



U N I V E R S I D A D E
LUSÓFONA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS
NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

“Ensinar a imaginar”
**O imaginário como ferramenta pedagógica
no processo de ensino-aprendizagem
para o desenvolvimento artístico do aluno**

Dissertação de Mestrado apresentada a provas públicas para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais, orientada por Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa.

Vanda Patrícia Cintra Brazona
2024



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS
NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

“Ensinar a imaginar”
**O imaginário como ferramenta pedagógica
no processo de ensino-aprendizagem
para o desenvolvimento artístico do aluno**

VERSÃO FINAL

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa no dia 01/03/2024, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação Nº 716/2024 de 20 de fevereiro de 2024, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.^a Doutora Maria João Nunes dos Santos Castel-Branco da Silveira

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

Orientador: Prof Doutor Óscar Conceição de Sousa

Vanda Patrícia Cintra Brazona
2024

Agradecimentos

Ao finalizar este longo percurso não posso deixar de expressar a minha gratidão a todos os que contribuíram para que este projeto fosse uma realidade.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, que sempre acreditou em mim ao longo deste caminho.

Agradeço com amor, à minha filha e ao meu marido, pelo apoio incondicional, por me terem dado forças e motivação nos dias mais difíceis e por estarem sempre ao meu lado.

A todos os docentes que contribuíram para a minha formação académica, em especial aos meus orientadores, Professor Filipe Matos pelo apoio durante todo o estágio e ao Professor Doutor Óscar de Sousa, pela sua disponibilidade, compreensão, assim como pelas suas sugestões e correções para o enriquecimento desta investigação.

Um obrigado muito especial às Professoras Doutora Constança Vasconcelos e Doutora Inês Marques por toda a dedicação e amizade demonstradas ao longo de todo o mestrado.

Aos meus queridos alunos que acreditaram neste projeto, por todas as histórias imaginárias, pelas partilhas e pelos sorrisos. Foram sem dúvida a minha motivação e inspiração.

Deixo um agradecimento muito especial à minha amiga e colega Rita Capucho, pelo caminho que construímos juntas, pela ajuda e pela força nos momentos difíceis.

Por fim agradeço à minha Comunidade linda pelo permanente incentivo, que sempre me encorajou com amor e resiliência.

A todos, o meu obrigada do fundo do coração!

Resumo

Os processos de criação em crianças envolvem o desenvolvimento dos processos psicológicos, sendo que a imaginação emerge como uma das características primordiais. Nesse contexto, a arte pode desempenhar um papel determinante no estímulo da imaginação.

O presente relatório traduz os resultados de um projeto de investigação-ação, desenvolvido na Escola Básica Dom Martinho Castelo Branco em Portimão, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES) no Mestrado em Artes Visuais, durante o ano letivo de 2022/23.

Dada a relevância da imaginação no desenvolvimento artístico, o estudo teve como objetivo introduzir uma ferramenta pedagógica a fim de analisar a dinâmica entre o desenvolvimento da imaginação e o processo artístico, salientando o potencial desta interação como um meio enriquecedor para a aprendizagem dos alunos. A investigação centra-se no processo criativo, evidencia as suas potencialidades e destaca o papel do adulto como um elemento incentivador da imaginação.

Neste sentido, foi implementado um projeto com uma turma do oitavo ano, incorporando estratégias pedagógicas imaginativas, que decorreram em quatro etapas sequenciais, em cada atividade proposta. A metodologia aplicada fundamentou-se nas quatro fases do Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb: sentir, observar, pensar e fazer, em paralelo com a Contação de Histórias, que veio a refletir-se de forma evidente em cada uma das atividades desenvolvidas.

Trata-se de uma metodologia qualitativa que procurou elucidar sobre o impacto na criatividade dos alunos quando desafiados a explorar a imaginação, especialmente no contexto da experimentação e criação artística. Utilizando metodologias qualitativas, como a observação de aulas, registo de imagens dos trabalhos e análise de histórias imaginadas, foram obtidos dados conclusivos que atingiram os objetivos desta investigação. A análise dos dados revelou que a integração de diversas experiências imaginativas potenciou o desenvolvimento da imaginação, promovendo, simultaneamente, o desenvolvimento e criação artística dos alunos.

Palavras-chave: Imaginário, imaginação, aprendizagem, criatividade, expressão artística, histórias.

Abstract

Children's creative processes involve the development of psychological processes, with imagination emerging as one of the primary characteristics. In this context, art can play a determinant role in stimulation of imagination.

This report reflects the results of an action-research project, developed at the Dom Martinho Castelo Branco Basic School in Portimão, in the context of the Supervised Teaching Practice (PES) in the master's degree in visual arts, during the 2022/23 school year.

Given the relevance of imagination in artistic development, the study aimed to introduce a pedagogical tool to analyze the dynamics between the development of imagination and the artistic process, highlighting the potential of this interaction as an enriching means for students' learning. The research focuses on the creative process, highlights its potential and emphasizes the role of the adult as an element that encourages imagination.

In this sense, a project was implemented with an eighth-grade class, incorporating imaginative pedagogical strategies, which took place in four sequential stages, in each proposed activity. The methodology applied was based on the four phases of Kolb's Experiential Learning Cycle: feeling, observing, thinking and doing, in parallel with Storytelling, which was evidently reflected in each of the activities developed.

This is a qualitative methodology that sought to elucidate the impact on students' creativity when challenged to explore their imagination, especially in the context of experimentation and artistic creation. Using qualitative methodologies, such as observing classes, recording images of the work and analyzing imagined stories, conclusive data was obtained that met the objectives of this research. The analysis of the data revealed that the integration of different imaginative experiences boosted the development of imagination, while simultaneously promoting the development and artistic creation of the students.

Key words: Imaginary, imagination, learning, creativity, artistic expression, stories.

Abreviaturas

EV – Educação Visual

AEPA – Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo

UD – Unidade Didática

PES – Prática de Ensino Supervisionada

NEE – Necessidades Educativas Especiais

Índice

Introdução.....	16
1. Enquadramento teórico.....	19
1.1. Processo de metacognição	19
1.2. Os quatro Estádios de Piaget	23
1.3. A imaginação	27
1.4. O imaginário de Sartre.....	32
1.5. Pensamento criador.....	35
1.6. A criatividade	36
1.7. Contação de histórias	39
1.8. O papel da educação.....	41
1.9. Educar pela ação “Aprender fazendo”	43
2. Problemática	48
2.1. Questões de partida	50
2.2. Objetivos	50
3. Metodologia	51
3.1. Investigação-Ação	51
3.2. Participantes	53
3.3. Instrumentos	55
3.4. A disciplina de Educação Visual.....	57
3.5. Atividades e Procedimentos	58
4. Apresentação/Análise dos dados	76
5. Discussão	167
Conclusões	169
Referências bibliográficas.....	172
Anexos.....	180

Índice de figuras

Figura 1_ Modelo de Metacognição de Flavell (1979, 1987)	20
Figura 2_ Estádios de desenvolvimento Cognitivo segundo Piaget (1972)	24
Figura 3_ Comparação do pensamento da criança e do adolescente	25
Figura 4_ Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb	45
Figura 5_ Unidades Didáticas trabalhadas.....	53
Figura 6_ Organograma do AEPAA	53
Figura 7_ Disposição das mesas em sala de aula	59
Figura 8_ Dobragem e ilustração do quantos queres	61
Figura 9_ Quantos queres com as dinâmicas/ações	62
Figura 10_ Ilustrações dos “Quantos Queres”	62
Figura 11_ Dinâmica “Folhas coloridas”	63
Figura 12_ Desenvolvimento da dinâmica da Cor “O meu Arco-Íris”	65
Figuras 13, 14, 15 e 16_ Ilustrações “O meu Arco-Íris”	65
Figura 17 e 18_ Ilustrações das cores vermelha e amarela	66
Figura 19_ Exposição “O Círculo Cromático” no recinto escolar	67
Figura 20_ Exposição “O Círculo Cromático” na sala de aula	67
Figura 21_ Ilustração e decalque da metade da borboleta	68
Figura 22_ Ilustração da outra metade da borboleta.....	68
Figura 23_ Exposição “A minha borboleta” no recinto escolar	69
Figura 24_ Ilustração dos cubos planificados	70
Figura 25_ Recorte da planificação e montagem do cubo	70
Figura 26_ Pannel de azulejo existente no Hospital de Portimão	71
Figura 27_ Pannel de Azulejo com a Exposição “Era uma vez ³ ”	72
Figura 28_ Exposição “Era uma vez ³ ”	72
Figura 29_ Inauguração da Exposição “Era uma vez ³ ”	73

Figura 30_ “Quantos Queres”	90
Figura 31_ “Quantos Queres”	90
Figura 32_ “Quantos Queres”	90
Figura 33_ “Quantos Queres”	90
Figura 34_ “Quantos Queres”	91
Figura 35_ “Quantos Queres”	91
Figura 36_ “Quantos Queres”	91
Figura 37_ “Quantos Queres”	91
Figura 38_ “Quantos Queres”	91
Figura 39_ “Quantos Queres”	92
Figura 40_ “Quantos Queres”	92
Figura 41_ “Quantos Queres”	92
Figura 42_ “Quantos Queres”	92
Figura 43_ “Quantos Queres”	92
Figura 44_ Ilustração “O Dj Cacinha”	101
Figura 45_ Ilustração “As três amigas”	101
Figura 46_ Ilustração “As fadas”	101
Figura 47_ Ilustração “O jardim”	101
Figura 48_ Ilustração “A bola de basquete”	102
Figura 49_ Ilustração “Os seis planetas”	102
Figura 50_ Ilustração “Os Gnomos”	102
Figura 51_ Ilustração “O fantasma Jamal”	102
Figura 52_ Ilustração “A figura geométrica”	103
Figura 53_ Ilustração “O mundo silencioso”	103
Figura 54_ Ilustração “Um amor incomum”	103
Figura 55_ Ilustração “A lata de tinta”	104
Figura 56_ Ilustração “Um dia bonito”	104
Figura 57_ Ilustração “A Flor”	105

Figura 58_ Ilustração “Um sentimento comum”	105
Figura 59_ Ilustrações das cores azul e roxa	107
Figura 60_ Ilustrações da cor amarela e lilás	107
Figura 61_ Ilustração da cor verde	107
Figura 62_ Ilustração “Uma borboleta com medo”	108
Figura 63_ Ilustração “A borboleta e a flor da vida”	109
Figura 64_ Ilustração “A borboleta vaidosa”	109
Figura 65_ Ilustração “A borboleta Íris”	109
Figura 66_ Ilustração “A borboletacego”	110
Figura 67_ Ilustração “A borboleta e o lago de cristal”	110
Figura 68_ Ilustração “Uma borboleta diferente”	110
Figura 69_ Ilustração “Uma borboleta de mil cores”	111
Figura 70_ Ilustração do cubo “Os super-heróis”	112
Figura 71_ Ilustração do cubo “O avião de papel”	112
Figura 72_ Ilustração do cubo “Os super-heróis”	113
Figura 73_ Ilustração do cubo “Os super-heróis”	113
Figura 74_ Ilustração do cubo “As montanhas Nuvenleste”	113
Figura 75_ Ilustração do cubo “O cubo vazio”	114
Figura 76_ Ilustração do cubo “O cubo mágico”	114
Figura 77_ Ilustração do cubo “O jardim”	114
Figura 78_ Ilustração do cubo “O jardim”	115
Figura 79_ Ilustração do cubo “A feiticeira Sara”	115
Figura 80_ Ilustração do cubo “O paraíso tropical”	115
Figura 81_ Ilustração do cubo “As paisagens”	116
Figura 82_ Ilustração do cubo “O cubo mágico com superpoderes”	116
Figura 83_ Ilustração do cubo “Um sorriso”	116
Figura 84_ Ilustração do cubo “Os Minions”	116
Figura 85_ Ilustração do cubo “A minha mãe”	117

Figura 86_ Ilustração do cubo “As duas vacas”	117
Figura 87_ Ilustração do cubo “O Cosme Damião”	117
Figura 88_ Ilustração do cubo “O acampamento inesquecível”	117
Figura 89_ Ilustração do cubo “O cogumelo enorme”	117
Figura 90_ Ilustração do cubo “A quintal”	118
Figura 91_ Ilustração do cubo “O sol que vivia sozinho”	118
Figura 92_ Ilustração do cubo “Um gato chamado Tom”	118
Figura 93_ Ilustração do cubo “O boneco Stitch”	118
Figura 94_ Ilustração do cubo “O menino feliz”	119
Figura 95_ Ilustração do cubo “O girassol”	119
Figura 96_ Ilustração do cubo “Os fones”	119

Índice de gráficos

Gráfico 1_ Caracterização da turma - 8º ano de escolaridade.....	76
Gráfico 2_ Compreensão dos alunos sobre o conceito de imaginação.	76
Gráfico 3_ Visão dos alunos sobre a presença da imaginação nas pessoas.	77
Gráfico 4_ Perceção dos alunos sobre o uso da imaginação no dia a dia.....	77
Gráfico 5_ Visão dos alunos sobre a importância da imaginação para a criação de ideias novas.	78
Gráfico 6_ Perceção dos alunos sobre o desenvolvimento da imaginação.	78
Gráfico 7_ Perceção dos alunos sobre o desenvolvimento da imaginação.	79
Gráfico 8_ Reconhecimento dos alunos sobre a distinção entre “pensar” e “imaginar”.	79
Gráfico 9_ Perceção dos alunos sobre a capacidade da imaginação para superar desafios....	80
Gráfico 10_ Perceção dos alunos sobre a Importância da imaginação vs conhecimento	80
Gráfico 11_ Perceção dos alunos sobre a aplicabilidade da imaginação em todas as áreas....	81
Gráfico 12_ Perceção dos alunos sobre a capacidade de imaginar algo que não existe na vida real.....	81
Gráfico 13_ Preferência dos alunos entre brincar com brinquedos existentes e inventar os próprios.....	82
Gráfico 14_ Frequência dos alunos que recorrem à invenção de histórias para dormir.	82
Gráfico 15_ Perceção dos alunos sobre a importância da imaginação para o desenvolvimento pessoal.	83
Gráfico 16_ Preferência entre desenhar baseado em desenhos que já existem ou criar os próprios	84
Gráfico 17_ Participação dos alunos na escrita de histórias imaginárias	84
Gráfico 18_ Perceção dos alunos da Importância da Imaginação para a Criatividade.....	85
Gráfico 19_ Frequência com que os alunos já fingiram ser outra pessoa ou personagem	85
Gráfico 20_ Perceção dos alunos da importância da imaginação para as sociedades	86
Gráfico 21_ Frequência com que os alunos inventam histórias imaginárias	86
Gráfico 22_ Frequência com que os alunos costumam desenhar	87

Gráfico 23_ Alunos que relataram ter tido sonhos que pareciam reais.....	87
Gráfico 24_ Frequência de leitura entre os alunos.....	88
Gráfico 25_ Percepção dos alunos do papel da imaginação nas relações interpessoais.....	88
Gráfico 26_ Percepção dos alunos do divertimento ao utilizar a imaginação	89
Gráfico 27_ Compreensão dos alunos sobre o conceito de imaginação*	120
Gráfico 28_ Visão dos alunos sobre a presença da imaginação nas pessoas*	122
Gráfico 29_ Percepção dos alunos sobre o uso da imaginação no dia a dia*	124
Gráfico 30_ Visão dos alunos sobre a importância da imaginação para a criação de ideias novas*	126
Gráfico 31_ Percepção dos alunos sobre o desenvolvimento da imaginação*	127
Gráfico 32_ Percepção dos alunos sobre o desenvolvimento da imaginação*	129
Gráfico 33_ Reconhecimento dos alunos sobre a distinção entre “pensar” e “imaginar”*	131
Gráfico 34_ Percepção dos alunos sobre a capacidade da imaginação para superar desafios*	132
Gráfico 35_ Percepção dos alunos sobre a Importância da imaginação vs conhecimento*	134
Gráfico 36_ Percepção dos alunos sobre a aplicabilidade da imaginação em todas as áreas*	136
Gráfico 37_ Percepção dos alunos sobre a capacidade de imaginar algo que não existe na vida real*	138
Gráfico 38_ Preferência dos alunos entre brincar com brinquedos existentes e inventar os próprios*	139
Gráfico 39_ Frequência dos alunos que recorrem à invenção de histórias para dormir*	141
Gráfico 40_ Percepção dos alunos sobre a importância da imaginação para o desenvolvimento pessoal*	143
Gráfico 41_ Preferência entre desenhar baseado em desenhos que já existem ou criar os próprios*	144
Gráfico 42_ Participação dos alunos na escrita de histórias imaginárias*	146
Gráfico 43_ Percepção dos alunos da Importância da Imaginação para a Criatividade*	148
Gráfico 44_ Frequência com que os alunos já fingiram ser outra pessoa ou personagem*	150
Gráfico 45_ Percepção dos alunos da importância da imaginação para as sociedades*	152

Gráfico 46_ Frequência com que os alunos inventam histórias imaginárias*	153
Gráfico 47_ Frequência com que os alunos costumam desenhar*	155
Gráfico 48_ Alunos que relataram ter tido sonhos que pareciam reais*	157
Gráfico 49_ Frequência de leitura entre os alunos*	158
Gráfico 50_ Perceção dos alunos do papel da imaginação nas relações interpessoais*	160
Gráfico 51_ Perceção dos alunos do divertimento ao utilizar a imaginação*	162

* 2º questionário

Índice de anexos

Anexo 1: Questionário 1	180
Anexo 2: Questionário 2	183
Anexo 3: Questionário Autoavaliação dos Alunos.....	186
Anexo 4: Questionário de Autoavaliação dos alunos - Gráficos	188
Anexo 5: Documento de Consentimento informado – Encarregados de Educação	194
Anexo 6: Articulação com as disciplinas semestrais – 8º ano – Fonte AEPAA.....	195
Anexo 7: Planificação Anual – 8º ano - EV – Fonte AEPAA	196
Anexo 8: Planificação Luz-Cor – 8º ano – Fonte Manual Novo Visual - EV.....	198
Anexo 9: Planificação Elementos da Forma Visual – 8º ano – Fonte Manual Novo Visual - EV	199
Anexo 10: Planificação Geometria – 8º ano – Fonte Manual Novo Visual – EV	200
Anexo 11: Planificação do Cubo (pdf) – 8º ano – Fonte Manual Novo Visual - EV.....	201
Anexo 12: Luz-Cor (pptx) – Fonte Escola Virtual	202
Anexo 13: Recursos Maleta Pedagógica 3 ³ * – Fonte Própria	204
Anexo 14: Significado e Simbologia das Cores (pdf) – Fonte Escola Virtual	205
Anexo 15: Criação de Texturas (pptx) – Fonte Escola Virtual.....	207
Anexo 16: Criação de Texturas (pptx) – Fonte Escola Virtual.....	209
Anexo 17: Design de Comunicação (pptx) – Fonte Escola Virtual (Adaptação gráfica)	211
Anexo 18: Critérios de Avaliação 2022/23 – EV – 7º, 8º e 9º (Fonte AEPAA)	214
Anexo 19: Descritores de Desempenho 2022/23 – EV – 7º, 8º e 9º (Fonte AEPAA).....	215
Anexo 20: Cartaz da Exposição “Era uma vez ³ ” – Fonte própria	216
Anexo 21: Totem da Exposição “Era uma vez ³ ” – Fonte própria	217
Anexo 22: Home Page “Era uma vez ³ ” - Página web interativa – Fonte própria.....	218

Introdução

A minha abordagem pedagógica aceita alguns pressupostos da abordagem preconizada pelo movimento da Educação pela arte, que valoriza como objeto e objetivo primazes o desenvolvimento da pessoa, através da criação de situações de expressão dos seus sentimentos, ideias e valores. Defendo, no entanto, que esses espaços e tempos, só poderão ser consubstanciados se proporcionarmos também a aprendizagem de saberes e competências das diferentes expressões artísticas e suas linguagens. (Melo, 2005, p.7)

A presente investigação surge no âmbito do Mestrado no Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade Lusófona de Lisboa, realizada numa turma do oitavo ano de escolaridade, nas aulas de Educação Visual (EV), durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Teve como objetivo desenvolver o imaginário como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, criando abordagens qualitativas para entender se o método “*Ensinar a Imaginar*”, poderá ser um contributo para o desenvolvimento artístico através da exploração da imaginação.

“Ensinar a imaginar” surge relacionado com o conceito de imaginário, através da expressão artística, e no sentido de tornar o jovem, enquanto Ser, mais social com a premissa de que “mais importante do que aprender, conhecer e saber; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir. (Sousa, 2003 a., p. 63).

A pesquisa parte do imaginário como o pilar de toda a investigação, como uma estratégia de ensino e teve como objetivos promover o trabalho individual e potenciar a interação entre pares para um maior desenvolvimento artístico dos alunos.

(...) as nossas crianças e jovens, ao encontrarem na “magia da arte” um refúgio, uma forma de expressão pela qual se relacionam com os outros (exprimindo cada qual a sua forma de ser e de estar perante a sociedade), adquirem conhecimento sedimentando valores tais como a união, a noção de partilha, de igualdade de direitos e deveres, a importância de preservar e aceitar a singularidade perante a diversidade cultural. (Pinto, 2005, p.3)

Ao explorar e cultivar a imaginação, as crianças e jovens adquirem a capacidade de estabelecer ligações mais significativas e criativas com os outros, e por isso é imperativo incentivá-los a experimentar e a criar sem medo de errar. “Não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo” (Rodari, 1993, p. 17).

Os conceitos de imaginação e criatividade, embora distintos, estão intrinsecamente interligados na prática, revelando-se como objetivos determinantes para a educação contemporânea. Num contexto de sociedade em permanente evolução, os professores desempenham um papel decisivo ao promover e motivar tanto a imaginação quanto a criatividade. “Há que apelar à nossa

inteligência, mas também à nossa criatividade. A sociedade exige de todos um constante papel de autoaperfeiçoamento e de resolução criativa de problemas (Martins, 2000).

As diversas técnicas de expressão, como a escrita, a pintura, a escultura, a dança, o teatro e a música, estão inerentemente associadas à criatividade e à comunicação, e podem ser empregues como instrumentos para fomentar a imaginação e promover o desenvolvimento do pensamento crítico. “É essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (Rodrigues, 2002, p.160). Desta forma, a arte pode transformar-se num recurso significativo para o desenvolvimento pessoal e emocional das crianças e jovens.

Assim como na vida, a arte pode estar presente em vários momentos da vida escolar oferecendo ao sujeito mais poder de criar e de transformar além de incentivar o pensar de forma crítica. Resgata-se o prazer de ensinar e de aprender tornado professor e aluno parceiros nesse processo. (Carvalho, 2013, p. 2492)

Dado que a escrita é também uma técnica de expressão associada à criatividade, optou-se, para este estudo, pela utilização da contação de histórias e da expressão artística. Através das narrativas, as crianças têm oportunidade de viajar num universo de sonho e fantasia. Desta forma, o objetivo principal foi explorar conjuntamente estes dois elementos, expressão artística e contação de histórias, para avaliar o impacto no poder imaginativo e criativo dos alunos, e, consequentemente, analisar a sua influência no desenvolvimento artístico.

A contação de histórias é uma arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que quer se envolver com elas e que tenha voz e memória e ela faz parte da tradição de vários povos desde os mais antigos tempos – narrativas orais são passadas de geração a geração desde o início da humanidade, num movimento incessante de recriação. (Nunes e Morelo, 2019, p. 91)

Relativamente à estrutura da presente investigação, inicia-se com o enquadramento teórico, onde se fundamenta a temática do estudo, composto por nove tópicos: Processo de metacognição, Os quatro estádios de Piaget, A imaginação, O imaginário de Sartre, Pensamento Criador, A criatividade, Contação de histórias, O papel da educação e Educar pela ação “Aprender fazendo”.

Segue-se a identificação da problemática que tem como objetivos aferir o papel da imaginação e explorar e analisar a relevância do uso da imaginação como uma ferramenta fundamental na aprendizagem das artes, envolvendo a compreensão do papel do imaginário no desenvolvimento artístico dos alunos, bem como a sua eficácia como recurso pedagógico. A partir do objetivo

geral, surgiram outros quatro objetivos específicos que orientaram toda a investigação.

O terceiro capítulo é dedicado à metodologia, destacando o enquadramento pedagógico, os participantes e os procedimentos metodológicos utilizados, nomeadamente a planificação das atividades e instrumentos de recolha e tratamento de dados: observação de aulas, registo fotográfico e questionários qualitativos sobre o conceito de imaginação. O desenvolvimento do projeto assenta na aplicação das quatro fases do Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb: sentir, observar, pensar e fazer, em simbiose com a Contação de Histórias.

No quarto capítulo, apresenta-se a análise dos dados onde se inicia com a análise do primeiro questionário realizado aos alunos, antes do início da intervenção, que serviu de diagnóstico para entender que conceito teriam sobre o conceito de imaginação. Seguidamente fez-se um breve enquadramento sobre os objetivos da disciplina de EV, passando depois para os resultados obtidos em todas as atividades desenvolvidas. A seguir, apresenta-se a análise dos dados obtidos através do questionário, bem como do testemunho dos alunos, realizado no final da intervenção.

Por último, nos capítulos cinco e seis, procedeu-se à análise dos resultados e à apresentação das principais conclusões decorrentes do estudo, de maneira ponderada.

1. Enquadramento teórico

1.1. Processo de metacognição

La métacognition se rapporte à la connaissance q'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données... La métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but, un objectif concret" (Flavell, 1976, p. 232)

O estudo da metacognição teve início na década de 1970, sendo o psicólogo americano John Hurley Flavell, o pioneiro nesta área de estudos. Segundo Flavell (1987), a metacognição diz respeito ao conhecimento que um indivíduo possui sobre o seu próprio conhecimento. Nesta perspetiva, a memória está intrinsecamente ligada aos mecanismos que utilizamos para ativá-la e esses mecanismos decorrem da maneira como entendemos que eles auxiliam na memorização ou recuperação de informações.

De que é então o desenvolvimento da memória? Parece em grande parte o desenvolvimento de estruturação e armazenamento inteligentes de dados, de operações inteligentes de busca e recuperação e de monitoramento e conhecimento inteligentes dessas operações de armazenamento e recuperação – um tipo de “metamemória”, talvez. Essa é a natureza do desenvolvimento da memória. (Flavell, 1971, p. 277)

A cognição ocorre através do processamento simbólico das relações que os indivíduos estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Esta dinâmica tem uma forte ligação com a linguagem, pois a capacidade cognitiva de pensar e comunicar ideias e sentimentos acontece por seu intermédio. A cognição, entendida como o ato ou processo de adquirir conhecimento, abrange capacidades como atenção, memória, raciocínio, imaginação e linguagem.

O conhecimento metacognitivo é aquele segmento de seus conhecimentos de mundo armazenados (quando criança ou adulto), que tem feito as pessoas serem criaturas cognitivas, com suas diversas tarefas, objetivos, ações e experiências. [...] As experiências metacognitivas são quaisquer experiências conscientes cognitivas ou afetivas, que acompanham e pertencem a toda empreitada intelectual. [...] Objetivos (ou tarefas) referem-se aos objetivos do empreendimento cognitivo. As ações (ou estratégias) referem-se às cognições ou a outros comportamentos empregados para consegui-las. (Flavell, 1979, p. 906-907)

Por forma a ampliar as discussões inicialmente apresentadas por Flavell, Brown (1978) contribuiu para a compreensão de como as estratégias metacognitivas podem ser ensinadas, desenvolvendo métodos de instrução que promovem a autorregulação e a aprendizagem autónoma. “Metacognição é na verdade um termo novo para uma ideia antiga, ou seja, aprender a aprender” (Brown, 1981, p. 14).

Segundo Brown (1987), a utilização do pensamento metacognitivo pode tornar-se automático ao longo do tempo e isso ocorre, por exemplo, no caso dos leitores que aplicam estratégias metacognitivas, mesmo sem conscientemente perceberem, pois o uso dessas estratégias torna-se automático. A metacognição refere-se assim, ao controlo consciente e deliberado das próprias ações cognitivas, distinguindo a cognição inconsciente e automática da metacognição consciente e deliberada.

A metacognição às vezes pode ter a qualidade da automação. Isso ficou claro para mim um dia enquanto eu estava dando uma aula. Uma aluna observou uma contradição em algo que eu disse durante uma palestra e levantou a mão quase reflexivamente – sem nenhum pensamento consciente anterior, segundo o que ela me disse mais tarde. Talvez esse tipo de automação seja o que imaginamos ter uma pessoa reflexiva que desenvolveu hábitos críticos da mente. A metacognição pode se tornar tão praticada, tão normal, que, como um hábito mental, pode adquirir o status de traço de personalidade. (Martinez, 2006, p. 698)

Flavell (1979), desenvolveu o Modelo de Metacognição, no qual a monitorização acontece por meio da ação e interação de quatro categorias de fenómenos: o conhecimento metacognitivo, as experiências metacognitivas, os objetivos cognitivos e as ações cognitivas.

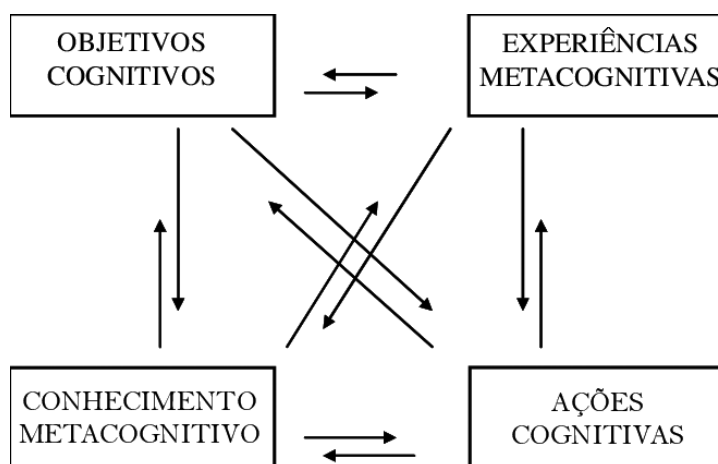


Figura 1_ Modelo de Metacognição de Flavell (1979, 1987), adaptado por Mayor et al. (1995, p. 32).

Fonte: <https://www.researchgate.net/>

O conhecimento metacognitivo é a compreensão que um indivíduo possui sobre o seu próprio conhecimento e como utiliza esse entendimento para aprender a descobrir o mundo exterior. Isto envolve uma recuperação interna sobre como lidar com a interação entre o que está "dentro" e o que está "fora". Corresponde ao segmento do conhecimento do mundo, armazenado, que nos transforma em seres cognitivos, possibilitando-nos ter experiências, agir, realizar e atingir objetivos de natureza cognitiva (Flavell, 1979, p. 906).

No que concerne às capacidades metacognitivas, relacionadas com o conceito identificado por Flavell e elucidadas por Brown, destacam-se três elementos essenciais: a “planificação”, que

envolve a previsão de etapas e a escolha de estratégias a partir da identificação do objetivo desejado em relação à atividade; o “monitoramento”, que se refere à capacidade do sujeito de compreender e ajustar uma ação durante a sua execução, e por fim, a “avaliação”, que está ligada aos resultados obtidos em relação ao objetivo estabelecido no início da atividade ou ação, podendo, em certos casos, ser determinada pelos critérios exclusivos de avaliação.

Veenman e Elshout (1999) indicam que as capacidades metacognitivas dizem respeito à utilização intencional de estratégias para controlar o processo cognitivo, envolvendo a atenção seletiva da memória de trabalho, incorporando estratégias de orientação, planejamento, regulação do processamento cognitivo e estratégias para monitorizar a execução da ação planeada e para a avaliação do resultado do processamento da tarefa.

Flavell e Wellman (1977), ao abordarem a memória, defendem que o processo de recuperação ou armazenamento está agregado a três variáveis que fazem parte dos processos cognitivos do indivíduo: a pessoa, a tarefa e a estratégia.

[...] o desempenho em uma situação de memória ou tarefa é influenciado por um número de fatores cuja natureza uma pessoa deveria saber. Nós temos três classes principais de tais fatores [variáveis]: (1) características relevantes de memória da própria pessoa [variável pessoa]; (2) características relevantes de memória para a tarefa [variável tarefa]; (3) estratégias potenciais de emprego/uso [variável estratégia]. (Flavell e Wellman, 1977, p.5)

A variável "pessoa" engloba os atributos pessoais, temporários e duradouros, que são relevantes para a recuperação de informações relacionadas ao autoconhecimento como um ser mnemônico em relação aos outros. Estende-se para abranger a compreensão do processo de pensamento, tanto a nível intrapessoal quanto interpessoal, ao comparar essas características pessoais com as dos outros, ou seja, é a capacidade de identificar características cognitivas tanto em si mesmo quanto nos outros, reconhecendo situações em que consegue compreender algo que o outro não consegue, assim como quando percebe que o outro compreende algo que ele próprio não consegue (Flavell e Wellman, 1975).

No que concerne à segunda variável, "tarefa", abrange os processos e requisitos que promovem a ativação ou recuperação da memória. A decisão do indivíduo sobre como abordar e executar uma tarefa depende da natureza da informação e dos requisitos específicos da tarefa, levando em consideração fatores pessoais que estão interligados nas variáveis da pessoa e da tarefa, evidenciando a inter-relação entre essas variáveis. Rosa (2011) destaca que o mais importante nesta variável é a “identificação pelos sujeitos das características da tarefa em pauta, tanto em termos do que ela é como do que envolve”.

A terceira variável, "estratégia", envolve o conhecimento do conjunto de táticas de resolução, procedimentos, aplicabilidade e eficácia em relação à atividade a ser realizada quanto ao contexto no qual ela está inserida. Flavell e Wellman (1975) afirmam que, para aprofundar o entendimento das estratégias, é imperativo que o indivíduo se comprometa profundamente com o processo de aprendizagem. Isso implica a existência de relações que transcendem a metacognição e a cognição, incluindo aspetos como a dimensão afetiva, o lugar, o momento em que ocorre, o tempo disponível para realizar a tarefa, entre outros.

Conforme destacado por Flavell e Wellman (1977), as três variáveis mencionadas devem interagir de maneira coordenada, exercendo influência recíproca para facilitar a ativação do pensamento metacognitivo, ou seja, o indivíduo precisa ter consciência das suas próprias características, compreender as exigências de cada tarefa e selecionar a estratégia que melhor conduza aos objetivos pretendidos (Fry & Lupart, 1987; Flavell, 1987). Portanto, em atividades voltadas para promover a consciência dos próprios conhecimentos, é fundamental proporcionar a ativação conjunta dessas três variáveis, visando otimizar a eficácia na realização dessa atividade.

Autores como Schraw e Dennison (1994) detalham estas variáveis no contexto do conhecimento, estabelecendo uma conexão com o conhecimento declarativo, que envolve a descrição de fatos e conceitos, e o conhecimento de argumentos lógicos de raciocínio, que geralmente proporciona explicações científicas sobre o tema, o conhecimento processual, centrado na perspectiva da execução (ou não) das tarefas solicitadas, e o conhecimento condicional, relacionado ao entendimento das relações "se" e "então" dos nossos pensamentos.

As experiências metacognitivas, referem-se a tudo o que ocorre antes, durante e após a atividade cognitiva. Efklides (2001) descreve a experiência metacognitiva como o conjunto de vivências que uma pessoa experimenta durante um esforço cognitivo, realçando que esta experiência representa muito mais do que uma emoção ou afeto, envolve julgamentos, sentimentos ou reações manifestadas pelas pessoas e estão diretamente associadas ao desenvolvimento de atividades, que podem variar desde a realização de tarefas ou a resolução de problemas mais complexos do que uma simples tarefa.

Relativamente aos objetivos, Fry e Lupart (1987, p. 180) mencionam os objetivos, sejam eles explícitos ou implícitos, que impulsionam ou sustentam a atividade cognitiva do indivíduo. Este é um elemento importante na monitorização, uma vez que é por meio do conhecimento sobre esses objetivos que o indivíduo direciona as suas ações (Flavell, 1979).

Por último, as ações cognitivas dizem respeito às atividades mentais ou outros comportamentos que contribuem para o avanço ou avaliação do desenvolvimento cognitivo. São destinadas a alcançar um objetivo cognitivo específico e podem surgir como resultado das primeiras ações (Flavell, 1987).

Assim, a auto-regulação compreende três componentes principais. O primeiro, o processamento, diz respeito às estratégias cognitivas empregues para lidar com o conteúdo, a fim de alcançar os objetivos de aprendizagem. O segundo, a regulação, que engloba as estratégias metacognitivas, que permitem controlar a aprendizagem, e por fim, o terceiro componente que diz respeito às experiências metacognitivas, que ocorrem durante a atividade cognitiva e proporcionam um “feedback” interno consciente sobre o progresso, seja ele passado ou futuro, para atingir o objetivo (Bouchard-Bouffard, 1993). Neste contexto, os autores acrescentam um quarto componente, a motivação, por considerarem que existe um esforço dedicado à tarefa, como a relação pessoal com o objetivo e a postura mental diante das possíveis dificuldades.

A metacognição é composta por dois componentes, um de sensibilidade e outro de crenças. A sensibilidade diz respeito à necessidade de se utilizar estratégias em tarefas específicas, em que o sujeito precisa saber o que fazer com ela em função de seus objetivos. A crença é o conhecimento que a pessoa tem do seu potencial enquanto ser cognitivo, atuando como agente de seu conhecimento e os resultados que consegue alcançar com este". (Figueira, 1994, p.21)

1.2. Os quatro Estádios de Piaget

Assim, a mente nem copia o mundo, aceitando-o passivamente como um dado acabado, nem ignora o mundo, criando dele, autisticamente, uma concepção mental privada e completamente imaginária. (Flavell, 1985)

Jean Piaget, destacou-se pelo seu contributo no estudo do desenvolvimento mental enquanto processo de interação, através do seu método clínico e do estudo das complexas formações holísticas do pensamento infantil no seu processo evolutivo. Este psicólogo, através do estudo da psicologia no desenvolvimento, observou que os indivíduos passam por transformações, influenciadas pelo ambiente em que estão inseridos. “A habilidade de adaptar-se a novas situações através da auto-regulação é o elo comum entre todos os seres vivos e a base da teoria biológica do conhecimento de Piaget” (Pulaski, 1980, p.22).

Qualquer conduta (conduite), tratando-se seja de um ato executado exteriormente, ou interiorizado no pensamento, apresenta-se como uma adaptação ou, melhor dizendo, como uma readaptação. O indivíduo age apenas ao experimentar uma necessidade, ou seja, se o equilíbrio entre o meio e o organismo é rompido momentaneamente; neste caso, a ação tende a restabelecer o equilíbrio, isto é, precisamente a readaptar o organismo (Piaget, 2013, p.18).

Segundo os estudos de Piaget, o desenvolvimento mental do indivíduo seguia um padrão lógico

comum a todos os indivíduos, em que cada nova capacidade representava uma elaboração e integração das capacidades intelectuais anteriores, e “dá-se por degraus sucessivos, por estádios e por períodos, tendo o autor distinguido quatro grandes períodos neste desenvolvimento”: sensório-motor, o pré-operatório, operatório concreto e, por fim, o operatório formal (Piaget, 1999).



Figura 2_ Estádios de desenvolvimento Cognitivo segundo Piaget (1972)
 Fonte: <https://www.verywellmind.com/jean-piaget-biography>

O autor destaca a importância do tempo e da exposição contínua em cada estágio para um desenvolvimento cognitivo integral, pois cada estágio representa uma mudança fundamental nos processos de pensamento, ocorrendo de maneira sequencial e invariável, impossibilitando a transição direta de um estágio para outro. As crianças não têm a capacidade de superar atrasos ou acelerar o seu movimento de um estágio para o seguinte, pois é fundamental ter a experiência e o tempo adequado em cada fase para assimilar completamente essa vivência antes de avançarem para a próxima fase. Essa abordagem ressalta a importância do tempo e da exposição contínua a cada estágio para um desenvolvimento cognitivo saudável e integral.

Ora assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior. Pode-se chamar ‘adaptação’ ao equilíbrio destas assimilações e acomodações (Piaget, 1999, p.17).

A presente investigação destina-se a alunos com idades compreendidas entre os doze e os treze anos, sendo que o foco será no período de início do desenvolvimento “das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência)”.

(...) novas operações surgem por generalização progressiva, a partir das precedentes: são as operações da «lógica das proposições», que podem doravante incidir sobre simples enunciados verbais (proposições), isto é, sobre simples hipóteses, e já não exclusivamente sobre objetos. O raciocínio hipotético-dedutivo torna-se assim possível e, com ele, a constituição de uma lógica «formal», isto é, aplicável seja a que conteúdo for. Duas estruturas de conjunto novas se constituem então, as quais marcam o acabamento das estruturas, até aí incompletas, do nível precedente. São as seguintes: A. A «rede» da lógica das proposições, reconhecível pelo aparecimento das operações combinatórias. (...) B. Em correlação com a estrutura de redes, constitui-se uma estrutura de «grupo» de quatro transformações (grupo de Klein), que tem igualmente uma grande importância nos raciocínios característicos deste último nível. (Piaget, 1990, p. 168)

A transição para o estágio das operações formais, é facilmente perceptível, devido às notáveis discrepâncias que surgem nas características do pensamento. Estas diferenças estão fundamentalmente relacionadas com a maior capacidade de abstração e flexibilidade de raciocínio, sobre a realidade. Neste estágio, os adolescentes demonstram maior capacidade em lidar com conceitos e pensamentos abstratos. Nesta fase conseguem transcender o simplesmente real, sendo capazes de contemplar o possível como se fosse concreto, sendo capazes de considerar hipóteses viáveis e dedicar-se tanto ao que pode ser quanto ao que é, marcando uma evolução significativa na sua capacidade de pensamento e compreensão.

[...] cada um dos estágios passados corresponde a um nível mais ou menos elementar ou elevado da hierarquia das condutas. Mas a cada estágio correspondem também características momentâneas e secundárias, que são modificadas pelo desenvolvimento ulterior, em função da necessidade de melhor organização. Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa. (Piaget, 1999, p. 15).

INFÂNCIA	ADOLESCÊNCIA
Pensamento limitado ao aqui e agora	Pensamento alargado ao agora domínio do possível
Resolução de problemas determinada pelos detalhes do problema	Resolução de problemas de acordo com um plano de testagem de hipóteses
Pensamento limitado a objectos e situações concretas	Pensamento alargado ao mundo das ideias, para além da realidade concreta
Pensamento centrado na perspectiva do próprio	Pensamento abrangendo a perspectiva de outros, para além do próprio

Figura 3_ Comparação do pensamento da criança e do adolescente
Fonte: Psicologia Educacional - Uma abordagem Desenvolvimentista (Sprinthall, 1993, p. 112)

Outra transformação importante no pensamento formal é caracterizada pela metacognição que permite uma forma avançada de auto-reflexão e capacita os adolescentes a refletirem sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento dos outros. Este tipo de pensamento alargado amplia consideravelmente a imaginação, dando lugar à experimentação mental das ideias. Deixa de existir um ponto de vista único e correto, uma vez que nem todas as pessoas compreendem as coisas da mesma forma, dando lugar à capacidade de construção de ideias “lógicas, racionais

e abstratas”, ou seja, desenvolve-se uma forma de relativismo evidenciando um pensamento perspectivista (Sprinthall, 1993).

Esta característica do pensamento operatório formal (e igualmente as outras três) pode ter uma relação direta com o processo de desenvolvimento da leitura. Como é indicado no Tema Atual, os alunos podem processar e retirar significados das palavras, que leem de formas significativamente diferentes, dependendo do nível atingido nas operações formais. Logo que a capacidade de pensar abstratamente se desenvolve, os alunos são capazes de construir estratégias lógicas, racionais e abstratas. Os significados simbólicos, as metáforas e as analogias podem agora ser compreendidos. As histórias com um sentido moral podem ser generalizadas (Sprinthall, 1993, p. 113).

Segundo Piaget (1972), os alunos do terceiro ciclo, dos doze aos quinze anos, encontram-se num estágio de desenvolvimento cognitivo, em que começam a combinar várias hipóteses de reversibilidade/probabilidade; manipular, deduzir e raciocinar/pensamento crítico e começam a adquirir autonomia. Normalmente apresentam-se numa fase de aprendizagem em que começam a desenvolver capacidades relativas ao desenho de representação, mas, por vezes, com lacunas relacionadas com o desenvolvimento da criatividade, com o pensamento crítico e com a cultura visual. Piaget defende que o tempo necessário dado para cada aluno é diferente, pois todos são diferentes e têm ritmos desiguais.

Durante este estágio, escrever poemas é mais eficaz do que ler poemas; fazer filmes é mais eficaz do que visioná-los; participar numa dramatização de improviso é mais eficaz do que observá-la. A tarefa mais criativa e significativa com que os professores do ensino secundário se confrontam é talvez o desafio que esta teoria coloca à construção de novas abordagens para o desenvolvimento curricular. (Sprinthall, 1993, p. 113)

Além dos conteúdos curriculares convencionais, existem diversas fontes de “material simbólico” disponível e quanto mais ativo e dinâmico for o “processo simbólico”, maior será o contributo para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Piaget, defende que: a ação produz desenvolvimento e por isso, nas suas obras, clama por uma “escola ativa”.

De acordo com Piaget, “saber de cor não é saber”. Esta premissa indica-nos que, memorizar não constitui verdadeiramente o conhecimento e por isso, ao promover atividades que permitam que criança assimile as diversas experiências “força” a ajustá-las ou integrá-las internamente. Este processo de internalização de experiências é fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. “Se a assimilação e a acomodação se mantêm separadas, isoladas, não se dá um verdadeiro desenvolvimento cognitivo” (Sprinthall, 1993, p. 118).

Conforme apresentado, observamos uma mudança no padrão de pensamento. Durante a adolescência, ocorre uma transformação em que o adolescente desenvolve a capacidade de

raciocinar de maneira precisa sobre proposições nas quais ainda não acredita, tratando-as como meras hipóteses. Esta capacidade marca o início do pensamento hipotético-dedutivo ou formal.

[...] graças a sua personalidade em formação, coloca-se em igualdade com seus mais velhos, mas sentindo-se outro, diferente deles, pela vida nova que o agita. É este o motivo pelo qual os sistemas ou planos de vida dos adolescentes são, ao mesmo tempo, cheios de sentimentos generosos, de projetos altruístas ou de fervor místico e de inquietante megalomania e egocentrismo consciente (Piaget, 1999, p.62).

1.3. A imaginação

A imaginação não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual. Seu desenvolvimento é de natureza social. Integrando o sistema de funções psicológicas superiores, ela se articula à atividade voluntária e à elaboração da consciência. Tem, portanto, papel fundamental na orientação das ações e a construção da vontade – social, individual –, viabilizando e potencializando a realização de projetos. (Vygotsky & Smolka, 2009, p. 60)

A faculdade da imaginação figura como uma componente significativa no desenvolvimento cognitivo infantil, e a expressão artística surge como um fator preponderante para estimular a imaginação.

A imaginação, apresentada como uma “atividade criadora” (Ribot, 1914), surge a partir dos elementos que as pessoas percebem e atribuem significado na realidade, os quais são armazenados na memória. A atividade imaginativa, que se desdobra a partir desses núcleos de memória representativos das histórias de vida individuais, manifesta-se como um processo psicológico (re)combinador. No entanto, a atividade criadora só se materializa quando o seu produto retorna à realidade, e quando este processo se concretiza, o indivíduo promove uma transformação tanto na realidade circundante quanto em si mesmo, conferindo novos significados às suas experiências (Vygotsky, 2009). Assim, não existe uma oposição direta entre realidade e imaginação, uma vez que os elementos para construir a fantasia são extraídos diretamente da realidade.

Segundo Vygotsky, a imaginação é uma forma de pensamento simbólico que permite criar novas ideias e conceitos. A arte, por sua vez, é uma forma de expressão que pode ajudar a desenvolver a imaginação das crianças, de maneiras criativas e significativas, permitindo que estas possam experimentar diferentes formas de comunicação e expressão, explorando as emoções e as ideias de maneira verbal ou não verbal.

Também Silva, defende que a imaginação pode ser entendida como:

[..] a “faculdade” - semelhante às outras que dispõe o ser humano (inteligência, memória, linguagem etc.) – que permite ao indivíduo operar com as imaginações (atividade de imaginar)

para pensar e criar seus “mundos de fantasia” que se sobrepõem ao mundo do real concreto. Entendida assim, a imaginação não é apenas um lócus no qual habitam as imagens, mas sobretudo uma espécie de “factoria” onde elas são elaboradas e re-elaboradas. (Silva, 2012, p.12)

Conforme a perspectiva de Vygotsky (2009), o fundamento da imaginação reside nas experiências e, portanto, é pertinente afirmar que a capacidade de imaginação de uma pessoa é proporcional à riqueza das suas vivências. Deste modo, podemos assentar que uma criança possui uma capacidade de imaginação menor em comparação a um adulto, que acumulou mais experiências ao longo do tempo.

A magnitude e complexidade das criações de um indivíduo encontram-se profundamente relacionadas à dimensão das experiências vividas.

Seus interesses são mais simples, mais elementares, mais pobres; finalmente, suas relações com o meio também não possuem a complexidade, a sutileza e a multiplicidade que distinguem o comportamento do homem adulto e que são fatores importantíssimos na definição da atividade da imaginação. (Vygotsky, 2009, p. 47)

Ao discorrer sobre as atividades lúdicas infantis, Vygotski salienta que estas espelham as percepções da criança no seu contexto, sendo que esse reflexo não se restringe a uma simples reprodução; é, na verdade, um processo criativo de recombinação das impressões que a criança absorve do ambiente ao seu redor, utilizando essas impressões para construir uma "nova realidade" que atenda às suas próprias necessidades e desejos. Assim, ao envolver-se em brincadeiras e atividades imaginativas, a criança recria o seu ambiente num contexto imaginário, percebendo assim o seu papel na sociedade.

[...] a atividade imaginativa depende da experiência, das necessidades e interesses em que estas necessidades são manifestas. Facilmente se compreende que ela depende da capacidade combinatória e do exercício desta atividade, que consiste em dar forma material aos produtos da imaginação; de igual modo, depende da habilidade técnica e das tradições, isto é, dos exemplos criativos que influenciam o homem. (Vygotsky, 2012, p. 54)

Perante este cenário, evidencia-se a relevância de ambientes propícios ao estímulo da imaginação infantil, uma vez que tais contextos se convertem em ferramentas poderosas para a transformação social, permitindo que as crianças experimentem o novo no mundo da fantasia, onde todas as possibilidades se tornam realidade.

[...] o produto da imaginação, a própria combinação desses elementos, num caso, é irreal (um conto) e, o outro, a relação entre os elementos, o produto da fantasia, é não os elementos em si, corresponde a algum fenômeno da realidade. (Vygotsky, 2009, p.27).

Vygotsky (2012) evidencia a relevância de implementar abordagens pedagógicas que permitam às crianças a capacidade de criar narrativas, as quais se podem expandir para diversas expressões artísticas, defendendo que imaginação e criatividade constituem estímulos enriquecedores para o processo de aprendizagem.

As emoções desempenham um papel determinante na imaginação. A atividade imaginativa, por sua vez, não reflete apenas os sentimentos preexistentes, mas também cria emoções, estabelecendo, dessa forma, uma interligação entre emoção e pensamento no âmbito da atividade criadora, ou seja, os sentimentos e emoções são subentendidos a um processo de ressignificação. No entanto, as criações não surgem do nada, são sempre resultantes da combinação de elementos provenientes de experiências anteriores. Esta capacidade criativa confere ao ser humano a capacidade de se transformar perante novas circunstâncias, sendo que os elementos em si raramente sofrem alterações, mas as relações entre eles modificam-se de acordo com a imaginação daquele que cria. (Vygotsky, 2009)

Sartre (1996), partindo de pressupostos epistemológicos distintos dos de Vigotski, enriquece estas reflexões ao sustentar que o conhecimento desempenha um papel claro no domínio do imaginário. A intencionalidade ocupa uma posição central no ato de imaginar: é ela que direciona o foco para o objeto, ou seja, que o constitui pelo que ele é. O conhecimento, inseparável da intencionalidade, especifica que o objeto é este ou aquele. Imaginar é voltar-se para um objeto irreal ou ausente, impelido por um impulso em direção a algo.

Segundo Dewey, ao considerar a experiência como a interação entre o indivíduo e o ambiente circundante, a imaginação destaca-se como uma ferramenta fundamental para a compreensão da relação entre o antigo e o novo, estabelecendo uma ligação entre o passado e o presente.

Dewey (2010), menciona que cada obra de arte ou qualquer objeto do mundo real recorre à imaginação como meio essencial de expressão, destacando que, embora a imaginação esteja presente na criação de todos os objetos, são apenas as obras de arte que ampliam a experiência estética. A imaginação é, assim, o elemento primordial que compõe a substância de uma obra de arte, pois ela conjuga "antigos significados" com "situações novas".

Dewey propõe três perspectivas sobre a origem de obras de arte: a primeira defende a arte como ilusão ou faz-de-conta; a segunda vê a arte como brincadeira; e a terceira integra a rejeição da ideia da arte como ilusão com a arte como uma forma de brincadeira. O conceito de arte como ilusão está vinculado aos domínios do sonho e da imaginação, no entanto, o autor sustenta que alcançar uma verdadeira "iluminação" demanda momentos de serenidade e reflexão, sendo que nenhuma inspiração floresce quando estamos sob pressão.

As imagens e ideias não nos ocorrem por um propósito preestabelecido, mas em lampejos, e os lampejos só são intensos e iluminadores, só nos inflamam, quando estamos livres de preocupações especiais. (Dewey, 2010, p. 475)

No que diz respeito ao conceito da arte como brincadeira, esta é concebida como um jogo, no qual a ideia e a ação se congregam num único momento, estabelecendo ligação entre elementos do presente e ideias oriundas de experiências anteriores. Quanto ao último conceito, que envolve a fusão da rejeição da ideia da arte como ilusão com a arte enquanto forma de brincadeira, Dewey recorre a Platão para elucidar a presença de engano e decepção em toda imitação:

Ele (Platão) parte da conceção de imitação, mas, para ele, há um componente de embuste e falsidade em toda a imitação, e a verdadeira função da beleza de todo o objeto, natural ou artístico, é nos transpor dos sentidos e dos fenómenos para algo mais além. (Dewey, 2010, p.497)

Elliot Eisner (2014), um teórico na área da educação, renovou os conceitos de Dewey para a contemporaneidade. Eisner mostra que a participação das crianças em atividades artísticas estimula a curiosidade, uma característica essencial para todas as aprendizagens nas diversas disciplinas, começando desde o pré-escolar.

As artes podem ter contribuições muito particulares. Entre elas destaco o desenvolvimento do pensamento em contexto artístico, a expressão e a comunicação de formas distintas de significado, um significado que só pode ser transmitido através de formas artísticas, e a capacidade de viver experiências que são ao mesmo tempo emotivas e emocionantes, experiências que se apreciam e valorizam pelo seu valor intrínseco. Trata-se de experiências que se podem obter quando observamos o mundo através de uma referência estética e interagimos com formas que torna possível estas experiências. (Eisner, 2014, p. 15)

Nesta perspetiva, Eisner (2014) destaca, numa primeira instância, a relevância da imaginação na experiência sensorial, conferindo-lhe a capacidade de perceber as imagens da realidade a partir de uma perspetiva renovada.

A imaginação proporciona imagens que constituem uma plataforma para ver o real, com um novo olhar, permitindo criar algo que está para além do que conhecemos. A imaginação, quando alimentada por características assentes na experiência, expressa-se nas artes, por meio de imagens. A imagem tem caráter qualitativo e é o elemento central da imaginação. É inquestionável que vemos com o olho da nossa mente. (Eisner, 2014, p. 20)

Eisner reconhece a relevância fundamental das artes no aperfeiçoamento dos sentidos e no desenvolvimento da imaginação. Nesta ótica, investigou como as artes influenciam o desenvolvimento cognitivo das crianças. A exploração das diversas formas de expressão artística permite a utilização da imaginação como uma ferramenta para o desenvolvimento da personalidade, contribuindo para a ampliação de diversas perspetivas sobre o mundo, uma maior capacidade de abstração e de se colocar no lugar do outro. (Eisner, 2002, p. 76)

Toda a arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si própria. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão. (Dewey, 2002, p.76)

As manifestações da imaginação resultam em formas que impactam não apenas os sentidos, mas também os sentimentos e emoções. Cada desafio impõe limitações à criança e ao mesmo tempo oferece múltiplas oportunidades para o desenvolvimento individual e intelectual.

Nas artes a avaliação é interna e o nosso lado subjetivo tem a oportunidade de entrar em ação. O trabalho das artes, permite deixar de olhar por cima do ombro e dirige a nossa atenção para o interior, para o que acreditamos ou sentimos. Esta predisposição é a raiz do desenvolvimento da autonomia individual. (Eisner, 2014, p.28)

Segundo Bachelard, a dualidade entre o racional e o onírico manifesta-se entre dois universos simultaneamente opostos e complementares. Neste contexto, o espaço e o tempo são absorvidos pelas representações científicas abstratas, ao passo que, no devaneio poético, interligam-se com imagens inconscientes e profundamente afetivas, impulsionados pela "experiência dinâmica da palavra que, ao mesmo tempo, sonha e pensa" (Bachelard, 2009, p.13). O autor afirma que a imaginação é "uma das formas da audácia humana" (Bachelard, 2009, p. 6).

A verdadeira imaginação é a imaginação material, pois enquanto a imaginação formal é puramente contemplativa e opera a partir de um distanciamento do mundo, a imaginação material, ao contrário, resulta de um corpo a corpo com a materialidade do mundo, tornando-se, assim, dinâmica e transformadora. (Barbosa & Bulcão, 2004, p. 68)

Explorando o devaneio em torno das imagens poéticas, um devaneio que surge "antes do mundo representado" (Bachelard, 2009, p. 169), não é possível ficar passivo diante da contemplação do mundo, é imperativo inventá-lo.

Para Bachelard (2007, p. 19) é importante não negligenciar a profundidade do psiquismo onde as imagens têm a sua origem. Segundo o filósofo, esse espaço onde as imagens têm sua gênese, pode estar escondido, uma vez que a imaginação tem a capacidade de se desvincular.

O vocábulo fundamental que corresponde à imaginação não é imagem, mas imaginário. O valor de uma imagem mede-se pela extensão de sua auréola imaginária. Graças ao imaginário, a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. É ela, no psiquismo humano, a própria experiência da abertura, a própria experiência da novidade. Mais que qualquer outro poder, ela especifica o psiquismo humano. (Bachelard, 2001, p.1)

Para Bachelard, a imaginação não é apenas um fenômeno individual, mas também social, pois para além de ser formado a partir das nossas vivências, também é influenciado pela cultura, pela história e pela linguagem. A importância do espaço na formação do imaginário, na medida em que cada espaço tem a sua própria atmosfera e as suas próprias emoções e memórias associadas, influenciam a maneira como nos relacionamos e permite-nos explorar novas possibilidades de percepção e compreensão do mundo.

Substitui o enfoque psicológico e da génese pelo enfoque estético segundo o qual a imagem é apreendida não como construção subjetiva sensório - intelectual, como representação mental, fantasmática, mas como acontecimento objetivo, integrante de uma imagética, evento de linguagem. (Bachelard, 1991; p. 13)

Para Munari, a imaginação era uma forma de pensar que envolvia a exploração de possibilidades e a experimentação e acreditava que as pessoas deveriam ser livres para explorar a sua imaginação sem medo de serem julgadas ou criticadas. Essa liberdade cria novas ideias e soluções inovadoras para os desafios do mundo real e realça ainda que o desenvolvimento da capacidade imaginativa deve ser encorajado desde cedo.

Se queremos que uma criança se torne uma pessoa criativa, dotada de fantasia desenvolvida e não sufocada (como em muitos adultos) temos, portanto, de fazer com que a criança memorize o maior número de dados possível, no limite das suas possibilidades, para lhe dar a possibilidade de criar o maior número de relações possível, para lhe dar a possibilidade de resolver os seus problemas de todas as vezes que se apresentarem. (Munari, 2007, p. 32)

1.4. O imaginário de Sartre

Esta obra tem como fim descrever a grande função 'irrealizante' da consciência ou 'imaginação' e seu correlativo noemático, o imaginário" (Sartre, 1996, p.13)

O conceito de imaginário de Sartre é abordado na sua obra *O Imaginário*, publicada em 1940, que procura explicar de que forma a imaginação pode influenciar os objetos e quais as características necessárias para que esses objetos, as imagens, façam parte do "mundo imaginário".

Na sua abordagem, o autor explora o potencial da consciência para criar o irreal, adotando uma perspetiva fenomenológica que evidencia a "estrutura intencional" da imagem, enfatizando que o irreal é uma intenção inerente à consciência imaginante: "toda a consciência é consciência de alguma coisa" (Sartre, 1985, p. 107).

A imagem [enquanto uma consciência] também é imagem de alguma coisa. Achemo-nos, pois, diante de uma relação intencional de uma certa consciência a um certo objeto... a imagem deixa de ser um conteúdo *psíquico*; ela não se acha *na* consciência a título de elemento constituinte. (Sartre, 1964, p. 111)

O autor distingue três tipos de consciência: a percepção, que "apreende" o objeto (consciência percetiva); o pensamento, que não apreende o objeto (consciência reflexiva); e a imagem, que partilha mais características com o pensamento do que com a percepção (consciência imaginante).

Segundo Sartre, a imagem é uma manifestação da consciência que se volta intencionalmente para o mundo de maneira distinta da percepção, ou seja, enquanto na percepção o conhecimento do objeto ocorre lentamente, a imagem surge como uma forma diferente de apreensão, permitindo à consciência criar o irreal. Há uma “distinção radical entre a consciência e aquilo de que se tem consciência” (Sartre, 1985, p. 108).

O método é simples: produzir em nós imagens, refletir sobre essas imagens, descrevê-las, isto é, tentar determinar e classificar seus traços distintivos. (Sartre, 1996, p. 16)

Sartre estabelece as características da imagem ao efetuar uma "descrição noemática" em "A estrutura intencional da imagem". A primeira característica, “a imagem é uma consciência”, mostra que a imagem não é simplesmente uma reprodução na mente, é a própria consciência de algo, designando “nada mais que a relação da consciência ao objeto; dito de outra forma, é um certo modo que a consciência tem de se dar ao objeto”. (Sartre, 1996, p. 19)

A segunda característica, “fenômeno da quase-observação”: a percepção. A familiaridade com o objeto ocorre gradualmente, sendo o processo de aprendizagem demorado. Na percepção, quanto mais se observa um objeto, mais ele ensina. Por isso, no mundo real as coisas mantêm relações infinitas entre si e no mundo imaginário essas relações são mais definidas e limitadas.

No mundo da percepção, nenhuma “coisa” pode aparecer sem que mantenha com as outras coisas uma infinidade de relações - e, ao mesmo tempo, também a infinidade de relações que os seus elementos sustentam entre si - que constitui a própria essência da coisa. (Sartre, 1996, p. 22)

“A consciência imaginante põe seu objeto como um nada”, é apresentada pelo autor como uma terceira característica sobre o imaginário, “constituído inicialmente no mundo das coisas, para ser, depois disso, expulso desse mundo” (Sartre, 1996, p. 26). É preciso que a imagem se distinga dos demais objetos por si mesma, sem necessidade de recorrer a outros meios. Para o autor, transformar um objeto em imagem é, de uma certa forma, fazer com que o objeto não esteja presente na realidade: “a imagem envolve um certo nada” (Sartre, 1996, p. 28)

Toda consciência coloca seu objeto, mas cada uma à sua maneira. A percepção, por exemplo, coloca seu objeto como existente. A imagem contém, do mesmo modo, um ato de crença ou um ato posicional. Esse ato pode tomar quatro, e somente quatro, formas: pode colocar o objeto como inexistente, ou como ausente, ou como existente em outra parte; pode também “neutralizar-se”, isto é, não colocar seu objeto como existente. (Sartre, 1996, p. 26)

A quarta característica, “a espontaneidade”, alinha a completa ausência de conteúdo na consciência com a espontaneidade total, significando que quando a mente está vazia de qualquer conteúdo específico, ela manifesta-se de forma completamente espontânea. (Sartre, 1996, p. 28)

A consciência aparece para si mesma como criadora, mas sem colocar como objeto esse caráter criador. É graças a essa qualidade vaga e fugidia que a consciência da imagem não se oferece

como um pedaço de maneira que flutua no mar, mas como uma onda entre as ondas. Ela se sente homogênea em relação às outras consciências que a precederam e às quais estão sinteticamente ligadas. (Sartre, 1996, p. 29)

Após convencionado as características da consciência imaginante, Sartre analisou os diversos tipos de objetos do mundo, frequentemente designados como imagens, tais como retratos, caricaturas, reflexos no espelho, imitações, signos e esboços. O retrato e a caricatura foram os objetos inicialmente considerados.

A foto, enquanto tal, é uma coisa: a partir de sua cor posso tentar determinar seu tempo de exposição, o produto que fez a viragem e a fixou, etc; a caricatura é uma coisa, posso tirar satisfação do estudo das linhas e das cores, sem pensar que essas linhas e essas cores têm em como função representar alguma coisa. (Sartre, 1996, p.34)

É importante destacar a natureza que a consciência imaginante assume na teoria de Sartre, isto é, como uma função psíquica, apresentando uma abordagem imaginativa com características distintas e intrínsecas, concedendo um propósito e uma utilidade no contexto psíquico.

A vida imaginária é formada por ações mágicas: imaginar implica fazer surgir algo desejado com o objetivo de possuí-lo. No entanto, esse objeto não se manifesta objetivamente como um elemento físico, mas sim como uma imagem: é a coisa que é concedida magicamente. Ao contrário do mundo real, onde há obstáculos a superar para concretizar um desejo, no mundo imaginário, essas dificuldades não existem.

Conforme Sartre defende, a imagem representa, de maneira específica, a negação do mundo e o irreal criado fora do contexto do mundo sem que a consciência deixe de estar dentro dele, e assim “a consciência imaginante se dá quando não posso usar minha consciência perceptiva”.

Dar preferência ao imaginário é, de certa forma, evitar lidar com a imposição do real, que nos demanda, nos pressiona e ultrapassa. Isso contrasta com uma vida fictícia, inflexível, acadêmica e desprovida de elementos imaginativos.

A imaginação não é um poder empírico e que se acrescenta de fora à consciência, mas a consciência total enquanto realiza a sua liberdade; toda situação concreta e real da consciência no mundo está prenhe de imaginário, à medida em que sempre se apresenta como um ultrapassamento do real [...]. As diferentes motivações é que decidem, a cada instante, se a consciência será apenas realizadora ou se imaginará. [...] Conceber uma consciência que não imaginasse, seria concebê-la totalmente engolfada no existente [...]. Em resumo, a motivação concreta da consciência imaginante pressupõe, ela própria, a estrutura imaginante da consciência; a consciência realizadora sempre envolve um ultrapassamento a uma consciência imaginante particular; é como que o inverso da situação e aquilo pelo qual a situação se define. (Sartre, 2002, p. 123)

1.5. Pensamento criador

Todos os seres humanos têm a capacidade de gerar novas ideias, esta é uma capacidade inata que cada pessoa desenvolve consoante as suas predisposições e os estímulos recebidos na infância. (Torre, 2005)

O pensamento criador é um processo mental que abrange várias etapas e pode ser delineado como a capacidade de conceber ideias originais, pertinentes e adaptadas ao contexto em que serão implementadas.

Conforme Guilford, identificam-se dois modos de pensamento: o convergente e o divergente. O pensamento convergente foca-se na descoberta de uma solução específica e correta para um problema, seguindo geralmente vias restritas e normas estabelecidas para alcançar uma resposta única e precisa. Caracteriza-se pela capacidade de raciocínio lógico, análise, dedução e aplicação de regras, sendo frequentemente empregado em situações onde há uma resposta correta evidente, como em testes de escolha múltipla ou na resolução de problemas matemáticos com uma única solução.

Ao contrário do pensamento convergente, que se concentra em encontrar uma resposta única e correta, o pensamento divergente envolve a geração de múltiplas respostas e alternativas possíveis. É caracterizado pela capacidade de pensar de forma não convencional, fazer conexões inesperadas entre ideias, desafiar normas e questionar suposições (Gonçalves, 1991). Aceita uma quantidade infinita de soluções, em que não há uma única resposta correta, como em tarefas criativas, resolução de problemas complexos ou *brainstorming* de ideias, mantendo-se aberto e permeável à originalidade e à procura de novas soluções (Lowenfeld, 1974).

O desenvolvimento da capacidade criadora ocorre pela exposição a diversas experiências, expandindo horizontes e permitindo que o pensamento divergente se torne o mais abrangente e completo possível, influenciado por diversos fatores. Conforme evidenciado por Rodari (1993, p. 30), “a ideia de “mole” não se forma antes nem depois da ideia de “duro”, mas sim ao mesmo tempo, num choque que é a criação”.

O autor explora a importância da criatividade e a sua promoção ao longo do ciclo de vida, realçando a aptidão para cultivar o processo criativo através de diversas ferramentas. A imaginação é destacada como um meio para libertar dos estereótipos perpetuados pela sociedade, “não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo” (Rodari, 1993, 17).

1.6. A criatividade

Criatividade é um processo que torna alguém sensível aos problemas, deficiências, hiatos ou lacunas nos conhecimentos, e o leva a identificar dificuldades, procurar soluções, fazer especulações ou formular hipóteses, testar e retestar essas hipóteses, possivelmente modificando-as e a comunicar os resultados encontrados. (Torrance, 1965, p.8)

O conceito de "criatividade" engloba diversas definições, as quais variam de acordo com os autores e abordagens. Neste estudo, a criatividade é caracterizada como algo subjetivamente novo, capaz de agregar valor tanto para o criador como para os outros, constituindo, assim, um fator preponderante no aprimoramento do conhecimento humano.

Assumimos que criatividade é um processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade social que se expressa na produção de “algo” que é considerado ao mesmo tempo “novo” e “valioso” em um determinado campo da ação humana. (Martínez, 2001 apud Martínez, 2008, p.70).

A criatividade está intrinsecamente ligada ao pensamento divergente, e a capacidade de criar algo e original é uma das características mais distintivas do ser humano, estando estreitamente associada à capacidade cognitiva e à imaginação. Conforme afirma Gonçalves (1991, p.23), “todos os indivíduos são potencialmente criativos”.

Torrance (1968) defendia esta perspectiva de que cada indivíduo possui potencial criativo, reconhecendo as várias formas através das quais esse potencial pode manifestar-se, seja verbal, visual, musical, corporal, entre outras. Na sua abordagem, atribui uma importância central à motivação, considerando-a um fator que influencia diretamente o desempenho criativo.

O autor desenvolveu algumas teorias sobre a expressão criativa nos diversos estádios do desenvolvimento na infância, considerando três períodos significativos em que a criatividade parece diminuir (Torrance, 1968). O primeiro desses períodos ocorre por volta dos cinco e seis anos de idade, influenciado habitualmente pela entrada da criança na escola, visto se tratar de uma fase de adaptação e focada nas novas aprendizagens. Entre os nove e os dez anos, ocorre o segundo período. Nesse estágio, as escolas costumam priorizar o pensamento lógico, concentrando-se na compreensão e memorização, em detrimento do pensamento divergente, que é fundamental para explorar as novas descobertas. Assim, por volta do quinto ano de escolaridade, ocorre uma queda na criatividade das crianças (*Torrance de Fourth Grade Slump*). Por volta dos treze anos, ocorre uma terceira diminuição na criatividade. Esse declínio é desencadeado por uma série de mudanças no meio escolar, combinadas com as adaptações durante a adolescência. Durante esse período, os adolescentes enfrentam a necessidade de se

ajustarem novamente, marcado pela pressão dos colegas e pelo desenvolvimento da sua identidade pessoal.

A redução da criatividade pode ser uma realidade, e, nesse contexto, tanto a escola como a família desempenham um papel decisivo no estímulo e desenvolvimento das habilidades dos jovens ao longo de todo o percurso educativo (Torrance, 1979). A ausência de estímulos pode resultar na inibição da capacidade criativa, enquanto a criação de oportunidades pode contribuir para fortalecer e desenvolver a criatividade.

O indivíduo criativo está (...) em contínua evolução e as suas possibilidades criativas nascem da contínua evolução e do alargamento do conhecimento em todos os campos do saber. Uma pessoa sem criatividade é uma pessoa incompleta, o seu pensamento não consegue lidar com os problemas que se lhe apresentam, terá sempre de se fazer ajudar por outra pessoa de tipo criativo." (Munari, 2007, p. 123)

A imaginação e a criatividade são processos subjetivos estreitamente interligados. A imaginação constitui a atividade mental essencial para alcançar a grande descoberta que é a criatividade, sendo que a imaginação pode ou não manifestar-se como criatividade. Todavia, é fundamental compreender que, antes de uma ideia criativa se materializar, existe sempre um processo preliminar de imaginação.

A criatividade assume papel de relevância e é sublinhada como uma das atividades mais concretizadoras do ser humano, servindo como tema de pesquisa científica para estudiosos de renome que investigam a inteligência e reforçam o papel de destaque da atividade criativa na produção do pensamento, reflexão e análise da realidade, inclusivamente apontando o ato de criar como elemento estabilizador entre a razão e a emoção (Cavalcanti, 2006, p. 97).

Munari destaca que a criatividade não se limita apenas às artes, sendo uma capacidade aplicável em diversas áreas da vida. Sublinha que o desenvolvimento da criatividade deve constituir uma prioridade em todos os setores da educação, uma vez que contribui para a formação de indivíduos mais criativos, inovadores e capazes de enfrentar os desafios contemporâneos. Esta perspetiva está alinhada com a observação de Homem, Gomes e Montalvão (2009, p. 41), que afirmam que, "para uma sociedade ser salva da estagnação e para o indivíduo atingir o seu pleno desenvolvimento, qualquer sistema de educação deve encorajar a criatividade".

Também Stein, evidencia que:

Se aqueles que circundam o indivíduo não valorizam a criatividade, não oferecem o ambiente de apoio necessário, não aceitam o trabalho criativo quando este é apresentado, então é possível que os esforços criativos do indivíduo encontrem obstáculos intransponíveis. (Stein, 1974, p. 12)

De acordo com Robinson (2010), a criatividade é a capacidade de pensamento que nos proporciona a liberdade de empregar ideias originais. Destaca-se que é por meio da imaginação

que conseguimos materializar na realidade elementos que transcendem a percepção sensorial, incluindo sentimentos mais profundos.

Conforme Maheirie (2003), criar significa transcender o que já foi experimentado, procurando o que ainda não existe. Este processo engloba a recombinação de elementos da realidade, implicando a sua desconstrução e subsequente reconstrução de uma forma diferente, impulsionados pela imaginação. Dessa forma, torna-se evidente que a imaginação constitui o alicerce de qualquer expressão de criatividade.

Todo inventor, até mesmo um gênio, sempre é consequência de seu tempo e ambiente. Sua criatividade deriva das necessidades que foram criadas antes dele e baseia-se nas possibilidades que, uma vez mais, existem fora dele. É por isso que observamos uma continuidade rigorosa no desenvolvimento histórico da tecnologia e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica aparece antes de serem criadas as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A criatividade é um processo historicamente contínuo em que cada forma seguinte é determinada pelos precedentes. (Vygotsky, apud Veer, 2001, p.10)

Fomentar a criatividade nos alunos representa um dos principais desafios para os professores de artes visuais, incumbindo-lhes assegurar uma interpretação e compreensão adequadas por parte dos alunos para o desenvolvimento das suas próprias metodologias. Estimular a criatividade e promover a criação de metodologias de trabalho constitui a chave para que os alunos alcancem melhores resultados na elaboração dos seus trabalhos e, por conseguinte, desenvolvam respostas devidamente fundamentadas.

Educação criadora é diferente do ensino de técnicas para a criação. Não interessa ensinar técnicas de construção, de pintura ou de desenho, métrica poética, solfejo ou técnicas de ballet. Interessa apenas utilizar o contexto expressivo dessas artes para possibilitar o desenvolvimento das aptidões criativas da criança. (Sousa, 2003, p. 198)

Verifica-se uma inclinação praticamente intrínseca dos alunos para procurar imediatamente uma ideia geral que resolva o objetivo do projeto, em vez de demonstrarem uma preocupação na resolução sequencial de todas as fases que devem estar presentes no desenvolvimento de qualquer projeto criativo. Todo o esforço deve ser orientado no sentido de ampliar a experiência do aluno, o que, por sua vez, resulta num maior domínio teórico, tendo em conta que os conhecimentos estão em constante atualização e são construídos de forma contínua, de acordo com as necessidades.

1.7. Contação de histórias

O termo “contador de histórias” ou “narrador de histórias”, na sociedade africana, recebeu vários nomes segundo o tempo e a sua função no século XIII do imperador mande. Na sociedade da tradição oral, o contador de histórias é considerado como *ancião*, visto que é pessoa sábia que conserva os conhecimentos e no-lo transmite através de histórias. O contador de histórias é denominado *sábio*, porque é construtor do conhecimento e pode ser chamado de *doma*, *soma*, *donikébu* em bambara (uma língua nigero-congolesa). Em peul (é idioma dos peúles), é chamado de *silatigi*, *gando* ou *tchicorinké*. Enquanto em diéli, o contador de história é chamado *griot* (Matos, 2014). Além disso, ele recebeu outros nomes em outras comunidades: *rapsodo* para os gregos e *bardo* para os celtas (Luciano, 2014).

Antes do surgimento da escrita, a comunicação processava-se através da oralidade, sendo este meio utilizado para a transmissão de conhecimentos e normas sociais. Ao longo do tempo, especialmente nas classes sociais menos favorecidas, o conhecimento era disseminado oralmente. Os pais transmitiam aos filhos valores, tradições e normas culturais, perpetuando essa transmissão de geração em geração.

Costa explora o valor humano intrínseco à narrativa de histórias, tendo em conta as características singulares de cada indivíduo:

Na contação, as palavras devem assumir toda sua densidade, todo o seu poder de evocação, o poder de fazer ressurgir no contador e no ouvinte as sensações e as experiências vitais nelas depositadas. Daí o valor humano, assumida pelo ato de contar histórias. (Costa, 2009, p. 81).

Conforme destacado em estudos de vários teóricos, a literatura infantil surge como um elemento crucial nos dias de hoje no processo de formação da criança, revelando aspetos significativos relacionados à sua influência no desenvolvimento infantil (Vygotski, 2001; Girardello, 2014; Abramovich, 1991).

Segundo Vygotski (2001), empregar a literatura na educação, concentrando a atenção da criança não apenas na dimensão moral, demanda a compreensão de que a Literatura Infantil é uma forma de arte cujo meio de expressão é a palavra.

Contar histórias é uma arte, uma arte rara, pois sua matéria-prima é o imaterial, e o contador de histórias um artista que tece os fios invisíveis desta teia que é o contar. (Busatto, 2003)

Narrar e ouvir histórias representa um estímulo poderoso para a imaginação e apreciação da arte, proporcionando a oportunidade de abordar os aspetos emocionais da criança. Isso permite que ela lide com uma variedade de sentimentos, incluindo o medo, a alegria, a tristeza e a frustração.

Desde a sua origem, a literatura infantil, esteve mais ligada à pedagogia do que à arte. Por isso, dentro do panorama literário, o livro infantil, durante muito tempo, foi considerado uma obra menor

destinada a passar conceitos e normas de condutas sociais, não uma obra artística que trabalha o imaginário das crianças. (Leite, 1999, p.16)

As histórias contribuem para que a criança entre em contato de maneira lúdica com diversas formas de sentir e ver o mundo, bem como, a ajuda lidar com questões de aspetos emocionais, sociais, intelectuais, entre outras questões. (Coelho, 2000, p.84)

Conforme Vygotsky, é pertinente enfatizar que a narração de histórias abrange a arte, sendo simultaneamente fantástica e real. Compreendemos, deste modo, que essa simbiose entre realidade e fantasia permite à criança assumir um papel no qual as palavras adquirem o poder de envolver. Através da experiência de sentir, imaginar e sonhar, a criança estabelece associações entre elementos da realidade e da imaginação (Costa, 2009).

A narração de histórias é, portanto, uma experiência pulsante, dialética, na qual os pensamentos e as emoções são reelaborados no momento da escuta da história. Esse pensamento volta à realidade a partir da criação de novas combinações. Assim, a experiência alimenta a imaginação ao mesmo tempo em que a imaginação alimenta a experiência. Quanto mais rica a experiência humana, mais humano o sujeito se torna. (Costa, 2009, p.45)

Esta abordagem possibilita compreender igualmente que a narração de histórias constitui a habilidade de fomentar a imaginação e a criatividade, uma vez que as suas personagens possibilitam imergir num universo mágico e vivenciar novas aventuras, experimentar diferentes emoções, explorar novos lugares e conhecer novos heróis.

Contar história é algo que caminha do simples para o complexo e que implica estabelecer vínculos e confiança com os ouvintes. Contar história é confirmar um compromisso que vem de longe e por isso, atividades relacionadas às contações de histórias devem ser desenvolvidas com muito critério. (Cavalcanti, 2002, p. 83)

Nesse sentido, a narração de histórias proporciona à criança a construção de novos significados, destacando-se como uma ferramenta que permite ao professor envolver a criança de forma ativa na sua educação. Torna-se, assim, imperativo implementar métodos pedagógicos motivadores a fim de potenciar uma relação positiva com os alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de embarcar numa viagem ao mundo da imaginação.

O devaneio poético nos dá o mundo dos mundos. O devaneio poético é um devaneio cósmico. É uma abertura para um mundo belo, para mundos belos. Dá ao eu um não-eu que é o bem do eu: o não-eu meu. É esse não-eu meu que encanta o eu do sonhador e que os poetas sabem fazer-nos partilhar. Para o meu eu sonhador, é esse não eu meu que me permite viver minha confiança de estar no mundo. (Bachelard, 1996, p.13)

1.8. O papel da educação

Um dos pressupostos básicos da educação deve ser a preparação da pessoa como um todo, o que inclui espírito e corpo em toda sua extensão. A essência de aprender ser preconiza a preparação do ser humano como um todo, para que tenha capacidade e autonomia de elaborar pensamentos críticos que permitam formular juízo de valor e tomar as decisões mais adequadas nas diversas situações em que se depara ao longo da vida. (Delors, 1998, p. 85).

O papel da educação do século XXI transcende a mera transmissão eficaz e extensiva de novos conhecimentos; trata-se, efetivamente, de possibilitar a evolução desses saberes para novos patamares e novas aprendizagens, impedindo que as pessoas fiquem presas somente no que as rodeia, potenciando assim o desenvolvimento de projetos individuais e coletivos. Ou seja, não é suficiente apenas transmitir conhecimento; é essencial ensinar como utilizar as ferramentas necessárias para aplicar esse conhecimento.

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (UNESCO, 1996)

A expressão "aprender" é abordada como um procedimento progressivo de obtenção e acumulação de informações, conhecimento ou experiência, numa perspectiva quantitativa (Tunes e Bartholo, 2009). No entanto, subsiste uma perspectiva que encara aprender como um convite à renovação, entendendo-o como uma necessidade de questionamento: porquê, para quê e o que se procura. Neste contexto estamos perante um processo qualitativo e não quantitativo, sendo percebido, portanto, como um ato de interação com o mundo.

Visto dessa ótica, o aprender é próprio da nossa condição no mundo: algo que nos é dado como possibilidade. Desde o nascimento até o dia final, enquanto houver vida, a possibilidade está posta, mas jamais imposta. Ela pode ser recusada pelo nosso fechamento ao encontro do mundo. No decorrer da vida, alternando-se os modos de aprender e os seus mecanismos. Contudo, não se trata aqui de uma deterioração, mas de formas peculiares de refração daquilo que parte do mundo para o homem e do homem para o mundo e que são referidas à natureza da nossa vida social de relação (Tunes & Bartholo, 2009, p. 28).

Segundo Dewey, em 1910, o propósito da aprendizagem era "aprender a pensar", no qual o ato de pensar envolve questionar, investigar, recapitular, testar, descobrir algo novo ou visualizar o que já se conhece de uma perspectiva diferente (Brown, 1987, p.2).

Assim, a educação deve organizar-se em torno de quatro modalidades de aprendizagem, simbolizadas pelos quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Tipicamente, o ensino formal concentra-se predominantemente no aprender a conhecer, relegando o aprender a fazer para uma posição

secundária, enquanto as outras duas formas de aprendizagem recebem uma atenção consideravelmente menor. É evidente que todas as quatro aprendizagens deveriam ser alvo de igual atenção, uma vez que a formação educacional de um indivíduo deve ser moldada no sentido de promover o seu desenvolvimento tanto enquanto pessoa quanto como membro da sociedade.

A educação é o processo da renovação das significações da experiência, por meio da transmissão, acidental em parte, no contacto ou no trato ordinário entre os adultos e os mais jovens, e em parte intencionalmente instituída para operar a continuidade social. (Dewey, 1959, p.354)

Aprender para conhecer implica adquirir as competências necessárias para aprender, compreender e conhecer o mundo que nos envolve. Envolve adquirir competências para a compreensão, incluindo o domínio dos próprios instrumentos de conhecimento tornando-se essencial para nos relacionarmos nos diversos ambientes que estamos inseridos, tanto a nível familiar quanto profissional. Desde a infância, é imperativo que a juventude aprenda a observar atentamente, aprimorando as suas capacidades, pensamentos, atenção e memória.

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. (Delors, segunda parte, no capítulo 2, p. 29, 2010)

Aprender a fazer enfatiza a formação profissional, visando instruir o aluno sobre a aplicação prática dos seus conhecimentos e como adaptar a educação ao contexto de trabalho. Não se trata meramente de preparar um indivíduo para uma tarefa específica, mas sim de incentivar a criatividade, destacar a importância da comunicação entre o Homem e a sociedade, considerar os meios como instrumentos de cooperação e transformar o desenvolvimento do conhecimento em novos projetos. A aprendizagem não se restringe a uma única ocupação, sendo o objetivo qualificar mais no âmbito social do propriamente no profissional.

Aprender a conviver com os outros representa um dos desafios mais significativos da educação. A necessidade de adquirir competências para viver em conjunto, com os outros, é fundamental para que a escola se torne verdadeiramente um espaço de descoberta do outro a partir da autodescoberta. Um conhecimento "existente em si mesmo", "depositado em objetos, locais e pessoas" e assimilado num "universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções e das emoções" (Charlot, 2000, p. 69). Vivemos numa sociedade onde, frequentemente, as nossas crianças se deparam com situações de violência, preconceito e até mesmo competições pouco saudáveis. Torna-se imperativo conceber uma educação capaz de prevenir e resolver esses conflitos, reduzir mal-entendidos, fomentar a solidariedade e formar indivíduos aptos a mitigar os conflitos sociais. A escola deve ser um catalisador para a promoção de um ambiente

colaborativo, proporcionando ações e projetos solidários com o intuito de alcançar objetivos comuns.

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender; a relação com o saber ser um conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com "o aprender" e o "saber"; [...] a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um "conteúdo de pensamento", uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação. (Charlot, 2000, p. 80-81)

Aprender a ser, emerge como um pilar determinante na educação do século XXI, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo: tanto a nível espiritual quanto físico, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Cada pessoa deve ser capacitada para ser autónoma, crítica, capaz de formular os seus próprios juízos de valor, decidir por si mesma e agir face a diversas circunstâncias da vida.

Educar para comunicar-se. Não comunicar para explorar, para tirar proveito do outro, mas para compreendê-lo melhor. Inteligente não é aquele que sabe resolver problemas (inteligência instrumental), mas aquele que tem um projeto de vida solidário. Porque a solidariedade não é hoje apenas um valor. É condição de sobrevivência de todos. (Gadotti, 2008, p. 74-75)

Educar é muito mais do que imaginamos e não é pelo facto de andarmos na escola durante muitos anos, que significa que a quantidade de conhecimento que adquirimos, bastará para uma vida inteira. É imperativo, ao longo da existência, desde o início até ao fim, dedicarmo-nos à atualização, aprofundamento e enriquecimento contínuo dos conhecimentos, e é crucial estar sempre disponível para se adaptar a um mundo em constante mudança.

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender; a relação com o saber ser um conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com "o aprender" e o "saber"; [...] a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um "conteúdo de pensamento", uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação. (Charlot, 2000, p. 80-81)

1.9. Educar pela ação “Aprender fazendo”

Aprendizagem experiencial é o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado... A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu carácter objetivo como no subjetivo... Para compreendermos aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento, e vice-versa. (Kolb, 1984, p. 38)

Aprender por meio da experiência não pressupõe que todas as vivências conduzam à aprendizagem, uma vez que este processo de aprendizagem é, essencialmente, mental, e por isso integrar e assimilar os conhecimentos provenientes da experiência exige processos contínuos de ação e reflexão.

Conforme a visão de Kolb, o ser humano encontra-se intrinsecamente vinculado ao meio natural e cultural, revelando a capacidade de aprender a partir da experiência. A aprendizagem é impulsionada pelos próprios objetivos, e quanto mais sentido fizer, maior será o empenho e motivação. Neste contexto, a aprendizagem não ocorre exclusivamente no domínio cognitivo, sendo igualmente importante considerar os sentimentos, emoções e intuições, que integram o funcionamento psicológico (Alarcão, 2002).

Cada processo educativo é intrinsecamente social, representando a conquista de uma forma comum de agir. Nada se ensina nem se aprende, senão por meio da compreensão mútua ou da participação conjunta. Segundo Kolb (1984), o conhecimento é social, pois "não existe apenas em livros, fórmulas matemáticas ou sistemas filosóficos; requer aprendizagem interativa para interpretar e elaborar estes símbolos" (Kolb, 1984, p. 122).

O processo de aprendizagem advindo da experiência determina e atualiza o desenvolvimento potencial. Esta aprendizagem é um processo social; portanto, o curso de desenvolvimento individual é determinado pelo sistema cultural e social de conhecimento. (Kolb, 1984, p. 133)

A expressão "Aprender fazendo" foi proposta pelo educador e filósofo John Dewey em 1938, sustentando que os conhecimentos ministrados em contexto de sala de aula são incorporados de maneira mais eficiente quando associados às atividades realizadas pelos próprios alunos. Esta abordagem foi aprofundada em 1984 por David Kolb no livro "Aprendizagem Experiencial: A Experiência como Fonte de Aprendizagem e Desenvolvimento". Estes conceitos são reconhecidos como fundamentais para compreender e explicar o comportamento humano relacionado à aprendizagem.

A teoria da aprendizagem experiencial conceitua a aprendizagem como "o processo através do qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência, sendo que o conhecimento resulta da combinação do modo como a experiência é apreendida e a transformação da experiência" (Mainemelis, et al., 2015). Esta abordagem destaca a aprendizagem como um processo de adaptação, em contraste com os seus conteúdos e resultados. Além disso, o conhecimento é considerado um processo contínuo de criação e recriação, em oposição a algo simplesmente adquirido e transmitido.

Kolb propôs um modelo de aprendizagem experiencial, destacando a importância das quatro fases principais na aprendizagem: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. Segundo este modelo, a aprendizagem ocorre quando a criança se envolve em atividades, reflete sobre a experiência, extrai conceitos ou ideias e aplica esses conceitos em novas situações. Este é um processo dinâmico e ativo, indicando que a educação

não se limita à explicação teórica; pelo contrário, para aprender, é necessário experimentar e sentir. Como afirma Kolb (1984), "aprender é o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência".

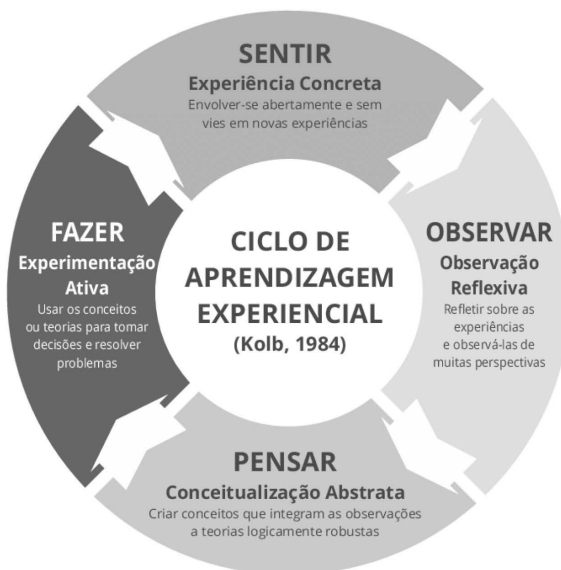


Figura 4_ *Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb*
Fonte: <https://www.researchgate.net>

Portanto, o processo de aprendizagem é caracterizado como um ciclo contínuo e recorrente, afastando-se do modelo linear convencional de transferência de informações do educador para o educando. Neste paradigma, o aluno não se limita a memorizar informações, pelo contrário, participa ativamente (Kolb et al, 2017a), questionando e investigando, rompendo com a dinâmica passiva tradicional, na qual apenas o educador detém o conhecimento e a experiência.

É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer. (Aristóteles)

O ciclo de aprendizagem experiencial integra quatro modelos adaptativos de aprendizagem nos quais a compreensão e a transformação se combinam, delineando as características distintivas de cada um desses modelos.

Sentir - Experiência concreta: Envolver-se de forma aberta e imparcial em novas experiências que implicam o contacto direto com situações desafiadoras, exigindo a resolução de problemas. Durante estas ações, aplicam-se conhecimentos e processos mentais anteriormente adquiridos. Isso pode ocorrer em atividades práticas, vivências, situações quotidianas, tarefas ou projetos. Trata-se de uma experiência imediata e real, proporcionando a vivência e a experimentação direta do que está sendo aprendido. Por exemplo, a experiência concreta pode envolver aprender a cozinhar, participar de um jogo de futebol, realizar uma caminhada, contribuir para um debate,

conduzir uma entrevista ou executar uma experiência científica. Durante esta fase, o aluno tem a oportunidade de vivenciar diversas emoções, sensações e desafios, desempenhando um papel crucial na aprendizagem experiencial, pois possibilita a experimentação do conteúdo aprendido e estabelece uma base para a subsequente reflexão e análise.

Observar - Observação reflexiva: Esta fase compreende uma abordagem focada na introspeção e reflexão acerca das experiências vivenciadas. Esta perspectiva manifesta-se por meio de posturas que dão primazia à investigação da realidade, incluindo a identificação de elementos, estabelecimento de associações, agrupamento de factos perceptíveis na experiência, determinação de características, identificação de desafios e possibilidades de escolha, além da partilha de opiniões sobre um tema específico. Durante esta etapa, o aluno realiza uma observação cuidadosa e reflexiva da experiência concreta, buscando compreender o que ocorreu durante a vivência e identificar as aprendizagens advindas dela. Perguntas críticas podem surgir, explorando aspetos positivos e negativos, desafios encontrados, pontos fortes e fracos, emoções e sensações experimentadas, e como a experiência pode ser aplicada em situações futuras. A observação reflexiva pode incluir uma análise crítica da experiência concreta, sendo conduzida tanto de forma individual quanto em grupo. Os alunos têm a opção de registar as suas observações e reflexões num diário gráfico ou discuti-las em sala de aula. Esta etapa é fundamental para transformar a experiência concreta em aprendizagem significativa, por meio da análise crítica e reflexão sobre as vivências.

Pensar - Conceptualização abstrata: Este estágio caracteriza-se pela elaboração de conceitos abstratos suscetíveis de generalização, a partir dos elementos e características da experiência. Inclui ações de comparação com situações semelhantes e a generalização de regras e princípios, visando estabelecer sínteses por meio da troca de opiniões. Durante esta fase, são absorvidos conceitos e ideias provenientes das experiências vivenciadas e das reflexões realizadas na etapa anterior (Observação Reflexiva). Engloba a análise e síntese das observações e reflexões, buscando identificar padrões, conceitos e teorias que possam ser aplicados em outras situações. Os alunos podem tentar identificar as causas e efeitos dos acontecimentos observados, as relações entre os diferentes elementos da experiência e as implicações mais amplas das observações realizadas. Esta fase pode ser efetuada tanto de forma individual como em grupo e apresenta-se como determinante para transformar a observação reflexiva em aprendizagem mais abrangente.

Fazer - Experimentação ativa: Refere-se à manifestação das aprendizagens em novas situações, numa abordagem orientada para a ação externa. Esta etapa é marcada pela implementação prática dos conhecimentos e processos de pensamento que foram anteriormente ponderados,

explicados e generalizados. A ação concentra-se principalmente em interações interpessoais, com destaque para a colaboração e o trabalho em grupo. Durante esta fase, aplicam-se os conceitos e ideias adquiridos na etapa anterior (Conceptualização Abstrata) na resolução de problemas e na criação de novas soluções. Envolve a criação de novas situações ou a resolução de situações existentes, utilizando os conceitos e ideias aprendidos. É uma fase prática, na qual os alunos podem testar as suas hipóteses e ideias, experimentar novas abordagens. Esta fase pode ser realizada individualmente ou em grupo e é conclusiva para o desenvolvimento de aptidões e competências na resolução de problemas e na criação de novas soluções.

Através de experiências de imitação e de comunicação com outras pessoas e de interação com o ambiente físico, as potencialidades de desenvolvimento são estimuladas e postas em prática até que internalizadas como desenvolvimento efetivo [real] independente. (Kolb, 1984, p. 133)

O ciclo de aprendizagem de Kolb define como a aprendizagem é transformada em conceitos por meio da reflexão sobre a mesma, os quais, por sua vez, funcionam como orientação para a experimentação ativa e a seleção de novas experiências (Kolb, 2015).

A teoria da aprendizagem experiencial, embora realce a importância das atividades práticas, laboratoriais e de campo, não as privilegia em detrimento de outras formas de aprendizagem. O elemento crucial reside na necessidade de incentivar o educando a percorrer o ciclo, abandonando uma abordagem exclusivamente teórica, valorizando a experiência prévia do educando e integrando a reflexão sobre a sua própria vivência (Healey e Jenkins, 2000).

2. Problemática

O processo de ensino-aprendizagem pressupõe a utilização de diversas estratégias para envolver e motivar o aluno para a realização dos exercícios, pois é necessário ter um motivo para aprender.

Os alunos de 3º ciclo normalmente apresentam-se numa fase de aprendizagem em que possuem algumas capacidades relativas à realização de objetos artísticos e de representação, mas, por vezes, apresentam algumas lacunas relacionadas com o pensamento crítico e principalmente com a criatividade e imaginação.

Durante a PES, nas aulas de EV do oitavo ano, um dos pontos que mais me marcou foi a falta de motivação dos alunos em criar algo novo. Era evidente o desânimo, espelhado nos rostos dos alunos, quando o professor propunha uma atividade em que tivessem de imaginar. “Não tenho imaginação”, foi das frases que mais ouvi durante as aulas dedicadas à observação. Foi a partir deste momento que tive a certeza que tinha de fazer alguma coisa, pois não podia ser normal os alunos não gostarem de criar coisas novas e diferentes daquelas que já existem. Assim, iniciei a construção de um projeto, que veio a ser implementado durante a minha prática, e que teve como objetivo principal o desenvolvimento da imaginação, que por sua vez impactou o desenvolvimento artístico dos alunos.

Explorar a imaginação dos alunos surge como instrumento facilitador de aprendizagem na medida em que, de forma lúdica, as crianças e jovens ficam mais predispostas a adquirir novos conhecimentos. A realidade psíquica interna e o mundo real das crianças encontram-se por meio destas práticas, e este viver criativo é essencial para o bem-estar emocional e psicológico. (Winnicott, 1975, p. 160)

Embora a imaginação seja um processo natural inerente ao ser humano, não pode ser considerada como uma aptidão inata, mas sim uma capacidade que pode e deve ser encorajada e cultivada por métodos capazes de estimulá-la de forma contínua.

Uma indagação frequentemente estabelecida nos ambientes educativos e nos contextos das academias de ciências e artes refere-se ao ato da criação, tomando sempre como ponto de discussão a criatividade como uma habilidade inerente ao ser humano em seu processo de conhecer, explicar e compreender. Tal inquietação indagativa remete a duas interrogações: porquê e para quê? A esse respeito diversos estudiosos no assunto asseguram que a criatividade é uma habilidade humana essencial a ser desenvolvida porque é fundamental para o desenvolvimento do potencial de quem estuda, aprende e produz conhecimento e é essencial para a autonomia do ser humano. (Mendes, 2013, p.189)

No contexto das crianças, a escola deve ser capaz de proporcionar um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos possam sentir-se à vontade para experimentar e explorar a sua

própria imaginação, pois na escola, os alunos têm a oportunidade de aprender e vivenciar diversas realidades.

As diferentes abordagens pedagógicas, como a utilização de métodos lúdicos, atividades de desenho livre, narração de histórias, jogos e encenações teatrais, representam exemplos de atividades que criam um ambiente favorável ao desenvolvimento da imaginação na sala de aula. No entanto, o professor desempenha uma função fundamental neste contexto, pois, através da sua abordagem pedagógica, pode incentivar o desenvolvimento da imaginação nos seus alunos, ao aceitar a expressão livre. Por outro lado, também pode inadvertidamente limitar a expressão da imaginação ao educar os alunos a agir rigidamente de acordo com regras e condutas inflexíveis.

Em diversas situações, os professores concedem aos seus alunos “liberdade” e criam oportunidades, contudo, muitas vezes, essas práticas são empregadas de forma rotineira e trivial, servindo apenas para preencher lacunas entre uma atividade e outra, sem que haja um propósito educacional intencional associado à atividade. Por esta razão, deixa de fazer sentido porque não foi pensado e nem planeado para atingir determinado objetivo.

Criatividade não significa improvisação sem método: dessa maneira apenas se faz confusão e se cria nos jovens a ilusão de se sentirem artistas livres e independentes. (Munari, 1981)

Quando a imaginação das crianças é devidamente explorada e valorizada, contribui para a aprendizagem de uma maneira mais abrangente do que simplesmente memorizar conteúdos. Esta abordagem proporciona condições para a interdisciplinaridade entre diferentes temas, oferece uma base mais sólida para a criação e aumenta as possibilidades para a formação de um adulto com capacidades criativas.

Dentro deste contexto, é importante desenvolver o conceito de imaginário e como este poderá ser integrado de forma eficaz no currículo da disciplina de EV, definindo estratégias pedagógicas que estimulem a imaginação dos alunos. Importa, igualmente, identificar o modo como a aprendizagem experiencial de Kolb contribui para o desenvolvimento da imaginação, bem como o ambiente de aprendizagem experiencial pode contribuir para a motivação e desenvolvimento artístico dos alunos.

2.1. Questões de partida

A formulação das questões de partida de pesquisa pretende direcionar o propósito da pesquisa, procurando respostas às seguintes questões:

- Será possível contribuir para o desenvolvimento da imaginação dos alunos?
- Em que medida o desenvolvimento artístico dos alunos está interligado à imaginação?
- Será que o desenvolvimento da imaginação nos alunos poderá ser um contributo para o desenvolvimento artístico dos alunos?

Através da pesquisa e intervenção, procurou-se responder a estas questões, delineando objetivos pedagógicos que serão apresentados a seguir.

2.2. Objetivos

Com base nas questões de partida delineadas anteriormente, a definição de objetivos da pesquisa pretende definir a estratégia e as ações a desenvolver para encontrar as respostas às questões da pesquisa.

Segue-se a enumeração do objetivo geral e dos objetivos específicos desta investigação.

Objetivo Geral:

- Desenvolver uma ferramenta pedagógica que potencie o desenvolvimento da imaginação dos alunos.

Objetivos Específicos:

- Analisar e compreender o impacto nos alunos quando desafiados a explorar a sua capacidade de imaginação;
- Explorar os processos decorrentes do ato de imaginar no contexto pedagógico;
- Verificar em que medida o desenvolvimento artístico dos alunos está interligado à imaginação;
- Verificar se o desenvolvimento da imaginação dos alunos poderá ser um contributo para o desenvolvimento artístico dos alunos.

3. Metodologia

3.1. Investigação-Ação

A investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula. (Arends, 1995)

Este estudo fundamentou-se na abordagem metodológica da investigação-ação e teve como propósito contribuir para o desenvolvimento artístico de crianças e jovens ao promover a aprendizagem através da imaginação.

A investigação-ação apresenta-se centrada nas atividades desenvolvidas com os alunos, visando a reformulação, modificação e mudança (Sousa, 2005). Este método pressupõe um percurso que se inicia na prática, seguido por um momento de reflexão e investigação, orientado pela prática em que se intervém para resolver o problema identificado, permitindo, assim, a transformação da situação inicial.

No entanto, há outro aspeto fundamental a destacar na Investigação-Ação: não se trata apenas da intenção de provocar mudanças e não se resume a resolver problemas, no sentido de identificar o que está errado. A recolha, organização e interpretação dos dados têm o propósito de aumentar o conhecimento, não apenas para obter informações sobre um tema específico, mas para melhorar as práticas. Este processo implica a análise das experiências de aprendizagem para reformular as abordagens pedagógicas e o seu impacto nos alunos (Ferrance, 2000).

Teve como finalidade desenvolver uma ferramenta pedagógica para potenciar o desenvolvimento da imaginação dos alunos, tendo como objetivos específicos: analisar e compreender o impacto nos alunos quando desafiados a explorar a sua capacidade de imaginação; explorar os processos decorrentes do ato de imaginar no contexto pedagógico; verificar em que medida o desenvolvimento artístico dos alunos está interligado à imaginação e se o desenvolvimento da imaginação poderá ser um contributo para o desenvolvimento artístico dos alunos.

Esta investigação adota uma abordagem qualitativa, uma vez que se debruça sobre elementos subjetivos, como a compreensão da imaginação, e os dados em análise não são passíveis de quantificação. Adicionalmente, a metodologia contempla a interação direta entre o professor e os alunos, como evidenciado nas atividades desenvolvidas.

Partindo da premissa de compreender e atribuir significados, concebeu-se um projeto fundamentado na metodologia "Aprender Fazendo," desenvolvida por John Dewey, conforme explorado no enquadramento teórico deste trabalho. Teve como propósito proporcionar uma aprendizagem mais abrangente, explorando o ciclo de aprendizagem experiencial proposto por David Kolb (1984). Através da implementação de diversas atividades em sala de aula, incorporaram-se as quatro fases do ciclo de aprendizagem do autor de forma sequencial: sentir, observar, pensar e fazer. Em consonância, dedicou-se uma fase à contação de histórias, reconhecendo o seu contributo essencial para atingir o objetivo principal desta investigação: o desenvolvimento da imaginação.

Contar uma história é uma forma de estabelecer significado. As histórias tendem a relacionar-se largamente com significados afetivos, enquanto que em educação a nossa preocupação principal se relaciona com a compreensão. O que pretendemos é que o significado "cognitivo" e "afetivo" se integrem. Visto que o modelo dominante tem sobrevalorizado o cognitivo em detrimento do afetivo, construir uma alternativa baseada nalguns aspetos do formato das histórias pode tornar possível um melhor equilíbrio. (Egan, 1994, p. 50)

A arte de contar histórias é uma prática ancestral, uma expressão que a humanidade aprimorou ao longo do tempo para comunicar e partilhar vivências com as gerações futuras. As narrativas orais, transmitidas de geração em geração, têm a finalidade de comunicar conhecimentos e valores através da palavra falada, desempenhando um papel fundamental na formação do ouvinte enquanto ser social.

Neste contexto, a narrativa é considerada "uma mediação no desenvolvimento da capacidade criativa humana" (Chagas, 2006, p. 111). A prática narrativa é inerente às nossas vidas, cativando a atenção de forma tão envolvente que, frequentemente, nos vemos incapazes de desviar o olhar, ávidos por descobrir o desfecho, independentemente da linguagem empregada. Assim, surgiu a ideia de estabelecer uma ligação entre a exploração da imaginação e a prática da "contação de histórias", acreditando que essa simbiose poderia oferecer uma contribuição relevante para o desenvolvimento da imaginação. Simultaneamente, possibilitaria à criança compreender e atribuir significados ao mundo que a envolve.

É principalmente através da narrativa que compreendemos os textos e contextos mais vastos, diferenciados e complexos de nossa experiência referentes às questões da vida humana. (Costa, 2009, p.32)

Com o propósito de direcionar a investigação em conformidade com as aprendizagens fundamentais e os objetivos da disciplina de EV, delineou-se a intervenção de acordo com as unidades didáticas (UD) a serem abordadas: Cor, Elementos da Forma Visual e Geometria. Para cada UD, foram desenvolvidas atividades específicas que integraram os conteúdos com o ciclo

de aprendizagem de Kolb, estruturando cada atividade nas quatro fases do referido ciclo: sentir, observar, pensar e fazer.

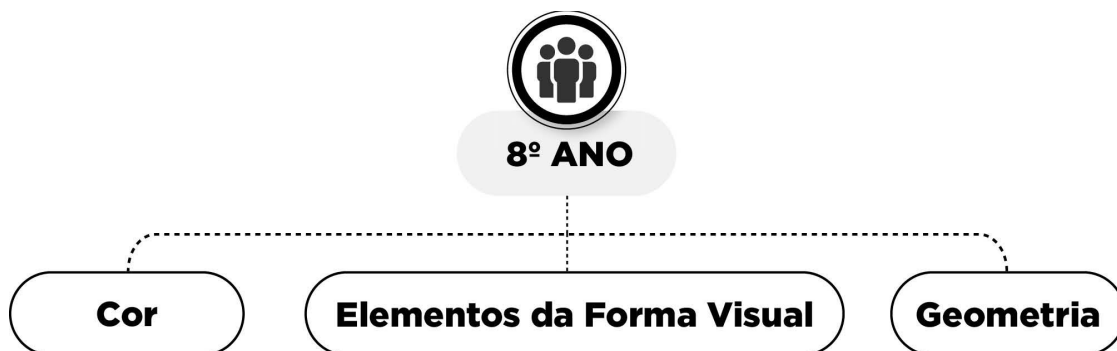


Figura 5_ Unidades Didáticas trabalhadas
Fonte: própria

3.2. Participantes

O Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo (AEPAA) é constituído por três escolas: Escola Secundária Poeta António Aleixo (Escola Central), Escola Básica 2/3 D. Martinho de Castelo Branco e Centro Escolar do Pontal (com Jardim de Infância e 1º Ciclo). Todas as escolas do agrupamento situam-se na zona sul da cidade de Portimão e têm cerca de 250 professores e 3040 alunos.



Figura 6_ Organograma do AEPAA
Fonte: Projeto Educativo AEPAA - 2022/2026

A nível do ensino secundário a oferta formativa do agrupamento inclui quatro cursos científicos humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e

Artes Visuais) e oito cursos profissionais/diploma de nível 4 (Técnico/a de Segurança e Salvamento em Meio Aquático, Técnico/a de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico/a de Multimédia, Técnico/a de Turismo, Técnico/a de Desporto, Técnico/a de Proteção Civil e Técnico/a de Análise Laboratorial e Técnico/a de Jardinagem e Espaços Verdes.

O estágio foi realizado na Escola Básica 2/3 D. Martinho Castelo Branco durante o ano letivo de 2022/23, no âmbito da disciplina de EV, onde lecionei a oito turmas do oitavo ano de escolaridade, repartido em dois semestres, tendo por isso tido quatro turmas no primeiro e as outras quatro no segundo.

As turmas, compostas por alunos com idade média de treze anos, integram alunos de nacionalidades estrangeiras e alunos com retenções. Em todas as turmas existem alunos com necessidades educativas especiais (NEE), à exceção de uma turma de articulado que se divide em algumas disciplinas, nomeadamente para as disciplinas de EV e Formação Musical.

A referida investigação-ação foi implementada numa das turmas, cujo grupo era constituído por vinte e quatro alunos, sendo catorze raparigas e dez rapazes. Nesta turma destacam-se três alunos com nacionalidade estrangeira (Ucrânia, Moldávia e Brasil), dois alunos com uma retenção no sétimo ano de escolaridade e dois alunos apresentam NEE.

O currículo da disciplina de EV, do oitavo ano de escolaridade, proporciona uma abordagem aprofundada sobre os conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor, sendo o primeiro ponto de análise a decomposição da cor e a influência de teóricos como Isaac Newton, Wolfgang von Goethe, Johannes Itten e Albert H. Munsell.

Ao reconhecer a importância da luz-cor na percepção do meio envolvente, os objetivos passam por identificar como os elementos luz-cor afetam a visualização de espaços, formas e objetos, incluindo o espectro eletromagnético visível, reflexão e absorção, bem como o impacto da luz-cor no comportamento humano.

A síntese aditiva e subtrativa é minuciosamente explorada, promovendo a compreensão das propriedades e qualidades da luz-cor em diversos suportes e contextos, incluindo a manipulação prática da síntese aditiva (luz) e síntese subtrativa (pigmentos) na combinação de cores.

O conhecimento sincrónico e diacrónico é trabalhado através da realização de atividades orientadas para o estudo da evolução histórico-temporal dos fenómenos da luz-cor, que abrange tanto características atemporais quanto mudanças ao longo do tempo.

Os elementos de expressão e composição da forma são explorados através da identificação de texturas e princípios formais de profundidade e simetria, através de composições plásticas, considerando a textura, a sobreposição, a cor e outros elementos formais.

A relação entre elementos de organização e suporte da forma é discutida na exploração de tipologias de estruturas e na compreensão do movimento implícito, repetição de formas e a expressão estática e dinâmica. A noção de composição é abordada em diferentes composições plásticas, considerando proporção, configuração e peso visual das formas.

A análise de composições bi e tridimensionais é realizada mediante a identificação e decomposição de elementos formais, desenvolvendo assim a capacidade de dominar tipologias de representação bidimensional e tridimensional, reproduzindo a complexidade morfológica e estrutural do objeto.

O programa da disciplina também abrange a interpretação e análise de signos visuais, destacando o poder das imagens na comunicação visual quotidiana, explorando elementos da comunicação visual, identificando áreas específicas do design, compreendendo conceitos de paginação e descompondo curtas-metragens ou anúncios televisivos.

Os princípios básicos da arquitetura e a sua metodologia também fazem parte do programa, considerando a evolução histórica, a enunciação do problema e a identificação de disciplinas que integram a arquitetura, promovendo a distinção e análise das diversas áreas da arquitetura.

3.3. Instrumentos

A escolha dos instrumentos de investigação fundamentou-se no quadro teórico que sustenta a importância da imaginação no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, bem como na sua influência no processo criativo. Tendo como ponto de partida o carácter exploratório desta investigação, procurou-se compreender, de forma abrangente, a relação das crianças com a imaginação, como se manifesta em diferentes contextos e como evolui ao longo do tempo.

Foram realizados dois questionários que serviram de base a toda a investigação, o primeiro no início da intervenção e o segundo no final. Ambos os questionários foram estruturados

considerando a faixa etária dos alunos e os objetivos específicos da investigação. As respostas obtidas foram analisadas com base nas teorias sobre o papel da imaginação no desenvolvimento infantil, e possibilitou a identificação de padrões, mudanças de atitude e a compreensão de como a estimulação da imaginação pode influenciar positivamente o desenvolvimento artístico. (Anexos 1 e 2)

Por fim, no último contacto com os alunos, procedeu-se à aplicação de um terceiro questionário, que desempenhou o papel de ferramenta de autoavaliação. Simultaneamente, serviu como instrumento de recolha das diferentes perceções dos alunos associadas ao seu desempenho escolar, comportamento em contexto de sala de aula e interações com a disciplina, colegas e professora. (Anexo 3)

A combinação destes instrumentos favoreceu uma abordagem abrangente e detalhada para explorar a relação dos alunos com a imaginação, alinhando-se com os objetivos da investigação e proporcionando uma base sólida para uma análise aprofundada.

Os instrumentos utilizados foram validados para o uso específico da pesquisa e seguiram as diretrizes éticas para a recolha de dados, garantindo a proteção dos alunos e a confidencialidade dos dados.

3.3.1. Questionário 1

O Questionário 1 foi aplicado no primeiro contacto com os alunos, após a apresentação dos alunos e professores, antes do início das atividades planeadas. Este instrumento teve como suporte a teoria que reconhece a imaginação como uma capacidade inata, mas sujeita a diferentes manifestações individuais. As perguntas abrangem desde a compreensão conceitual até à aplicação prática da imaginação no quotidiano dos alunos. (Anexo 1)

3.3.2. Questionário 2

O Questionário 2, aplicado na última aula do estágio, e após o desenvolvimento de todas as atividades planeadas, procurou avaliar a evolução e a reflexão dos alunos sobre a imaginação ao longo do período da intervenção. As perguntas, embora mantenham semelhanças com o primeiro questionário, adotam uma abordagem mais reflexiva, com questões abertas que motivaram os alunos a justificarem as suas respostas. Este formato explorou as mudanças percebidas nas atitudes e compreensão dos alunos após a intervenção-ação. (Anexo 2)

3.3.3. Questionário de autoavaliação

A opção por um questionário de autoavaliação na última aula proporcionou uma visão adicional e permitiu aos alunos expressarem as suas próprias percepções sobre o impacto das atividades desenvolvidas. Este questionário abrange diversos aspetos do comportamento e desempenho dos alunos, desde a assiduidade até à capacidade de reflexão crítica. A estrutura do questionário combina escalas de avaliação quantitativa e uma última questão aberta, que enriquece a compreensão dos resultados e proporciona espaço para os alunos expressarem pensamentos e sentimentos de forma mais detalhada. (Anexos 3 e 4)

3.4. A disciplina de Educação Visual

As Artes Visuais assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais. Assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais. (DGE, 1998)

A educação artística contribui para o desenvolvimento da criatividade, autonomia, sensibilidade estética e crítica do aluno, que associando ao “desenvolvimento da intuição, do raciocínio, da imaginação e destrezas em formas únicas de expressão e comunicação” (Melo, 2005), estimulam as capacidades dos indivíduos para criarem, diversificarem e aprofundarem os significados e interpretações da realidade através de diversas linguagens (Melo, 2003).

A disciplina de EV propõe proporcionar espaço para a experimentação e execução de pequenos projetos artísticos, seguindo as orientações contidas no desenvolvimento do programa. O aluno, na qualidade de agente de intervenção crítica, deve demonstrar capacidade para atuar de forma integrada na sociedade em que está inserido (Nunes & Madureira, 2015). Do ponto de vista técnico, a disciplina promove e desenvolve a motricidade, a capacidade de manipulação de materiais e técnicas, bem como a capacidade de abstração, imaginação e a cooperação, tanto individual como em grupo. O aluno atua como operador plástico e desempenha uma intervenção crítica, explorando áreas relacionadas à comunicação visual, resultando na experimentação e concretização de pequenos projetos artísticos.

No que concerne à metodologia de ensino-aprendizagem, o programa sugere uma abordagem gradual dos conteúdos, faseando e intensificando as experiências, num equilíbrio entre a razão

e a intuição, de modo a que os alunos sejam agentes ativos de mudança (Nunes & Madureira, 2015).

O percurso geralmente é estruturado em três módulos: "Arte e Património", "Visão e Perceção" e "Linguagem Visual", constituindo a Planificação de EV do terceiro ciclo (Anexo 7). Os objetivos para o desenvolvimento das aprendizagens essenciais nas Artes Visuais para os segundo e terceiro ciclos do ensino básico são organizados em três domínios: Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação, e Experimentação e Criação (Anexo 18).

Alinhando-se com o desenvolvimento artístico, o processo de ensino-aprendizagem inicia-se com a pesquisa, a recolha de materiais e a capacidade de síntese, com o propósito de integrar a poética do imaginário com o rigor da expressão de um trabalho (Nunes & Madureira, 2015).

O objetivo desta disciplina é proporcionar aos alunos orientações pessoais e profissionais, capacitando-os para desenvolver e manipular diversos conteúdos nas várias áreas das Artes. Além disso, visa a compreensão de conceitos teóricos da linguagem visual e plástica, permitindo a concretização de projetos pessoais para fortalecer o processo criativo. É esperado que os alunos adquiram uma postura autocrítica no âmbito da contextualização e intervenção na comunidade, evidenciando uma consciência estética (Nunes & Madureira, 2015).

3.5. Atividades e Procedimentos

No âmbito da presente pesquisa, inicialmente procedeu-se à apresentação formal dos alunos e professores, que teve como objetivo primordial estabelecer um ambiente propício à colaboração, proporcionando a todos a oportunidade de se familiarizarem uns com os outros.

A etapa seguinte consistiu numa breve introdução ao propósito central da investigação, destacando a importância do contributo individual dos alunos para o desenvolvimento do estudo. Concomitantemente, os alunos foram convidados a responder ao primeiro questionário, representando a primeira abordagem para a recolha de dados e que serviu de base estrutural para a análise subsequente. (Anexo 1)

Ao término do desenvolvimento das atividades, os alunos participaram num segundo questionário, estruturado de maneira análoga ao inicial, com o propósito de possibilitar uma análise aprofundada dos dados recolhidos ao longo do processo de investigação. (Anexo 2)

Como parte integrante do encerramento da investigação, foi conduzido um último questionário de autoavaliação, durante a última aula, que proporcionou aos alunos a oportunidade de refletir sobre o seu desempenho e avaliar o impacto da investigação. (Anexo 3)

Além dos questionários realizados, recorri também à observação, à análise de registos diários e dos trabalhos dos alunos, como técnica de recolha de dados. Através da observação, pude analisar o comportamento dos alunos em contexto de sala de aula durante a exploração da imaginação nas várias atividades, permitindo “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p. 87).

As estratégias de pesquisa ‘põem os paradigmas de investigação em movimento’ e simultaneamente colocam o investigador em contacto com métodos específicos de recolha e análise de material empírico (...). (Aires, 2011, p 21)

No âmbito da disciplina de EV, foram abordadas três UD: Cor, Elementos da Forma Visual e Geometria. As atividades realizadas seguiram a metodologia estabelecida para esta investigação, destacando-se, em todas elas, o foco no desenvolvimento da imaginação dos alunos e, conseqüentemente, no seu progresso artístico.

A interação entre pares constituiu um dos fundamentos centrais da metodologia, e uma das estratégias implementadas em sala de aula foi a disposição das mesas. Em todas as aulas de dois tempos, as mesas foram dispostas de forma a estarem todas juntas, criando uma única mesa. Isso possibilitou que todos os alunos pudessem comunicar facilmente entre si, mantendo o contacto visual, promovendo assim uma interação mais frequente e aprofundada entre eles.



Figura 7_ Disposição das mesas em sala de aula

Além de fomentar a realização das atividades em grupo, a introdução da música na sala de aula representou uma das estratégias utilizadas para cultivar um ambiente propício, contribuindo para a motivação dos alunos. Logo na primeira aula, os alunos foram informados da possibilidade de ouvir música, sendo-lhes permitido trazer colunas *Bluetooth* portáteis para reproduzir as suas músicas favoritas enquanto desenvolviam as atividades. Esta abordagem envolveu uma abordagem cuidadosa às preferências musicais individuais, que naturalmente variam entre os alunos. Destacam-se vários benefícios associados a esta prática educativa, como o trabalho colaborativo para alcançar um objetivo comum, o aumento da responsabilidade dos alunos, a gestão de conflitos, a promoção da cooperação e da autonomia, permitindo simultaneamente a construção de novas aprendizagens.

A abordagem pedagógica evidencia os níveis de retenção da aprendizagem, considerando a forma como o aluno interage com o conteúdo, visando reinventar soluções ao relacionar conceitos, materiais, meios e técnicas. Com esta metodologia, almeja-se também contribuir para a aquisição de uma cultura visual mais abrangente, um discernimento crítico refinado e um pensamento autónomo, elementos que concorrem para a construção de uma identidade pessoal e para o desenvolvimento do sentido artístico dos alunos.

Esta abordagem metodológica coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, ao contrário do que ocorre no modelo educacional tradicional, onde o aluno é passivamente exposto aos conteúdos. Por essa razão, torna-se crescentemente importante conceder ao aluno a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento, sendo necessário que o professor desenvolva estratégias que estejam alinhadas com as motivações e interesses específicos de seus alunos.

Este relatório pretende documentar os procedimentos iniciais, proporcionando uma visão abrangente das atividades desenvolvidas. O comprometimento dos alunos foi fundamental para o sucesso desta investigação e a colaboração prosseguiu de forma enriquecedora ao longo das atividades em estudo.

3.5.1. Questionário 1

Este questionário foi realizado após a apresentação dos alunos e professora. Antes de iniciar a intervenção e as atividades, foi disponibilizado um questionário *online* através da plataforma *Google forms*, com o objetivo de auscultar os alunos sobre o conceito de imaginação. Optou-se por um questionário online, uma ferramenta versátil e acessível, sendo os alunos convidados a responder ao questionário através dos telemóveis pessoais. O questionário consistiu em vinte e

cinco perguntas fechadas, estrategicamente elaboradas para abranger diversos aspetos do conceito de imaginação. A escolha por perguntas fechadas permitiu uma análise mais objetiva e facilitou a interpretação dos resultados. (Anexo 1)

A participação dos alunos foi total, refletindo o interesse e a disposição para contribuir para o entendimento do conceito em discussão e a natureza anônima do questionário proporcionou um ambiente seguro para que os alunos expressassem as opiniões de maneira sincera. A média de tempo gasto pelos alunos para responder ao questionário foi de aproximadamente quinze minutos, demonstrando um envolvimento cuidadoso nas respostas.

3.5.2. Atividade "Quantos Queres" - Quebra gelo

Seguidamente à realização do primeiro questionário, e como ponto de partida para a minha intervenção, conduzi uma atividade de "Quebra-gelo" com os alunos, que teve como propósito conhecer as suas competências, estabelecer uma relação de proximidade e, simultaneamente, servir como ponto de partida para a primeira UD. Esta atividade teve a duração de dois tempos letivos.

Sentir - Na etapa inicial, os objetivos centrais consistiram em realizar um diagnóstico inicial e observar a destreza de cada aluno. Utilizando uma folha A4 em branco, foi proposto que cada aluno construísse um "quantos queres". Os professores executaram a tarefa simultaneamente aos alunos para que estes pudessem acompanhar o processo.



Figura 8_Dobragem e ilustração do quantos queres
Fonte própria

Observar - Na segunda fase, cada aluno explorou de maneira livre e espontânea cada um dos oito triângulos do "quantos queres". Contrariando a prática convencional de preencher esses triângulos com bolinhas de várias cores, os alunos foram desafiados a criar uma abordagem diferente para ilustrar os seus triângulos, usando desenhos, formas e/ou pinturas. Incentivou-se os alunos a imaginarem uma perspetiva alternativa, buscando novas ideias e outros modos de expressão.

Pensar - Na terceira etapa, cada aluno aprofundou ainda mais sua imaginação, sendo-lhe proposto que, por trás de cada um dos oito triângulos, escrevesse ações/missões inspiradas nas ilustrações feitas nos respectivos triângulos. Orientações foram fornecidas para que essas ações/missões fossem positivas e construtivas.



*Figura 9_Quantos queres com as dinâmicas/ações
(Fonte própria)*

Fazer - A quarta e última fase destinou-se à dinamização do próprio "Quantos Queres", sendo o momento em que cada aluno experimentou o objeto criado com seus colegas, inclusive com outros alunos de diferentes turmas durante o intervalo.



Figura 10 Ilustrações dos “Quantos Queres”

3.5.3. Atividade “Folhas coloridas” - Introdução ao tema da Cor

A primeira UD abordada foi sobre a Cor e decorreu ao longo de treze períodos letivos. Iniciou-se com a atividade "Folhas Coloridas", que proporcionou uma abordagem aos diferentes significados das cores. Organizaram-se seis folhas de cores distintas (amarelo, azul, verde, vermelho, laranja e rosa) sobre uma mesa única criada na sala.

Sentir - Na fase inicial, propôs-se aos alunos que escrevessem uma única palavra associada a cada uma das cores de forma espontânea, sendo-lhes vedado repetir palavras já escritas pelos colegas. Em caso de uma palavra já constar na folha, os alunos tiveram de pensar rapidamente em outra alternativa. O intuito foi estimular a imaginação dos alunos, levando-os a pensar para além da primeira ideia. Desta maneira, procurou-se trabalhar a imaginação dos alunos, muitas vezes adormecida por falta de estímulo.

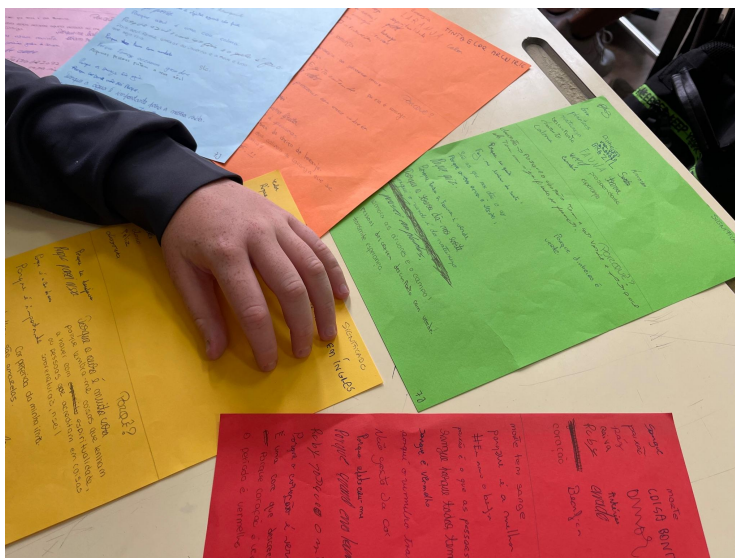


Figura 11_ Dinâmica “Folhas coloridas”

Observar - Após a conclusão da fase inicial, apresentou-se um novo desafio. No verso da folha, cada aluno foi solicitado a escrever novamente a palavra escolhida, acompanhada por uma breve frase que explicasse o motivo da escolha, mesmo que aparentemente fizesse pouco sentido. Desta forma, incentivou-se os alunos a questionarem os seus pensamentos, mesmo que de forma inconsciente, reconhecendo que muitas vezes pensam sem estar conscientes do motivo.

Após a conclusão das duas fases iniciais, a turma foi subdividida em seis grupos, correspondendo cada um a uma cor específica. A formação dos grupos seguiu um procedimento particular: sem explicar o objetivo, foram solicitados seis voluntários na turma, e cada um desses voluntários teve a responsabilidade de selecionar os colegas, de forma ordenada, até que todos

ficassem alocados a um grupo. Após a constituição dos grupos, surgiu um novo desafio: cada grupo deveria criar uma apresentação criativa, relacionada com a cor designada, para expor perante a turma. Foi concedido um período para a conceção desta apresentação, estimulando os alunos a pensarem de forma inovadora, saindo dos padrões habituais. Foram fornecidos exemplos gerais do que poderiam realizar, tais como criar uma história ou peça de teatro, executar uma dança, compor uma música e interpretar ou recitar um poema. Encorajou-se os alunos a afastarem-se das apresentações convencionais, explorando novamente a sua imaginação, mas desta vez em grupo, fomentando a interação e respeito entre os pares. Estabeleceu-se um período de vinte minutos para esta fase de criação e cinco minutos para a apresentação, delineando assim o nível de complexidade desejado para estas etapas.

Fazer - Após a conclusão das três etapas anteriores, cada grupo efetuou a sua apresentação criativa perante a turma. Foi concedida total autonomia, permitindo que cada grupo utilizasse os meios e suportes que considerasse pertinentes para enriquecer a sua intervenção. Cada grupo foi incumbido de registar a sua apresentação no diário gráfico.

3.5.4. Atividade “O meu arco-íris” - Cor-Luz e Cor Pigmento

Após a conclusão da atividade anterior, foram explorados os conteúdos relativos aos temas Cor-Luz e Cor-Pigmento, na atividade "O meu Arco-Íris", incluindo diversos exercícios cromáticos.

Sentir - Nesta etapa, foram abordados os conceitos relacionados com a Cor-Luz e Cor-Pigmento, utilizando vídeos e apresentações interativas como recursos para a exploração do tema. Adicionalmente, alguns cubos da Maleta Pedagógica 3³ foram utilizados como suporte durante a instrução, incluindo objetos físicos como lanterna mais acetatos de cores (vermelho, verde e azul) e tubos representativos das cores primárias (amarelo, magenta, ciano). (Anexo 13)

Observar - Após a conclusão da fase inicial, foi sugerido aos alunos que realizassem uma breve reflexão individual sobre o significado do seu "Arco-Íris". Foram incentivados a adotar uma perspetiva diferente, afastando-se da conceção convencional que todos conhecemos. Cada aluno ponderou sobre o tema e registou as suas reflexões no diário gráfico.

Pensar - A partir da reflexão individual da etapa anterior, os alunos foram desafiados a ilustrar o seu "Arco-Íris" numa folha A4 branca, utilizando lápis de cor, canetas de feltro, lápis de cera, guache e aguarela.



Figura 12_ Desenvolvimento da dinâmica da Cor “O meu Arco-Íris”

Fazer - Na última fase, propôs-se que os alunos observassem a ilustração criada na etapa anterior e desenvolvessem uma história imaginária a partir dela. Para enriquecer este momento, facilitou-se uma discussão em turma, onde cada aluno teve a oportunidade de apresentar o seu trabalho e partilhar as fontes de inspiração. Durante essa partilha, os alunos trocaram ideias entre si, incorporando sugestões dos colegas para aprimorar as suas narrativas. Ao término, cada aluno registou a sua história no diário gráfico.



Figura 13_ Ilustração “O meu Arco-Íris”



Figura 14_ Ilustração “O meu Arco-Íris”



Figura 15_ Ilustração “O meu Arco-Íris”



Figura 16_ Ilustração “O meu Arco-Íris”

3.5.5. Atividade "O Círculo Cromático" - Significado e Simbologia da Cor

Por fim, para consolidar as aprendizagens, foi desenvolvido o Projeto Final, intitulado "O Círculo Cromático".

Sentir - Na etapa inicial, dezoito canetas de feltro, correspondentes às cores que compõem o Círculo Cromático, foram dispostas dentro de uma bolsa escura. Posteriormente, os alunos organizaram-se em fila, e um de cada vez, foram convidados a retirar uma cor da bolsa sem olhar. Após cada aluno ter a sua cor, foi anunciado que "Essa será a vossa cor no círculo cromático". Alguns alunos expressaram o desejo de trocar de cor, o que foi permitido, uma vez que a satisfação dos alunos era fundamental para o sucesso das fases subsequentes.

Observar - Na segunda etapa, o objetivo era instigar os alunos a refletir sobre a cor atribuída na primeira fase, explorando o seu significado e simbologia. Os alunos realizaram as suas reflexões e registraram-nas nos diários gráficos.

Pensar - Na terceira etapa, os alunos foram desafiados a criar uma ilustração exclusivamente com a cor atribuída, fundamentando-se na investigação efetuada na fase anterior. Tinham a liberdade de escolher o material desejado, incluindo a opção por tons semelhantes, claros ou escuros. A maioria dos alunos optou por utilizar guache e aguarela.



Figura 17_ Ilustração da cor vermelha

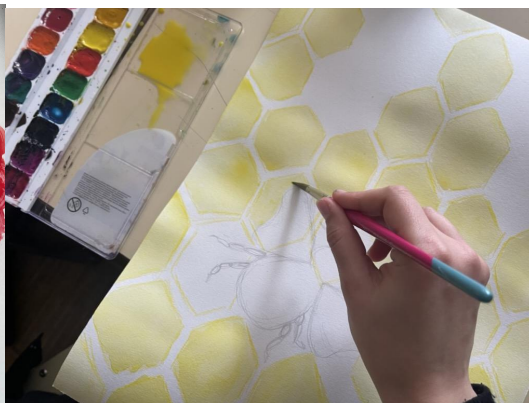


Figura 18_ Ilustração da cor amarela

Fazer - Na última fase, o objetivo consistiu em construir o "Círculo Cromático" coletivo da turma, incorporando todas as ilustrações produzidas pelos alunos. Este trabalho culminou numa exposição na sala de aula e nas áreas comuns da escola.



Figura 19_ Exposição "O Círculo Cromático" no recinto escolar

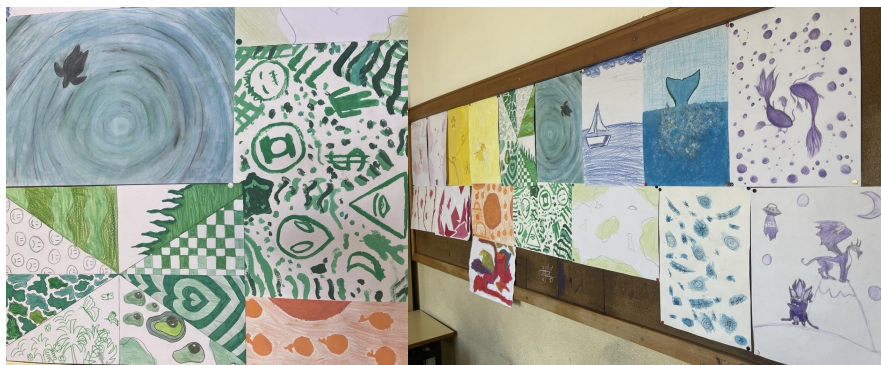


Figura 20_ Exposição "O Círculo Cromático" na sala de aula

3.5.6. Atividade "A minha borboleta" - Elementos da forma Visual

Na segunda UD, dedicada aos Elementos da Forma Visual, foram alocados doze períodos letivos, sendo abordada em simultâneo com a Unidade Didática da Cor, uma vez que se considerou relevante explorar ambas em conjunto. Teve como metas dar continuidade à exploração da textura visual e também abordar a simetria. Nesse sentido, foi desenvolvida a atividade "A minha Borboleta", cujos resultados foram apresentados numa exposição para a comunidade escolar.

Sentir - Na primeira etapa, os alunos receberam a tarefa de dividir uma folha A3 verticalmente com o auxílio de uma régua, marcando o centro com lápis grafite. Em seguida, o tema da atividade, "A minha borboleta", foi introduzido, apresentando no quadro metade de uma borboleta como exemplo, com uma estrutura formal básica. Os alunos realizaram pesquisas individuais e esboços nas suas sebtas.

Observar - Na segunda fase, os alunos foram desafiados a imaginar uma estrutura de borboleta diferente, com outras formas, pouco naturais e com uma textura visual única. Foram motivados

a pensar “fora da caixa” procurando estruturas fora do normal e que fugissem daquilo que é habitual.



Figura 21_ Ilustração e decalque da metade da borboleta

Pensar - Após finalizarem a ilustração da metade da borboleta, os alunos dobraram a folha ao longo da linha central. Utilizando a janela como suporte e lápis grafite, copiaram a estrutura para a outra metade da folha. Em seguida, procederam à ilustração da segunda metade, tendo total liberdade para efetuar alterações, quer à estrutura, quer à textura, caso assim o desejassem.



Figura 22_ Ilustração da outra metade da borboleta

Fazer - Na fase final, foi sugerido que os alunos contemplassem a ilustração da sua borboleta e criassem uma história imaginária à sua volta. Este projeto, posteriormente, materializou-se numa exposição no recinto escolar.



Figura 23_ Exposição “A minha borboleta” no recinto escolar

3.5.7. Atividade “O meu Cubo” - Geometria, Cor e Textura

Finalmente, a última UD abordada foi a Geometria, desenrolando-se ao longo de catorze períodos letivos. Neste contexto, consolidaram-se os conhecimentos adquiridos nas temáticas anteriores, Cor e Elementos da Forma Visual. Destaca-se que este foi o projeto final do ano, refletido na exposição intitulada "Era uma vez"³.

Sentir - Deu-se início com a explicação da matéria sobre a planificação de um cubo e a partir de uma folha A4, foi proposto que construíssem um cubo experimental. Desenharam uma quadrícula de 8X8 cm, tendo como suportes régua e esquadro.

Observar - Após a primeira fase experimental, cada aluno teve de construir o seu cubo à escala real, colmatando as falhas que existiram na fase anterior, rigorosamente. Tendo como base uma cartolina branca, cada aluno construiu o seu cubo com 15 cm de lado. Nesta fase não foi necessário proceder ao recorte e colagem do cubo, avançando para a fase seguinte.

Pensar - Após concluídas as primeiras duas fases, chega o momento do lançamento do projeto “Era uma vez³”, que consistiu num projeto criativo para intervir com o painel de azulejos existente no Hospital de Portimão. Inspirados pelo carismático painel, os alunos foram desafiados a explorar a sua imaginação e a exprimirem-se livremente para criar uma instalação interagindo com o espaço envolvente. Cada azulejo do painel tinha as mesmas dimensões do cubo desenvolvido na aula (15X15 cm). Os alunos realizaram a pesquisa e procederam depois à ilustração do seu cubo.



Figura 24_ Ilustração dos cubos planificados



Figura 25_ Recorte da planificação e montagem do cubo

Fazer - Na fase final, os alunos recortaram e colaram os cubos, contando com a assistência dos professores, uma vez que a utilização de x-ato se fez necessária. Como nas atividades anteriores, foi sugerido aos alunos que observassem a ilustração do seu cubo e criassem uma história imaginária associada ao mesmo.

A fantasia, a invenção e a criatividade pensam, a imaginação vê. (Munari, 2021)

3.5.8. Projeto “Era uma Vez”³

Contar uma história é uma forma de estabelecer significado. As histórias tendem a relacionar-se largamente com significados afetivos, enquanto que em educação a nossa preocupação principal se relaciona com a compreensão. O que pretendemos é que o significado "cognitivo" e "afetivo" se integrem. Visto que o modelo dominante tem sobrevalorizado o cognitivo em detrimento do afetivo, construir uma alternativa baseada nalguns aspetos do formato das histórias pode tornar possível um melhor equilíbrio. (Egan, 1994, p.50)

O projeto “Era uma vez”³ é o culminar do último semestre de aulas, em que levamos o tempo todo a falar sobre imaginação. Para tudo era uma história, para tudo tinham de imaginar e criar. Incentivar os alunos e desafiei-os diariamente a usarem a imaginação.

No primeiro semestre, foi-me proposto que realizasse um projeto com as minhas turmas do 8º ano, com o objetivo de recuperar os azulejos danificados do painel existente na zona de espera do Hospital de Portimão.

Inicialmente comecei por visitar o espaço, a fim de perceber a dimensão do projeto, e para fazer um levantamento fotográfico. Constatei que para realizar este projeto seriam necessárias algumas condições, nomeadamente adquirir os azulejos e tintas específicas, o funcionamento do forno existente na escola e ainda a remoção dos azulejos danificados por parte do Hospital. Ou seja, tratava-se de um projeto ambicioso e que poderia demorar algum tempo para a sua implementação, havendo grande probabilidade de não conseguir realizar o projeto neste ano letivo.



Figura 26_ Painel de azulejo existente no Hospital de Portimão

Assim, pela sua complexidade e de modo a permitir realizar um projeto ainda este ano letivo, idealizei uma proposta temporária que consistiu na idealização de uma instalação para intervir sobre o painel, utilizando para isso cubos brancos de cartolina, com as dimensões exatas dos

azulejos. Os cubos foram construídos e ilustrados pelos alunos durante as aulas de EV, sendo posteriormente aplicados, com caráter provisório, sobre os azulejos danificados do painel.

Inspirados pelo carismático painel de azulejos existente no local, os alunos foram desafiados a explorar a sua imaginação e a exprimirem-se livremente para criar uma instalação interagindo com o espaço envolvente. Puxando ao tema da exposição ‘Era uma vez ao cubo’, os alunos tiveram de construir cubos em cartolina, e ilustrar cada uma das faces visíveis, usando como inspiração o painel de azulejos existente no átrio, do Mestre António Charrua, artista plástico português.



Figura 27_Painel de Azulejo com a Exposição “Era uma vez3”



Figura 28_Exposição “Era uma vez3”

E assim nasceu a exposição “Era uma vez³”, uma mostra dos trabalhos realizados por alunos do 8º ano, da EB 2/3 Dom Martinho Castelo Branco, de Portimão, no âmbito da disciplina de EV, que teve a sua inauguração no dia 14 de junho de 2023.

Com o intuito de enaltecer os trabalhos dos alunos, desenvolveu-se uma página web interativa destinada a agregar os trabalhos e as histórias produzidos pelos alunos. Para além disto, concebeu-se um cartaz com o propósito de promover a exposição, bem como um totem para veicular informações no local (Anexos 21 e 22). Neste último, foram detalhados o título da exposição, o seu propósito, a instituição de ensino, os alunos participantes e, de igual modo, incorporaram-se os respetivos *QR Codes*. Estes códigos facultam ao público a oportunidade de aceder ao *making of* do projeto, ao diaporama dos cubos e à página web idealizada para divulgar os projetos desenvolvidos (Anexo 22).

A Inauguração contou com a presença de Telmo Soares (diretor do AEPA), Patrícia Rego (Vogal do Conselho de Administração do CHUA) e Cláudia Lobato (Adjunta da direção do AEPA). Também estiveram presentes alguns alunos da turma do 8º ano, acompanhados pelos respetivos encarregados de educação.



Figura 29_ Inauguração da Exposição “Era uma vez3”

A possibilidade de organizar uma visita de estudo com a turma para participar na inauguração não foi considerada, uma vez que o local onde a exposição está inserida não é adequado para grandes concentrações de pessoas, especialmente nesta faixa etária. Os alunos foram informados sobre o dia e a hora da inauguração, sendo-lhes solicitada uma pequena representação por turma. A escolha dos participantes foi decidida em conjunto com a turma, levando em consideração a disponibilidade dos encarregados de educação, uma vez que estes

teriam de acompanhar os alunos. No total, oito alunos, representando as quatro turmas do oitavo ano, estiveram presentes.

A exposição esteve patente, no átrio da unidade de Portimão do Centro Hospitalar Universitário do Algarve (CHUA), até ao final do mês de novembro de 2023.

A vogal do Conselho de Administração do CHUA Patrícia Rego referiu que esta pode ser uma porta aberta para futuras parcerias. “O hospital é da comunidade e estamos abertos a todas as iniciativas. É um gosto ter estes trabalhos expostos”, afirmou.

Por sua vez, Telmo Correia, diretor do AEPAA, mostrou-se satisfeito com a iniciativa. “É um privilégio estar aqui com os nossos alunos a mostrar a criatividade que eles têm. Esta partilha com as instituições é muito boa, porque mostra o que de bom se faz na escola”, concluiu.

Considero esta componente social muito importante para o desenvolvimento criativo e emocional dos nossos alunos e fazê-los sair do espaço escolar e mostrar o que se faz “cá dentro” torna-os cada vez mais sociáveis e por isso membros ativos da sociedade.

Sinto-me muito feliz e realizada por ter conseguido implementar este projeto, que tanto tem a ver comigo e reflete todo o trabalho que desenvolvi ao longo deste ano letivo. Os meus alunos foram sem dúvida a minha motivação e inspiração pois acreditaram neste projeto e ajudaram-me a torná-lo uma realidade.

> Making of projeto “Era uma vez”: <https://indd.adobe.com/view/86653ed2-5093-4938-a150-cb23fd089954>

> Diaporama cubos: <https://indd.adobe.com/view/4f7f07ed-a236-4644-9b88-ff999180f335>

> Página web interativa: <https://indd.adobe.com/view/ff66218d-43b2-48ab-9cdd-8e2479c4503d>

3.5.9. Questionário 2

Após a conclusão de todas as UD, com a execução de todas as atividades planeadas, foi proposto aos alunos que respondessem novamente a um questionário *online* através da plataforma *Google forms*, que manteve as questões do Questionário inicial, no entanto, desta vez, as perguntas foram formuladas para respostas abertas, permitindo aos alunos explanar as razões por trás das suas respostas. Assim, possibilitou uma análise das mudanças de comportamento que possam ter ocorrido ao longo das atividades e em que medida possam ter influenciado a perceção dos alunos sobre a imaginação.

O tempo disponibilizado para responder ao segundo questionário foi de trinta minutos, de forma a garantir que os alunos dispusessem do tempo necessário para reflexão e elaboração das respostas. Praticamente todos os alunos conseguiram responder no tempo previsto. (Anexo 2)

3.5.10. – Questionário de Autoavaliação.

Por último, no último dia da intervenção e para concluir a minha intervenção, foi aplicado aos alunos um questionário de autoavaliação, *online* através da plataforma *Google forms*, com o objetivo de recolher as perceções dos alunos em relação a vários aspetos relacionados com o seu desempenho escolar, comportamento em sala de aula e interação com a disciplina, colegas e professora.

A última questão, de natureza aberta, assume um papel fundamental nesta investigação, oferecendo aos alunos a oportunidade de expressar, de forma livre, o seu envolvimento durante as aulas. Esta componente aberta não apenas enriquece a análise qualitativa, mas também representa um contributo substancial para a compreensão mais profunda das experiências dos alunos ao longo da intervenção. (Anexo 3)

4. Apresentação/Análise dos dados

Caracterização da turma - 8º ano

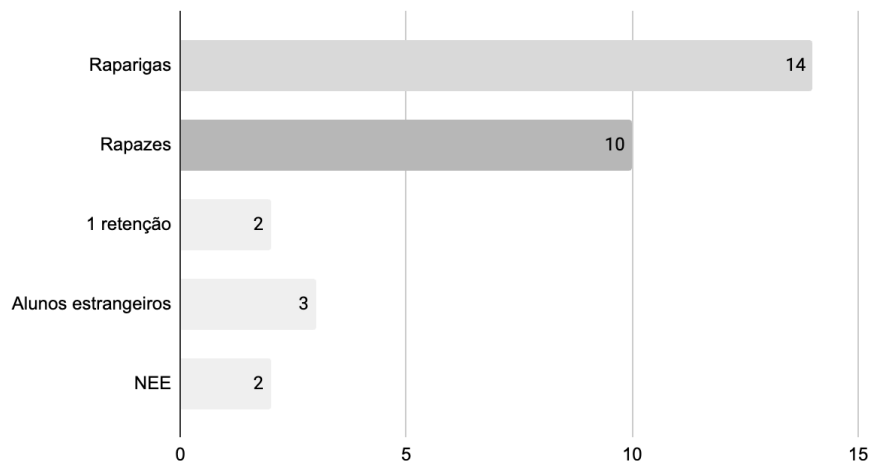


Gráfico 1_ Caracterização da turma - 8º ano de escolaridade

4.1. Questionário 1

1 - Sabes o que é imaginação?

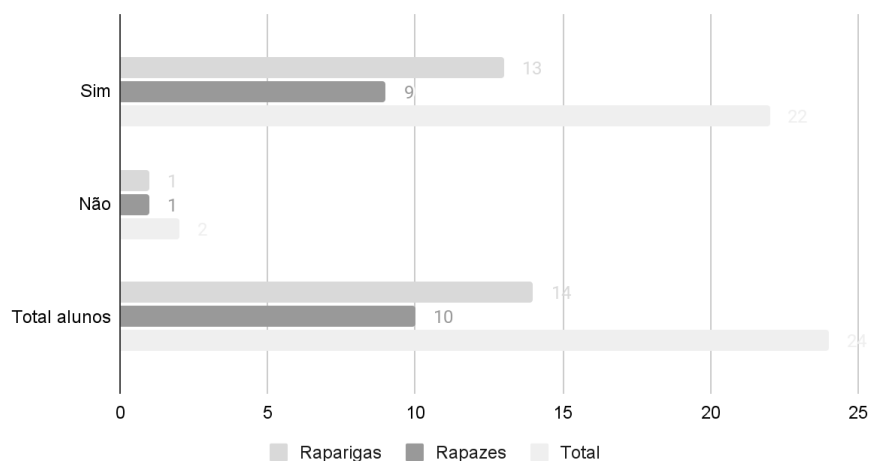


Gráfico 2_ Compreensão dos alunos sobre o conceito de imaginação.

Análise dos dados:

No gráfico, verifica-se que a maioria dos alunos possui conhecimento acerca do conceito de imaginação. Apenas dois alunos, uma rapariga e um rapaz, admitiram não ter clareza sobre o significado de imaginação. Estes dados evidenciam uma compreensão do conceito, com apenas uma pequena minoria de dois alunos que declara não estar familiarizada com a ideia de imaginação.

2 - Achas que a imaginação é algo que todos têm?

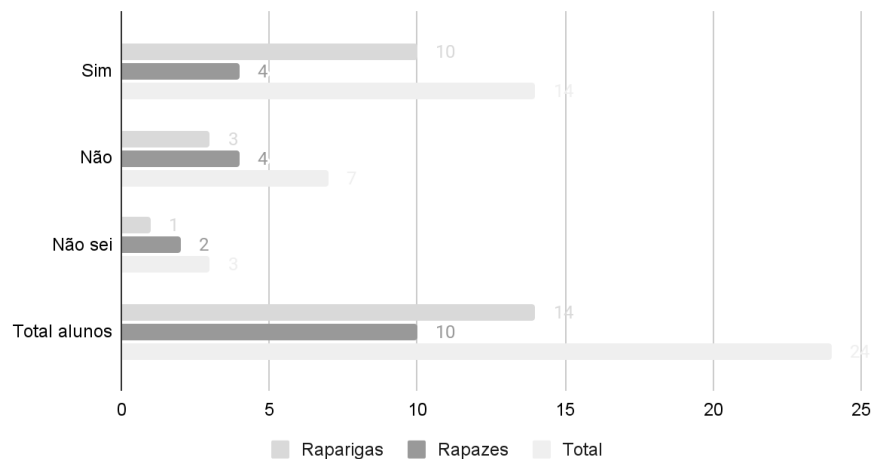


Gráfico 3_ Visão dos alunos sobre a presença da imaginação nas pessoas.

Análise dos dados:

O gráfico apresenta uma variedade de perspetivas em relação à universalidade da imaginação. A maioria dos alunos sustenta que a imaginação é uma característica universal, indicando que todos possuem a capacidade de imaginar. Esta perspetiva reflete uma visão positiva e inclusiva da imaginação. Contudo, uma parte significativa dos alunos discorda dessa ideia, argumentando que nem todos têm essa capacidade, considerando a imaginação como uma característica que pode variar de pessoa para pessoa. Alguns alunos admitiram não ter uma opinião clara, evidenciando a complexidade da questão.

3 - Usas a imaginação no teu dia a dia?

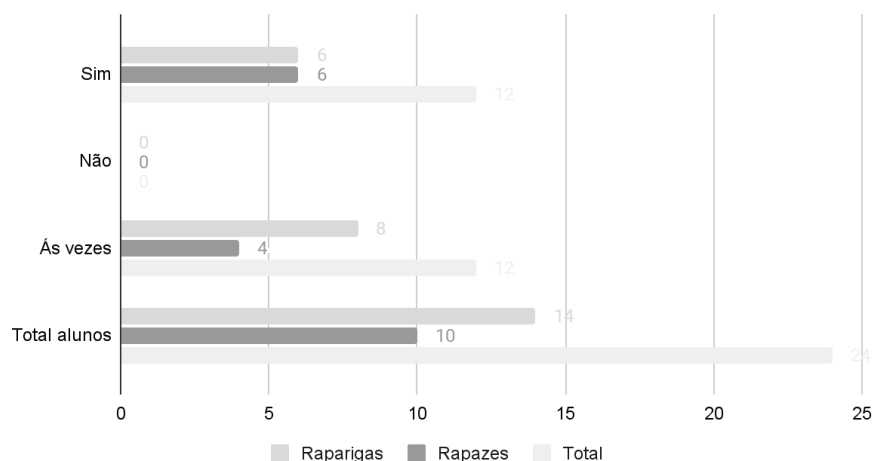


Gráfico 4_ Perceção dos alunos sobre o uso da imaginação no dia a dia.

Análise dos dados:

Com base nos resultados do gráfico, podemos inferir que a maioria dos alunos faz uso da imaginação de alguma forma na sua vida quotidiana, com uma distribuição equitativa entre aqueles que a utilizam regularmente e os que a empregam ocasionalmente. Não houve relato de nenhum aluno que afirmasse não utilizar a imaginação diariamente, sugerindo, assim, que todos os alunos reconhecem a importância da imaginação nas suas atividades diárias.

4 - Acreditas que a imaginação pode ajudar a criar ideias novas?

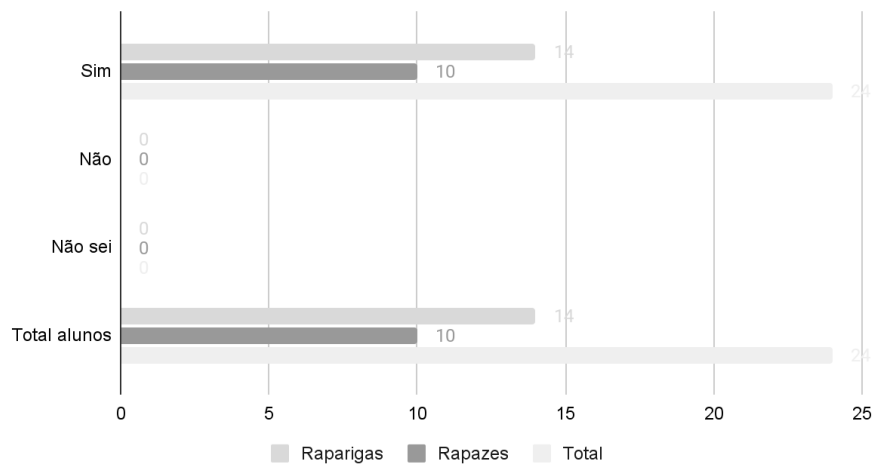


Gráfico 5_ Visão dos alunos sobre a importância da imaginação para a criação de ideias novas.

Análise dos dados:

Os dados do gráfico evidenciam um consenso absoluto entre os alunos no que diz respeito à eficácia da imaginação como ferramenta para estimular a criatividade e criar ideias inovadoras. Este consenso destaca a importância atribuída à imaginação como uma capacidade fundamental no processo de criação de ideias novas e criativas.

5 - Achas que a imaginação pode ser desenvolvida?

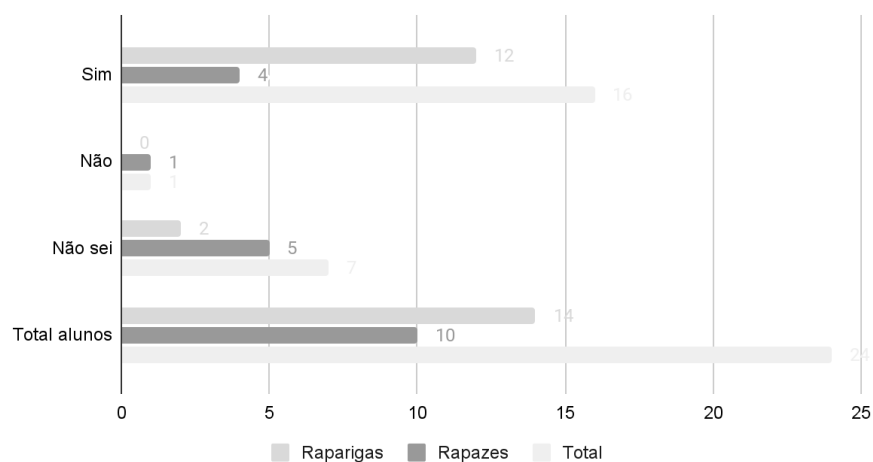


Gráfico 6_ Percepção dos alunos sobre o desenvolvimento da imaginação.

Análise dos dados:

A partir das respostas apresentadas no gráfico, é possível inferir que existe uma divergência de opiniões entre os inquiridos. A maioria das raparigas acredita que a imaginação pode ser desenvolvida, enquanto uma parte dos rapazes demonstra incerteza quanto a essa questão. Observa-se também uma pequena minoria que não possui uma opinião clara sobre o desenvolvimento da imaginação. Assim, parece existir uma percepção de que a capacidade de imaginação pode ser aprimorada, mas essa percepção varia entre os alunos, especialmente entre os géneros.

6 - Achas que é possível imaginar coisas que nunca existiram?

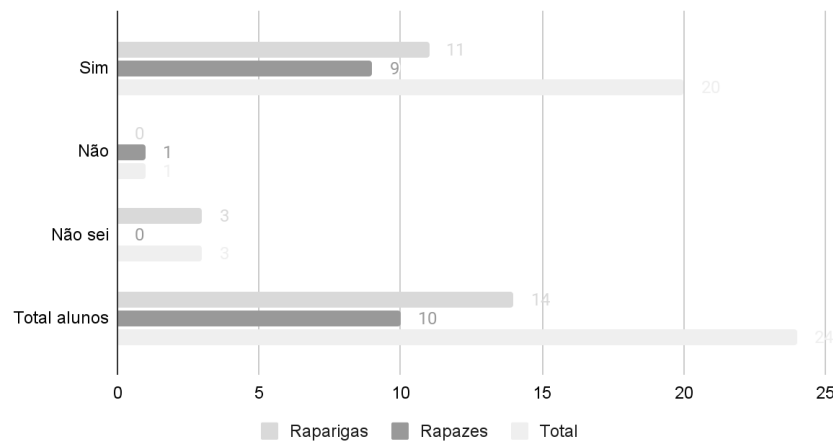


Gráfico 7_ Percepção dos alunos sobre o desenvolvimento da imaginação.

Análise dos dados:

Com base nos dados apresentados no gráfico, é evidente que a grande maioria dos alunos sustenta a crença na possibilidade de imaginar coisas que nunca existiram. Este entendimento reflete uma perspetiva geral de que a imaginação é uma ferramenta com a capacidade de conceber ideias e conceitos que não têm existência na realidade tangível. Uma visão minoritária discorda desta ideia, enquanto alguns alunos demonstram indecisão sobre o assunto.

7 - Pensar é a mesma coisa que imaginar?

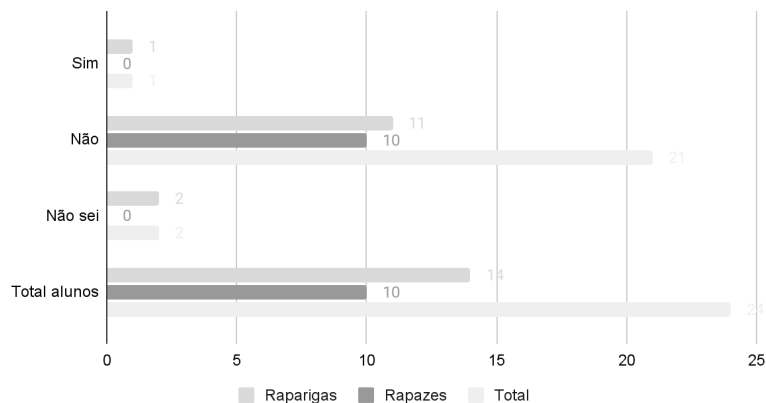


Gráfico 8_ Reconhecimento dos alunos sobre a distinção entre "pensar" e "imaginar".

Análise dos dados:

Com base no gráfico, observa-se que a maioria dos alunos reconhece uma diferenciação entre o ato de pensar e o ato de imaginar, indicando uma compreensão clara da distinção entre esses processos cognitivos. No entanto, uma minoria expressa uma perspectiva oposta, e alguns alunos demonstram indecisão em relação a essa distinção. A explicação para estes dados pode ser associada à diversidade nas vivências individuais dos alunos ou até mesmo a abordagens pedagógicas anteriores.

8 - Achas que a imaginação pode ajudar a superar desafios?

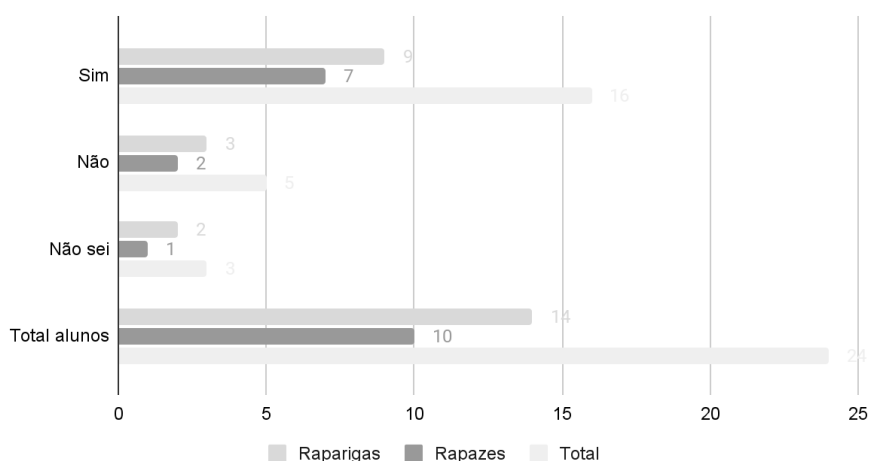


Gráfico 9_ Perceção dos alunos sobre a capacidade da imaginação para superar desafios.

Análise dos dados:

No Gráfico, a maior parte dos alunos está convencida de que a imaginação desempenha um papel significativo na superação de desafios. No entanto, uma minoria substancial discorda dessa perspectiva, indicando que a imaginação não é benéfica neste contexto. Alguns alunos também manifestam incertezas sobre o tema e reconhecem não ter uma opinião clara. Este panorama revela uma diversidade de pontos de vista entre os alunos.

9 - Consideras que a imaginação é mais importante que o conhecimento?

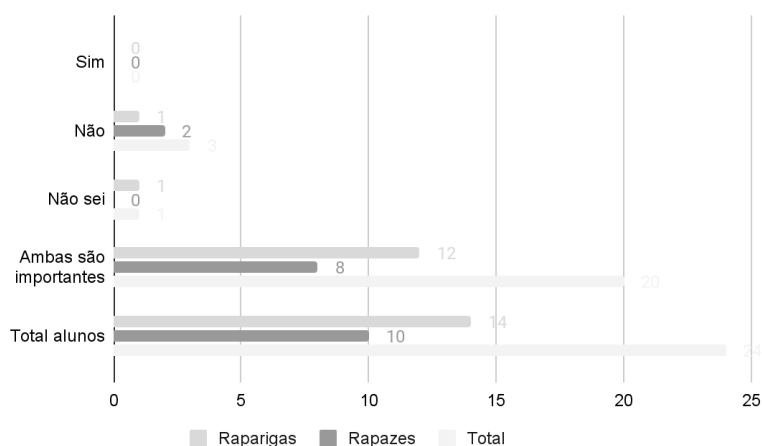


Gráfico 10_ Perceção dos alunos sobre a Importância da imaginação vs conhecimento

Análise dos dados:

No Gráfico, a maioria dos alunos reconhece a importância tanto da imaginação quanto do conhecimento, considerando-os igualmente relevantes. Uma minoria discorda dessa visão, destacando a importância do conhecimento em relação à imaginação, enquanto um aluno não tem uma opinião clara sobre a questão. Estes resultados evidenciam a percepção dos alunos sobre a complementaridade entre a imaginação e o conhecimento.

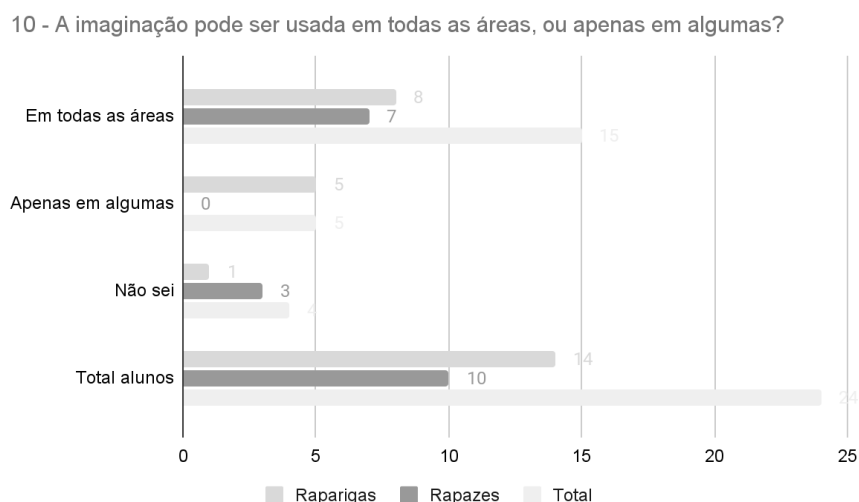


Gráfico 11_ Percepção dos alunos sobre a aplicabilidade da imaginação em todas as áreas.

Análise dos dados:

Os resultados do Gráfico indicam uma diversidade de perspetivas entre os alunos em relação à aplicabilidade da imaginação. A maioria acredita que a imaginação pode ser usada em todas as áreas, indicando uma visão abrangente e inclusiva da imaginação como uma ferramenta versátil. No entanto, uma parte significativa discorda dessa visão, defendendo que a sua utilização está restrita a algumas áreas específicas. Alguns alunos também manifestam dúvidas sobre o assunto, sublinhando a complexidade da pergunta.

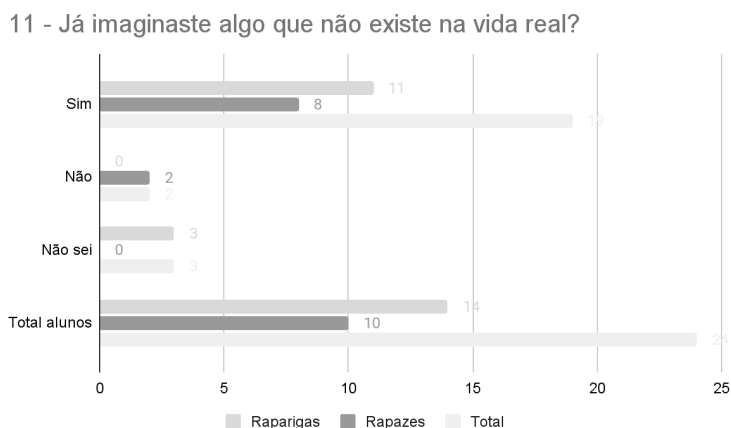


Gráfico 12_ Percepção dos alunos sobre a capacidade de imaginar algo que não existe na vida real.

Análise dos dados:

A maioria dos alunos afirmou ter imaginado algo que não existe na vida real, evidenciando a capacidade de criar conceitos ou cenários que transcendem a realidade. Contudo, uma minoria não partilha dessa experiência, declarando nunca ter imaginado algo semelhante. Esses alunos podem adotar uma abordagem mais orientada para o conhecimento e experiências concretas. Alguns alunos admitiram não ter uma opinião clara sobre se já imaginaram algo que não existe na vida real, revelando incerteza em relação às suas próprias experiências de imaginação.

12 - Preferes brincar com brinquedos que já existem ou inventar os teus próprios brinquedos?

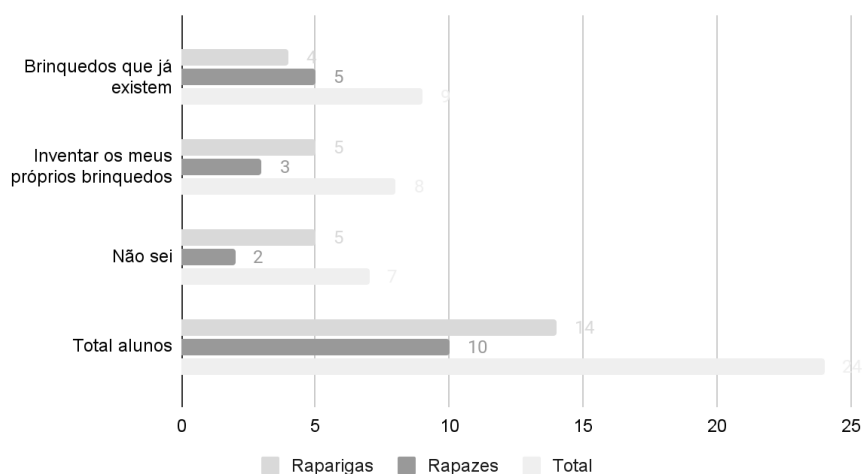


Gráfico 13_ Preferência dos alunos entre brincar com brinquedos existentes e inventar os próprios.

Análise dos dados:

Os dados do Gráfico sugerem que não existe uma preferência clara entre a maioria dos alunos quanto a brincar com brinquedos existentes ou inventar os próprios. Essa escolha revela-se como uma decisão pessoal que varia entre os alunos, sendo que uma parte significativa não manifesta uma preferência definida sobre o assunto. A distribuição de preferências entre rapazes e raparigas também é notável, com as raparigas apresentando uma distribuição mais equilibrada de opiniões em comparação com os rapazes, estes últimos demonstrando uma ligeira inclinação para preferir brincar com brinquedos existentes.

13 - Já inventaste uma história na tua cabeça para ajudar-te a dormir?

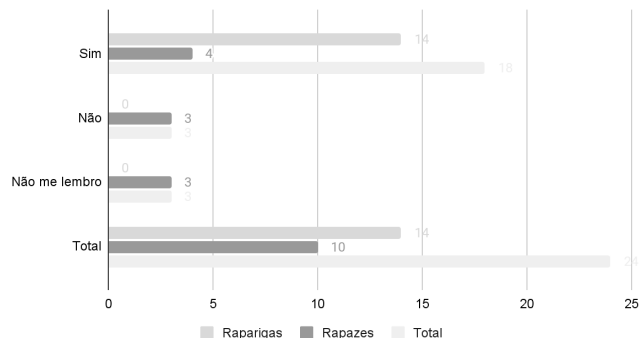


Gráfico 14_ Frequência dos alunos que recorrem à invenção de histórias para dormir.

Análise dos dados:

O gráfico reflete que a maioria dos alunos, independentemente do género, declarou já ter imaginado uma história na cabeça para facilitar o sono, indicando que o hábito de criar histórias mentais antes de dormir é comum entre os alunos. Contudo, as raparigas apresentaram uma percentagem mais elevada em comparação com os rapazes. Entre estes últimos, há uma divisão nas respostas, com alguns a afirmarem já ter imaginado uma história na cabeça para ajudar a dormir, outros a negarem tal prática e alguns a expressarem incerteza sobre se o fizeram.

14 - Achas que a imaginação é importante para o teu desenvolvimento?

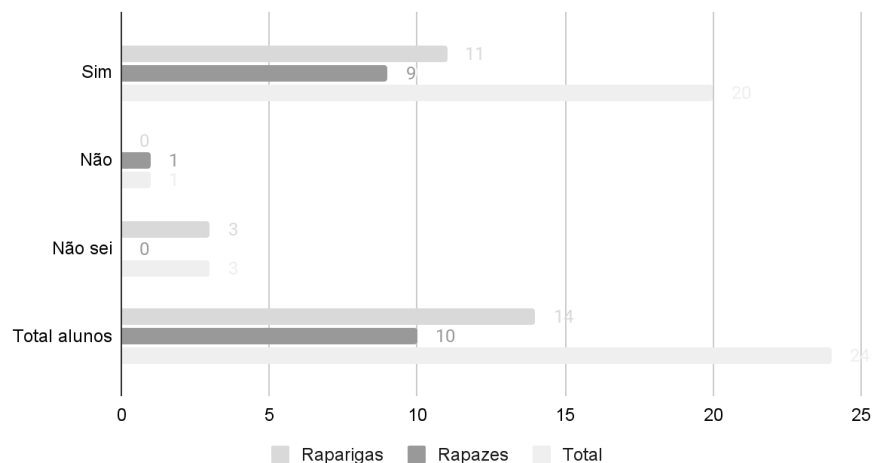


Gráfico 15_ Percepção dos alunos sobre a importância da imaginação para o desenvolvimento pessoal.

Análise dos dados:

Os dados do gráfico indicam que tanto as raparigas como os rapazes, em sua maioria, valorizam e reconhecem a importância da imaginação para o seu desenvolvimento pessoal e intelectual. Algumas raparigas manifestam alguma incerteza sobre a relevância da imaginação para o seu desenvolvimento, mas nenhuma delas afirmou que a imaginação não é importante. Apenas um aluno rapaz expressou uma visão contrária à importância da imaginação. Globalmente, os alunos revelam uma apreciação da imaginação como uma ferramenta fundamental no processo de desenvolvimento.

15 - Preferes desenhar baseado em desenhos que já existem ou criar os teus próprios desenhos?

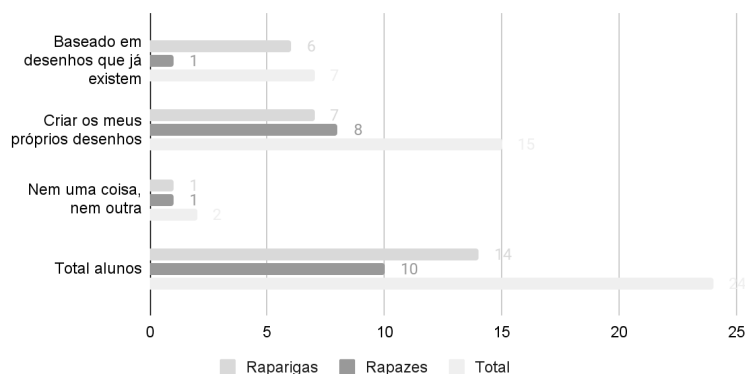


Gráfico 16_ Preferência dos alunos entre desenhar baseado em desenhos que já existem ou criar os próprios desenhos.

Análise dos dados:

No gráfico, verifica-se que a maioria dos alunos tem uma preferência por criar desenhos originais, evidenciando uma inclinação para expressar a criatividade através de trabalhos únicos. Contudo, uma parte considerável dos alunos também revela uma apreciação por desenhos já existentes, o que pode indicar um interesse em utilizar obras pré-existentes como fonte de inspiração ou uma preferência por reproduzir algo já conhecido.

16 - Já escreveste alguma história imaginária?

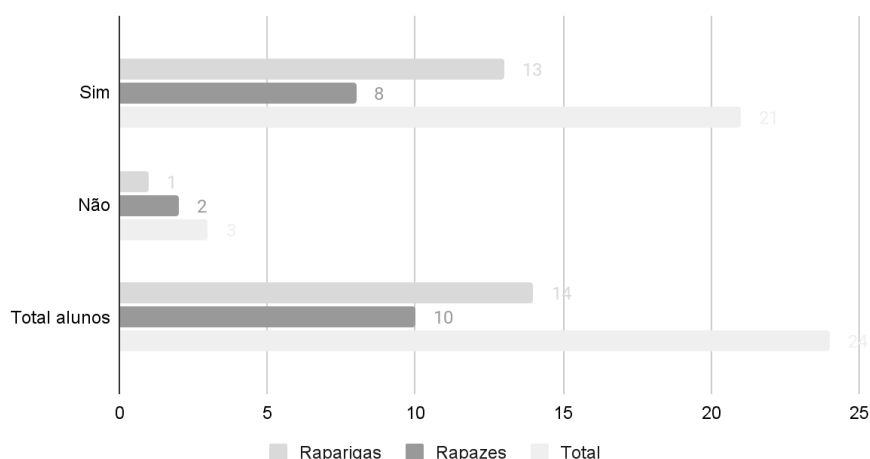


Gráfico 17_ Participação dos alunos na escrita de histórias imaginárias

Análise dos dados:

Os resultados do gráfico indicam que a maioria dos alunos afirmou já ter escrito pelo menos uma história imaginária. Este dado sugere que a elaboração de narrativas fictícias é uma prática comum nesta faixa etária. Destaca-se o envolvimento significativo das raparigas nessa atividade, embora os rapazes também revelem um interesse considerável. Apenas três alunos admitiram nunca ter escrito uma história imaginária.

17 - Achas que a imaginação é importante para a criatividade?

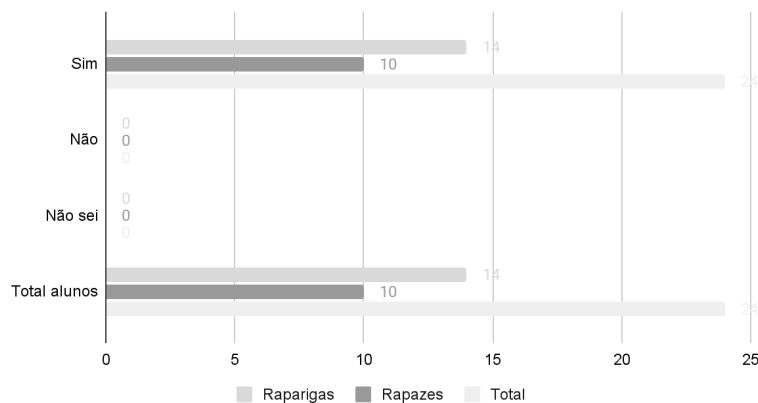


Gráfico 18_ Percepção dos alunos da Importância da Imaginação para a Criatividade

Análise dos dados:

Com base no gráfico, todos os alunos concordaram que a imaginação é fundamental para a criatividade. Esta unanimidade reflete o consenso entre os alunos de que a imaginação desempenha um papel crucial na promoção da criatividade. É relevante observar que nenhum aluno discordou da afirmação, e nenhum aluno manifestou incerteza em relação à pergunta. Assim, a associação entre imaginação e criatividade é claramente evidente entre os alunos.

18 - Já fingiste ser outra pessoa ou personagem?

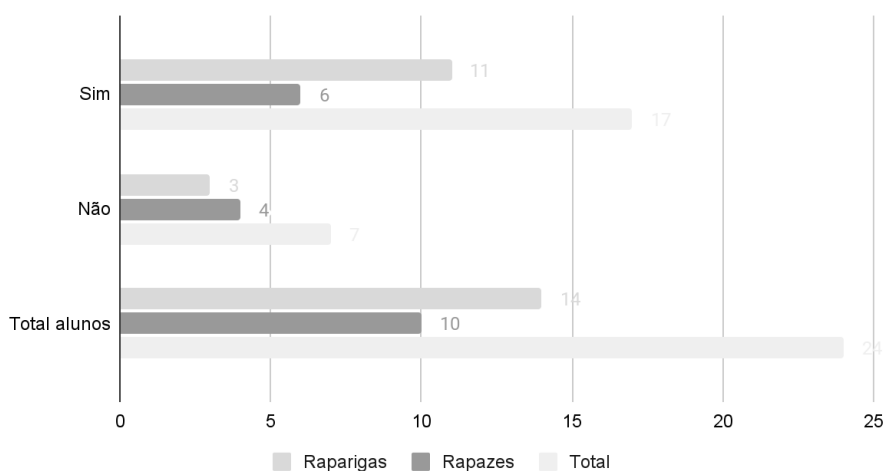


Gráfico 19_ Frequência com que os alunos já fingiram ser outra pessoa ou personagem

Análise dos dados:

No gráfico, a maioria dos alunos indicou ter representado ser outra pessoa ou personagem em algum momento. Este dado reflete que a representação de papéis é uma experiência comum entre os alunos desta faixa etária. As raparigas demonstraram estar mais envolvidas nesse tipo

de atividade em comparação com os rapazes, embora ambos os grupos tenham participado dessa experiência em números significativos.

19 - Achas que ter imaginação é importante para as sociedades?

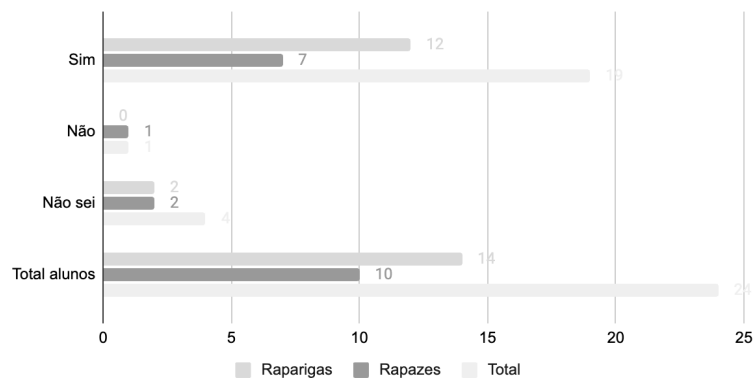


Gráfico 20_ Percepção dos alunos da importância da imaginação para as sociedades

Análise dos dados:

No gráfico, a maioria dos alunos está convicta de que possuir imaginação é crucial para as sociedades. Este dado reflete uma perspetiva de que a imaginação desempenha um papel significativo na cultura e na evolução das sociedades. Contudo, observa-se uma pequena divergência de opinião, com um único rapaz discordando dessa visão e alguns alunos admitindo não ter uma opinião clara sobre o assunto.

20 - Costumas inventar histórias na tua cabeça que nunca aconteceram?

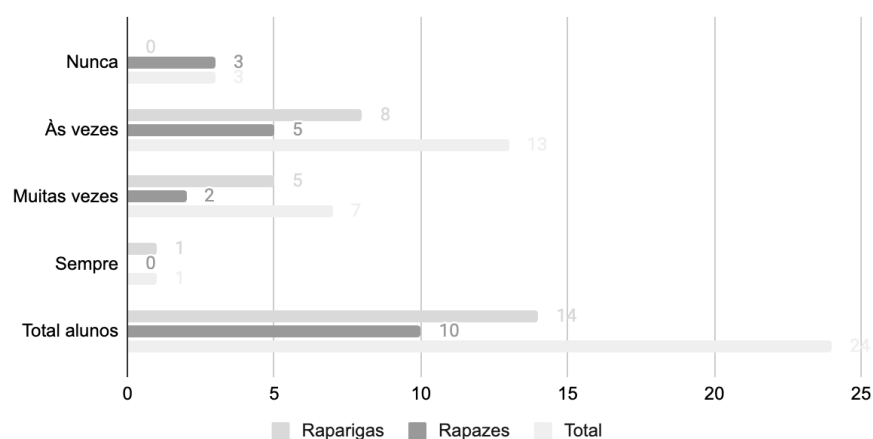


Gráfico 21_ Frequência com que os alunos inventam histórias imaginárias

Análise dos dados:

No gráfico, a maioria dos alunos declarou criar histórias na cabeça que nunca ocorreram, seja de forma ocasional ou frequente. Este dado sugere que a elaboração de histórias imaginárias é

uma prática comum entre os alunos, com uma inclinação ligeiramente maior entre as raparigas. A presença de uma rapariga que inventa histórias constantemente indica uma notável afinidade com essa forma de expressão.

21 - Costumas desenhar?

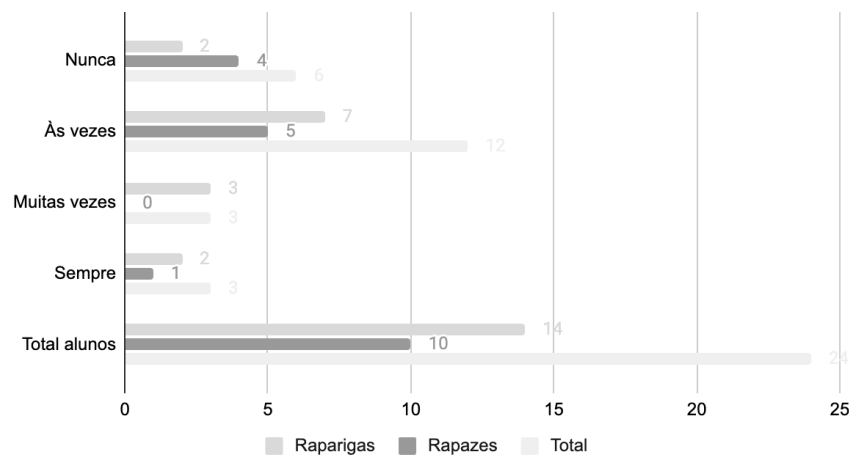


Gráfico 22_ Frequência com que os alunos costumam desenhar

Análise dos dados:

No gráfico, a maioria dos alunos indicou que costuma realizar desenhos, seja de forma ocasional, frequente ou constante. Este dado sugere que o ato de desenhar é uma prática comum entre os alunos, com uma inclinação ligeiramente maior entre as raparigas. Aqueles que desenhavam com elevada frequência ou sempre revelam um notável interesse por essa atividade.

22 - Já tiveste um sonho que parecia real?

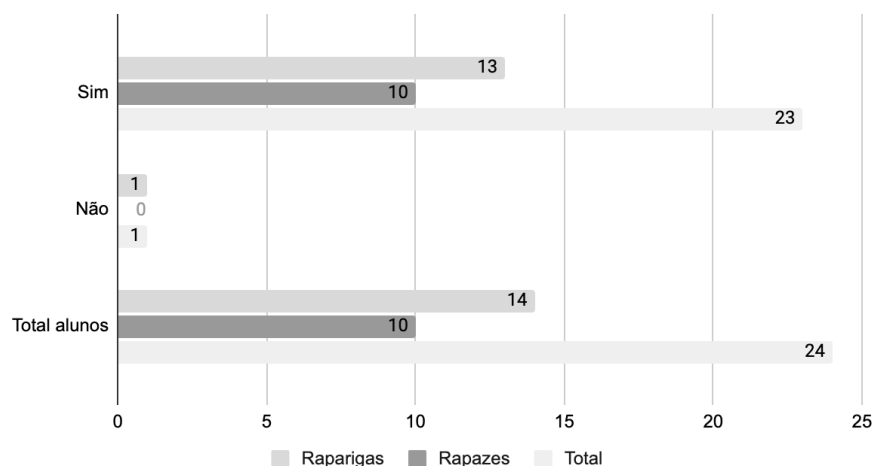


Gráfico 23_ Alunos que relataram ter tido sonhos que pareciam reais

Análise dos dados:

No gráfico, praticamente todos os alunos afirmam já ter tido um sonho que parecia real, sugerindo que a vivência de sonhos vívidos e realistas é uma ocorrência comum entre os alunos. Este

fenómeno é reportado independentemente do género, com a única exceção de uma rapariga que nunca experienciou essa sensação.

23 - Costumas ler?

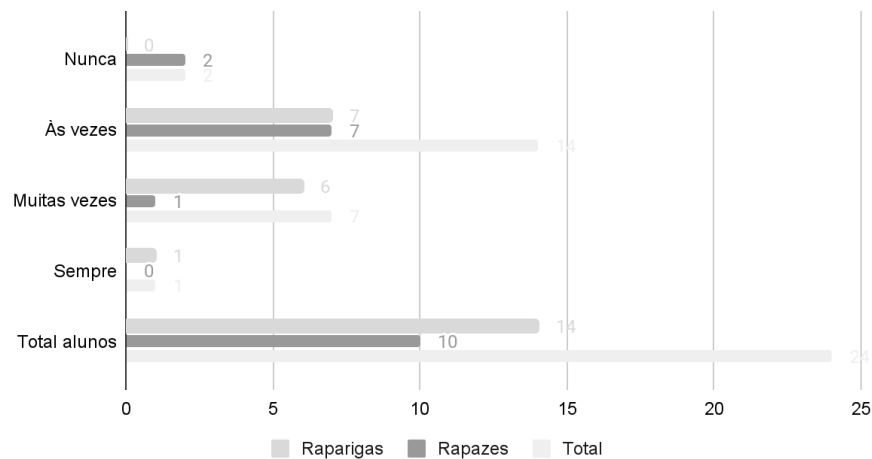


Gráfico 24_ Frequência de leitura entre os alunos

Análise dos dados:

No gráfico, a maioria dos alunos indicou que costuma ler, seja ocasionalmente, frequentemente ou sempre. Este dado sugere que a prática da leitura é comum entre os alunos, com uma ligeira inclinação para as raparigas. A presença de alunos que leem com muita frequência ou sempre destaca um hábito de leitura substancial.

24 - Achas que a imaginação pode ajudar-te no relacionamento com os outros?

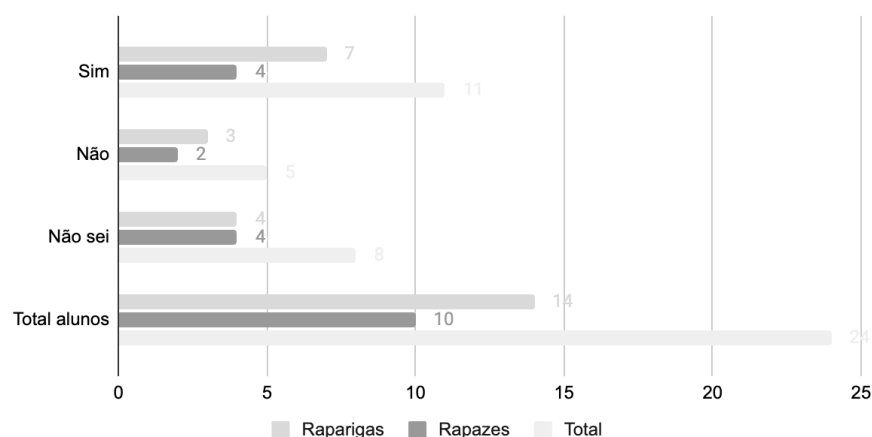


Gráfico 25_ Percepção dos alunos do papel da imaginação nas relações interpessoais

Análise dos dados:

No gráfico, observa-se uma diversidade de opiniões entre os alunos no que diz respeito à capacidade da imaginação influenciar o relacionamento com os outros. Enquanto a maioria acredita que a imaginação pode ter benefícios, uma parte substancial expressou dúvidas ou

acredita que não contribui positivamente. Este panorama reflete a complexidade das perspetivas sobre como a imaginação pode afetar as relações interpessoais.

25 - Achas divertido usar a imaginação?

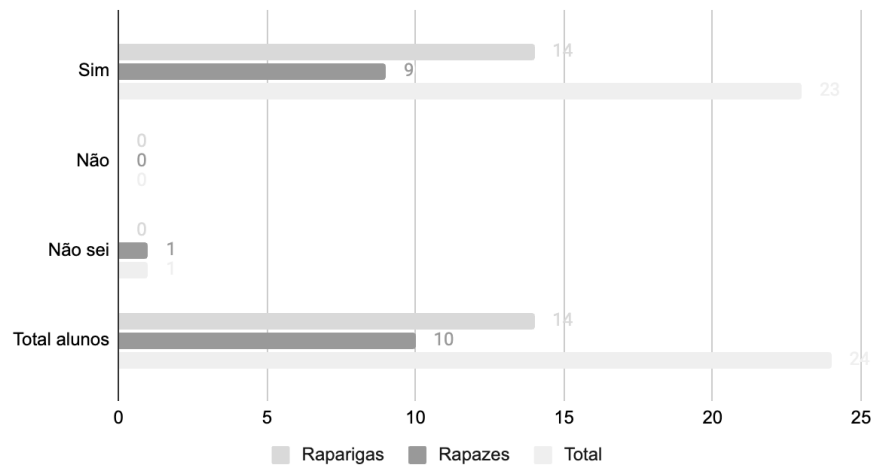


Gráfico 26_ Perceção dos alunos do divertimento ao utilizar a imaginação

Análise dos dados:

No gráfico, praticamente todos os alunos consideram divertido o uso da imaginação, independentemente do género. Este dado mostra que a atividade imaginativa é percebida como algo prazeroso e criativo pela esmagadora maioria dos alunos.

4.2. Atividades

4.2.1 Atividade “Quantos Queres” - Quebra gelo

Ações/Missões escritas pelos alunos - Pensar:

- 1 - Não tenhas medo de mudar! Dá asas aos teus sonhos!
- 2 - Dança debaixo da chuva!
- 3 - Dá um passo na natureza!
- 4 - Faz um desporto que gostes!
- 5 - Dá uma flor a alguém especial.
- 6 - Vai à praia com os teus amigos.
- 7 - Ouve a tua música preferida!
- 8 - Dá um abraço a alguém que gostes!



Figura 30_ “Quantos Queres”

- 1 - Qual seria o teu nome de super-herói/heroína?
- 2 - Conta-nos uma memória feliz.
- 3 - Como seria o teu dia perfeito.
- 4 - Convida os teus amigos a ir jogar à bola
- 5 - O que gostas mais de fazer?
- 6 - Qual é o teu jogo favorito?
- 7 - Qual é o teu livro/filme favorito?
- 8 - Qual é a tua música favorita?

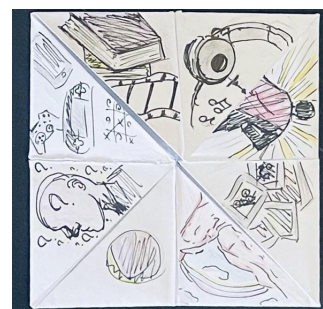


Figura 31_ “Quantos Queres”

- 1 - Assiste a um filme
- 2 - Tenta cozinhar uma pizza
- 3 - Vai à praia
- 4 - Dança!
- 5 - Pratica algum desporto ou atividade física
- 6 - Joga um jogo online.
- 7 - Faz um avião de papel.
- 8 - Aprende a contar até cinco noutra língua.

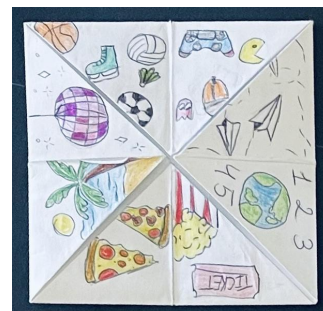


Figura 32_ “Quantos Queres”

- 1 - Imita um emoji que eu escolher/ Diz-me uma piada.
- 2 - Elogia duas pessoas.
- 3 - Canta a tua música favorita
- 4 - Dança a dança da galinha ou emita uma.
- 5 - Diz alguma coisa em francês.
- 6 - Faz dez polichinelos.
- 7 - Dá um passeio na praia até ao final do mês.
- 8 - Qual é o teu maior medo? Assusta uma pessoa.

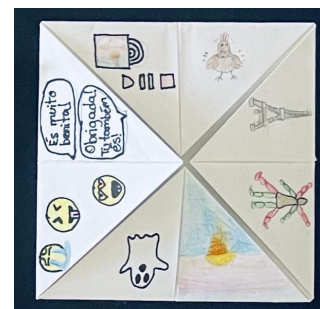


Figura 33_ “Quantos Queres”

- 1 - Vai passear com os teus amigos no próximo fim de semana
- 2 - Passa o dia inteiro com a pessoa que mais gostas.
- 3 - Come mais frutas.
- 4 - Hidrata-te! Não te esqueças de beber água!
- 5 - Desculpa, erro no sistema. Tenta novamente.
- 6 - Compra uma peça de roupa com a cor azul.
- 7 - Decora o teu quarto com plantas.
- 8 - Sai com os teus pais para comer um gelado.



Figura 34_ "Quantos Queres"

- 1 - Vai estudar.
- 2 - Vai ver um filme com os teus amigos.
- 3 - Pratica desporto.
- 4 - Vai à praia no fim de semana.
- 5 - Viaja com os teus pais.
- 6 - Faz um piquenique com os teus amigos.
- 7 - Sai à noite.
- 8 - Faz um almoço especial em família.

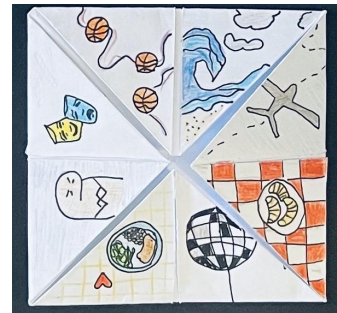


Figura 35_ "Quantos Queres"

- 1 - Convida a tua família a ir à praia.
- 2 - Faz um piquenique com os teus amigos.
- 3 - Faz uma surpresa a alguém.
- 4 - Vai jantar fora com alguém.
- 5 - Vai ver um filme com os teus amigos.
- 6 - Amanhã vais receber uma surpresa.
- 7 - Convida alguém para passear.
- 8 - Tenta outra vez.



Figura 36_ "Quantos Queres"

- 1 - Tens que ler um livro amanhã.
- 2 - Esta semana tens de ir à praia.
- 3 - No fim de semana vai andar.
- 4 - Pratica exercício físico.
- 5 - Umas férias na neve.
- 6 - Podes ir ao cinema no fim de semana.
- 7 - Amanhã tens de comer um gelado
- 8 - Quando tiveres tempo vai ao parque.



Figura 37_ "Quantos Queres"

- 1 - Imita um sapo no meio das pessoas.
- 2 - Fala moo para o teu melhor amigo.
- 3 - Manda um ♥ para o teu quinto contacto.
- 4 - Desenha uma casa no teu dedo do meio.
- 5 - Encontra uma pedra.
- 6 - Dá uma flor a alguém.
- 7 - Tira uma foto comigo.
- 8 - Faz metade de um coração e pede a alguém para completar.



Figura 38_ "Quantos Queres"

- 1 - Imita um leopardo.
- 2 - Salta muito alto.
- 3 - Faz a pirueta.
- 4 - Imita um coelho a saltar.
- 5 - Come como um tigre.
- 6 - Fica sentado dois minutos.
- 7 - Faz uma careta.
- 8 - Fica a abraçar uma pessoa durante dois minutos.



Figura 39_ "Quantos Queres"

- 1 - Salta.
- 2 - Ventila.
- 3 - Respira.
- 4 - Movimenta as articulações.
- 5 - Mexe os pés.
- 6 - Expira.
- 7 - Realiza as atividades pulmonares.
- 8 - Anda



Figura 40_ "Quantos Queres"

- 1 - Dá um abraço a quem mais te irrita.
- 2 - Vê um filme.
- 3 - Tenta falar com quem mais gostas mesmo que tenhas muita vergonha.
- 4 - Vai à praia com os teus amigos.
- 5 - Mostra-me a tua dm (Mensagens privadas Instagram).
- 6 - Liga para alguém e diz que lhe amas.
- 7 - Abraça a pessoa mais feia que conheces.
- 8 - Mostra-me a tua galeria (telemóvel).



Figura 41_ "Quantos Queres"

- 1 - Desafio ambiental: Separa o teu lixo.
- 2 - Desafio sorriso: Dá comida a alguém que tenha fome.
- 3 - Desafio solidário: Faz uma doação a uma instituição.
- 4 - Desafio solidário: Visita um lar de idosos.
- 5 - Desafio sorriso: Escreve uma carta/mensagem a alguém
- 6 - Desafio ambiental: Toca a plantar! (Compra sementes e planta)
- 7 - Desafio prático: Faz exercício.
- 8 - Desafio solidário: Recolhe lixo na praia.



Figura 42_ "Quantos Queres"

- 1 - Diz a uma pessoa importante que ela é o sol da tua vida e que não viverias sem ela.
- 2 - Tira uma foto com a pessoa que mais odeias.
- 3 - Durante 1 hora tens de acabar todas as frases com a palavra "borboleta".
- 4 - Tens de ir a um sítio calmo tirar uma foto que olhes e te lembre memórias boas.
- 5 - No fim de semana vai com os teus pais comer um gelado de um sabor que não gostes.
- 6 - Enumera todos os nomes dos animais que já tiveste.
- 7 - Canta bem alto a tua música favorita.
- 8 - Imita um peixe fora de água.



Figura 43_ "Quantos Queres"

Reflexão

Refletindo sobre as ações/missões escritas pelos alunos, observa-se uma sólida compreensão do que é considerado saudável, positivo e essencial para a sua felicidade. Este entendimento revela uma abordagem equilibrada que agrega atividades físicas, expressão criativa, interações sociais e consciência ambiental.

As dinâmicas demonstram uma consciência sobre a importância das atividades que promovem a mudança, a expressão criativa e as relações interpessoais. A ênfase dada às atividades ao ar livre, como dançar à chuva, caminhar na natureza e praticar desporto, reflete uma valorização do contacto com a natureza e a compreensão da relevância do exercício físico para a sua saúde. Também a ação de oferecer uma flor a alguém especial e de partilhar abraços espelha a percepção dos alunos sobre a importância da confraternização e do sentimento de carinho nas suas vidas.

As tarefas que promovem a expressão criativa, como a imitação de emojis, a narração de piadas e até o desenhar, apontam a imaginação e o humor como elementos positivos no dia a dia dos alunos. Para além disso, as que abordam desafios ambientais, como a separação do lixo e a plantação de árvores, demonstram a existência de uma consciência ambiental e um espírito de solidariedade.

Foi muito interessante observar, durante esta atividade, as analogias que os alunos estabeleceram com as ilustrações correspondentes. O método utilizado, de explicar as fases gradualmente, sem revelar imediatamente as tarefas subsequentes associadas a cada triângulo, foi um contributo muito importante para estimular a imaginação. Assim, a explicação progressiva das atividades, fase a fase, não apenas manteve os alunos entusiasmados, como também incentivou a livre propagação da imaginação.

Esta atividade revelou-se de grande importância e extremamente divertida; os alunos estavam motivados e apreciaram explorar o jogo "Quantos Queres" com os colegas. Para além de que proporcionou uma compreensão mais aprofundada das capacidades dos alunos no que diz respeito ao pensamento crítico, à cultura visual e, principalmente, a criatividade e imaginação.

> Diaporama: <https://indd.adobe.com/view/47719b72-10cc-45e4-ac91-ab53a0a1b8d7>

4.2.2. Atividade “Folhas coloridas” - Introdução ao tema da Cor

Palavras associadas a cada cor e razões da escolha da palavra associada:

Amarelo:

Smile	Porque eu gosto de um filme com smiles
Minion	Porque ele gosta de banana e a banana é amarela
Espanja	Porque lembra-me o bob esponja
Alegria	Porque transmite-nos esse sentimento
Calor	Porque amarelo transmite-nos calor
Ouro	Porque o ouro tem a cor amarela
Limão	Porque a cor do limão é amarela
Girafa	Porque é amarela
Sol	Porque o sol tem amarelo
Abelha	Porque a abelha dá mel, e mel é amarelo
Verão	Pois lembra-me o calor que está relacionado com o verão
Felicidade	Porque sinto-me feliz ao ver a cor
Girassol	Porque o girassol é amarelo
Luz	Porque o amarelo é uma cor luminosa
Areia	Porque o amarelo faz-me lembrar nos dias de verão e areia a arder
Queijo	Porque a cor do queijo é amarelo
Mel	Porque o mel é doce e amarelo
Maia	Porque eu amo abelhas, principalmente a Abelha Maia.
Dinheiro	Porque faz-me lembrar da riqueza
Lápis	Porque são pretos e amarelos
Moeda	Porque a moeda de 1 euro é amarela

Rosa:

Flamingo	Porque é rosa
Lábios	Porque são rosa
Bebés	Porque são fofos, como as crianças
Peppa Pig	Porque é rosa

Beleza	Porque a beleza é de meninas e elas gostam de rosa
Barbie	Porque a casa e a roupa dela são dessa cor
Perfume	Porque é rosa
Rosa	Porque existem rosas cor de rosa
Gelado de morango	Porque quase sempre é rosa
Porco	Porque o porco é rosa
Felicidade	Porque o rosa transmite felicidade em alguns momentos
Infância	Porque faz-me lembrar desenhos de infância
Danoninho	Porque o danoninho de morango é cor de rosa
Meninas	Porque é uma cor feminina
Flores	Porque as flores são rosa
Morango	Porque é rosa
Amor	Porque rosa simboliza amor
Alegria	Porque acho uma forma de demonstrar amor e carinho
Maquilhagem	Porque transmite-me rosa e o rosa é do blush
Outubro	Porque é o mês do cancro da mama
Algodão-doce	Porque o algodão doce é rosa

Verde:

Jardim	Porque é verde
Dinheiro	Porque lembra os filmes
Flor	Porque tem as folhas verdes
Natureza	Porque a natureza é verde
Sporting	Porque a cor principal do clube é verde
Vida	Porque na terra existe vida e a terra lembra-me o verde
Trevo	Porque faz-me lembrar a sorte
Blusa	Porque a blusa da Bruna é verde
Esperança	Porque para mim o verde transmite esperança
Shrek	Porque ele é verde e lembra um pepino
Maça verde	Porque é verde
Palmeiras	Porque lembra-me um clube brasileiro
Esmeralda	Porque é uma pedra preciosa brilhante e verde

Folhas	Porque as folhas são verdes
Rio	Porque o rio é azul e verde
Alface	Porque ela é saudável
Plantas	Porque é a cor das plantas
Relva	Porque é a cor da relva
Erva	Porque a cor da erva é verde
Limão	Porque a lima é verde
Riqueza	Porque as notas de dinheiro são verdes

Azul:

Smurf	Porque é azul e pequeno
Ondas	Porque lembro-me do mar
Lágrimas	Porque as lágrimas são azuis
Céu	Porque o céu é azul
Mar	Porque a água do mar é azul
Tranquilidade	Porque é uma cor clara
Paz	Porque o céu é azul e é onde há paz
Carinho	Porque é a minha cor preferida
Blusa	Porque olhei para um colega que tem uma blusa azul
FC Porto	Porque é o melhor clube
Paisagem	Porque faz-me lembrar uma paisagem
Blusa do Chico	Porque a blusa do Chico é azul
Garrafa de água	Porque as garrafas de água costumam ter azul
Rio	Porque os rios são azuis
Maré	Porque a cor da maré é azul
Vidro	Porque reflete a luz como o oceano azul
Vida	Porque faz-me lembrar luz e o céu é azul e tem ar de vida
Bic	Porque a tampa é azul
Olhos	Porque gosto de pessoas de olhos azuis
Tristeza	Porque as lágrimas são representadas a azul
Ken	Porque é o marido da barbie

Vermelho:

Bolas de Natal	Porque o vermelho lembra-me o Natal
Toranja	Porque me lembra o seu interior
Natal	Porque eu gosto o pai natal e ele veste-se de vermelho
Vaquinha	Lembrei-me de Minecraft
Valentim	Porque o vermelho faz-me lembrar o amor e o São Valentim é a comemoração desse sentimento
Chamas	Porque o vermelho é ardente e faz lembrar o vermelho
Marte	Porque é chamado o planeta vermelho
Morte	Porque o vermelho significa morte/sangue
Tomate	Porque a cor é vermelha
Coração	Porque na teoria o coração é vermelho
Paixão	Porque o vermelho transmite-me amor/paixão
Faísca Mcqueen	Porque é um carro vermelho
Sangue	Porque o sangue quando sai do nosso corpo sai na cor vermelha
Morangos	Porque eu gosto e são vermelhos
Amor	Porque o amor é com o coração e coração é vermelho
Palhaço	Porque o nariz é vermelho
Poder	Porque é isso que a cor me transmite
Luta	Porque nas lutas pode haver sangue e sangue é vermelho
Homem de Ferro	Porque fez parte da minha infância e ele tinha um fato vermelho
Benfica	Porque eu amo o benfica
Terror	Porque nos filmes de terror aparece sempre vermelho

Laranja:

Abóbora	Porque lembra o Halloween
Holanda	Porque a cor do equipamento no futebol é laranja
Tijolo	Porque é cor de laranja
Pato	Porque as pernas são laranja
Laranja	Porque é uma cor e uma fruta
Calor	Porque o verão significa calor e para mim o calor é laranja
Sunset	Porque tem a cor do pôr do sol
Leão	Porque nos desenhos animados os leões são cor de laranja

Verão	Porque o calor significa verão
Chimpanzé	Os chimpanzés são peludos e laranja
Fruta	Porque lembra-me a fruta laranja
Cenoura	Porque a cenoura é laranja
Eclipse	Porque o sol fica laranja
Citrino	Porque a laranja é um citrino
Outono	Porque o outono tem folhas laranja
Paredes da escola	Porque são desta cor
Tangerina	Porque comi uma tangerina ao pequeno almoço
Fogo	Porque ele também é laranja
Sol	Porque o sol tem uma cor forte
Lareira	Porque a lareira tem fogo e é laranja
Pôr do sol	Porque o pôr do sol é desta cor

Apresentações criativas associadas às cores:

Grupo da cor Amarela

(Criação e proclamação de poema)

*Hoje estamos aqui a apresentar
do amarelo hoje vamos falar
da alegria ele faz-me lembrar
pois quando como mel,
começo a voar*

*Os minions as bananas vão comer
Para poder crescer
Os meus cêntimos também vou poupar
Para a riqueza não me escapar*

*A areia incendeia
Pois ela é muito feia
Por isso vou comer
Para poder morrer*

*Com este verso eu termino
para poder tocar o hino*

Grupo da cor de rosa

Este grupo, colocou-se em fila e, um a um, foi dizendo cada uma das palavras que a turma associou a esta cor. Alguns dos alunos evidenciaram o tom de voz de acordo com a palavra e outros fizeram gestos para complementar a apresentação, por exemplo a palavra amor foi dita com um tom feliz, com um sorriso rasgado e foi ainda feito um gesto com as mãos evidenciando a forma do coração.

Grupo da cor Verde

Este grupo simulou um jogo de futebol, onde um dos elementos do grupo fez o relato do jogo e pelo meio proclamava as palavras que foram associadas a cada cor, tais como: flor, dinheiro, jardim, natureza, sporting, vida, trevo, blusa, esperança, shrek, entre outras. Usaram uma bola feita de papel e colocaram duas mesas a fazer de baliza.

Grupo da cor azul

(Diálogo)

Aluno 1 - *O que pensam quando olham para a cor azul?*

Aluno 2 - *Algumas pessoas pensam na vida, pois faz lembrar o céu azul, que possui o ar que respiramos.*

Aluno 3 - *Outras pensam no oceano, pois a sua imensidão faz-lhes pensar no paraíso azul.*

Aluno 4 - *Existem várias maneiras de interpretar esta cor, mas cada uma é diferente e única para cada ser.*

Grupo da cor vermelha

(Interpretação teatral)

Aluno 1 - *Os morangos são tão bons que dá para sentir o seu gosto*

Aluno 2 - *O amor simboliza por um coração vermelho e uma marca muito famosa e luxuosa chamada ferrari é conhecida por ter um modelo vermelho.*

Aluno 3 - *o sangue é vermelho assim como o Faísca MCQueen um carro do filme Carros.*

Aluno 4 - *O Angry Bird é vermelho e fica ainda mais quando está zangado.*

Grupo da cor de laranja

Este grupo fez a sua apresentação através de um jogo de mímica e os colegas tinham de ir adivinhando cada palavra. Foi uma atividade muito divertida, proporcionou

Reflexão:

As reflexões sobre as associações dos alunos com diferentes cores revelam padrões e influências recorrentes que permeiam as suas perceções cromáticas. O amarelo, por exemplo, estabelece uma contato emocional positivo, associado a elementos naturais e objetos do quotidiano. As vinculações a emoções de alegria, calor e felicidade, juntamente com as associações a dinheiro e ouro, indicam uma perceção de opulência e valor atribuído a esta tonalidade.

No que concerne à cor rosa, as associações manifestam uma diversidade de significados, desde elementos infantis até conceitos mais amplos como beleza, amor e felicidade. A feminilidade é destacada, revelando uma compreensão cultural intrínseca, através de representações como a *Peppa Pig*, o *Danoninho*, a *Barbie* e referências ao universo feminino.

As ligações dos alunos com a cor verde evidenciam uma relação direta com a natureza, a sorte e o desporto, simbolizando esperança e vida. A influência de clubes desportivos, como o Sporting, ressalta a interação entre os clubes desportivos na percepção da cor verde.

Já a cor azul, associada a elementos naturais e sensações emocionais como a tranquilidade e a paz, é frequentemente eleita como preferida. Os clubes desportivos, como o FC Porto, sublinha o papel dos contextos culturais e desportivos nas preferências cromáticas dos alunos.

A complexidade das associações com o vermelho reflete-se na interação de elementos culturais, emocionais, sensoriais e experiências individuais, sendo que as justificações dos alunos são sinónimo da multiplicidade de influências que moldam as percepções pessoais desta cor.

No caso da cor laranja, as associações refletem uma diversidade de influências e experiências, desde elementos naturais e sazonais até influências culturais. As repetições indicam padrões partilhados na turma, ao passo que as fundamentações proporcionam contribuições relevantes acerca das vivências e preferências singulares de cada aluno.

Observa-se uma concordância generalizada entre a maioria dos alunos no que diz respeito à atribuição de significados às suas respetivas cores. Ficou patente que os significados associados às cores são culturalmente inculcados desde os primeiros anos de vida, não necessariamente alinhando-se com a realidade subjacente a esses significados.

Seguramente, que esta dinâmica apresentaria resultados diversos se fosse replicada ao término da minha intervenção, dado que, nesse momento, teria atingido um patamar de aprendizagem mais avançado e propício à manifestação da imaginação.

Não obstante, considero a atividade como sendo bastante frutífera, uma vez que estimulou os alunos a refletirem sobre palavras associadas a cada cor, evitando escolhas evidentes e alinhando-se com perspetivas menos convencionais. Existe a imperatividade de transcender o pensamento inicial, pois é a partir desse estágio que a imaginação desabrocha, originando ideias criativas e inovadoras.

4.2.3. Atividade “O meu arco-íris” - Cor-Luz e Cor Pigmento

ilustrações e histórias “O meu Arco-Íris”

E pela música

Era uma vez um DJ chamado Cacinha, que tinha uma admiração muito especial pelas cores. Então o DJ decidiu juntar as duas coisas, e fez uma mesa arco-íris onde em cada batida se mexia e tocava as suas cores. Todas as pessoas adoravam os seus shows e com isso o DJ Cacinha ficou muito famoso.



Figura 44_ Ilustração “O Dj Cacinha”

Era uma vez três amigas, que desde que nasceram, que tinham uma amizade que era muito forte. As três amigas eram todas diferentes, a rosa era muito carinhosa e simpática, o girassol era muito alegre e engraçado e a rosa-violeta era triste e solitária. Num dos belos dias, o girassol foi arrancado da terra e só ficaram as duas rosas que eram super diferentes. O girassol era a união entre as três flores, sem ele as duas rosas separam-se, mesmo que a rosa quisesse continuar a amizade com a violeta.



Figura 45_ Ilustração “As três amigas”

Num planeta bem diferente do nosso, existia uma floresta. Nessa floresta existia uma árvore que todos os anos libertava sementes de fadas. Essas sementes davam origem a pequenas fadas, mas só algumas é que conseguiam nascer. Às 3 da manhã, ao nascer do sol nasciam 20 fadas e cada uma iria viver numa flor. Existiam fadas dos 4 elementos: água, fogo, terra e ar e cada uma cuidava do seu elemento nesse planeta e por isso viviam em harmonia.



Figura 46_ Ilustração “As fadas”

Era uma vez um jardim onde o sol refletia diversas cores e a sua chuva era ácida sendo o seu ácido verde e azul. No centro do campo havia uma única flor viva que se destacava e era muito lindo sendo as suas pétalas azuis e rosas. Transmite-nos muita alegria devido a ser a única flor que está viva a lutar pela sua vida. Não desista de correr atrás dos seus sonhos.



Figura 47_ Ilustração “O jardim”

Era uma vez uma bola de basquete que cada vez que tocava a sua música preferida ela entrava em erupção e expelia lava de várias e bonitas cores. Porém, um dia tocou a música que ela menos gostava, a música que lhe deixava triste e muito desanimada, uma chuva de desespero caiu sobre ela. Mas a bola ganhou coragem e aprendeu a gostar da música e cada vez que esta tocava, ela já não ficava triste, a chuva já não caía e as cores predominavam.



Figura 48_ Ilustração "A bola de basquete"

Era uma vez seis planetas, todos eles com uma forma diferente. Eram todos conectados por umas linhas que os uniam. Mas num belo dia a linha azul falhou e os planetas deixaram de ter a mesma conexão. Logo a estrela e o quadrado começaram a desaparecer. Por isso os seres vivos que lá viviam desapareceram e ainda hoje ninguém sabe onde eles foram parar. Por isso o triângulo, que era o #chef dos planetas, durante os próximos anos teve que construir uma linha, quando finalmente acabou apareceram novos planetas.

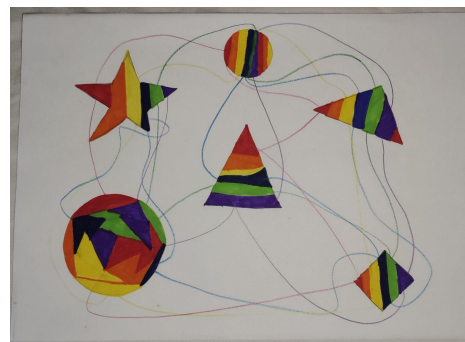


Figura 49_ Ilustração "Os seis planetas"

Era uma vez uns seres muito arrogantes, ignorantes e que não confiavam em ninguém, designavam-se gnomos, eles tinham o trabalho de esconder tesouros preciosos. Escondiam-os no final do arco-íris em grutas subterrâneas cheias de cristais, mas estes cristais eram especiais, eles tinham várias cores porque "refletiam" os sentimentos dos gnomos que passavam por lá, uma vez que eles só demonstravam arrogância e frieza. Para os gnomos, essas grutas eram o seu "porto seguro", pois era o lugar onde guardavam as suas coisas mais preciosas, os tesouros e os seus sentimentos.



Figura 50_ Ilustração "Os Gnomos"

Era uma vez uma, um Mundo onde só existia fantasmas de várias cores. Num belo dia de verão o fantasma Jamal filho do fantasma Alice e do fantasma Roberto, foi dar uma volta pela cidade até que chegou a um local que não conhecia. Passado algum tempo viu uma luz, aproximou-se, até que viu uma espécie de arco-íris raro e teve uma ideia, passar no meio do arco íris. Quando passou teve uma sensação estranha e de imediato foi para Casa. Quando chegou foi direto ao espelho e, viu logo, que a sua cor não estava igual. Jamal era um fantasma de cor azul bebe e quando se viu ao espelho viu que estava com todas as cores que estavam presentes naquele raro arco íris. Quando a família o viu ficou impressionada pois o que lhe aconteceu era contado aos seus pais como

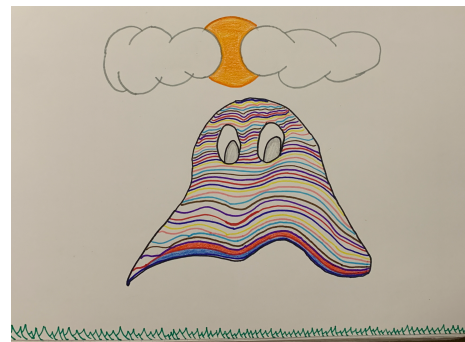


Figura 51_ Ilustração "O fantasma Jamal"

uma lenda do raro arco-íris e ficaram abes bíblicos, mas contentes pois o seu filho tinha sido o escolhido para ser rei no mundo dos fantasmas.

Era uma vez uma figura geométrica, o retângulo e o caracol. Estavam os dois no parque de diversões e decidiram ir à montanha-russa mais perigosa do mundo. Chegaram lá e sentaram-se, o brinquedo começa e eles acham-no muito rápido. Passam 2 ou 3 minutos, o caracol olha para o retângulo e ele está desmaiado. Quando o brinquedo acaba o retângulo acorda e o caracol pergunta-lhe como está, ele diz que está bem, mas que ainda está um pouco tonto.

Decidem ir comer um gelado, pedem uma perna de pau, mas ao abrirem veem que não tem a parte do chocolate. Reclamam com o vendedor, ele começa a abrir todos os gelados e repara que estão todos iguais, então não ligam e comem mesmo assim. Entretanto o caracol, come, come muito devagar, faz amizade com o gelado. O retângulo ao reparar também começa a falar com o gelado. O gelado começa a derreter e os amigos ficam tristes, ao verem o gelado no chão, choram como nunca tinham chorado. E assim acaba o dia dos amigos, de uma forma um pouco triste, mas eles vão lembrar-se do gelado para sempre.

Era uma vez um mundo silencioso, era tudo escuro e vazio, um mundo muito triste. Ninguém era feliz nesse mundo, parecia que todos os dias eram iguais, quando um dia ouviu-se, "Dó", as pessoas pararam e escutaram, perguntavam-se: "Mas que ruído é este?", "Mi". Todos ficaram assustados, quando uma jovem habitante desse mundo começou a imitar o barulho, "dó", "mi". "Lá", pouco a pouco as pessoas começaram a imitar a jovem habitante, e fizeram uma coisa que nunca tinham feito, sorrir. Era um milagre, aquele simples ruído trouxe um sentimento único naquele povo. Esse sentimento foi apelidado de "Alegria", que depois daquele dia todos os habitantes daquele mundo começaram a sentir todos os dias.

Era uma vez, um amor incomum, amor pelo desporto. Um amor que nos faz esforçamo-nos e dedicarmo-nos muito ao que mais gostamos, o basquete no caso. Quando jogo esqueço os meus problemas, a dor que sentimos nas quedas, os arranhões, lesões, nódoas negras, transforma-se num "prazer" em saber que nos esforçamos. O campo de basquete é onde esqueço tudo. O sítio onde o corpo cansa, mas a mente descansa. Amo o meu desporto e o que faço por ele!

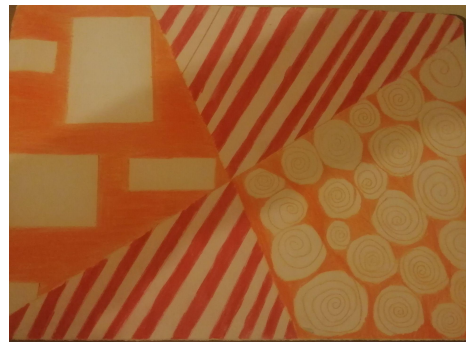


Figura 52_ Ilustração "A figura geométrica"

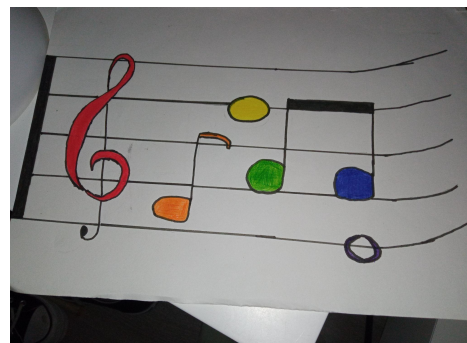


Figura 53_ Ilustração "O mundo silencioso"



Figura 54_ Ilustração "Um amor incomum"

Era uma vez, uma lata que um dia decidiu pintar uma parede sozinho e espirrou tinta para a parede e saiu um desenho magnifico.

Esta história começou quando um grupo de latas de tinta decidiu espalhar a sua arte. Esse grupo de latas de tinta era consistente por quatro trabalhos diferentes, o que faz o fundo, o que faz o rascunho, o que pinta e dá significado para a pintura e depois há o que ainda não sabe pintar, mas sempre os acompanha.

Um dia esse grupo decide fazer um desafio que eles mesmos pensaram. O desafio era fazer 10 pinturas em bairros diferentes e tinham 30 minutos para o fazer. A lata, que não sabia pintar, e decide afastar-se do grupo e procurar uma parede para fazer a sua primeira pintura.

Quando lhes falta um bairro para pintar, as latas apercebem-se que a lata não estava entre eles. Ficaram preocupados e procuraram desesperados em todo o lugar, e quando a encontraram, viram um desenho magnífico. O desenho eram duas letras, L e I, de grande significado. L de lugar e I de imaginação. As duas letras dizem que em todo o lugar que passam deixam um pouco da sua imaginação e cada letra tem um desenho que dá um segundo significado, a letra L tem o desenho de plantas e o I um desenho de um osso. Assim dizendo que o desenho é emocional de ideia, ação e grande resistência.



Figura 55_Ilustração “A lata de tinta”

Era uma vez um dia muito bonito, como todos os outros dias na terra. O sol estava a nascer e o céu a mudar de cor, um movimento que já era quase automático. Sempre o mesmo, dia após dia, noite após noite, era sempre igual. Estando sol ou nuvens, precipitação de chuva ou de granizo, trovoada ou tornado, sempre a mesma rotina de sempre. E não interessava o clima, era esta a vida proporcionada para o céu, sempre igual.

Todos estavam felizes com a sua vida, menos o céu. Esse era a mais infeliz. Era obrigado a mudar de cor consoante o tempo e as regras, e, o pior de tudo, era que ele próprio sabia que não podia mudar. Apesar de tudo isso, nada o impedia de sonhar. sonhar em misturar cada cor, cada pigmento conhecido, criar uma maravilha da natureza.

E puder escolher a cor que queria, à hora que queria. Um sonho que, para ele, só podia ser sonhado.

Até que percebeu que não havia ninguém a mandar nele, podia fazer o que quisesse. Não se conteve, jogou tudo o que sentia pelo ar, cobrindo a terra com uma enorme variedade de cores. E depois misturo-as, misturo-as e misturou-as um pouco mais. Ele estava finalmente feliz, e as habitantes da Terra ficavam maravilhados com o esplêndido acontecimento, um milagre da natureza.



Figura 56_Ilustração “Um dia bonito”

A Flor
Não existem no mundo
Criaturas mais belas
Podem ser de tantas cores
Vermelhas, azuis, amarelas.

Achamos que não pensam,
Que não sentem emoção,
Que por não comunicarem,
Não têm coração.

Mas se não têm coração,
Porque são símbolos de amor?
É porque não há coisa mais bela
Que a sua simplicidade e primor.

São todas diferentes,
Seja em tamanho ou em cor,
Mas todas criam vida,
Assim é a **FLOR!**

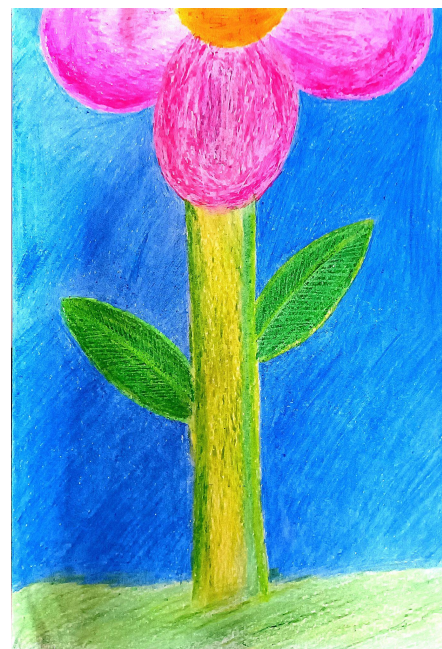


Figura 57_ Ilustração "A Flor"

Era uma vez, um sentimento comum, um sentimento comum mas porém mágico. Claro que nem todas as pessoas pensam assim. Mas já pensaste no sentimento que estou a falar? Sim, é o amor.
Para algumas pessoas pode não ser mágico pois já tiveram experiências más. Por vezes desistem de se apaixonar, o que é bem normal de acontecer, pois há várias pessoas solteiras e sem amor correspondido.
Por outro lado, também existem pessoas que sonham com o amor e acreditam que é uma coisa maravilhosa, sonham em casar e ter filhos, e o mais importante, serem felizes com a pessoa que escolheram.
É claro que existem pessoas que têm mais sorte que outras, mas a vida é assim, há pessoas que têm mais sorte em conseguir determinadas coisas, do que outras pessoas que lutam o dobro para conseguir realizar os seus sonhos. Mas isto é a "lei da vida"



Figura 58_ Ilustração "Um sentimento comum"

Reflexão

O mais interessante desta atividade residiu na observação da capacidade imaginativa dos alunos. Não é algo que suscitasse dúvidas, mas antes uma constatação de que os alunos não estão habituados a exercitar a imaginação, uma vez que não é comum alguém os instruir nesse sentido. O ato de desenhar algo, sem compreender completamente o porquê e para quê, seguido da indagação sobre o seu significado, deixou-os numa condição de "perda", no bom sentido, pois isso não implica desconhecimento, mas sim um estado latente no inconsciente.

As histórias imaginárias criadas pelos alunos revelam uma diversidade fascinante de narrativas, cada uma delas oferecendo uma interpretação única e encantadora. Através destas criações, é possível identificar alguns elementos comuns que se entrelaçam, destacando-se fatores que transcendem as diferenças individuais.

A temática da música, por exemplo, emerge em diferentes narrativas, como no conto do DJ Cacinha e na história da lata que pintava paredes ao som da sua melodia preferida. Este elemento musical não apenas acrescenta uma dimensão sensorial às histórias, mas também mostra a importância da expressão artística como um meio de comunicação e transformação.

Outro ponto de convergência é a representação das emoções. Desde a tristeza da Rosa Violeta à alegria proporcionada pela música da bola de basquete, as narrativas refletem a complexidade dos sentimentos humanos. Estas histórias funcionam como espelhos, evidenciam as características emocionais dos alunos e traduzem-nas para o mundo imaginário, onde as cores e as personagens assumem significados simbólicos.

A abordagem com a natureza também é destacada em várias narrativas, como a floresta das fadas e o jardim com pétalas azuis e rosas. A relação harmoniosa entre os elementos naturais e as cores inspira uma apreciação pela beleza presente na natureza, influenciando as criações imaginárias dos alunos.

Além disso, a importância da amizade e da união é evidente em várias histórias, desde a separação das três amigas flores até a procura pela ligação perdida entre os planetas. Estes relatos refletem as dinâmicas sociais e as relações interpessoais, explorando temas como lealdade, superação de desafios e a necessidade das relações humanas.

No decurso das atividades realizadas, fui-me apercebendo de um aspeto que também merecia ser explorado: o estado emocional dos alunos. Tornou-se imperativo estabelecer uma aproximação aos sentimentos individuais de cada aluno, procurando orientar um caminho para essa tomada de consciência. Foi por meio das histórias que conseguimos conhecer mais profundamente cada aluno e traduzir essas emoções para os trabalhos realizados. De forma indireta e, por vezes, sem total consciência por parte dos alunos, adentraram neste universo imaginário, conseguindo assim expressar os seus sentimentos e emoções através do papel.

> Diaporama: <https://indd.adobe.com/view/c79cbc76-a6a0-49e4-90df-8d8cc758704f>

4.2.4. Atividade “O Círculo Cromático” - Significado e Simbologia da Cor

Ilustrações “O Círculo Cromático”:



Figura 59_ Ilustrações das cores azul e roxa

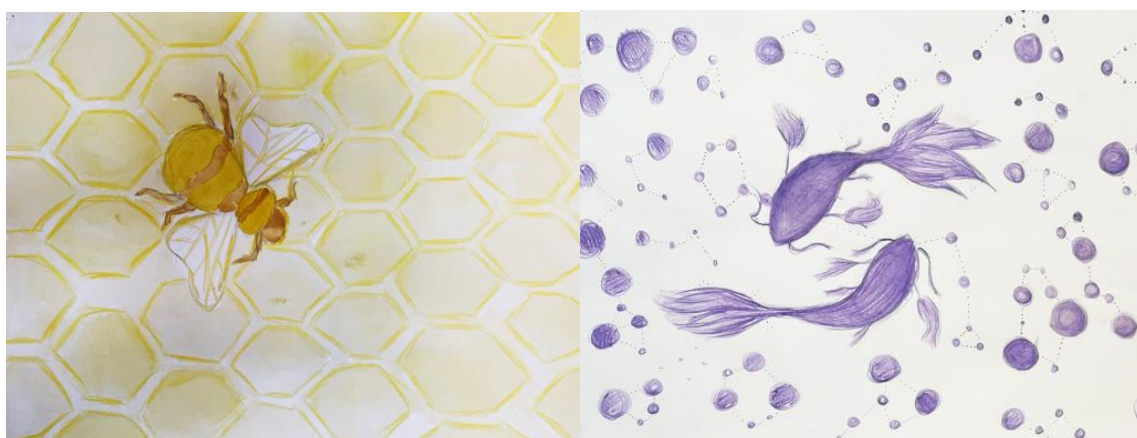


Figura 60_ Ilustrações da cor amarela e lilás



Figura 61_ Ilustração da cor verde

Reflexão

Nesta fase, já os alunos haviam explorado a cor de diversas maneiras, o que tornou a combinação de formas e cores um processo muito espontâneo. A predominância da abstração foi evidente na maioria dos trabalhos, destacando-se igualmente a exploração intensiva da textura visual. As técnicas empregues abrangeram uma variedade que inclui lápis de cor, canetas de feltro, lápis de cera, pastel seco, guache e aquarela.

Inicialmente, idealizei esta atividade com a intenção de que, após a conclusão dos trabalhos individuais, cada aluno seleccionasse e recortasse a área correspondente ao "queijinho" da cor atribuída no círculo cromático, para, posteriormente, contribuir para a construção do grande Círculo Cromático da turma. No entanto, ao longo do desenvolvimento dos trabalhos, modifiquei a abordagem inicial, uma vez que considerava que era uma pena recortar as produções dos alunos. Assim, resultou num Círculo Cromático alternativo, com uma forma distinta, mas repleto de criatividade.

> Diaporama: <https://indd.adobe.com/view/57acf584-1072-4b77-b758-d1ee86665d3c>

4.2.5. Atividade “A minha borboleta” - Elementos da forma Visual

Histórias imaginárias sobre “A minha borboleta”

Uma borboleta com medo

Era uma vez uma borboleta que tinha medo de tudo. Esta borboleta era muito diferente das outras já que ela tinha um comportamento estranho relativamente. Dependendo do local que ela estava ela mudava o seu formato e coloração e para ela isso não era nada bom porque como esse comportamento era raro nas borboletas ela não tinha amigos já que todos tinham medo dela.

Um dia a borboleta decidiu fugir e nunca mais voltar para a sua terra de nome Boborlopam. Voou e voou até a noite aparecer até que adormeceu. No dia seguinte deparou-se com várias borboletas igual a ela que mudavam consoante o local e os sentimentos e finalmente ela sentia-se normal e bem com ela mesma. A partir desse dia a borboleta juntou-se a essa família de borboletinhas e viveu feliz para sempre.

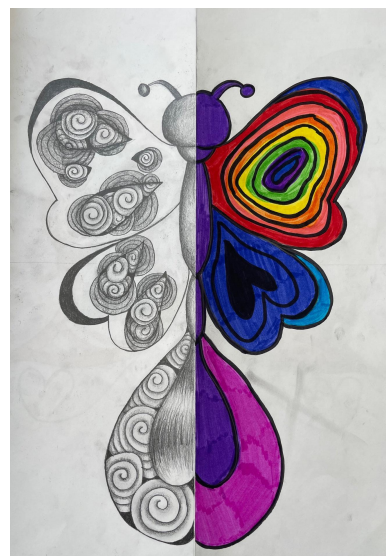


Figura 62_ Ilustração “Uma borboleta com medo”

A borboleta e a flor da vida

Era uma vez uma borboleta que só tinha um dia de vida e por isso ela estava muito triste, mas não desistiu. Um dia ouviu uns rumores de um senhor que conseguiu curar qualquer coisa. Então ela decidiu procurá-lo e conseguiu encontrá-lo. O senhor chama-se Sherek e disse-lhe que só conseguia curá-lo com a flor da vida. Então a borboleta procurou, procurou e procurou e finalmente encontrou a flor da vida. Ele apanhou a flor e foi ter com o senhor para que lhe curasse. Assim que chegou à casa do senhor, entregou-lhe a flor e o senhor fez-lhe um chá verde com a flor. Então a borboleta bebeu e sentou-se como se tivesse acabado de nascer. Percebeu-se que ganhou mais tempo de vida, ganhou 50 anos, e ficou muito feliz.



Figura 63_ Ilustração “A borboleta e a flor da vida”

A borboleta vaidosa

Era uma vez uma borboleta que com as suas asas conseguia ver o que diziam e falavam sobre ela, normalmente ela ficava muito contente pois o que diziam dela era sempre positivo. Ela baseava-se muito no que diziam sobre ela, era muito vaidosa e estava sempre bem arranjada. Todas a invejavam. Até que um dia chegou a borboleta B Linda, que era tão simples e tão genuína que quando passava todos ficavam a olhar. A borboleta tão invejada deixou de ser e a nova borboleta passou a ser invejada, por ser tão simples e meiga. Então ela ficou muito triste e o coelho que era amigo dela explicou-lhe que não devia ligar às opiniões dos outros.



Figura 64_ Ilustração “A borboleta vaidosa”

A borboleta Íris

Era uma vez uma borboleta muito bonita, grande e colorida. Chamava-se Íris, de nome arco-íris, e gostava de voar pelos parques da sua cidade pois era tudo muito calmo. Íris tinha muitas amigas e amigos e gostava muito de sair para voar com eles quando ficava entediada. A sua mãe era colorida, tinha vermelho, laranja, amarelo e tons verdes nas suas grandes asas. O seu pai tinha tons de azul, cinzas, rosa, roxo e preto nas suas grandes e belas asas. Com estas lindas cores dos pais, não havia maneira da borboleta Íris ser feia. Ela gostava muito de passar o tempo com a família pois sentia-se segura...



Figura 65_ Ilustração “A borboleta Íris”

A Borboletacego

Era uma vez um morcego, que como a maioria dos outros morcegos, era preto. Desde pequenino que o morcego via as borboletas passar e ficava perdido nas cores que estas tinham e dizia que queria ter as mesmas cores, em vez de ser apenas de uma. Todos os outros morcegos gozavam com ele e diziam que as borboletas eram horríveis e que ele nunca poderia ter as mesmas cores que elas. Depois de muito tempo a ser gozado, o morcego resolveu ir embora por um tempo, até que, quando voltou, regressou com o seu corpo com todas as cores possíveis e todos os outros morcegos ficaram a olhar e titularam o morcego de borboletacego.



Figura 66_ Ilustração "A borboletacego"

A borboleta e o lago de cristal

Era uma vez uma linda borboleta que gostava de voar por cima de um castelo e esse castelo tinha um lindo lago com cristais no fundo. Um dia ela magoou-se numa das suas asas e quando sobrevoava o lago do castelo, caiu dentro dele. Depois, quando saiu de dentro do lago, percebeu que a sua asa estava curada e conseguiu voltar a voar.

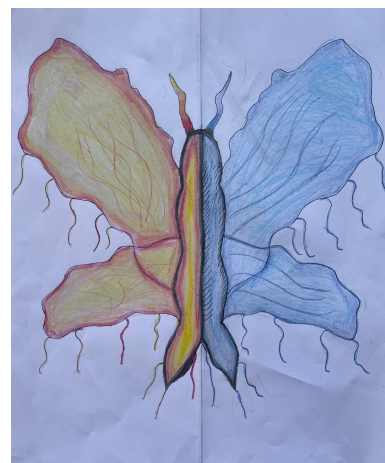


Figura 67_ Ilustração "A borboleta e o lago de cristal"

Uma borboleta diferente

Era uma vez o André e a Gisela, as duas borboletas que se tornaram namorados. Certo dia descobriram que a Gisela estava grávida de oito bebês, 4 meninas e 4 meninos. Passado 3 meses, os bebês começam a nascer, o primeiro nasce azul e preto, o segundo laranja e preto e o seguinte verde e preto. Começam a nascer as meninas, duas rosas e roxas, uma amarela e preta e a outra branca e preta. Os pais começam a ficar preocupados pois ainda faltava nascer um. Passam-se dois dias e nasce um azul e laranja, mas com vários desenhos nas pontas das asas. Durante 5 anos, a borboleta macho sempre foi julgada, posta de parte e insignificante para toda a gente, mas um dia a borboleta farta-se e dá uma grande lição a todos que a rebaixam. A partir desse dia, ninguém a chateou. Não importa a cor, nacionalidade ou religião, temos de respeitar todos.



Figura 68_ Ilustração "Uma borboleta diferente"

Uma borboleta de mil cores

Era uma vez uma borboleta muito frágil, que era feita de vidros de mil cores. Como era muito frágil nenhuma outra borboleta queria interagir com ela, com medo que a partissem. Até que um dia apareceu um ser humano que começou a destruir a casa das borboletas, a borboleta frágil voou em direção do ser humano e com um dos seus vidros magoou, então este fugiu. A Partir desse dia a borboleta foi considerada a borboleta mais valente da cidade e toda a gente começou a interagir com ela.



Figura 69_ Ilustração “Uma borboleta de mil cores”

Reflexão

Esta atividade revelou-se uma das mais cativantes no contexto do meu trabalho com os alunos, embora inicialmente não estivesse planeada. Após abordar os conceitos de forma e textura, percebi que os alunos tinham mais potencial a explorar. Foi então que introduzi a dinâmica da borboleta, uma vez que senti a necessidade de incluir, nesta unidade didática, o elemento da imaginação e a narração de uma história.

As histórias imaginárias criadas pelos alunos em torno das suas ilustrações revelam um cenário de criatividade e expressão individual. Cada narrativa, única na sua essência, apresenta elementos que, quando observados em conjunto, proporcionam uma reflexão abrangente sobre a diversidade de experiências, emoções e valores subjacentes ao universo imaginativo e criativo dos alunos.

Esta atividade destacou-se como uma das experiências em que os alunos demonstraram maior motivação e prontidão para a participação. Desde a estrutura formal da borboleta até à exploração da textura visual e à aplicação de cores, conseguiram produzir trabalhos de um nível inegável.

Ao intervir nesta fase, percebi que os alunos estavam mais estimulados para exercitar a imaginação, o que se reflete claramente nas histórias criadas em torno da borboleta. As narrativas apresentaram um grau de complexidade e desenvolvimento mais pronunciado, indicando que os alunos dedicaram mais tempo e empenho à sua concretização, quando comparado com as atividades anteriores.

A coerência na aplicação da metodologia ao longo de todas as atividades revelou-se fundamental destacando-se o desenvolvimento notável da propensão dos alunos para a imaginação. No

ambiente da sala de aula, ao longo das aulas, foi cultivado e reforçado um espaço propício para esse desenvolvimento.

Mais uma vez, verifiquei que introduzir as fases de forma progressiva, sem revelar o objetivo final, resultou em excelentes desempenhos por parte dos alunos.

> Diaporama: <https://indd.adobe.com/view/3e5ee709-0abd-4f33-b849-dca075397ca7>

4.2.6. Atividade “O meu Cubo” - Geometria, Cor e Textura

Histórias imaginárias sobre “O meu cubo”

Os super heróis

Quando éramos mais novos acreditávamos e adorávamos os super-heróis, como o homem de ferro, o homem aranha e entre outros. Mas chegou uma altura em que isso acabou, diziam que “Eles não existem” e “Eles são só personagens de desenhos animados, não pessoas reais”. Nós aceitamos essas palavras e hoje em dia ninguém acredita em super-heróis. Mas e se eu disser que eles realmente existem?

Não estou a mentir, eu já os vi, e provavelmente todas as pessoas viram, mas ninguém se apercebeu que eles são heróis. Eles não usam máscaras estranhas e nem cuecas por cima das calças e muito menos capas vermelhas. Eles não voam, não lançam teias dos pulsos, não são invisíveis e também não têm toda a força do mundo. Apesar de tudo isso, posso dizer que eles salvam imensas pessoas. Eles são os médicos, os enfermeiros, são todos os profissionais de saúde que todos os dias lutam pela vida das outras pessoas.

Por isso, lembrem-se, nem todos os heróis usam capa.



Figura 70_ Ilustração do cubo “Os super-heróis”

O avião de papel

Era uma vez uma menina que perdeu o seu gato e decidiu ir procurar na praia, pois esse fora o último sítio em que esteve com ele antes de este desaparecer. Naquela manhã a corrente estava forte e as ondas enormes, a menina estava desesperada, não encontrava o gato em lado nenhum, então decidiu aventurar-se e ir ao mar, mal ela sabia que algo de mágico estava prestes a acontecer. A corrente puxava-lhe com muita muita força e a menina ficou apreensiva e não conseguiu resistir, as ondas levaram-lhe num profundo balanço e ela foi parar a um sítio onde só existiam árvores, uma enorme Floresta. A menina achou tudo aquilo espantoso, mas, ao mesmo tempo, estava intrigada, pois naquela floresta estava de noite, apercebeu-se rapidamente de que tinha viajado no tempo. De repente apareceu no ar um avião de papel e a menina decide segui-lo, achando que lhe podia levar a algum sítio que lhe fizesse perceber o que se passava. O avião de papel pára de voar e a menina apercebe-se que o avião levou-lhe até uma árvore gigante.

Mas o que seria que aquela árvore teria de especial?

Ao observar melhor, a menina avista um gato preto, o seu gato. A menina ficou muito feliz, mas perguntou a si mesma: - E agora, como saio daqui?



Figura 71_ Ilustração do cubo “O avião de papel”

O fantasma e o arco-íris

Era uma vez, um fantasma que aparecia, todos os dias, no meu quarto sempre à mesma hora, podia-me assustar, mas nem por isso, sentava-se ao meu lado e conversávamos horas e horas.

Da janela do meu quarto, sempre que aparecia um arco-íris ficávamos a olhar espantados com tanto brilho que aquelas cores tinham. Por vezes, o arco-íris aparecia acompanhado com nuvens, outras vezes com o sol, e o que era estranho é que ele ficava pela noite dentro e as suas cores brilhavam ainda mais.

Nos dias seguintes, o fantasma começou a ficar comigo e quando eu regressava a casa da escola, lá estava ele à minha espera.

Comecei a levá-lo comigo ao parque perto da minha casa, e uma das vezes que estávamos no parque conhecemos o Perry, o Ornitorrinco que gostou tanto de nós que nos convidou para ir até aquele arco-íris, descobrir o que estava para além dele. Eu e o fantasma aceitamos logo o convite, e no dia seguinte lá fomos nós, conhecer o arco-íris.

Quando chegamos ficamos impressionados com o que vimos. Todas as cores do arco-íris brilhavam e as 7 cores tinham uma mensagem secreta.

O Perry disse-nos que podíamos escolher uma cor e ficar com a mensagem secreta, mas com uma condição: não dizer a ninguém a mensagem. E assim fizemos, cada um ficou com uma mensagem secreta e guardamos segredo.

Foi fantástica esta viagem com esses amigos, nunca mais me esquecerei. Nunca mais nos separamos e prometi que a próxima viagem era eu que organizava.



Figura 72_ Ilustração do cubo "Os super-heróis"

Os super-heróis

Era uma vez um rapaz que sonhava que era um cantor famoso e que ia dar um concerto. Nesse concerto também estava o Veigh e o Travis Scott e logo depois quando o espetáculo começou apareceu o King Kong a lutar com uns bichos voadores estranhos.

Isto tudo estava a se passar de noite e depois de tudo isto ele recebeu o dinheiro do espetáculo e comprou o seu boneco da Kaws dos seus sonhos e com o que sobrou foi jogar snooker com os outros cantores num bar em que o logo era uma cruz. Quando saíram passaram duas estrelas cadentes que pareciam tiros.



Figura 73_ Ilustração do cubo "Os super-heróis"

As montanhas Nuvenleste

Era uma vez umas nuvens brancas, grandes e doces, pois cheiravam e sabiam a algodão doce, porém eram nuvens muito tristes. Foi então que num dia de nuvens e relâmpagos apareceu um sol, belo, majestoso que ofereceu ajuda para as nuvens.

Partiram então para uma aventura cujo objetivo era a alegria das nuvens. Passaram por um rio onde havia monstros que nem se viam, e precisavam de passar pelo rio. Foi então que o sol teve uma ideia de evaporar a água do rio. O sol ficou cada vez mais quente até que a água desapareceu.



Figura 74_ Ilustração do cubo "As montanhas Nuvenleste"

Passaram o rio e só faltava mais um obstáculo: as montanhas Nuvenleste. Eram montanhas com muita neve e gelo e que tinha uma luz brilhante no topo. Devia ser a salvação das nuvens, mas havia um grande problema, eles não conseguiam subir a montanha, pois havia tempestades. O sol precisava combater as nuvens com raios, depois de uma luta muito devastadora e com muitos estragos. O vencedor foi o sol e depois foi muito fácil chegar ao topo da montanha. As nuvens conseguiram voar e chegaram ao topo. A nuvem comeu a luz e todos no mundo da natureza ficaram felizes. No final a nuvem finalmente se juntou ao arco-íris o sol voltou para o céu à espera de casar com a lua.

O cubo vazio

Era uma vez um cubo vazio que não tinha nada de imaginação, era apenas um cubo em branco.

Um dia, estrelas cadentes começaram a cair em tudo até que um dia uma dessas estrelas caiu no cubo, ficando colada no cubo.

Os anos passaram e o cubo cada tinha cada vez mais estrelas e assim por dois anos consecutivos até que um dia essas estrelas abriram três portais, um dos portais era do fundo do oceano onde havia um monstro aquático, outro dos portais era uma pequena vila ao alto das montanhas que era atacada por um dragão e o último tinha um homem no espaço que estava preso há um milhão de anos.



Figura 75_ Ilustração do cubo “O cubo vazio”

O cubo mágico

Era uma vez um maravilhoso Cubo Mágico, que vivia num rochedo perto de uma praia no Algarve. Ele era muito feliz, porque podia observar todos os dias o mar com as ondas que rebentavam na areia dourada.

Um dia ao observar o mar viu uma onda muito grande na direção do areal, que fez com que ele caísse para a areia. Atordoado reparou que no meio daquela imensidão de água estavam anêmonas, tartarugas e muitos outros animais, feridos devido à poluição.

O Cubo Mágico resolveu tomar uma atitude, desenhou em grandes cartazes os animais feridos que viu no mar. Em seguida pediu ajuda a um marinheiro, que o levou no seu navio pelo mundo fora, para partilhar com todos a necessidade urgente de acabar com a poluição dos oceanos. As pessoas ao verem aqueles cartazes sentiram-se mal, por isso começaram a ser mais conscientes com as suas atitudes.

A partir daí todos os animais que necessitavam de ajuda iam parar ao Cubo Mágico, para que ele os pudesse ajudar.



Figura 76_ Ilustração do cubo “O cubo mágico”

O jardim

Era uma vez um jardim, não era um jardim comum. Tinha um único banco, uma árvore com uma colmeia, abelhas e borboletas.

No centro do jardim existiam duas tulipas muito grandes do tamanho da árvore, que ninguém sabia como tinham crescido tanto, mas todos admiravam-nas sempre que passavam por lá.



Figura 77_ Ilustração do cubo “O jardim”

A borboleta e a poção mágica

Era uma vez uma borboleta que se apaixonou por um coração devido a ter bebido uma poção mágica do amor. A partir desse dia a borboleta pensava no coração todas as noites e começou a escrever-lhe cartas de amor todos os dias.



Figura 78_ Ilustração do cubo "A borboleta e a poção mágica"

A feiticeira Sara

Era uma vez uma feiticeira chamada Sara, ela era uma feiticeira bastante conhecida no bairro onde morava. Ela tinha cabelo castanho comprido, olhos verdes, lábios grandes, nariz pontiagudo e era magra e não muito alta.

Num dos belos dias, ela decidiu fazer um símbolo que representasse a vida e passou horas e horas a criar com as suas misturas misteriosas, até que finalmente conseguiu criar algo que ela imaginava na sua cabeça. O símbolo era simples, mas ao mesmo tempo diferente, misterioso e único. Tinha duas cores, o preto, símbolo do mal, e o branco símbolo do bem e quando tudo se juntava transformava-se em vida.

Depois da Sara ter criado o símbolo, decidiu ir descansar e dormir um pouco. Como estava muito cansada, adormeceu muito rápido. Nesse tempo em que a Sara dormia, o seu gato, chamado Kevi, tinha subido para cima da mesa e sem querer deixou entornar um pouco da mistura do símbolo da vida, para a flor que estava perto.

Passaram-se alguns dias, e depois deste acontecimento numa tarde de terça-feira, quando a Sara estava a arrumar a sua mesa, reparou algo estranho na sua flor. Lentamente, colocou os seus óculos, aproximou-se para ver o que tinha na flor e foi nesse momento que viu que a sua flor tinha o símbolo da vida no pólen. Ela ficou muito tempo a olhar para a flor e não percebia como aquilo poderia ter acontecido. Nunca antes tinha visto uma flor assim tão bonita e diferente.



Figura 79_ Ilustração do cubo "A feiticeira Sara"

O paraíso tropical

Era uma vez uma menina que foi à praia e ao chegar lá, ficou maravilhada com a vista. É como um paraíso tropical, com palmeiras por toda parte e águas cristalinas. Senta-se na areia e relaxa, absorvendo a beleza de tudo.

O cenário é um resort exuberante, com cores vivas, plantas exóticas e uma praia de areia dourada e macia. A menina olha para as palmeiras e as águas mornas, sentindo na pele o calor do sol. Ela respira fundo, apreciando o perfume das flores e das árvores, a sensação da brisa e a visão das ondas. Sente-se em paz naquele lugar maravilhoso e agradece por estar ali e poder vivenciar tamanha beleza e descontração.

No mar encontram-se canoas coloridas, flutuando suavemente nas ondas. Parecem feitos de madeira e estão cobertas de tinta brilhante. As cores são lindas e vivas...

É uma alegria de se ver e dá vontade de explorar a beleza e as maravilhas do mundo.



Figura 80_ Ilustração do cubo "O paraíso tropical"

As paisagens

*Era uma vez um senhor que adorava viajar.
Ele via as paisagens mais bonitas à face da terra.
O senhor sentia uma tranquilidade imensa nas paisagens dignas de um quadro. Nessas paisagens via-se um pôr-do-sol lindo, um luar maravilhoso e um amanhecer radiante.
Com esta tranquilidade podemos nos abstrair de tudo o que nos preocupa.
O intuito do cubo é mostrar as tais paisagens de que tanto falo. São bonitas, não são?*



Figura 81_ Ilustração do cubo "As paisagens"

A cubo mágico com superpoderes

*Era uma vez, um cubo mágico que tinha poderes. Um dia, um rapaz estava cansado e os seus familiares estavam a discutir. O pobre rapaz só queria paz e liberdade para poder sair daquele ambiente. Nisto, este decide criar um cubo, mas, tentativa após tentativa, o cubo não ficava perfeito. Até que ao olhar ao seu redor, no seu quarto, este percebe que existe um cubo com um padrão diferente com rosas e lindos campos verdes, que um dia pertencera ao seu pai.
Ele agarra-o para tentar replicar, mas no instante em que o toca, é transportado para os mesmos campos, parecendo ainda mais bonitos do que vistos pelo cubo. Este anda, corre sem nunca se cansar sentindo uma liberdade incondicional, sem palavras para o descrever.
Fica tempos indetermináveis nestes campos e bastava voltar a fechar os olhos para poder voltar. E subitamente todo o barulho e confusão da sua casa tinha desaparecido, já de noite. Assim, cada vez que este precisava de refúgio, desaparecia para dentro do cubo.*



Figura 82_ Ilustração do cubo "O cubo mágico com superpoderes"

Um sorriso

Pensei em desenhar coisas com caras felizes e outras características, com a esperança de que se alguém não estivesse feliz, não ficasse muito triste e ao menos achasse aquele desenho engraçado para conseguir tirar-lhe um sorriso da cara...



Figura 83_ Ilustração do cubo "Um sorriso"

Os Minions

*Apesar de o amor ser imprevisível,
uma vida sem amor não é vida, é apenas existência.
O amor pode mudar muito a vida de uma pessoa.
Ele fortalece e conforta.
É fonte de alegria.
É deixar que o coração nos guie.
É fazer o melhor pelo outro.
É amar e ser amado.
É apoiar os que amamos nos tempos difíceis,
nas suas decisões e nas suas escolhas.
Ao ver o filme dos Minions apercebi-me de que o amor está presente e faz com que estes pequenos seres amarelos façam tudo pelo seu mestre, e simpatizam com muitas pessoas.
É uma lição muito importante, embora muitos não consigam ver,
Os Minions apoiam sempre o seu mestre: "Gru".*



Figura 84_ Ilustração do cubo "Os Minions"

A minha mãe

As flores do meu cubo lembram-me a minha mãe quando me deu essas flores com a medalha de quando fui campeão da taça de Portugal em 2021.



Figura 85_ Ilustração do cubo "A minha mãe"

As duas vacas

Era uma vez duas vacas que quando tinham alguns sentimentos mudavam de cores e assim os seus donos sabiam sempre como se sentiam, pois quando estavam tristes, uma ficava azul escuro e a outra verde. Quando estavam felizes, mudavam para azul claro e amarelo. Havia uma delas que quando estava muito chateada até ficava roxa. Os donos achavam tudo isto muito original pois até os ajudava para tratarem delas e todos os dias eram muito coloridas.

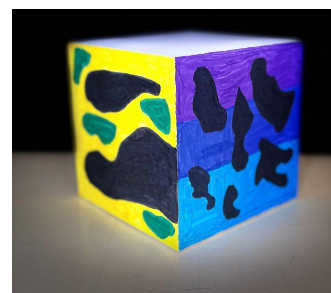


Figura 86_ Ilustração do cubo "As duas vacas"

O Cosme Damião

Era uma vez um rapaz chamado Cosme Damião que criou um clube de futebol em 28 de fevereiro de 1904 em Lisboa. E a sua mascote era uma águia que deu o nome "vitória".

Um clube que deu muitas felicidades aos seus adeptos, passado alguns anos conquistou o título de campeão português, tornando-se campeão pela 38 vez depois de ficar 3 anos sem ganhar e trazendo a felicidade do seu clube novamente.

Nunca esquecendo o nosso lendário Eusébio.



Figura 87_ Ilustração do cubo "O Cosme Damião"

O acampamento inesquecível

Era uma vez um acampamento inesquecível e tudo começou quando às 10:00 da manhã fomos fazer um raide gigante e do nada começamos a ouvir uns barulhos muito estranhos.... Ficamos muito preocupados pois pensamos que podia ser algum animal.

Ligamos várias vezes para os chefes, mas eles não atenderam, até que a dada altura, um amigo nosso decidiu ir ver o que se passava e foi aí que desapareceu...

Depois todos os outros também decidiram ir ver, até que acabei por ficar sozinha. Estava com muito medo, mas ganhei coragem e fui ver também.... Qual não foi o meu espanto quando vejo que estavam os chefes e os elementos todos reunidos para me cantarem os parabéns :) Adorei e nunca mais me vou esquecer!!



Figura 88_ Ilustração do cubo "O acampamento inesquecível"

O cogumelo enorme

Era uma vez um mago, que depois de ficar farto de plantas decidiu tornar o sol num sol exótico, que ao invés de ajudar as plantas a crescerem, ajuda os cogumelos a crescer com tamanhos enormes.

Certo dia, o mago encontrou um cogumelo enorme e fez lá a sua casa. A partir desse dia começou a plantar mais cogumelos e vai viver lá até ao final da sua vida.



Figura 89_ Ilustração do cubo "O cogumelo enorme"

A quinta

Era uma vez uma quinta, cheia de animais e flores, muito alegre e linda. Todas as pessoas que passeavam por lá elogiavam e o que mais as espantava era que não havia ninguém a cuidar da quinta. Mas o facto é que estava sempre muito cuidada e os animais estavam sempre limpinhos e bem alimentados. Tal acontecia porque à noite os animais tornavam-se humanos e cuidavam deles próprios. Havia muita magia nesta quinta...



Figura 90_ Ilustração do cubo "A quinta"

O sol que vivia sozinho

Era uma vez um sol que vivia sozinho no meio de uma galáxia. Sozinho e sem ninguém para falar... Certo dia começaram a aparecer muitas estrelas e muitos planetas, fazendo com que o sol se iluminasse mais e tivesse alguém para falar.

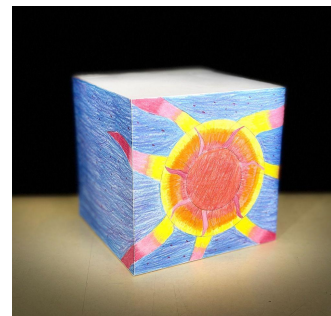


Figura 91_ Ilustração do cubo "O sol que vivia sozinho"

Um gato chamado Tom

Era uma vez Era uma vez um gato chamado Tom que tinha hábitos muito diferentes para um gato, muita das pessoas que já estavam perto dele pensavam que ele tinha nascido no corpo errado já que tudo o que ele fazia e gostava era mais parecido com os gostos e hábitos de cães. Os seus donos tratavam-no literalmente como um cão já que quando acordam, o tom já estava com a coleira na boca para dar o um passeio ao seu jardim favorito e assim poder também fazer as suas necessidades fisiológicas. Quando ele chegava havia crianças e pessoas a rir já que nunca tinham visto algo deste género. Quando chegava a casa fazia tudo tal e qual como um cão mesmo todo. Passado algum tempo, quando a noite começava a aparecer, Tom ia para o jardim para a sua casota, sim casota, já que este não gostava de dormir na cama com os seus donos mas sim dormir ao ar livre dentro da sua linda e bela casota.



Figura 92_ Ilustração do cubo "Um gato chamado Tom"

O boneco Stitch

Era uma vez uma menina que ia para a escola às 8h40 da manhã. Enquanto a mãe tomava banho, a menina ia ver televisão e o desenho animado que ela mais gostava era o Stitch, um boneco azul com orelhas grandes. Um dia a menina levantou-se tarde e não conseguiu ver o Stitch, então criou um cubo e desenhou a cara dele. E agora tem sempre a companhia dele :)



Figura 93_ Ilustração do cubo "O boneco Stitch"

O menino feliz

Era uma vez um menino feliz, que estava em casa sem fazer nada, mas quando olhou para a janela viu que estava um dia de sol. Então decide sair de casa para se divertir.

Primeiro foi brincar no parque onde fez muitos amigos.

Depois combinou com os seus amigos e foram dar uma volta aos bares. Depois deste dia, saíram muitas vezes e foram amigos para sempre.



Figura 94_ Ilustração do cubo "O menino feliz"

O girassol

Era uma vez um girassol que crescia muito devagar em comparação com os outros girassóis. Passada uma semana, o girassol cresceu e cresceu e ficou enorme, maior do que era normal. Certo dia, quando ia a passar uma menina, olhou para o girassol e achou-o tão lindo que levou para casa. Quando chegou a casa, percebeu que o girassol tinha murchado. Então a menina olhou para o girassol e percebeu que não devia ter levado o girassol para casa.

Moral da história: a natureza é de todos e por isso devemos deixá-la no lugar dela preservando-a.

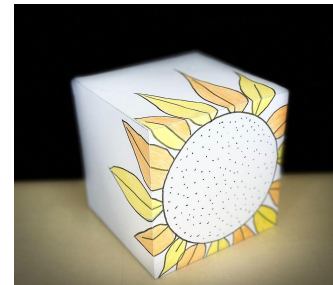


Figura 95_ Ilustração do cubo "O girassol"

O fones

Era uma vez uns fones sem objetivo na vida. Eles achavam que nunca teriam um propósito na vida, pois tudo o que faziam era estarem guardados numa gaveta, até que um dia os fones encontraram um telemóvel... Eles estavam felizes por terem saído da gaveta, nem que fosse só uma vez, mas ficaram ainda mais felizes quando se conectaram ao telemóvel e saiu um som maravilhoso, era música. Os fones ficaram muito felizes por terem um propósito tão bonito na vida.



Figura 96_ Ilustração do cubo "Os fones"

> Making of projeto "Era uma vez": <https://indd.adobe.com/view/86653ed2-5093-4938-a150-cb23fd089954>

> Diaporama cubos: <https://indd.adobe.com/view/4f7f07ed-a236-4644-9b88-ff999180f335>

> Website histórias: <https://indd.adobe.com/view/ff66218d-43b2-48ab-9cdd-8e2479c4503d>

Reflexão

No universo criado pelos alunos, as ilustrações dos cubos serviram como portais para histórias imaginárias e à medida que desvendamos estas narrativas, percebemos que a essência heróica, inicialmente enraizada na ficção, transcende para a realidade quotidiana.

A comunicação e expressão de sentimentos emergem como elementos determinantes nas histórias, evidenciando a riqueza das emoções e a complexidade das relações humanas. A relevância do trabalho em grupo e do apoio mútuo também se destaca nas narrativas,

sublinhando a importância de estar presente para os outros, especialmente nos momentos difíceis.

Assim, as histórias imaginárias dos cubos revelam uma relação entre imaginação e realidade, destacando aspetos fundamentais sobre a vida, o amor, a amizade e o percurso único de cada indivíduo.

4.3. Questionário 2

1 - Sabes o que é imaginação? Justifica.

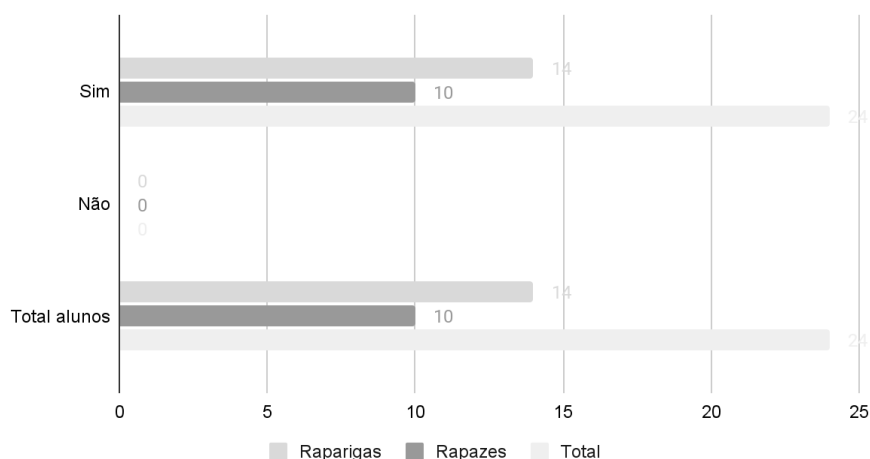


Gráfico 27_ Compreensão dos alunos sobre o conceito de imaginação (2º Questionário)

1 - Sabes o que é a Imaginação? Justifica.

Sim. Para mim é ter a capacidade de criar coisas novas na mente

Sim. A imaginação para mim é algo que todos nós temos, sem limites e que ninguém nos pode a tirar mas umas pessoas têm mais imaginação do que outras

Sim. É quando pensamos em coisa que são impossíveis de existir

Sim. Pra mim a imaginação é uma capacidade que temos de imaginar as coisas ou de representar o que quisermos.

Sim. Para mim a imaginação é a capacidade que temos de imaginar coisas fora da realidade.

Sim. É a nossa capacidade de criar coisas novas ou que dificilmente aconteceriam na vida real

Sim. É algo que conseguimos inventar na nossa cabeça, é a capacidade mental que temos para imaginar algo, a imaginação é um mundo imaginário que temos na nossa cabeça.

Sim. Imaginação é quando tu pensas em algo que não seja muito focado na realidade

Sim. É uma coisa sem limites que qualquer um pode ter

Sim. A imaginação é uma inspiração que o nosso cérebro tem e que nos permite criar coisas novas

Sim. A imaginação é algo natural que todas as pessoas podem ter, não mudando o espaço onde estão, mas sim imaginando outro lugar que gostariam de estar.

Sim. São milhares de coisas
Sim. Para mim a imaginação é uma capacidade que todos nós temos de imaginar algo diferente e o poder realizar.
Sim. Para mim imaginação é um mundo onde podes pensar em tudo que se irá realizar
Sim. A imaginação para mim é algo que nos leva a vários sítios sem sair do mesmo lugar.
Sim. A imaginação é um mundo paralelo, que cada pessoa pode decidir como o quer, onde podemos ser e fazer o que quisermos, sem sermos julgados ou discriminados, um mundo perfeito que cada um de nós pode moldar, e que descreve a nossa personalidade, sentimentos profundos e as nossas batalhas pessoais.
Sim. A imaginação é uma forma de expressão, um escape, uma maneira diferente de pensar, uma coisa que pode levar a várias ideias novas, é uma coisa essencial na nossa vida, mas não em excesso.
Sim. Algo existe e não existe, que podes usar para criar algo com o teu coração na mente
Sim. É um mundo onde acontece tudo o que passou pela nossa cabeça, pensamentos, memórias...
Sim. Para mim a imaginação é a chave para a criação de várias artes e trabalhos.
Sim. A imaginação é um pensamento que pode ser feliz, triste ou neutro que nos trazem sentimentos bons ou ruins que muitas vezes podem ser resultados de memórias ou até mesmo sonhos.
Sim. Para mim imaginação é a capacidade de cada um de interpretar as ideias na sua cabeça, transmitindo ou não para o papel.
Sim. Para mim a imaginação é algo que não pode ser descrito em palavras é algo que muitas vezes vem da alma ideias que se calhar nunca ninguém pensou nelas.
Sim. É usar a criatividade e imaginar as nossas próprias ideias, histórias, desenhos, etc.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

No decorrer do primeiro inquérito, a maioria dos estudantes demonstrou compreender o conceito de imaginação. Contudo, dois alunos revelaram incerteza na compreensão do tema. Já no segundo inquérito, todos os alunos afirmaram possuir conhecimento acerca do que constitui a imaginação. Destaca-se que, apesar da predominância, em ambos os questionários, da compreensão do conceito de imaginação, verificou-se uma diferença significativa na uniformidade das respostas.

No segundo inquérito, observou-se uma compreensão unânime, ao passo que no primeiro, dois alunos manifestaram falta de conhecimento sobre o assunto. As diversas respostas dos alunos revelam uma multiplicidade de interpretações e perceções acerca do conceito de imaginação, evidenciando a sua importância para a expressão, criatividade e exploração dos imaginários individuais de cada aluno.

2 - Achas que a imaginação é algo que todos têm? Porquê?

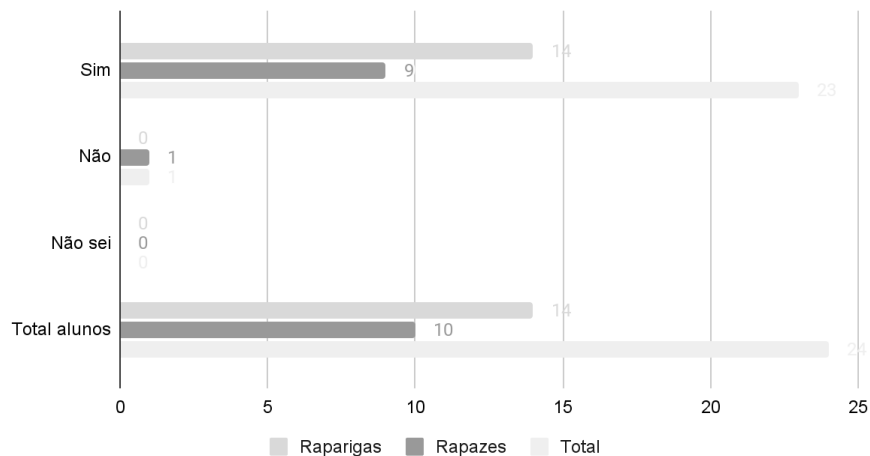


Gráfico 28_ Visão dos alunos sobre a presença da imaginação nas pessoas (2º questionário)

2 - A imaginação é algo que todos têm? Porquê?

Sim porque cada pessoa imagina o que gosta ou o que não gosta

Sim. Todos tem porque a imaginação é tudo o que a nossa mente inventa e cria é só não se tem imaginação caso não se pense

Sim, faz parte do ser humano

Sim. A imaginação é algo que todos temos devido à nossa capacidade que todos temos.

Sim, porque todos conseguimos, uns com mais facilidade outros com menos, ter a capacidade de criar algo novo.

Sim, porque todos nascemos com ela, só que alguns talvez não a utilizam tanto ou não se apercebem quando o fazem.

Sim, porque cada pessoa tem algum desejo, sonho que quer realizar, e isso já é imaginação.

Sim porque todas as pessoas já pensaram em coisas diferentes

Sim é algo que todos têm, mas nem sempre usam o seu máximo de criatividade

Sim. Todos temos imaginação porque é uma capacidade do nosso cérebro, mas que tem de ser trabalhada desde que se é criança.

Sim, pois a imaginação faz parte de nós e é uma coisa que toda a gente tem desde que nasce. Síntese é uma coisa natural que todos têm.

Sim. Porque é uma coisa que está presente pois a imaginação vem da criatividade

Sim, porque todos temos essa capacidade apenas temos de a desenvolver.

Penso que não porque umas pessoas não têm criatividade de pensar em algo

Sim. Todos têm imaginação, pois é algo que nos faz brincar desde crianças, pensar e criar situações que nos são úteis no momento.

Sim, porque é uma coisa que faz parte do nosso instinto e natureza, porém, algumas pessoas, que têm a mente fechada, têm mais dificuldade em abrir-se face à imaginação.

Sim, porque é uma coisa que nasce connosco, mas umas pessoas trabalham melhor a sua imaginação enquanto outras não.

Sim, em algum momento na vida as pessoas tiveram de usar a imaginação

Sim. Para pensar.

Sim, depende se todos têm a força para encontrá-la.

Sim, todos têm imaginação pois todos temos memórias ou sonhos e destes vem a imaginação.

Sim todos têm, mas nem todos têm a mesma capacidade de imaginação que os outros.

Sim. Eu acho que sim, mas também a imaginação pode ser mais desenvolvida em algumas pessoas do que em outras.

Sim, mas tem de ser trabalhada.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

Ao compararmos os resultados, a discrepância mais notória reside no número de alunos que acreditam que todos possuem imaginação. No primeiro questionário, observou-se uma distribuição de opiniões mais equitativa, com aproximadamente 58% dos alunos declarando que todos têm imaginação. Já no segundo questionário, esse percentual é significativamente mais elevado, atingindo os 96% dos alunos que concordam com a ubiquidade dessa capacidade.

Esta disparidade indica que, no segundo questionário, a maioria dos alunos está mais convicta de que a imaginação é uma capacidade inerente a todos, ao contrário da variação nas opiniões apresentadas no primeiro questionário. Podemos inferir, então, que as atividades desenvolvidas desempenharam um papel significativo no aprimoramento da compreensão dos alunos sobre o conceito de imaginação.

Ao analisarmos as respostas dos dois questionários, é perceptível uma tendência geral em acreditar que a imaginação é uma capacidade intrínseca a todos os alunos, embora com variações no grau de desenvolvimento ou utilização. Apesar da concordância geral sobre a universalidade da imaginação, existem divergências na interpretação e compreensão da extensão e do papel que ela desempenha na vida das pessoas.

3 - Usas a imaginação no teu dia a dia? Se sim, em que momentos?

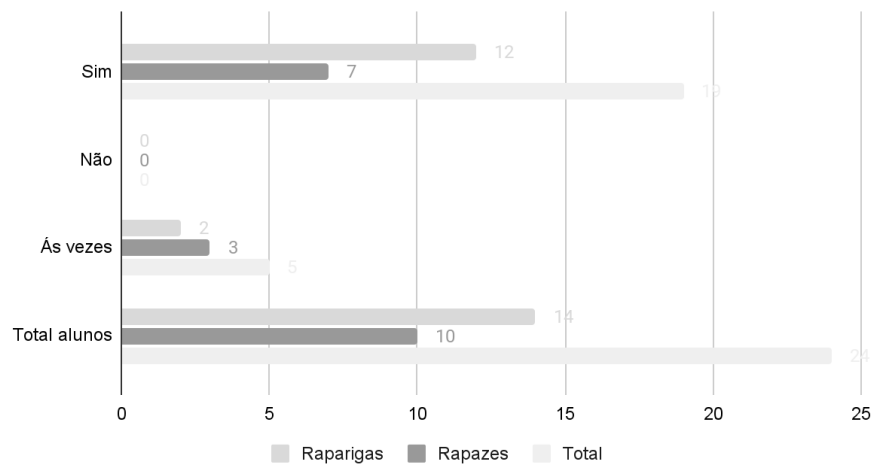


Gráfico 29_ Perceção dos alunos sobre o uso da imaginação no dia a dia (2º questionário)

3 - Usas a imaginação no teu dia a dia? Se sim, em que momentos?

Sim. Para fazer trabalhos e desenhos.

Sim. Uso a imaginação quando estou a sonhar, pintar e desenhar.

Sim. Quando estou cansado.

Sim. Uso a minha imaginação quando quero imaginar algo, como pra desenhar imagino algo pra desenhar.

Sim. Quando escrevo, desenho...

Às vezes. Acho que sempre que não tenho que focar em algo.

Sim. Eu utilizo a minha imaginação à noite, quando não consigo dormir.

Sim. Quando estou relaxado.

Sim. Sempre que preciso de expressar e ser criativo.

Sim. A imaginação pode ser usada em qualquer momento da vida, desde que não perturbe as coisas importantes.

Às vezes. Eu utilizo quando não estou interessada no que me rodeia ou para conseguir dormir.

Às vezes. Uso mais para dormir.

Sim. Posso usá-la em diversos momentos como escrever uma história, fazer um desenho e muitas outras coisas.

Sim. Para me expressar ou desenhar.

Sim. Eu uso a minha imaginação quando penso, para criar brincadeiras com a minha irmã e as minhas primas e em vários outros momentos.

Sim. Eu uso a minha imaginação durante algumas aulas, como a de história, para tentar imaginar os acontecimentos do passado, e também nas aulas de Educação Visual, quando não tenho ideias para os trabalhos. Também uso a minha imaginação quando não tenho nada para fazer, porque é mais divertido do que estar a jogar no telemóvel.

Sim. Quando vou dormir, sonhar, quando quero fugir deste mundo.
Sim. Nas aulas de artes, para criar projetos e coisas que gosto.
Às vezes. Em estratégias.
Às vezes. Quando estou aborrecido ou quando estou a fazer um trabalho onde eu preciso dela.
Sim. Uso diariamente para quase tudo o que faço.
Sim. Em todos os momentos.
Sim. Eu utilizo a minha imaginação em vários momentos da minha vida, principalmente no desporto que pratico para ter a imaginação de criar a minha própria dança.
Sim. Na escola para fazer títulos da matéria e como vou escrever as coisas e nos desenhos que faço.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

Ao comparar a pergunta nos dois questionários, é possível observar um aumento no número de alunos que fazem uso diário da imaginação na pergunta do segundo questionário, sugerindo uma maior probabilidade de utilização consistente em comparação com a indagação presente no primeiro questionário. No entanto, o total de alunos que fazem uso da imaginação (diariamente ou ocasionalmente) permanece constante em ambos os questionários (um total de 28 alunos). Assim, apesar da discrepância na distribuição entre aqueles que recorrem à imaginação diariamente e os que o fazem apenas ocasionalmente, o número total de alunos que reconhecem o uso da imaginação permanece inalterado nos dois questionários.

As respostas acerca do uso quotidiano da imaginação evidenciam uma diversidade de momentos e situações em que os alunos a empregam. Desta análise, podem ser extraídas conclusões significativas: globalmente, as respostas ilustram como a imaginação é uma ferramenta polivalente, utilizada em diversos contextos. A multiplicidade de situações em que os alunos recorrem à imaginação destaca a sua relevância na vida quotidiana, tanto para a expressão pessoal quanto para a superação de desafios.

4 - Acreditas que a imaginação pode ajudar a criar ideias novas? Justifica

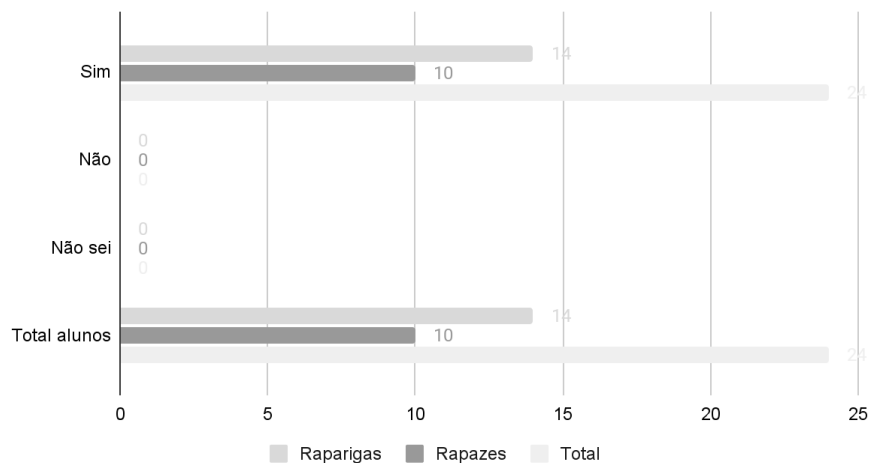


Gráfico 30_ Visão dos alunos sobre a importância da imaginação para a criação de ideias novas (2º questionário)

(Não houve alterações nas respostas comparativamente ao 1º questionário realizado.)

4 - A imaginação pode ajudar a criar ideias novas? Justifica

Sim porque podemos imaginar tudo até o que não existe porque está tudo na nossa mente

Sim, pois a imaginação é basicamente isso faz com que nós criemos algo que ainda não existia

Não sei

Sim, a imaginação pode ajudar a criar ideias novas, nós podemos imaginar coisas tendo criatividade.

Sim, pois quando imaginamos algo estamos a criar alguma coisa nova.

Claro, porque não devemos limitar a nossa imaginação, por isso, quando não impomos limites acabamos por criar coisas novas

Sim, pois com a nossa imaginação podemos criar tudo.

Sim porque quando estás a imaginar podes fazer essa coisa tornar se realidade

Sim quando estamos a tentar inventar alguma coisa

Sim pois é uma fonte de inspiração que nós temos.

Sim pode, pois faz-nos pensar melhor sobre determinados assuntos e ter uma opinião mais sensata.

Sim pode pois com imaginação pode se fazer milhões de coisas

Sim, porque vão sair ideias melhores.

Sim pois como já me referi imaginação é um mundo e ali ajuda te a criar novas coisas

Sim, porque é ela que nos faz misturar ideias antigas para criar ideias novas, mais impressionantes.

Eu acho que sim, porque quando imaginamos coisas diferentes, a nossa criatividade aumenta, dando-nos um monte de ideias novas.
Sim, a imaginação faz-nos pensar fora da caixa criando ideias novas.
Sim, como por exemplo em obras de parques temáticos ou até projetos artísticos
Sim, porque tentas imaginar possíveis ideias e formar teorias
Sim, porque todas as novas ideias vêm da nossa imaginação.
Sim, pois a imaginação não é real e com ela podemos ter ideias muito bonitas.
Claro, porque são daí que vêm as ideias
A imaginação pode sim ajudar a criar ideias novas como um desenho ou até mesmo uma dança
Sim. Porque ao imaginarmos estamos a criar uma ideia só nossa.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

As questões nos dois questionários revelam resultados semelhantes, não evidenciando divergências nos dados obtidos entre ambos os questionários. Em ambas as investigações, a totalidade dos alunos, ou seja, 100%, concorda que a imaginação é uma ferramenta útil para a criação de ideias inovadoras.

As respostas denotam uma perceção generalizada de que a imaginação desempenha um papel crucial na criação de novas ideias. Os alunos destacam a capacidade da imaginação em possibilitar a conceção de ideias, objetos, cenários ou soluções que podem não existir na realidade, considerando-a uma fonte de inspiração e criatividade que permite transpor limites e pensar de forma inovadora. A interligação entre a imaginação e a origem de ideias singulares é salientada em diversos comentários, evidenciando como a imaginação pode estimular a criatividade e contribuir para a resolução de problemas.

5 - Achas que a imaginação pode ser desenvolvida? Justifica.

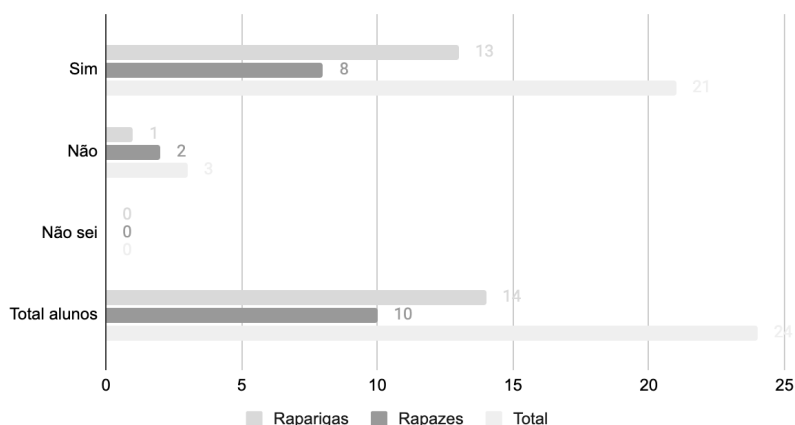


Gráfico 31_ Perceção dos alunos sobre o desenvolvimento da imaginação (2º questionário)

5 - A imaginação pode ser desenvolvida? Justifica.
Sim, mas depende se acreditamos nisso ou não
Sim, por exemplo uma pessoa que esteja sempre a ver desenhos animados e a brincar tem muita mais imaginação do que alguém que passe o dia a trabalhar ou a estudar e isso vê-se nas crianças e nos adultos
Não, só se entrarem nas mentes das pessoas
Sim, podemos desenvolver a criatividade como por exemplo pesquisamos na net ideias de algo e aí podemos desenvolver novas ideias.
Sim, se praticarmos bastante.
Sim, porque todas as capacidades humanas podem ser desenvolvidas sejam elas físicas ou mentais
Acho que sim, que a imaginação desenvolve quando nós crescemos.
Sim porque nascemos com pouca imaginação e com o passar do tempo vamos imaginando mais
Sim se nos concentrarmos numa coisa que queremos fazer
Sim porque todos temos tipos diferentes de imaginação, mas se a imaginação nunca fôr trabalhada o nosso cérebro fica sempre preso na rotina em vez de se libertar de vez em quando.
Sim, se a quiseres utilizar diversas vezes ao dia fica mais desenvolvida.
Pode, pois, se imaginarmos muitas vezes desenvolvemos o cérebro
Sim. Pode ser desenvolvida com a leitura.
Não, pois, para mim a imaginação é um dom
Sim, pois se nós a utilizamos muito, vamos ter novas ideias com mais frequência e cada vez mais interessante.
Eu acho que sim. Hoje em dia vivemos numa sociedade com a mente presa e sem criatividade, porque passamos demasiado tempo agarrados às tecnologias e aos trabalhos, mas se tivermos uma pausa para descansar e imaginar um pouco, a nossa mente começa a abrir-se a novas ideias.
Sim, toda a gente nasce com imaginação é opção deles quererem desenvolver ou não.
Sim, só se a tua imaginação não foi tirada na infância, talvez a possas desenvolver para seres um designer gráfico ou até outra coisa
Sim, à medida que crescemos
Sim, não é toda a gente que nasce com imaginação, mas conseguimos desenvolvê-la ao longo de várias etapas que encontramos na nossa vida.
Não, a imaginação já é uma coisa da nossa cabeça.
Sim, mas até um certo ponto de pessoa a pessoa
Pode sim porque por exemplo eu tenho mais imaginação que o meu irmão, mas ele apenas tem 1 ano e eu 15 mas eu acho que ele também tem bastante imaginação mas que pode sim ser desenvolvida com o tempo
Sim. Porque para conseguirmos fazer um desenho temos de usar a imaginação e isso é uma forma de estimular.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

De um modo geral, em ambos os questionários, a maioria dos alunos parece concordar que a imaginação pode ser desenvolvida. Contudo, no segundo questionário, verificou-se uma ligeira alteração em comparação com o primeiro questionário, com um maior número de alunos a expressar a opinião de que a imaginação não é passível de ser desenvolvida. Importa salientar que a mudança na perceção de apenas alguns alunos, pode ser atribuída a várias razões, como uma reflexão mais aprofundada ou uma interpretação diferente da questão.

As respostas destacam que a capacidade de desenvolver a imaginação pode ser influenciada por práticas, experiências, perspetivas individuais e pelo uso frequente da capacidade

imaginativa. Torna-se evidente que a percepção sobre o desenvolvimento da imaginação varia de aluno para aluno.

6 - Achas que é possível imaginar coisas que nunca existiram? Justifica.

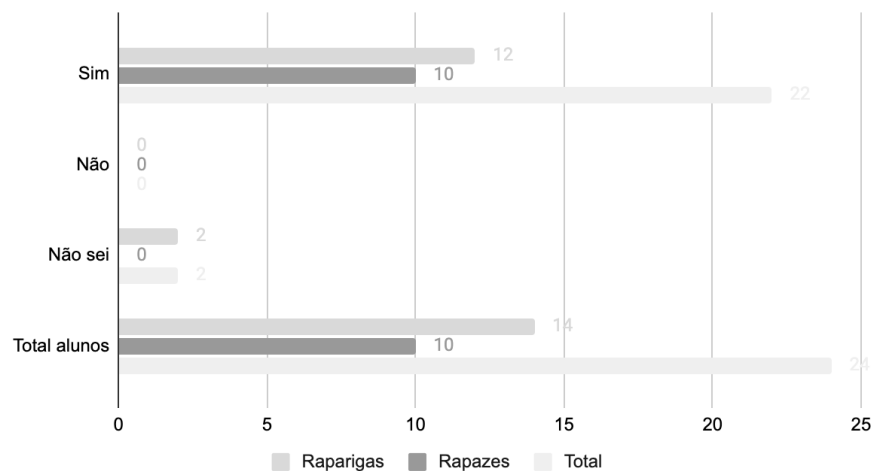


Gráfico 32_ Percepção dos alunos sobre o desenvolvimento da imaginação (2º questionário)

6 - É possível imaginar coisas que nunca existiram? Justifica.

Não sei. porque sempre que pensamos e imaginamos provavelmente já vimos isso em algum lugar

Sim, pois a imaginação não tem limites e podes imaginar o que quiseres

Sim, é para isso que a imaginação serve

Sim, podemos imaginar coisas que nunca existiram tendo criatividade.

Sim, daí a imaginação.

Não sei. Não tenho uma resposta concreta para isso, porque mesmo se imaginarmos algo que nunca aconteceu essa coisa será inspirada em coisas que já existem

Sim, porque nós temos uma grande capacidade que nos permite imaginar coisas além das quais existem.

Sim porque a imaginação não precisa de ser real

Sim porque a nossa imaginação consegue criar o que quisermos mesmo que não exista

Sim, é possível imaginar o impossível pois na imaginação tudo é possível

Sim, pois quando imaginamos o impossível pode tornar-se possível.

Sim é possível a imaginação e tudo o que quiseres

Sim, através da imaginação criamos novas ideias.

Sim, pois, é um mundo que podes imaginar tudo que quiseres

Sim, a imaginação é algo que nos permite tornar algo que nunca tínhamos visto em algo possível.
Sim, provavelmente, mas não se tem a certeza pois o universo é infinito e cheio de possibilidades.
Sim, a imaginação possibilita-nos criar qualquer coisa que queremos, existindo ou não.
Sim, porque até á exemplos com os ET que os seres humanos imaginam todas as formas possíveis mesmo que talvez nunca tenham existido
Sim, inventaram a possibilidade de existir um Deus
Sim, por exemplo, agora posso estar a pensar em um unicórnio com 8 patas, uma boca de pato, agora pergunto-me, será que esse animal existe? Não existe, pois eu criei-o na minha imaginação
Sim, a imaginação é surreal e com ela imaginamos coisas inacreditáveis.
Sim porque a imaginação não tem limites
Claro, eu posso me imaginar deitada na cama e um monstro pegar-me no pé, uma coisa que nunca aconteceu, imaginar-me ao lado da pessoa que gosto, mas que não posso, uma situação que não aconteceu e pode não acontecer.
Sim, porque a imaginação vai para além do real.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

A esmagadora maioria dos alunos, tanto no questionário 1 quanto no questionário 2, acredita que é possível imaginar coisas que nunca existiram. A taxa de concordância é alta em ambos, com 20 e 22 alunos, respetivamente. No primeiro questionário, 1 aluno expressou a opinião de que não é possível imaginar coisas que nunca existiram, enquanto no segundo questionário, nenhum aluno afirmou isso, mostrando uma mudança na perceção. Em relação à incerteza sobre a possibilidade de imaginar coisas que nunca existiram, observa-se uma pequena variação nas respostas entre os dois questionários, indicando possíveis mudanças na compreensão ou certeza dos alunos sobre essa capacidade imaginativa.

No geral, as respostas refletem a amplitude da imaginação, permitindo a criação de conceitos, seres ou cenários que não existem no mundo real. A maioria dos alunos acredita na capacidade ilimitada da imaginação para conceber e visualizar coisas que não existem na realidade.

7 - Pensar é a mesma coisa que imaginar? Justifica.

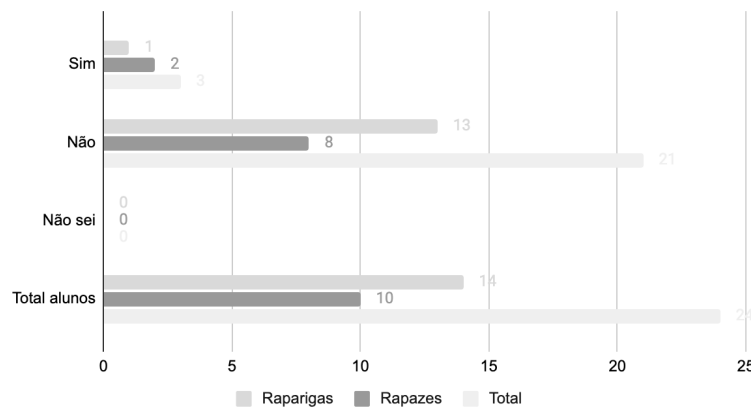


Gráfico 33_ Reconhecimento dos alunos sobre a distinção entre “pensar” e “imaginar” (2º questionário)

7 - Pensar é a mesma coisa que imaginar? Justifica.
Não porque para imaginar podemos ser livres no pensamento e para pensar muitas das vezes vamos pela lógica
Não, porque quando se pensa é em coisas possíveis de acontecer no dia a dia, mas agora imaginar eu posso imaginar que há um elefante vermelho
Não, imaginar serve para pensar em coisas que não existem já a pensar é no que já existe.
Não. Pensar pode ser ideias que temos e imaginar é como representar na nossa imaginação algo que queiramos imaginar.
Não, mas estão interligadas.
Não, pensar é uma capacidade onde temos de ser mais "certos" e lógicos, já na imaginação podemos usar a criatividade sem limites
Sim, porque cada vez que pensamos estamos a imaginar.
Não porque imaginar é algo que possa não ser real
Não porque a primeira é mais racional e a segunda pode ser sonhar
Não, pois pensar é refletir sobre um certo assunto e imaginar é criar coisas novas com a nossa cabeça.
Não, pois, pensar é refletir sobre um determinado tema e imaginação é criar ideias novas
Não, pois, pensar pode ser pensar em coisas do dia a dia a imaginação e tudo o que quiseres
Não, ao pensar, pensamos em coisas reais e ao imaginar pensamos, normalmente, num imaginário.
Penso que sim porque quando estás a pensar estás a imaginar.
Não, quando pensamos partimos de algo já com regras e tentamos arranjar maneira de fazer algo a partir disso, enquanto a imaginação nós temos um mundo inteiro para podermos explorar.
Não, pois os pensamentos são organizados, mas a imaginação não, é imprevisível e diversificada.
Não, pensar é uma atividade que fazemos todos os dias a quase toda a hora, a maior parte das vezes de coisas que aconteceram ou acontecem na vida, imaginar é pensarmos em coisas que não aconteceram ou não existem.

Não, até porque pensar é tentar tirar algo da cabeça, esforcem-se para isso, mas a imaginação é algo único que tu só precisas imaginar
Sim, porque ambos criam teorias
Não, de acordo com a minha opinião, pensar é pensamento realista, agora imaginar é um pensamento imaginário.
Não, os pensamentos são reais a imaginação é irreal
Não, pensar usamos mais em situações do dia a dia por exemplo responder a uma pergunta básica, agora imaginação usamos mais para perguntas criativas ou em que temos de usar essa competência
Não. Para algumas pessoas sim, mas para mim não, eu posso imaginar-me no paraíso com a vida perfeita, mas imagina se eu não for rica ou se não tiver dinheiro para viajar.
Não. Porque pensar é pensar em coisas tipo matemática e imaginar é criar as nossas próprias ideias.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

Ambos os conjuntos de respostas têm a mesma maioria, indicando que a maioria dos alunos acredita que pensar não é o mesmo que imaginar. Isso indica uma uniformidade na compreensão da distinção entre os dois conceitos. No entanto, um pequeno número de alunos (1 aluno no questionário 1 e 3 alunos no questionário 2) acredita que pensar e imaginar são a mesma coisa. Essa discrepância indica a existência de opiniões contrárias à percepção geral.

Em relação às justificações dos alunos, pode-se observar uma variedade de pontos de vista sobre a relação entre pensar e imaginar. As respostas indicam uma compreensão variada, mas, de modo geral, destacam uma distinção entre pensar e imaginar com base na lógica, reflexão e realidade, em contraste com a liberdade criativa e conceção de ideias inexistentes ou imaginárias. Alguns alunos indicam que, embora diferentes, pensar e imaginar estão interligados e que ambos os processos têm relações de dependência ou influência entre si.

8 - Achas que a imaginação pode ajudar a superar desafios? Justifica.

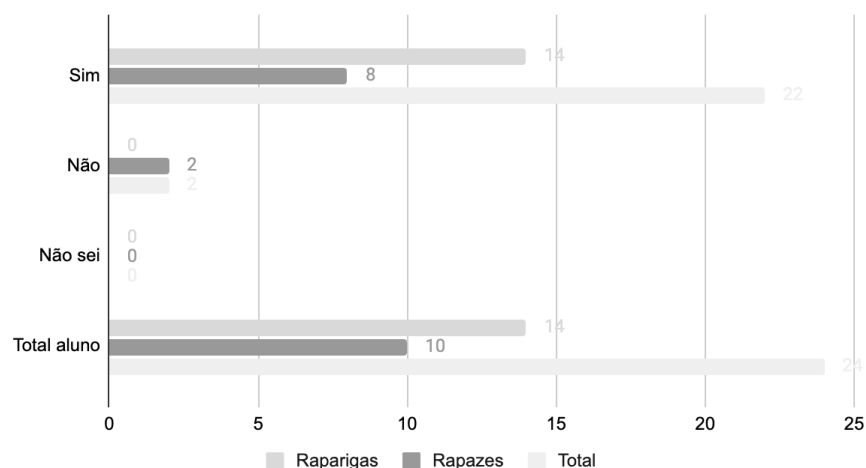


Gráfico 34_ Percepção dos alunos sobre a capacidade da imaginação para superar desafios (2º questionário)

8 - A imaginação pode ajudar a superar desafios? Justifica.
Sim porque podemos criar um mundo só nosso onde não há obstáculos
Sim e não, pois depende dos desafios, mas sim pode ajudar em muitos
Sim, porque pensamos que nada é impossível
Sim, pode ajudar a superar desafios, podemos imaginar como superar podendo chegar a uma conclusão de como superar os desafios.
Sim, pois através dela conseguimos novas perspetivas.
Sim, porque podemos imaginar soluções para superar os desafios
Sim, porque com a imaginação podemos criar aquilo que queríamos ter, e dessa forma podemos superar os desafios.
Sim porque podes imaginar uma forma de concluir o desafio
Sim se ajudar a pensar em soluções para um problema
Sim porque com a imaginação aprendemos coisas novas que nos podem ser úteis no nosso dia a dia.
Sim, pois podes pensar de maneiras diferentes de fazer uma determinada tarefa.
Sim pode a imaginação faz tudo o que quiseses basta querer
Sim pode, porque podemos criar novas soluções de uma forma criativa.
Não porque a imaginação é uma situação criada por nós e para superar desafios requer capacidades suficientes para superar
Sim, com ela podemos arranjar diversas formas de superar aquele desafio e escolher a melhor forma de o enfrentar.
Sim, pois ajuda-nos a encontrar soluções e faz-nos querer aprender mais.
Sim, quando passamos por um período difícil a imaginação pode ser o escape que nós precisamos.
Sim, porque á desafios que tu não consegues fazer porque só pensas em pensar, mas talvez usando a tua imaginação possas resolver esse desafio
Sim, porque pode-se criar estratégias
Não tenho muita certeza se sim ou não mas estou mais para o lado que sim porque a imaginação pode ajudar nos a enfrentar desafios independentemente de qual seja a dificuldade que esses desafios contenham.
Sim, com ela podemos ultrapassar inseguranças e medos.
Claro pode nos ajudar a sair de situações onde a imaginação é a chave para as descobertas
Eu acho que sim, muitas vezes para quem trabalha com desenho, marketing, fotografias, organizador de festas porque não podem utilizar sempre a mesma “estrutura” tem de levar como um desafio para criar coisas novas usar a sua imaginação.
Sim. Porque podes imaginar como podes ultrapassar o desafio.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

Ao analisarmos as questões nos dois questionários, ambos coincidem no facto de que a maioria dos alunos acredita que a imaginação pode contribuir para ultrapassar desafios. O segundo questionário revela uma percentagem ainda mais elevada de alunos a favor da ideia de que a imaginação é útil na superação de desafios, com apenas dois alunos a expressarem o contrário, comparativamente aos cinco alunos do primeiro questionário. Esta comparação sugere que a maioria dos alunos perceciona a imaginação como uma ferramenta crucial para superar obstáculos e desafios na vida.

Apesar de existir uma minoria que manifesta dúvidas sobre o papel da imaginação na superação de desafios, a maioria reconhece o seu potencial criativo e estratégico para encontrar soluções inovadoras. A capacidade de pensamento fora do comum e a liberdade criativa emergem como os principais argumentos que sustentam a importância da imaginação na superação de desafios.

9 - Consideras que a imaginação é mais importante que o conhecimento? Justifica.

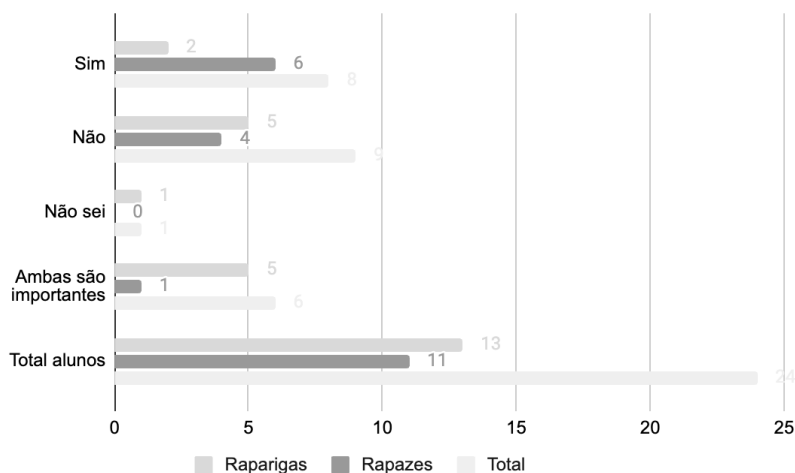


Gráfico 35_ Perceção dos alunos sobre a Importância da imaginação vs conhecimento (2º questionário)

9 - A imaginação é mais importante que o conhecimento? Justifica.

Não sei

Não, porque sem o conhecimento dificilmente vamos fazer alguma coisa sem ele, mas eu acho que são os duas importantes igualmente

Sim, o conhecimento serve para termos uma vida sem preocupações.

Os dois são importantes termos com a imaginação também podemos ter mais conhecimentos fazendo-nos querer explorar algo.

Acho que os dois são importantes.

Ambas são importantes, porque às vezes precisamos de utilizar o conhecimento e outras a imaginação
Não, porque as duas coisas são muito importantes.
Não porque com o conhecimento vai se desenvolvendo mais imaginação
Não porque o conhecimento é baseado em factos reais e comprovados e a imaginação não
Sim porque uma pessoa com muito conhecimento e pouca imaginação é uma pessoa sem vida e sem inspiração.
Não porque o conhecimento é mais fundamental para a vida diariamente.
Ambas são importantes, pois o conhecimento também é importante
São igualmente importantes, com o conhecimento e a imaginação podemos criar novas soluções e também novos métodos de estudo.
Para mim não pois o conhecimento é mais preciso
Não, pois apesar de na infância a utilizamos muito, à medida que vamos crescendo vamos deixando de a utilizar e usamos mais o conhecimento.
Sim, pois se não imaginarmos, não vamos ter curiosidade de saber o porquê das coisas e como é que estas funcionam.
Não, pois precisamos de ter o conhecimento para assim termos coisas com que imaginar
Sim porque com a imaginação conseguimos criar mundos novos e etc. conhecer coisas que imaginar coisas e conhecer
Sim, pois com a imaginação podes inventar, o conhecimento vais ficar sem saber.
Sim, pois com a ajuda da imaginação podemos chegar a conclusões que apenas com o conhecimento não chegávamos
Ambos são importantes, um depende do outro.
Depende, mas na minha opinião seria a imaginação que pode abrir pontes para novos caminhos da vida
Não, porque normalmente nós precisamos do conhecimento para imaginar.
Depende, porque para ter imaginação é preciso ter conhecimento.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

A análise comparativa das respostas nos dois questionários revela um aumento no número de alunos que consideram a imaginação mais relevante do que o conhecimento no segundo questionário. Este aumento pode indicar uma mudança de perspetiva, refletindo uma maior valorização da criatividade. No entanto, a maioria ainda reconhece a importância tanto do conhecimento quanto da imaginação, evidenciando um equilíbrio entre estes dois elementos na abordagem educacional.

Globalmente, as respostas espelham a perceção de que tanto a imaginação quanto o conhecimento possuem um valor intrínseco. Enquanto o conhecimento é associado à precisão e à aplicação direta, a imaginação é vista como uma fonte de criatividade, inovação e inspiração.

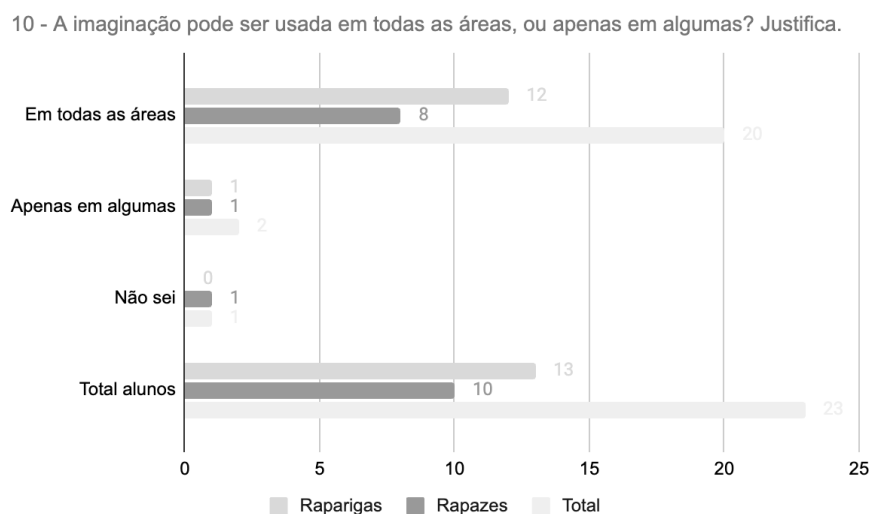


Gráfico 36_ Perceção dos alunos sobre a aplicabilidade da imaginação em todas as áreas (2º questionário)

10 - A imaginação pode ser usada em todas as áreas, ou apenas em algumas? Justifica.

Acho que só em algumas porque na maioria das áreas de trabalho temos de ir pelo que as regras dizem

Sim, pois podes tanto utilizar a imaginação para matemática como para educação visual

Em todas as áreas, pois, faz parte da nossa mente e nós pensamos com a nossa mente.

A imaginação pode ser usada em todas as áreas, sempre que quisermos podemos utilizar a imaginação.

Pode ser usada em todas as áreas, porque tudo é imaginado antes de ser realizado.

Acho que pode ser utilizada em todas as áreas, pois podemos sempre imaginar uma solução para um problema ou uma nova ideia

Em todas as áreas, porque ninguém nos proíbe de imaginar.

Em várias áreas porque tu podes imaginar tudo o que quiseres

Todas é só querermos

A imaginação pode ser usada para tudo porque há diferentes formas de ver qualquer coisa.

Pode ser utilizada em diversas áreas pois se tivermos uma mente fértil não importa o lugar onde estás.

Pode ser usado em todas a imaginação é muito importante e serve para tudo o que nós queremos

Pode ser usada em diversas áreas porque através da criatividade conseguimos chegar mais longe.

Sinceramente não sei
Pode ser utilizada em diversas áreas, porque quem quiser usar a imaginação pode fazê-lo a todo o momento.
A imaginação pode ser usada em qualquer circunstância e para resolver qualquer problema, pois, se não imaginarmos, não questionamos, as coisas, e, se não questionarmos as coisas, nunca vamos querer saber mais e não vamos conseguir resolver os problemas que nos surgem.
Em todas, pois se imaginarmos vão sempre surgir coisas novas e mais aperfeiçoadas
Em todas as áreas porque posso imaginar coisas em todos os lugares.
Pode ser usada em todas as áreas, pois inventasse.
Em todas, pois em todas as áreas está presente nem que seja só um pouquinho de imaginação
Todas, a imaginação faz nos melhorar a criatividade e os pensamentos.
Em algumas, como em construções e assim.
A imaginação pode ser usada em todo lado mesmo que seja mínima, porque a imaginação não tem limites.
Sim, porque em todas as áreas temos de ter imaginar como resolver os desafios que vão surgindo.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

A tendência geral em ambos os questionários é que a maioria dos alunos, em ambos os casos, concorda que a imaginação pode ser utilizada em todas as áreas. Há uma minoria que acredita que a imaginação tem a sua aplicação limitada a algumas áreas específicas. Em ambas as pesquisas, um número muito pequeno de alunos expressou incerteza sobre o alcance da aplicação da imaginação.

As respostas apresentadas revelam uma variedade de opiniões sobre o uso da imaginação em diferentes áreas. Alguns acreditam que a imaginação é aplicável em todas as áreas, citando vários exemplos, desde a matemática até a arte, argumentando que a imaginação desempenha um papel crucial na criação de soluções criativas. Por outro lado, há os que defendem que a imaginação tem um alcance mais limitado, sendo aplicável apenas em algumas áreas específicas.

No entanto, a maioria das respostas sugere que a imaginação pode ser aplicada em muitas áreas, destacando a importância da criatividade e da visão ilimitada que a imaginação proporciona.

11 - Já imaginaste algo que não existe na vida real? Descreve.

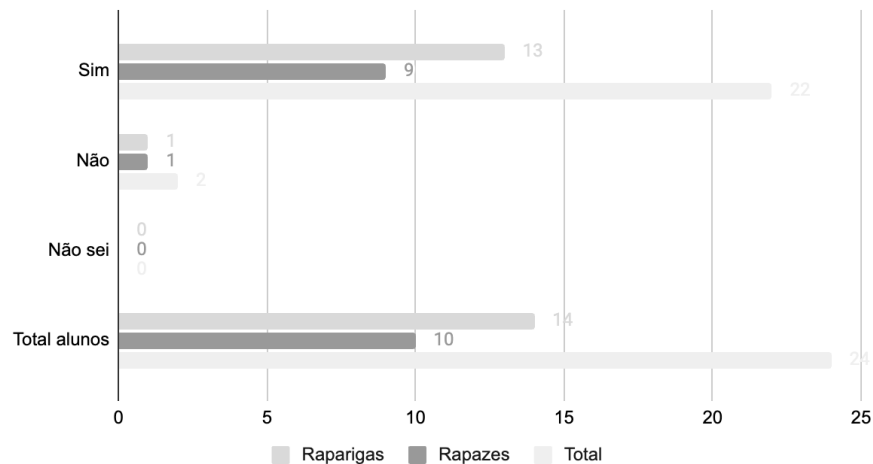


Gráfico 37_ Percepção dos alunos sobre a capacidade de imaginar algo que não existe na vida real (2º questionário)

11 - Já imaginaste algo que não existe na vida real? Descreve.

Não sei

Sim. Já imaginei uma mansão qua andava na água como se fosse um barco

Sim. Pensar em superpoderes

Sim. Um micro-ondas que congela a comida/bebida.

Sim. Quando era pequena, gostava bastante de desenhar fadas, florestas encantadas...

Sim. Ter o poder de ler mentes e entrar na mente dos outros

Sim. Uma vez eu tinha imaginado um dragão, que tinha 3 cabeças, 8 olhos, 2 bocas, 1 nariz, e 12 orelhas.

Sim. Um zombie

Sim. O que ainda não vivi

Sim. Robôs que se transformavam em casas.

Sim. Unicórnio.

Não. Agora não me estou a lembrar

Sim. Um gigante.

Sim. A capacidade de voar

Sim. Mundos mágicos.

Sim. Uma vez imaginei uma enguia elétrica gigante.

Sim. Uma vez pensei que estava noutra mundo e comecei a andar em unicórnios
Sim. No Shrek.
Sim. Desenho.
Sim. Um Elefante que voa com as orelhas
Sim. Imaginei que estava em um pântano e uma Ex “amiga” foi puxada e nunca mais a vi.
Sim. Um dinossauro
Sim. Eu quando era mais nova imaginei que estava a voar em cima de um Pegasus.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

Os dados são semelhantes nas perguntas dos dois questionários, com uma percentagem ainda maior, no segundo questionário, de alunos que já imaginaram algo que não existe na vida real. Isto mostra um elevado grau de abertura para a imaginação e para a criação de ideias inovadoras. Esta análise indica uma inclinação geral dos alunos em explorar a imaginação e considerar conceitos ou ideias que estão fora do contexto da realidade.

A diversidade e a amplitude das respostas dos alunos evidenciam uma mente criativa e aberta, capaz de conceber ideias e cenários além do comum e da realidade tangível. As narrativas revelam a riqueza e a liberdade da imaginação, que vai desde os superpoderes até a experiências com criaturas e situações improváveis.

12 - Preferes brincar com brinquedos que já existem ou inventar os teus próprios brinquedos? Justifica.

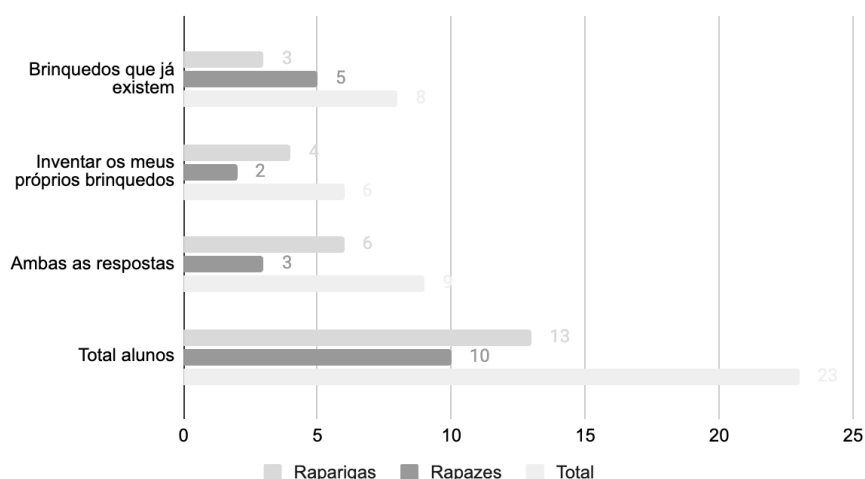


Gráfico 38_ Preferência dos alunos entre brincar com brinquedos existentes e inventar os próprios (2º questionário)

12 - Preferes brincar com brinquedos que já existem ou inventar os teus próprios brinquedos? Justifica.

Os que já existem são mais práticos e gosto mais

Atualmente de que já foram inventados porque não tive a sorte de ser eu a inventar um computador

Brincar com brinquedos que já existe, pois acho que são mais bonitos

Os dois porque gosto do que existe e também gosto de inventar os meus brinquedos

Inventar os meus próprios brinquedos, pois é mais divertido brincar com algo que eu inventei do que algo já inventado.

Brinquedos que já existem, porque sempre que tentava criar brinquedos novos acabava por "copiar" os que já existem

Depende em que situações, mas neste momento, já não brinco com brinquedos, por isso prefiro usar a minha imaginação.

Os dois porque posso tornar os brinquedos que já existem em outros brinquedos

Os dois, depende do momento

Ambas as coisas porque é divertido inventar coisas novas a partir de coisas já inventadas.

Ambas as respostas, pois é divertido brincar com coisas já existentes, mas ao mesmo tempo também é divertido brincar com os nossos próprios brinquedos.

Os dois porque brincar em qualquer forma é divertido

Depende, se quiser brincar com algo diferente invento algum brinquedo, mas se não quiser perder muito tempo brinco com algum brinquedo que já exista.

Os que já existem pois eu posso brincar presencialmente

Ambas, pois é divertido brincar das duas formas.

Prefiro inventar os meus próprios brinquedos, pois isso desenvolve a minha criatividade e posso ter um brinquedo único que mais ninguém tem.

Gosto de brincar com os dois, pois uma vez que me aborreça imaginar ou pensar já tenho outras formas de me divertir

Brincar com brinquedos que já existem porque se forem brinquedos que não existem não consigo sentir eles com os meus dedos.

Inventar, pois assim vai ser um brinquedo novo em que ninguém tem.

Inventar os meus, pois estes vão evoluindo ao longo do meu crescimento ao invés de comprar novos

Inventar os meus, são mais divertidos.

Que já existem porque é muito mais fácil

Brincar com brinquedos que já existam, porque consigo inventar história e também posso usar uma boneca a fingir que é um cão ou seja posso imaginar com brinquedos que já existam.

Inventar os meus próprios brinquedos, porque é mais divertido.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

Comparando as respostas entre as perguntas dos dois questionários, notamos que, embora as preferências variem ligeiramente, uma parte significativa dos alunos tem interesse tanto em brincar com brinquedos existentes quanto em criar os seus próprios. Além disso, um número relativamente menor expressou preferência por brincar com brinquedos existentes em comparação àqueles que preferem criar brinquedos.

A sobreposição de respostas entre aqueles que preferem ambas as opções, indica uma disposição dos alunos para explorar e apreciar a diversidade de brincadeiras, seja utilizando brinquedos já existentes ou desenvolvendo novas ideias por meio da criação de novos brinquedos.

13 - Já inventaste uma história na tua cabeça para ajudar-te a dormir? Se sim, descreve-a.

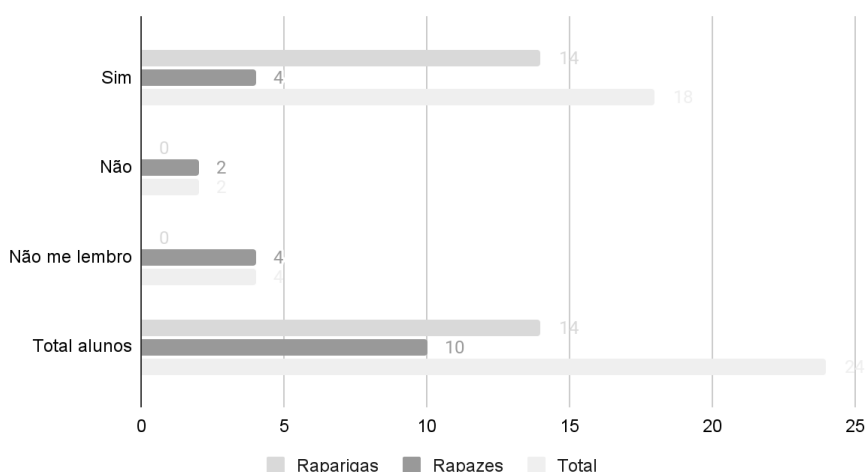


Gráfico 39_Frequência dos alunos que recorrem à invenção de histórias para dormir (2º questionário)

13 - Já inventaste uma história na tua cabeça para ajudar-te a dormir? Se sim, descreve-a.

Sim.

Não me lembro.

Sim, eu pensava em jogos de carros em que os carros faziam manobras e voavam

Sim.

Sim, eu estava num mundo que eu própria inventei, era o mundo perfeito, cheio de coisas que gosto

Sim, eu era super famosa e era melhor amiga da Zendaya

Sim, uma vez imaginei que estava na casa da minha avó, e tinha um campo enorme onde eu estava a brincar.

Sim um mundo perfeito

Não. Isso só me faz ficar mais acordado
Sim, quando era pequena inventava histórias sobre pessoas que falavam e se transformavam em animais.
Sim, começo a pensar sobre a vida e a refletir sobre alguns pontos que devo melhorar.
Sim, mas já não me lembro bem
Não me lembro.
Sim normalmente eu crio histórias de comédia para adormecer
Não, tento me distrair com outras coisas.
Sim, era sobre uma rapariga que conhecia um dragão e ficava famosa por inventar coisas brilhantes.
Sim, houve uma vez em que imaginei que já estava a ser pediatra no meu consultório próprio e depois do trabalho fui buscar os meus filhos e fomos ao parque brincar
Não me lembro.
Sim, inventei que estava com a minha família num rio a divertir-me.
Sim, uma história de um aventureiro que escalava montanhas e árvores
Sim.
Sim.
Sim, inventei que estava e ir para <i>Disneyland</i> e que ia a correr tudo bem e depois vi o pateta e adormeci. Também já inventei que ia para a escola e iria ter boa nota no teste porque isso faz me tirar os nervos.
Não me lembro.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

Ao comparar os dois questionários, verifica-se que a maioria dos alunos (18 em 24) respondeu de forma consistente em ambos, indicando que já criaram histórias mentalmente para facilitar o sono. No entanto, existem discrepâncias no número de alunos que não recordam se utilizaram essa técnica ou que afirmam não tê-la utilizado entre os dois questionários. Em termos gerais, a inclinação predominante é que a maioria tenha adotado essa estratégia para adormecer. Alguns alunos partilharam narrativas com elementos divertidos, personagens famosos e atividades relaxantes, como momentos em família, ou cenários imaginários pacíficos. Adicionalmente, há alguns que não recordam ou expressaram que essa prática não contribui para melhorar o sono. A análise das respostas evidencia uma diversidade de estratégias cognitivas empregadas pelos alunos, demonstrando a multiplicidade de processos imaginativos e pensamentos que surgem ao tentar adormecer.

14 - Achas que a imaginação é importante para o teu desenvolvimento? Porquê?

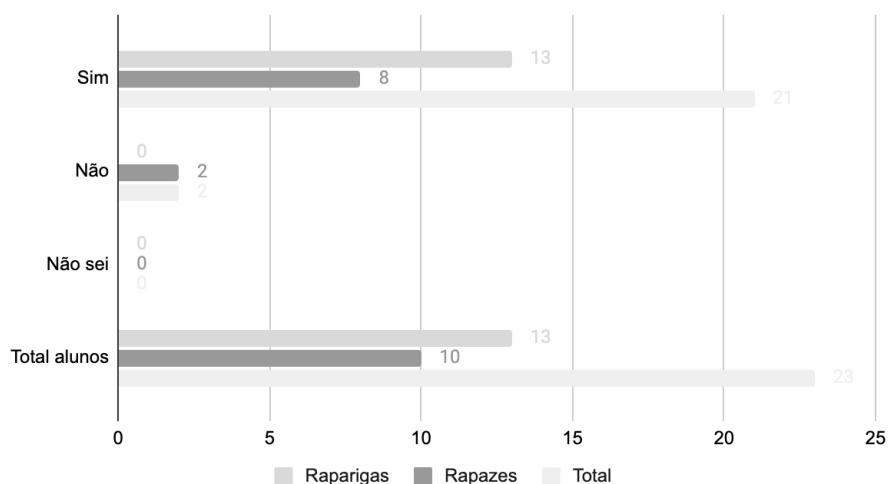


Gráfico 40_ Perceção dos alunos sobre a importância da imaginação para o desenvolvimento pessoal (2º questionário)

14 - Achas que a imaginação é importante para o teu desenvolvimento? Porquê?

Sim porque a imaginação muitas das vezes deixamos felizes e ser feliz é bom

Sim, uma pessoa com imaginação consegue ser mais aberta às coisas novas.

Não, acho que serve só para

Sim, porque ajuda-nos a ter ideias de como superar as coisas, por exemplo.

Sim porque ajuda-me a pensar em coisas novas.

Sim, porque tem a mesma importância que as minhas outras capacidades

Sim, porque eu me desenvolvo quando uso a minha imaginação.

Sim porque a imaginar vais desenvolvendo o cérebro e a criatividade

Sim para alguma coisa existir hoje e que usamos foi preciso ser imaginada

Sim porque nos dá uma visão do mundo completamente diferente.

Sim, pois a imaginação é uma base essencial para o desenvolvimento.

Sim e, pois, a imaginação desenvolve o cérebro

Sim, porque posso ter um desenvolvimento mais criativo.

Sim, pois imaginando tens novas ideias resultando em desenvolver

Sim, pois que desenvolver mais a imaginação, terá mais criatividade o que ajuda no desenvolvimento.

Sim, pois desenvolve a minha criatividade.
Sim, porque quanto mais imaginarmos ,trabalhos muito mais a nossa mente e por exemplo quando precisarmos de inventar uma história é mais fácil
Sim porque é importante para português para criar histórias e etc.
Sim, com a imaginação desenvolvem- se coisas que não existem.
Sim, pois esta está presente ao longo da nossa vida e vai " evoluindo" por assim dizer consoante a nossa idade
Sim, aprendemos muitas coisas úteis que levaremos para a vida além de a tornar melhor.
Não sei bem, mas talvez sim, para conseguires aprender mais
Sim, faz-nos crescer de forma criativa e à tua maneira e faz com que o mundo evolua.
Sim, porque contribui para o meu desenvolvimento criativo.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

Comparando os resultados, a grande maioria dos alunos em ambos os questionários reconhece a importância da imaginação para o seu desenvolvimento. A discrepância de um aluno que expressou incerteza no primeiro questionário desapareceu no segundo, indicando que houve uma mudança de perspetiva ou maior clareza na importância da imaginação.

As respostas refletem uma tendência clara de que a maioria dos alunos reconhece a influência positiva da imaginação no seu processo de desenvolvimento.

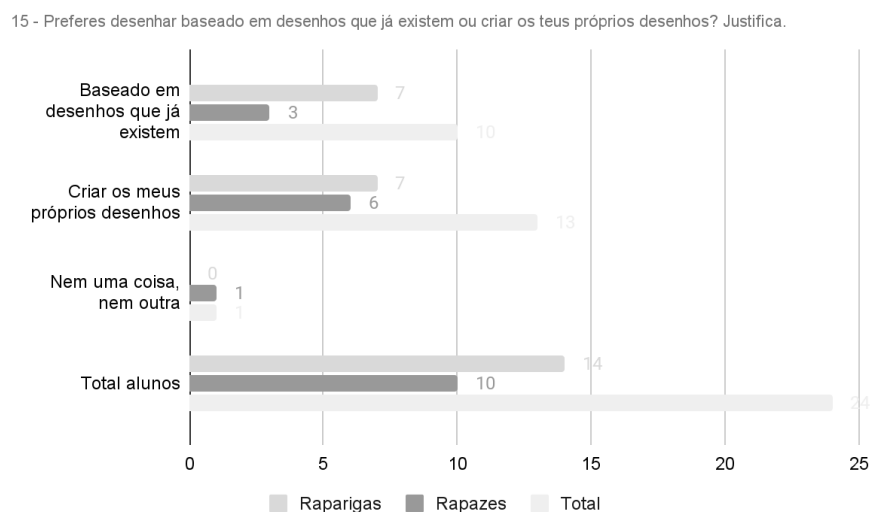


Gráfico 41_ Preferência dos alunos entre desenhar baseado em desenhos que já existem ou criar os próprios desenhos (2º questionário)

15 - Preferes desenhar baseado em desenhos que já existem ou criar os teus próprios desenhos? Justifica.

Prefiro desenhos que já existem são mais práticos de reproduzir

Desenhos inventados por mim pois não tenho de seguir as linhas e tudo do outro desenho e no meu posso fazer o que quiser

Criar os meus próprios desenhos, porque assim sei que não há outro igual.

Gosto de criar o meu próprio desenho dependendo do que me apetece no momento.

Prefiro desenhar baseado em desenhos que já existem, pois tenho dificuldade em pensar em algo para desenhar.

Em desenhos que já existem, porque sinto que o resultado agrada-me mais visualmente

Prefiro desenhar desenhos que já existem, porque na minha opinião eles ficam mais bonitos.

Desenhar desenhos que já existem porque eu não sei desenhar muito bem

Criar os meus pois posso fazer o que quero e não copiar dos outros

Gosto de criar os meus próprios desenhos e depois transformá-los à minha maneira.

Quando os desenhos já existem é mais fácil desenhar, mas de vez em quando também é bom fazer desenhos próprios pois é uma coisa única.

Criar os meus próprios desenhos pois assim posso fazer uma coisa diferente

Desenhar baseado em desenhos que já existem, porque tenho uma base e/ou inspiração do que irei desenhar

Para mim são os que já existem pois eu não tenho imaginação suficiente para imaginar um desenho criativo

Eu prefiro desenhar coisas já existentes, porque assim já tenho um modelo e um ponto de partida para poder-me basear.

Gosto mais de desenhar coisas originais, mas acho que é sempre importante aprender coisas novas com as obras dos outros.

Prefiro desenhar baseado em desenho que já existe pois é necessário imaginar muito

Desenhos que já existem porque não consigo imaginar e desenhar ao mesmo tempo.

Prefiro criar os meus próprios desenhos, pois não vai haver nenhum igual.

Criar os meus próprios desenhos pois ficam mais realistas em relação ao traço

Criar os meus, são mais divertidos.

Criar os meus próprios desenhos, porque eu no momento estou treinando o meu desenho

Gosto de criar os meus próprios desenhos, mas gosto de tirar rascunhos de desenhos que já existam.

Nem uma coisa e nem outra, não gosto de desenhar

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

Podemos observar que, embora a preferência pela criação de desenhos próprios prevaleça em ambos os questionários, no segundo questionário, mais alunos demonstraram inclinação por desenhar com base em desenhos existentes em comparação com o primeiro questionário. Isso pode sugerir uma mudança na preferência no segundo questionário, entre a produção de desenhos próprios e a utilização de desenhos já existentes.

As respostas dos alunos revelam uma diversidade de perspetivas individuais, ilustrando as diferentes abordagens que os alunos têm em relação à criatividade e ao desenho. Alguns preferem criar os seus próprios desenhos, realçando a liberdade e originalidade que a imaginação oferece. A ideia de conceber algo único e sem restrições, sem a necessidade de seguir um padrão específico, é motivadora. Outros alunos manifestaram preferência por desenhar com base em desenhos existentes, apreciando a referência e inspiração proporcionadas por desenhos já existentes, o que facilita o processo de desenho ao servirem como guia ou modelo inicial. Para alguns, essa abordagem ajuda a superar bloqueios criativos.

Alguns indicaram uma preferência neutra ou a ausência de interesse em desenhar, enquanto outros destacaram a dificuldade em desenhar de maneira autónoma e criativa, evidenciando uma diversidade de competências e preferências artísticas entre os alunos.

Esta análise evidencia a multiplicidade de perspetivas e abordagens dos alunos no âmbito da expressão artística.

16 - Já escreveste alguma história imaginária? Se sim, fala sobre ela.

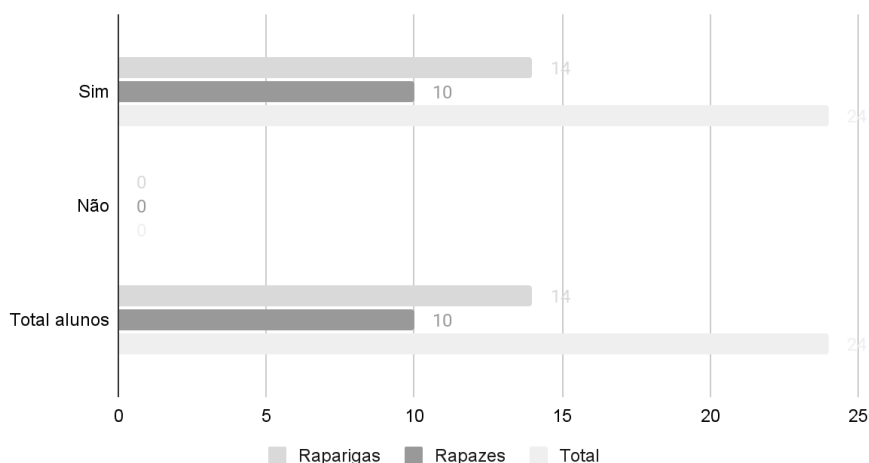


Gráfico 42_ Participação dos alunos na escrita de histórias imaginárias (2º questionário)

16 - Já escreveste alguma história imaginária? Se sim, fala sobre ela.

Sim. Fiz uma história para o meu cubo.

Já, mas foi na primária e já não me lembro

Sim já escrevi, era sobre o clima e que uma nuvem procurava a felicidade.

Sim, eu vivendo num outro planeta sendo ele todo roxo.

Sim, era uma história sobre um cubo mágico que vivia em uma praia, e que ia fazer de tudo para acabar com a poluição dos oceanos.

Sim. Inventei algumas histórias para os trabalhos que fizemos em EV.

Sim, uma vez escrevi uma história de 30 páginas, que descrevia a vida de uma rapariga, que passado algum tempo apaixonou-se e casou com um lindo rapaz chamado Tiago.

Sim. Escrevi a história do meu cubo.

Sim, para um desafio da escola sobre escrita criativa era de um gato que falava com uma menina

Sim. A história da minha borboleta na aula de educação visual

Sim. Sei que já escrevi algumas, mas agora não me lembro.

Sim. Foi sobre o trabalho do meu arco-íris.

Sim, a história da minha borboleta

Sim, sobre uma aventura vivenciada por um jovem.

Já escrevi em situações de trabalhos pedidos por professores, nomeadamente para a disciplina de português e E.V.

Sim. várias sobre o meu arco-íris, a minha borboleta e do meu cubo.

Sim, a história fala sobre uma patrulha dos escuteiros que foi fazer um grande ride e começou a ouvir barulhos, foram ver o que se passava no final descobriram que era uma festa de anos para um elemento.

Sim com a história do meu cubo.

Sim. sobre o desenho do meu cubo.

Sim de um aventureiro de um jogo de *Playstation* que eu e mais um amigo jogávamos

Sim. sobre o desenho que fiz para o meu cubo, na aula de EV.

Sim. Inventei uma história para o meu cubo.

Já, mas não lembro bem, mas era sobre um unicórnio que sofria *bullying*.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

Ao comparar os dados dos dois questionários, observa-se um aumento no número de alunos que afirmam já ter escrito uma história imaginária. No primeiro questionário, 21 alunos responderam positivamente a essa pergunta, enquanto no segundo questionário, todos os 24 alunos afirmaram ter escrito uma história imaginária. Esta diferença pode estar possivelmente influenciada pelas atividades escolares e estímulos criativos ao longo do período entre os dois questionários.

É interessante também salientar que nenhum aluno indicou nunca ter escrito uma história imaginária no segundo questionário, evidenciando o fato de que, os que nunca tinham escrito uma história imaginária, podem ter escrito uma pela primeira vez durante as atividades desenvolvidas na disciplina de EV.

Deste modo, ao proporcionarmos um ambiente propício à expressão criativa na sala de aula, por meio das atividades desenvolvidas, podemos potenciar o desenvolvimento da imaginação dos alunos.

17 - Achas que a imaginação é importante para a criatividade? Justifica.

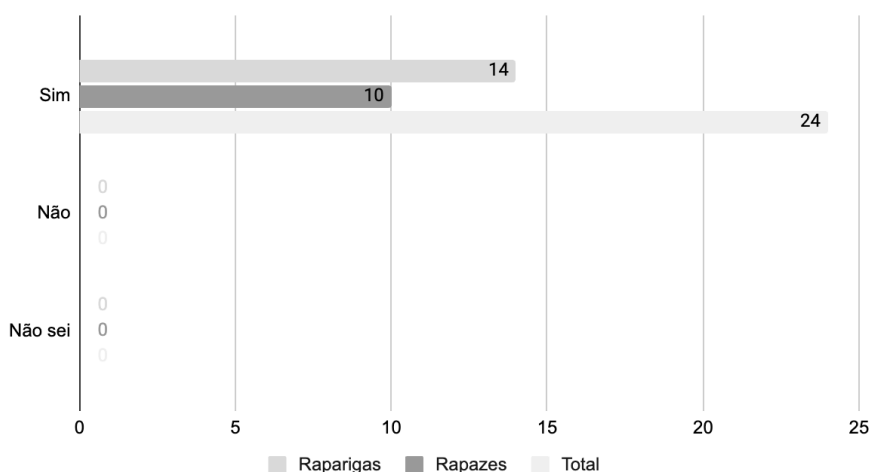


Gráfico 43_ Perceção dos alunos da Importância da Imaginação para a Criatividade (2º questionário)

(Não houve alterações nas respostas comparativamente ao 1º questionário realizado.)

17 - Achas que a imaginação é importante para a criatividade? Justifica.
Sim porque para seres criativo tens de imaginar
Sim, a imaginação é basicamente tudo para a criatividade
Sim, serve para nós imaginarmos coisas que não existem.

Sim, porque ao termos criatividade podemos imaginar novas coisas, a criatividade é importante para imaginar.
Sim, pois acho que essas palavras são quase sinónimas.
Sim, porque se desenvolvemos a imaginação aumentamos a nossa criatividade
Sim, porque se não houvesse imaginação não teríamos criatividade.
Sim porque a imaginar pode surgir novas ideias
Sim porque a estimula
Sim porque a imaginação estimula a criatividade.
Sim porque a imaginação estimula a criatividade.
Sim e, pois a criatividade e a imaginação são muito idênticos
Sim, porque quando temos imaginação temos mais criatividade.
Sim, mas não sei como explicar
Sim, pois com a criatividade temos as ideias e com a imaginação podemos realizá-la e ver como serão.
Sim, pois a imaginação estimula a criatividade.
Sim, pois se imaginarmos várias vezes vamos ter mais facilidade em criar novas coisas
Sim.
Sim porque posso criar coisas com imaginação.
Sim, pois é com esta que em parte surge a criatividade
Sim, quanto mais imaginação mais criatividade pois a imaginação não existe assim tornando a nossa criatividade muito maior.
Sim, para criar projetos e assim
Sim, porque a criatividade baseia-se na imaginação
Sim.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

Ao analisarmos as respostas dos dois questionários sobre a relação entre imaginação e criatividade, observamos uma consistência clara nos dados. Todos os alunos reconhecem a importância da imaginação para a criatividade. Esta unanimidade mostra uma compreensão coletiva entre os alunos de que a capacidade de imaginar desempenha um papel crucial no desenvolvimento da criatividade, estando assim intrinsecamente ligada ao processo criativo. A ideia de que a imaginação permite ver coisas que não existem e que a criatividade é alimentada

por essa capacidade é uma constante nas respostas. Alguns alunos destacam a ligação entre imaginação e criatividade, descrevendo-as como quase sinónimos. A maioria concorda que estimular a imaginação é fundamental para ter criatividade.

18 - Já fingiste ser outra pessoa ou personagem? Se sim, descreve-a.

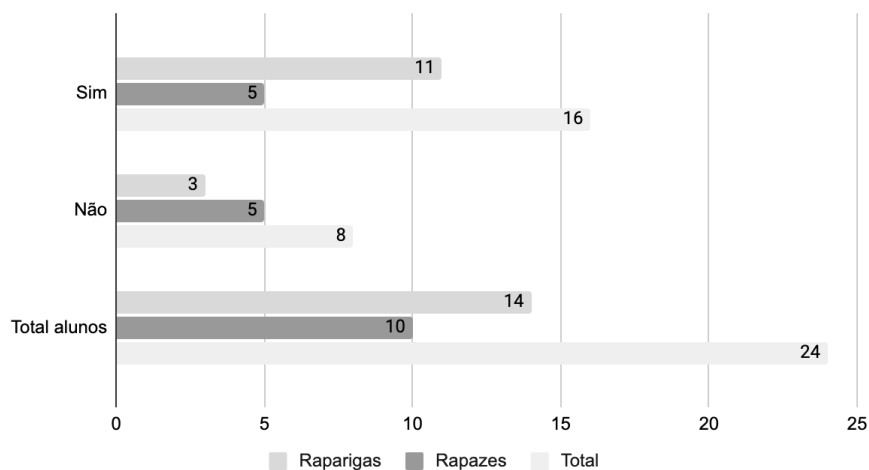


Gráfico 44_ Frequência com que os alunos já fingiram ser outra pessoa ou personagem (2º questionário)

18 - Já fingiste ser outra pessoa ou personagem? Se sim, descreve-a.
Não
Não
Sim já pensei que era o homem aranha, ele é forte, tenta ajudar as pessoas, é ocupado
Não.
Sim, quando era pequena imaginava muitas vezes que era uma sereia.
Sim, quando era mais nova fingia ser a Flora de Winx, ela é um personagem simpático e calmo
Não
Não
Apenas num teatro da catequese que fiz de Jesus Cristo
Sim, quando era pequena gostava de brincar com as minhas amigas e costumávamos fingir que éramos super-heroínas.
Sim, já tentei ser outra pessoa para agradar a opinião das outras pessoas.
Não
Sim. Não me lembro
Sim. Mas não me lembro

Sim, quando brincava ao faz de conta.
Sim.
Sim, já fingi ser a Carlota da novela "A Serra", da sic. Estava muito bem vestida, com um vestido, uns saltos altos e uma mala. Fingi estar no hotel da Fraga Pequena a trabalhar e a ser arrogante como ela. Tudo isto acontece enquanto brincava com umas amigas minhas durante as aulas online.
Nunca.
Nunca.
Sim, o Batman, no Carnaval.
Sim.
Bem, na minha infância eu fingia ser um herói, ele tinha capa e voava
Já, quando andava no meu quinto ano, imaginei que era a <i>Ladybug</i> uma pessoa com fato de joaninha.
Sim.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

No segundo questionário, houve uma ligeira diminuição quanto ao número de alunos que admitiram ter fingido ser outra personagem (16 alunos), e um aumento no número de alunos que afirmaram nunca ter fingido (8 alunos). No entanto, em ambos os questionários, a maioria dos alunos admite ter fingido ser outra pessoa ou personagem em algum momento da vida, embora ainda exista uma parcela significativa que nunca o fez.

As respostas revelam uma diversidade de personagens e contextos nos quais os alunos se imaginaram, e estão frequentemente associadas a elementos de fantasia e imaginação. Alguns alunos mencionaram que as experiências ocorreram quando eram mais jovens, sugerindo que pode estar relacionado à infância e às brincadeiras. A riqueza das experiências enumeradas pelos alunos, destacam a importância da imaginação nas suas vidas. No entanto, não se pode desconsiderar a possibilidade de que alguns alunos possam não ter percebido adequadamente o teor da questão.

19 - Achas que ter imaginação é importante para as sociedades? Porquê?

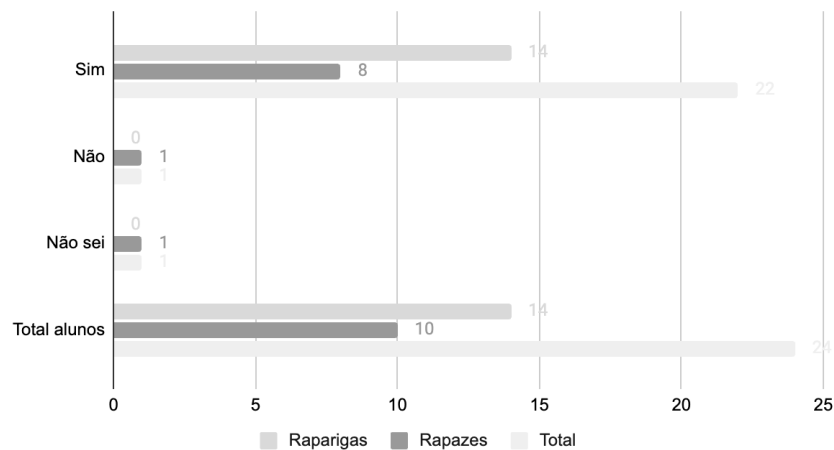


Gráfico 45_ Perceção dos alunos da importância da imaginação para as sociedades (2º questionário)

19 - Achas que ter imaginação é importante para as sociedades? Porquê?

Para criar coisas novas e inovadoras

Sim, pois consegues criar coisas inovadoras que podem ajudar a sociedade

Não, porque a imaginação não muda o ser humano

Sim, pois ajuda-nos a socializar e a desenvolvermos como por exemplo superar as nossas dificuldades.

Sim, porque pode ser através da imaginação que se resolvem problemas do dia a dia.

Sim, porque podemos criar soluções para os problemas que podem existir

Sim, porque se a sociedade não tivesse imaginação, nós seríamos todos iguais.

Sim porque permite pensar fora do normal

Sim para se desenvolver

Sim porque a imaginação cria coisas novas que podem ser muito importantes para a vida futura.

Si, pois é essencial criar produtos novos independente da área.

Sim, mas não sei explicar

Sim, para haver um melhor desenvolvimento na sociedade.

Sim, pois a imaginação promove mais desenvolvimento

Sim, porque faz com que a sociedade evolua.

Sim, pois permite obter soluções para os problemas comuns, como a reciclagem ou a poluição.

Sim, pois ao invés de estarmos sempre a evoluir nas mesmas coisas e elas ficam praticamente iguais (como iPhone)

podíamos ter imaginação para novas coisas que decalcar teriam muito mais uso
Não sei.
Sim porque posso fazer os meus amigos rirem com a minha imaginação.
Sim, pois sem esta toda a gente teria pensamentos iguais
Sim, a imaginação torna tudo mais divertido.
Sim, podes usar ela para juntar pessoas
É importante, pois se não houvesse imaginação as pessoas tinham todas a mesma rotina e era meio que aborrecido
Sim.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

A análise dos dois questionários mostra uma tendência positiva e unificada entre os alunos em relação à importância da imaginação para as sociedades, com poucas exceções de opiniões discordantes ou incertas. Alguns alunos associam a imaginação ao desenvolvimento pessoal e à capacidade de socializar e acreditam que a imaginação pode ser um meio para superar dificuldades e uma ferramenta para interagir de maneira mais criativa com os outros. A maioria dos alunos reconhece na capacidade de imaginar uma fonte de criatividade que pode impulsionar o progresso e o desenvolvimento da sociedade, e expressam a ideia de que, sem imaginação, todos seriam iguais.

20 - Costumas inventar histórias na tua cabeça que nunca aconteceram? Se sim, dá um exemplo.

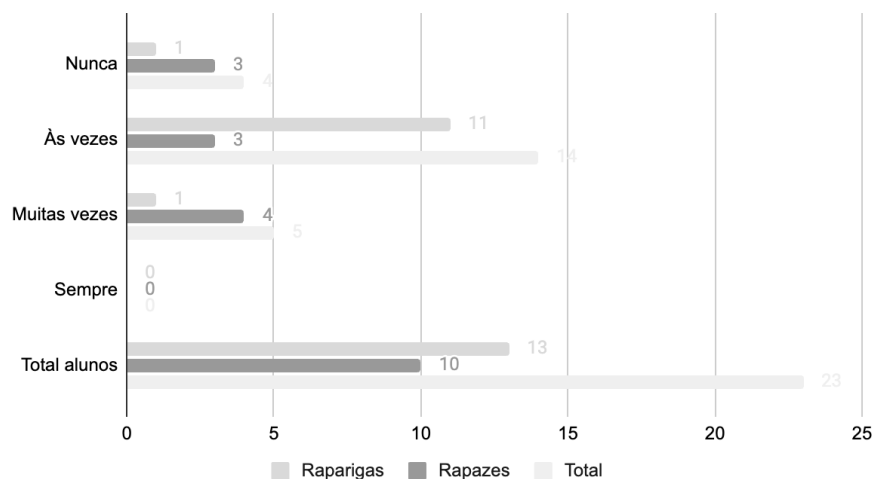


Gráfico 46_ Frequência com que os alunos inventam histórias imaginárias (2º questionário)

20 - Costumas inventar histórias na tua cabeça que nunca aconteceram? Se sim, dá um exemplo.

Às vezes.

Nunca.

Às vezes. Por exemplo eu não fazer nada, só ficar a descansar para sempre

Às vezes. Como por exemplo imaginar que consigo me teletransportar para onde quiser.

Às vezes. Um sítio onde faço o que eu quero, sem preocupações só com coisas que gosto.

Às vezes. imagino-me no futuro na minha casa dos sonhos

Às vezes.

Às vezes.

Às vezes de atitudes que pensava ter, mas não fiz.

Às vezes, por exemplo acordar noutra planeta.

Às vezes, imagino que pessoas muito importantes para mim, falecerem.

Muitas vezes. invento que antes de jogar futebol os golos que quero marcar

Às vezes.

Nunca.

Nunca, tento ser realista.

Às vezes, uma vez inventei uma história sobre uma rapariga que era mais forte que os gorilas e mais rápida que as chitas.

Às vezes. Já inventei que estava a nadar com os golfinhos e apareceu um tubarão

Muitas vezes.

Muitas vezes.

Muitas vezes, sendo eu o super-herói que salva alguém

Às vezes.

Nunca.

Muitas vezes, como por exemplo inventar que a minha mãe deu-me uma coisa que eu queria muito e depois não acontece.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

A comparação entre os dois questionários mostra uma variação nas respostas sobre a frequência de invenção de histórias. Ambos os questionários têm um número semelhante de alunos que responderam que nunca inventaram histórias na cabeça que nunca aconteceram, indicando que há um grupo consistente de alunos que não se envolvem neste tipo de atividade imaginativa. Enquanto a maioria dos alunos respondeu que inventa histórias na cabeça, houve uma variação nas respostas e alguns alunos podem ter ajustado as respostas ao longo das atividades. As justificações dos alunos indicam que a prática de inventar histórias na cabeça é comum entre os alunos, mas a frequência e o conteúdo variam consideravelmente. As histórias imaginárias servem como uma forma de expressão criativa e podem refletir os desejos, aspirações e, por vezes, os medos dos alunos.

21 - Costumas desenhar? Se sim, em que momentos?

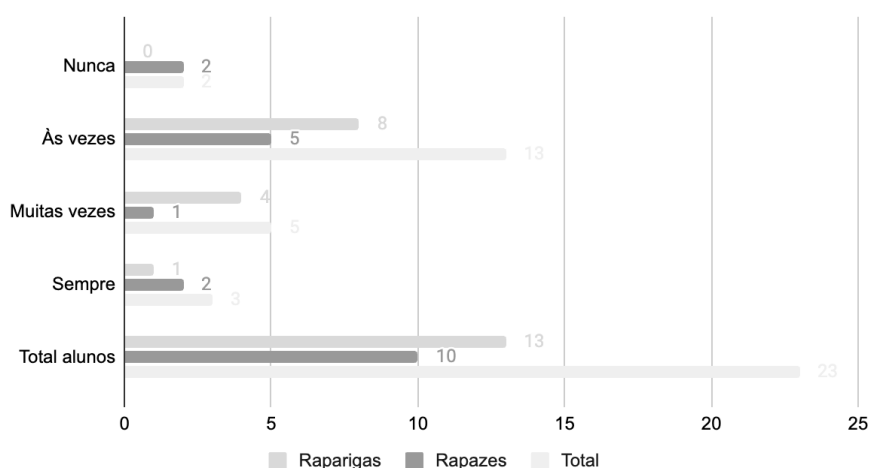


Gráfico 47_ Frequência com que os alunos costumam desenhar (2º questionário)

21 - Costumas desenhar? Se sim, em que momentos?

Às vezes. Não desenho muito, mas se é para desenhar é mais para o fim do dia

Às vezes. Nas aulas de educação visual

Muitas vezes. Nas aulas de educação visual e com o meu irmão.

Muitas vezes. Nos meus tempos livres e quando imagino algo que queira desenhar.

Às vezes. Quando não tenho muitas coisas para fazer.

Às vezes. Quando sinto inspiração

Às vezes. Quando não tenho nada para fazer, ou estou aborrecida.

Sempre. Quando tenho uma folha à minha frente

Às vezes. Só para a escola
Sempre. Costumo desenhar quando não tenho nada para fazer ou quando tenho mais imaginação.
Muitas vezes. Quando tenho focos de imaginação e quando estou nas aulas de educação visual para exprimir os meus gostos.
Nunca. Não costumo desenhar
Às vezes. Costumo desenhar quando tenho alguma ideia, ou quando compro lápis novos.
Nunca. Eu não desenho
Às vezes. Quando me é solicitado.
Muitas vezes. Gosto de desenhar quando estou aborrecida, por exemplo durante as aulas quando acabo os exercícios pedidos pelos professores.
Muitas vezes. Nas aulas de E.V e E.T, quando estou com as minhas sobrinhas ou quando dá-me vontade de desenhar
Às vezes. Só quando estou na escola.
Às vezes. Na escola.
Às vezes. Quando não tenho nada para fazer ou quando me lembro de alguma ideia que passou por mim durante o dia
Às vezes. Só costumo desenhar nas aulas de EV/ET
Sempre. Em vários momentos porque eu amo
Às vezes. Tecnicamente só desenho na escola não é algo que me chame muito a atenção.
Sim. Em casa, quando não tenho nada para fazer ou na escola, durante as aulas.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

A comparação entre os dois questionários destaca a dinâmica dos hábitos de desenho dos alunos, com algumas mudanças na frequência e uma variedade de abordagens em relação a essa prática criativa. Alunos que indicaram não desenhar no primeiro questionário agora responderam, na sua maioria, que às vezes desenhavam no segundo questionário. Isto pode indicar uma mudança de comportamento que pode ter sido influenciado pelas atividades desenvolvidas em contexto escolar, nas aulas de EV.

Com base nas respostas dos alunos sobre seus hábitos de desenho e os momentos em que costumam desenhar, os alunos indicaram uma variedade de momentos para desenhar. Algumas respostas destacam que os momentos de desenho ocorrem frequentemente durante as aulas de EV, sugerindo que o ambiente escolar pode ser um estímulo para a criatividade e imaginação. Outros mencionaram que desenhavam quando estão aborrecidos, enquanto outros o fazem quando sentem inspiração. Isto destaca a dualidade do desenho como uma atividade tanto de

passatempo quanto de expressão criativa, com diferentes momentos e motivações para a prática artística entre os alunos.

22 - Já tiveste um sonho que parecia real? Se sim, fala sobre ele.

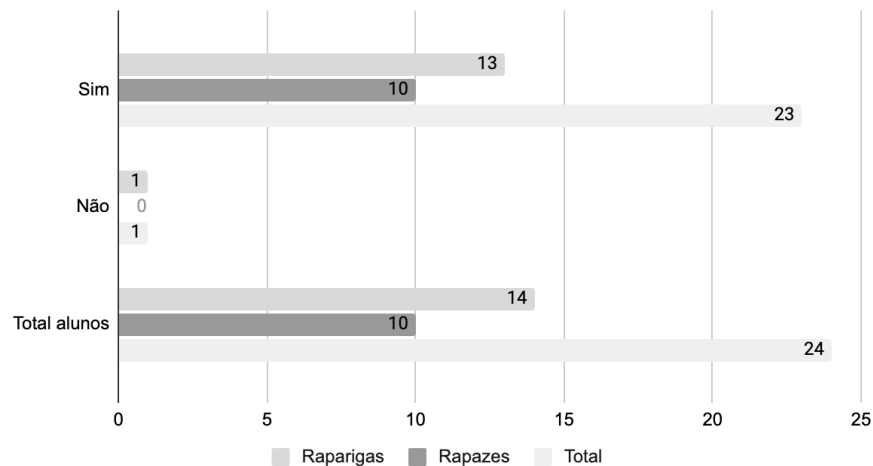


Gráfico 48_ Alunos que relataram ter tido sonhos que pareciam reais (2º questionário)

Não houve alterações nas respostas comparativamente ao 1º questionário realizado.

22 - Já tiveste um sonho que parecia real? Se sim, fala sobre ele.
Sim. Quase todos?
Sim. Acho que era na escola e que ia alguém lá cantar
Sim. Conhecer o planeta terra e todos os países
Sim. Quando sonhei que estava a voar parecia muito real que eu conseguia voar.
Sim. Quando fui às compras com uma amiga, que tinha a forma de um coração.
Sim. Sonhei que estava a cair de um lugar alto
Sim. Sonhei que era um dia normal de escola, e que quando cheguei na escola eu parti o braço, e tirei negativa a português, e francês.
Sim. Era num hospital
Sim. Sonhei que estava a cair de um prédio
Sim. Uma vez achei que os meus pais tinham se separado.
Sim. Pessoas próximas de mim falecerem entre amigos e família.
Sim. Mas não me estou a lembrar
Sim. A minha boneca de brincar a mexer-se.
Sim. Não me recordo, porém, já tive vários sonhos a cair de um edifício alto e acordando logo a seguir

Sim. Quando imaginava a vida perfeita que eu gostaria de ter.
Não. Eu nunca me lembro dos meus sonhos.
Sim. Já sonhei que estava nos escuteiros, e estávamos a fazer um jogo entre patrulhas
Sim. Quando eu pensei que tinha recebido uma ps5.
Sim. Quando estavam todos os prédios a cair à minha volta.
Sim. Sonhar que tinha aranhas por cima da minha cabeça
Sim. Quando eu tinha 10 anos eu sonhei com uma rapariga da minha antiga escola que eu não gostava, estávamos em um pântano e uma cobra puxou-a para dentro do rio e eu nunca mais a vi.
Sim. Um sonho em que estava a sair de Portugal
Sim. Eu tinha ido a New York.
Sim. Que estava a dançar com pinguins e depois peguei numa prancha e comecei a esquiar no gelo.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

A análise de ambos os questionários indica uma consistência nas respostas dos alunos. Praticamente a totalidade dos alunos (23 dos 24) afirmou que já teve um sonho que parecia real, enquanto apenas 1 aluno respondeu nunca ter experimentado essa sensação.

As respostas revelam uma variedade de experiências em que alguns alunos relataram sonhos mais leves, como voar ou ir às compras, enquanto outros mencionaram sonhos mais intensos, como acidentes, separações familiares ou situações mais trágicas. Houve casos em que os sonhos pareciam tão reais que os alunos tiveram dificuldade em distinguir o sonho da realidade, destacando a sua complexidade e subjetividade.

23 - Costumas ler? Se sim, em que momentos?

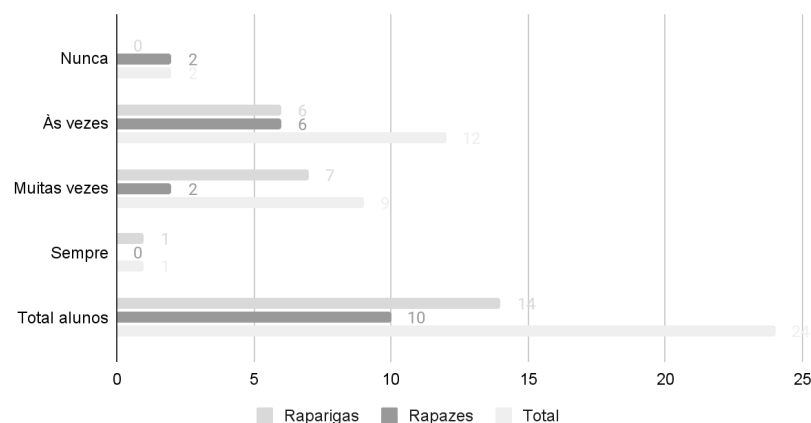


Gráfico 49_ Frequência de leitura entre os alunos (2º questionário)

23 - Costumas ler? Se sim, em que momentos?

Às vezes. Não leio muito, mas se for é mais para o fim do dia

Às vezes. Quando tenho testes ou quando tenho apresentação de português

Às vezes. Eu não leio muito, mas se calhar leio só para fazer passar o tempo

Muitas vezes. Quando me lembro do que estava a ler e fico curiosa para descobrir o que vai acontecer em seguida.

Muitas vezes. Especialmente no Verão.

Sempre. Quase todo os dias e não tenho um horário específico

Às vezes. Quando tenho tempo livre.

Muitas vezes. Quando estou deitado

Às vezes. Só as coisas da escola, porque não gosto de ler porque é muito difícil para mim

Muitas vezes. À noite ou quando viajo.

Muitas. Costumo ler à noite para dormir mais facilmente.

Nunca. Não gosto de ler

Muitas vezes. Antes de dormir.

Nunca. Não leio

Às vezes. Eu costumo ler em viagens e adormecer.

Às vezes. Quando faço viagens longas, ou quando tenho consultas.

Às vezes. Não gosto nada de ler, mas quando não tenho nada para fazer

Às vezes. Na escola e em casa.

Às vezes. Na escola e em casa às vezes.

Muitas vezes. Maioritariamente quando não tenho nada para fazer e estou num ambiente calmo

Às vezes. Não costumo ler.

Às vezes. Não leio muito, só se for para um trabalho

Muitas vezes. Eu costumo ler durante a noite antes de dormir.

Sim. Antes de dormir.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

Ao analisar as respostas dos dois questionários, observamos uma tendência consistente em relação aos hábitos de leitura dos alunos. Ambos os questionários indicam que a maioria lê com frequência, seja "às vezes", "muitas vezes" ou "sempre". Há uma pequena variação nas respostas, mas a maioria dos alunos demonstra algum grau de envolvimento com a leitura.

Ao analisar as respostas dos alunos sobre o hábito de leitura, observamos uma variedade de padrões e preferências. Alguns preferem ler à noite antes de dormir, enquanto outros aproveitam momentos de viagem ou tempo livre e outros associam a leitura a questões escolares, como testes, apresentações ou trabalhos. No geral, as respostas revelaram que os alunos têm diferentes perspetivas sobre como, quando e por que se envolvem com a leitura.

24 - A imaginação pode ajudar-te no relacionamento com os outros? Porquê?

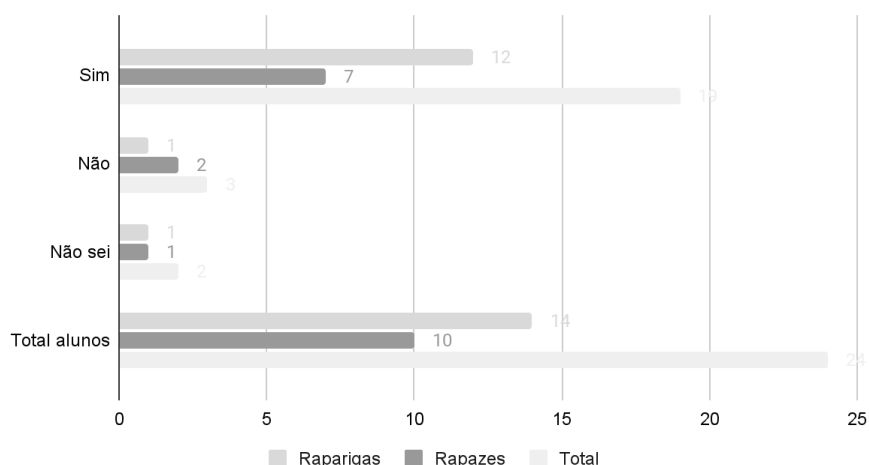


Gráfico 50_ Percepção dos alunos do papel da imaginação nas relações interpessoais (2º questionário)

24 - A imaginação pode ajudar-te no relacionamento com os outros? Porquê?

Sim porque assim imaginas mais facilmente o lado da outra pessoa e isso ajuda nos relacionamentos com os outros

Não, porque é algo na nossa cabeça a menos que estejamos num grupo e que queremos criar algo novo

Sim, se tiverem a mesma imaginação

Sim, porque podemos imaginar como nos relacionar com as outras maneiras de socializar com os outros.

Sim, pois com a imaginação podemos ouvir as opiniões das outras pessoas.

Sim, porque podemos criar soluções para os problemas que podem existir

Sim, porque podemos imaginar que temos tudo bem com certas pessoas, e assim temos um relacionamento bom com os outros.

Sim porque podes usar o que imaginas para conviver

Sim a ponderar as atitudes
Sim. Porque nela encontramos formas de cativar os outros.
Sim, pois podes ser engraçado através da imaginação e as pessoas gostarem da tua mente fértil.
Não. Acho que não pois o falar com as pessoas varia de o comportamento a imaginação não faz da imaginação
Não, porque se formos simpáticos uns com os outros não vamos precisar de imaginação.
Não sei
Sim, pois posso me imaginar no lugar do outro e ver como ele se sente.
Não sei.
Sim, pois pudemos falar com as outras pessoas sobre o que nós imaginamos e partilharmos as nossas ideias
Sim porque posso fazer eles rirem com a imaginação.
Sim porque os meus amigos acham-me engraçado pela minha imaginação.
Sim, pois podemos partilhar ideias pouco realistas que outras pessoas também têm
Sim, podemos imaginar coisas juntos.
Sim, pode ser usada para te divertires com os outros
Sim, porque imaginemos que uma pessoa está triste podes imaginar uma história e contar para alegrar ou podes juntar te com alguém que também imagine muito.
Sim. Porque as pessoas podem imaginar as mesmas coisas e ter os mesmos interesses.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

Em ambos os questionários, a maioria dos alunos expressou a opinião de que a imaginação pode ter um impacto positivo no relacionamento com os outros. Este consenso mostra uma perceção geral de que a capacidade de imaginar pode ser benéfica nas interações sociais.

No segundo questionário, houve uma redução no número de alunos que indicaram não saber se a imaginação pode ajudar no relacionamento com os outros. Isto pode indicar que, após alguma experiência, mais alunos desenvolveram uma opinião mais clara sobre o papel da imaginação nas relações com os outros.

As respostas dos alunos revelam uma visão predominantemente positiva da imaginação como uma ferramenta que pode enriquecer as relações sociais, promover empatia e criar momentos divertidos. No entanto, há também o reconhecimento de que a importância da imaginação pode variar dependendo das circunstâncias e das perspetivas individuais.

25 - É divertido usar a imaginação? Justifica.

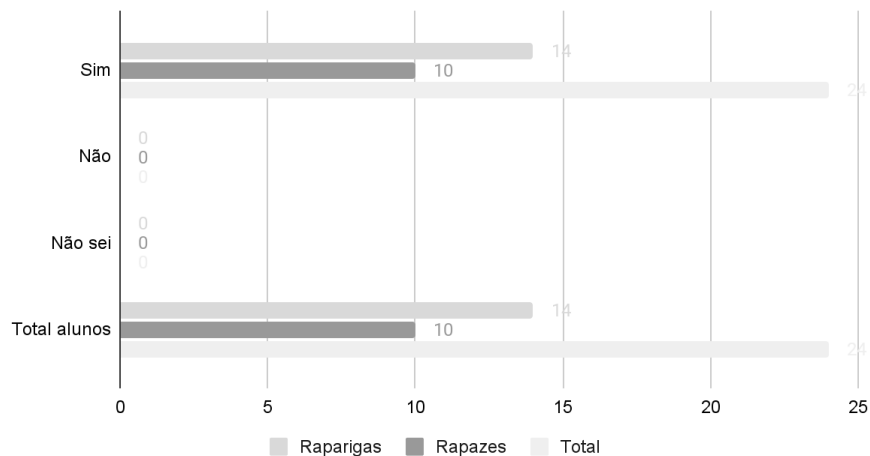


Gráfico 51_ Perceção dos alunos do divertimento ao utilizar a imaginação (2º questionário)

25 - É divertido usar a imaginação? Justifica.

Sim porque imaginas coisas que normalmente nunca pensavas sobre

Sim, pois ninguém me pode proibir de nada

Sim, porque podemos pensar no que quisermos e que parece ser real na nossa mente

Sim, pois podemos imaginar o que quisermos divertindo-nos na nossa imaginação.

Sim, pois posso pensar em coisas que ninguém ainda pensou.

Sim, permite nos sair do mundo real

Sim, pois ao usar a imaginação podemos criar tudo.

Sim porque ficas relaxado durante algum tempo e só pensas no que estás a imaginar

Sim porque permite fazer coisas que não consegues na vida real

Sim porque pode ajudar-te a descontrair em momentos stressantes ou tristes.

Sim, pois a imaginação pode alegrar-te quando te sentes mal ou quando estás stressada.

Sim a imaginação e si é divertida

Sim, porque posso criar novas ideias.

Sim, pois podes pensar livremente no que quiseres

Sim, porque nos leva a lugares e situações que nunca tenhamos vivido e gostaríamos.

Sim, porque podemos criar mundos novos e realidades diferentes.

É, pois não estamos sempre neste mundo cheio de tristezas, e que às vezes nós nos fartamos. Entramos noutra mundo, no nosso mundo, que é tudo muito bonito sem tristezas
Sim porque posso imaginar coisas que nunca vi na vida.
Sim porque posso imaginar novos mundos, personagens que nunca vi e etc.
Sim, pois podemos criar absolutamente tudo o que nos vier à cabeça
Sim, posso imaginar é me divertir com coisas irreais que eu gostaria muito que existissem.
Sim, muito, pode ser usado em várias coisas
É, porque sentimo-nos livres e felizes.
Sim. Pois podemos imaginar coisas novas.

Análise dos dados comparativamente às respostas do 1º questionário:

Ao analisar as respostas dos alunos, podemos observar um padrão consistente em ambos os questionários. A grande maioria dos alunos expressou que acham divertido usar a imaginação, mostrando uma inclinação geral entre os alunos para apreciar e desfrutar do exercício da imaginação. Nenhum aluno em ambos os questionários indicou que não acha divertido usar a imaginação. Isso destaca uma forte inclinação positiva em relação ao uso da imaginação, com a maioria considerando-o divertido. A falta de respostas negativas sugere uma predisposição geral dos alunos para apreciar e desfrutar das atividades que envolvem a imaginação.

Nas respostas, muitos alunos destacam que a imaginação é divertida porque lhes permite explorar livremente ideias e conceitos, criando mundos e situações que não existem na realidade. Alguns alunos mencionam a ideia de que, ao usar a imaginação, podem pensar no que quiserem sem restrições e essa sensação de liberdade contribui para a diversão associada ao processo de imaginar.

4.4. Questionário de autoavaliação dos alunos – Questão Aberta

“Refere alguns aspetos que consideres relevantes relativamente à disciplina, aos trabalhos e/ou à professora.”

- Ser uma aula livre, mas ao mesmo tempo com regras
- A arte
- Boa organização da matéria e bons métodos de ensino.
- Quando eu foco me na aula eu faço muito, porem sou conversador demais
- Alguns aspetos que temos que melhorar é o nosso comportamento enquanto turma, gostei bastante do trabalho dos cubos.
- Acho que consegui realizar todos os trabalhos propostos com alguma qualidade
- Os trabalhos são criativos e a professora deixa-nos ouvir música
- Eu gostei das propostas dos trabalhos, não sendo cansativas de realizar.
- Os trabalhos são criativos e a professora deixa-nos ouvir música
- Quando me empenho eu trabalho até me faltar, porém sou conversador demais

- Amo a professora e a disciplina
- A professora é muito incrível e gostaria de a ter no ano que vem! Relativamente aos colegas gosto deles
- Na minha opinião a disciplina de E.V é uma área em que podemos relaxar e descontrair deixando nossa imaginação fluir, sendo um aspeto ótimo para a saúde de muitos alunos, visto que hoje em dia a maioria passa tempo nos telemóveis
- Gosto de quando a professora junta as mesas nas aulas e ficamos todos juntos.
- Aulas são boas
- Eu acho a aula fixe
- Acho as aulas muito interessantes e divertidas!
- É uma disciplina em que conseguimos desenvolver a criatividade
- Gosto quando a professora junta as mesas na aula e ficamos todos juntos.
- A professora ensina bem
- A professora deixou-nos dar asas à nossa imaginação
- A professora é incrível e explica muito bem.
- Gosto das aulas e da professora acho que não existem aspetos negativos
- A professora é bué fixe e as aulas são divertidas, mas não deixando de trabalhar.
- O fato de ser uma aula onde interagimos uns com os outros
- Os trabalhos que a professora manda fazer são interessantes
- Ser uma boa professora e a aula estar bem organizada.
- Acho as aulas muito divertidas e fixe
- Gosto muito dos trabalhos que a professora pede para nós realizarmos e a professora é fixe
- Gosto muito dos trabalhos que fazemos, são muito interessantes, e gosto muito da professora, e das ideias que têm (que são muito criativas).
- Gostei de fazer o trabalho sobre a borboleta e a professora é muito simpática.
- Aula é muito boa
- Tudo
- Os trabalhos e a pontualidade
- A professora é boa, ajuda quando precisamos. A turma podia se portar melhor. Gostei do trabalho do cubo e da borboleta
- Achei o trabalho do cubo muito fixe
- Achei os trabalhos interessantes
- Eu gosto de EV, acho os trabalhos um pouco difíceis
- Gosto que a professora explica bem e tenta nos ajudar sempre que pode.
- Os trabalhos que mais gostei foi os de desenhar e pintar com guache ou tintas, a professora é muito simpática e explica muito bem a matéria, quero que a professora seja nossa professora para o ano, o facto de podermos ouvir música enquanto trabalhamos é fixe porque acho que me concentro e fico mais feliz ao fazer os trabalhos gostei muito das aulas,
- Gosto muito da professora e dos trabalhos que fazemos na sala de aula
- Acho que os trabalhos são difíceis
- Gostei de tudo.
- Não tenho nenhum aspeto negativo, pois a professora é super fixe.
- Gosto da disciplina porque gosto de desenhar e é, basicamente, isso que fazemos nas aulas
- Eu acho muito bom participar nestas aulas, pelas interações
- Gosto muito da professora ensina bem.
- Gostei de tudo, a professora é simpática e divertida.
- A professora explica bem o que é para fazer e a maneira que dá as aulas
- Gosto muito da sua forma de explicar
- A professora ensina bem.
- Gosto da maneira que a professora participa e cativa os alunos
- A imaginação e liberdade que a professora nos passa e do bom método de ensino.
- Gosto muito da professora
- A professora ensina muito bem e preocupa-se mais com a nossa criatividade do que a perfeição do trabalho.
- Eu não consigo acompanhar
- A professora é muito querida e ajuda-nos muito
- Admiro a imaginação e a criatividade da professora para as nossas atividades
- Acho que a professora explica bem.
- A imaginação é importante e não consigo imaginar outra coisa
- Gostei muito da maneira que a professora me ensinou, porque acho que a stora me entende
- Gosto muito da disciplina e acho que assim pode continuar

Análise das respostas dos alunos:

A análise das respostas dos alunos em relação à disciplina de EV revela uma variedade de percepções e sentimentos, proporcionando uma visão abrangente sobre a experiência vivida na sala de aula. A seguir, destacado alguns dos aspetos mais relevantes expressos pelos alunos.

Os alunos destacam a dualidade de ser uma "aula livre, mas ao mesmo tempo com regras". Esta percepção mostra que, apesar da liberdade criativa, há estrutura e orientação na abordagem pedagógica da professora. Esta combinação parece criar um ambiente propício para a expressão individual dentro de parâmetros definidos.

A constante referência à arte como um aspeto central e positivo da disciplina destaca a relevância da expressão artística na experiência dos alunos. A valorização da arte como meio de comunicação de ideias e sentimentos sugere que a disciplina cumpre efetivamente o seu propósito no desenvolvimento artístico e expressivo dos alunos.

A apreciação pela boa organização da matéria e pelos métodos de ensino adotados reforça a importância da estrutura e clareza na abordagem pedagógica. Este aspeto contribui para a eficácia do processo de aprendizagem e mostra que a professora desempenha um papel fundamental na orientação dos alunos.

Alguns alunos reconhecem desafios comportamentais, indicando uma consciência sobre o impacto do seu próprio comportamento na dinâmica da turma. No entanto, a referência positiva ao trabalho dos cubos sugere que atividades em grupo podem ser uma estratégia eficaz para melhorar a interação e a colaboração entre os alunos.

A ênfase na criatividade, na liberdade para ouvir música durante os trabalhos e nas atividades criativas indica que a disciplina permite aos alunos expressar-se de forma única. Esta abordagem está alinhada com a ideia de que a EV proporciona um espaço para o desenvolvimento da identidade artística de cada aluno.

A apreciação pela professora, com a descrição de características como ser "querida", "incrível", "simpática" e "divertida" evidencia a relação positiva entre os alunos e a professora, que pode contribuir significativamente para o ambiente de aprendizagem.

A importância da imaginação, na liberdade proporcionada pela professora e na preocupação com a criatividade destaca a percepção dos alunos sobre a relevância destes aspetos para a disciplina,

reforçando que EV vai além do ensino técnico, incentivando a expressão individual e a imaginação.

Os aspetos mencionados, desde a combinação de liberdade com regras até a ênfase na arte e na relação positiva com a professora, apontam para uma abordagem pedagógica eficaz que promove a expressão artística, a criatividade e a construção de uma identidade artística única para cada aluno.

5. Discussão

No âmbito da investigação, formulou-se três questões fundamentais para compreender a relação entre o desenvolvimento da imaginação e a expressão artística dos alunos.

- Será possível contribuir para o desenvolvimento da imaginação dos alunos?
- Em que medida o desenvolvimento artístico dos alunos está interligado à imaginação?
- Será que o desenvolvimento da imaginação nos alunos poderá ser um contributo para o desenvolvimento artístico dos alunos?

Os resultados da investigação evidenciam que, ao incentivar a imaginação, é possível contribuir para o desenvolvimento artístico, resolver problemas de forma original e comunicar ideias e sentimentos através da arte. Para além de que, permite que os alunos desenvolvam a sua própria identidade artística, criando um estilo único e singular. Podemos destacar que a experiência vivida foi redimensionada a partir das atividades desenvolvidas, e novamente ressignificada na criação das histórias imaginárias, ou seja a experiência vivida torna-se em algo novo para novas experiências.

As imagens da fantasia conferem também uma linguagem interior aos nossos sentimentos selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de maneira a que essa combinação corresponda ao nosso estado de espírito interior e não à lógica exterior dessas mesmas imagens. (Vygotsky, 2009, p. 21)

A uniformização das respostas no segundo questionário revelam uma evolução e um aprofundamento na compreensão da imaginação pelos alunos ao longo do tempo. A diversidade de situações em que os alunos utilizam a imaginação no quotidiano demonstra a influência das atividades na estimulação da criatividade, indicando que os trabalhos propostos tiveram impacto direto na exploração da imaginação.

A atividade criadora da imaginação está em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é a matéria prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. (Vygotsky, 2012, p. 32)

As histórias de vida, juntamente com objetivações e subjetivações, revelaram-se uma fonte primordial do processo imaginativo. Assim, podemos compreender que a criação das histórias dos alunos não se limita a uma interpretação puramente individual, mas reflete algo que já foi vivenciado, evidenciando que toda criação é um produto histórico e social.

Qualquer atividade imaginativa tem sempre uma longa história atrás de si. Aquilo a que chamamos criação não é habitualmente mais do que um parto catastrófico que ocorre após uma prolongada gestação. (Vygotsky, 2009, p. 29)

É possível contribuir significativamente para o desenvolvimento da imaginação dos alunos através das atividades pedagógicas que incentivem e dêem espaço à liberdade e imaginação, tal como foi refletido ao longo desta investigação. A evolução notada na compreensão do conceito ao longo do tempo, assim como a uniformização das respostas sobre o conhecimento da imaginação, demonstra um aprofundamento do entendimento, que pode ser atribuído às práticas e experiências proporcionadas pela disciplina de EV.

As diversas perspetivas sobre a expressão artística, juntamente com a capacidade ilimitada da imaginação para criar elementos irreais, destaca a sua amplitude e relevância na expressão artística. Esta interligação é reforçada pela compreensão generalizada de que a imaginação é uma ferramenta multifacetada, empregue não apenas para a expressão pessoal, mas também como uma capacidade essencial em diferentes contextos.

É numa íntima ligação com a prática, a meditação e a exploração sistemáticas do Museu imaginário que a infância é chamada a tornar-se sujeito de representação simbólica. A Escola deve então transformar e ampliar, até às dimensões de um micro-Museu imaginário, as coleções de objetos, de narrativas e de imagens com base nas quais, dia após dia, alimenta e forma o psiquismo imaginante. Ela é, primeiramente, congregadora e distribuidora generosa dos deuses, dos heróis, das fadas, dos génios e das "histórias" – ou seja, dos símbolos plásticos, dos cenários míticos, dos poemas constitutivos de tramas do devaneio humano – que ela dá a ver, a ouvir, a comparar e a sonhar. Ela é já, materialmente, um local de abundância de imagens. (Duborgel, 1992, p.300)

As atividades realizadas ao longo das aulas não só influenciaram positivamente a perceção da imaginação, mas também contribuíram para uma visão mais profunda da sua importância no desenvolvimento pessoal, na criatividade e na superação de desafios, especialmente no contexto artístico.

Estas conclusões refletem a eficácia da abordagem pedagógica, onde diferentes formas de criatividade foram valorizadas e incentivadas, reforçando o papel da educação como um processo contínuo, no qual a imaginação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento artístico dos alunos.

A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. É uma faculdade de sobre humanidade. [...] A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver "visões". Terá visões se se educar com devaneios antes de se educar com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios. (Bachelard, 1998, p.17-18)

Conclusões

Às vezes, o que precisamos está tão próximo... Passamos, olhamos, mas não vemos. Não basta apenas olhar. É preciso saber olhar com os olhos, ver com a alma e apreciar com o coração. O primeiro passo para existir é imaginar. O segundo é nunca se esquecer de que querer fazer é poder fazer, basta acreditar. (Bial, 2014)

O presente investigação-ação, realizada no âmbito do Mestrado no Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade Lusófona de Lisboa, teve como objetivo desenvolver uma ferramenta pedagógica para contribuir para o desenvolvimento artístico dos alunos através da exploração da imaginação.

Partindo da revisão da literatura sobre os conceitos relevantes no que diz respeito à imaginação e ao desenvolvimento artístico, foi implementado um projeto de intervenção pedagógica que foi realizado durante um semestre, aplicado numa turma do oitavo ano de escolaridade, nas aulas de Educação Visual, durante a prática supervisionada

As atividades realizadas seguiram a metodologia estabelecida para esta investigação, que se baseia na aplicação das quatro fases do Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb: sentir, observar, pensar e fazer, em conjunto com a técnica de Contação de Histórias. Foram exploradas três UD: Cor, Elementos da Forma Visual e Geometria e implementadas diversas atividades, sendo dignas de destaque três iniciativas.

A primeira atividade, intitulada "Quantos Queres", além de revelar-se extremamente divertida, proporcionou uma compreensão mais aprofundada das competências dos alunos no que concerne ao pensamento crítico, à cultura visual e, sobretudo, à criatividade e imaginação.

A segunda atividade notável é denominada "A minha borboleta", na qual os alunos manifestaram uma maior motivação e prontidão para a participação, resultando em conquistas notáveis, nomeadamente na exploração de materiais e na liberdade criativa.

O terceiro destaque recai, indubitavelmente, sobre o projeto "Era uma vez", que se revelou, sem dúvida, como o projeto central da investigação e um dos desafios mais exigentes que realizei no meu percurso. Quando a proposta de intervir no painel de azulejos do Hospital de Portimão surgiu por parte da escola, aceitei prontamente a responsabilidade de realizar esta tarefa com as minhas turmas do oitavo ano, mesmo sem ter uma clara visão do que estava por vir. Contudo, ao alinhar os conteúdos programáticos da disciplina com os objetivos da minha investigação, todas as peças se encaixaram de forma lógica e significativa.

Com base na análise dos dados e das atividades realizadas, é possível inferir que, de facto, conseguimos contribuir de forma substancial para o desenvolvimento da capacidade imaginativa e artística dos alunos mediante práticas pedagógicas que promovam e concedam espaço à liberdade criativa e à imaginação.

A imaginação é, por isso, uma ferramenta fundamental na educação artística e potencia a exploração de diferentes ideias e possibilidades, criando um espaço de liberdade e expressão. No entanto, muitas vezes as disciplinas das áreas artísticas são ensinadas de maneira tradicional, com um foco na técnica e na reprodução de padrões estabelecidos. Isso pode dificultar o desenvolvimento da criatividade, uma vez que os alunos são incentivados a seguir modelos existentes e a concentrar-se em aspetos técnicos específicos.

Considerando a importância da imaginação, é crucial desmistificar a crença equivocada de que é um dom concedido a apenas alguns, pois ninguém nasce com um gene específico exclusivamente voltado para a criação.

Se levarmos em conta a presença da imaginação, que une todos esses grãos não raros e insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos. (Vygotsky, 2009, p. 18-19)

Quando desvalorizamos a imaginação das crianças, podemos condicionar o seu potencial criativo, a capacidade de se expressarem e de se relacionarem com o mundo ao seu redor, e, por conseguinte, prejudicar a autoestima e autoconfiança. Para superar estas dificuldades, é importante adotar uma abordagem mais criativa e experimental na pedagogia de modo a incentivar os alunos a explorar diferentes meios de expressão artística, experimentando diferentes técnicas e materiais.

Todas as crianças nascem criativas...não nos devíamos preocupar em motivá-las para serem criativas; o que nos deve preocupar são as restrições psicológicas e físicas que o meio coloca no caminho da criança que cresce, inibindo a sua natural curiosidade e comportamento exploratório. (Lowenfeld e Brittain, 1977)

Uma das formas de estimular a imaginação, é oferecer uma variedade de materiais e técnicas para experimentar diferentes formas de expressão, livremente e sem a necessidade de seguir regras ou padrões pré-estabelecidos. Outra forma é através da exploração de temas e conceitos que possam ser interpretados de maneiras diferentes para incentivar os alunos a pensar fora da caixa e a criar soluções inesperadas.

Embora permitir que as crianças se expressem livremente possa parecer utópico num ambiente escolar estruturado, essa abordagem tem sido apoiada por muitos educadores e teóricos em

desenvolvimento infantil. Ao permitir que as crianças escolham os seus próprios materiais e técnicas, damos oportunidade de desenvolver a sua criatividade e pensamento crítico. Além disso, essa abordagem pode ajudar a promover a autoestima e a autoconfiança das crianças, sendo incentivadas a tomar as suas próprias decisões e a assumir a responsabilidade pelo seu próprio trabalho.

O ensino das disciplinas das áreas artísticas, como música, artes plásticas e teatro, pode ser desafiador quando se trata de desenvolver uma pedagogia que envolve a geração de ideias criativas e originais, incentivando a imaginação, a exploração, a experimentação e a descoberta, tornando-se fundamental para a inovação em qualquer área.

Como professores, temos a responsabilidade de ser agentes de mudança e de privilegiar nas nossas aulas a interação física e o aprender juntos, para que os nossos jovens possam crescer de forma equilibrada e a todos os níveis. A educação vai muito para além de transmitir conteúdos pois “a expressão plástica não se limita a comunicar apenas mensagens convencionais, mas também algo de muito pessoal, que pode levar a alterar códigos conhecidos.” (Rodrigues, 2002, p. 14).

Preparar os alunos para a sociedade pressupõe a transmissão de valores que desencadeiem uma participação responsável e orientada para o bem comum e da justiça, potenciando o desenvolvimento da autonomia, criatividade, iniciativa e ajuda interpessoal. (Reis, 2001)

Referências bibliográficas

- Abramovich, F. (1991). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. Editora Scipione.
- AEPA. (2018). *Projeto Educativo - 2018/2022: Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo*. https://www.aepa.pt/images/PDF/PEA%20_2018_2022.pdf
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?*. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A supervisão na formação de professores*. Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Bachelard, G. (1991). *A Terra e os devaneios da vontade*. Martins Fontes.
- Bachelard, G. (1996). *A poética do devaneio*. Martins Fontes.
- Bachelard, G. (1998). *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Martins Fontes.
- Bachelard, G. (2001). *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. (2ª ed.). Martins Fontes.
- Bachelard, G. (2007). *Le matérialisme rationnel*. (3ª ed.). Presses universitaires de France.
- Bachelard, G. (2009). *A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico*. Tradução: Joaquim José Moura Ramos. (6ª ed.). Editorial Presença.
- Barbosa, E., & Bulcão, M. (2004). *Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Vozes.
- Beck, C. (2016). *John Dewey: teoria e prática no ensino*. Andragogia Brasil. <https://andragogiabrasil.com.br/john-dewey/>
- Beck, C. (2017). *Aprender fazendo: learning by doing*. Andragogia Brasil. <https://andragogiabrasil.com.br/aprender-fazendo/>
- Bial, P. (2014). *Mensagem aos brothers*. HarperCollins.
- Bouchard-Bouffard, T., Parent, S., & Lavirée, S. (1993). *Self-Regulation on a concept-formation task among average and gifted students*. Journal of Experimental Child Psychology. https://www.researchgate.net/publication/317951364_Self-regulation_on_a_concept-formation_task_among_average_and_gifted_students
- Brown, A. (1978). *Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition*. Advances in Instructional Psychology.
- Brown, A., Campione, J., & Day, J. (1981). *Learning to learn: on training students to learn from texts*. Educational Researcher. Sage Publications.

<https://doi.org/10.3102/0013189X010002014>

- Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. In: Weinert, F. & Kluwe, R., (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding*. Erlbaum.
- Busatto, C. (2003). *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. (3ª ed.). RJ: Vozes.
- Carvalho, A. (2013). *Recursos da arte e processo de criação: reorientação do processo de ensino-aprendizagem*. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho.
- Cavalcanti, J. (2002). *Caminhos da literatura infantil e juvenil*. Paulus.
- Cavalcanti, J. (2006). *A criatividade no processo de humanização*. Saber (e) Educar.
- Chagas, L. (2006). *A língua materna na primeira série do ensino fundamental: as narrativas como uma fonte da imaginação criadora*. Tese de Doutorado. São Paulo.
- Chambres, P. (2002). *Metacognition - Process, Function and Use*. Springer Science+Business Media, LLC. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1099-4>
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Artmed.
- Coelho, N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. Moderna.
- Côrrea, N. (2018a). *Metacognição e as relações com o saber*. *Ciência & educação*. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180020016>
- Costa, C. (2009). *Infância, Criança e Escola nas pesquisas educacionais sobre a narração de histórias*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93016>
- Delors, J. (1998). *Educação-Um tesouro a descobrir*. Cortez.
- Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a construir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Dewey, J. (1910) *How We Think*. D. C Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (1938). *Logic: the theory of inquiry*. Holt.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. (3ª. ed.). Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Nacional.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade a criança e o currículo*. Relógio D'água.
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. Tradução: Vera Ribeiro. Martins Fontes.
- DGE. (2018). *Currículo Aprendizagens Essenciais - Educação Visual*. 3º ciclo do ensino básico. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_visual_3c_ff.pdf

- Duborgel, B. (1992). *Imaginaire et pédagogie*. Privat.
- Durand, G. (1995). *A Imaginação simbólica*. Tradução: Carlos Aboim de Brito. Edições 70.
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving. In: Efklides, A., Kuhl, J., & Sorrentino, R. (Eds.). *Trends and prospects in motivation research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/0-306-47676-2>
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino: uma abordagem alternativa ao ensino e ao currículo na escolaridade básica*. Publicações Dom Quixote.
- Eisner, E. (2002). *Arts and creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eisner, E. (1972). *Educar la vision artistica*. Paidòs.
- Eisner, E. (2014). *El arte y la creación de la mente*. Paidós Ibérica.
- Esteves, L. (2008). *Visão e panorâmica da investigação-Acção*. Porto Editora.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research. LAB (A program of The Educational Alliance)*. Brown University.
- Figueira, A. (1994). *Em torno do Rendimento Escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. https://www.researchgate.net/publication/337017796_Metacognicao_e_seus_contornos
- Flavell, J. (1971). *First discussant's comments: what is memory development the development of? Human Development*. n. 14. <https://doi.org/10.1159/000271221>
- Flavell, J., & Wellman, H. (1975). *Metamemory*. In: Annual Meeting of the American Psychological Association. National Institute of Child Health and Human Development: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED115405.pdf>.
- Flavell, J. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In: Resnick, L. (Ed.). *The nature of intelligence*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J., & Wellman, H. (1977). *Metamemory*. In: Kail, R., & Hagen, J. (Eds.). *Perspectives on the development of memory and cognition*. Erlbaum.
- Flavell, J. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive - developmental inquiry*. American Psychologist. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. (1985). *Developpment métacognitif*. In Bideaud, J. & Richelle, M. (Eds.). *Psychologie développmentale. Problèmes et réalités*. Pierre Mardaga.
- Flavell, J. (1987). *Speculations about the nature and development of metacognition*. In Weinert, F., & Kluwe, R. (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Flavell, J. (1999). *Desenvolvimento cognitivo*. Tradução: Cláudia Dornelles. (3ª ed.). Artes Médicas Sul.
- Francastel, P. (1987). *A Imagem, a Visão e a Imaginação*. Edições 70.
- Fry, P., & Lupart, J. (1987). *Cognitive processes in children's learning* Springfield. Charles C. Thomas.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra (Coleção Leitura).
- Gadotti, M. (2008). *Convocados, uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE*. Instituto Paulo Freire.
- Giraldello, G. (2014). *Uma clareira no bosque: Contar histórias na escola*. Papirus.
- Godin, S. (2020). *O Processo Criativo*. Tradução: Isabel Sá Reis. Ideias de Ler.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz Editora.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2000). *Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education*. Journal of Geography.
<https://doi.org/10.1080/00221340008978967>
- Homem, C., Gomes, B. & Montalvão, R. (2009). *A importância da criatividade. Workshop Vivencial para Pais e Filhos*. Cadernos de Educação de Infância, nº88.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience k the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: experience k the source of learning and development*. (2nd Ed.). Pearson Education, Inc.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2017). *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*. Volume 1. Nº1. Article 7. <https://nsuworks.nova.edu/elthe/vol1/iss1/7>
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Leite, S. (1999). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. Cortez.
- Leite, S. (2021). *Novo Visual - Educação Visual 7º, 8º, 9º anos*. (1ª Ed.). Porto Editora.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1974). *O desenvolvimento da capacidade criadora*. Mestre Jou.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1977). *A criança e sua arte: Um guia para os pais*. (2ª Ed.). Tradução: Miguel Maillet. Mestre Jou.
- Luciano, A. (2014). *O contador de histórias: das representações literárias ao contexto educativo atual*.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3429/1/TMGIBE_AnaMargaridaLuciano.pdf.

- Maheirie, K. (2003). *Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky*. Psicologia em Estudo.
- Maheirie, K. (2006). *Subjetividade, imaginação e temporalidade: a atividade criadora em objetivações discursivas*. In Ros. S., Zanella, A., & Maheirie, K. (Orgs.). *Relações Estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Universidade Federal de Santa Catarina, Núcleo de Publicações.
- Mainemelis, C., Boyatzis, R., & Kolb, D. (2002). *Learning Styles and Adaptive Flexibility: Testing Experiential Learning Theory*. *Management Learning*.
<https://doi.org/10.1177/1350507602331001>
- Mainemelis, C., & Dionysiou, D. (2015). *Play, flow, and timelessness*. In C. Shalley, M. Hitt, & J. Zhou (Eds.), *The Oxford Handbook of creativity, innovation, and entrepreneurship*. Oxford University Press.
- Marín, R. (2008). *Didáctica de la educación artística*. Pearson Prentice Hall.
- Martins, V. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade*. Edições Asa.
- Martinez, M. (2006) *What is metacognition?* *Phi Delta Kappan*.
<https://doi.org/10.1177/003172170608700916>
- Martínez, A. (2008). *Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária?* In: Tacca, M. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Alínea.
- Mayor, J. (1995). *Estratégias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora
- Melo, M. (2003). *As Expressões artísticas na formação dos professores de Inglês e de História: pressupostos de um estudo de caso*. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación* 8.
- Melo, M. (2005). *A Expressão dramática – À procura de percursos*. Livros Horizonte.
- Mendonça, D. (2021). *Brincar a pensar - Manual de filosofia para crianças*. Editora Plátano.
- Mendes, I. (2013). *Cognição e Criatividade na Investigação em História da Matemática: contribuições para a Educação Matemática*. *Revista de Educação em Ciências e Tecnologias*
- Mills, G. (2002). *Action research; a guide for the teacher researcher*. Merrill Prentice Hall
- Moreira, A. (2021). *Educação Visual: 7º, 8º, 9º anos*. (1ª ed.). Areal Editores.
- Morin, E. (1986). *O Método III. O conhecimento do conhecimento*. Tradução: Maria Gabriela de Bragança. Europa-América.
- Muga, H. (2021). *Imaginário, imagem, imaginação*. Lema d'Origem Editora.

- Munari, B. (2007). *Fantasia*. Tradução: José Jacinto Correia Serra. Edições 70.
- Munari, B. (1968). *Design e comunicação visual: arte & comunicação*. Edições 70.
- Munari, B. (1981). *Das coisas nascem coisas*. Edições 70.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*. <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>
- Nunes, C. & Morelo, B. (2019). *A contação de histórias no ensino de gêneros orais em português como língua adicional*. In Orientes de Português.
- Piaget, J. (1972). *A Práxis na criança*. In.: Piaget. Forense.
- Piaget, J. (1978). *A Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro. (3ª ed.). Guanabara Koogan.
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de psicologia*. Publicações D. Quixote.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia*. 24. Forense Universitária.
- Piaget, J. (2013). *A psicologia da inteligência / Jean Piaget*. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Vozes.
- Pinto, A. (2005). *Educação pela Arte para uma cultura intercultural*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta.
- Puchkin, V. (1969). *Heurística - A ciência do pensamento criador*. Zahar.
- Pulaski, M. (1980). *Compreendendo Piaget*. LTC.
- Read, H. (2001). *Educação pela Arte*. Tradução: Valter Lellis Siqueira. Martins Fontes.
- Reis, H. (2001). *Relationship experiences and emotional well-being*. In Ryff, C., & Singer, B. (Eds.), *Emotion, social relationships, and health*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195145410.003.0003>
- Ribot, T. (1914). *Essai Sur L'Imagination Créatrice*. Librairie Félix Alcan. <https://archive.org/stream/essaisurlimagin00ribogoog#page/n15/mode/2up>
- Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto Editora.
- Rodari, G. (1993). *Gramática da fantasia*. Editorial Caminho.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Edições ASA.
- Rosa, C. (2011). *A metacognição e as atividades experimentais no ensino de física*. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Rosa, C. (2020). *Metacognição e seus 50 anos: uma breve história da evolução do conceito*. Revista Educar Mais. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.2063>
- Sampaio, M., & Leite, L. (1999). *Alfabetização tecnológica do professor*. Vozes.
- Sartre, J. (1940). *O Imaginário*. Tradução: Duda Machado. Ática.

- Sartre, J. (1964). *A Imaginação*. Difusão Européia do Livro.
- Sartre, J. (1985). *A imaginação*. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. (7ª ed.). DIFEL.
- Sartre, J. (1996). *O Imaginário*. Tradução: Duda Machado. Ática.
- Sartre, J. (2008). *A Imaginação*. Tradução: Paulo Neves. L&PM.
- Sartre, J. (2002). *Crítica da razão dialética*. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. DP&A.
- Schraw, G., & Dennison, R. (1994.) *Assessing metacognitive awareness*. Contemporary Educational Psychology. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Silva, D. (2012). *Imaginação, criança e escola*. Summus.
- Sprinthall, N. (1993). *Psicologia Educacional - Uma abordagem desenvolvimentista*. McGRAW-HILL.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *A investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Stein, M. (1974). *Stimulating creativity*. Group procedures. Academic Press.
- Sternberg, R., & Williams, W. (2003). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Tradução: Victor Oliveira. CRIAPASA.
- Torre, S. (2005). *Dialogando com a Criatividade – da identificação à criatividade paradoxal*. Madras.
- Torrance, E. (1965). *Rewarding creative behavior. Experiments in classroom creativity*. Prentice-Hall.
- Torrance, E. (1968). *Torrance test of creative thinking: Directions manual and scoring guide* (Figural Test Booklets). Personal Press.
- Torrance, E. (1979). *An instructional model for enhancing incubation*. Journal of Creative Behavior.
- Tunes, E., Bartholo, R. (2009). *Dois sentidos do aprender*. Alínea.
- UNESCO (1998). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o séc. XXI. (edição original 1996). Edição Brasileira ASA.
http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Veenman, J., & Elshout, J. (1999). *Changes in the relation between cognitive and metacognitive skills during the acquisition of expertise*. European Journal of Psychology of Education. <https://doi.org/10.1007/BF03172976>
- Veer, R. (2001). *Vygotsky: uma síntese*. Edições Loyola.
- Vygotsky, L. (1999). *Psicologia da Arte*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes.

- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Tradução: Miguel Serras Pereira. Relógio D'Água Editores.
- Vygotsky, L. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução: Zóia Prestes. Ática.
- Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Tradução: João Pedro Fróis. Dina Livro.
- Winnicott, D. (1975) *O brincar & a realidade*. Tradução: J. O. A. Abreu e V. Nobre. Imago.

Anexos

Anexo 1: Questionário 1

0 - Género

- Feminino
- Masculino

1 - Sabes o que é imaginação?

- Sim
- Não

2 - Achas que a imaginação é algo que todos têm?

- Sim
- Não
- Não sei

3 - Usas a imaginação no teu dia a dia?

- Sim
- Não
- Não sei

4 - Acreditas que a imaginação pode ajudar a criar ideias novas?

- Sim
- Não
- Às vezes

5 - Achas que a imaginação pode ser desenvolvida?

- Sim
- Não
- Não sei

6 - Achas que é possível imaginar coisas que nunca existiram?

- Sim
- Não
- Não sei

7 - Pensar é a mesma coisa que imaginar?

- Sim
- Não
- Não sei

8 - Achas que a imaginação pode ajudar a superar desafios?

- Sim
- Não
- Não sei

9 - Consideras que a imaginação é mais importante que o conhecimento?

- Sim
- Não
- Não sei
- Ambas são importantes

10 - A imaginação pode ser usada em todas as áreas, ou apenas em algumas?

- Em todas as áreas
- Apenas em algumas
- Não sei

- 11 - Já imaginaste algo que não existe na vida real?
- Sim
 - Não
 - Não sei
- 12 - Preferes brincar com brinquedos que já existem ou inventar os teus próprios brinquedos?
- Brinquedos que já existem
 - Inventar os meus próprios brinquedos
 - Não sei
- 13 - Já inventaste uma história na tua cabeça para ajudar-te a dormir?
- Sim
 - Não
 - Não me lembro
- 14 - Achas que a imaginação é importante para o teu desenvolvimento?
- Sim
 - Não
 - Não sei
- 15 - Preferes desenhar baseado em desenhos que já existem ou criar os teus próprios desenhos?
- Baseado em desenhos que já existem
 - Criar os meus próprios desenhos
 - Nem uma coisa, nem outra
- 16 - Já escreveste alguma história imaginária?
- Sim
 - Não
- 17 - Achas que a imaginação é importante para a criatividade?
- Sim
 - Não
 - Não sei
- 18 - Já fingiste ser outra pessoa ou personagem?
- Sim
 - Não
- 19 - Achas que ter imaginação é importante para as sociedades?
- Sim
 - Não
 - Não sei
- 20 - Costumas inventar histórias na tua cabeça que nunca aconteceram?
- Nunca
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
- 21 - Costumas desenhar?
- Nunca
 - Às vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
- 22 - Já tiveste um sonho que parecia real?
- Sim
 - Não

23 - Costumas ler?

- Nunca
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

24 - Achas que a imaginação pode ajudar-te no relacionamento com os outros?

- Sim
- Não
- Não sei

25 - Achas divertido usar a imaginação?

- Sim
- Não
- Não sei

Anexo 2: Questionário 2

Género

- Feminino
- Masculino

1 - Sabes o que é a Imaginação? Justifica.

- Sim
- Não
- _____

2 - A imaginação é algo que todos têm? Porquê?

- Sim
- Não
- Não sei
- _____

3 - Usas a imaginação no teu dia a dia? Se sim, em que momentos?

- Sim
- Não
- Não sei
- _____

4 - A imaginação pode ajudar a criar ideias novas? Justifica

- Sim
- Não
- Não sei
- _____

5 - A imaginação pode ser desenvolvida? Justifica.

- Sim
- Não
- Não sei
- _____

6 - É possível imaginar coisas que nunca existiram? Justifica.

- Sim
- Não
- Não sei
- _____

7 - Pensar é a mesma coisa que imaginar? Justifica.

- Sim
- Não
- Não sei
- _____

8 - A imaginação pode ajudar a superar desafios? Justifica.

- Sim
- Não
- Não sei
- _____

9 - A imaginação é mais importante que o conhecimento? Justifica.

- Sim
- Não
- Não sei
- Ambas são importantes
- _____

10 - A imaginação pode ser usada em todas as áreas, ou apenas em algumas? Justifica.

- Em todas as áreas
- Apenas em algumas
- Não sei
- _____

11 - Já imaginaste algo que não existe na vida real? Descreve.

- Sim
- Não
- Não sei
- _____

12 - Preferes brincar com brinquedos que já existem ou inventar os teus próprios brinquedos? Justifica.

- Brinquedos que já existem
- Inventar os meus próprios brinquedos
- Não sei
- _____

13 - Já inventaste uma história na tua cabeça para ajudar-te a dormir? Se sim, descreve-a.

- Sim
- Não
- Não me lembro
- _____

14 - Achas que a imaginação é importante para o teu desenvolvimento? Porquê?

- Sim
- Não
- Não sei
- _____

15 - Preferes desenhar baseado em desenhos que já existem ou criar os teus próprios desenhos? Justifica.

- Baseado em desenhos que já existem
- Criar os meus próprios desenhos
- Nem uma coisa, nem outra
- _____

16 - Já escreveste alguma história imaginária? Se sim, fala sobre ela.

- Sim
- Não
- _____

17 - A imaginação é importante para a criatividade? Justifica.

- Sim
- Não
- Não sei
- _____

18 - Já fingiste ser outra pessoa ou personagem? Se sim, descreve-a.

- Sim
- Não
- _____

19 - Ter imaginação é importante para as sociedades? Porquê?

- Sim
- Não
- Não sei
- _____

20 - Costumas inventar histórias na tua cabeça que nunca aconteceram? Se sim, dá um exemplo.

- Nunca
- Às vezes

- Muitas vezes
- Sempre
- _____

21 - Costumas desenhar? Se sim, em que momentos?

- Nunca
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre
- _____

22 - Já tiveste um sonho que parecia real? Se sim, fala sobre ele.

- Sim
- Não
- _____

23 - Costumas ler? Se sim, em que momentos?

- Nunca
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre
- _____

24 - A imaginação pode ajudar-te no relacionamento com os outros? Porquê?

- Sim
- Não
- Não sei
- _____

25 - É divertido usar a imaginação? Justifica.

- Sim
- Não
- Não sei
- _____

Anexo 3: Questionário Autoavaliação dos Alunos

(Instruções dadas aos alunos)

Esta ficha pretende ajudar-te a refletir sobre a tua avaliação em certos comportamentos, atitudes e aprendizagens ao longo do semestre. Deste modo, para fazeres a tua autoavaliação, precisas, antes de mais refletir sobre o teu desempenho nas aulas e nos trabalhos.

Preenche-a de acordo com o grau de ocorrência verificado: 1- Nunca | 2 - Às vezes | 3 - Muitas Vezes | 4 - Sempre

1 - Sou assíduo(a)

1. Nunca
2. Às vezes
3. Muitas vezes
4. Sempre

2 - Sou pontual

1. Nunca
2. Às vezes
3. Muitas vezes
4. Sempre

3 - Trago o material necessário para a aula

1. Nunca
2. Às vezes
3. Muitas vezes
4. Sempre

4 - Sou atento(a) à matéria lecionada

1. Nunca
2. Às vezes
3. Muitas vezes
4. Sempre

5 - Sou participativo(a)

1. Nunca
2. Às vezes
3. Muitas vezes
4. Sempre

6 - Respeito as normas da sala de aula

1. Nunca
2. Às vezes
3. Muitas vezes
4. Sempre

7 - Perturbo o bom funcionamento das aulas

1. Nunca
2. Às vezes
3. Muitas vezes
4. Sempre

8 - Empenho-me nas tarefas propostas

1. Nunca
2. Às vezes
3. Muitas vezes
4. Sempre

9 - Cumpro as tarefas propostas na aula

1. Nunca

2. Às vezes
3. Muitas vezes
4. Sempre

10 - Participo nas aulas de forma organizada

1. Nunca
2. Às vezes
3. Muitas vezes
4. Sempre

11 - Respeito a professora

1. Nunca
2. Às vezes
3. Muitas vezes
4. Sempre

12 - Respeito os colegas

1. Nunca
2. Às vezes
3. Muitas vezes
4. Sempre

13 - Apoio os colegas sempre que posso

1. Nunca
2. Às vezes
3. Muitas vezes
4. Sempre

14 - Domino conceitos e vocabulário da disciplina

1. Nunca
2. Às vezes
3. Muitas vezes
4. Sempre

15 - Aplico as técnicas aprendidas

1. Nunca
5. Às vezes
6. Muitas vezes
7. Sempre

16 - Sou autónomo(a)

1. Nunca
2. Às vezes
3. Muitas vezes
4. Sempre

17 - Sou criativo e sinto que desenvolvo a minha capacidade de raciocínio

1. Nunca
2. Às vezes
3. Muitas vezes
4. Sempre

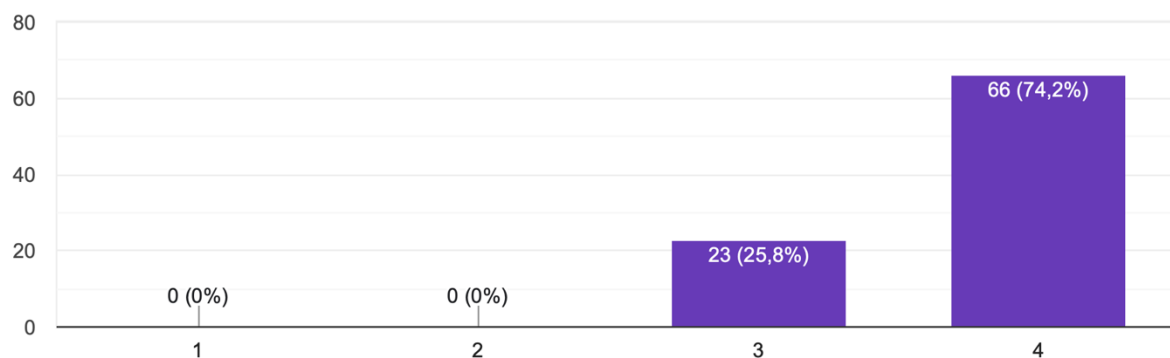
18 - Refere alguns aspectos que consideres relevantes relativamente à disciplina, aos trabalhos e/ ou à professora.

- _____ (resposta aberta)

Anexo 4: Questionário de Autoavaliação dos alunos - Gráficos

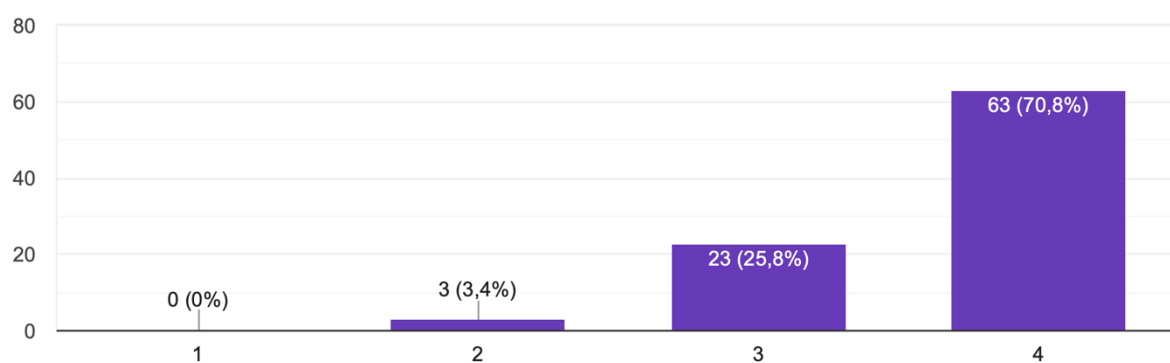
Sou assíduo(a)

89 respostas



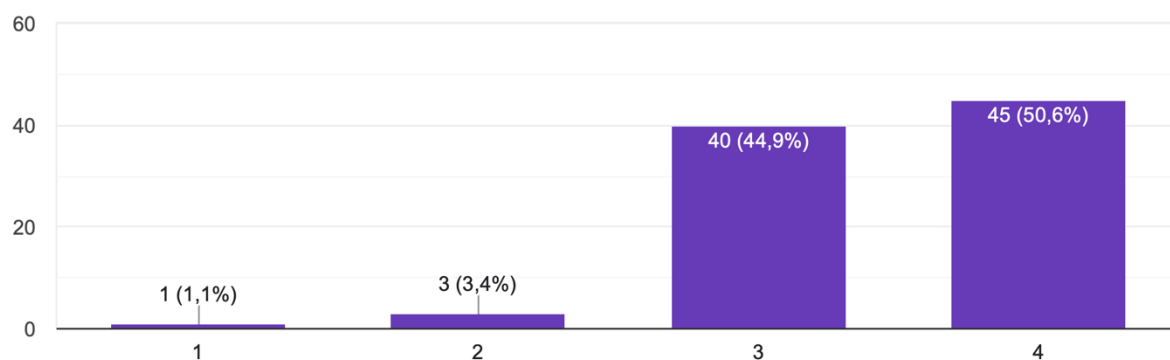
Sou pontual

89 respostas



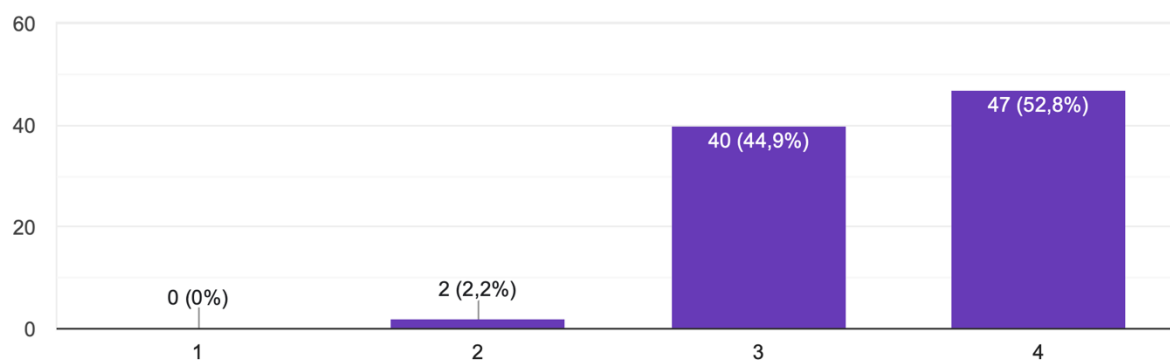
Trago o material necessário para a aula

89 respostas



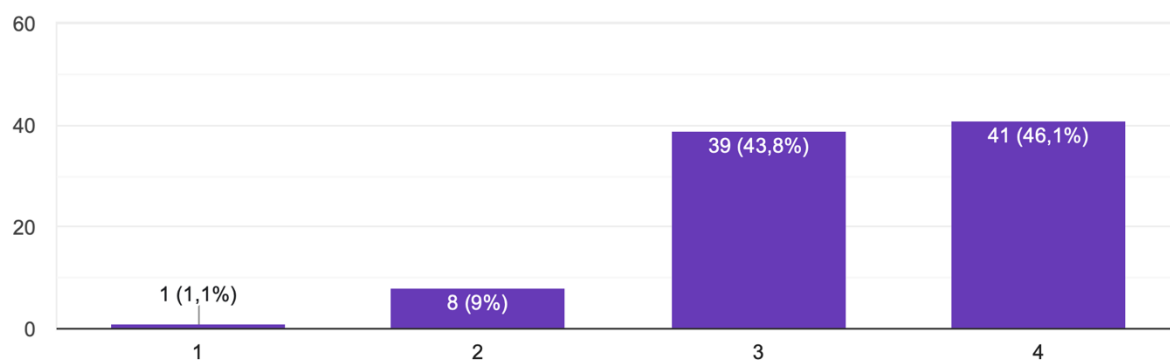
Sou atento(a) à matéria lecionada

89 respostas



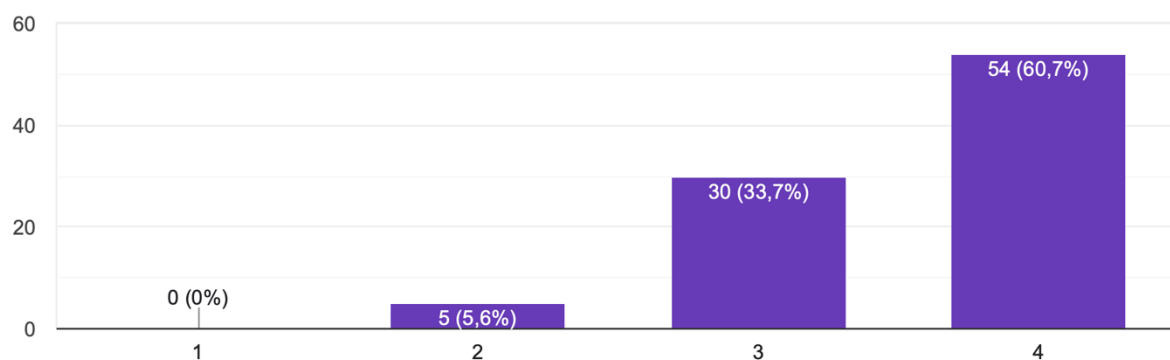
Sou participativo(a)

89 respostas



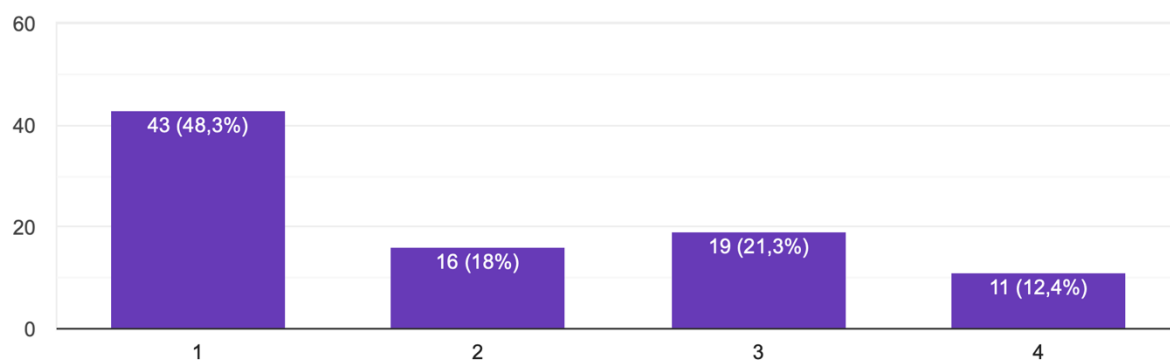
Respeito as normas da sala de aula

89 respostas



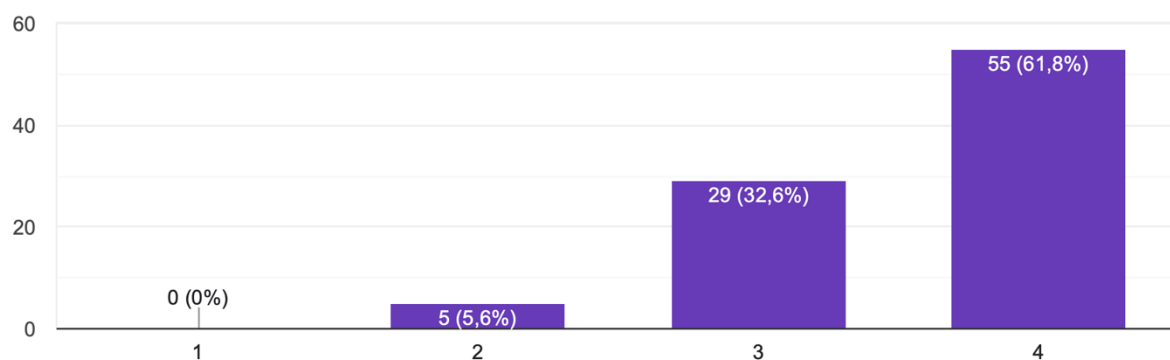
Perturbo o bom funcionamento das aulas

89 respostas



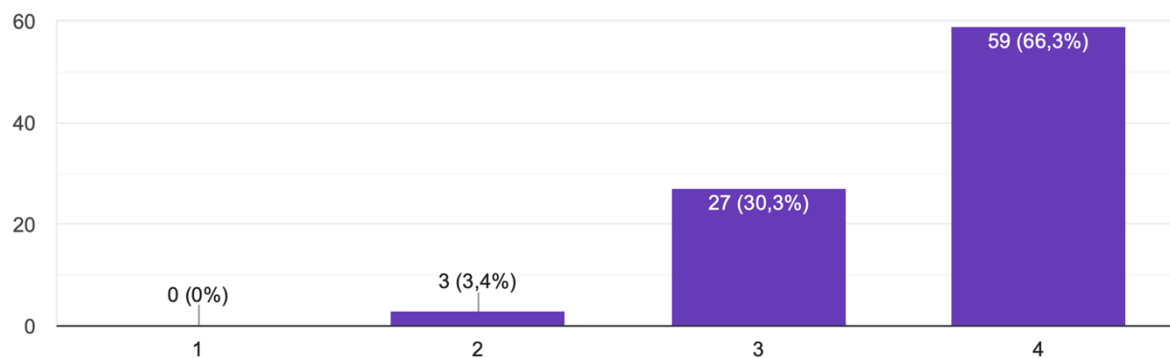
Empenho-me nas tarefas propostas

89 respostas



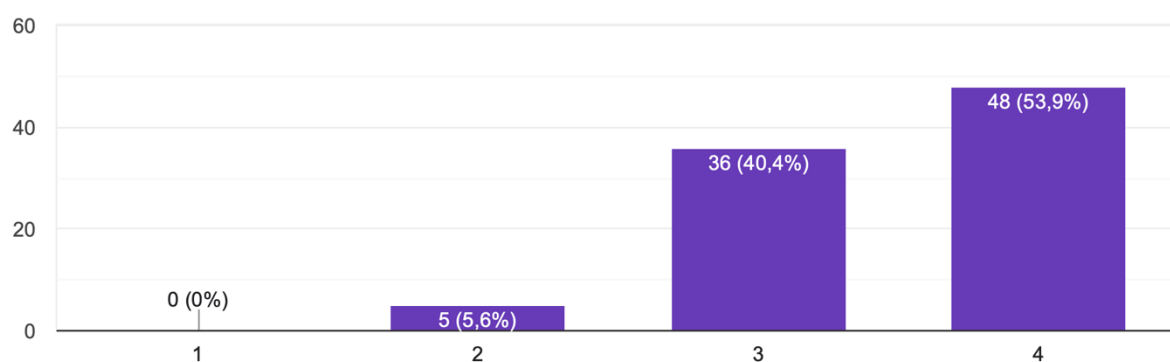
Cumpro as tarefas propostas na aula

89 respostas



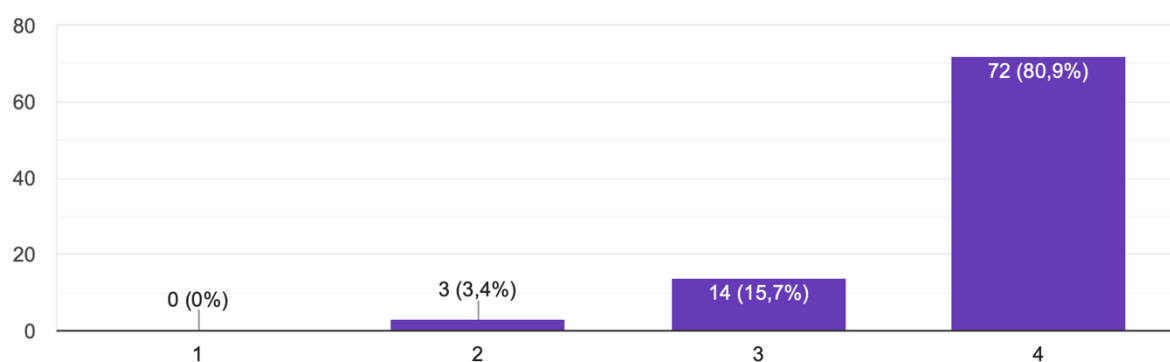
Participo nas aulas de forma organizada

89 respostas



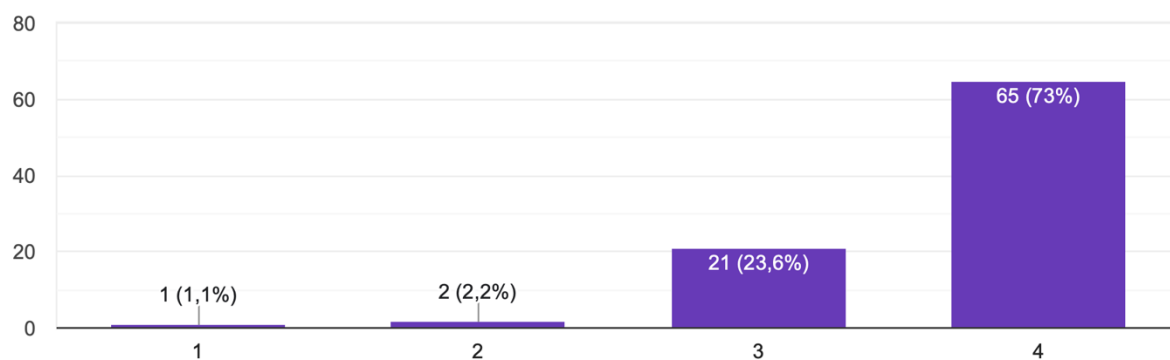
Respeito a professora

89 respostas



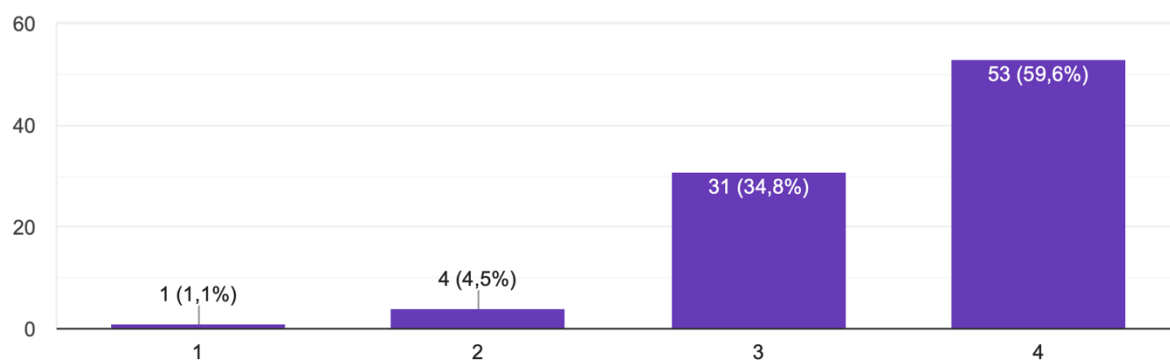
Respeito os colegas

89 respostas



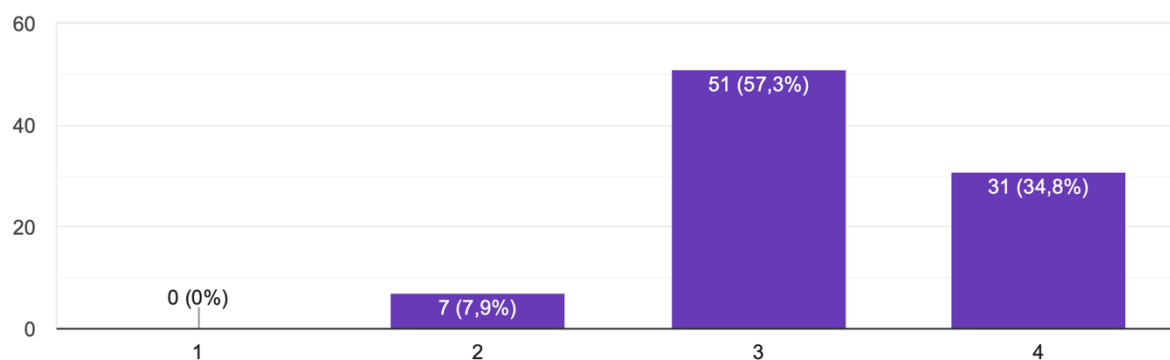
Apoio os colegas sempre que posso

89 respostas



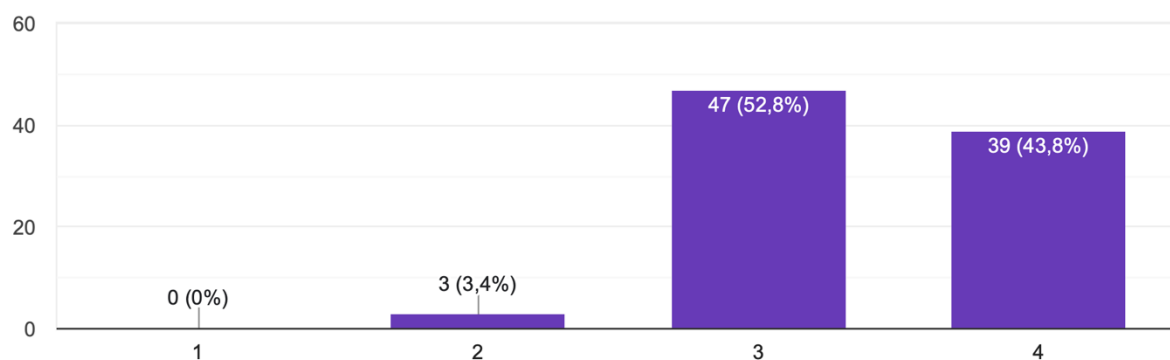
Domino conceitos e vocabulário da disciplina

89 respostas



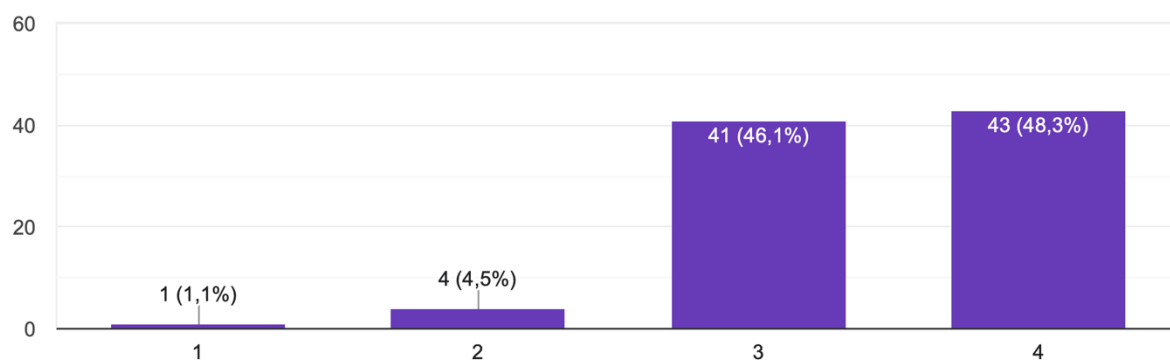
Aplico as técnicas aprendidas

89 respostas



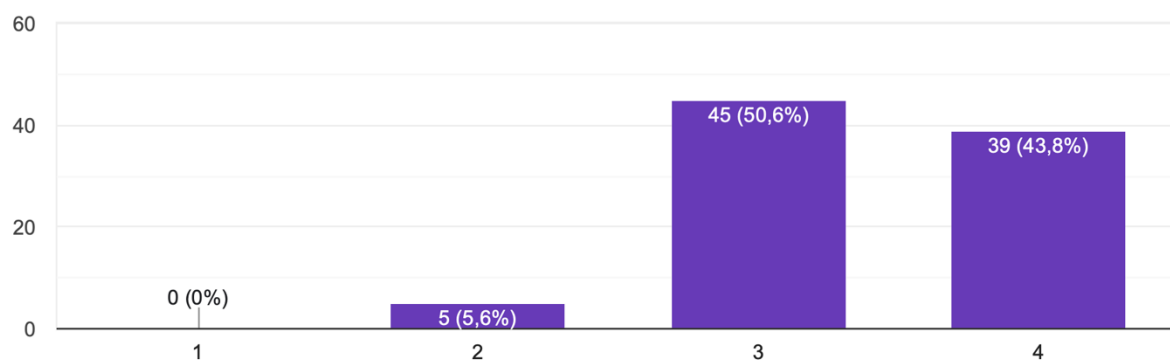
Sou autónomo(a)

89 respostas



Sou criativo e sinto que desenvolvo a minha capacidade de raciocínio

89 respostas



Anexo 5: Documento de Consentimento informado – Encarregados de Educação

Consentimento informado

Eu, Vanda Patrícia Cintra Brazona, aluna do Mestrado de Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino no Secundário, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, venho por este meio solicitar a participação do seu educando num estudo de investigação para conclusão do mestrado sobre a Imaginação, através da realização de um questionário.

O questionário será preenchido durante a aula de Educação Visual sem a intervenção de terceiros. A participação neste estudo será voluntária e anónima e comprometo-me a garantir a confidencialidade dos dados obtidos.

.....

Eu _____, encarregado de educação do
aluno _____, nº__ da turma __, fui informada dos
objetivos da Pesquisa e declaro que **autorizo / não autorizo** (riscar o que não interessa) o
meu educando a participar no estudo acima referido.

Data

O Encarregado de Educação

Anexo 6: Articulação com as disciplinas semestrais – 8º ano – Fonte AEPA

8º ANO			
1º semestre		2º semestre	
Cidadania e desenvolvimento & Ed. Visual & Geografia	Ed. Tecnológica & TIC & História	Ed. Tecnológica & TIC & História	Cidadania e desenvolvimento & Ed. Visual & Geografia
A	B	A	B
C	D	C	D
E		E	
F			
1º semestre: História			
2º semestre: Cidadania e desenvolvimento & Geografia			
G	H	G	H
I			
1º semestre: Ed. Tecnológica & TIC & Geografia			
2º semestre: Cidadania e desenvolvimento & Ed. Visual & História			
J			
1º semestre: Cidadania e desenvolvimento & Ed. Visual & História			
2º semestre: Ed. Tecnológica & TIC & Geografia			

Anexo 7: Planificação Anual – 8º ano - EV – Fonte AEPA

TEMA (conhecimentos)	Conteúdos/Tópicos Aprendizagens Essenciais	Ações estratégicas orientadas para o perfil do aluno	Perfil do aluno
(Apresentação da disciplina: Objetivos, funcionamento e avaliação. Avaliação diagnóstica.) APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO (Apropriação das linguagens elementares das artes plásticas. Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação.)	(Domínios: Socio Afetivo e Cognitivo. Avaliação formativa e sumativa. Lista de material e sua utilização. Aferição de conhecimentos anteriores) COR - Conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor. - A importância da luz-cor na percepção do meio envolvente. - Características e diferenças entre a síntese aditiva e a síntese subtrativa. - Cores primárias e secundárias: sistema cor-luz /RGB, sistema cor-pigmento/CMYK, impressão. - Propriedades e qualidades da luz-cor, (tom ou matiz, valor, saturação, modulação). - Contraste claro/escuro, quente/frio; cores neutras; cores complementares; extensão; sucessivo; simultâneo. - Conhecimento sincrónico e diacrónico. - Psicologia da cor. TEXTURA Superfície / Textura, Textura Visual e SIMETRIA. A ESTRUTURA: Natural e Artificial. COMPOSIÇÃO: Estrutura Organizada da Forma O aluno deve ficar capaz de: - Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia; instalação, land’art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas); - Dominar os conceitos de plano, ritmo, enquadramento, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre outros - em diferentes contextos e modalidades de expressivas: pintura, escultura, desenho, design, fotografia, cinema, vídeo, banda desenhada; - Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros); FORMA Qualidades formais / Expressivas. Representações bidimensionais. TRAÇADOS GEOMÉTRICOS: Ponto, Linha e Plano REPRESENTAÇÃO DO OBJETO EM 3D: Volume/ Espaço COMUNICAÇÃO VISUAL Comunicante e Significado. DESIGN DE COMUNICAÇÃO - Signos visuais, o poder das imagens e a imagem publicitária. Elementos da comunicação visual. Processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual. O aluno deve ficar capaz de: - Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, forma, ritmo; entre outros) nos processos de contemplação e de fruição do mundo; - Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos; - Perceber os "jogos de poder" das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real; - Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea; - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.	(Compreender o funcionamento das aulas práticas e a avaliação através dos trabalhos produzidos. Saber utilizar corretamente os diferentes materiais. Conhecer as capacidades/conhecimentos desenvolvidos em anos anteriores.) Promover estratégias que envolvam: - O enriquecimento das experiências visuais dos alunos, estimulando hábitos de apreciação e fruição dos diferentes contextos culturais; - A consciencialização de que o(s) gosto(s) se desenvolve(m) e forma(m) através da prática sistemática de experiências culturais diversificadas, quer seja nos âmbitos da fruição, quer da experimentação; Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos: - Mobilizar saberes e processos, através dos quais os alunos percebem, selecionam, organizam os dados e lhes atribuem significados novos; - Promover dinâmicas que exijam relações entre aquilo que se sabe, o que se pensa e os diferentes universos do conhecimento; - Incentivar práticas que mobilizem processos para imaginar diferentes possibilidades para gerar novas ideias;	A B D F H I A B D F H I A B D F H I
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO (Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação. Desenvolvimento da criatividade.)	O aluno deve ficar capaz de: - Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, forma, ritmo; entre outros) nos processos de contemplação e de fruição do mundo; - Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos; - Perceber os "jogos de poder" das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real; - Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea; - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.	Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos, incidindo em: - Debates sobre as diferentes imagens, criando circunstâncias para a discussão e argumentação dos seus pontos de vista e dos outros; Apreciações fundamentadas em relação aos seus trabalhos e aos dos seus pares;	A B D F H I

EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO (Desenvolvimento da criatividade. Compreensão das artes no contexto.)	ARQUITETURA Princípios básicos da arquitetura e sua metodologia. Os princípios básicos da arquitetura na resolução de problemas. O papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto. O aluno deve ficar capaz de: - Experimentar, individualmente ou em grupo, diversos materiais e suportes - analógicos e digitais - nas suas produções, para a concretização de ideias e de temáticas; - Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas; - Manifestar expressividade nos seus trabalhos através da seleção de materiais, suportes, técnicas, conceitos, temáticas e intencionalidades; - Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos); - Organizar exposições em diferentes formatos – físicos e/ou digitais - individuais ou de grupo, selecionando trabalhos tendo por base os processos de análise, síntese e comparação, que conjugam as noções de composição e de harmonia, de acordo com o objetivo escolhido/proposto; - Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvem a pesquisa, investigação e experimentação.	Promover estratégias que envolvam por parte do aluno: - Reinventar soluções para a criação de novas imagens relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas; - Descobrir progressivamente a intencionalidade das suas experiências plásticas; Promover estratégias que requeiram/induzam por parte do aluno: - Reconhecimento da importância do património cultural e artístico nacional e de outras culturas, como valores indispensáveis para uma maior capacidade de participação e intervenção nas dinâmicas sociais e culturais; Promover estratégias que envolvam por parte do aluno: - Seleção de técnicas e de materiais ajustando-os à intenção expressiva das suas representações; - Utilização sistemática de processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho; - Transferir para novas situações processos de análise e de síntese, de modo a criar um conjunto de imagens e de objetos com possibilidades de desenvolver trabalhos com um nível mais elevado de complexidade; Promover estratégias que impliquem por parte do aluno: - Questionar as diferentes circunstâncias culturais, ambientais, urbanísticas, entre outras, e perceber o sua contribuição para uma ação cívica, junto das comunidades; Promover estratégias que impliquem por parte do aluno: - Seleção de elementos de natureza diversa (plástica, escrita, entre outros) para criar dinâmicas na comunidade (exposições, debates, entre outras); Promover estratégias envolvendo tarefas em que, com base em critérios, se oriente o aluno para: - Identificar quais as suas capacidades e fragilidades, quais os materiais que melhor dominam para expressarem as suas ideias.	A B D F H I

Instrumentos de Avaliação	Exercício Diagnóstico; Trabalho/projeto Prático individual e/ou grupo; Trabalho de Pesquisa; Desenhos/Concretizações gráficas; Observação direta da Participação; Trabalho desenvolvido no trabalho de projeto; Autoavaliação.
Observações	A avaliação será contínua, integrando as componentes formativas e sumativa e considerando a progressão observada. A competência de cada aluno será permanentemente estimulada e avaliada através de atividades desenvolvidas nas aulas ou delas decorrentes, com resolução de tarefas, exercícios realizados individual ou coletivamente. Será avaliada a realização de atividades e tarefas propostas, executadas na aula ou em casa, consoante seja estabelecido e de acordo com os prazos fixados. Será fomentada uma atitude ativa. Os diferentes conteúdos a desenvolver nesta disciplina não pressupõe uma abordagem sequencial, estes surgirão em consequência dos temas/unidades de trabalho a desenvolver. Os professores podem implementar dinâmicas pedagógicas de acordo com a realidade em que se inserem, com o Projeto Educativo, e com as características dos alunos, privilegiando uma abordagem transdisciplinar.

Legenda (Perfil do Aluno)

A – Linguagens e textos	F – Desenvolvimento pessoal e autonomia
B – Informação e comunicação	G – Bem-estar, saúde e ambiente
C – Raciocínio e resolução de problemas	H – Sensibilidade estética e artística
D – Pensamento crítico e pensamento criativo	I – Saber científico, técnico e tecnológico
E – Relacionamento interpessoal	J – Consciência e domínio do corpo

Anexo 8: Planificação Luz-Cor – 8º ano – Fonte Manual Novo Visual - EV

CONTEÚDOS	PÁGINAS DO MANUAL	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	TEMPOS LETIVOS	RECURSOS DIGITAIS		MATERIAIS
				PROFESSOR + ALUNO	EXCLUSIVO PROFESSOR	
Luz-cor Teóricos da cor	88-91	- Exploração da rubrica Apropria-te e reflete "1024 cores (350-3), de Gerhard Richter", com o apoio da informação complementar para o professor e da visualização do vídeo "1024 cores (350-3), de Gerhard Richter". - Análise e exploração dos conteúdos do Manual - Apresentação do PowerPoint® "Luz-cor". - Esclarecimento de dúvidas e anotações no caderno de registos. - Visualização do vídeo "Teoria da cor", para apreensão dos conteúdos sobre luz-cor. - Realização da Atividade "Folhas Coloridas".	2 TEMPOS	Vídeo: 1024 cores (350-3), de Gerhard Richter Vídeo: Teoria da cor	PowerPoint®: Luz-cor	Manual - Manual Digital - Caderno de registos - Materiais de escrita
Síntese aditiva e síntese subtrativa	92-93	- Exposição oral dos conteúdos, acompanhada pela análise e exploração do Manual - Visualização do vídeo "Mistura de cores", para entendimento sobre como se obtêm diferentes cores. - Esclarecimento de dúvidas e anotações no caderno de registos. - Debate com os alunos sobre o tema, explorando a rubrica Interpreta e comunica "Henri Matisse". - Visualização do vídeo "Círculo cromático". - Realização da Atividade "O Círculo Cromático".	4 TEMPOS	Vídeo: Mistura das cores Vídeo: Círculo cromático		Manual - Manual Digital - Caderno de Fichas - Caderno de registos - Materiais de escrita - Materiais riscadores e aquosos - Materiais auxiliares de pintura
Propriedades e qualidades da cor	94-95	- Continuação da realização da Atividade "O Círculo Cromático". - Esclarecimento de dúvidas e anotações no caderno de registos. - Realização da Ficha n.º 12 "Composição visual com cores neutras".	2 TEMPOS			Manual - Manual Digital - Caderno de Fichas - Caderno de registos - Materiais de escrita - Materiais riscadores e aquosos - Materiais auxiliares de pintura
Significado e simbologia das cores A cor na obra de arte	96-99	- Análise e exploração dos conteúdos do Manual, - Visualização e análise dos documentos "Significado e simbologia das cores" e "Daltonismo e ColorADD", como curiosidade para os alunos. - Apresentação do PowerPoint® "A cor na comunicação e na arte". - Realização da Atividade "O meu Arco-Íris". - Resolução do QuizEV "Luz-cor", associado à página 110 do manual.	4 TEMPOS	QuizEV: Luz-cor	Documento: Significado e simbologia das cores Documento: Daltonismo e ColorADD PowerPoint®: A cor na comunicação e na arte	Manual - Manual Digital - Caderno de registos - Materiais de escrita - Materiais diversos, de acordo com as atividades

Anexo 9: Planificação Elementos da Forma Visual – 8º ano – Fonte Manual Novo Visual - EV

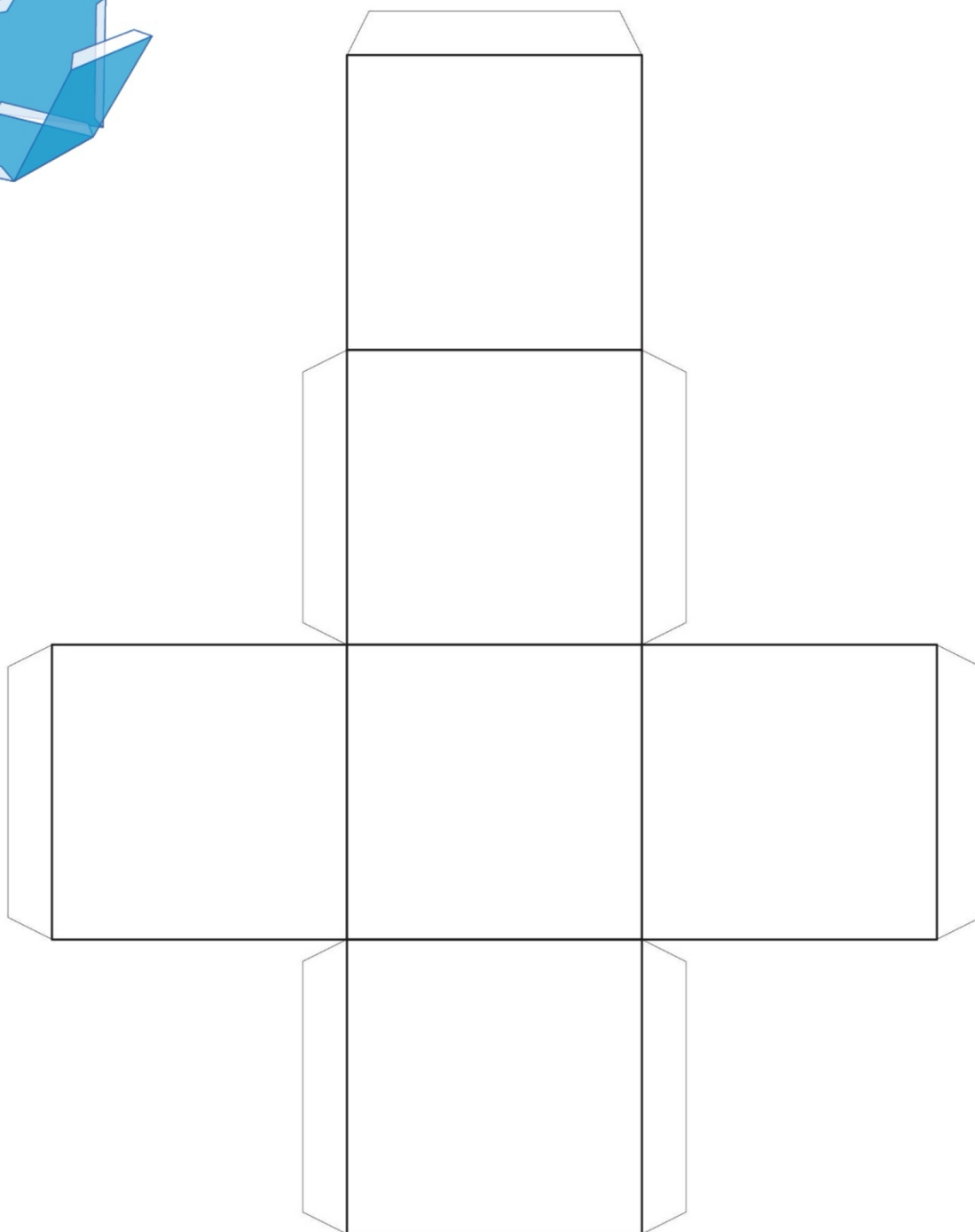
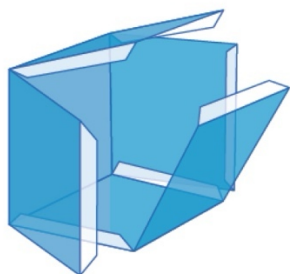
CONTEÚDOS	PÁGINAS DO MANUAL	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	TEMPOS LETIVOS	RECURSOS DIGITAIS		MATERIAIS
				PROFESSOR + ALUNO	EXCLUSIVO PROFESSOR	
Forma	62-71	- Introdução ao tema através da exploração da rubrica Apropria-te e reflete "Skin 2, de Mehmet Ali Uysal", utilizando como apoio a informação complementar para o professor e a visualização do vídeo "Skin, de Mehmet Ali Uysal". - Análise e exploração dos conteúdos do Manual - Visualização do vídeo "Aprender a ver as formas". - Apresentação do PowerPoint® "Forma". - Realização da Ficha n.º 7 "Composição simétrica e assimétrica".	2 TEMPOS	Vídeo: Skin, de Mehmet Ali Uysal Vídeo: Aprender a ver as formas	PowerPoint®: Forma	Manual - Manual Digital - Caderno de Fichas - Caderno de registos - Materiais de escrita - Materiais riscadores e aquosos
Elementos visuais Textura	72-77	- Análise e exploração dos conteúdos do Manual - Visualização do vídeo "Elementos visuais". - Visualização do vídeo "Textura", para compreensão do conceito. - Apresentação do PowerPoint® "Criação de texturas". - Exploração das texturas artificiais e naturais	4 TEMPOS	Vídeo: Elementos visuais Vídeo: Textura	PowerPoint®: Criação de texturas	Manual - Manual Digital - Caderno de Fichas - Caderno de registos - Materiais de escrita - Materiais riscadores e aquosos - Materiais diversos, de acordo com a atividade
Estrutura Organização e suporte da forma	78-87	- Introdução ao tema através da visualização do vídeo "Estrutura". - Análise e exploração dos conteúdos do Manual - Realização da Atividade "A minha Borboleta". - Resolução do QuizEV "Elementos visuais da forma", associado à página 110 do manual.	8 TEMPOS	Vídeo: Estrutura QuizEV: Elementos visuais da forma		Manual - Manual Digital - Caderno de Fichas - Caderno de registos - Materiais de escrita - Materiais diversos, de acordo com a atividade - Materiais riscadores e aquosos

Anexo 10: Planificação Geometria – 8º ano – Fonte Manual Novo Visual – EV

CONTEÚDOS	PÁGINAS DO MANUAL	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	TEMPOS LETIVOS	RECURSOS DIGITAIS		MATERIAIS
				PROFESSOR + ALUNO	EXCLUSIVO PROFESSOR	
Desenho geométrico Traçado de retas paralelas e perpendiculares Divisão de um segmento de reta Ângulos	184-191	- Análise e exploração dos conteúdos do Manual - Visualização dos vídeos "Traçado de elementos geométricos simples", "Traçado de retas paralelas e perpendiculares" e "Divisão de um segmento de reta". - Realização de exercícios "Traçados Geométricos simples"	4 TEMPOS	Vídeo: Traçado de elementos geométricos simples Vídeo: Traçados de retas paralelas e perpendiculares		Manual - Manual Digital - Caderno de registos - Materiais de escrita - Materiais diversos, de acordo com a atividade
Paralelogramos	192-197	- Análise e exploração dos conteúdos do Manual - Indicação do trabalho autónomo do aluno (TPC): exploração da rubrica Interpreta e comunica "Wassily Kandinsky". - Início da Atividade "O meu Cubo"	4 TEMPOS	Atividade: Construção de paralelogramos		Manual - Manual Digital - Caderno de registos - Materiais de escrita - Caderno de Fichas - Materiais riscadores e aquosos - Materiais diversos, de acordo com a atividade
polígonos regulares	198-199	- Análise e exploração dos conteúdos do Manual - Esclarecimento de dúvidas e anotações no caderno de registos. - Construção de um polígono regular - Continuação da Atividade "O meu Cubo"	4 TEMPOS	Atividade: Construção de um polígono regular		Manual - Manual Digital - Caderno de Fichas - Caderno de registos - Materiais de escrita
Sólidos geométricos	208-211	- Análise e exploração dos conteúdos do Manual - Construção de sólido geométrico, seguindo a sua planificação no documento "Sólidos geométricos (para imprimir e construir)". - Continuação da Atividade "O meu Cubo"	4 TEMPOS	Documento: Sólidos geométricos (para imprimir e construir)		Manual - Manual Digital - Caderno de registos - Materiais de escrita - Tesoura e cola

Anexo 11: Planificação do Cubo (pdf) – 8º ano – Fonte Manual Novo Visual - EV

Cubo (hexaedro regular)



Anexo 12: Luz-Cor (pptx) – Fonte Escola Virtual



3 Linguagem visual 7/8/9

Luz-cor

Sem a presença de **luz** não conseguiríamos ver as **cores**.

A luz é fundamental para que se possa ter a percepção de todas as cores que nos rodeiam, no entanto, estas podem alterar o brilho ou a intensidade de acordo com a quantidade ou tipo de iluminação.

Porto Editora

3 Linguagem visual 7/8/9

A **cor** é uma informação visual provocada pela ação da **luz** sobre os olhos e decodificada pelo **cérebro**.

Na retina existem células fotorreceptoras (cones) responsáveis pela distinção das diversas tonalidades de cores que se conseguem observar.

Porto Editora

3 Linguagem visual 7/8/9

Quando observamos uma superfície, vemos a sua cor (por exemplo, vermelha), porque a luz que nela incide absorve todas as cores, exceto a que é refletida, e é essa luz que chega aos nossos olhos.

Com a cor branca e preta, acontece o mesmo. Uma superfície preta absorve todas as cores; uma superfície branca reflete todas as cores.

Porto Editora

3 Linguagem visual 7/8/9

A experiência de Isaac Newton é semelhante ao que se passa na Natureza, com o aparecimento do arco-íris.

A luz, ao passar através das gotas de água na atmosfera, decompõe-se nas sete cores visíveis que formam o arco-íris.

Porto Editora

3 Linguagem visual 7/8/9

Porto Editora

3 Linguagem visual 7/8/9

Conclui-se que a luz branca é a união de todas as cores.

A junção de todas as cores-luz denomina-se **síntese aditiva**.

Neste sistema, as cores primárias são o vermelho (**Red**), o verde (**Green**) e o azul (**Blue**), que formam o sistema **RGB**, muito usado em aparelhos eletrónicos, como televisores, monitores de computadores, telemóveis, etc.

Porto Editora

3 Linguagem visual 7/8/9

Quando nos referimos às tintas, estamos a falar de **cor-pigmento**. Neste sistema, as três cores primárias são o amarelo, o azul-ciano e o magenta.

Se as adicionarmos em partes iguais, obtemos a cor preta.

Este sistema designa-se por **síntese subtrativa**, porque a junção das três cores primárias resulta na cor preta, ou seja, há mais absorção e menos luz a ser refletida.

Porto Editora

3 Linguagem visual

7/8/9

O sistema de cores **CMYK** é baseado na cor-pigmento, que utiliza as três cores primárias mais o preto. A partir destas pode criar-se uma combinação ilimitada de cores que são usadas nas artes gráficas.

O nome deste sistema advém das letras iniciais das cores primárias em inglês: C (cyan); M (magenta); Y (yellow); e K (black).



Porto Editora

3 Linguagem visual

7/8/9

Johannes Itten foi um teórico da cor que desenvolveu o **círculo cromático** para o estudo da cor-pigmento.

Este esquema ajuda a resolver questões de harmonias, contrastes e combinações entre as diferentes cores.

Este círculo está dividido em três grupos: cores primárias, secundárias e terciárias.



Porto Editora

3 Linguagem visual

7/8/9

Cores primárias

As cores primárias são cores puras. Não são obtidas pela mistura de nenhuma outra e, combinadas entre si, em proporções variadas, formam uma extensa paleta de cores.



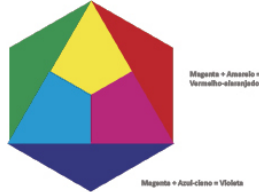
Porto Editora

3 Linguagem visual

7/8/9

Cores secundárias

As cores secundárias são formadas a partir da junção de duas cores primárias em proporções iguais.



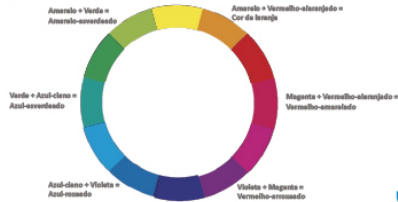
Porto Editora

3 Linguagem visual

7/8/9

Cores terciárias

As cores terciárias são formadas a partir da junção de uma cor primária com uma cor secundária.



Porto Editora

3 Linguagem visual

7/8/9

Cores quentes

São cores que transmitem a sensação de calor, associadas, por exemplo, ao fogo.



Porto Editora

3 Linguagem visual

7/8/9

Cores frias

São cores que transmitem a sensação de frescura, associadas, por exemplo, à água.



Porto Editora

3 Linguagem visual

7/8/9

Cores complementares

São cores que estão diametralmente opostas no círculo cromático. Uma cor primária é complementar de uma secundária.

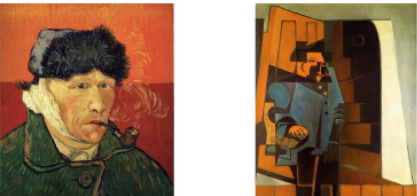


São cores contrastantes, que causam maior impacto.

Porto Editora

3 Linguagem visual

7/8/9



Vincent van Gogh, Autorretrato com o anel corado, 1889

Juan Gris, The Miller, 1918

Porto Editora

3 Linguagem visual

7/8/9

Reflete e comenta

Observa a obra de Andy Warhol: a mesma imagem em cores diferentes. Analisa e discute com os teus colegas as sensações que cada rosto transmite ou o que o artista pretendia deixar transparecer com este conjunto de seis autorretratos.

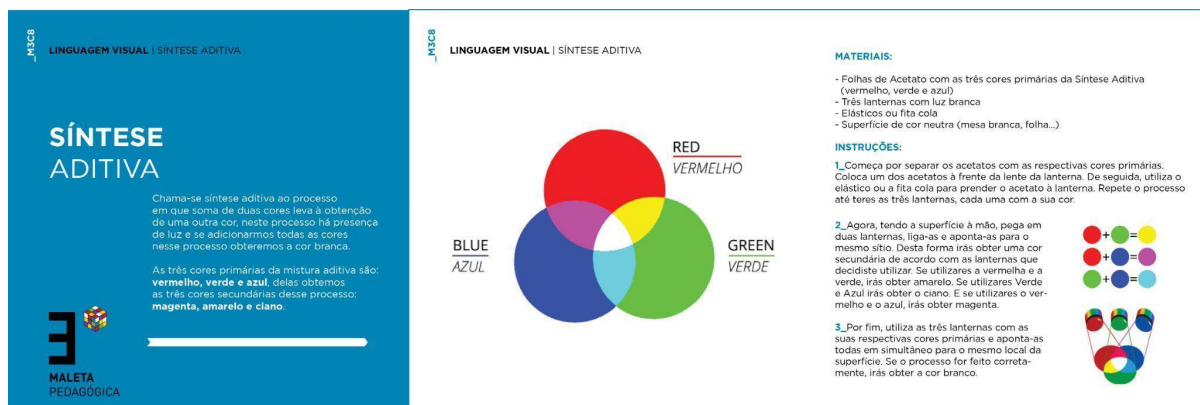


Andy Warhol, Seis autorretratos, 1967

Porto Editora

Anexo 13: Recursos Maleta Pedagógica 3³ * – Fonte Própria

*Projeto de grupo desenvolvido no âmbito deste Mestrado, para a disciplina de Teorias e Práticas da Arte Contemporânea.



Desdobrável, Síntese aditiva.



Filtros de cor

Anexo 14: Significado e Simbologia das Cores (pdf) – Fonte Escola Virtual



A cor é um elemento fundamental nas artes visuais.

Em certas ocasiões, as cores têm um **significado** próprio e único. Elas transmitem uma mensagem que não deixa qualquer dúvida na sua interpretação, como é o caso, por exemplo, do sinal vermelho do trânsito, que transmite uma proibição ou um perigo.

No entanto, as cores podem ter também interpretações variadas. A **simbologia** das cores varia de cultura para cultura e tem um carácter mais pessoal.

Atribui-se um significado às cores com o objetivo de estas serem compreendidas **universalmente**, recorrendo-se a normas e regras para que a mensagem a transmitir seja clara e de fácil interpretação, sabendo que o recetor tem de conhecer o **código**.



Para interpretarmos o significado das bandeiras náuticas, devemos previamente conhecer e aprender os seus significados, para depois interpretarmos o que cada uma transmite.



As cores utilizadas nos sinais de trânsito, na sinalética balnear, nos ecopontos, nas bandeiras dos diferentes países, no desporto, etc., são já entendidas por todas as pessoas da mesma forma.

Nas normas industriais, sabe-se que o amarelo está associado aos sinais de perigo e precaução; a cor verde relaciona-se com indicações de emergência; os sinais vermelhos são de proibição ou de alerta; e a cor azul informa ou obriga.

O uso da cor enquanto código permite transmitir mensagens que sejam compreendidas por todos em qualquer parte do mundo.

As cores têm uma grande **influência psicológica** sobre o ser humano. Existem cores que transmitem alegria e otimismo; outras transmitem serenidade, tranquilidade ou tristeza. A **simbologia** da cor como suporte do pensamento simbólico na criação dos conceitos e na associação dos elementos é muito antiga e universal.

Na cultura ocidental, associam-se as cores aos seguintes aspetos:

Amarelo – favorece a memória e o raciocínio lógico. Tem uma ação inspiradora e regeneradora.

Cor de laranja – proporciona o otimismo, abre a mente para novos objetivos e é a cor da intelectualidade.

Vermelho – estimula a atividade física e mental; é revigorante, motivador e potencializa a energia vital.

Violeta – acalma a mente e os nervos; ajuda a aumentar a concentração.

Azul – transmite calma e tranquilidade, eliminando a sensação de angústia e tristeza.

Verde – produz equilíbrio e harmonia, causando um efeito calmante e refrescante, proporcionando esperança e satisfação.



A cor tem uma influência tão grande nas nossas vidas que até existe uma especialidade terapêutica – a cromoterapia – que usa as propriedades das cores para ajudar as pessoas a terem uma saúde mais equilibrada.



As cores não produzem o mesmo efeito em todas as pessoas, pois há fatores **culturais, religiosos e pessoais** que fazem com que a mesma cor não seja apreciada ou tenha o mesmo simbolismo e significado para todos.

Na Índia, as noivas nunca se casam de branco, pois esta é a cor do luto. Usam cores quentes e vivas, pois representam a alegria, a saúde, o desejo de sorte e o amor.

As cores são uma excelente forma de transmitir uma mensagem. No entanto, conforme a cultura, os seus significados podem ser semelhantes ou divergirem. O seu conhecimento é importante para se entender melhor a ideia que elas transmitem.

Anexo 15: Criação de Texturas (pptx) – Fonte Escola Virtual



3 Linguagem visual

Textura

A textura é a superfície das formas, é o seu aspeto exterior, sendo uma das características que as distingue.

Apercebemo-nos das texturas através da **visão** ou do **tato**.

Na obra de Dürer, apesar de ter sido feita sobre papel, consegue-se "sentir" o pelo da lebre e perceber a sua suavidade.



Albrecht Dürer, Lebre, 1502

3 Linguagem visual

Podemos encontrar várias texturas nos diferentes espaços, em materiais usados na arquitetura, no revestimento do corpo dos animais, nos objetos que nos rodeiam. Estas podem ser **naturais** ou **artificiais**.



3 Linguagem visual

As texturas podem ser **visuais** ou **táteis**, dependendo do sentido que se usa para a sua perceção.

São texturas visuais aquelas que são criadas pelo ser humano, através do desenho e pintura, para causar sensações de liso, áspero, macio, rugoso, etc.

As texturas táteis são aquelas que sentimos ao tocar nas várias superfícies.



3 Linguagem visual

As texturas visuais podem ser criadas através de várias técnicas, como, por exemplo, a **colagem**.



Jacques Villard, Carrefour de la Montagne, 1962

3 Linguagem visual

Há texturas que são obtidas pela **construção** de objetos/elementos.

O fio de lã, depois de trabalhado pela artista, adquire texturas diferentes da inicial.



Joana Vasconcelos, Chocovista, 2018

3 Linguagem visual

7/8/19

Através da **impressão** de objetos podem criar-se texturas visuais. Uma simples impressão digital ou a criação de "carimbos" originais podem transformar-se em texturas interessantes.

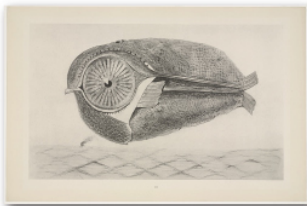


Porto Editora

3 Linguagem visual

7/8/19

A técnica para se obter texturas por **fricção (frottage)** ou por **descalque** foi usada por alguns artistas.



Max Ernst friccionou vários materiais (madeira, papel amassado, cédulas de pão) com lápis ou giz numa folha de papel, permitindo que as texturas resultantes o inspirassem a inventar paisagens, objetos e animais estranhos.

Max Ernst, *O fugitivo da História Natural*, c. 1925

Porto Editora

3 Linguagem visual

7/8/19

No desenho e na pintura podem ser criadas texturas visuais através da aplicação de **pontos, linhas ou manchas**.



Chris Orr, *Nymphs Dive (fishbowl)*, 2019

Sheryl Oppenheim, *Full of Surprises from Puffed in Brooklyn*, 2019

Porto Editora

3 Linguagem visual

7/8/19

Na escultura, a técnica de **incisão** é usada em pedra, madeira ou outro suporte para criar texturas.



José Plácido, *Performer 05*, 2019

Paula Naves, *Sontou008*, sem data

Porto Editora

3 Linguagem visual

7/8/19

Experimenta criar texturas através das técnicas que aprendeste.



Textura obtida por fricção.

Porto Editora

Anexo 16: Criação de Texturas (pptx) – Fonte Escola Virtual



3 Linguagem visual

Formas bidimensionais e tridimensionais

As formas bidimensionais possuem duas dimensões (comprimento e largura), sendo planas.

As formas tridimensionais possuem volume, apresentando três dimensões (comprimento, largura e altura).



A laranja é uma forma tridimensional, no entanto, a foto cortada desta representa um plano, sendo, por isso, bidimensional.

Porto Editora

3 Linguagem visual

Formas simétricas e assimétricas

As formas simétricas são aquelas que, através de um eixo imaginário, se dividem em duas partes idênticas.

As formas com ausência de simetria são formas assimétricas.



Se imaginarmos um eixo a passar no vertical pela costureira, verificamos que um dos lados é o reflexo do outro, ao contrário do que acontece no budo, em que falta de existir simetria.

Porto Editora

3 Linguagem visual

Formas artísticas

As formas artísticas são todos os objetos artísticos entendidos como o produto de uma atividade humana que recorre a uma grande variedade de linguagens.

Um desenho, uma pintura, uma escultura, um produto de *design*, uma obra arquitetónica são exemplos de formas artísticas.



Joan Miró, Ateller e pàisano – Barcelona, 1969

Porto Editora

3 Linguagem visual

As formas artísticas podem ser bidimensionais ou tridimensionais.



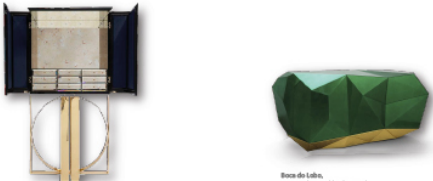
Catherine Gnanon, A Fada da Festival Muro – Lisboa, 2019

Paulo Henriques, Forma, 2019

Porto Editora

3 Linguagem visual

As formas artísticas podem ser simétricas ou assimétricas.



Rosa de Lahn, Rosa de Lahn, 2019

Clémentine D'Amor, Dela Bond, 2019

Porto Editora

Anexo 17: Design de Comunicação (pptx) – Fonte Escola Virtual (Adaptação gráfica)

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

MALETA PEDAGÓGICA

[VANDA BRAZONA]

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

Design

Disciplina que tem por objetivo a **criação de objetos ou produtos** cuja forma se adeque o mais perfeitamente possível à função para que se destinam, conciliando critérios estéticos, técnicos, etc.

MALETA PEDAGÓGICA

[VANDA BRAZONA]

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

sig. indivíduo que **concebe um projeto** ou modelo. Profissional que trabalha na **criação gráfica e esquemática** de um produto, especialmente na construção de sua aparência física, tendo em conta as tendências de mercado e da produção industrial; desenhista industrial.

Profissional que trabalha com design

Área, o que um designer faz

designer

Sem o "n" não existe

"d" vem antes do "n"

MALETA PEDAGÓGICA

[VANDA BRAZONA]

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

COMUNICAR

Significa **transmitir uma mensagem** através de um sistema organizado de símbolos, que se designa **linguagem**.



MALETA PEDAGÓGICA

[VANDA BRAZONA]

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

DESIGN DE COMUNICAÇÃO

É um dos **domínios do design**. Como a designação indica, compete ao design de comunicação a **realização dos recursos visuais das mensagens** a serem transmitidas ao público:

Logótipos	Marcas	Layouts	Anúncios
Revistas	Jornais	Outdoors	Embalagens

MALETA PEDAGÓGICA

[VANDA BRAZONA]

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

PETER BEHRENS

Foi considerado por muitos o **primeiro designer**, embora esta designação ainda não fosse utilizada.

Em 1907 desenvolveu o projeto da fábrica **AEG**, os produtos e o design de comunicação, como os cartazes e os logótipos.



MALETA PEDAGÓGICA

[VANDA BRAZONA]

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

ELEMENTOS DE DESIGN GRÁFICO

Há vários elementos gráficos a ter em conta na criação de um projeto/produto gráfico.

Tipografia Texto/Imagem Cor Paginação

MALETA PEDAGÓGICA

VANDA BRAZONA

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

Tipografia

Para uma maior eficácia e simplicidade na comunicação, é preciso estudar a base: **carácter** ou **letra**.

O tamanho da letra denomina-se **corpo**, e este varia consoante o objetivo pretendido.

MALETA PEDAGÓGICA

VANDA BRAZONA

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

Texto/Imagem

A **letra** e a **relação texto e imagem** são elementos importantes numa composição gráfica, quer esta seja um logótipo, uma paginação ou uma embalagem.

É importante que a **letra seja legível** e permita uma **fácil leitura**. A imagem também deve ser simplificada e apelativa.

Julio Machado, Cartaz, 2020
<https://www.jacommachado.com>

MALETA PEDAGÓGICA

VANDA BRAZONA

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

Cor

A **cor** é um elemento visual fundamental e é utilizada para **destacar determinados elementos gráficos**, sejam imagens, letras ou símbolos, estando presente em qualquer produto gráfico: símbolos, logótipos, cartazes, design editorial, embalagens, rótulos, etc.

Javier Mariscal, Cartaz, 2009
<https://www.pinterest.eu/>

MALETA PEDAGÓGICA

VANDA BRAZONA

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

Paginação

Numa paginação, a **articulação das imagens e do texto** apresenta inúmeras possibilidades, contudo, numa composição gráfica como uma revista, um livro, um jornal ou um catálogo, é preciso **criar uniformidade entre as páginas e os diferentes elementos aplicados**, como sinais, linhas, formas e/ou cores.

Bernardo Pinto de Almeida, Arte Portuguesa Século XX
<https://www.bernardopinto.com/>

MALETA PEDAGÓGICA

VANDA BRAZONA

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

PRODUTOS DO DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

Logótipo Marca Editorial Flyers/Brochuras

Outdoors Selos Web design Embalagens

Sinalética Pictogramas Cartaz

MALETA PEDAGÓGICA

VANDA BRAZONA

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

Logótipo

É um conjunto **formado por letras**, com ou sem imagens, que tem como objetivo a **identificação de algo**, seja uma empresa, um produto ou uma identidade corporativa.

Há vários tipos de logótipos, mas todos têm algo em comum: a **simplicidade formal** para facilitar a identificação e a leitura.

Na maior parte das vezes, os logótipos são obtidos através de uma **estrutura geométrica** (simplicidade formal).

<https://www.3dstructure.com/>

MALETA PEDAGÓGICA

VANDA BRAZONA

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

Marca

É o **elemento visual de uma empresa** que permite identificá-la de imediato e distingui-la das outras. Está presente nos produtos, na documentação, nas lojas, na frota de transportes, etc.

Pode representar uma **identidade corporativa**, deverá ser registada para efeitos de propriedade legal.

<https://www.modomagazine.pt/>

MALETA PEDAGÓGICA

VANDA BRAZONA

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

Editorial

O **design editorial** integra tudo o que é impresso em grande número, como:

- Livros
- Revistas
- Jornais



<https://www.juamachado.com/>

MALETA PEDAGÓGICA

VANDA BRAZONA

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

Flyers/Brochuras

Flyer é uma **comunicação publicitária impressa em pequeno formato**, em suporte leve e que não possui dobragens.

As brochuras/panfletos podem apresentar dobragens.



<https://www.pinterest.pt/>

MALETA PEDAGÓGICA

VANDA BRAZONA

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

Outdoors

Os **outdoors**, como o nome indica, são os produtos de **comunicação visual** concebidos para o **exterior**, possuindo grandes dimensões para facilitar a leitura.



Studio Eduardo Aires, Amadeo de Sousa Cardoso, 2016
<https://eduardoaires.com/>

MALETA PEDAGÓGICA

VANDA BRAZONA

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

Selos



João Brandão e Susana Brito, Mar Português, 2015
<https://www.b2design.pt/>

MALETA PEDAGÓGICA

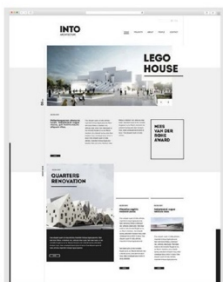
VANDA BRAZONA

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

Web Design

O **design de uma página web** tanto pode ser elaborado por um designer de comunicação como por um profissional na área específica do web design.

O menu de uma página web deve apresentar um **aspecto simples, com elementos gráficos visuais que facilitem a interação com o utilizador**.



<https://www.pinterest.pt/>

MALETA PEDAGÓGICA

VANDA BRAZONA

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

Embalagens

O **designer, ao produzir uma embalagem**, deve ter algumas preocupações:

- a descrição do produto a embalar, as suas dimensões, o peso, o tamanho e o volume;
- o transporte e manuseamento;
- o cuidado com os materiais (proteção do ambiente).



<https://www.pinterest.pt/>

MALETA PEDAGÓGICA

VANDA BRAZONA

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

Sinalética

A sinalética é uma área do design que tem como objetivo **transmitir informações precisas e de carácter imediato**.




<https://www.pinterest.pt/>

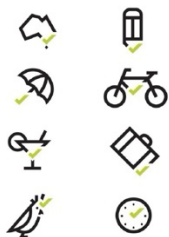
MALETA PEDAGÓGICA

VANDA BRAZONA

COMUNICAÇÃO VISUAL | DESIGN DE COMUNICAÇÃO/GRÁFICO

Pictogramas

inserem-se na **área da sinalética** e têm como objetivo uma linguagem universal. Por isso, os seus **elementos devem ser simplificados** para terem um reconhecimento imediato.



<https://www.pinterest.pt/>

MALETA PEDAGÓGICA

VANDA BRAZONA

Anexo 18: Critérios de Avaliação 2022/23 – EV – 7º, 8º e 9º (Fonte AEPA)

Subcritérios	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/ Descritores de desempenho	DESCRIPTORIOS DO PERFIL DOS ALUNOS (competências)	PROCESSOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO Instrumentos	
CONHECIMENTO 25% <u>Subcritérios:</u> - Aquisição - Compreensão - Aplicação	APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO -Refletir sobre as manifestações culturais do património local e global (obras e artefatos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, land'art, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia e linguagens cinematográficas). -Dominar os conceitos de plano, ritmo, espaço, estrutura, luz-cor, enquadramento, entre outros em diferentes contextos e modalidades expressivas: pintura, escultura, desenho, design, fotografia, cinema, vídeo, banda desenhada. -Reconhecer a importância das imagens como meios de comunicação de massas, capazes de veicular diferentes significados (económicos, políticos, sociais, religiosos, ambientais, entre outros). -Enquadrar os objetos artísticos de diferentes culturas e períodos históricos, tendo como referência os saberes da História da Arte (estilos, movimentos, intencionalidades e ruturas).	A, B, C, D	Tipologias: • Atividades práticas que implicam pesquisas e aplicação de conhecimentos teóricos, exploração de competências técnicas e promovem o desenvolvimento de Aprendizagens Essenciais. • Exercícios práticos específicos de experimentação de materiais e técnicas de expressão plástica e de	- Fichas formativas; - Apresentação de trabalhos - Metodologias Ativas (Thinglink) - Questionários Quizzes
COMUNICAÇÃO 30% <u>Subcritérios:</u> - Correção - Clareza	INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO - Compreender a comunicação visual nos processos de fruição dos universos culturais. - Relacionar o processo criativo com a intencionalidade dos objetos artísticos e interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea. - Perceber os “jogos de poder” das imagens e da sua	A, B, C, D, H, I		
- Domínio da linguagem específica	capacidade de mistificação ou desmistificação do real. -Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo. - Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.		exploração simples de conteúdos. • Projetos de turma e/ou articulação disciplinar	- Proposta de atividade com caráter prático (individual e/ou a pares)
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS 30% <u>Subcritérios:</u> - Interpretação e análise da informação - Adoção de estratégias adequadas - Análise crítica	EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO - Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas. - Manifestar expressividade nos seus trabalhos, selecionando, de forma intencional, conceitos, temáticas, materiais, suportes e técnicas. - Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos). - Organizar exposições selecionando trabalhos tendo por base os processos de análise, síntese e comparação, que conjugam as noções de composição e de harmonia, de acordo com o objetivo escolhido/proposto. - Selecionar, de forma autónoma, processos de trabalho e de registo de ideias que envolvam a pesquisa, investigação e experimentação. - Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição.	A, B, C, D, H, I	• Observação direta, em situação de trabalho e de interação, em sala de aula.	
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E INTERPESSOAL 15% <u>Subcritérios:</u> - Responsabilidade - Cooperação - Autonomia - Empenho - Autorregulação - Organização	Responsabilidade e integridade: - respeitar-se a si mesmo e aos outros; - saber agir eticamente, respondendo pelas próprias ações. Cidadania e participação: - respeitar o bem comum; - respeitar a diversidade humana e cultural; - agir em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica. Excelência e exigência: - aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; - ser perseverante perante as dificuldades; - ter sensibilidade e ser solidário para com os outros. Curiosidade, reflexão e inovação: - querer aprender mais;	D,E,F,G,J		- Grelha de registo de observação - Grelha de autoavaliação do aluno
	- manifestar pensamento reflexivo, crítico e criativo. Liberdade: - Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.			

A - Linguagens e textos | B - Informação e comunicação | C - Raciocínio e resolução de problemas | D - Pensamento crítico e pensamento criativo | E - Relacionamento interpessoal | F - Desenvolvimento pessoal e autonomia | G - Bem-estar, saúde e ambiente | H - Sensibilidade estética e artística | I - Saber científico, técnico e tecnológico | J - Consciência e domínio do corpo

Anexo 19: Descritores de Desempenho 2022/23 – EV – 7º, 8º e 9º (Fonte AEPA)

Descritores de Desempenho						
CRITÉRIOS	Subcritérios	NÍVEL 5	4	NÍVEL 3	2	NÍVEL 1
CONHECIMENTO 25%	- Aquisição - Compreensão - Aplicação	- Adquire e compreende plenamente os conhecimentos das realidades artísticas no universo das artes visuais. - Aplica amplamente os conhecimentos e técnicas das realidades artísticas no universo das artes visuais.	Nível Intermediário	- Adquire e compreende uma parte significativa dos conhecimentos das realidades artísticas no universo das artes visuais. - Aplica maioritariamente os conhecimentos e técnicas das realidades artísticas no universo das artes visuais.	Nível Intermediário	- Não adquire nem compreende os conhecimentos das realidades artísticas no universo das artes visuais. - Não aplica conhecimentos e técnicas das realidades artísticas no universo das artes visuais.
COMUNICAÇÃO 30%	- Correção - Clareza - Domínio da linguagem específica	- Comunica com elevada correção e clareza demonstrando reflexão, imaginação e inovação na forma como se expressa, no universo das artes visuais. Convoca diferentes conhecimentos, metodologias e ferramentas para pensar criativamente. - Domina amplamente a linguagem específica em vários domínios do universo das artes visuais.	Nível Intermediário	- Comunica com alguma correção e clareza na forma como se expressa no universo das artes visuais. Convoca alguns conhecimentos e ferramentas para pensar criativamente. - Domina alguma linguagem específica nos vários domínios do universo das artes visuais.	Nível Intermediário	- Não comunica com correção nem com clareza, no universo das artes visuais. Não convoca conhecimentos nem ferramentas para pensar criativamente. - Não domina a linguagem específica nos vários domínios do universo das artes visuais.
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS 30%	- Interpretação e análise da informação - Adoção de estratégias adequadas - Análise crítica	- Interpreta e analisa plenamente as informações sobre as realidades artísticas no universo das artes visuais. - Adota e adequa amplamente estratégias e soluções de forma inovadora e criativa face aos projetos e às realidades artísticas no universo das artes visuais. Organiza de modo consciente (sustentável e ecológico) diferentes suportes, instrumentos e materiais e aplica-os. - Desenvolve plenamente a capacidade de reflexão e de análise crítica face aos projetos e às realidades artísticas no universo das artes visuais.	Nível Intermediário	- Interpreta e analisa uma parte das informações sobre as realidades artísticas no universo das artes visuais. - Adota e adequa estratégias e soluções de forma inovadora e criativa face aos projetos e às realidades artísticas no universo das artes visuais. Organiza diferentes suportes, instrumentos e materiais e aplica-os. - Desenvolve, por vezes, a capacidade de reflexão e de análise crítica face aos projetos e às realidades artísticas no universo das artes visuais.	Nível Intermediário	- Não interpreta nem analisa as informações sobre as realidades artísticas no universo das artes visuais. - Não adota nem adequa estratégias e soluções face aos projetos e às realidades artísticas no universo das artes visuais. - Não desenvolve a capacidade de reflexão e de análise crítica face aos projetos e às realidades artísticas no universo das artes visuais.
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E INTERPESSOAL 15%	- Responsabilidade - Cooperação - Autonomia - Empenho - Autorregulação - Organização	- Revela plenamente responsabilidade, cooperação, autonomia, empenho, autorregulação e organização.		- Revela responsabilidade, cooperação, autonomia, empenho, autorregulação e organização.		- Não revela responsabilidade, cooperação, autonomia, empenho, autorregulação e organização.

Anexo 20: Cartaz da Exposição “Era uma vez³” – Fonte própria



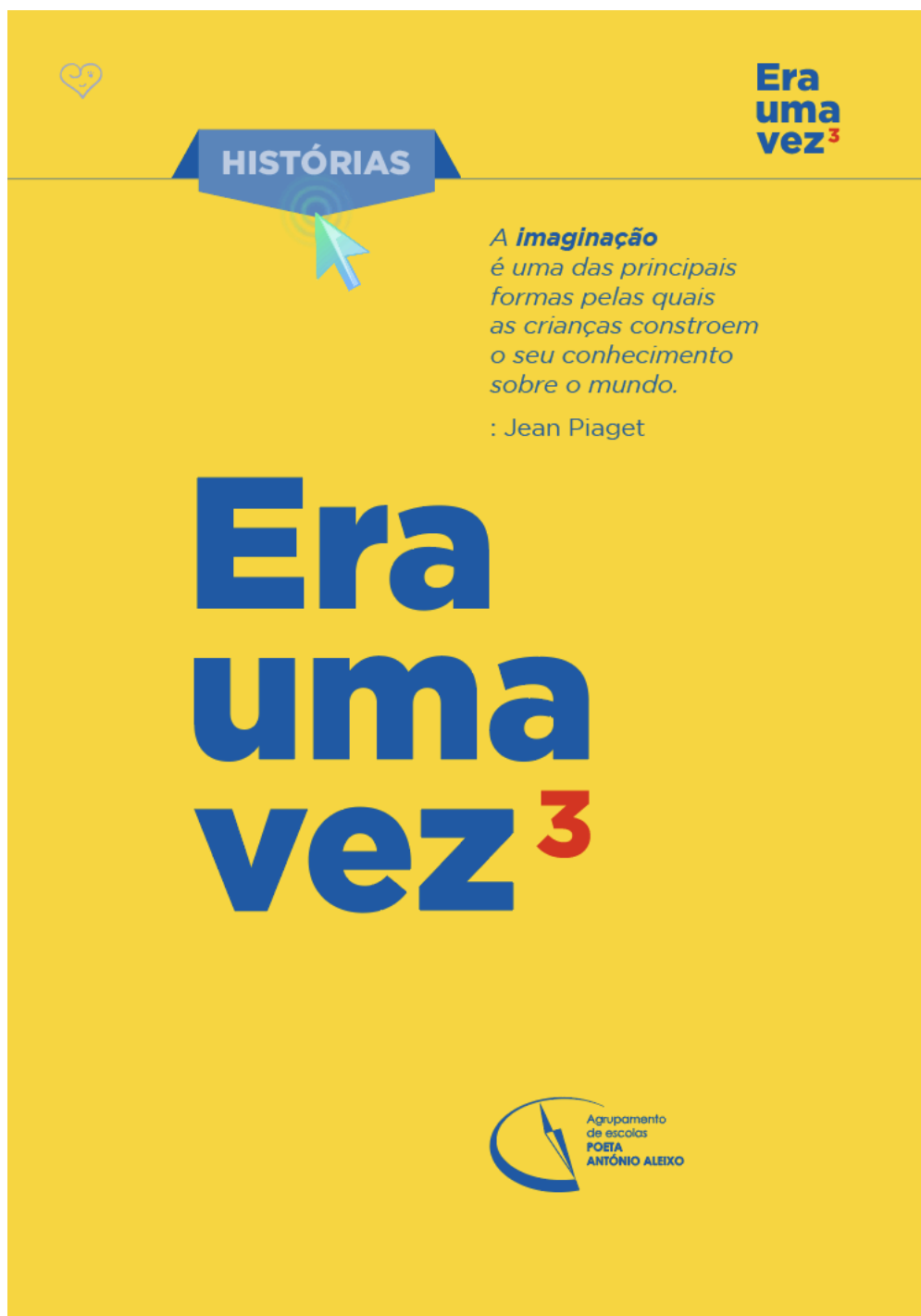
Anexo 21: Totem da Exposição “Era uma vez³” – Fonte própria



> Making of projeto “Era uma vez”: <https://indd.adobe.com/view/86653ed2-5093-4938-a150-cb23fd089954>

> Diaporama cubos: <https://indd.adobe.com/view/4f7f07ed-a236-4644-9b88-ff999180f335>

Anexo 22: Home Page “Era uma vez³” - Página web interativa – Fonte própria



> Página web interativa: <https://indd.adobe.com/view/ff66218d-43b2-48ab-9cdd-8e2479c4503d>