

**A EXPRESSÃO CRIADORA NA AUTORREPRESENTAÇÃO GRÁFICA,
NOS ALUNOS DO 2º CICLO**

Susana Maria de Sintra Barros Guerreiro Correia

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Educação Artística, na Especialização de Artes Plásticas na
Educação**

Orientadora: Professora Doutora Ana Bela Mendes

2019

Aos meus pais

Agradecimentos

- Aos meus alunos que aceitaram a proposta de fazer esta viagem comigo.
- À Escola que me permitiu investigar na prática este estudo.
- Aos meus pais que ao longo da vida valorizaram a originalidade e escolheram percursos escolares a quem confiaram a minha educação e crescimento pessoal despertando o meu interesse pelo tema.
- À minha professora e orientadora, Ana Bela Mendes pela disponibilidade, apoio, colaboração, cooperação e pela disponibilização de materiais de referência.
- Às professoras Ana Gonçalves, Sofia Borges e Susana Mendes que se disponibilizaram para avaliar, segundo o instrumento de avaliação da criatividade gráfica, os trabalhos dos alunos.
- À Doutora Joelma Almeida que me apoiou metodologicamente em momentos de grande aflição levando-me a seguir em frente quando me encontrava profundamente desesperada.
- Às minhas filhas Maria do Mar e Carolina que com a paciência toda me apoiaram nas minhas dúvidas informáticas e existenciais, será que estou à altura deste desafio?
- Ao meu marido Paulo que apesar de não se querer envolver neste fardo me ajudou a refletir e a clarificar ideias e conceitos.
- À minha amiga Sofia Borges pelo seu apoio incondicional.
- E de uma forma muito especial, a todos aqueles professores que me ajudaram a crescer enquanto profissional e enquanto pessoa, neste primeiro ano de mestrado em especial ao professor de estatística Tiago Almeida que me incentivou referindo “escrever é como bordar com palavras”.

Resumo

A dissertação “expressão criadora na autorrepresentação gráfica”, aplicada aos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico, visou a análise de estratégias didáticas para obtenção de resultados expressivos e criativos, na representação do autorretrato, mediante a exploração de 7 técnicas auxiliares da expressão. As produções foram apreciadas por um júri de 3 avaliadores externos, que usaram um instrumento de avaliação de criatividade gráfica, concebido para o efeito, e constituído por 5 categorias e 17 correspondentes indicadores.

A avaliação permitiu concluir que, perante as propostas práticas apresentadas, todos os alunos manifestaram um grau mediano de criatividade na resolução dos desafios e melhoraram o seu envolvimento nas tarefas propostas. Reconheceu-se, também, que os alunos manifestavam, ainda, nas suas produções, soluções gráficas características do estágio de desenvolvimento anterior, o esquemático, e, que estas foram evoluindo para uma melhor noção da relação observador/objeto ao longo do projeto.

A razão de tais resultados poderá prender-se, pelos dados de que dispomos, a vários fatores, tais como: à *escola* apostar pouco na educação artística - poucas horas letivas; aos hiatos existentes no percurso escolar, menos ricos em atividades de educação artística; ao próprio currículo geral não valorizar, significativamente, a educação artística; à maioria dos alunos não ter frequentado o ensino pré-escolar, onde as práticas artísticas têm um lugar privilegiado; por serem provenientes de um meio social muito desfavorecido, com ausência de estimulação cultural por parte das famílias.

Palavras-chave: Autorretrato; Criatividade; Educação Artística; Desenho Infantil

Abstract:

The thesis “Creative expression in graphic self-representation”, applied to students of the 2nd cycle of Basic Education, aimed at the analysis of didactic strategies to obtain expressive and creative results, in the representation of the self-portrait, through the exploration of 7 auxiliary techniques of expression.

The productions were evaluated by a jury of 3 external evaluators, who used a graphic creativity assessment instrument, designed for this purpose, and consisting of 5 categories and 17 corresponding indicators.

The evaluation has allowed us to conclude that, in the light of the practical proposals presented, all pupils showed a medium degree of creativity in meeting the challenges and have improved their involvement in the tasks proposed. It was also recognized that the students also manifested in their productions, graphic solutions characteristics of the previous stage of development, the schematic, and that these were evolving towards a better notion of the observer/object relationship throughout the project.

According to the data recovered, these outcomes may be due, amongst others, to the school’s low investment in artistic education, with few school hours; to an academic progression with gaps poor in artistic education activities; to the way in which the general curriculum does not significantly value artistic education; to the fact that the majority of students have not attended pre-school education, where artistic practices have a privileged place; as well as the group’s very disadvantaged social environment, with little to none cultural stimulation provided by the families.

Key words: Creativity; Artistic Education; Children’s Drawing

Índice

Introdução	12
i Objetivo(s) do estudo	13
ii Objeto de estudo	13
iii Estruturação do documento	14
1 Enquadramento teórico	19
1.1 Conceito de criatividade	19
1.1.1 Evolução do conceito de criatividade	19
1.1.2 Etapas do processo criativo	23
1.2 Criatividade e Educação	27
1.2.1 Potencialidades da educação	29
1.2.2 Desafios da Educação	30
1.2.3 Escolas Criativas	30
1.2.4 Professores / agentes de ensino	32
1.3 Criatividade nas escolas	34
1.3.1 O criativo	35
1.3.2 Desenvolvimento da criatividade no Espaço sala de aula	36
1.3.3 A aprendizagem fora da sala de aula	39
1.3.4 Professor como estimulador das atividades criativas	41
1.3.5 Práticas constrangedoras	42
1.3.6 Práticas inovadoras	42
1.4 O valor da criatividade na Educação Artística	43
1.4.1 Conceito de Educação Artística	43
1.4.2 Educação pela Arte	44
1.4.3 Educação Artística: evolução dos elementos da conceção artística	44
1.4.4 Idade Média – Grémios	45
1.4.5 Humanismo - Academia	45
1.4.6 Revolução Industrial	47

1.4.7	Escola Nova	47
1.4.8	Bauhaus	52
1.4.9	Educação Artística Como Disciplina	52
1.4.10	Modelo multicultural.....	54
1.4.11	Modelos Reformista e Reconstitutivista	55
1.4.12	Reformismo	55
1.4.13	Reconstitutivismo	56
1.4.14	Abordagem triangular.....	61
1.4.15	Metodologia para Leitura da Obra de Arte	62
1.4.16	Educação Artística em Portugal.....	64
1.4.17	Educação artística como direito universal	65
1.4.18	Competências	66
1.5	O retrato	68
1.5.1	Função e propósitos do retrato	68
1.5.2	Evolução histórica do retrato	69
1.5.3	O autorretrato	75
1.6	O desenho Infantil.....	76
1.6.1	Importância do desenho no desenvolvimento da criança	77
1.6.2	O papel do educador.....	78
1.6.3	Etapas do Desenho infantil	80
1.6.4	O desenho entre os 10 e 12 anos.	83
2	Metodologia	84
2.1	Problemática e objetivos do estudo	84
2.1.1	Definição do problema	84
2.1.2	Questões orientadoras do estudo	85
2.1.3	Objetivos do estudo.....	85
2.2	Natureza do estudo	86
2.2.1	Justificação da escolha do método.....	86
2.3	Investigação Ação	87
2.4	Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados.....	91
2.5	Contextualização.....	94

2.5.1	Caracterização da escola	94
2.5.2	Caracterização da amostra	96
2.6	Plano de investigação-ação.....	98
2.6.1	Descrição das sessões	98
2.6.2	Planificações	106
3	Apresentação, análise e discussão de resultados	107
	Conclusões	121
	Prospetiva	134
	Referências Bibliográficas	136
	Anexos.....	147

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Autorretrato C, cores primárias.....	113
<i>Figura 2.</i> Autorretrato A, desenho livre.....	114
<i>Figura 3.</i> Autorretrato B, cânone.....	115
<i>Figura 4.</i> Autorretrato G, bordado.....	117
<i>Figura 5.</i> Sensibilização, desenhos na terra	124
<i>Figura 6.</i> Autorretrato D, cores frias/quentes.....	127
<i>Figura 7.</i> Autorretrato E, pastel seco.....	128
<i>Figura 8.</i> Autorretrato F, colagens.....	129
<i>Figura 9.</i> Sensibilização, desenhos na terra	158
<i>Figura 9.</i> Sensibilização, desenhos na terra	159
<i>Figura 10.</i> Autoretrato G técnica de bordado.....	160
<i>Figura 10.</i> Autoretrato G técnica de bordado.....	161
<i>Figura 11.</i> Trabalhos executados com a técnica de colagens.....	161
<i>Figura 11.</i> Trabalhos executados com a técnica de colagens.....	162
<i>Figura 12.</i> Trabalhos executados com a técnica de pastel seco	163
<i>Figura 13.</i> Trabalhos executados com a técnica de cores primárias.....	163
<i>Figura 14.</i> Trabalhos executados com a técnica de cores frias/quentes	164
<i>Figura 15.</i> Trabalhos executados desenho livre.....	164
<i>Figura 16.</i> Autorretratos de artistas modernos e contemporâneos.....	165

Índice de Tabelas

Tabela 1. Tabela tipo.....	92
Tabela 2. Planificações	107
Tabela 3. Pontuações totais entre 3,30 e 3,40	111
Tabela 4. Pontuações totais entre 3,49 e 3,53	112

Lista de abreviaturas

CEF - Curso de Educação e Formação

CI - Coeficiente de Inteligência

DBAE - *Discipline Based Art Education*

EA - Educação Artística

EACD - Educação Artística Como Disciplina

EFAB1 - Curso de Educação e Formação de Adultos - 1º ciclo

EFAB2 - Curso de Educação e Formação de Adultos - 2º ciclo

EFAB3 - Curso de Educação e Formação de Adultos - 3º ciclo

EFA - Curso de Educação e Formação de Adultos

IA - Investigação-Ação

PFOL - Português para Falantes de Outras Línguas

VTS - *Visual Thinking Strategies*

Introdução

Há várias décadas que o Estado Português reconhece a Educação Artística como parte integrante da formação integral do indivíduo. Defende-se que todos os indivíduos têm um potencial criativo e, para que este potencial não se torne infecundo, é necessário desenvolvê-lo, formal ou informalmente, de forma contínua. Para o efeito, é fundamental a criação de programas, ambientes, estratégias pedagógicas e instrumentos, que estimulem o potencial criativo.

O reconhecimento da importância da Educação Artística formal é oficializado com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de outubro), que estabelece o papel inequívoco da educação artística nos currículos dos vários níveis de ensino.

Da mesma forma que a língua materna ensina a juntar vogais e a formar ditongos e a seguir consoantes e formar palavras, a Educação Visual - uma das áreas disciplinares que enforma a Educação Artística, no Sistema Educativo - ensina a ler o mundo da comunicação visual, os sistemas simbólicos desta linguagem artística, com vocabulário específico, consubstanciado em técnicas e diferentes narrativas visuais.

Tanto a área disciplinar em apreço, como os seus conteúdos têm sofrido constantes alterações desde a sua gênese, passando de uma abordagem essencialmente prática, a uma abordagem cada vez mais fundamentada teoricamente. As alterações curriculares implementadas em 2012 pelo Ministério de Educação, nomeadamente a eliminação do Par Pedagógico, criado em 1989, a excisão da disciplina de Educação Visual e Tecnológica em Educação Visual e Educação Tecnológica e a redução da sua carga horária semanal, resultaram numa objetiva desvalorização desta área curricular.

Entre os vários conteúdos constituintes do programa ¹, optou-se pela autorrepresentação no desenho, porque os alunos integram o grupo etário (10-12 anos),

¹ Programa de Educação Visual e Tecnológica, Plano de organização de ensino aprendizagem Ensino Básico 2º ciclo Vol. I Vol. II Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_evt_programa_ii_2c1.pdf

fase da adolescência em que a descoberta de si mesmos é um fator importante na estruturação da sua personalidade. A esta faixa etária corresponde o estágio de desenvolvimento da representação gráfica, o realismo. A nossa prática profissional de 20 anos tem revelado que os alunos aplicam modelos de autoexpressão estabelecidos, seja nas suas expressões no geral, seja no autorretrato em particular. O presente estudo procura experimentar e propor alguns procedimentos técnicos e metodológicos de abordagem pedagógica nas artes visuais, que fomentem uma resposta criativa, consistente e crítica dos alunos na sua autorrepresentação.

i- Objetivo(s) do estudo

1. Responder de forma criativa a conteúdos do programa oficial de estudos de Educação Visual, do 2º ciclo do Ensino Básico.
2. Promover o conhecimento das práticas e correntes artísticas, no que respeita ao autorretrato, na arte contemporânea.
3. Compreender a importância de um ambiente criativo na realização de projetos artísticos.
4. Valorizar a expressão artística individual no âmbito criativo dos alunos.
5. Contribuir para o enriquecimento pedagógico da área curricular de Educação Visual
6. Identificar e valorizar diversas formas de representação.

ii- Objeto de estudo

Identificação de estratégias didáticas adequadas, para a obtenção de resultados expressivos e criativos na realização do autorretrato, em crianças do 2º ciclo do Ensino Básico, na área das artes visuais.

iii- Estruturação do documento

A dissertação encontra-se estruturada em três capítulos. A introdução apresenta de forma sumária os objetivos, o objeto de estudo e a estruturação da dissertação.

O primeiro capítulo, onde se examinam os principais conceitos e abordagens teóricas implicados no nosso estudo, subdivide-se em vários subcapítulos.

No primeiro subcapítulo discute-se o conceito de criatividade, optando por aquele que reúne maior consenso, i.e., «A criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta... Por definição, uma produção nova é original e imprevista quando se distingue pelo assunto ou pelo fato de outras pessoas não a terem realizado» Lubart (2007, p. 16). Fazemos uma incursão no estudo do processo criativo, atendendo aos mecanismos implicados na sua estrutura. Preparação, incubação, iluminação e verificação são identificadas como etapas do modelo clássico do processo criativo (Wallas, 1926). Cada uma destas etapas define-se com características próprias e ações específicas. Assim, na etapa de preparação, o individuo impregna-se de nova informação, que o conduza ao encontro de soluções para o problema em questão. No processo de incubação, o problema segue estando presente no criador, de maneira implícita, mas de forma não consciente; A iluminação é o momento em que emerge à consciência do criador a solução do seu problema, dá-se o *insight, a ideia súbita* que o guiará para a etapa seguinte de verificação onde analisará, de forma consciente e conhecedora do domínio, a eficácia, a originalidade e a viabilidade da solução encontrada.

No segundo subcapítulo, analisa-se o papel da educação na promoção da criatividade. A criatividade é, vulgarmente, entendida como algo não inato, e apenas fruto de inspiração. Esta é, sim, o resultado da agilização do potencial criativo, presente em cada individuo, através da pesquisa, de aprendizagem, de oportunidades e experiências ricas e diversificadas (Guilford, 1950). Neste sentido, o ambiente sociocultural desempenha um papel fundamental. A criatividade tende a eclodir onde existe um ambiente sociocultural favorável a gerar novas ideias.

O terceiro subcapítulo explora a escola como instituição potencialmente promotora de criatividade, mediante o ambiente propício ao desenvolvimento da mesma. A sua oferta de educação artística e correspondentes programas podem fazer desabrochar as potencialidades inatas de cada aluno. Tendo consciência desta situação, Portugal passou a incluir a “criatividade” nos programas do sistema educativo, cabendo ao professor, agente educativo, promover e estimular a criatividade na formação dos alunos, incentivando-os para formas inovadoras e críticas de ver e pensar.

O quarto subcapítulo ocupa-se da educação artística, direito humano universal, que desenvolve as competências essenciais para as sociedades do século XXI, tais como a espontaneidade, a expressividade, a articulação da imaginação com a razão e a emoção, a forma de comunicação e interpretação dos significados do dia-a-dia, pensamento crítico, criatividade e sensibilidade, exploração e transmissão de novos valores e consciência das diferenças culturais. Estas competências respondem aos requisitos de um número crescente de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores.

No quinto subcapítulo analisámos a exploração da temática do retrato, por esta ser uma via da educação visual potenciadora de criatividade, pelas inúmeras possibilidades de técnicas de realização. Este conteúdo integra-se nos cânones da representação do corpo humano-Rosto (Loomis, 1956). O autorretrato é um dos tipos mais significativos de retrato, na medida em que reflete o “eu interior” e o “eu exterior” sem que tenha de passar pelo olhar de um interlocutor.

No sexto subcapítulo, analisámos o desenho infantil, visto que o (auto)-retrato tende a manifestar expressões diferentes em função da idade, conforme revelado pelas fases de desenvolvimento do desenho infantil: garatuja (2 – 4 anos); pré –esquemático (4-7); esquemático (7-9); início do realismo (9-12); pseudonaturalista (12-14) e o período da decisão (14-17), (Lowenfelt, 1958). O estágio correspondente ao dos alunos participantes deste estudo (início de realismo) tende a constituir-se no interesse pela diferenciação dos sexos nas suas representações e exploração do plano e da superposição, abandonando a linha de base, delineando aproximações à perspetiva. Emergem as formas geométricas, fruto de uma maior rigidez e formalismo. Nesta fase, evolui-se das soluções esquemáticas encontradas, no estágio anterior, para resoluções espaciais e formais de diferente

caracterização. Por conseguinte, encontram-se, ainda, plasmados na mesma produção resoluções esquemáticas e realistas.

O segundo capítulo explicita a metodologia adotada neste estudo. Optou-se pelo método de investigação-ação, na medida em que se pretendia produzir conhecimento sobre a manifestação de criatividade dos alunos, testando, para o efeito, diferentes estratégias de expressão criativa, de modo a identificar as mais adequadas à obtenção de resultados expressivos e criativos. Recorreu-se a uma análise qualitativa, privilegiando-se a observação participante, em contexto de sala de aula, às produções plásticas dos alunos e ao diário de bordo de cada sessão. A amostra compôs-se por catorze alunos que completaram uma série de desenhos, aplicando sete técnicas diferentes de trabalhar o autorretrato, i.e.: autorretrato elaborado de forma espontânea, elaborado segundo os cânones, com exploração de cores primárias, cores quentes e frias, explorando o pastel seco, o recurso a colagens, e por fim, o autorretrato elaborado em bordado. Apresentamos, igualmente, uma breve caracterização sociocultural da amostra e da instituição onde se desenvolveu a ação.

O terceiro capítulo apresenta a planificação da ação e, detalhadamente, as atividades desenvolvidas nas sessões e os resultados da avaliação das produções artísticas dos catorze alunos. No final das dezasseis sessões, as produções plásticas foram submetidas a uma avaliação de criatividade gráfica, efetuada por um júri de três elementos, com ampla experiência profissional na área de educação artística, para a qual se aplicou um instrumento composto por cinco categorias e dezassete indicadores.

Os valores de criatividade obtidos, resultam do cálculo da média dos valores atribuídos por cada um dos avaliadores por desenho/técnica. Analisados os baixos, medianos e os altos resultados, comparámos o desempenho escolar de cada aluno com os resultados conquistados por técnica, revelando-se os seguintes valores: os resultados mais fracos foram obtidos na realização da primeira produção, **Autorretrato A** (Desenho livre) (2,33); seguindo-se os **Autorretratos E** (Pastel Seco) e **B** (Desenho de observação com aplicação das regras do cânone de proporções do rosto), (3,44 e 3,42); com um pouco mais de pontuação, surgem os **Autorretrato G** (Bordados), (3,47) e **Autorretrato D** (exploração de Cores Quentes e Frias), (3,57); por fim, surge o **Autorretrato F**

(Colagens), (3,66) e, o mais cotado, o **Autorretrato C** (exploração de Cores primárias) (3,73).

Com base nos dezassete indicadores de avaliação da criatividade (como sendo: “cor”, “originalidade”, “proporção” ...), utilizámos uma escala de 5 níveis, em que **1** corresponde a muito pouco criativo; **2** pouco criativo; **3** medianamente criativo; **4** muito criativo e **5** extremamente criativo. O zero é ainda considerado e exclusivamente usado quando o avaliador decide que o indicador não se verifica, pelo que é retirado da contagem. A média é encontrada somando os restantes indicadores. A média final dos resultados situa o total da amostra no terceiro nível (3,37, medianamente criativo).

As conclusões desta investigação, revelam-nos que, o nível de criatividade dos alunos resulta, em grande medida, da sua origem social. Oriundos de meios desfavorecidos e com pouca estimulação, as suas famílias tendem a estar mais preocupadas em satisfazer as necessidades básicas, tal como referido na pirâmide de Maslow (1970). A maioria deste grupo de alunos, não teve a oportunidade de frequentar o ensino pré-escolar, nível de ensino em que se inicia o desenvolvimento das competências básicas da expressão artística.

A origem social não é um único fator explicativo. A Escola tende a apostar pouco na Educação Artística e ao longo do percurso escolar há hiatos menos ricos em atividades artísticas. O próprio currículo geral não valoriza, suficientemente, a Educação Artística.

Para ultrapassar as lacunas supra elencadas, parece-nos fundamental um investimento prévio na expressão artística, desde as idades mais tenras. Esse investimento no campo escolar, deverá abrir caminhos ao potencial artístico e enriquecimento da bagagem cultural dos seus educandos, proporcionando visitas a espaços museológicos, exposições, teatros, concertos, entre outros. Neste sentido, as famílias têm uma importância vital ao proporcionar experiências diversificadas ao longo da educação das suas crianças.

As instituições como Juntas de Freguesia, Museus, Bibliotecas, Teatros, Câmaras Municipais, etc., têm um papel preponderante no que se refere a apoiar o preenchimento da lacuna entre a criança proveniente de meios desfavorecidos e as manifestações culturais. Sentimos a necessidade de que se promovam estas iniciativas por parte destes atores envolvidos na educação não formal e informal para favorecer uma educação

artística holística. No âmbito escolar seria, igualmente, relevante promover relações entre disciplinas, favorecendo a educação artística como veículo para abordar a vida.

1 Enquadramento teórico

1.1 Conceito de criatividade

Não existe um consenso sobre o conceito criatividade. A criatividade é multidisciplinar, é abordada nas diferentes áreas do saber. Tal como refere Torre, “a criatividade é um conceito polissémico, multidimensional de significação plural.” (Torre, 2005, p. 56). A sua discussão de forma sistemática iniciou-se no século XIX, na área da psicologia, com os estudos efetuados na área da inteligência.

1.1.1 Evolução do conceito de criatividade

A criatividade sempre foi historicamente discutida. Na antiguidade clássica entendia-se a criatividade como uma inspiração divina a que alguns dotados era concedida (e.g. Platão e Hesíode) ou entendida como uma inspiração tendo as suas origens no interior do indivíduo dentro do encadeamento de associações mentais (e.g. Aristóteles; Lubart, 2007, p. 12).

Pelo século IV a.C. a criatividade já tinha assumido um valor social e uma associação com a loucura e inspiração alucinada, uma visão que ressurgirá durante o século XIX.

Apesar de não ser um tema que tenha merecido especial atenção, no período romano eram atribuídas à criatividade duas características adicionais, i.e: poder criativo e transmissão genética. Esse poder era inerente ao sexo masculino e era transmitido por via genética. Já na Idade Média, a criatividade constituía um talento especial ou habilidade anormal no homem, uma manifestação de um espírito externo para o qual o indivíduo era apenas um meio de transmissão.

A criatividade passou no Renascimento a ser novamente motivo de discussão, dado o retorno de valores da civilização grega (Albert e Runco, 1999).

O atributo divino dos grandes artistas e artesãos era entendido não como de origem divina, mas emanado como qualidade do próprio indivíduo.

No século XVIII, durante o iluminismo, surgiram os debates filosóficos sobre o génio criativo. A título de exemplo temos William Duff com o seu *Essay On Original Genius* (1767).

Os debates ao longo do século XVIII permitiram quatro distinções fundamentais:

Génio não sinónimo de sobrenatural.

Embora excecional, génio como potencial em cada indivíduo.

Talento e génio não são sinónimos.

O seu potencial exercício depende do contexto político do momento.

No fim do século, já se concluía que há pessoas com talento resultante da educação e que os génios criativos eram originais cujas habilidades estavam fora do alcance da educação e das inúmeras regras e obrigações adequadas ao talento.

No século XIX, a ideia de criatividade como dom talento divino já havia caído por terra. A Psicologia daria um significativo contributo para essa situação, na medida em que passou a usar modelos científicos e técnicos para estudar a criatividade. Esta última era agora entendida de forma interna ao indivíduo, instalada no seu inconsciente. Para o pai da Psicanálise, Freud (1858-1939), a criatividade era o produto da tensão entre o consciente e o inconsciente.

Com o seu método de livre associação de ideias, a Psicanálise contribuiu para a construção do conceito de criatividade. Inspirada nas investigações de Freud iria dar lugar à abordagem da corrente psicodinâmica.

Para Jung (1875-1961), contemporâneo de Freud, a criatividade era entendida como uma determinação psíquica do impulso individual, como uma procura da realização pessoal básica, ao nível da sobrevivência, tal como a necessidade de saciar a fome e sexo.

A abordagem psicodinâmica passa a ser questionada por outros paradigmas. Em 1956 surge a corrente behaviorista ou comportamentalista com John B. Watson (1878-1958) e Skinner (1904-1990), que incide sobre o comportamento. Nesta linha, passou a privilegiar o termo «comportamento criativo» em detrimento do termo «criatividade». Esta corrente diverge da psicodinâmica por considerar ser o humano o resultado da

aprendizagem, partindo do pressuposto que o homem nascia vazio (sem herança biológica), aprendendo tudo a partir do seu ambiente.

Na base da teoria “condicionamento operante” Skinner (1904-1990), “estímulo-resposta”, desenvolveu-se o conceito de reforço relacional positivo e negativo. O reforço positivo fortalece o comportamento, enquanto que o negativo tem o intuito de evitar o estímulo desagradável.

A corrente behaviorista era consistente com o sistema vigente, pois a psicologia que nascia como ciência da forma que se exigia na época, tinha carácter observável e mensurável. Para Skinner os chamados fenómenos da privacidade (processos mentais) são de natureza física, materiais por isso mensuráveis.

A abordagem humanista, que surge na década de 50, questiona, por sua vez, tanto a abordagem psicodinâmica como a abordagem behaviorista. Esta nova abordagem - que valorizou a autorrealização do indivíduo, integrando os aspetos cognitivo, motor e afetivo - desenvolveu a conceção de criatividade como um impulso inato do indivíduo, suma forma de concretização das suas capacidades de autorrealização e de autoatualização (Lubart, 2007).

Carl Rogers (1902-1987), um dos precursores da abordagem humanista, considerava que o ser humano tinha em si uma força de autorrealização que dirigia o indivíduo para um desenvolvimento da personalidade criativa e saudável. Afirmava que o ensino com a sua aprendizagem estimulante, colocando o aluno em contacto com situações experimentais, visava uma aprendizagem da “pessoa inteira” com sentimentos e intelecto. Para este psicólogo, a criatividade era «*um meio de realizar as suas potencialidades (self-actualiation); ela implica[va] certos traços como a aceitação de si, a coragem e a liberdade de espírito*” (Rogers, 1954, citado por Lubart, 2007).

Outro precursor, Abraham Maslow (1908-1970), distinguia dois tipos de criatividade: a *criatividade de talento especial* - comum nos artistas, inventores e, de uma forma geral, em todos os talentos criativos - da *criatividade autorrealizadora* - uma particularidade da personalidade, manifestando-se no comportamento e não necessariamente na criação de objetos, produtos e obras de arte. O indivíduo apresenta-se aberto a novas experiências, comunicativo, expressivo e destemido, (Maslow, 1959).

Jean Piaget (1896-1980) e Levy Vigotski (1896-1934), precursores da abordagem cognitivista, desenvolveram estudos que contribuíram para teorias da aprendizagem. O construtivismo utiliza o método heurístico que leva o aluno a descobrir o que pretende aprender.

Vigotsky foi responsável por criar a *zona de desenvolvimento proximal*, que se caracteriza por uma fase embrionária e pouco amadurecida, ativada e potencializada na aprendizagem através interação com o meio social e cultural. Esta teoria parte do pressuposto que o indivíduo é construtor do seu próprio conhecimento.

O psicólogo russo defendia que havia uma lacuna entre “*criatividade*, como uma capacidade muito particular que se manifesta numa determinada área ou âmbito de tarefas, e a criatividade como uma constelação geral de aptidões, traços temperamentais e habilidades na resolução de problemas” (Ausubel, 1978, citado por Seabra, 2007, p. 6)

O enfoque dos estudos dos dois psicólogos supracitados incidia sobre a aprendizagem, embora determinantes para o estudo da criatividade.

O discurso de J. P. Guilford (1897-1987), pronunciado em 1950 na *American Psychology Association* é considerado um marco histórico. Demonstra o abandono que se verificava, entretanto, nesta área de estudos. Desde então, a área atraiu a atenção de inúmeros investigadores. Guilford iria revolucionar as análises psicológicas ocidentais sobre a criatividade. Fez notar que a metodologia da Psicologia Diferencial necessitava a construção de testes de criatividade. Era urgente definir diferenças a respeito da CI para estudar as distintas formas de criatividade.

A criatividade relaciona-se com partes não cognitivas da personalidade, com a inteligência e com a complexidade dos aspetos do temperamento humano, atitudes, motivações que constituem a personalidade do indivíduo.

Guilford desenvolveu um *Modelo da Estrutura da Inteligência*, onde referiu a importância da produção ou pensamento divergente, que inclui quatro fatores: a originalidade, a flexibilidade, a fluência e a elaboração. Por flexibilidade entende-se «a falta de fixidez ou rigidez, e é a base da originalidade, engenhosidade e inversão (...) originalidade a qual é estudada através da produção de respostas inteligentes, incomuns ou não usuais.» (Alencar, 1974, p. 62).

A fluência refere a capacidade de utilizar as informações pessoais, relacioná-las e exprimi-las. Esta pode ser de três tipos: ideacionais, quantidade de ideias; associativa, a capacidade de relacionar as ideias e expressiva, capacidade de as comunicar. Segundo Alencar, para Guilford «a elaboração consiste na facilidade em acrescentar uma variedade de detalhes a uma informação já produzida, tendo o seu papel nas produções criativas que progridem de um tema ou esboço vago até uma estrutura ou sistema organizado» (Alencar, 1974, p. 62).

Torrance (1915-2003) afirmaria mesmo que a criatividade desafiava qualquer definição.

Pelo supra exposto, apercebe-se que a definição de criatividade foi sempre investigada. Foram necessárias várias gerações de psicólogos, filósofos e artistas, entre outros, para se chegar à definição em torno da qual existe consenso pela maioria dos investigadores (Amabile, 1996; Barron, 1988; Lubart, 1994; MacKinnon, 1962; Ochse, 1990; Sternberg e Lubart, 1995, citado por Lubart, 2007, p. 16): criatividade como capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto em que se manifesta (Lubart, 2007, p.16). Por «produção nova» entende-se uma produção original e imprevisto, distinguindo-se pelo assunto ou pelo facto de não ter sido realizada por outras pessoas. Esta produção assume diferentes graus: pode apresentar um pequeno desvio por se aproximar de realizações anteriores ou, pelo contrário, apresentar uma inovação importante (Sternberg, Kaufman e Pretz, 2002, citado por Lubart, 2007, p. 16).

Há um duplo aspeto da criatividade: Ser uma resposta nova ou ser uma resposta adaptada ao que pessoas diferentes em diferentes situações procuram (Lubart e Sternberg, 2007, p. 16).

1.1.2 Etapas do processo criativo

Nesta secção, iremos discutir o modo como o processo criativo se desenvolve a partir das perspetivas de Guilford e Wallas.

Guilford (1970) criou o modelo de estrutura do intelecto, para este autor a inteligência é formada por 120 capacidades ou aptidões independentes entre si, porém combinatórias, formando o seu conceituado modelo cúbico. Este modelo tridimensional é estruturado por três categorias que se intercetam: operações, conteúdos e produtos.

Os conceitos básicos ou conteúdos distinguem-se em: os figurativos (objetos e entidades), os simbólicos (números, palavras, etc.), os semânticos (significados e noções) e os comportamentais (sentimentos e emoções). Por sua vez, as operações mentais são constituídas por: o conhecimento, a memória, a avaliação, o pensamento divergente (ligado à criação de opções de forma a raciocinar de maneira original e inovadora) e o pensamento convergente (ligado à parte prática e à decisão e a raciocinar de maneira convencional), sendo o primeiro determinante no processo criativo. Por fim, os produtos - distingue-se em unidades, classes, relações, sistemas, transformações e implicações.

Guilford sustentou ainda dois pressupostos importantes com relação à criatividade: primeiro, os processos envolvidos no conceito de inteligência eram diferentes dos envolvidos no conceito criatividade; segundo, a criatividade constituiria uma variável com muitas dimensões e que implicaria diferentes traços, tais como: sensibilidade para problemas, flexibilidade de pensamento, fluência de pensamento, originalidade, entre outros (Guilford, 1970).

À criatividade está subjacente um processo criativo.

Segundo Romo (1997) a criatividade humana não aparece do nada, mas dela faz parte a contribuição pessoal do sujeito sobre o que os outros fizeram previamente.

Para Haves (1981 citado por Romo 1977, p.34) o pensamento criativo é composto por tarefas em que o sujeito contribui com o seu próprio conhecimento e valores, os quais levam a soluções inovadoras. Neste percurso, a componente emocional faz parte da solução de qualquer problema que tenha sido longamente procurado seja essa solução original ou não.

Na produção criadora está também sempre presente o fator surpresa tanto para o autor como para o destinatário da obra.

Graham Wallas (1926), baseado, mas não exclusivamente, nos relatos de Helmholtz e Poincaré, entende o processo criativo ser constituído por quatro etapas: i- preparação, ii- incubação, iii- iluminação e iv- verificação.

Estas quatro etapas não são independentes, são como uma máquina hermética cujos múltiplos componentes funcionam de forma interdependente. Estas etapas podem também fundir-se, criando uma rede mental de ligações paralelas, pois não estamos a tratar de situações individuais, mas de responder a problemas múltiplos ao mesmo tempo.

A etapa preparação é o tempo em que de forma lógica tentamos resolver um problema, partindo do próprio conhecimento; o criador mune-se de novos conhecimentos para compreender a sua futura causa. Pesquisa novas ideias, revolve as ideias antigas, procura soluções, orientações e conselhos, deixa o raciocínio mergulhar nos diferentes aspetos do problema a ser resolvido. É nesta fase que a problemática é definida.

A incubação é a etapa da meditação, o subconsciente procura ligações incomuns para resolver e concluir uma ideia, sem que o criador tenha consciência desse processo. Realizam-se novas conexões. Há uma insatisfação e tensão latente no indivíduo criador. Nesta fase, o inconsciente realiza operações mentais, ainda que o sujeito criador por vezes não invista qualquer esforço direto sobre o problema, existindo, até, um distanciamento intencional da tarefa que favorece a resolução do problema.

O período de incubação requer um relaxamento mental que *«may benefit from, or even require, physical exercise (in both Helmholtz's and Poincaré's experiences). [...] the human organism gains more from the alternation of various forms of activity than from a constant devotion to one of them»* (Wallas, 1926, p.90)².

Romo (1976) viria a reforçar esta ideia, afirmando que “na incubação o problema segue estando presente, o afastamento do problema, não se dá porque o sono vem, outras atividades mais urgentes o reclamaram porque simplesmente está-se exausto ou porque é necessário respirar. O problema segue presente de maneira implícita” (p.36). Há uma atividade inconsciente, aparentemente a mente está tranquila. Mas, num lugar profundo, produz-se um remoinho mental cuja turbulência virá à superfície. Mistérios ocorrem no inconsciente, é lá que se formulam novas ideias e mantém-nos num estado de alerta, pois qualquer coisa até mesmo o que for mais estranho pode ser útil para o trabalho.

² "pode beneficiar de, ou mesmo exigir, exercício físico (tanto nas experiências de Helmholtz como nas de Poincaré). [...] o organismo humano ganha mais com a alternância de várias formas de atividade do que com uma devoção constante a uma delas" (Wallas, 1926, p.90)

Na sua discussão sobre a «preocupação criadora» no período de incubação, Olton (1979) explica que não se pode evitar o problema. Regressamos ao problema uma e outra vez, mas de outra forma. O período de afastamento permite-nos recuperar da fadiga, centrar a atenção nos elementos do problema. Por fim, os bloqueios desaparecem e permitem-nos novos enfoques que desembocam no insight e, por conseguinte, entramos na terceira etapa do processo criativo (Romo, 1997, p. 39).

A iluminação é o momento em que o criador percebe a solução de seu problema, dá-se o *insight*³, *flash* ou *clique*. É o momento determinante da criação, normalmente instantâneo em que se constituem as associações mentais trabalhadas pelo consciente e inconsciente. Nesta fase, o cérebro está descontraído e, por isso, cria a visão da “ideia perfeita”. É descoberta a ideia criativa.

Por último, a etapa de verificação analisa de forma consciente a eficácia, a originalidade e a viabilidade da ideia. Nesta fase, é feita a revisão e aplicação da ideia de forma a ser possível alterá-la ou corrigi-la. O processo criativo é recorrente.

³ Insight é uma palavra oriunda do inglês arcaico que é formada pelo prefixo in, que significa "em" ou "dentro" e a palavra sight que significa "vista". Assim, insight pode significar "vista de dentro" ou ver com os olhos da alma ou da mente. Obtido 12 de Janeiro de 2020, de <https://www.significados.com.br/insight>.

Na Psicologia Ocidental, Koller e Wertheimer distinguem-se pela definição de “*Insight*”. Para estes psicólogos, o termo invoca satisfação e euforia. A pessoa sente-se possuída de um feito novo, satisfeita excitada, tem a convicção íntima de que encontrou aquilo que procurava, encontrou a melhor solução de todas as possibilidades ou a única onde todas as peças encaixam numa nova composição maravilhosamente simples. Tal é fenomenologicamente falando a iluminação criadora que como é óbvio não é experiência exclusiva do científico (Romo, 1997, p.33).

“As pessoas têm medo das mudanças. Eu tenho medo que as coisas nunca mudem”.

Chico Buarque de Holanda

“O amor e a criatividade são como árvores frutíferas. Só produzem riqueza se forem cultivadas”

(Torre, 2003).

A próxima seção visa apresentar uma reflexão sobre a relação entre a educação para a criatividade e espaço escolar. Num primeiro instante, discutir-se-á as potencialidades da educação para promover a criatividade e os desafios da educação. Em seguida, proceder-se-á a uma análise das principais características para uma escola criativa e agentes de ensino com capacidade para responder a esse desafio.

1.2 Criatividade e Educação

A escola é uma instituição potencialmente promotora de criatividade nos alunos. A Educação é o melhor caminho para promover a criatividade, na medida em que criatividade é suportada por «um processo cognitivo, que transforma a realidade e produz o "novo", rompendo com as barreiras do conhecido, estabelecendo novas relações” (Garcês e Pocinho, 2018).

A criatividade – capacidade/atributo humano – assenta na «criação» de algo «novo», seja ao resolver problemas e enfrentar desafios, seja nas mais diversificadas tarefas do dia-a-dia (Patrício, 2002 & Matos, 2005). A criatividade tende a nascer no lugar onde existe um ambiente sociocultural com condições de gerar novas ideias (Torre e Violant, 2016).

Por sua vez, educação deriva do vocábulo «educar». Etimologicamente, «educar» está associada a dois vocábulos latinos: *ducere* e *ex*. *Ducere* significa conduzir, nutrir para crescer e *ex* diz respeito a «para fora». A combinação dos dois vocábulos (*ex-ducere*) significa desenvolver, fazer desabrochar, direcionar para fora, i.e., refere-se às

potencialidades e estruturas inatas de cada indivíduo que «florescem» na participação ativa do processo de construção. Garcês & Pocinho (2018) reforçam a definição supramencionada ao definirem educar como preparar para a vida futura, para a integração na sociedade.

Torrance (1983) chama a atenção para o impacto do estudo da criatividade na pesquisa educacional. Na segunda metade do século XX, verificou-se um aumento desses estudos, tendo influência sobre as práticas educacionais, estratégias e objetivos de ensino de então e sobre o ambiente físico da escola em si.

Existem correntes que defendem que a educação/escola cria um ambiente potenciador do fenómeno criativo junto dos alunos (Signorini 2016). Nos últimos 50 anos, diversos autores têm evocado a conveniência de uma educação mais orientada para a criatividade (Guilford 1950, 1971, 1979, Rogers 1959, MacKinnon 1959, 1970, Maslow 1969, Treffinger 1979, e Torrance 1965, 1970, 1987, 1993, 1995, May 1982, Alencar 1992, 1993, Alencar e Fleith, 2003, Cropley 1997, 2004 *citado por* Alencar 2016: 132).

Sensação de bem-estar mental e emocional, sensação de satisfação e prazer são emoções que absorvem um indivíduo no ato de criar. Asfixiar esse potencial extingue uma realização plena e a livre expressão em qualquer que seja a área, não dando respostas aos complexos e exponenciais problemas desencadeados pelas mudanças sociais que procuram respostas cada vez mais criativas (Alencar 1996).

Garcês & Pocinho (2018) comparam a educação a um palco onde se ensaiam os primeiros passos para o futuro onde o crescimento pessoal e social profissional e cultural acontece preparando os jovens para a vida ativa enquanto profissionais cidadãos do mundo.

A preocupação de incluir a «criatividade» no sistema educativo remonta há várias décadas. Em Portugal, a legislação relativa ao sistema educativo, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/86 de 14 de outubro, alterada pela Lei nº115/97, de 19 de setembro e 49/2005, de 30 e agosto), determina que a descoberta e o desenvolvimento da criatividade é um dos objetivos do ensino básico. O Estatuto da Carreira Docente (Decreto Lei 1/98, 2 de janeiro) decreta como dever profissional do professor «contribuir para a formação e realização integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e **criatividade**, incentivando a formação de

cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade (artigo 9º).

O mesmo se verifica no documento «Perfil Desejável do Aluno à saída da escolaridade obrigatória», em que se defende que o aluno deve revelar "criatividade, autonomia e sentido de responsabilidade na concretização das tarefas (...)" (MEC 2017, p. 15).

1.2.1 Potencialidades da educação

“Educar não é repetir palavras, é criar ideias, é encantar”

(Cury, 2003 citado em Garcês & Pocinho, p. 91)

"A Educação é um dos campos mais habilitados para demonstrar e promover nos futuros cidadãos do mundo o seu potencial criativo, considerando-se os seus estilos individuais" (Garcês & Pocinho 2018 p. 93)

Educação caracteriza-se por imaginação e consciencialização social (Paulo Freire, citado por Barbosa, 2002). Educação é entendida como forma contínua de refazer experiências, acrescentando-lhes progressivamente sentido e dando capacidade aos alunos/futuros cidadãos para responder às adversidades da sociedade.

Na educação, entendida como um processo de nos inventarmos a nós mesmos, enfatiza-se a imaginação (Eisner 2002).

"... a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade". (Paulo Freire e Eisner 2002, citado por Barbosa, p. 1)

O sistema educativo tem potencial para promover competências associadas ao pensamento criativo. O pensamento crítico e criativo é a competência fundamental para que os jovens possam resolver os problemas de crescente complexidade com que se irão deparar no futuro, numa sociedade que está em constante transformação impulsionada pelo avanço tecnológico (Alencar, 1996; Starko, 1995 citado por SathlerI e Fleith). Dado

o ritmo de mudança no mundo atual, não basta ter o conhecimento de técnicas e soluções já transmitidas, é necessária a criação de habilidades criativas para encontrar soluções novas para novos problemas. (Fleith, 1994)

Para além das competências associadas à criatividade, o sistema precisa de trabalhar características de personalidade que venham ajudar a produção criativa para que os alunos se preparem para ser autónomos (Alencar 1996 citado por SathlerI e Fleith).

1.2.2 Desafios da Educação

“Educar é estimular a vontade de aprender continuamente, é estar pronto para modificar algo” (John Dewey citado por Ferrari, 2008).

Fernando Alberca argumenta que, nos últimos anos, a escola tem-se caracterizado por ser «impessoal, objetiva, fria, mais ou menos autoritária [...], que tem valorizado mais a obediência, a autoridade e a organização acima de tudo, muito mais que a autêntica liberdade e a criatividade» (2012, p. 55). Estes aspetos tendem a incapacitar os alunos no seu desempenho; aspeto este fundamental para triunfar, segundo o autor.

Os programas a cumprir são cada vez mais extensos. Desvalorizam a criatividade, criando a insatisfação e o desgaste, desaproveitando as competências dos professores, tornando-os menos autónomos e imaginativos na sala de aula. Tal contexto não potencia no aluno «a espontaneidade, a compreensão aprofundada, o pensamento crítico e o desenvolvimento de formas múltiplas de inteligência coletiva» (Hargreaves 2003, p. 124).

A escola de hoje deve de usar técnicas e ferramentas que desenvolvam a agilidade mental pensamento crítico e capacidade de criar e inovar (Sathler e Fleith 2010).

1.2.3 Escolas Criativas

Escolas criativas são locais onde se fortalece a capacidade criativa dos alunos onde se trabalham valores sociais e humanos, de interesse, liberdade e respeito, competências para a vida, determinação, capacidade de trabalhar com afinco, valorizando o desenvolvimento humano o ambiente sustentável associando sempre conhecimento com reconhecimento (Torre, 2016).

Da mesma forma que consideramos um indivíduo criativo, a escola, enquanto organização coletiva, pode ser também considerada criativa se instruir, se modificar, se criar cultura, se organizar o seu ensino aprendizagem em ambientes indicados para o desenvolvimento da criatividade, se aplicar bem os seus valores, possuidora de um ambiente construtivo, aberto, flexível, integrador, participativo e dinâmico.

As alterações a ter em conta nas instituições de ensino criativo podem sintetizar-se em:

Metas idênticas, diversidade de pessoas e estratégias.

Liderança transformadora e compartilhada.

Importância do ambiente criativo.

Presença de projetos inovadores, com a colaboração de diferentes pessoas.

Gestão de recursos e meios, bem como a colocação de pessoas em postos nos quais a sua contribuição seja mais eficaz.

Realizações ou produtos com o selo de utilidade, valor, qualidade, impacto, etc. (Torre e Violant, 2006, p. 22).

Para Torre (2016, p. 30), uma escola criativa é aquela que: respira um ambiente de bem-estar; motiva os seus trabalhadores para darem o seu melhor; tira proveito da criatividade de cada um; planifica com uma perspetiva de futuro; valoriza as conquistas; reconhece os pontos fortes e fracos; converte os problemas em oportunidades; apresenta-se em processo de melhoria; educa para a mudança e transformação.

Uma educação apoiada no desenvolvimento humano, enfatiza a atenção em situações que interessam a todos e toma medidas relacionadas e significativas a respeito dos interesses dos alunos.

Na construção da nova pedagogia, as diferentes áreas curriculares interagem com o objetivo de compreender e utilizar a realidade. Este inter-relacionamento ágil, moldável, realizado com a mente aberta, confere uma forma de ver a realidade de vários ângulos, de vários pontos de vista, tornando a análise criativa. Analisar uma imagem, um fragmento de um filme, um questionário, uma fotografia, uma notícia ainda são métodos pouco divulgados no campo das investigações. O ensino rompe com a sala de aula, sai dos

conteúdos académicos, das aprendizagens procedentes, extravasam os objetivos delineados. O docente cria condições formativas de forma a transformar a escola num espaço afável de convivência, onde se viva uma atmosfera de felicidade e paz em que o professor e o aluno aprendam de forma relevante, global, imaginativa, compartilhada e responsável (Torre 2016, p.28).

Torre valoriza a escola criativa baseada no princípio da investigação-ação, que fomenta valores, promove a metodologia participativa e o fazer diário, aproveitando os problemas para incentivar a melhoria, corrigir fragilidades e educar para a mudança e transformação.

1.2.4 Professores / agentes de ensino

Os agentes educativos desempenham um papel primordial na educação para a criatividade. Porém, é necessário que os agentes sejam inovadores (Garcês & Pocinho, 2018).

A criatividade em educação desenvolve-se se houver criatividade dos agentes de ensino, se houver professores motivados a utilizar novas práticas educativas, se os professores forem considerados modelo, estimulando os alunos e incentivando-os a inovadoras e criativas formas de ver e pensar. A escola deverá continuar a ser um espaço cada vez mais estimulador (Signorini, 2016).

Muitos dos fracassos escolares não seriam considerados como tal se a criatividade dos alunos fosse uma mais-valia na escola. Torna-se urgente «(...) encontrar um professor preocupado em despertar motivações e capacidades que permitam aos estudantes continuar a aprender para o resto das suas vidas» (Alberca, 2012, p. 55)

Alencar (1996 citado por Sathler e Fleith, 2010) refere que os princípios sedimentados da escola tradicional como seu pensamento analítico, lógico e convergente mantêm entorpecido o potencial criativo nos alunos e suprimem a autonomia, a livre iniciativa, a inovação, a capacidade de correr riscos e a imaginação.

Reforçando Alencar, Sternberg (1991) argumenta que as capacidades criativas dos alunos continuam a ser descuradas pela escola, que difunde um saber concluído, exigindo

a reprodução de conhecimentos e a memorização, solicitando aos mesmos «conhecimentos muitas vezes obsoletos» (Alencar & Fleith, 2004, p.106).

Nóvoa (1992) defende uma escola de domínio educativo que não seja transmissora, reprodutora, centrada num currículo ultrapassado; uma escola onde os professores sejam proativos, tenham autonomia para pensar sentir, realizar as atividades pedagógicas valorizando a formação contínua.

A Inovação em educação é determinada num contexto histórico social e vincula novas oportunidades de aprendizagem (Pinho Aires Pinho citado em Cunha, 2002). Inovar implica reformular estruturalmente a escola trazer aos conhecimentos processos cognitivos convergentes e divergentes para atualizar os currículos e situá-los na mudança, de forma a estarem habilitados a responder aos desafios do mundo (Lucena, 2018). As estratégias, metodologias e posturas têm, por isso, que ser alteradas para que a criatividade contribua para uma mais fácil adaptação às novas e rápidas realidades, globais e multidisciplinares da sociedade (Torrance, 1965 citado por Cardoso e Fleith, 2010).

Torrance também refere "Em minha opinião, importantes evidências indicam que os humanos, fundamentalmente, preferem aprender por caminhos criativos, isto é, através da exploração, manipulação, questionamento, enfim, experimentando, arriscando, testando e modificando ideias e inquirindo". (Gowan, Demos e Torrance 1967, p. 57)

As aulas no exterior, as aulas em laboratório, as visitas de estudo a museus, o lançamento de trabalhos interdisciplinares, trabalhos de grupo, seminários são espaços educacionais modernos e criativos que despertam a atenção dos alunos, essenciais a todas as instituições de ensino.

Da mesma forma, é necessário que o Ensino superior reveja as práticas que reforçam a obediência e a adaptação, reproduzindo conhecimentos, pois é urgente preparar os alunos para terem capacidade de resolução de problemas de forma crítica e criativa e suprimir tarefas que exigem memorização e conseqüente "regurgitação" de informação que impedem a reflexão e a autoapropriação da aprendizagem (Tolliver 1985, Paulovich 1993 citado por Sathler e Fleith, 2010).

Atualmente, necessita-se de equipas de trabalho colaborativo maleável e criativo que desprestigiem a individualidade, que construam no coletivo, de maneira que cada

desafio seja um impulso capaz de envolver-se no meio. Esta componente colaborativa confere às organizações uma complexidade responsável pelas suas ações e por delinear o seu itinerário (Torres e Moraes, 2011).

1.3 Criatividade nas escolas

A palavra “criatividade” usa-se, cada vez mais, nas escolas, como qualquer coisa que se precisa e não se tem (Martínez 2006). Sendo esta recorrente, a trilogia “família”, “escola” e “sociedade” tem o poder de estimular ou inibir o seu desenvolvimento (Chagas, Aspesi & Fleith, 2005). Neste contexto, a trilogia tende a representar o «ambiente» em que o indivíduo se insere.

Amabile (1996) defende que um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade é estimulado em função da qualidade das experiências vividas pelos indivíduos. A criatividade nunca se manifestará sem o estímulo do ambiente, ainda que o indivíduo esteja munido das condições fundamentais indispensáveis ao pensamento criativo.

Alencar & Fleith (2003) reforçam que a criatividade é o “resultado de preparação, de aprendizagem, de oportunidades e experiências ricas e diversificadas”, e não da inspiração, nem de um dom inato.

No seu modelo sistêmico da criatividade, Csikszentmihalyi (1996, 1999) esclarece que o mais importante é identificar onde está a criatividade, e não o que é criatividade. Do seu ponto de vista, a criatividade é organizada como fruto da interação de três fatores, i.e., indivíduo (bagagem genética e experiências pessoais), domínio (área disciplinar do conhecimento) e campo (sistema social). Por indivíduo entende-se as particularidades pessoais como a curiosidade, o entusiasmo, a motivação e o legado sociocultural. O domínio estabelece o conjunto de regras, sistemas simbólicos dados pela cultura e vividos em sociedade. Por último, o campo é composto por instituições que determinam se as novas ideias são produtos criativos, tais como: professores, críticos, editores de revistas, curadores de museus, júris científicos, etc.

Alencar e Fleith evidenciam as declarações de Csikszentmihalyi, quando dizem que, “é mais fácil desenvolver a criatividade das pessoas mudando as condições do ambiente, do que tentando fazê-las pensar de modo criativo” (2003, p. 2)

A título de exemplo, segundo Dalila Rodrigues (1991), a arte contribui significativamente para o desenvolvimento da criatividade; sendo a criatividade entendida como um ponto alto da expressão e a expressão revelando o indivíduo enquanto ser comunicante. A arte mostra-nos vários pontos de vista e abordagens. Usando múltiplas técnicas e formas de expressão, a arte contribui para o “desenvolvimento da personalidade que age e reage, como um todo psicossomático (corpo e mente)”.

Ainda segundo a mesma autora, a arte contemporânea é importante, na medida em que” usa os mais variados suportes, desperdícios e detritos da civilização industrial. Um simples trapo ou papel amarrotado, a livre associação de fragmentos de objetos e de imagens, o contorno de sombras e de formas do acaso, tudo serve de pretexto para desencadear o mecanismo da expressão e da criatividade”. (Rodrigues, 2009, p. 1)

Neste sentido “os programas escolares devem adaptar-se à criança e ao seu desenvolvimento, e não a criança aos programas”.

Gonçalves (1991) alega que a expressão na criança advém da sua vivência e sua relação de afeto com o mundo. A arte para este autor é composta por elementos éticos, estéticos, poéticos e filosóficos. Por vezes vai para além da sua época e outras vezes documenta-a.

1.3.1 O criativo

A conferência internacional de peritos sobre a criatividade (*Creativity Expert Exchange*), promovida pelo *International Center for Studies (Buffalo State - The State University of New York)* desde 1990, é entendida como um marco no estudo da criatividade. Do primeiro encontro destacam-se algumas conclusões, em particular, a noção de a criatividade ser passível de desenvolvimento em todos os indivíduos. Foi

consensual a ideia de que todos os indivíduos têm capacidade para ser criativos, com a sua própria forma de aplicar a criatividade (Wechsler, 2008).

Ao longo dos tempos, diferentes autores têm proposto características para o indivíduo criativo, tais como personalidade, motivação, intelectualidade, imaginação, etc. Para Amabile, além dos traços de personalidade característicos, há que ter em consideração os fatores motivacionais na pessoa criativa. Distingue motivação intrínseca - fundamental ao desenvolvimento da produção criativa - da motivação extrínseca - um papel menos efetivo no desenvolvimento da criatividade, levando a uma postura menos focada e genuína na realização do trabalho criativo (Amabile 1983).

Cortizas (2000) defende que o indivíduo criativo, ainda que possa apresentar cambiantes relacionadas com a cultura em que se insere, tem necessariamente de ser dotado de um nível intelectual elevado, ter capacidade de concentração e focagem, ter uma distinta forma de observar e relacionar, ser autónomo, flexível em relação aos meios e aos objetivos delineados e capaz de conjugar conhecimentos de áreas díspares.

Wechsler (2008) sustenta como características das pessoas criativas: a fantasia, a imaginação, a abertura a novas experiências, a independência de julgamento e o inconformismo pela sua necessidade de encontrar novas ideias, autoestimulando o sentido da descoberta. Convicto, inconformado com soluções encontradas, pensa por si próprio, utilizando analogias e combinações invulgares. Tem uma preferência por situações de risco ao colocar-se perante situações desconhecidas. Persiste nos seus caminhos autoconfiante, crente nas suas próprias ideias, motivado, curioso impulsivo e espontâneo.

“Na nossa sociedade vemos, cada vez mais, uma desvalorização crescente da fantasia e da imaginação. Esta desvalorização é de tal forma, que as próprias crianças antes mesmo de terminar o ensino básico se encontram já “carentes” desta capacidade de “dar asas à imaginação, num estado de conformismo, sendo que o sistema de aprendizagem não fomenta o ensino da criatividade” (Garcês, s. d.).

1.3.2 Desenvolvimento da criatividade no Espaço sala de aula

Conforme anteriormente referido, a escola é um privilegiado espaço para o desenvolvimento da criatividade. Contudo, há espaços que se destacam no contexto escolar. Amabile realça a «sala de aula», ao afirmar que "de todos os fatores e ambientes sociais que podem influenciar a criatividade, a maior parte pode ser identificada de alguma forma em sala de aula " (1996, p. 203).

No que concerne à sala de aula, diferentes autores têm sugerido uma infinidade de maneiras para o cultivo da criatividade, desde a configuração do espaço físico à atmosfera criativa (Jolyn *et al*, 2009).

A implementação de novas práticas de ensino e aprendizagem, assim a modificação das existentes, revela-se complexa. Mesmo que teoricamente a educação se tenha associado com a criação de novas pedagogias e orientações curriculares, estas tendem a não se reproduzir nas práticas educativas. Isso reflete-se na forma como ainda hoje são configurados os espaços sala de aula (Pedro e Matos, 2015).

A *EUN PARTNERSHIP* - uma rede europeia de ministérios da educação e outros *stakeholders* na área da educação para a promoção da inovação no ensino e na aprendizagem - defende a conciliação de dois elementos essenciais no design: a forma e a função. Para interagir com o humano e o meio ambiente, o designer estuda os espaços, os objetos atribuindo características formais e funcionais.

O design educacional foca-se no espaço da sala de aula. Se este se mantiver de forma tradicional e inalterado, dificilmente as práticas educativas se renovam. A sala de aula deve ser entendida como um espaço “plural, logo divisível e reconfigurável.” (*EUN PARTNERSHIP*, 2014)

As disposições das salas de aula têm apresentado mundialmente um aspeto consonante com diferenças mínimas, associadas a particularidades culturais, maioritariamente constituídas por mesas, cadeiras individuais e quadro, num sentido unidirecional professor e aluno.

Os espaços educativos mesmo os mais tradicionais necessitam de se dividir em diferentes zonas. A zona do criar é um espaço estimulador de criatividade, promotor do envolvimento ativo do aluno na produção de determinado conteúdo.

Os espaços na escola têm sido construídos sem atender à estética. Estes tendem a ser pouco atraentes, convidativos e confortáveis.

A sala de aula do futuro deverá ser constituída por seis áreas ou zonas funcionais: Zona de criar, interagir, apresentar, investigar, partilhar e desenvolver. Na sala de aula do futuro os alunos são encorajados a descobrir por eles próprios, participar ativamente, ao contrário de serem ouvintes passivos. Na zona de investigação, os professores promovem a aprendizagem, baseada em projetos de pesquisa para melhorar o pensamento crítico dos alunos.

Para além do espaço físico, há outros fatores a ter em conta para promoção da criatividade na sala de aula. Segundo Alencar e Fleith (2003), uma atmosfera criativa pode ser alcançada quando é dado ao aluno a hipótese de refletir sobre os temas estudados; quando são colocadas interrogações, que dão lugar a novas interpretações; quando se disponibiliza tempo para a reflexão, para se desenvolverem ideias de forma criativa; quando é criada uma atmosfera de respeito entre colegas e professores e se incentiva o imaginário; quando se proporciona a análise sobre dos interesses e habilidades do aluno; quando se consolida a autonomia e o sentido crítico; quando se relaciona a aprendizagem com o quotidiano; quando se estabelece relações entre assuntos díspares; quando se apoia a exteriorização de ideias; quando se estimula a autoconsciência.

Numa publicação anterior “Como desenvolver o potencial criador”, Alencar havia discutido pormenorizadamente as características supra mencionadas: “ i) levar os alunos a ponderar sobre o que gostavam de apreender melhor; ii) acolher a iniciativa, a espontaneidade, e o sentido de humor dos alunos (...); iii) proporcionar um espaço para a difusão da produção criativa, reconhecendo deste modo, positivamente os trabalhos dos alunos; iv) realçar as suas aptidões, comunicando-lhes o que têm de melhor” (Alencar 1997).

Para estimular a criatividade na sala de aula, Diez (1997) citado por Clérigo (2014) defendem que será necessário: estimular o imaginário através da fantasia e da invenção; recorrer a uma aprendizagem cooperativa e interdisciplinar; estimular a descoberta de áreas desconhecidas; na avaliação valorizar a expressão e a originalidade.

Renzulli, (citado por Clérigo, 2014) associa a promoção de uma aprendizagem produtiva e criativa à inter-relação de três dimensões do contexto escolar - professor, aprendiz e currículo. O autor julga que três aspetos devem ser tratados na sala de aula: a estrutura das disciplinas, os conteúdos e as metodologias e a invocação à imaginação. É

fundamental que o ensino assente num conhecimento multidisciplinar, significativo, organizado e contextualizado (estrutura das disciplinas). É imperativo que o que se transmite esteja próximo da realidade e das vivências do aluno (conteúdos e metodologias), sendo benéfico que a resolução de problemas seja discutida na sala de aula para estimular o pensamento criativo- a capacidade de questionar, analisar, avaliar e sintetizar.

1.3.3 A aprendizagem fora da sala de aula

We don't need no education

We don't need no thought control

No dark sarcasm in the classroom

Teachers leave them kids alone

Hey! Teachers! Leave them kids alone!

All in all, it's just another brick in the Wall

All in all, you're just another brick in the Wall

Pink Floyd, The Wall (1979)

A aprendizagem fora da sala de aula favorece a motivação, a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de trabalhar em equipa dos alunos, oferecendo uma melhor compreensão das temáticas e do processo de apreensão da aprendizagem. Esta aprendizagem segue a metodologia pedagógica da aprendizagem ativa, i.e., metodologia normalmente usada em educação não formal⁴ que assenta num conjunto de práticas

⁴ Existem três tipos de educação: a formal, a não-formal e a informal. A educação ocorre em espaços formais e em não-formais. Consideram-se aqui espaços formais como equivalentes a espaços escolares e espaços não-formais como quaisquer espaços externos à escola.

As salas de aulas são consideradas como ambientes convencionais de ensino, ambientes formais, os espaços fora de sala de aula podem ser considerados, de acordo como propõem Xavier e Fernandes (2008, citado por Oliveira e Gastal, 2000), como espaços não-convencionais de ensino. A sala de aula, como afirmam esses autores, não é o único espaço da ação educativa é um espaço físico dinamizado pela relação pedagógica.

pedagógicas não clássicas, em que o aluno é proactivo na maneira como recebe o conhecimento (Gudwin, s. d.).

A utilização de espaços não-formais para aprendizagem é bastante reconhecida no cenário da educação, eles possibilitam a diversificação da metodologia do ensino (Oliveira e Gastal, 2000).

É interessante realçar que a educação não formal, realizada em quaisquer atividades que ocorram fora do ambiente escolar, normalmente está associada a museus, meios de comunicação, instituições que organizam eventos.

As práticas educativas desenvolvidas pelos museus e que fazem parte de suas funções, em termos de comunicação e divulgação científica, situam-se no campo da educação não-formal. As propostas educativas dos museus centram-se nos seus próprios conteúdos, conteúdos abordados cada vez mais na educação formal próximas das propostas curriculares escolares, descaracterizando em parte, a sua prática de educação não-formal.

Os espaços não formais de educação têm com as alterações sociais económicas, e políticas sofrido mudanças. Os espaços educacionais multiplicaram-se e delinearão propostas que os aproximou da escola formal e dos conteúdos ministrados. Os alunos mais carenciados beneficiaram dessas mudanças pois podem agora assistir a esses eventos.

Aulas de campo, aulas de educação ambiental, estudos do meio, saídas de campo, visitas externas, excursões, visitas orientadas a museus e instituições e passeios, são práticas educativas desenvolvidas em ambientes não formais.

A educação não-formal é dinâmica, uma atividade aberta em construção. É uma área bastante diversa, porque permite, a contribuição de várias áreas e a recriação de atividades em diferentes contextos culturais. Contribui para o desenvolvimento cognitivo e comportamental das aprendizagens dos alunos.

Há escolas que apenas têm paredes das salas de aula, possuem como único espaço físico a sala de aula com mesas, cadeiras e/ou carteiras, quadro escrita à giz, enquanto outras escolas possuem espaços distintos, como laboratórios, ateliers, auditórios, bibliotecas, sala de vídeo, oficinas, hortas, jardins, cantinas, entre outros ambientes pedagógicos. Esses espaços são considerados espaços informais.

1.3.4 Professor como estimulador das atividades criativas

“A Arte não entra na criança, sai dela” (Arno Stern, 1974, p. 13)

A obra de arte revela não só a maneira de ser do artista, como também a sua forma de sentir e pensar.

Tendo a arte atual uma grande diversidade de estilos e tendências estéticas, a nossa capacidade de leitura depende da nossa educação visual, do nosso conhecimento e cultura para observarmos a expressão pessoal, a autenticidade e o poder criativo da linguagem artística contemporânea, capaz de desconstruir os códigos tradicionais, como de propor novos códigos. Martinez (2006) diz que os incentivos à criatividade são tão importantes para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, quanto para o bem-estar e desenvolvimento do professor.

O Educador pela Arte tem um papel extremamente delicado no desenvolvimento da criatividade, mas não é o único. Dalila Rodrigues (1991) distingue as competências do educador e do educando. Ao professor compete proporcionar meios motivadores que contribuam para o desenvolvimento da capacidade expressiva e criativa do aluno, e, por sua vez, ao aluno compete encontrar a forma de expressão que melhor se adapta às suas reais capacidades físicas e psíquicas. Nestas circunstâncias, o educador deve estar atento no sentido de defender a autenticidade e a singularidade da expressão.

Para Wechsler (1998), o professor deve implementar diversas estratégias com vista a criar um clima de sala de aula favorável à criatividade. Desta forma o professor deverá incorporar as ideias dos alunos, mesmo que sejam diferentes das suas, promover o debate, procurar múltiplas respostas para a mesma questão, explorar outros ambientes para lá da sala de aula, motivar a cooperação ao invés da competição, encorajar os alunos para a curiosidade e para a inovação, dar espaço à experimentação, dar atenção às especificidades de cada aluno, dar oportunidade de fazerem as suas próprias escolhas, nomeadamente nas atividades letivas como na diversidade de materiais, criar clima de escuta, humor e autoconfiança, criticar de forma moderada para não intimidar novas ideias dos alunos. Como tal, o professor deverá munir-se de toda a informação relativa

aos seus alunos, de modo a conhecê-los e poder planificar as suas aulas de acordo com as suas necessidades.

1.3.5 Práticas constrangedoras

Alencar & Fleith (2009) realizaram um estudo sobre as dificuldades, apontadas pelos professores na implementação de ambientes criativos em sala de aula. Concluíram, na maioria dos casos, que os professores desconheciam procedimentos que ajudassem a estimular a criatividade dos alunos, pela sua incapacidade de admitir o seu escasso conhecimento e pela sua falta de referências. Para além destes fatores, o sistema de ensino e própria instituição limitam o desenvolvimento e à aplicação de práticas mais criativas, implementando períodos de aula demasiado curtos para os conteúdos, aplicando normas reticentes e pouco abertas à inovação, com currículos demasiado tradicionais e práticas pedagógicas de ensino convergente.

Bahia (2008) acrescenta ainda que o adestramento implacável, o julgamento avaliativo punitivo, o enfoque no produto e nos resultados finais ao invés do processo, a comparação e conseqüentemente o incentivo à competição, ao contrário da cooperação e partilha com base na interdisciplinaridade necessária, bem como o apelo ao conformismo e à perfeição, parecem ser, segundo a autora, constrangimentos à naturalidade e à espontaneidade da expressão artística.

1.3.6 Práticas inovadoras

Fleith (2007) indica o Modelo de Enriquecimento Curricular para alunos sobredotados, desenvolvido por Renzulli (2003), aplicável a todos os estudantes. Renzulli advoga que a escola deve promover um contato mais direto com a realidade e suas problemáticas, envolver os jovens na identificação desses problemas; utilizar métodos adequados à investigação dos mesmos e valorizar as produções originais.

Este modelo assenta da interação de três agentes: o aluno, o professor e o currículo. Em relação aos alunos, aponta três pressupostos para a planificação: como aprendem e as suas capacidades e interesses.

Bahia (2009) apela à utilização e recurso aos espaços expositivos e museológicos, ao treino da visualização, à leitura minuciosa de imagens e de obras de arte de referência, à reflexão crítica, à diversificação de estratégias educacionais, à formação continua do professor orientada por especialistas, ao respeito pela individualidade expressiva do educando e à presença de um clima criativo. Todos estes fatores facilitam, segundo a autora, a compreensão e a expressão artística.

1.4 O valor da criatividade na Educação Artística

«A arte deve ser a base da educação». (Herbert Read, 1943, p. 13)

A criatividade e o processo criativo já foram abordadas nos primeiros pontos desta dissertação, assim sendo, este ponto fará uma reflexão do seu valor na educação artística.

“Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, esta supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação”. (Forquin, 1993, p.10.)

1.4.1 Conceito de Educação Artística

O conceito educação artística varia internacionalmente, não gere consensos: Arte educação (Brasil e Reino Unido), Educação para a Cultura Visual (Austrália, Espanha e Estados Unidos), Educação Artística (Portugal) (Eça, 2016).

A Educação pela Arte, movimento que teve origem teórica no livro de Herbert Read *“Education through Art”*, publicado em 1943, deu origem a um movimento internacional com o mesmo nome (Santos, 2013). ~

1.4.2 Educação pela Arte

A Educação pela Arte assenta numa pedagogia ativa, integral e humanista afetiva e emocional desenvolve a criatividade da criança e do jovem, fomentando a sua expressividade como que uma "arteterapia" e cimentando uma educação integral estética e ética (Santos, 2013).

O movimento supramencionado relaciona o conceito de “educação” com o conceito de “arte”, numa perspetiva da importância da atividade pedagógica pelas expressões artísticas no desenvolvimento “bio-sócio-psicológico” das crianças e dos adolescentes (Santos, 2013).

O movimento caracteriza-se pela formação da personalidade harmoniosa de forma contínua, desde o jardim-de-infância até ao ensino superior. A preocupação principal é o desenvolvimento global da personalidade de todo o ser humano, e não a preocupação de fazer artistas (Santos, 2013).

A Educação Artística (E.A.) tem vindo a sofrer alterações contínuas. O presente capítulo visa precisamente discutir a evolução histórica da educação artística até ao pós-modernismo, assim como programas emblemáticos de leitura de obras de arte.

1.4.3 Educação Artística: evolução dos elementos da conceção artística

A formação artística ocupa-se da transmissão de saberes artísticos, mais ou menos organizados e hierarquizados. Distinguem-se grandes momentos de transformação e modernização da educação artística, incidindo sobre características específicas e autores mais representativos.

1.4.4 Idade Média – Grêmios

O modelo de instrução artística mais antigo é o gremialista. Neste modelo, a educação artística estava vinculada à aquisição geral de destrezas: a Educação Artística era uma área ligada ao fazer com as mãos e desligada da intelectualidade. A arte era entendida como destreza e transmitida por um mestre especializado numa instituição governamental, grémio ou irmandade (Aguirre, 2005; Acaso, 2009).

A prática do ateliê constituía o modelo universalmente reconhecido como modo mais eficaz de aprender o «fazer artístico», sendo particularmente eficaz para conhecer o manejo de materiais e instrumentos. Este modelo, que se manteria ativo até ao século XVII, consistia no aprendiz observar o mestre em ação e praticar repetidamente o que se observara. A criação baseava-se na reprodução de objetos, e não em novas formas estéticas, nem em novas ideias (Sardelich, 2010).

Neste contexto, a EA tinha como finalidade velar por uma correta transmissão de saberes, relegando o criador para um segundo plano. A eficácia pedagógica subsumia-se em quatro fatores: respeito pela norma e procedimento; direção sábia e especializada; metodologia precisa e exercício frequente. Esta metodologia baseia-se na ideia de que a arte se aprende fazendo, respeitando todos os passos do processo criativo e realizando inúmeros exercícios (Aguirre, 2005).

A “Didática Magna” viria a constituir uma transição entre os modos de produção artística da Idade Média e do Humanismo. Esta obra de Jean Amos Coménio, publicada em 1640, é entendida como uma das primeiras tentativas de prescrever o magma de crenças em relação à EA. Nesta obra, a conceção disciplinar de arte fundamenta-se em 3 requisitos: modelo, matéria e ferramentas/instrumentos, sendo o enfoque nos aspetos da produção.

1.4.5 Humanismo - Academia

A partir do século XV, as indeterminadas horas de prática com cinzel e martelo passaram a ser desvalorizadas em prol da valorização do legado artístico. A norma, o

cânone, as proporções como base da beleza passam a ser entendidas como uma forma de saber que transcende a mera habilidade artesanal:

A nova visão daria lugar a organizar os saberes da arte como ciência autónoma e, por conseguinte, a elevação social do prestígio do autor [...] A nova conceção social de artista implicava uma nova forma de instrução artística, que afetava os conteúdos da instrução, a geometria, a perspetiva, a história, a mitologia, a anatomia, a teoria da arte e a filosofia. Esta mudança disciplinar faz com que, mais tarde, a pintura e a escultura deixam de ser ofícios próprios de classes baixas, e a depender educativamente dos grémios, para se instituírem em escolas e ateliers privados que funcionam a modo de academias, protegidos diretamente por príncipes e nobres que os patrocinam e lhes concedem o privilégio de partilhar o palácio e a corte. (Aguirre, 2005, p. 208-209).

É neste contexto que o sistema de academias, em que se valoriza o conhecimento científico, começava a desenvolver-se na Europa. O seu trabalho orientava-se para uma classificação disciplinar do saber, generalizando-se o ensino em instituições especificamente destinadas a cada área (e.g. academia das ciências, academia da literatura, academia da história).

A EA passa a valorizar dois aspetos essenciais, i.e., a especialização nas culturas clássica e contemporânea e conhecimento das próprias produções artísticas, assim como na aquisição de habilidades representativas e exemplificativas do ensino do desenho (formação *connaisseur*). Esta visão resultaria num sistema de mercado em que o artista seguiria as exigências do patrono e, por sua vez, este via-se compelido a captar as intenções do artista (Prevsner, 1940, citado por Aguirre, 2005).

A grande revolução da EA ocorre no século XVIII, quando a arte se autonomiza como forma de conhecimento independente. Por essa altura, a formação artística abandona os grémios, configurando-se como uma instituição independente sob forma de academias. Desta independência resultou uma alteração dos objetivos da EA, desprezando a destreza manual em prol da consciência artística (Bauer 1981, citado por Aguirre 2005, p. 205-206).

As Academias colocam no centro da sua educação o «desenho»: «o desenho converte-se num eixo articulador de todo o ensino artístico porque apela ao intelecto. O

desenho é a bússola que orienta o trabalho do artista. O desenho converte-se na disciplina mãe de todas as demais». (Aguirre, 2005, p.p. 2011-2012).

A ideia supra exposta já era defendida pelo filósofo do século XVII, John Locke (1632-1704) e reforçada por Benjamin Franklin na proposta apresentada para um currículo escolar para o estado da Pensilvânia em 1749, «o desenho é uma espécie de Língua Universal, compreendida por todas as Nações... Muitos podem compreender uma Figura, e podem não compreender uma descrição em palavras» (Franklin, 1749).

1.4.6 Revolução Industrial

O recurso ao desenho em várias disciplinas (e.g. anatomia humana e perspetiva) e ofícios, a partir dos finais do século XVIII, viria a atribuir uma função utilitária à arte. Industriais e comerciantes recorriam crescentemente aos desenhadores, fazendo com que as academias intensificassem os seus esforços para ministrar formação básica a estes operários especializados.

A história do ensino do desenho ajudou a delinear a história da EA. Sendo uma matéria de estudo importante, como qualquer outra, o desenho não só cumpre a função propedêutica (preparação dos alunos para uma posterior especialização profissional), como também permite a extensão das ideias e o incremento da eficácia na produtividade, na expansão económica da Europa no século XIX.

A primeira edição do *Applied Arts Book* (1901), agora conhecido como *SchoolArts*, indica os conteúdos básicos que o aluno deveria dominar na produção de imagens, agrupando-os em: perceção e apreciação da beleza; desenho natural; artesanato, artes plásticas e manualidades; desenho de modelo e natureza morta; cor e desenho.

1.4.7 Escola Nova

No início do séc. XX, emerge uma nova corrente pedagógica denominada Escola Nova. Esta corrente, fundamentada principalmente na conceção de Jean Rousseau (1712-

1778), afasta-se da razão e sofre indiretamente influências das preocupações da divulgação da arte infantil⁵ e do expressionismo⁶ nos finais do século XIX.

Como exemplo da influência da arte infantil, Fröebel (1782-1852) viria a constituir uma referência do movimento da “Escola Nova”, ao referir que, “ainda que a arte seja uma manifestação do interior do homem, a educação artística tem por missão desenvolver o indivíduo na sua plenitude e não preparar apenas artistas” (Fröebel, 1913, p. 267). É com Fröebel que se inicia a falar diretamente em educação da arte infantil. Para este pedagogo, a criança nasce com todas as potencialidades, mas, “abandonada à sua sorte”, sem nenhum estímulo, não alcança nenhum objetivo. Esta ideia é reforçada por Maria Montessori (1870-1952), que partilha a mesma crença. Segundo Montessori, a “mente em caos” da criança necessita de ser acompanhada para chegar a ser criativa (Aguirre 2005).

Influenciado pelas ideias de Rousseau, Pestalozzi (1746-1826) enfatiza a afetividade no processo educacional e introduz a ideia de educação integral, valorizando o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança. (Aguirre 2005)

Rudolf Steiner (1861-1925) funda a antroposofia seguida no modelo da Escola Waldorf que, pretende integrar de maneira holística, o desenvolvimento físico, espiritual e intelectual artístico dos alunos. O expressionismo orientava a sua pedagogia. A estética era entendida como uma ciência do espírito e um meio para aprofundar o conhecimento do homem. Toda a atividade mental que pertence ao reino da fantasia é arte, pensar é uma atividade artística (Aguirre, 2005).

A Escola Nova caracteriza-se por um estilo oposto ao anterior, em que a principal função era a transmissão de normas e conhecimentos, assim como aquisição de saberes e

⁵ É de referir, nos finais do século XIX, a realização das primeiras exposições e de uma série de investigações, incluindo a produção de relatórios sobre a arte infantil. Em 1874, é criada em Boston a primeira Associação de Professores de EA (*Art Teachers Association*) e, em 1883, é fundada a associação NAEA (*National Art Education Association*), atualmente um dos centros mais dedicados ao desenvolvimento da EA a nível internacional.

⁶ O modelo expressionista estimulou o desenvolvimento individual e afetivo do aluno, priorizando as emoções e os sentimentos. Explorando a fantasia e a imaginação através de uma técnica que utiliza traços fortes, bem marcados e sem precisão do contorno das formas, do uso de cores fortes e vibrantes, muitas vezes irrealistas (Acaso, 2009; Blogue Significados, s.d.)

destrezas. Ainda que as ideias, práticas, teorias pedagógicas e estéticas antecedentes não tivessem terminado como projeto pedagógico, o modelo de autorrepresentação criativa já se impunha, enfatizando os aspetos sensoriais sentimentais e emocionais. (Aguirre, 2005).

A proposta supracitada, que revolucionou a Educação Artística, baseou-se na capacidade de obter experiência estética na cultura da dimensão da emocionalidade do ser humano e no livre desenvolvimento das faculdades criadoras inatas do indivíduo. Este conceito promoveu a autoconfiança, a autoestima e a identidade individual (Viadel, 1991, citado em Aguirre, 2005).

O modelo em questão renúncia a instrução, os conteúdos típicos da Educação Artística, os estudos clássicos em estúdio, a observação da natureza, as regras de composição, a avaliação e o seu sistema de classificação. Tudo isto, na opinião de Viktor Lowenfeld, só subtrai a atenção do aluno. Obriga a uma prática constante, usando uma sequência lógica, uma metodologia criativa organizada, não como forma de treino nem de articulação entre temas, mas descobrindo, exteriorizando emoções, sentimentos, fazendo com que a criança se manifeste tal qual é, mediante o uso das suas capacidades criativas, atuando em plena liberdade e espontaneidade, respeitando integralmente o desenvolvimento do indivíduo. (Lowenfeld & Brittain, 1947)

A educação artística não foi além do ensino do desenho até ao início do século XX, altura em que deriva para a expressão plástica. Neste modelo, o desenho não se aprende, constitui-se como uma forma de autoexpressão, entendida como expressão pessoal e individual, libertadora da imaginação. Sendo a criança naturalmente criativa, este modelo considera prejudicial mostrar na aula o trabalho de qualquer outro artista ou utilizar os modelos pedagógicos assentes em exercícios dirigidos, assim como reduzir a intervenção do adulto de forma a evitar as suas influências negativas e estereótipos.

O educador não precisa de ser um educador erudito. Os métodos são centrados nos estímulos agradáveis e afetivos. Devem favorecer a autodescoberta e estimular a expressão. A música, a expressão corporal e a literatura que foi onde este modelo deu os primeiros passos (Lowenfeld & Brittain, 1947).

A ideia de arte na escola como expressão criadora tem como patronos Frank Cizek (1865-1946), Vítor Lowenfeld (1903-1960) e Herbert Read (1893-1968), que beberam dos ensinamentos da psicanálise e psicologia de Freud (1856-1939) e Jung (1875-1961).

Estes autores prescreviam a análise visual, o desenho de observação da natureza como estímulo à expressão (Viola, 1936, citado por Barbosa, 2006).

Frank Cizek foi considerado o pai da arte infantil. Em 1886 tinha contato com o grupo austríaco “*Secession*”, constituído por Otto Vagner, Olbrich, Moses e Klint. Em 1897, quando iniciou um trabalho com crianças e jovens em atelier “as suas classes” como ficaram conhecidas, verificou que os desenhos das crianças tinham a vivacidade e espontaneidade que os artistas procuravam, lembravam as expressões encontradas em povos tribais ou nas manifestações populares. Os artistas expressionistas procuravam alcançar nos seus trabalhos essas qualidades expressivas. O seu trabalho foi seguido por pesquisadores e professores interessados que documentavam as suas aulas e difundiam os seus ensinamentos, entre os quais, Wilhelm Viola, que trabalhou como seu assistente e publicou o livro *Child Art* em 1944 e Vicktor Lowenfeld. (Barbosa, 2006).

Ainda que crítico da abordagem de Cizek, Vicktor Lowenfeld considerava as artes visuais como um meio, porque um estudante que desenha e esculpe por meio da sua própria expressão, acaba por ser mais criativo e resoluto no campo das artes visuais e nas outras áreas (Acaso, 2009). Lowenfeld apoia a livre expressão, porque acredita que favorecer as atitudes criativas minimiza muito as perturbações psicológicas da infância. Este pensamento reflete a origem do seu trabalho enquanto professor de psicologia, classificando os processos criativos de acordo com uma série de fases correspondentes do desenvolvimento da criança: garatuja (2 – 4 anos); pré –esquemático (4-7); esquemático (7-9); início do realismo (9-12); pseudonaturalista (12-14) e o período da decisão (14-17), uma eficaz ferramenta para a interpretação da realidade psicológica das crianças.

A proposta de Lowenfeld é entendível como um anti modelo de ensino, dado postular que não é possível, nem desejável a existência de um modelo de formação. (Aguirre, 2005).

A primeira tentativa de organização curricular resultou de forma paradoxal, uma vez que não se pretendia que esta organização existisse: não era necessário organizar nada! como noutras disciplinas. Tornedik (1874-1949) veio dar um sentido empírico a este movimento, definindo uma férrea organização do currículo. A partir deste momento aparece o termo disciplina, na arte, como forma de estruturar conceitos e o pensamento.

Na tese central da pedagogia, Herbert Read, considerado o pai do movimento de “Educação pela Arte”, defendia que toda a educação se deve basear na arte: «a prática artística persegue os mesmos caminhos que a prática educativa» (Aguirre, 2005, p. 227). Só a arte pode propiciar ao ser humano uma vida de perfeito equilíbrio, em harmonia intelectual e emocional. É um fator fundamental da expansão e consciência humana. A educação pela arte amplia as formas de pensamento, potencia a atividade simbólica e metafórica, disponibiliza inúmeros recursos discursivos que estimulam a imaginação, a fantasia e imagens que despertam ideias e conseqüentemente as capacidades cognitivas (Aguirre, 2005).

Além dos patronos, a Escola Nova foi marcada por artistas como o alemão Arno Stern (1924-). Os métodos de Stern são análogos aos referidos até ao momento: a expressão livre e espontânea, a exploração das faculdades sensoriais distinguem 3 elementos que interatuam com a expressão: a imaginação (ligada à expressão e observação); a expressão (que através de sentimentos pessoais liga a imaginação e a observação) e a observação (que tem por objetivo a descoberta da natureza não a cópia). Nas oficinas de Stern as crianças trabalham em silêncio e isoladamente (Aguirre 2005).

1.4.8 Bauhaus

Contemporânea do primeiro período da Escola Nova, a *Staatliches Bauhaus* - escola de desenho, arquitetura e artes aplicadas na Alemanha entre 1919 e 1933, cujo diretor Walter Gropius, procurou erradicar a cisão existente entre arte e artes e ofícios técnicos associados à arte. Os seus ideais e métodos de ensino assentavam nos elementos fundamentais do desenho: o ponto, a linha, a forma, a estrutura, a textura, a cor, elementos básicos da linguagem visual. Projetada no futuro democratizou as peças de design com a preocupação da fabricação em massa. Realizados com uma grande contenção de meios, os objetos funcionais esteticamente agradáveis, inovadores, acessíveis de estilo geométrico severo, mas elegantes saíam das mãos dos novos designers solidamente preparados nas mais diversificadas oficinas. (britannica.com, 2019)

1.4.9 Educação Artística Como Disciplina

Nos anos 70, começou a esboçar-se um novo modelo educativo nos Estados Unidos: Educação Artística Como Disciplina (EACD). Este modelo procurava sentido empírico na educação artística, devido à classificação do conhecimento por disciplinas. Essa classificação ocorria mediante a organização de um currículo com enfoque nos processos e metodologias de produção, motivando, deste modo, a noção da arte como disciplina (Pineda, 2019).

Este modelo foi influenciado pelos trabalhos de Manuel Barkan (1913-1970)⁷. Este autor americano concebeu um modelo de educação artística que combinava o ensino da história da arte e o criticismo da arte (a sua crítica) com atividades de fazer arte (práticas nesta disciplina). Em 1965, a sua abordagem ao conteúdo curricular da EA baseava-se em: o uso dos papéis do historiador de arte, a arte crítica e esteticista, bem

⁷ Nesse tempo, havia uma crença amplamente difundida de que, através das experiências nas artes, uma criatividade geral poderia ser cultivada, transferindo-se para outras áreas do esforço humano, como as ciências. (Encyclopedia.com, 2019).

como, a do artista de estúdio. A EA poderia promover uma compreensão mais sensível dos problemas sociais. (Encyclopedia.com, 2019).

Barkan entendia o ambiente social como um lugar onde a criança aprende através das suas interações com os outros. Esta visão contrastava com a visão prevalente na educação pela arte que favorece a autoexpressão criativa e tende a ver o ambiente social essencialmente como uma influência corrupta, que pode frustrar o desenvolvimento da criatividade individual. Barkan não via a autoexpressão como o objetivo principal da EA, como era comum entre os seus contemporâneos. Pelo contrário, via-a como um meio através da qual as crianças podem ser encorajadas a interagir com outros seres humanos e, desse modo, a estabelecer o seu sentido de «*self*». Constatou que os artistas trabalham como os matemáticos e os físicos para cumprir objetivos concretos, com conteúdos, metodologia e resultados que podem submeter à avaliação quantitativa e que dessa forma era possível ensinar arte (Encyclopedia.com, 2019).

Entre os representantes da abordagem da educação artística como disciplina, destacamos Franklin Bobbit e o *Centro Getty*.

Franklin Bobbit (1876-1956) não incluiu a educação plástica na sua lista de disciplinas básicas para o desenvolvimento integral do ser humano. A educação artística foi eliminada do currículo geral. Tal como os investigadores da época, argumentava que a capacidade de desenvolver plasticamente era algo que podia, e não devia, ser desenvolvida. Defendia que a EA não deveria ser ministrada por qualquer pessoa, nem tão pouco deveria integrar a educação formal vista, portanto, como uma disciplina específica. Para ser considerada disciplina, a arte tinha de cumprir três requisitos os formais, i.e.: conteúdos reconhecidos, comunidades de profissionais que estudassem o conteúdo, corpo de procedimentos característicos e métodos de trabalho facilitadores da investigação (Acaso, 2009).

Em 1982, num encontro de teóricos de Educação Artística no Centro Getty⁸, começou a desenhar um currículo de ensino das Artes Visuais, que resultou na criação do

⁸O Centro *Guetty*, nome do multimilionário norte americano Paul Getty, foi criado nos anos 80 para promover a educação artística. Este centro organiza conferências, congressos, publicações para a divulgação do modelo curricular. O complexo abriga um centro de pesquisas, *The Getty Research*, fundado em 1983. Este órgão é dedicado ao profundo conhecimento e compreensão constante das artes visuais.

primeiro design curricular DBAE. Este modelo procurou juntar a linguagem visual às artes com base em conteúdos básicos (História de arte; Estética; Crítica e a Criação), passíveis de ser avaliados no âmbito educativo (Pineda, 2019).

A DBAE teve necessidade de ser enquadrada num modelo curricular. A sua produção baseava-se em técnicas artísticas e analíticas. Por uma questão de eficácia e credibilidade, introduziu-se um sistema de avaliação de conteúdos. Este sistema perdurou até princípios da década de 90 quando emergiu o multiculturalismo. Esta nova corrente, que denunciava a falta de diretrizes, a obsolescência dos conteúdos e a não inclusão das minorias, terá forte influência na decadência da DBAE (Aguirre, 2005).

1.4.10 Modelo multicultural

O modelo de currículo multicultural surge nos Estados Unidos com o propósito de suprir as lacunas existentes no modelo da DBAE e procura captar a diversidade da sociedade, dando lugar à tolerância, à não segregação e à igualdade de oportunidades, independentemente da raça e sexo. Tal situação permitiria a participação na educação artística da população afro descendente, homossexuais e povos nativos, três grupos historicamente renegados. Deste modo, permitiu ampliar o pensamento crítico, a valorização das micronarrativas e o reconhecimento da multiculturalidade na população estudantil (Aguirre, 2005, Acaso, 2009).

Não será abusivo concluir que o currículo multicultural foi o primeiro a ligar o pós-modernismo⁹, que pretende criar cidadãos críticos, a um sistema social que atende à diversidade cultural na arte e nas pessoas. Este sistema será o primeiro a recorrer às micronarrativas visuais no desenho.

⁹ O Pós-Modernismo, um movimento cultural criado em 1945, impôs mudanças expressivas nas artes e em vários segmentos sociais, resultantes de experiências vividas na Segunda Guerra Mundial, a que o movimento modernista já não conseguia dar resposta. Este novo movimento irá sofrer uma reforma nos anos 60.i.e. como da Era Digital.

1.4.11 Modelos Reformista e Reconstitutivista

A partir dos anos 80, observa-se um processo de rutura com o pensamento modernista e os seus mitos, que assentava em crenças da arte como: tem valor em si mesma; comunica com uma linguagem universal; pode ser apreciada fora do seu contexto; existe Arte com maiúscula e arte com minúscula; todo o tipo de arte pode ser interpretado segundo os parâmetros da arte ocidental; o modelo do artista é o Génio que trabalha isolado no seu estúdio. Estes elementos combinados com a manifesta falta de conteúdo sobre a arte contemporânea nas aulas de artes desencadearam duas propostas curriculares distintas: a reformista e a reconstitutivista, que se enquadram no Pós-Modernismo.

O Pós-Modernismo é uma corrente que contextualiza, aumenta a noção de experiência e dá-lhe uma maior cobertura cultural (Aguirre, 2005)

1.4.12 Reformismo

O currículo reformista, por muitos considerado herdeiro dos ideais modernistas, mais conservador e pouco democrático, propõe integrar a mudança, partindo dos modelos anteriores. Este currículo assenta nos conteúdos curriculares dos produtos artísticos baseados na cultura ocidental, embora incorpore exemplos de outras culturas. A incidência na cultura ocidental resulta da dificuldade do professor de arte de dominar o conteúdo de múltiplas culturas.

Os reformistas defendem, ainda, que para entender e desfrutar a obra de arte não é necessário situá-la no seu contexto e que não é função do professor de arte desenvolver a consciência social dos alunos.

Entre as ilustres figuras do movimento reformista deparamo-nos com Elliot W. Eisner (1933-2014), para quem as funções da Educação Artística são: i) Autoexpressão criadora; ii) Solução criativa de problemas; iii) Desenvolvimento cognitivo; iv) Cultura Visual; v) Ser disciplina; vi) Potenciar a performance académica; vi) Preparação para o trabalho (Aguirre, 2005).

Para Eisner, o professor não é responsável pela promoção da consciência social, nem é necessário conhecer-se o contexto para entender uma obra de arte. No entanto, argumenta, que a educação artística deve trabalhar com temas sociais (raça e gênero) para gerar consciência social, pensamento crítico e criativo. (Acaso 2009)

O ensino da arte pela problematização de situações remonta à Bauhaus, defende Eisner e subscrevem os pragmáticos¹⁰ e os fenomenologistas¹¹. Esta visão, não aceita pelos artistas e críticos, entendia que “a função da educação artística era produzir soluções para a vida e para o design estéticas eficientes prazerosas socialmente relevantes, desafiavam-se as expectativas tradicionais procurava-se a melhor forma de resolver o problema” (Barbosa, 2006, p. 16).

Para entender a relação entre educação artística e a cultura, Rösänem, Aguirre e Eisner partem do mesmo pressuposto: o conceito de arte como experiência. Tudo o que se experiencia requer um ato exploratório e de aprendizagem, e a aprendizagem requer cognição (Barbosa, 2006).

Eisner sustenta a visão da educação artística ligada à expressão criadora, interpretada como algo emocional e não mental, como atividade concreta e não abstrata, como trabalho de mãos e não de cabeça (Acaso 2009).

1.4.13 Reonstrutivismo

O Reonstrutivismo é crítico ao modelo reformista. O DBAE, educação artística como disciplina, considerava-se como um modelo curricular que podia servir de base ao pós-modernismo, embora alguns reformistas considerassem que era o oposto aos ideais do pós-modernismo. Os reonstrutivistas consideravam que o modelo reformista era

¹⁰ O pragmatismo, pensamento filosófico criado nos fins do século XIX por Charles Peirce (1839-1914), William James (1844-1910) e Oliver Holmes Jr (1841-1935), opunha-se ao intelectualismo, considerando o valor prático como critério da verdade (Dourado 2018).

¹¹ A fenomenologia, incide sobre o estudo ontológico dos fenómenos, destinado a determinar as suas estruturas, a génese e a sua essência. No século XX, a fenomenologia iria revigorar o método do Existencialismo, doutrina filosófica centrada na análise da existência e do modo como seres humanos têm existência no mundo (Azevedo, 2018)

herdeiro dos ideais da Fundação Getty e, por isso, consideravam-nos conservadores, formalistas, essencialistas, pouco democráticos, paternalistas, sexistas, racistas, reducionistas, sem conteúdos filosóficos (Aguirre 2005).

O movimento reconstrucionista funda os seus pressupostos programáticos no empirismo de Dilthey (1833-1911) e no pragmatismo de J. Dewey (1859-1952). Centrado na experiência concreta do artista, o sólido conceito de experiência desenvolvido por Dewey responde ao novo modelo disciplinar de EA que caracteriza o feito artístico como experiência. Nele estão interligados todos os elementos constitutivos, o estético, o emocional, a ideia, a expressão, o conhecimento, o jogo e a forma. “Aprender Fazendo”, onde processo e o produto são aspetos de um mesmo feito - a ação artística - e neste sentido são os objetos do ensino. Caracteriza-se pela aquisição do conhecimento por contacto direto com toda a experiência criadora. Equiparado ao das ciências, a experiência, a investigação, o valor da prova, a medida e a avaliação dos resultados com o critério de verificabilidade são os procedimentos mais habituais de trabalho. (Aguirre, 2005)

A filosofia pragmática de Dewey refere-se à ação, pensamento e sentimento, onde o pensamento norteia a ação e o sentimento reconhece as consumações dispostas por ela – uma conscientização unificada pelo sentir e agir. John Dewey foi o filósofo norte-americano mais relevante da primeira metade do século XX. Seu pensamento baseava-se principalmente na convicção moral de que “democracia é liberdade” – uma sociedade democrática prepara todos os indivíduos, de maneira igualitária, assegurando seus benefícios, por meio de variadas formas da vida associada. A interação entre sujeito e ambiente, juntamente com os resultados dessa relação, será o que constituirá uma experiência. Arte é a integração entre o fazer/pensar/sentir, e não algo externo (Encyclopedia.com,2019).

A arte, para John Dewey, é uma das formas de comunicação mais universal e livre. Ela transmite os ritos e cerimônias unificadoras dos homens. Encontra-se na natureza (i.e. ar, solo, luz e flora). As experiências daí colhidas - não os museus e galerias, compartimentalizadas em teorias - é que formulam as experiências estéticas. Por experiência entenda-se, a influência que um ser humano recebe do meio (Dewey, 2010). Assim sendo, a arte é experiência estética, uma forma de experiência que usa na sua

construção energias e materiais da natureza, que amplia e significa a vida, que inclui o fazer e o expressar, que sente a necessidade de produzir artefactos, artefactos que definem o rumo da humanidade (Araújo, 2010).

O Reconstitutivismo assenta em algumas premissas básicas (Acaso 2009, p.114):

- Não aceita como válidos os modelos existentes. É necessário partir do zero: construir um currículo totalmente novo e único;

- O desenvolvimento da consciência social é uma missão de todas as disciplinas, mas a EA é a que mais se adequa;

- Uma mente aberta é fundamental;

- A arte deve ser um meio de crítica social, com o objetivo de que o estudante possa criar o seu ponto de vista cultura/intelectual. A arte é mais valorizada pelo conteúdo que transmite que por suas características formais e pela capacidade de estimular conexões simbólicas com o público;

- A criação de artefactos visuais deve estar associada à criação de consciência social;

- O trabalho da educação é descobrir o significado do discurso conotativo das obras de arte e produções visuais;

- A educação artística não deve estar orientada apenas para a produção;

- O desenvolvimento da interpretação visual como objetivo;

- Primeiro modelo educativo a preocupar-se com o acontece fora da sala de aula;

- A evidência da relação da arte com o contexto, e.g. o seu conteúdo como as suas conexões simbólicas;

- A ênfase da necessidade de abertura do professor de artes a uma multiplicidade de experiências e culturas, e.g. às questões sociais, de segregação racial e de género;

- A abertura a novas experiências culturais e artísticas é mais prolífico do que saber em profundidade uma única. Desenvolver como hábito o relativismo é o propósito deste currículo.

Kerry Freedman (1954-), Patricia Stuhr (1950-), Harold Pearse (1942-2020) são os investigadores desta nova tendência, que originou o estudo da cultura visual (Acaso, 2009).

O *Discipline Based Art Education* (DBAE) é um programa que surge, em 1987, da necessidade de elevar a qualidade do ensino artístico nas escolas americanas. O DBAE nasce da necessidade de romper e adotar um novo modelo, um modelo exclusivamente disciplinar, potenciado por um conjunto de fatores tais como: o desenvolvimento tecnológico, a sobrevivência das artes no sistema escolar e os projetos de reconstrução que queriam, à viva força, preservar a especificidade disciplinar do ensino artístico (Aguirre, 2005).

Os principais precursores do programa que transformou o ensino das artes nos Estados Unidos (arte/educação como disciplina), Elliot Eisner e Arthur Efland, definiram como objetivo fundamental desenvolver habilidades que permitam aos alunos compreender e apreciar a arte, bem como promover o conhecimento das suas teorias e conceitos básicos, fomentando a experiência criadora.

Foram desenvolvidas quatro disciplinas básicas para o ensino da arte: História e Cultura, Estética, Crítica e Produção. A crítica de arte - estabelece os fundamentos para a valorização e julgar as atividades artísticas contemporâneas; a história de arte - explica os contextos em que teriam sido criadas as obras de arte e finalmente as diferentes modalidades artísticas: desenho, pintura, escultura, cerâmica e arquitetura desenvolvem processos técnicos para criar a arte.

O intuito era valorizar o processo em detrimento do produto, promovendo a aprendizagem como processo de autodescoberta interno, exteriorizado através da arte.

No plano curricular, a arte era tratada como uma disciplina igual a qualquer outra, mediante um currículo estruturado do geral para o particular e a partir de unidades didáticas básicas. Estas unidades básicas integravam “de forma igualitária cada um dos 4 âmbitos de conhecimento de maneira a que cada unidade didática ou em cada projeto de trabalho apareçam conteúdos correspondentes a cada uma das 4 disciplinas” (Escano, 2011, p. 74).

As unidades didáticas constituem um corpo de conhecimentos, entendimentos e habilidades passíveis de ser avaliadas. As metodologias adotadas tiveram extrema

importância no desenvolvimento do currículo, tendo especial importância o Método de Resolução de Problemas e a promoção de grupos de debate com o lançamento de perguntas abertas.

O DBAE não determina um currículo exclusivo, mas solicita a elaboração de uma planificação própria. As planificações requeridas por este programa são flexíveis e ajustáveis às necessidades próprias dos alunos, à sua cultura, às suas aptidões e ao seu nível etário. Um dos apanágios fundamentais deste programa é a utilização da arte como um fim em si mesmo e não como um meio para ensinar outras matérias (Clérigo, 2014).

O papel do professor consiste em guiar o aluno na sua produção criativa; orientar nos processos de crítica artística, como a análise e interpretação da qualidade dos seus produtos; transmitir conhecimentos sobre os artistas na arte e na cultura, contextualizando os diversos movimentos artísticos (história de arte) e criar sensibilidade para perceber e desfrutar das qualidades da arte, dotando os alunos de ferramentas para emitir e justificar juízos artísticos (estética).

As atividades educativas contaram com um suporte de organização e de administração básicos, com profissionais capazes de desenvolver os programas e com o tempo e materiais necessários ao apoio tanto do professor como do aluno (López, 2015).

Os reformistas desenvolveram o denominado *Neo DBAE* que evoluiu para *MDBAE (Multicultural Discipline Based Art Education)*. Emergindo nos anos 90 como resposta aos desenvolvimentos do pós-modernismo, movimentos reformistas, multiculturalismo e proativismo dos professores, o Neo DBAE, propõe alterações à teoria e prática do DBAE original, nomeadamente: um conteúdo curricular mais abrangente, a interação da arte com outras matérias e formas de avaliação variáveis. Esta abordagem incorpora aspetos do multiculturalismo e decisão coletiva (Hamblen, 1993).

O “Projeto Zero” da Universidade de Harvard, criado em 1972, é um projeto da escola experimental, iniciado e financiado por Goodman e desenvolvido por Howard Gardner (psicólogo cognitivista). A Escola experimental defende a inclusão de artes na educação. Foi a maior fonte de pesquisas sobre a cognição em arte e cognição por meio da arte. Salienta que a arte depende de julgamento ainda que necessite de algumas regras.

Esta Escola multidisciplinar, cuja pesquisa tem a duração de 30 anos em escolas públicas e mais carenciadas nos Estados Unidos, analisou os processos de aprendizagem

em crianças e adultos de forma a procurar criar formas mais abrangentes e efetivas de educação. A ideia foi centrar mais o ensino no estudante.

Às propostas teóricas de Gardner¹², apresentam-se as práticas que usam o método educativo da escola experimental. Este modelo educativo é o mais utilizado nos museus a nível internacional e, pouco a pouco, vai encontrando lugar nas escolas.

Tendo começado como psicólogo do desenvolvimento e depois trabalhado em neuropsicologia, Gardner colocou num mesmo grau de importância as aptidões artísticas, físicas e intelectuais.

Atribuía igual importância ao raciocínio lógico, à competência linguística e à exploração de habilidades artísticas corporais e musicais, entre outras. A arte surge na escola como estratégia didática para o ensino de conteúdos mais tradicionais, procurando respeitar os possíveis diferentes modos de aprender, valorizando os diferentes tipos de inteligência da criança, havendo uma relação direta com os currículos e maior sensibilidade à ação. (Aguirre, 2005)

1.4.14 Abordagem triangular

Outra abordagem curricular influenciada pelo DBAE que reforça os ideais pós-modernistas é apresentada por Ana Mae Barbosa (1987). Esta autora defende que a educação artística deve partir de um programa educativo que contemple três eixos, a que chamou Abordagem Triangular. Para se construir conhecimentos em arte é necessário: “conhecer (apreciação artística a partir da leitura de imagens), contextualizar (histórica e culturalmente a obra de arte, o artista ou a corrente artística) e produzir (prática artística, saber fazer)” (Diniz, 2017, p. 28).

¹² A sua teoria mais conhecida foi lançada em 1983, com o livro "Estrutura da Mente - Teoria das Inteligências Múltiplas". A Teoria da Inteligências Múltiplas tinha como objetivo demonstrar que cada indivíduo engloba inteligências ou capacidades que atuam com um sistema de símbolos diferente, e que uma grande parte desses sistemas comprova o discurso artístico. Gardner sugere que o desenvolvimento de vários sistemas de símbolos termina numa ampla demonstração de capacidades cognitivas.

1.4.15 Metodologia para Leitura da Obra de Arte

Visual Thinking Strategies de Abigail Housen e Philip Yenawine

O programa *Visual Thinking Strategies* (VTS), criado pelo Museu de Arte Contemporânea de Nova Iorque (MOMA) em 1988 e fundamentado nos estudos da psicóloga cognitiva Abigail Housen e do pedagogo museológico Philip Yenawine, explora o pensamento cognitivo e o pensamento estético. Este programa, que nos chegou pela mão do diretor do Projeto Zero¹³, resultou de uma revisão da teoria de Parsons (1992). Tem a arte visual como base e como meta, desenvolver nos alunos o pensamento crítico, a capacidade de comunicação e a literacia visual.

“*Strategies*” 2013 é uma atividade do programa que procurou orientar o processo pedagógico de professores e alunos no espaço do museu.

Os resultados da aplicação do programa educativo VTS permitiram a Housen¹⁴ e Yenawine desenvolver as suas investigações. A sua aplicação prática consistia em serem ministradas 10 lições, uma no espaço museológico e nove em contexto de sala de aula. Cada aula era iniciada com um grupo de imagens com referências a outras culturas e épocas. A observação fazia parte das primeiras lições, após esse exercício eram lançadas perguntas abertas com a finalidade de que os alunos expressassem por palavras o que viam. O professor toma o papel de gestor, orientador e facilitador da discussão centrada nos alunos, assegura que os participantes são ouvidos, envolve-os num processo de análise e construção de significados. Após a exposição dos pontos de vista de todos os

¹³ As ideias do diretor do Projeto Zero, Howard Gardner, estavam mais próximas da EACD que das ideias pós-modernas. Gardner postula que um currículo baseado em disciplinas deveria ser a base para a educação em qualquer parte do mundo. As disciplinas académicas para este autor resultam da energia dispensada por muitos indivíduos para explicar perguntas essenciais, questões essas contextualizadas no seu tempo. Distingue ainda que cada época tem as suas crenças as suas moralidades, os seus objetivos e que estes diferem de época para época. Acrescenta que as disciplinas são como recipientes que guardam os conteúdos escolhidos e apurados essenciais para o ensino. (Aguirre, 2005).

¹⁴ Abigail Housen estudou a natureza do desenvolvimento estético e o seu lugar na educação. Criou um método de avaliação do desenvolvimento estético de cada indivíduo.

alunos, elabora-se, em conjunto, uma opinião escrita sobre a obra. Como qualquer opinião é valorizada no seu seio, o grupo envolve-se, sente-se à-vontade e cria uma postura ativa em relação à aprendizagem efetuada por todos, absorvendo as diversas leituras perante uma mesma obra (Antunes, 2019).

Todo o processo é lento, o método centra-se no aluno, só depois de o aluno progredir, assimilar e concretizar é que o aluno se encontra preparado para novas aprendizagens.

Em 1995, Housen e Yenowine abandonaram o MOMA para criar uma organização sem fins lucrativos denominada *Visual Understanding in Education* (VUE), desenvolveram e venderam o modelo VTS para escolas e museus, dentro e fora dos Estados Unidos.

O processo, que depende da interação do grupo e das obras de artes expostas, fortalece nos alunos uma capacidade individual para resolver problemas, estruturado nos seus interesses pessoais. O programa transforma observadores ocasionais em intérpretes completos, aptos a desempenhar explorações reflexivas através da prática. Tendo as suas vivências como base, os alunos vão estruturando os seus relatos em função da validade dos seus argumentos. Parafraçando Yenawine, “a impulsão do diálogo sobre arte, promove o significado do que veem, o onde desenvolve conceitos e padrões de pensamento relacionados com o “ato de olhar” (Clérigo, 2014).

Acaso (2009, p.109) aponta algumas fragilidades do modelo VTS:

- Não se adapta ao espaço sociocultural, uma vez que é exportado de um modo global e aplica a mesma metodologia em qualquer lugar;
- Trabalha apenas o processo verbal, fazendo com que o aluno chegue onde o educador pretende;
- Privilegia a análise formal em detrimento da análise de significação;
- Entende como única interpretação válida a interpretação do artista;
- Reduz a experiência artística ao objeto, sem ter em conta que arte é uma experiência.

1.4.16 Educação Artística em Portugal

“A primeira meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas; homens que sejam criadores, inventores, descobridores.” Jean Piaget (1971)

O movimento da Educação pela Arte em Portugal dividiu-se em dois períodos fundamentais: período da «sementeira» (décadas de 50 e 60) e período da «colheita» (décadas de 70 e 80). Este último foi marcado pela celebração de compromissos oficiais.

O início da preocupação com o ensino das artes em Portugal remonta aos anos 50, com o trabalho notável de Calvet de Magalhães (1913-1974), entendido como um dos pioneiros da Educação pela Arte em Portugal. Calvet defendia a aplicação, concretização e alargamento da Educação pela Arte à escola pública, ao currículo, à turma e ao sistema educativo (Santos 2013).

É de destacar o ano de 1956. Calvet de Magalhães é nomeado diretor da Escola Elementar Técnica Francisco de Arruda, mais tarde “Escola Preparatória Francisco de Arruda (escola de referência). É fundado o Centro Infantil Helen Keller, dedicado à educação integrada de crianças cegas e embrionário do Movimento da Escola Moderna, que formou inúmeros pedagogos. É ainda criada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, presidida pela professora Alice Gomes, conjuntamente com João dos Santos e Arquimedes da Silva Santos (pedopsiquiatras), e incluindo artistas como Almada Negreiros e Nikias Skapinakis (pintores) e João de Freitas Branco (musicólogo). Calvet de Magalhães foi um dos principais promotores da Associação.

A década de 60 é marcada pelo papel crescentemente assumido pela Fundação Calouste Gulbenkian; papel preponderante no ensino artístico e na educação pela arte perpetuado nas décadas seguintes.

Nos anos 70, Madalena Perdigão (1923-1989) promoveu um grande colóquio sobre o projeto de reforma do ensino artístico e foi criada a Escola Piloto (mais tarde designada Escola Superior de Educação pela Arte), já com foros de aceitação oficial, mas operando em condições de grande precariedade e instabilidade.

A influência da formação ministrada na Escola Piloto iria fazer-se sentir, principalmente, no pós-25 de Abril com a inserção da área do movimento, música e drama nos programas de escolaridade (Brederode dos Santos, 2013).

Além dos eventos supramencionados, é também de referir a reforma de Veiga Simão (ministro da educação). A Assembleia Nacional aprovou uma proposta de lei que visava estabelecer um novo quadro geral do sistema educativo, que servisse de base à reforma então em preparação (publicada como Lei nº 5/73, de 25 de julho). Embora aprovado e publicado em 1973, o ensino da arte nos currículos escolares só oficializado treze anos mais tarde, com a Lei de Bases do Sistema Educativo de nº46/86. Este diploma foca o papel inequívoco da arte na formação integral do indivíduo, determinando que nos currículos dos níveis Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Superior, Educação Extraescolar e Ensino Especial, se integrem áreas disciplinares que pressuponham o desenvolvimento das capacidades de expressão, atividade lúdica e a promoção da educação artística, da sensibilidade estética e da imaginação criativa. (Vidal, 2013)

1.4.17 Educação artística como direito universal

«A educação pela arte atende sobretudo à formação da personalidade».

Arquimedes da Silva Santos, 1981 citado por Alberto Sousa, 2003)

Em 2006, a UNESCO organizou, em Lisboa, a "1ª Conferência Mundial de Educação Artística", com o tema "Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI". Esta conferência visava identificar estratégias necessárias à introdução e promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem. O "Roteiro para a Educação Artística", um dos seus produtos, validou a aplicação das artes no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a importância da Educação Artística como auxiliador e promotor de uma aprendizagem formal ou não formal mais efetiva e coerente (Carvalho, 2016).

O Roteiro estabelece a educação artística como um direito humano universal. Defende a integração da educação artística como componente obrigatória dos programas

educativos de qualquer país, na medida em que é condição essencial para reforçar o direito à educação e participação cultural. Estes últimos decorrem dos desígnios internacionais expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNESCO, 2006).

A educação artística é entendida como “um meio à disposição das nações para a preparação dos recursos necessários ao aproveitamento do seu valioso capital cultural. É essencial tirar o melhor partido desses recursos e desse capital se os países quiserem desenvolver indústrias e empresas culturais (criativas) fortes e sustentáveis.” (UNESCO, 2006, p. 7).

1.4.18 Competências

A Educação Artística no desenvolvimento global do indivíduo é atualmente reconhecida. Todos os educandos têm um potencial criativo. Para que não se torne infecundo, esse deve ser desenvolvido de forma continuada. Para o efeito, há que criar ambientes, ferramentas úteis ao seu desenvolvimento. Se não se valorizar, no sistema de ensino, a Educação Artística, acaba por se extinguir a formação e o crescimento moral, cívico e cultural da criança (Carvalho, 2016).

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo identifica quatro grandes áreas artísticas, presentes ao longo dos três ciclos do ensino básico:

Expressão Plástica e Educação Visual;

Expressão e Educação Musical;

Expressão Dramática/Teatro;

Expressão Físico-Motora/Dança.

As quatro áreas são trabalhadas no 1º ciclo, de forma integrada, pelo professor titular de turma, podendo este ser coadjuvado por professores especialistas. No 2.º ciclo verifica-se um aprofundamento nas áreas da Educação Musical e da Educação Visual e Tecnológica. Por sua vez, no 3º ciclo, o leque de escolhas à disposição do aluno é alargado. Permanece a Educação Visual como disciplina obrigatória e é introduzida outra área

artística opcional, de carácter obrigatório, de acordo coma oferta da escola (Educação Musical, Oficina de Teatro, Dança ou outra. Lei de Bases, 2012).

Nesse mesmo caderno, a matriz curricular apresenta, para referência e para efeito exemplificativo, a carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos, assumindo a sua distribuição semanal por anos de escolaridade um carácter indicativo.

Do total da carga, no mínimo, 6×45 minutos para Português.

Do total da carga, no mínimo, 6×45 minutos para Matemática.

Do total da carga, no mínimo, 2×45 minutos para Educação Visual. E 1×45 minutos para Educação Tecnológica (Lei de Bases, 2012: 3486).

O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais Educação Artística refere que a

«Educação Artística desenvolve a espontaneidade e expressividade, articula a imaginação com a razão e a emoção, influencia a maneira como aprendemos como comunicamos e como interpretamos os significados do dia-a-dia, refletindo-se na forma de pensar, permitindo aceitar desafios pessoais e coletivos que constroem a identidade pessoal, cimentam a identidade nacional indispensáveis ao longo da vida permitindo a formação de seres críticos, com sentido estético capazes de se integrarem socialmente e culturalmente numa sociedade que vive em constante mudança.» (Competências Essenciais, 2003, p. 155).

O mesmo documento refere ainda que «A Arte como forma de apreender o Mundo permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura. A relevância das Artes no sistema educativo centra-se no desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através da fruição-contemplação, produção-criação e reflexão – interpretação» (Competências essenciais, 155)

As competências supramencionadas (e.g. pensamento crítico, expressividade, espontaneidade) são entendidas como essenciais para as sociedades do século XXI, na medida em que estas sociedades requererem um número crescente de trabalhadores

criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores. Neste contexto, os sistemas educativos são chamados a intervir para responder a esse apelo. Elementos estratégicos na resposta eficaz ao apelo poderão ser uma formação relevante e eficiente de professores e artistas e o desenvolvimento de parcerias entre os sistemas educativos e culturais e os atores. (UNESCO, 2006).

1.5 O retrato

1.5.1 Função e propósitos do retrato

“Retratar não é, afinal, representar uma representação porque o rosto não é uma imagem, mas um complexo de sinais e de forças em movimento que o puxam ora para fora de si (como mostram os retratos de Francis Bacon) para fora da significação, deformando o mapa até o deixar irreconhecível, ora para dentro de si, fixando-o numa figura estática humana ilusoriamente una.” Pereira (1999, p. 21)

Segundo Pereira (1999), os retratos fascinam, não há outro género de pintura capaz de transmitir um sentimento tão profundo de presença viva ao longo de uma tão grande distância de tempo.

Gil (1999) alerta-nos para o facto de que é necessária uma arte para olhar um rosto, define-o como um “mapa móvel, uma paisagem em que se desenham traços de todo o tipo psicológicos, sociais, históricos (...) onde se instaura outro espaço topológico (...) não se define por coordenadas objetivas mas pela densidade e dinâmica das suas forças”

Segundo Argelaguet (2007) um retrato consiste tanto na representação das feições como das características humanas de um indivíduo, como o temperamento, o carácter, a individualidade e a personalidade.

De uma forma geral os textos sobre a função do retrato insistem sobre a virtude que possui de prolongar a imagem dos vivos para além da morte (Gil, 1999). O que constitui uma manifestação de fé na vitória mágica da arte sobre o tempo, como se a pintura pudesse superar a morte (Pereira, 1999). Gil (1999) define-o como um

“dispositivo particular de fabricação de um tempo real eterno dentro do tempo” (p. 13). Para este autor os retratos ficam estanques entre a mudez (da morte) e a fala (a nova fala do outro mundo).

Pereira (1999) destaca o carácter mágico deste género, enquanto registo de algo que está sujeito a uma grande mudança, e que o pintor ou o modelo deseja preservar à memória, constituindo-se como um substituto da realidade ou da própria vida. Neste sentido, acrescenta que podemos estabelecer ligações entre o retrato e o culto dos mortos, que exploraremos à continuação através de uma breve evolução histórica.

Os retratos podem ser apresentados em diferentes suportes e técnica (Pacheco, 2012). Este género de representação tem como suportes a pintura, a escultura e outros meios mais atuais de expressão como a fotografia, a gravação, a litografia, o vídeo, o desenho digital. Num princípio, representavam-se os ricos e poderosos, posteriormente os mecenas de classe média impulsionaram o género ao encomendar retratos das suas famílias e colegas, que constituem importantes registos familiares e públicos. Atualmente, as pinturas de retratos são encomendadas por governos, corporações, grupos, clubes e indivíduos.

O retrato situa historicamente tanto o modelo como o pintor através de sinais de temporalidade, que obedecem a leis e cânones relacionados com a estrutura social e cultural em que se inserem (Argelaguet, 2007).

1.5.2 Evolução histórica do retrato

“A arte do retrato é uma das atividades artísticas mais universalmente presentes em todos os tempos. No entanto, a sua evolução não é contínua.”(Argelaguet, 2007, p. 11)

Considera-se que o início da pintura do retrato remonta a Corinto, onde Butates de Sycione, escultor da Grécia Antiga, foi considerado o primeiro a modelar em terracota o retrato de um jovem. Conta o mito que a sua filha se apaixonou por um rapaz que estava de partida para uma longa viagem. Para guardar próxima a sua figura, o artista com a

ajuda de uma pequena lamparina projetou o seu contorno na parede, passou-o a carvão, preencheu-o de terracota e modelou o rosto em relevo (Gil, 1999).

Desde as civilizações mais primitivas que o homem quer em manifestações artísticas quer em religiosas sempre teve o gosto de se imortalizar na imagem. No antigo Egito, os rostos de Fayum, pintados ou incrustados nos sarcófagos, invocam também a necessidade de manter próxima a representação de indivíduos, neste caso, com o intuito de adquirir a imortalidade, eternizando-se através do retrato (Gil, 1999).

A arte do retrato evoluiu adaptando-se aos valores de cada época e aos papéis do indivíduo na sociedade. Na Grécia Clássica, o mito de beleza ideal anulou qualquer elemento que representasse a realidade, o homem feio, as fases do crescimento, afastando assim o conceito de retrato. Poucos exemplares de retratos datam desta época (Argelaguet, 2007).

Na civilização romana os retratos eram esculpidos, bebendo dos conceitos da cultura grega e com influências etruscas (Argelaguet, 2007). Eram criadas máscaras de cera dos mortos com a finalidade comemorativa que eram passados depois a pedra para que durassem (Pereira, 1999). No caso de Portugal, França (1999) salienta que são escassos os vestígios de retrato provenientes desta época.

O aparecimento do cristianismo promulgando a sua doutrina de superação da morte não permitia qualquer transmissão de vida através da imagem. Entrados na idade média, surge a prática da nobreza exigir ser representada entre as figuras sagradas, quando financiava construções ou decorações de uma igreja (Argelaguet, 2007).

Na Idade média, usavam-se os termos “retrato” e “semelhança” para designar qualquer imitação pictórica. Villard de Honnecourt¹⁵ (1200-1250) usava a palavra

¹⁵ Villard de Honnecourt (c. 1225, Picardy, Fr.-c. 1250) foi um arquiteto e mestre-de-obras francês lembrado principalmente pelos cadernos de esboços e notas acerca da arquitetura do século XIII.

Estes cadernos foram compilados ao longo das suas viagens em França e na Hungria em 1245, em busca de trabalho como mestre pedreiro e que estão guardados na Biblioteca Nacional da França.

Participou entre outras na construção da catedral de Lausanne, e conhecia bem as grandes igrejas construídas nesse período. Os cadernos são autênticos manuais ilustrados com instruções detalhadas para a execução de determinados trabalhos. Nas suas notas descreve os seus interesses e dá inclusive uma explicação para a propagação da arquitetura Gótica na Europa (*Bibliothèque nationale de France*, Encyclopaedia Britannica, 2020)

contrafação (do latim *contafaceren*, imitar) para representar tanto seres humanos como animais (Schneider, 1997).

Nicolas Pousin¹⁶ (1595 - 1675) e André Flebien¹⁷ (1619 - 1695) pela primeira vez sugeriam que o termo “retrato” deveria usar-se exclusivamente na presença pictórica de certos seres humanos e propôs-se o termos “figura”, para a representação de animais e “representação”, para as formas vegetais inorgânicas. Esta tendência para clarificar a terminologia e estabelecer uma nítida distinção entre o ser humanos e os seres vivos acompanha o fim de uma influência feudal (Schneider, 1977). O mesmo autor menciona que nesta época “os animais eram considerados entidades jurídicas estando sujeitos a julgamento” (p.10) o que nos permite aproximar-nos às mentalidades da época.

O gravador francês Abraham Bosse¹⁸ (1602 - 1676) definia a expressões de “arte retratista” como expressão que abrangia a pintura e a gravura e encontrava significado no quadro e no retrato.

Artur Schopenhauer (1788 -1860), filósofo alemão do século XIX, na sua mais notória obra “O mundo com vontade de representação” (1819), sustenta que os animais não podem ser retratados, segundo ele, só podem ser feitos retratos da fisionomia e forma humana cujo aspeto exterior induz o espectador numa contemplação puramente estética. A definição terminológica resolve-se muito mais tarde, muito depois do retrato se ter reconhecido como género (Schneider, 1997).

No século XV o retrato ainda não tinha autonomia, retratavam-se principalmente príncipes, clero e nobreza. A partir do séc. XV começaram a retratar-se também comerciantes, artesãos, banqueiros, sábios, humanistas e artistas (Pereira, 1999).

¹⁶ Nicolas Poussin (1594-1665) foi um pintor francês do período Barroco. É um dos maiores representantes do classicismo do século XVII e o primeiro dentre seus compatriotas a obter fama internacional. Nascido na Normandia, em Les Andelys, em 1612 foi viver para Paris. Em 1624, viajou para Veneza e depois para Roma onde ficou durante a maior parte da sua vida (The National Gallery, 2020).

¹⁷ André Félibien, (1619-1695) crítico de arte, historiógrafo real, cronista e teórico da arte da França no século XVII. (Sharron,1975)

¹⁸ Abraham Bosse, (1604, Tours, France-1676, Paris) Gravador notável, arquitecto e pintor durante o período Barroco em França. Influenciado pelo matemático Girard Desargues, Bosse dominou a perspectiva, tendo sido académico dessa disciplina. Contribuiu para o desenvolvimento da caricatura com xilogravuras e gravuras satíricas. Deixou-nos, também textos como "Traité des manières de dessiner les ordres de l'architecture antique" (1664, Encyclopædia Britannica, 2020)

É no Renascimento que o retrato adquire suma popularidade. Deu-se uma grande evolução pois o mecenato, inquietado pelas questões culturais e pelas suas próprias representações promovia este tipo de encomendas. Neste momento Itália torna-se o centro da arte de representar o indivíduo, afastando o retrato dos frescos e quadros religiosos. Os flamengos surgem como grandes disseminadores dos retratos privados contribuindo à internalização do género (Argelaguet, 2007).

O renascimento¹⁹ foi uma época de avanços na cultura em geral. O artista renascentista sai do anonimato, adquirindo importância como indivíduo. Começou-se a solicitar aos artistas novos repertórios e aparecem então fragmentos de paisagens, decoração de espaços interiores, novos modelos de representação como o retrato a três quartos e ainda, é nesta época que se dá a descoberta da perspetiva que tornou possível a representação tridimensional. As representações desta época apresentavam detalhados estudos psicológicos e até sociológicos das personagens (Argelaguet, 2007).

“Os retratos são sempre produto de uma composição, são o resultado de um pacto estabelecido entre o artista e o modelo entre a estética condicionada pelos preconceitos e pelas tradições e exigências do cliente” (Pereira, 1999). Durante a idade média e o renascimento as exigências naturalistas de uma imitação fiel à realidade eram essenciais, posteriormente propunha-se que o retratista favorecesse o modelo realçando o seu carácter e as suas qualidades espirituais (Pereira, 1999).

O efeito pretendido de um retrato era revelado muitas vezes pelo cenário: paisagens e interiores, numa composição onde objetos simbólicos representavam ideias identificativas de um estatuto social. As paisagens usavam-se para demonstrar aspetos relacionados com a esfera pública. Era comum os monumentos, alguns em ruínas, sugerindo um interesse por arqueologia e preservação ou simplesmente apreço pelos valores humanistas da época. Podiam também evocar o desejo de privacidade ou intenção de afastamento da esfera pública, ao ser retratados no interior das suas casas. Muitos retratados eram representados no exercício da sua atividade profissional. Os objetos eram

¹⁹ O Renascimento é um movimento cultural, artístico e científico que surgiu na Itália e se desenvolve na Europa a partir do meio do século XIV (por volta de 1350) até ao fim do século XVI (1600). Teve como nova corrente de pensamento o Humanismo e que coloca o Homem no centro das suas preocupações. (Diana, 2011)

normalmente instrumentos de progresso tecnológico e símbolos da civilização “moderna” como telescópios, planisférios, globos, que delatavam o desejo de aperfeiçoar os conhecimentos do mundo. Os livros ocupavam um lugar central nestes cenários simbolizando o desejo de expansão do conhecimento, ou expressavam convicções morais e éticas. Os retratos femininos representavam esposas, noivas ou, em menor medida cortesãs. Nestes casos, os objetos que as circundavam relatam as qualidades que possuíam ou que a sociedade esperava delas (Pereira, 1999).

Este período presenciou, também, a evolução de vários tipos de retrato. O retrato de corpo inteiro era normalmente reservado aos governantes, à nobreza e aos príncipes regentes ocupando o equestre um lugar especial, com o objetivo de suscitar submissão do espectador, impressionar, suscitar respeito perante a autoridade do personagem retratado. O retrato de busto, explorava diferentes ângulos da posição do modelo em relação ao espectador, que incluíam a perspectiva de perfil, a três quartos e o meio corpo frontal. Também continuou a ser cultivado o retrato de grupo, símbolo de posição social de órgãos coletivos das Guildas²⁰. Observamos também uma proliferação de retratos de casais e familiares (Pereira, 1999).

Os retratos pintados entre os séculos XV e XVII respondiam ao advento do empirismo, uma tendência racionalista que impulsionava as artes. No entanto, observamos paradoxalmente que os retratos da época exibem ainda muitas características mágicas ou fetichistas, resultado de um período de transição (Pereira, 1999).

No século XVII, destacamos a Ruben, Velasquez, Van Dick, Rembrand e Frans Hals, como expoentes máximos do período barroco, cuja arte descobriu caminhos para um realismo popular, onde a crueza da realidade quotidiana contrastava com o gosto pelo aparatoso, monumental, cênico e teatral usado tantas vezes com propósitos de propaganda pelo clero e pela nobreza (Argelaguet, 2007).

Goya (1746-1828), é um expoente importante do retrato psicológico, onde relata os horrores da guerra, marcando um ponto de inflexão no género (Argelaguet, 2007).

²⁰ Associação corporativa medieval que agrupava os indivíduos de um mesmo ofício.

No século XVIII, a escola francesa do retrato abre novos caminhos para as especulações dos românticos sobre a alma humana que terão lugar no século seguinte (Argelaguet, 2007).

No século XIX, a pintura retratista ainda é oficialmente cultivada, no entanto praticada com menos frequência. Vários movimentos artísticos opuseram-se às academias nos finais do séc. XIX. A partir do século XIX a importância do retrato decaiu e afastou-se das correntes pictóricas, tornando-se uma representação mais informal. Os realistas, os impressionistas e os naturalistas aportaram importantes inovações ao género (Pereira, 1999), encontrando novos usos artísticos para o retrato (Argelaguet, 2007).

Apesar da evolução das técnicas o retrato continuou centrado no estatuto social. O seu mercado ampliou-se com a burguesia, os homens de negócios, em particular, banqueiros e magistrados (Argelaguet, 2007).

Nesta época, os impressionistas pintaram muitos retratos, artistas como Degas, Marie Cassat, Renoir, Monet, Picasso, Cézanne, entre outros, apresentam diversos retratos de amigos, familiares e conhecidos. Cézanne, em particular mostra-se mais preocupado com problemas pictóricos do que propriamente com o aspeto das feições humanas (Argelaguet, 2007).

Os precursores do retrato expressionista pertenciam à geração posterior ao impressionismo. Para Gauguin, Van Gogh ou Munch, o retrato tinha um significado especial. Não eram retratistas, mas sentiam-se inclinados a retratar pelo fascínio que lhes causava a personalidade, este género permitia-lhes descobrir algo mais acerca da sua identidade, procuravam entendê-la e representá-la na tela. Outro dos motivos pelo que se autorretratavam repetidamente é por serem modelos mais económicos, e, em nossa opinião, por motivações psicológicas. O retrato expressionista, na sua forma inicial combinava a perceção psicológica e a descrição do carácter criando algo essencialmente novo na história do retrato (Argelaguet, 2007).

Com a chegada do séc. XX as representações naturalistas desaparecem e os retratos passam a ser expressionistas e individuais. Este século foi marcado por profundas mudanças sociais e estruturais. A arte contemporânea desvincula o retrato do modelo, promovendo a interação entre o artista e o modelo. Neste sentido, a arte Pop, com Andy Warhol, pioneiro deste movimento, ironizou o retrato mediatizando-o, ao apresentar o

mito de estrelas cinematográficas de morte prematura, eternizando-as com a ajuda de uma nova técnica, a fotografia (Argelaguet, 2007).

Um dos fatores da decadência do retratismo tradicional deve-se ao aparecimento da fotografia, que no início, procurou imitar as convenções da pintura ocidental. Apesar deste facto, o retrato persistiu. O aparecimento da fotografia foi transformando este género em muitos aspetos, chegando a quase eliminá-lo do mercado tradicional (Argelaguet, 2007).

Isto deve-se a que a evolução da fotografia permitia um processo de reprodução mais rápido, fácil e económico. Vinha confirmar a natureza obsoleta da pintura renascentista com as suas sessões de pose e esboços trabalhosos (Pereira, 1999), adaptando-se assim às necessidades de uma sociedade em plena evolução.

A evolução da arte do retrato apresenta na linha cronológica descontinuidades, que respondem às conjeturas do tempo e espaço, o que nos proporciona uma informação plural fundamental para o estudo das civilizações. Ao longo dos séculos os retratos dão-nos a conhecer o mundo dos gostos, dos valores, das convenções sociais, conformam-se numa forma de tornar vivo o passado (Argelaguet, 2007).

1.5.3 O autorretrato

Segundo Argelaguet, (2007), o tipo de retrato mais significativo é o autorretrato, uma vez que “reflete o eu interior e o eu exterior sem que tenha que passar pela complexidade de outro olhar que o represente”. (p. 12)

Pacheco (2012) define o autorretrato como um retrato em que o artista explora o seu aspeto físico e psicológico, representando o que captou da expressão mais profunda de si mesmo. A forma como são usadas as cores, as tintas, as formas, os volumes e as texturas revela a natureza do artista como criador.

Rauen (2015) salienta como particularidade do autorretrato, a existência de uma unidade na dualidade do diálogo entre dois agentes, pintor e modelo, que se consagra na obra. Segundo a mesma autora, o autorretrato como representação da individualidade do autor funciona como uma reflexão sobre o seu universo particular. Na linha do

anteriormente mencionado, muitos artistas usavam esta prática para expressar sentimentos, pensamentos e provocar sensações no espectador, enquanto que outros visavam exercitar e aprimorar as suas técnicas e habilidades.

Rembrandt (1606 - 1669), foi o artista que mais se autorretrou na história da arte deixando cerca de 90 obras neste gênero. Interessado pela sua autobiografia, fez estudos da sua própria fisionomia ao longo da vida, explorando sentimentos humanos e emoções como ansiedade, preocupação, medo, desespero, alegria, com as suas respetivas correspondências fisionómicas para conservar um registo de traços físicos e psicológicos, procurando melhorar o desenho, a gravura e a pintura. Prima o rosto, pelo que as suas obras são desprovidas de elementos decorativos. O seu objetivo era criar uma enciclopédia visual de sentimentos humanos. Interpretava os inúmeros papéis e poses que encontramos nos seus autorretratos (Pereira, 1999).

A nível técnico, o gênero sofreu importantes transformações na segunda metade do século XIX, acompanhando as modificações sociais e tecnológicas da época, nomeadamente o aparecimento da fotografia, que veio alterar a forma como se visualizava o mundo. A fotografia, ao ter a capacidade de reproduzir imagens com exatidão abriu novos caminhos à pintura. Surgiram as vanguardas na arte moderna que ao valorizar a expressividade e singularidade do artista permitiram desenvolver deformações e ênfases formais que afastaram o autorretrato da realidade física mimética. Podemos observar na produção artística contemporânea, uma maior preocupação do artista com o resultado expressivo da obra e não com sua semelhança física (Rauen, 2015).

1.6 O desenho Infantil

A presente secção visa examinar a importância do desenho no desenvolvimento da criança, o papel do educador na prática do desenho, as etapas do desenho infantil analisadas sob o prisma de George Henri Luquet (1876-1965), Viktor Lowenfeld (1903-1960), Jean Piaget (1896-1980) e Marthe Bernson (1957). Por último, analisar-se-á o desenho entre os 10 e 12 anos de idade, etapa de período de vida correspondente às idades dos alunos da nossa amostra, objeto desta investigação.

1.6.1 Importância do desenho no desenvolvimento da criança

Desde muito cedo a criança expressa-se através do desenho, complementando, deste modo, a comunicação oral, ainda pouco desenvolvida. É importante criar, porque através das expressões artísticas a criança desenvolve os seus pensamentos, os seus sentimentos e o entendimento de si própria e do mundo que a rodeia, é um meio ideal para eliminar as suas inibições e tensões. Através do desenho a criança regista as suas emoções, desenvolve a sua capacidade criativa e cognitiva, a socialização, contribuindo para uma boa saúde mental (Melo, 2010).

Para Lowenfeld (1958), a felicidade infantil depende do meio em que a criança cresce da compreensão e respeito dos pais pelas suas necessidades. O autor refere que, através do desenho e da pintura, as crianças estabelecem relações emocionais com os outros e com o mundo, expressando gostos e preferências de forma subjetiva.

A atividade criadora emerge do confronto da criança consigo mesma e com as suas experiências, combinando assim o conhecimento das coisas e a sua relação com elas. Quando desenha, ou pinta, evoca pensamentos e concentra-se na experiência de desenhar, ajudando a construir a sua identidade. Relaciona, investiga e dá corpo aos conceitos que a ocupam, um incremento das “relações sensíveis” que estabeleça, traduz-se numa melhor compreensão das coisas. Descobrir, explorar os diferentes materiais e o seu comportamento constitui um benefício para o desenvolvimento da atividade criadora. (Lowenfeld, 1958)

Edith Derdyk (1989, citada em Melo, 2016) acredita que a criança desenha por prazer, sugere que os rabiscos que realiza sobre o papel surgem como forma de adestrar a motricidade, não apenas por prazer. A autora não nos apresenta somente a questão do prazer da criança no seu traçado, acrescenta que o desenho surge de maneira espontânea, a par do seu desenvolvimento global e que é uma atividade inteligente, sensível, de autonomia, de expressão, de conhecimento e comunicação. Segundo esta autora, os traçados das crianças transcendem as atividades sensoriomotoras, são formas de

comunicar através da representação e simbolização, pois a criança representa no papel tudo aquilo que ainda não consegue com outras linguagens (fala e escrita), os seus medos, angústias.

O meio tem um impacto fundamental na relação com o desenho, sendo o papel do educador um dos mais importantes para a sensibilização e motivação das crianças neste âmbito.

1.6.2 O papel do educador

“Fomentar a atividade artística da criança é equivalente a fortalecer o crescimento das crianças pois a expressão artística não é senão uma documentação da sua personalidade.” Lowenfeld (1958).

Que impacto tem o meio na expressão artística da criança?

No seu livro *“El niño y su arte”* (1958, p.27), Lowenfeld explica vários conceitos relacionados com o papel do educador. Aí refere que a interferência dos adultos pode restringir a expressão original e livre com que se expressam as crianças, em geral fruto da falta de compreensão das suas necessidades. Numa criança livre e feliz sem inibições a sua expressão artística será igualmente livre e flexível. Se for tensa, limitada e constringida, a sua expressão artística demonstrará essas características.

O autor questiona as perguntas que se fazem quando as crianças desenham, do género “o que estás a desenhar?” referindo que estas são uma interferência que condiciona os seus desenhos e limitando o seu verdadeiro interesse, que pode ser gozar a atividade ou simplesmente adestrar a sua motricidade, dependendo da etapa em que se encontre.

Expressa também a sua aversão aos livros de colorir, já que estes não proporcionam a oportunidade de se expressar e limitam a liberdade de criar. Ultrapassadas as crenças em teorias que defendiam que pintar dentro do risco era disciplinador, acrescenta-se que esses materiais inflexíveis criam dependência e não possibilitam o alívio emocional, já que a criança com esta experiência não expressa as suas emoções.

Os modelos que se proporcionam à hora de “ajudar” a desenhar podem criar interdependência da expressão criadora. Essas pequenas ajudas que prestamos ficarão nos

seus desenhos para sempre como um corpo estranho, se caímos no erro de demonstrar e insistir em vez de motivar a sua própria expressão. (Lowenfeld, 1958)

O autor elenca uma série de erros que os educadores devem evitar na orientação que prestam às crianças no desenvolvimento das atividades, tais como: corrigir ou “ajudar” a criança no seu trabalho impondo a própria personalidade; sobrevalorizar o produto final sobre o esforço infantil; impor figuras para colorir e modelos de desenho; mostrar apreciação indiscriminada por tudo o que faça a criança; corrigir as desproporções dos trabalhos; esperar que as tentativas artísticas da criança sejam sempre agradáveis; incorrer em favoritismos e comparações na apreciação dos trabalhos; restringir as atividades infantis ao não organizar um lugar apropriado para a criança trabalhar; apoiar concursos que utilizem como estímulo prêmios ou recompensas; impor as próprias normas e padrões; expor um único trabalho da criança. (Lowenfeld, 1958: 62)

No que se refere à correção de desproporções, esta não se deve efetuar, pois o desenho da criança passa por etapas nas quais utiliza as proporções de forma emocional, indicando o valor que dá às coisas, às pessoas e, sobretudo, aos acontecimentos. Se corrigirmos interferiremos com a relação afetiva. (Lowenfeld, 1958)

A valorização que fazemos das produções também deve ser cuidada: a crítica indevida é mais prejudicial que um elogio não merecido. O elogio gratuito faz com que as crianças duvidem da sinceridade dos adultos. Devemos ainda ter em consideração que, as críticas baseiam-se no nosso gosto de adultos e podem não se adequar não só aos gostos infantis, como também à sua intencionalidade na comunicação. A finalidade da expressão artística infantil não é produzir artistas, senão contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Não se devem impor conceitos de bonito e feio, os trabalhos não têm de nos agradar, o seu fim é vê-los felizes com as experiências realizadas (Lowenfeld, 1958).

Em referência às boas práticas que os educadores devem levar a cabo, Lowenfeld incentiva a estimular as crianças a fazer uso dos seus sentidos (olhos, ouvidos, dedos, corpo inteiro) para ampliar o caudal de experiências e enriquecer a expressão artística. Deve primar o respeito pelos ritmos evolutivos dos alunos. Neste sentido, não há uma idade estabelecida para o início do desenvolvimento da expressão artística. Um bom momento para principiar a estimular a expressão gráfica, será quando começam a

expressar-se verbalmente ou a reproduzir gorjeios. Quando a criança começa a tentar desenhar devemos rodeá-la dos materiais adequados (Lowenfeld, 1958).

Lowenfeld proporciona alguns conselhos adicionais para os educadores primários e para as famílias. Alerta para a importância da expressão artística na construção do registro da personalidade e o respeito devido pelo trabalho da criança na realização de experiências diversificadas, potenciando as suas relações com o meio. É essencial proporcionar um lugar onde a criança possa trabalhar, onde possa desenvolver a sua própria técnica mediante a experimentação. O esforço da criança em expressar a sua própria experiência deve ser apreciado, desenvolvendo o respeito pela sua expressão e pelas produções alheias. Quando se trata de exibir ou mostrar as suas produções artísticas, (gráficas) deve-se ter o cuidado de não escolher apenas uma obra para evitar criar um propósito de modelagem, i.e., que a criança procure repetir esse modelo de forma a agradar o adulto. Em conclusão, a melhor motivação que uma criança pode receber da sua família é sentir-se querida e segura (Lowenfeld, 1958)

As necessidades da criança mudam segundo a idade e o seu desenvolvimento. Uma criança de três anos tem necessidades distintas de uma de dez. O desenho infantil passa assim por várias etapas, que discutiremos em seguida.

1.6.3 Etapas do Desenho infantil

Concordamos com Clérigo, quando esta expõe que apesar de existirem “diferentes linhas de pensamento sobre o desenvolvimento da expressão gráfica, as mesmas não divergem muito na sua essência.” (2014, p. 56) Embora seja utilizada diferente terminologia para descrever as fases do desenho infantil (etapas, fases, estágios ou movimentos), há um acordo geral entre os pesquisadores em que o desenho progride, segundo as etapas no desenvolvimento da criança. (Clérigo, 2014)

Diversas concepções surgiram de estudos de análise realizados pelas diferentes teorias pedagógicas que revelam aspetos característicos do processo de desenho infantil. Neste sentido, parece-nos importante para o estudo em curso fazer uma incursão pelas ideias dos teóricos mais relevantes neste campo, entre os que incluímos Luquet, Piaget,

Bernson e Lowenfeld. Cada um destes autores tem diferentes visões sobre as fases do desenho nestas idades.

Luquet divide a evolução do desenho infantil em 4 fases:

Realismo Fortuito (2 anos) - caracteriza-se por traçar signos sem desejo de representação.

Realismo Fracassado (3-4 anos) - descobre a identidade, forma, objeto, procura reproduzir formas.

Realismo Intelectual (4-10/12 anos) - desenha do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe.

Realismo Visual (12 anos) - perto das produções adultas afasta-se da expressão descobre a perspectiva (Mériedieu 1974, pp. 20-23).

Embora Piaget não tenha estudado o desenho infantil em profundidade, poderemos fazer um paralelismo entre as fases de desenvolvimento cognitivo que definiu e as características observáveis no desenho infantil em cada estágio de representação gráfica definidas por Victor Lowenfeld:

Garatuja²¹ (2 a 4 anos) - Na fase pré-operacional, segundo Piaget, prima o prazer. A cor tem um papel secundário, interessando-se mais pelo contraste de forma inconsciente. A garatuja pode ser desordenada - com movimentos amplos e aleatórios - ou ordenada - com traços longitudinais e circulares, ou, ainda, identificada, nomeando a criança os seus traçados, denotando já uma intenção de representação. A figura humana pode aparecer de forma embrionária, como consequência da exploração do traçado e de um interesse pelas formas. O jogo simbólico domina a expressão dando significado às formas irreconhecíveis aos adultos, atribuindo nomes, contando histórias.

Pré-Esquematismo (4/7 anos) – tendo por base cognitiva a fase pré-operatória, relaciona já desenho, pensamento e realidade. Inicialmente os desenhos são dispersos,

²¹ Garatujar (ou rabiscar) significa traçar linhas sobre o papel em qualquer direção. Nesta ação, a criança tem prazer, felicidade, alívio, melhoria de uma função importante: a coordenação de movimentos.

Quando a criança tem dois a três anos de idade e se passa algo, não consegue racionalizar o que se passa, assim sendo, a criança faz uso dos seus recursos limitados para fazer frente à tensão e aliviar-se.

Os tipos de garatuja diferem tanto entre como as próprias crianças que os realizam com movimentos livres e amplos uns são firmes outros delicados e tímidos (Lowenfeld 1958).

posteriormente aparecem as primeiras relações espaciais, vinculadas às emoções, assim como o uso da cor. Explora a figura humana através do conhecimento ativo do seu corpo.

Esquemático (7 a 9 anos) - Na fase cognitiva das operações concretas de Piaget, surgem os esquemas representativos de todo o seu envolvimento. Começa a usar a linha de base e já tem um conceito definido quanto a figura humana, ainda que incorra no exagero, negligência e omissões. Tem já definido a noção espacial de cima, baixo e gradualmente a noção de profundidade, esta expressa por sobreposição de planos. Descobre as relações entre a cor e o objeto, podendo haver interferência emocional na sua escolha.

Realismo (9-12 anos) - Interessam-se pela diferenciação dos sexos nas suas representações. Exploram o plano e a superposição, abandonando a linha de base, delineando aproximações à perspectiva. Fruto de uma maior rigidez e formalismo aparecem as formas geométricas.

Pseudo Naturalismo (12 a 14 anos) - A fase cognitiva das operações formais de Piaget, marca o fim da expressão gráfica como atividade espontânea. Inicia a investigação de sua própria personalidade. Surge a profundidade e a preocupação com experiências emocionais (espaço subjetivo). Exagera as características sexuais, representa articulações e proporções. Observa-se uma maior conscientização no uso da cor, podendo ser objetiva ou subjetiva (Bombonato & Farago 2016).

Crise da adolescência (14 a 17 anos) - continuando por base nas operações formais, a maioria dos jovens abandona este tipo de expressão. As produções estagnam no estágio anterior, chegando, por vezes, ao esquemático avançado. Efetuam cópias de estereótipos, frequente a representação do retrato, no entanto quando mantêm o interesse pelo desenho, procuram técnicas avançadas para melhorarem as suas representações. (Jaqueline Royer, 1995)

Passamos a descrever com mais detalhe a fase que mais relevância tem para o nosso estudo, centrando-nos nas idades entre os 10 e os 12 anos, onde as crianças passam por etapas importantes de desenvolvimento.

1.6.4 O desenho entre os 10 e 12 anos.

Com base nos escritos de Lowenfeld, nestas idades descobre-se a importância da amizade e procura-se a independência. Adquire importância a aceitação social com o poder que aportam os pares. Aumentam as experiências vividas fora do núcleo familiar, com os amigos, criando um ideário próprio em busca da formação da própria personalidade, muitas vezes em confronto com os pais.

A capacidade de trabalhar em grupo e cooperar ganha significado. No trabalho em grupo é compartilhado um motivo, uma finalidade. É necessária a orientação dos adultos, sobretudo na gestão de comportamentos, ainda que seja aconselhável permanecer em segundo plano de forma a sentirem-se autónomos e, assim, podendo encontrar a liberdade para expressar as suas emoções

Nesta fase, a criança vai evoluindo das soluções esquemáticas encontradas, no estágio anterior, para resoluções espaciais e formais de diferente caracterização. Por este motivo, vamos encontrar plasmados na mesma produção resoluções esquemáticas e realistas. Estas, apontam já para o aparecimento do ponto de vista - possível pela evolução da percepção, segundo Wallon (1963). A passagem ao realismo só é possível graças à maturação perceptiva e intelectual - o que proporcionará a representação de opacidades, diferentes dimensões, conforme o objeto esteja perto ou longe, expressando, assim, gradualmente, indicadores de perspectiva, configurando um espaço euclidiano de projeção do plano vertical sobre o plano horizontal. Para que isto aconteça é necessário que a criança esteja consciente da identidade do objeto segundo todos os seus aspetos. Uma relação rica entre a criança e o seu envolvimento fornecerá as bases da experiência artística. O conhecimento perceptivo facilita a obtenção dos meios para que a relação sujeito/ambiente de estabeleça. Entre outros aspetos, tais como o interesse por técnicas auxiliares da expressão diversificadas, usa a cor com tonalidades e é sensível à representação tridimensional através do uso do claro escuro. No que concerne a representação da figura humana, observa-se um maior destaque das características sexuais como cabelo, unhas, roupas, etc.

2 Metodologia

A metodologia constitui um aspeto fundamental da investigação, na medida em que favorece a análise sistemática das práticas de docência, permitindo, deste modo, alcançar o conhecimento científico. (Tapia B. 2000)

2.1 Problemática e objetivos do estudo

2.1.1 Definição do problema

O presente estudo procura definir estratégias didáticas, através do autorretrato, com vista à obtenção de resultados criativos e expressivos dos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico. Procurou-se que os alunos olhassem para a Arte de uma forma mais informada, que se expressassem livremente e com confiança, que sentissem prazer no ato de fazer e valorizassem as suas próprias produções.

Optou-se pelo autorretrato porque este responde aos interesses de autoconhecimento dos alunos nesta fase de desenvolvimento e por o tema do “Rosto” integrar os conteúdos programáticos do 5º ano. Para sensibilização e conhecimento de várias formas expressivas de autorrepresentação, os alunos começaram por observar, na arte moderna, o autorretrato de artistas como Modigliani, Picasso, Van Gogh, Basquiat e, no contexto português, Sara Afonso, Almada Negreiros, Amadeu Souza Cardoso, entre outros (ver p. 165). Só depois desta incursão é que se lecionaram os conteúdos referentes à técnica de proporção e relação entre as partes do rosto. Observando-se no espelho, os alunos desenharam-se a si próprios. A partir desse desenho matriz, exploraram técnicas auxiliares de expressão, ligadas fundamentalmente à pintura, ao desenho e ao bordado.

2.1.2 Questões orientadoras do estudo

Questão de partida: - Que estratégias didáticas serão mais adequadas para a obtenção de resultados expressivos e criativos, na realização do autorretrato, em crianças do 2º ciclo do Ensino Básico?

Operacionalizada nas subseqüentes questões:

- o recurso à técnica da construção do rosto, a partir da “proporção e relação entre as partes” poderá inibir ou contribuir para uma produção plástica expressiva e criativa?
- a construção do autorretrato facilitará a expressão criativa?
- poderá o conhecimento da arte contemporânea contribuir para o desenvolvimento expressivo e criativo do aluno?
- poderá a técnica alternativa do bordado, favorecer a expressão e a criatividade pela novidade e superação de expectativas?

2.1.3 Objetivos do estudo

Objetivo Geral:

- Definir estratégias didáticas através do autorretrato, com vista à obtenção de resultados criativos e expressivos dos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico.

Em função do objetivo geral, definem-se como objetivos específicos:

1. Responder de forma criativa a conteúdos do programa oficial de estudos de Educação Visual, do 2º ciclo do Ensino Básico.
2. Promover o conhecimento das práticas e correntes artísticas, no que respeita ao autorretrato, na arte contemporânea.
3. Averiguar a importância de um ambiente criativo na realização de projetos artísticos.
4. Valorizar a expressão artística individual no âmbito criativo dos alunos.

5. Contribuir para o enriquecimento didático/pedagógico da área curricular de Educação Visual

6. Identificar e valorizar diversas formas de representação.

2.2 Natureza do estudo

2.2.1 Justificação da escolha do método

Tratando-se a educação como a instituição capaz de formar cidadãos livres, críticos intelectualmente e moralmente aptos para inserção na sociedade, a resposta aos problemas inerentes à educação passa por um procedimento de ação, o qual procura responder às interrogações constantes procurando o entendimento do modo como as coisas são e funcionam (Afonso, 2005, citado por Santos 2016)

Dessa forma, é urgente a seleção de um paradigma de investigação que conduza e fundamente o estudo. Este paradigma vive de uma soma de evidências, de valores, de teorias, de regras adotadas por uma comunidade científica, num dado momento, que guiam os investigadores nas metodologias a adotar nos seus estudos. O presente projeto inscreve-se no paradigma sócio crítico (Coutinho cit. In Coutinho, 2011 referido em Santos 2016).

O presente estudo teve a preocupação de perceber e analisar o contexto social envolvente, onde se inseria o problema, bem como a de esboçar um plano que possibilitasse a transformação do problema, instaurando uma prática ao longo da investigação (Coutinho C. P., 2011, referido em Santos, 2016). Baseia-se num projeto de intervenção desenvolvido no âmbito da investigação-ação, predominantemente conduzida pelos próprios intervenientes. Este tipo de investigação recolhe evidências onde baseia a reflexão, inspira o aperfeiçoamento das práticas e ajuda os alunos a melhorar as suas produções artísticas. Desenvolve ainda a crítica reflexiva, a dialética e a colaboração. O conjunto de todos estes fatores favorecem e fazem avançar o processo de evolução de cada interveniente.

Como metodologia que se estrutura na investigação de forma ininterrupta, a ação faculta à prática a reformulação, neste caso o papel do investigador é ativo, não se permitindo apenas a observar e analisar resultados como a modificar o método educativo de maneira a aperfeiçoar o seu desempenho. Este procedimento é composto por etapas constantes, em movimento circular, originando novos ciclos em espiral de ação reflexiva.

Num primeiro instante, a mostra de retratos/pinturas de autores contemporâneos foi uma estratégia de incentivo desinibidor face às produções dos alunos, a que se seguiu a ação, observação e reflexão, sendo que, no final se deu início a outro ciclo. Estes procedimentos repetir-se-ão de maneira a dar possibilidade ao investigador de analisar e reajustar as situações na investigação.

Este projeto foi executado na escola, no ambiente natural dos alunos. Desvalorizaram-se os resultados obtidos em prol da valorização do processo.

2.3 Investigação Ação

A investigação ação constitui um método exploratório. Aplicado à educação sofreu uma evolução positiva ao longo dos tempos. Antes dominada por questões mensuráveis, variáveis, hipóteses e estatísticas, a investigação passou a contemplar uma metodologia que enfatiza a descrição, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais (Popkewitz, 1989, referido em Bogdan, 1994).

O conceito de “Investigação qualitativa” surge na década de sessenta, no âmbito das ciências sociais. A diferença em relação à investigação quantitativa consiste no facto de os dados que advêm deste tipo de investigação serem ricos em pormenores descritivos, com referência a pessoas, locais e discursos orais ou escritos que requerem um tratamento complexo. Neste sentido, as questões a investigar não se operacionalizam com variáveis, a sua formulação tem de permitir investigar fenómenos complexos inseridos no seu contexto natural. Algumas das técnicas mais representativas deste modo são: a observação participante, a entrevista e o inquérito (Bogdan, 1994). Também, segundo Bardin (1979) a análise de conteúdo.

A investigação suprarreferida, segundo Wilson (1977), baseia-se em dois conceitos principais, por um lado, as situações de estudo devem ser naturais, investigadas no terreno; por outro surge a necessidade de compreender como é que os acontecimentos são percebidos e interpretados pelos participantes. Outros autores, tais como Bogdan e Biklen (1994), Carmo e Ferreira (2008) referem-na ainda como indutiva, resultante da recolha e interpretação de dados e holística, dado considerar a realidade na sua globalidade (Clérigo, 2016).

O método que escolhemos para realizar este estudo, investigação ação, designado de agora em diante por I.A., é difícil de enquadrar visto que se assemelha nas estratégias com as de investigação qualitativa (Coutinho, 2011). Bisquerra (1989, referido em Coutinho 2011) afirma, no entanto, que, embora as técnicas usadas sejam frequentemente orientadas para a análise quantitativa, privilegiam-se as técnicas orientadas para a análise qualitativa.

A I.A. aplica-se diretamente à educação, que aporta um espaço de constante questionamento e reflexão, em que as práticas surgem para gerar novas teorias. Para contribuir para a melhoria das práticas educativas, este método constitui um desafio, favorece o processo de mudança, atualizando-o constantemente (Coutinho, 2011).

Patton afirma que “os paradigmas são uma forma de desmantelar a complexidade do mundo real” (Patton 1998, referido por Coutinho, 2011, p. 311). A I.A. tem propensão para a subjetividade, o que a situa no paradigma sócio crítico. Contém uma intenção de mudança intrínseca, orientada pelo conhecimento que opera na transformação da realidade (Coutinho, 2011).

Nos anos quarenta, o método I.A. ganhou relevância, evoluindo continuamente até que atingiu atualmente um lugar de destaque nas Ciências da Educação. A sua popularidade advém do “*Action Research na Minority Problems*”, um artigo de Kart Lewis (Almeida, 2008 referido por Coutinho *et. al.*, 2009).

A I.A. surge, assim, como um meio para responder à necessidade de salvar a lacuna existente entre o conhecimento teórico, produzido pela investigação tradicional e as necessidades da prática (Esteves, 2008).

Segundo Coutinho (2009), o professor surge como uma entidade privilegiada, planifica, atua, analisa, observa e avalia, situando-se no epicentro onde a prática e a

reflexão se alternam para resolver questões e criar oportunidades. O professor orienta a sua práxis em função das teorias e distingue-se quando assume o papel de investigador e põe em causa essas teorias, de forma crítica. Com esta atitude, consegue melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Parece-nos pertinente mencionar algumas das características da I.A. Segundo Zuber -Skerritt (1992, referido em Coutinho *et. al.*, 2009) esta metodologia é participativa e colaborativa, uma vez que implica todos os participantes no processo como coexecutores da pesquisa, sendo o professor um co investigador interessado nos problemas práticos e na sua melhoria. Este autor refere ainda que a capacidade crítica funciona como intermediário para a mudança na melhoria das práticas de trabalho.

Ainda no âmbito das suas características vários autores definem a I.A. como situacional já que atua no contexto social, procurando o diagnóstico e soluções a um problema. (Elliot, 1991; Simões, 1990; Cohen & Manion, 1994; Mac Taggart, 1994; Cortesão, 1998, referidos em Coutinho, 2011). Por outro lado, Cortesão (1998, referido em Coutinho *et. al.*, 2009) salienta o carácter cíclico da investigação, alternando teoria e prática e gerando descobertas que impulsionam as mudanças necessárias para implementar em novos ciclos. Coutinho *et. al.* (2009) acrescentam a característica autoavaliativa, visto que a avaliação das mudanças e práticas representa um meio para a elaboração de novos conhecimentos em contínua adaptação.

Segundo Watts, (1985, referido em Coutinho, 2011), com este método, os intervenientes analisam as suas práticas de forma sistemática, usando ferramentas próprias da investigação, como a observação etnográfica participante, o inquérito, debates, entre outras.

A I.A. engloba procedimentos que incluem ação, que implicam uma mudança e buscam a compreensão. Estes eixos vertebrais sustentam este processo, alternando ação e reflexão crítica, num ciclo em espiral, onde a teoria e a prática se interligam permanentemente (Coutinho, 2009). Autoras como Michelle Lessard-Hérbert descrevem este ciclo como um conjunto ordenado de fases que ao ser completadas servem de estrutura para a planificação e realização de um novo projeto e assim sucessivamente.

Cada novo ciclo é entendido como sendo enriquecido pelo anterior, definindo-se seis fases para este procedimento:

- i* Exploração da análise e da experiência.
- ii* Enunciado de um problema de investigação.
- iii* Planificação de um projeto.
- iv* Realização do projeto
- v* Apresentação e análise dos resultados
- vi* Interpretação conclusão e tomada de decisão (1996, p. 16)

Dick (1999, referido em Coutinho 2011) salienta sua transcendência para o professor indicando que fomenta a exploração reflexiva da sua prática, proporcionando meios para resolver os problemas e introduzir alterações.

Coutinho (2005) ajuda-nos a entender melhor o conceito de I.A., aportando definições de vários autores. Para Elliot (1993) trata-se de um estudo que se faz de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação. Para Kemmis (1988) esta constitui uma ciência prática, moral e crítica. Lomax (1990) define-a como uma intervenção prática profissional com o fim de proporcionar uma melhoria. Estamos de acordo com Bartolomé (1986) quando a refere à I.A. como um processo reflexivo que dinamiza e vincula profissionais das Ciências Sociais com a sua práxis.

Para Simões (1990, referido em Coutinho, 2011) “o resultado de uma investigação tem um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade, transformar os atores” (p. 315). Os seus principais benefícios, segundo Antônio Latorre (2003) são a melhoria das práticas, questionando-as para a sua compreensão e reforma, requerendo planeamento, atuação, observação e reflexão sobre a ação quotidiana.

Segundo Coutinho (2005) e Lopes (1990), a investigação contribui de forma importante para o desenvolvimento das ciências da educação, nomeadamente a importância dada ao âmbito social veio pôr o investigador e investigado no mesmo plano de intervenção. A criação de novas técnicas de recolha de dados como a entrevista narrativa, a investigação biológica, surgem da combinação de métodos quantitativos e qualitativos (Coutinho, 2011) e permitem uma menor subjetividade na interpretação de

dados. Ganha popularidade o conceito “prática reflexiva” (Schön, 1983, referido em Coutinho, 2011) na formação dos docentes (Coutinho, 2011)

Em relação às técnicas de recolha de dados da I.A., Latorre (2003, referido Coutinho, 2011) sugere que as formas de recolher informação vão-nos sendo proporcionadas pela própria investigação. O investigador recolhe informação sobre a sua própria ação, nesse exercício, refina o seu olhar sobre aspetos essenciais do estudo, o que facilita a análise e a reflexão sobre o problema.

O autor supracitado classifica as técnicas e instrumentos de recolha de dados em três categorias, a saber:

i técnicas baseadas na observação, em que o investigador observa presencialmente o fenómeno em estudo;

ii técnicas baseadas na conversação, enquadram-se num ambiente de diálogo e interação dos participantes;

iii Análise de documentos, pesquisa e leitura de documentos escritos, fonte de informação (Latorre, 2003, referido Coutinho, 2011).

Segundo Latorre, (2003, referido Coutinho, 2011) o investigador pode usar instrumentos como, testes, escalas, inquérito por questionário, a observação sistemática; estratégias como a entrevista, a observação participante, a análise documental e recorrer a meios audiovisuais como o vídeo, a fotografia, a gravação, os áudios e diapositivos para realizar a sua investigação.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

As técnicas de recolha de dados utilizadas no decorrer do projeto foram a observação etnográfica participante, o diário de bordo e as produções plásticas dos alunos.

Instrumento de avaliação de dados criado para este estudo, teve como base o idêntico instrumento criado pela doutora Ana Bela Mendes (conf. Anexo J, p. 155, 156,

157) na sua tese de doutoramento²². O nosso instrumento seguiu o mesmo princípio compondo-se em categorias (5) e estas explicadas por indicadores (17).

INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: XX	AUTORRETRATO-XX														INDICADOR USADO
	0...5 (muito criativo)														
Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14	
Grafismos															
Texturas															0
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)															0
Representação formal															
Proporção															0
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)															0
Interpretação anatómica (estrutura do rosto)															0
Pormenores															0
Cor															
Livre utilização da cor															0
Cores puras															0
Cores planas															0
Claro escuro															0
Equilíbrio cromático															0
Combinação das cores mais pensada															0
Técnica															
Expressivo na técnica															0
Utilização adequada da técnica															0
Sensibilidade estética															
Originalidade															0
Espontaneidade na representação															0
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem															0
TOTAIS AVALIADOR: XX															
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)															INDICADORES: 0

Tabela 1. Tabela tipo

De A01 a A14 corresponde o número de alunos constituinte da amostra.

A coluna «**indicador usado**» corresponde aos valores “0” e “1” e totaliza o número de indicadores, usados pelo júri, que avaliou a amostra.

Para avaliar a criatividade utilizaram-se dezassete indicadores, avaliados numa escala de zero a cinco, sendo zero a ausência do indicador. A avaliação foi dividida em 5 escalões, onde 1 corresponde a muito pouco criativo; 2 pouco criativo; 3 medianamente criativo; 4 muito criativo e 5 extremamente criativo.

Se um indicador for avaliado em zero significa que esse indicador não foi aplicado e dessa forma é retirado da contagem. A média é encontrada somando os restantes indicadores.

22 Mendes, A.B. (2002). « La créativité graphique chez l'enfant de 10 à 12 ans ; effets des pratiques pédagogiques et des contextes socioculturels familiaux », thèse de doctorat. Université Toulouse Jean Jaurès.

O valor mínimo do instrumento é zero (0) e o máximo é cinco (5). Embora o zero seja usado exclusivamente para quando o avaliador considera a não presença desse indicador.

Para se proceder à avaliação dos trabalhos nomeou-se um júri composto por três elementos.

Cada avaliador preencheu uma ficha por técnica, onde classificou todos elementos da amostra. Os valores totais de criatividade para cada aluno resultam da média dos valores atribuídos aos indicadores que o avaliador usou. Se por exemplo, num dos 17 indicadores de criatividade, o avaliador atribuiu zero, considera-se que o avaliador não usou esse indicador e o resultado passa a ser a média dos 16 restantes indicadores.

O júri, composto por três professoras licenciadas em Belas Artes, preencheu a ficha de Indicadores para avaliação do grau de criatividade da expressão gráfica revelado nas produções da amostra, esta composta por catorze dos alunos da turma observada.

Segundo Evertson e Green (1986), a observação participante etnográfica, parte integrante da metodologia qualitativa é utilizada nos estudos exploratórios. Nesta, o observador participa ativamente na recolha de dados. O investigador realiza contacto direto, frequente e prolongado com os atores sociais, nos seus contextos culturais. O próprio investigador instrumento de pesquisa (Correia, 1999, p. 31 referido em Monicó *et al* 2017).

Enquanto técnica de pesquisa e recolha de dados (Marshall & Rossman, 1995 referido em Monicó *et al* 2017), a Observação Participante é um exemplo de observação natural, uma forma especial de observação, um método único de recolha de dados, útil na fase preliminar dos estudos científicos, responde a propósitos de exploração, é discreto e observa situações, factos e comportamentos. As notas de campo ou diário de bordo surgem como ferramenta importante na observação participante evidenciando a documentação escrita produzida por parte do observador (Lessard-Hébert 1996), que elabora, após cada sessão de observação, descrições “qualitativas”, de tipo “narrativo”, permitindo obter informação relevante para a investigação (Bogdan & Taylor, 1998).

O investigador, considerado um participante neste tipo de procedimento, torna-se membro de um grupo, envolvendo-se na vida do mesmo; encontra-se numa posição

privilegiada para obter informações (Marshall & Rossman, 1995 referido em Monicó *et al* 2017).

2.5 Contextualização

2.5.1 Caracterização da escola

O Agrupamento de Escolas de Camarate D. Nuno Álvares Pereira (AEC) constituído em 2003, situa-se na freguesia agora designada de “União das Freguesias de Camarate, Unhos e Apelação», no concelho de Loures, distrito de Lisboa.

Desde 2009 o Agrupamento faz parte do programa dos Territórios de Intervenção Prioritária – TEIP.

O Agrupamento é constituído pela escola EB 2,3 Mário de Sá Carneiro escola sede, onde funciona uma unidade especializada (“Espaço In”), pelas escolas do primeiro ciclo Escola EB1/JI nº1 de Camarate; EB1 nº2 de Camarate, EB1/JI de Fetais (onde funciona uma unidade especializada (“Espaço In”); EB1 nº4 de Camarate; EB1 nº5 de Camarate; e Centro Escolar EB1/JI da Quinta das Mós.

As instalações das escolas do agrupamento revelam em alguns casos uma degradação evidente nas suas edificações, não proporcionando as condições mínimas exigidas de conforto e de adequação à atividade letiva. São exceções Escola EB1/JI Nº1 de Camarate, o Centro Escolar EB1/JI da Quinta das Mós, que é de construção recente, a escola Nº 2 de Camarate e a escola EB1/JI de Fetais que têm sido alvo de obras de manutenção e requalificação.

O parque informático da escola sede (equipamentos, infraestruturas e gestão de rede) tem sido da inteira responsabilidade da Direção do agrupamento.

Relativamente à população escolar do agrupamento, apresenta a seguinte distribuição:

Africanos – 15,9%; Resto da Europa – 1%; Asiáticos – 0,2%; e etnia cigana – 7,8% Devido às grandes dificuldades económicas, no ano letivo transato (2018-2019),

beneficiaram da ação social escolar 77% dos alunos, sendo 54% de escalão A e 23% de escalão B.

O Agrupamento possui um centro de apoio à aprendizagem (CAA), que presta apoio aos alunos que beneficiam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, de acordo com o Decreto-lei nº 54/2018. Nele se inserem duas unidades especializadas (“Espaço In”).

A Escola E.B. 2,3 Mário de Sá Carneiro, situada no Alto de Camarate na parte antiga da Quinta das Portas de Ferro, é de construção horizontal e tem na sua constituição nove blocos, em que do primeiro ao quarto, excetuando o segundo, existem em cada um deles dois pisos, tendo os restantes um piso cada. Assim, nos blocos 1, 3, 6,7 e 9, situam-se as salas de aula, laboratórios (com condições precárias) e as salas específicas dos cursos de Educação e Formação (CEF), de Educação Visual e Educação Tecnológica, de música, de TIC e uma unidade especializada (“Espaço In”) para o 2º e 3º ciclos. A maioria das salas de aula especialmente as do bloco 6 e 7 encontram-se bastante degradadas onde, praticamente, não há pavimentos.

Por sua vez, é no bloco 2 que se situam os serviços mais utilizados pelos alunos: refeitório, bufete dos alunos, sala de convívio e a papelaria. O bloco 8 é atualmente aquele em que se localiza a oficina de apoio a pequenos arranjos, arrecadação geral e economato. Acrescente-se, ainda, o espaço destinado à prática de Educação Física: o pavilhão gimnodesportivo coberto, o polivalente descoberto, a pista de atletismo e os edifícios de apoio, balneários e gabinetes.

No bloco 4 situam-se os serviços administrativos, a reprografia, a sala de professores, a direção, a biblioteca, duas salas de diretores de turma, sendo uma de trabalho e a outra para atendimento aos pais/encarregados de educação, a sala dos assistentes operacionais e dos assistentes técnicos.

A Escola possui 754 alunos distribuídos por 35 turmas: 8 turmas do 5º ano; 9 turmas do 6º ano; 5 turmas do 7º ano; 4 turmas do 8º ano; 4 turmas de 9º ano. Ainda, detém 2 turmas de CEF²³, 3º ciclo. Nos cursos noturnos, 3 turmas de EFA²⁴, (1 turmas de B1,1

²³ Curso de Educação e Formação

²⁴ Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) são uma oferta formativa para adultos, que permitem adquirir habilitações escolares e/ou competências profissionais, com

de B2 e outra de B3) e 1 de PFOL²⁵ (turma nível A1/A2 inicial) num total de 4 cursos cada turma com um número de 25 formandos inscritos. Os alunos são, na sua maioria, originários das várias escolas do 1º ciclo do Agrupamento, residentes nas freguesias vizinhas.

O nível socioeconómico das famílias dos alunos é, de uma forma geral, baixo, trabalhando os pais, na sua grande maioria no setor terciário. É de salientar a existência de famílias com fracos recursos económicos residentes em Bairros Sociais, algumas delas no limiar da pobreza. Esta situação reflete-se no percurso escolar dos alunos, sendo que, muitos deles apresentam falta de motivação e dificuldades de aprendizagem, quando mesmo, necessidades educativas especiais de carácter permanente (Projeto Educativo – 2018-21, p. 3).

2.5.2 Caracterização da amostra

O presente projeto de investigação foi desenvolvido pela turma C, do 5º ano. A turma é constituída por 11 elementos de sexo feminino e oito do sexo masculino da Escola do Ensino Básico 2º, 3º ciclos Mário de Sá Carneiro, no concelho de Loures.

A média de idades é de onze anos num total de dezanove elementos sendo dois alunos de nove anos; nove alunos de dez anos; quatro alunos de onze; um aluno de treze; três alunos de doze anos;

Na totalidade dos casos o português é a língua materna.

Treze pais são naturais de Portugal, quatro de São Tomé e Príncipe, um de Cabo Verde e um do Brasil.

vista a uma (re) inserção ou progressão no mercado de trabalho. Os seus planos curriculares desdobram-se em percursos formativos, B1, equivalente ao 1º ciclo, B2, 2º ciclo e B3 3º ciclo do ensino básico.

²⁵ PFOL-Português para Falantes de Outras Línguas. Nível A1+A2 –É o nível elementar para o país de acolhimento destina-se a imigrantes que não falem português e permite o acesso à nacionalidade portuguesa, à autorização de residência permanente e/ou ao estatuto de residente de longa duração.

Há, três mães com formação desconhecida, duas com o 1º ciclo do ensino básico, quatro com o 2º ciclo do ensino básico, nove com o 3º ciclo do ensino básico e uma com licenciatura.

Os pais têm como habilitações literárias: um é licenciado, cinco têm o 1º ciclo do ensino básico, um tem o 2º ciclo do ensino básico, um tem o 3º ciclo do ensino básico, dez têm formação desconhecida e um não tem habilitações.

Todas as mães pertencem ao sector terciário, sendo a situação profissional a seguinte: oito mães trabalham por conta de outrem, quatro são domésticas, quatro encontram-se desempregadas e três situação desconhecida.

Igualmente como as mães, os pais pertencem ao setor terciário, dessa forma, encontramos como situação profissional, cinco trabalhadores por conta de outrem, dois encontram-se desempregados, onze em situação desconhecida e um trabalhador por conta própria.

São as mães que predominantemente assumem o papel de encarregados de educação, pois somente um pai o exerce.

Dois dos alunos são de etnia cigana, 1 brasileiro e 5 com ascendência africana. O decreto-lei nº 54 de 2018 de 6 de julho estabelece as normas e procedimentos para uma educação inclusiva.

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação.

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais.

As medidas universais correspondem às respostas que a escola mobiliza para todos os alunos de forma a promover a participação e a melhoria das aprendizagens. Nelas estão incluídos 4 alunos desta turma.

As medidas seletivas dirigem-se a alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas pela aplicação de medidas universais. A mobilização de medidas seletivas implica a elaboração de relatório técnico-pedagógico, pela equipa multidisciplinar. Nelas estão incluídos 7 alunos desta turma.

O nível sócio – económico das famílias dos alunos é, de uma forma geral, baixo. É de salientar a existência de fortes carências económicas, algumas das famílias subsistem em condições precárias. Neste sentido, dezasseis dos dezanove alunos da turma, recebem apoios sócios económicos, quinze do escalão A e um do escalão B. (Plano Curricular de Turma, 5º Ano, Turma C, Ano Letivo 2018/2019, p.2)

2.6 Plano de investigação-ação

O projeto de investigação-ação foi desenvolvido ao longo de 16 aulas na disciplina de Educação Visual. No final do período letivo houve a necessidade de adicionar mais 4 tempos letivos para a conclusão do projeto. Mesmo assim, o projeto transitou para o ano letivo seguinte e no seu início foram, ainda, utilizadas duas aulas para concluir a atividade de bordado.

É de salientar que, o grupo de trabalho tem características muito particulares, tal como já foi referido na caracterização da amostra, daí se terem registado algumas dificuldades de percurso, onde a persistência e interesse dos alunos foi variando, pese embora, a avaliação de todo o processo ter sido positiva e uma mais-valia para a educação artística dos alunos.

2.6.1 Descrição das sessões

1ª Sessão

Para sensibilização dos alunos à temática a desenvolver, os alunos começaram por elaborar desenhos construídos na terra.

Os alunos foram para o exterior da escola (campo das bolotas) e em grupos de mínimo 2 e máximo 4, desenhar na terra com a ajuda de pequenos galhos. Definiram um rosto, com os seus elementos, nariz, boca, olhos, cabelo. Para o preencher recolheram materiais, paus sementes folhas, flores e pedras. Havia uma regra, não apanhar flores dos canteiros!

No grupo usaram como método a subdivisão de tarefas, uns colocavam os materiais nos seus lugares, outros recolhiam-nos e outros opinavam sobre o trabalho.

Quando terminados, fotografaram-nos com os seus telemóveis (ver p.p. 124, 158, 159).

Foi uma atividade animada. Para a maioria dos alunos, esta atividade foi uma novidade (apenas uma criança referiu ter feito uma atividade semelhante noutra escola).

2ª Sessão

Foi-lhes pedido que se desenhasssem da cintura para cima um retrato-tipo fotografia de passe.

Os alunos tiraram uma fotografia com o telemóvel, para se observarem e analisaram, também, a foto do cartão da escola.

Sem qualquer indicação formativa para a representação do rosto ou da figura, foram construindo o seu retrato. Uns usaram o compasso para fazer o rosto, outros foram olhando para a fotografia e desenhando, outros desenharam como se imaginam.

No final, alguns alunos pintaram com lápis de cor, outros preferiram deixar tudo a grafite (ver p.p. 114, 164).

A aula correu bem, o clima era motivador, os alunos expressavam as suas dificuldades em voz alta, a professora foi observando as suas dúvidas e lembrando-lhes o que já tinham aprendido acerca das proporções do rosto.

Novamente uma aula participada em que todos gostaram de se retratar.

3ª Sessão

A professora colocou no quadro 3 folhas A4 com informações: Tipos de rosto, oval, quadrado e os outros dois com o traçado das linhas auxiliares que referenciam a estrutura e a correta localização dos elementos do rosto, olhos, nariz, boca, orelhas.

No quadro, a professora explicou detalhadamente toda a construção e integração desses elementos, desenhando um rosto e pedindo aos alunos, ora no seu rosto, ora no rosto do colega para verificarem com os dedos o espaço de separação entre os olhos, a orelha na linha dos olhos a terminar no nariz, etc. Os alunos observaram com muita atenção as explicações da professora.

Ficavam surpreendidos com as diferenças das proporções no tamanho das orelhas, na grossura das linhas do pescoço e outras, quando comparadas com os seus primeiros desenhos (ver p. 115).

Trabalharam uns mais concentrados do que outros. Uma aluna em especial, apesar de ter bastante potencial, não revela capacidade de concentração. Outro, ainda, tentou abandonar o desenho a meio por falta de resistência à frustração. No entanto, foi incentivado a continuar e realizou-o até ao fim aplicadamente.

4º Sessão

Nesta sessão foram distribuídos os primeiros desenhos do rosto, feito livremente, sem conhecimentos e os segundos rostos já respeitando os cânones do corpo humano – rosto.

Observaram e compararam. O exercício consistia em escrever algumas linhas sobre a diferença encontrada.

Acabada a atividade foram distribuídos *post-its* pedindo aos alunos para observarem a pintura de autorretratos em livros sobre pintores famosos e que utilizaram esta forma de expressão do autorretrato.

Os alunos observaram e individualmente escolheram os retratos que mais gostavam, colocando nas páginas dos livros os *post-its*.

Os conteúdos dos livros apresentados aos alunos desencadearam uma série de comentários. As pinturas incluíam alguns nus a que os alunos reagiram de duas formas; os rapazes com a curiosidade natural da idade e as raparigas fingindo-se chocadas, diziam:” mete nojo, professora”, embora todos os livros distribuídos para este trabalho tenham sido requisitados na biblioteca da escola. Em nossa opinião, este tipo de comentários deve-se, essencialmente, ao baixo estrato social da sua proveniência, onde a informação cultural é escassa ou inexistente.

5ª e 6ª Sessões

Nestas sessões foram visionadas as suas escolhas dos autores, em *PowerPoint*. Os alunos tinham agora à sua disposição revistas, tesouras e colas. O objetivo era a realização de uma colagem que interpretasse o retrato e os “pintasse com papel”. Foram distribuídos os desenhos aos respetivos alunos, depois de os terem decalcado em papel vegetal e, posteriormente, de novo para folhas brancas, tendo a preocupação de deixar apenas a linha de contorno.

Foi-lhes explicado que podiam cortar, utilizar a cor plana, recortar pormenores das figuras, amachucar, rasgar, sobrepor, colar lado a lado, para preencher os espaços dos seus desenhos.

Os alunos focaram-se mais nas grandes manchas do desenho, o cabelo, a blusa. Os elementos do rosto foram onde os alunos tiveram mais dificuldade em encontrar uma solução.

Uns recortaram das revistas olhos, narizes e bocas e preencheram os seus elementos, outros, recolheram pacientemente cores planas e desenharam a forma que recortaram e colaram (ver p.p. 128, 161, 162).

A passagem do desenho delineando apenas o contorno deixou alguns alunos aborrecidos, pois embora se tenham reconhecido na imagem, a falta de pormenores inerente à técnica usada modificou um pouco a representação original. Houve, inclusive, alunos que se recusaram a fazê-lo, alegando por exemplo, “não tenho esta cara de banana” “o meu cabelo não é assim”.

Todos superaram as dificuldades iniciais, a maioria começou por fazer colagens no cabelo. Uns fizeram tirinhas que colavam umas por cima das outras, outros encontraram no volume a expressão dos seus cabelos e fizeram, então, bolinhas de papel amachucado, outros, pequenos quadrados, trapézios, triângulos...

Colocaram de seguida letras e padrões nas camisolas e adereços como brincos e colares.

Uma aluna que tinha um bloco de *post-its* em forma de corações cor-de-rosa decidiu preencher os seus olhos com duas folhas desse bloco e distribuiu outras pelos colegas que as utilizaram nos seus desenhos.

Alguns rapazes recortaram rostos completos com que preencheram o espaço do seu rosto, no seu desenho, para iniciar o trabalho.

Os alunos estavam radiantes, dialogaram e comentaram com humor, colaborando muito entre eles, trocando recortes de várias cores e motivos.

45 minutos foi pouco para concluir este trabalho, que teve de ser finalizado na aula seguinte.

A 5 minutos do término da aula foi-lhes solicitado que arrumassem. Os alunos levantaram-se de rompante e preparavam-se para deixar tudo como estava. A professora não deixou sair ninguém e insistiu para que recolhessem os trabalhos, revistas, colas, tesouras, que deitassem o lixo fora e fizessem a limpeza da sala. Apercebemo-nos que, na próxima aula vamos ter de reservar pelo menos 10 minutos para arrumações.

7ª Sessão

Colocados à disposição todos os materiais que faziam parte da atividade da aula de exploração de mistura de cores primarias: Guache magenta, azul ciano, amarelo limão e branco, assim como, pinceis pano de limpeza e godés (ver p.p. 113, 163).

Para cada dois alunos, uma paleta com um pouco de guache das cores referidas e um copo para lavar pinceis e um pano de limpeza. Distribuídas as fotocópias dos desenhos com o contorno dos rostos.

Foram fornecidos os conhecimentos para o desenvolvimento da técnica de pintura a guache:

- os pigmentos do guache aclaram durante o processo de secagem;
- se se aplicar o material de forma densa, pode existir a tendência abrir fissuras;
- deve diluir-se com água até ter mais ou menos a consistência de iogurte;
- é possível sobrepor camadas tendo o cuidado de aplicar a próxima quando seca;
- tem um aspeto semelhante à aquarela, embora fique muito mais opaca;
- para criar tons deve misturar as cores na paleta;
- deve lavar o pincel na água e limpá-lo antes de trocar de cor;

A aula terminou quase com o toque de saída, já depois dos 10 minutos de arrumações.

Pedimos a um aluno que colocasse os desenhos na sala contígua, a outro que recolhesse as paletas e ainda a outro para lavar os panos de limpeza. Tudo ficou arrumado!

Sabemos que os alunos apreciam bastante estas aulas, ficam concentrados, conversam entre si colocando questões sobre as tintas, a forma de chegar à tonalidade desejada, houve quem misturasse tudo o que tinha na paleta e obtivesse uma mistura que os deixou fascinados ao verem nascer as cores que se formam nesse processo.

Nada disto é novo para eles pois no primeiro período já tinham efetuado esta experimentação.

Na aula, após as explicações houve um silêncio, só interrompido quando os alunos, com autonomia, pediam mais tinta desta e daquela cor.

8ª e 9ª Sessões

Os alunos deram início à pintura do desenho do rosto com a técnica de pastel seco.

Foi explicada a técnica para pastel seco:

- deve fazer linhas sobrepostas e justapostas;
- velaturas (transparência colorida que permite visualizar a pintura);
- empaste e cores saturadas sem ter de esperar que a pintura seque para aplicar novas camadas;
- usar um cotonete para esfumar;
- evite soprar para não borrar.

Foram explicados os conteúdos referentes à teoria da cor, no que se refere à composição do círculo cromático e as noções de cores quentes e cores frias. Foram referidos, ensinamentos sobre a forma de fixar o desenho a pastel seco com *spray* fixador (ver p.p. 127, 163).

10ª e 11ª Sessões

Com a ajuda dos alunos, colocaram-se à disposição os materiais necessários à realização das várias técnicas propostas para a interpretação e representação expressiva do rosto: - os lápis de pastel seco e a laca; os guaches, referentes às cores quentes e frias e o branco; as paletas, os godês, os copos para a água, os panos de limpeza e os pinceis.

Distribuíram-se, em seguida, as fotocópias dos respectivos rostos dos alunos. Toda esta metodologia de trabalho cria algum burburinho na aula, pois todos querem ajudar.

Dividiram-se então em 4 pequenos grupos. Uns pintaram a pastel seco, outros escolheram as tintas; uns, cores quentes e outros, cores frias (ver p.p. 126, 164).

Neste momento da aula gerou-se uma certa agitação devido ao não cumprimento de regras na distribuição dos materiais citados. Houve necessidade de utilizar uma metodologia mais diretiva, de modo a levar a bom termo a realização das atividades previstas.

12ª Sessão

A última atividade prevista na planificação deste projeto foi a de Bordado. Foram passados os desenhos do rosto para papel vegetal, picados do lado contrário e colocados em cima de cada pano para se fazer o «estresido»²⁶. Foram passados energeticamente com uma boneca de giz colorido, que deixou o rosto impresso no pano-cru. Encheram-se as agulhas com linha vermelha (seleccionada por existir em abundância na escola e por ficar bem em cima de ano cru) e deu-se início aos bordados. Nestes, aplicaram-se o Ponto de alinhavo, 1º ponto que adentra a aprendizagem para a forma de pegar o pano e adentra o manuseamento da agulha e linha. Bordar é pintar com linhas (ver p.p. 117, 160, 161).

Os alunos estavam contentes, mas irrequietos pois no turno da manhã tinham realizado uma prova de aferição de Matemática.

Conversavam, pediam constantemente ajuda para estresir o desenho, enfiar a agulha (embora as agulhas tenham sido propositadamente escolhidas para que não tivessem dificuldades em as enfiar).

Um dos alunos não pode realizar o trabalho porque tinha o braço ao peito, resultado de uma entorse no dia anterior.

²⁶ Estresido - Passar um desenho a papel vegetal para outro suporte, picando-o nos contornos e deitando-lhe pó de lápis ou carvão.

A meio da aula a conversa já não era conversa, eram contos com graçolas da parte de alguns a que outros respondiam com provocações. Foi necessário intervir para os acalmar, pois a situação estava a tornar-se agressiva, mas rapidamente voltou ao normal.

Esta atividade teve excecionalmente a colaboração das duas professoras que cederam o tempo das suas aulas para esta atividade.

Todos perguntavam se o pano era para levar para casa. Todos o queriam levar para casa.

A aula de Educação Tecnológica foi também aproveitada para a continuação do trabalho.

13ª, 14ª, 15ª e 16ª Sessões

Foram distribuídos os panos iniciados na aula anterior e os trabalhos dos alunos que ainda não tinham iniciado, para além dos materiais (papel vegetal, pico, boneca de giz, pano). Continuaram a bordar e foram-se acrescentando novos pontos, ponto de alinhavo, ponto pé de flor, ponto cadeia e foi solicitado que inventassem pontos. Bordar foi, sem dúvida, a atividade de que mais gostaram.

2.6.2 Planificações

Objetivos	Estratégias	Conteúdos	Técnica
Expressar ideias, utilizando o desenho. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções.	Visionamento de fotografias de rostos pintados por pintores contemporâneos. Trabalho individual. Desenho do rosto sem qualquer aprendizagem sobre as suas proporções e organização formal.	Desenho do rosto	Desenho livre de observação
Estudar o rosto humano. Desenhar um rosto: o pormenor dos olhos, do nariz, da boca, das orelhas, do cabelo. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos e técnicas adquiridas. Ser capaz de Observar / Representar. Ser capaz de identificar diferenças e semelhanças. Identificar e aplicar os cânones do corpo humano. Ser capaz de reproduzir um rosto humano, a partir da observação do seu próprio rosto e da fotografia do cartão da escola.	Desenho do rosto e torso tipo fotografia depois de serem dadas as conceções de cânones do rosto. Os alunos individualmente observam-se num espelho. Tiram, por vezes, pormenores da fotografia do cartão da escola. Retratam-se em folhas de papel cavaleiro A4 utilizando lápis de grafite e aplicando noções de claro escuro.	Estudo do rosto Humano. Cânone do corpo Humano. Noção de Cânone do rosto Humano. Desenho a grafite Noção de claro/escuro. Traçado rigoroso do rosto.	Desenho do autorretrato.
Utilizar diferentes materiais e suportes para realização do retrato. Pintar o retrato com técnica de guache. Aplicar cores primárias e secundárias.	Passagem dos desenhos a papel vegetal e cópia para papel cavaleiro. Pintura com guache utilizando uma paleta de cores primárias de forma a conseguir as cores que os alunos desejem.	Guache. Cores primárias e secundárias.	Técnica do Guache
Distinguir características de vários materiais riscadores - Guache Saber utilizar as cores primárias para obter as secundárias e terciárias. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos para os traçados e técnicas.	Passagem dos desenhos a papel vegetal e cópia para papel cavaleiro A4. Pintura com guache utilizando cores quentes e cores frias.	Cores quentes. Cores frias.	Técnica do Guache

Objetivos	Estratégias	Conteúdos	Técnica
Distinguir características de vários materiais riscadores - Pastel seco Saber utilizar as cores quentes e frias. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos para os traçados e técnicas.	Passagem dos desenhos a papel vegetal e cópia para papel cavalinho A4. Pintura com pastel seco. Aplicação de fixativo.	Pastel seco.	Técnica do Pastel seco
Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos para os traçados e técnicas. Dominar a aplicação de materiais reutilizáveis (revistas jornais) para aplicação expressiva da cor e da forma no desenho decalcado. Aprender a Técnica da colagem.	Passagem dos desenhos a papel vegetal e cópia para papel cavalinho A4. Com recortes de revistas execução de preenchimento dos componentes do rosto com colagens.	Colagens/Rosto.	Técnica da colagem
Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos para os traçados e técnicas adquiridas. Técnica do Bordado Ser capaz de representar o seu rosto utilizando pontos de bordado, interpretar com agulha e linha o contorno, as texturas dos cabelos, da roupa, da boca, dos olhos.	Passagem dos desenhos a papel vegetal Picado e Estresido com boneca de giz colorido passagem para o pano-cru. Delineamento com lápis de carvão da imagem. Pintura com linhas, bordado, ponto alinhavo, ponto pé de flor, ponto cadeia e pontos inventados pelos alunos.	Bordado	Técnica do bordado

Tabela 2. Planificações

3 Apresentação, análise e discussão de resultados

A amostra é composta por trabalhos de catorze alunos, avaliados segundo o instrumento de avaliação da criatividade gráfica, elaborado para o efeito, como referido anteriormente no ponto 3.2.1 da metodologia. Devido à fraca assiduidade dos dezanove alunos que compõem a turma, a amostra foi constituída apenas com catorze por só estes terem realizado a série completa de desenhos que constituem o estudo.

Os trabalhos propostos aos alunos assentaram em sete técnicas diferentes de trabalhar o autorretrato: **Autorretrato A** elaborado de forma espontânea, sem orientação do professor, **Autorretrato B** realizado com uma introdução de regras do traçado do rosto/cânones das proporções da figura humana; **Autorretrato C** exploração plástica de combinações e misturas de cores primárias, até à obtenção das cores desejadas; **Autorretrato D** utilização de cores quentes ou frias; **Autorretrato E** exploração com pastel seco; **Autorretrato F**, recurso a colagens com recortes de revistas e papéis monocromáticos; **Autorretrato G**, elaboração de bordado com linha vermelha, utilizando as seguintes técnicas: ponto alinhavo, pé-de-flor e ponto cadeia. Foi sugerido aos alunos que também inventassem os seus próprios pontos.

Para a avaliação das produções, foi nomeado um júri composto por três professoras licenciadas em Pintura e uma em Antropologia, duas das quais têm Mestrado em Estudos Curatoriais da Faculdade de Belas Artes de Lisboa/Fundação Calouste Gulbenkian. Este júri, foi selecionado por desenvolver a sua atividade profissional no ensino artístico, em artes visuais, por acompanhar as tendências do mercado artístico, frequentar assiduamente exposições, cinema e estudos artísticos e por desenvolver trabalho artístico em paralelo com a sua atividade profissional, sendo, deste modo, detentores das regras de funcionamento quer do domínio (disciplina), quer do campo (instituições sancionadas para avaliar as produções criativas (Czikzentmihalyi, 1996).

Os valores de criatividade foram obtidos calculando a média dos valores atribuídos por cada avaliador. Na tabela (conf. Anexo H, p. 154), apresentam-se os resultados da média dos três avaliadores por desenho/técnica. Estes valores foram depois transcritos para a tabela “Totais”, onde foi calculada a sua média e obtidos os valores finais da criatividade de cada aluno.

Na mesma tabela calculámos também os valores de criatividade gráfica de todos os alunos, por tipo de desenho/técnica, dando-nos uma perceção das técnicas mais e menos cotadas. E ainda a média final do total dos resultados da amostra (3,37) que se situa no terceiro escalão (medianamente criativo).

Como já referido na metodologia, “ponto 4, Instrumentos e recolha de dados”, e pela especificidade das técnicas apresentadas, apenas na tabela do **Autorretrato A** (conf. Anexo A p.125) todos os avaliadores decidiram cotar os 17 indicadores, o **Autorretrato**

B (conf. Anexo B, p.126) foi cotado em 12, 13 e 17 indicadores (dois dos avaliadores consideraram não se verificarem alguns indicadores da categoria “Cor”), o **Autorretrato C** (conf. Anexo C, p.127) foi cotado em 17 e 16 indicadores (um dos avaliadores considerou não se verificar o indicador “Claro escuro”, da categoria “Cor”), o **Autorretrato D** (conf. Anexo D, p. 128) foi cotado em 14, 16 e 17 indicadores (um dos avaliadores decidiu não usar o indicador “Claro escuro”, da categoria “Cor”, outro a categoria “Grafismos” e o indicador “Proporção” da categoria “Representação formal”), o **Autorretrato E** (conf. Anexo E, p. 129) foi cotado em 15 e 17 indicadores (um dos avaliadores considerou não se verificar a categoria “Grafismos” que comporta 2 indicadores), o **Autorretrato F** (conf. Anexo F, p.130) foi cotado em 15 e 17 indicadores (um dos avaliadores considerou não se verificar a categoria “Grafismos”) e o **Autorretrato G** (conf. Anexo G, p.131) foi cotado em 11, 13 e 14 indicadores (todos os avaliadores consideraram não se verificar parcialmente a categoria “Cor”, e um considerou não se verificar a categoria “Grafismos”).

Em relação à média obtida nas técnicas, na tabela “Totais” (conf. Anexo H, p. 154), os resultados mais fracos foram do **Autorretrato A** (Desenho livre) (2,33), seguindo-se os **Autorretratos E** (Pastel Seco) e **B** (Desenho com regras, cânones) (3,44 e 3,42) com um pouco mais de pontuação logo a seguir o **Autorretrato G** (Bordados) (3,47), na mesma linha o **Autorretrato D** (Cores Quentes e Frias) (3,57), seguido do **Autorretrato F** (Colagens)(3,66) e por fim, o mais cotado foi o **Autorretrato C** (Cores primárias) (3,73).

TOTAIS														
DOS 3 AVALIADORES POR TÉCNICA/ALUNO														
	Aluno													
Tipo de desenho	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14
AUTORRETRATO-A	2,55	2,47	2,59	1,80	2,12	2,41	1,88	2,53	2,14	2,65	2,78	2,41	2,12	2,20
AUTORRETRATO-B	3,90	3,55	3,22	3,53	3,59	3,36	3,09	3,55	3,44	2,91	3,79	3,21	3,77	2,92
AUTORRETRATO-C	3,94	3,99	3,59	3,76	3,92	3,63	3,18	3,33	3,97	3,95	3,76	3,61	3,99	3,56
AUTORRETRATO-D	3,67	3,80	3,24	3,59	4,09	3,17	3,10	3,95	3,35	3,85	3,75	3,31	3,95	3,19
AUTORRETRATO-E	4,10	3,31	2,97	3,31	3,66	3,04	3,49	3,72	3,23	3,37	3,26	3,36	3,96	3,39
AUTORRETRATO-F	3,76	3,68	3,90	3,96	3,90	3,56	3,18	3,69	3,88	3,16	3,65	3,64	3,73	3,48
AUTORRETRATO-G	3,48	3,87	3,66	3,37	3,33	3,38	3,02	3,93	3,36	3,51	3,44	3,58	3,45	3,24
POR ALUNO	3,63	3,53	3,31	3,33	3,52	3,22	2,99	3,53	3,34	3,34	3,49	3,30	3,57	3,14
Adaptação da ficha de indicadores de criatividade gráfica de Ana Bela Mendes (2002). in, tese de doutoramento, Université Toulouse Jean Jaurés. « La créativité graphique chez l'enfant de 10 à 12 ans ; effets des pratiques pédagogiques et des contextes socioculturels familiaux »														

POR TÉCNICA
2,33
3,42
3,73
3,57
3,44
3,66
3,47
3,37
TUDO O TRABALHO

Anexo H. Totais

Conforme a análise do quadro dos “Totais”, (conf. Anexo H, p.154) toda a amostra se situa no 3º escalão, correspondente a um nível medianamente criativo (3,37), salientando-se os alunos **01** com 3,63 pontos e o aluno **13** com 3,57 pontos, correspondendo a duas alunas portuguesas, cuja família é de origem africana, ambas com características muito antagónicas. A aluna 01 desenvolve os seus trabalhos sem grande rigor, ainda que tenha uma resposta pronta perante o desafio. A aluna **13** têm distúrbios de défice de concentração, é medicada diariamente para poder ter, minimamente, uma atitude correta em sala de aula, no entanto, o que faz, faz com minúcia e zelo. Beneficia de Medidas seletivas²⁷ nomeadamente nas alíneas b) e d). As adaptações curriculares não significativas, embora não tenha beneficiado desta alínea na realização da tarefa em questão. É acompanhada no Centro de Saúde de Sacavém e iniciou um acompanhamento em Pedopsiquiatria no Hospital Beatriz Ângelo, foi-lhe prescrita a toma de medicação, no entanto esta não é administrada de forma regular, pois a aluna rejeita-a uma vez que o seu efeito fá-la sentir-se triste e deprimida. Nesse sentido torna-se mais difícil para a aluna regular a atenção e concentração na realização das tarefas, não tendo, contudo, interferido com a sua criatividade.

Os resultados mais baixos foram os dos alunos **07** com 2,99 pontos, medianamente criativo na nossa escala. Aluno muito emotivo com pouca tolerância à frustração realiza os trabalhos, mas antes lança as folhas, refere não efetuar as tarefas, perturba as aulas constantemente, é um líder levando outros alunos por comportamentos inadequados. Mas, quando lhe é pedido que tome conta da aula, desta ou daquela tarefa, o aluno distribui tarefas, materiais pelos colegas e controla empenhadamente a realização da mesma até ao fim, dedicando-se, empenhando-se exaustivamente. O aluno **14** é um aluno que o segue

²⁷ As medidas seletivas, reguladas no Decreto-Lei nº 54/2018 de 06-07-2018, CAPÍTULO II - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, Artigo 9.º, incluem a) Os percursos curriculares diferenciados, **b) As adaptações curriculares não significativas**, c) O apoio psicopedagógico, **d) A antecipação e o reforço das aprendizagens** e e) O apoio tutorial.

Estas medidas dirigem-se a alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas pela aplicação de medidas universais. A sua mobilização implica a elaboração de relatório técnico-pedagógico, pela equipa multidisciplinar. A monitorização e avaliação da eficácia da sua aplicação são realizadas pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o definido no relatório técnico-pedagógico e são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola. (Para uma educação inclusiva, 2018)

com 3,14 pontos. O aluno tem uma falta grande de crença nele próprio e nas suas capacidades, estes alunos usufruem de medidas universais²⁸. Por último, o aluno **06** com 3,22 pontos, usufrui de medidas seletivas alínea b) d).

A baixa pontuação do aluno na tarefa está intimamente ligada com o perfil de funcionalidade do aluno. É um aluno que apresenta défice cognitivo, pelo que, o seu perfil de funcionalidade condicionou o seu desempenho. As condições sociais e familiares contribuem para as dificuldades evidenciadas, visto que é um aluno pouco estimulado foi integrado numa turma reduzida, beneficiando de apoio pedagógico personalizado, prestado por uma docente de Educação Especial, uma vez por semana fora da sala de aula e, em contexto de sala de aula, quatro tempos semanais de 50 minutos. Como prefere disciplinas práticas nas aulas de Educação Visual não necessitou de adequações pedagógicas, é na realidade um aluno mais lento, mas logo que percebe o que é pedido realiza a tarefa.

Entre 3,30 e 3,40 pontos encontram-se os alunos **03, 04, 09, 10 e 12**.

Aluno	A03	A04	A09	A10	A12
Pontuação	3,31	3,33	3,34	3,34	3,3

Tabela 3. Pontuações totais entre 3,30 e 3,40

Deste grupo de alunos destacam-se dois por motivos diferentes, a aluna **12**, que é uma excelente aluna e integra o Quadro de Honra da Escola, surpreendendo por ter uma avaliação mais fraca neste conjunto de trabalhos. O aluno **09**, de etnia cigana, beneficia de Medidas seletivas nomeadamente b) e d). O aluno é por vezes pouco pontual, nem sempre é assíduo. Na aula gosta de se sentar em grupo com os pares que elege, não gosta

²⁸ As medidas de suporte à aprendizagem são organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. As medidas universais correspondem às respostas que a escola mobiliza para todos os alunos de forma a promover a participação e a melhoria das aprendizagens, tendo em conta a individualidade de todos e de cada um dos alunos através da implementação de ações e estratégias integradas e flexíveis. A abordagem multinível informa a atuação em áreas específicas como sejam a promoção de comportamento pró-social ou/e intervenção com foco académico numa perspetiva alargada e compreensiva de escola. O desenho universal para aprendizagem é particularmente útil na operacionalização das medidas em sala de aula. (Para uma educação inclusiva, 2018)

de regras, nem de as acatar, está sempre a negociar a forma de realizar a tarefa ou de a concluir. Tem um traço muito espontâneo e expressivo, solto, não se preocupando nada com o resultado da sua produção. Quando gosta dedica-se e acrescenta ideias, exemplo disso, foi o bordado que gostou muito de realizar, pedindo várias vezes para lhe escrever Jesus na camisola, por ser o nome de um tio ou sobrinho do aluno. Tem uma miopia acentuadíssima o que, por vezes, pode interferir com o desempenho das tarefas.

Com pontuação entre 3,49 e 3,53 pontos encontram-se os alunos **02, 05, 08 e 11**, são alunos médios, com a exceção da aluna **02**, de nível 5 nas produções realizadas em outros projetos, bastante interessada, concentrada, atenta.

Aluno	A02	A05	A08	A11
Pontuação	3,53	3,52	3,53	3,49

Tabela 4. Pontuações totais entre 3,49 e 3,53

Embora não tenhamos recolhido dados junto das famílias, devido ao baixo nível ou ausência de estudos das mesmas, obtivemos estas informações pelo diretor de turma. Sabemos que as atividades de carácter cultural são inexistentes nestas famílias, pois as suas preocupações residem ao nível da subsistência básica, tendo os alunos acesso às referidas atividades apenas na escola. Reforçamos aqui o papel preponderante que a escola desempenha na promoção de experiências diversificadas e enriquecedoras. Muitos destes alunos não frequentaram o ensino pré-escolar, onde uma estimulação das áreas expressivas poderia ter contribuído para um melhor desenvolvimento global destas crianças e uma maior facilidade na área das artes plásticas, em particular.

As técnicas com pontuação mais elevada foram as do **Autorretrato C**, resultante da combinação de cores primárias e do **Autorretrato F** (ver p. 129), com utilização de colagens e em que avaliação se alterou positivamente.



Figura 1. Autorretrato C, cores primarias

Como se pode apreciar na figura 2, a diferença entre o **Autorretrato A** e o **Autorretrato B** é abissal. As cotações sofreram uma alteração significativa na avaliação.

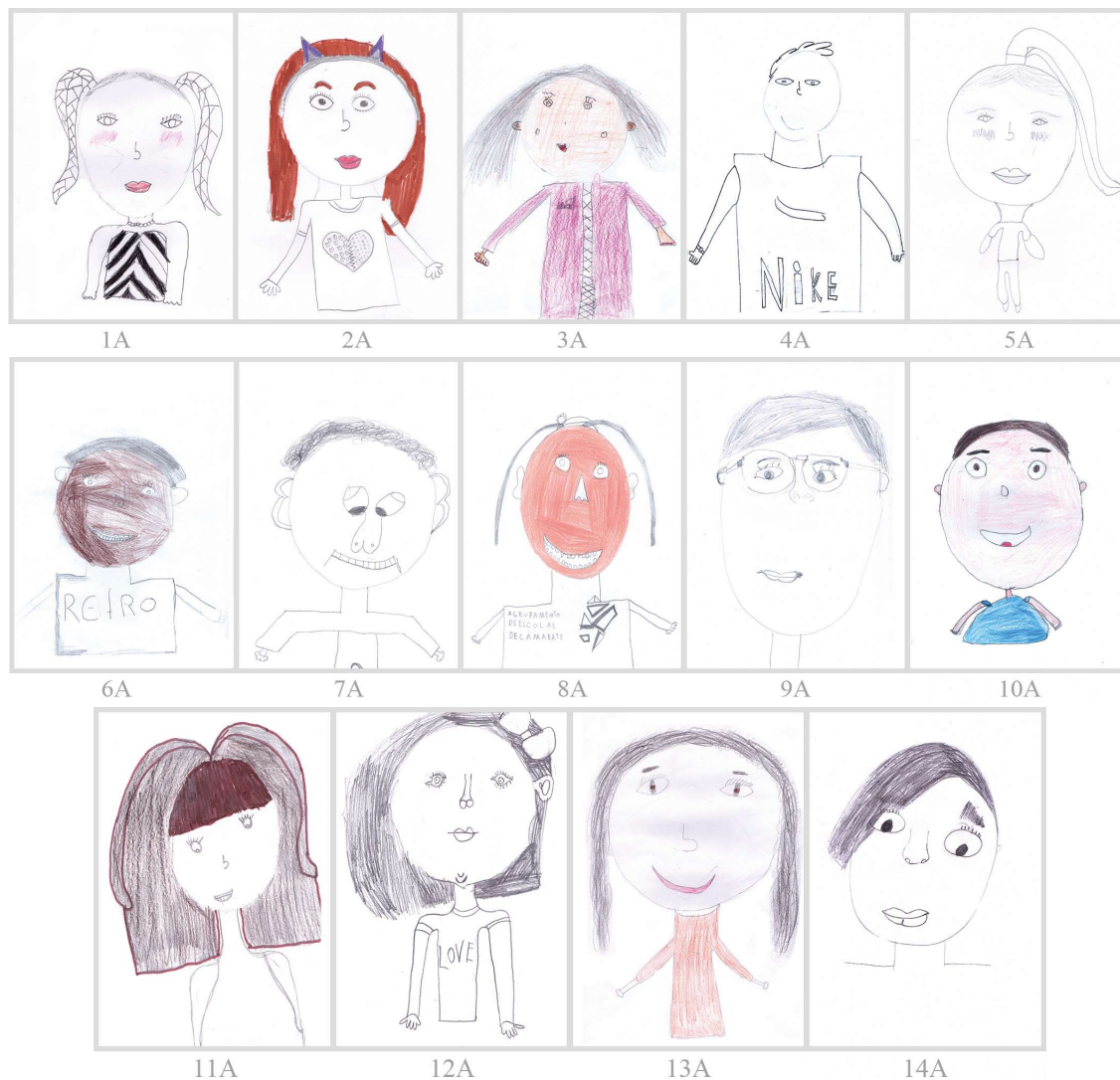


Figura 2. Autorretrato A, desenho livre

Este facto deve-se à introdução de regras e conceitos de proporções com o objetivo de os alunos compreenderem que cada rosto é único e pessoal, que se enquadra numa oval, é simétrico e composto por diversos elementos.

As regras da estruturação do rosto ajudam os alunos a desenhar de forma expressiva e realista, dando-lhes sentido crítico e confiança nas suas produções, contribuindo de forma definitiva para a melhoria da sua autoestima. Atendendo aos casos de perturbação diagnosticados em alguns alunos, pode também ajudar a superar algumas destas dificuldades. Ou seja, a introdução de conteúdos vem, definitivamente, promover um salto qualitativo no desenvolvimento da capacidade percetiva e as técnicas preciosos auxiliares da expressão.



Figura 3. Autorretrato B, cânone

Mesmo assim, no **Autorretrato B**, encontramos ainda algumas dificuldades na interpretação da proporção. Em alguns alunos a boca é representada perto do queixo. No entanto o progresso é evidente entre as duas produções.

No **Autorretrato A**, para o qual os alunos não foram detentores de quaisquer regras, destacam-se as seguintes características: Na maioria dos trabalhos o rosto é representado por um círculo, alguns deles até desenhados a compasso. O pescoço ou não é desenhado, havendo uma evidente junção entre o rosto e o corpo, ou é representado de forma desproporcional, tendencialmente estreito. Na grande parte dos alunos houve uma tendência para representar a cabeça maior que o corpo, bastante diminuído. Quase todos desenharam os olhos no lugar da testa e bastante distanciados.

O desenho infantil organiza-se em fases definidas por características próprias, relacionadas com a idade, não sendo estanques, i.e., não havendo uma idade certa para que a criança passe de uma etapa para outra. Neste sentido, a evolução do desenho na criança depende das suas experiências, das oportunidades a que têm acesso, da exploração que fazem de materiais diversificados e dos estímulos familiares ou culturais a que estão sujeitas.

Este estudo põe de manifesto que, ainda que estes alunos, em função das suas idades, devessem já integrar a fase do realismo, apresentam ainda muitas características da fase esquemática, mais comum em crianças dos 7 aos 9 anos. Ao representar a figura humana/rosto, denotam-se exageros, negligências e omissões. Estes alunos ainda têm a tendência de desenhar a realidade segundo o que sabem dela e não segundo o que observam, característica da fase esquemática. O esquema da figura humana difere de criança para criança, é muito individual e reflete o desenvolvimento de cada uma.

Em relação às características da fase realista pudemos observar nos alunos, principalmente na autorrepresentação G, o recurso a uma interajuda entre pares. Segundo Lowenfeld (2010) esta fase é caracterizada como idade da “turma” dado que o pensamento se constrói sobre a sua posição na sociedade e no mundo, a criança descobre

a importância do trabalho coletivo, considerando-o mais produtivo que o trabalho individual.

Característico também desta fase realista o facto de alguns alunos dizerem que não sabiam desenhar. Porcher citado por Melo (1982) ressalta que as crianças desistem de terminar o seu desenho ao terem consciência das suas imperfeições, ficam frustradas e dececionadas, acabando por desistir. Nesta amostra ninguém desistiu, no entanto, houve alguns alunos desanimados com as suas produções.

A maioria manifesta muitas características da fase esquemática, pois não desenhavam com detalhes/pormenores. Não compreendem a posição dos objetos no plano,



Figura 4. Autorretrato G, bordado

desenhando os objetos que se encontram à frente maiores e os que se encontram atrás mais pequenos. Igualmente não utilizam tratamento de claro escuro para dar noção de volume e não representam, ainda, a figura humana diferenciada com detalhes de género características da fase realista. (Lowenfeld, citado em Melo, 2010)

O **Autorretrato G**, foi uma técnica inovadora. A ideia surgiu a partir de uma atividade levada a cabo na biblioteca “Semana do Bordado”. Os alunos aprenderam a fazer bordados em pequenos panos de 15x15cm.

Esta atividade reuniu um número significativo de utilizadores, verificando-se, também, a adesão dos rapazes, contrariamente às expectativas, em maior número que as raparigas. Todos os alunos demonstraram imenso interesse, pelo que considerei explorar esta técnica no projeto de autorrepresentação.

A técnica é ancestral, no entanto, inovadora visto estar afastada das práticas letivas. Todavia, a sua realização colocou algumas dificuldades, pois ninguém dominava a agulha e a posição do pano na mão. Os pontos inicialmente difíceis iam-se transformando em pontos simples, dominada a técnica. O grau de dificuldade dos pontos foi pensado e aplicado de forma gradual, primeiro um ponto de alinhavo, mais simples, depois ponto pé de flor, cadeia e por fim pontos criados por os alunos: pontos incertos, certos, grandes, pequenos, grossos, finos, ritmados e sem ritmo.

A técnica é morosa, tendo sido a que utilizou um número significativo de aulas, podendo-se considerar os trabalhos ainda incompletos, pelo que, se poderia ainda explorar mais, como o preenchimento de superfícies, o desenvolvimento de texturas nos cabelos e a introdução de outros adereços.

Estas aulas tiveram bastante assiduidade, com a presença da totalidade dos alunos, o que nem sempre se registou em aulas anteriores. As aulas com exploração de várias técnicas, permitiram que os alunos interagissem conversando em grupo, sendo por isso também uma oportunidade de valorização da amizade, aceitação dos pares, liberdade de expressão das emoções e transformação pessoal para a construção da sua personalidade, tão relevante nesta fase etária.

As aulas transformaram-se num laboratório de experiências partilhadas com os amigos, desenvolvendo a capacidade de trabalhar em grupo e cooperar. As crianças

partilharam pensamentos, aprenderam a discutir ideias, chegar a acordos, superar erros e definir em conjunto novos caminhos.

De um modo geral, gostaram das técnicas que envolviam materiais, tintas e colagens porque desde a excisão do par pedagógico e a divisão da disciplina em Educação Visual e Educação Tecnológica, os professores deixaram de promover estas atividades nas aulas, por estas só terem 50 minutos. No 2º ciclo, como as aulas são ministradas apenas por um professor e com a redução do tempo letivo, as atividades de exploração de materiais auxiliares da expressão são relegadas para segundo plano ou inexistentes. Porém, considero que recorrendo a uma metodologia estruturada no tempo, como é a de projeto, e materiais adequados, diversificados e em número suficiente, bem como a uma prévia explicação sobre a utilização destes materiais e técnicas, possibilita na maioria das vezes, aulas dinâmicas, bastante participadas com a menor confusão possível.

As produções dos alunos, em todas as técnicas, têm por base o desenho do autorretrato, através do qual compreenderam que o rosto tem uma geometria própria e os seus elementos se organizavam por medidas a partir de uma estrutura reguladora. Por este motivo, os trabalhos apresentando técnicas diferentes revelam a mesma identidade conferida pelo desenho base.

De uma maneira geral, os alunos necessitaram de 10 minutos para se acalmarem e começarem a realizar os exercícios solicitados. Globalmente são muito ansiosos e requerem atenção individual, exigindo um trabalho redobrado na gestão de estados emotivos.

A turma revelou-se sempre agitada, a maior parte dos alunos vem em grupo desde o 1º ciclo daí a muita cumplicidade nas suas destrutividades.

Nas aulas práticas de Educação Visual é muito frequente a falta de materiais. No início do ano é distribuída uma lista de materiais a utilizar ao longo do ano. No entanto, os alunos raramente adquirem todos os materiais. Dada a carência econômica destes e para não condicionar o desenvolvimento das atividades, fui recolhendo materiais oferecidos e pondo à disposição dos alunos, requisitando, ainda, outros materiais à escola.

Acrescenta-se que, estes alunos têm, em minha opinião, muita falta de atividades que lhes permita uma expressividade exploratória dos materiais. Os alunos na idade pré-escolar utilizam uma grande riqueza de materiais, mas, durante a frequência do 1º ciclo

há uma diminuição de utilização destes recursos, dando-se primazia a outros conteúdos teóricos que não os expressivos.

Conclusões

O ensino na atualidade depara-se com o grande desafio, entre outros, de descobrir quais são os interesses que, neste aqui e agora, motivam as crianças para a aprendizagem e quais as formas mais adequadas de abordar conteúdos, para que estes se tornem interessantes, de forma a suscitar e manter os alunos motivados.

Vive-se uma época de rápidas transformações, onde o aluno deverá ser capacitado para, autonomamente, dar respostas originais aos problemas complexos que se lhe colocam e resolver problemas de forma crítica e criativa.

A construção do presente projeto de investigação, no âmbito da educação artística, particularmente no que às artes plásticas se refere, nasceu essencialmente da necessidade de experimentar e propor processos e metodologias que fomentassem essa resposta crítica e criativa dos alunos, tendo como fio condutor a sua autorrepresentação.

A educação artística tem como preocupação principal o desenvolvimento global da personalidade de todo o ser humano, e não a preocupação de fazer artistas (Santos, 2013). Caracteriza-se por proporcionar a construção harmoniosa da personalidade, de forma contínua, desde o jardim-de-infância.

A Educação Artística é atualmente reconhecida como parte integrante do desenvolvimento global do indivíduo. Todos os indivíduos têm um potencial criativo. Para que não se torne infecundo, este, deverá ser desenvolvido de forma continuada, de modo formal ou informal. Para o efeito, há que criar programas, ambientes, estratégias pedagógicas, instrumentos, que promovam o seu estímulo e desenvolvimento.

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico das Competências Essenciais do Ministério da Educação (2003), a Educação Artística contribui para o desenvolvimento da espontaneidade e expressividade, articulando a imaginação com a emoção e a razão, influenciando a forma como aprendemos, como comunicamos e como interpretamos os significados do dia-a-dia. Os desafios pessoais e coletivos que constroem a identidade são influenciados pela Educação Artística ao longo da vida, tornando-nos seres críticos, com sentido estético, capacitados de social e culturalmente integrar uma sociedade em constante mudança.

Com o intuito de adequar este projeto à nossa prática docente, optámos pela aplicação de uma metodologia de investigação-ação, processo exploratório, uma vez que é composto por um conjunto de procedimentos estruturados e sequenciados num determinado horizonte temporal, que refletem a atitude analítica do investigador sobre o objeto em estudo. Neste método, os participantes situam-se num espaço de questionamento, produção e reflexão, em que as práticas surgem para gerar novas teorias, onde professor participante também planifica, atua, analisa, observa e avalia, questionando as teorias de forma crítica, de modo a que, com essa atitude, melhore a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Para a implementação desta investigação-ação, esboçamos as questões orientadoras do nosso estudo, para as quais procurámos uma sustentação teórica que nos auxiliasse a ter um amadurecimento esclarecido das nossas práticas.

Questão orientadora:

- Que estratégias didáticas serão mais adequadas para a obtenção de resultados expressivos e criativos na realização do autorretrato, em crianças do 2º ciclo do Ensino Básico?

Questões subsequentes:

- O recurso à técnica da construção do rosto, a partir da “proporção e relação entre as partes”, poderá inibir ou contribuir para uma produção plástica expressiva e criativa?

- A construção do autorretrato facilitará a expressão criativa?

- Poderá o conhecimento da arte contemporânea contribuir para o desenvolvimento expressivo e criativo do aluno?

- Poderá a técnica alternativa do bordado, favorecer a expressão e a criatividade, pela novidade e superação de expectativas?

Após definirmos a questão orientadora, afinámos os objetivos geral e específicos, de modo a agilizar a operacionalização das mesmas:

Objetivo Geral:

Definir estratégias didáticas para a realização do autorretrato, com vista à obtenção de resultados expressivos e criativos dos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico.

Objetivos Específicos:

1. Responder de forma criativa a conteúdos do programa oficial de estudos de Educação Visual, do 2º ciclo do Ensino Básico.
2. Promover o conhecimento das práticas plásticas e correntes artísticas no que respeita ao autorretrato, na arte moderna e/ou contemporânea.
3. Perceber a importância de um ambiente criativo na realização de projetos artísticos.
4. Valorizar a expressão artística e criativa, individual, dos alunos.
5. Contribuir para o enriquecimento didático e pedagógico da área curricular de Educação Visual.
6. Identificar e valorizar diversas formas de representação.

- Que estratégias didáticas serão mais adequadas para a obtenção de resultados expressivos e criativos na realização do autorretrato, em crianças do 2º ciclo do Ensino Básico?

Para dar resposta a esta inquietação, foram procuradas e traçadas estratégias didáticas que mais se adequassem à obtenção de resultados expressivos e criativos no autorretrato, em crianças do 2º ciclo do Ensino Básico. A palavra “criatividade” usa-se, cada vez mais, nas escolas, na sociedade em geral, como qualquer coisa que se precisa e não se tem (Martínez 2006), facto que já pudemos discutir no capítulo dedicado à criatividade. Esta, pode ser estimulada, por de uma capacidade adaptativa se tratar, presente em todos os indivíduos, em maior ou menor grau, como o testemunham os autores consultados neste estudo.

A nossa prática pedagógica de vinte anos de carreira permite-nos destacar quais os conteúdos que os alunos gostam verdadeiramente de trabalhar e, o rosto, autorretrato, é um deles, no entanto, tem-se revelado que os alunos raramente conseguem sair de esquemas pré-determinados, estereotipados, no que respeita às suas expressões em geral e no retrato em particular.

Como estratégias didáticas, para o estudo do retrato, socorremo-nos da exploração de técnicas auxiliares de expressão, sensibilizando os alunos à temática a desenvolver, através da visualização de várias obras de artistas modernos e contemporâneos e a introdução da observação naturalista do objeto, respeitando nos traçados os cânones de representação do rosto. Os alunos começaram por desenhar livremente na terra, no exterior da escola, com a ajuda de pequenos galhos, sem qualquer intervenção de acompanhamento didático. Os elementos do rosto, nariz, boca, olhos, cabelo foram preenchidos com materiais recolhidos no local, paus sementes, folhas, flores e pedras. Após este primeiro contacto com o tema, visionaram livros de arte sobre pintores e slides com a representação de retratos e autorretratos de artistas modernos e contemporâneos, concorrendo deste modo, para uma maior literacia visual sobre o tema em abordagem, antes da introdução de qualquer normatividade didática.



Figura 5. Sensibilização, desenhos na terra

A atividade conseqüente, que apelidamos de **Autorretrato A**, foi elaborada ainda de forma espontânea, sem orientação da professora. Pudemos verificar que as produções representavam os conceitos adquiridos no estágio anterior, esquemático, não revelando observação do objeto em estudo. As crianças representavam, apenas, o que sabiam do conceito de retrato. Foi a técnica com resultados mais fracos, na avaliação da criatividade gráfica, do conjunto da amostra (conf. Anexo H, p. 154). O **Autorretrato B**, com resultados criativos igualmente fracos realizou-se então, com a introdução de regras do traçado do rosto, cânones das proporções da figura humana. Ainda que manifestando alguma dificuldade no entendimento das regras do traçado, foi no entanto, já notória a diferença na representação produzida, pela interpretação do cânone de proporções do

rosto. As regras da estruturação do rosto ajudam os alunos a desenhar de forma expressiva, confiante e realista. Nos casos de alguns alunos com perturbação diagnosticada, ajuda mesmo a superar algumas destas dificuldades. Ou seja, a introdução de conteúdos vem, definitivamente, promover um aspeto qualitativo no desenvolvimento da capacidade percetiva e as técnicas preciosos auxiliares da expressão. **Autorretrato C**, foi o trabalho mais cotado na avaliação formulada, através do instrumento criado para o efeito, como foi referido anteriormente. Esta atividade refere-se à exploração plástica de combinações e misturas de cores primárias, até à obtenção das cores desejadas. Estas aquisições técnicas revelaram-se mágicas para estes alunos, que habitualmente não as utilizam; **Autorretrato D** utilizou igualmente uma técnica de pintura a guache, mas desta feita, com a exploração de cores quentes ou frias;



Figura 6. Autorretrato D, cores frias/quentes

De um modo geral, as técnicas que envolveram materiais vários, tintas e colagens são do gosto dos alunos e são, na avaliação produzida, as que ficaram melhor posicionadas. Presentemente, as técnicas que envolvem muitos materiais e procedimentos são pouco exploradas, devido à redução dos tempos letivos, e à duração de 50 minutos, para a disciplina de educação visual, ministrada apenas por um docente. **Autorretrato E**, desenvolveu a exploração de pastel seco.



Figura 7. Autorretrato E, pastel seco

Esta técnica é, essencialmente, trabalhada em escolas artísticas, por vezes, no secundário, e oferece não só resultados muito expressivos, como, por ser novidade, uma

adesão muito grande por parte dos alunos; **Autorretrato F**, explorou uma técnica de colagem com recurso a recortes de revistas e texturas gráficas, bi e tridimensionais, estimulou visivelmente a imaginação individual, conferindo às composições dos alunos uma originalidade e versatilidade dinâmica.



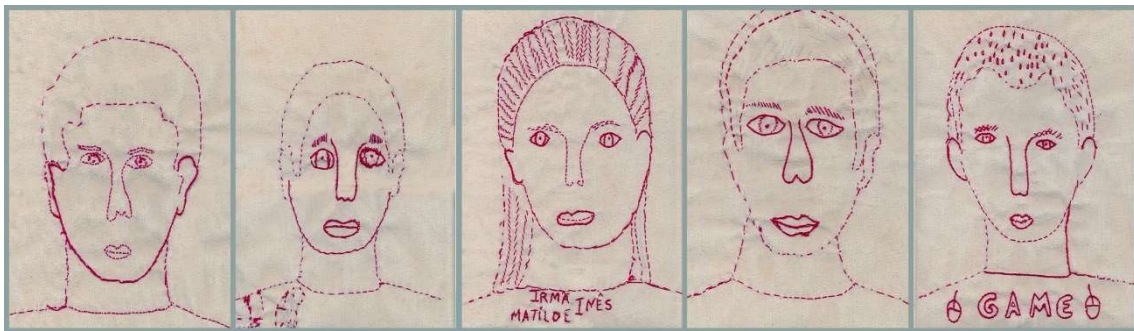
Figura 8. Autorretrato F, colagens

Esta produção foi a 2ª mais valorizada pelos avaliadores no conjunto da amostra. O **Autorretrato G**, a elaboração de bordado com linha vermelha, utilizando as técnicas de: ponto alinhavo, pé-de-flor, ponto cadeia, e pontos inventados pelos alunos, situou-se a meio da escala de avaliação. A técnica utilizada surpreendeu os alunos, suscitando um

grande entusiasmo. Os alunos adaptaram-se com facilidade à técnica, melhoraram a sua assiduidade e demonstraram empenho e persistência na realização dos seus trabalhos.

As produções dos alunos em todas as técnicas, tiveram por base o desenho do autorretrato realizado com os cânones, dessa forma, os trabalhos apresentados apesar de executados em técnicas diferentes revelam a mesma identidade conferida pelo desenho de base. Em nossa opinião, a introdução de conteúdos vem, definitivamente, promover um aspeto qualitativo no desenvolvimento da capacidade perceptiva e as técnicas, preciosos auxiliares da expressão, possibilitam um estímulo à imaginação.

- Poderá a técnica alternativa do bordado, favorecer a expressão e a criatividade, pela novidade e superação de expectativas?



A última atividade prevista na planificação deste projeto, foi a da técnica do Bordado. Apesar de ser uma técnica ancestral é raramente aplicada no meio escolar, pelo que, gera um interesse fora do habitual por parte dos alunos. Este interesse revelou-se no facto de não ter havido absentismo nas aulas em que se trabalhou esta técnica. Foram cumpridos todos os passos de uma técnica de bordado tradicional (passados os desenhos do rosto para papel vegetal, picados do lado contrário e colocados em cima de cada pano de 17x30cm, para se fazer o «estresido»). Utilizou-se uma boneca de giz colorido, para passar energicamente sobre o papel vegetal e deixar o rosto impresso no pano-cru. Encheram-se as agulhas com linha vermelha e deu-se início aos bordados. Nestes, aplicaram-se os pontos de alinhavo, ponto pé-de-flor, o ponto cadeia e outros inventados pelos alunos. Bordar foi como pintar com linhas! Foi uma técnica morosa, (teve de utilizar outros tempos letivos cedidos amavelmente por colegas de outras áreas disciplinares) calma e que exigiu, para este grupo de alunos, resiliência.

À volta dos pontos os alunos conversavam, pediam constantemente ajuda para estresir o desenho, enfiar a agulha (embora as agulhas tenham sido propositadamente escolhidas para que não tivessem dificuldades em as enfiar).

Esta atividade foi benéfica porque surpreendeu os alunos, melhorou a assiduidade da turma, exigiu o seu empenho e capacidade de resiliência individual. Foi uma atividade calma.

Todos perguntavam se o pano era para levar para casa. Todos o queriam levar para casa. Contentes e orgulhosos com as suas produções. Foi-lhes explicado que, depois do estudo concluído podiam levar todos os bordados e todos os trabalhos para casa.

A construção do autorretrato facilitará a expressão criativa?

Pudemos constatar como o autorretrato facilita a expressão criativa, na medida em que os alunos estão intrinsecamente motivados para o realizar, pela autodescoberta de si mesmos, na construção da sua personalidade individual e social. Os alunos ao se autorrepresentarem manifestaram, ainda, traços de representação da fase esquemática do desenho infantil, mas, que foram superando, progressivamente, com a exploração plástica das técnicas e a introdução de conteúdos de construção gráfica que desenvolveram a sua perceção visual.

A criatividade tende a nascer no lugar onde existe um ambiente sociocultural com condições de gerar novas ideias, todos os indivíduos têm capacidade para ser criativos. A criatividade não se manifesta sem o estímulo do ambiente, ainda que o indivíduo esteja munido das condições fundamentais indispensáveis ao pensamento criativo. Alencar & Fleith (2003) reforçam que a criatividade é o resultado de um estímulo de aprendizagens, oportunidades, experiências ricas e diversificadas e não da inspiração, nem de um dom inato.

- O recurso à técnica da construção do rosto, a partir da “proporção e relação entre as partes”, poderá inibir ou contribuir para uma produção plástica expressiva e criativa?

O conteúdo Cânones do corpo humano/rosto responde, regra geral, ao interesse dos alunos, oferece um grande número de possibilidades exploratórias, sendo, ainda, um conteúdo que se aproxima das preocupações das crianças desta fase etária, na sua busca

pelo realismo formal e na construção das suas identidades. Por esse motivo, foi escolhido para estudo nesta dissertação. É, ainda, um conteúdo abordado no programa de Educação Visual, do 2º ciclo (2015), o rosto – cânones do corpo humano.

Levar os alunos a olharem para si, para dentro de si mesmos, na construção da identidade e entre pares, numa identidade coletiva de pertença é sempre uma tarefa que pode ser explorada no âmbito da educação artística, qualquer que seja a disciplina, ou de modo interdisciplinar.

Apesar dos alunos terem visionado muitos retratos de artistas, mesmo respeitando os cânones, poderiam ter inovado, esticando um pescoço como Modigliani ou desenhando expressivamente os olhos como Picasso nas suas pinturas, mas, estavam todos tão absorvidos em compreender estas construções geométricas, em as fazer cumprir e tão maravilhados por os seus desenhos se parecerem com pinturas realistas, que, apenas seguiram as indicações do cânone, não tendo tido, ainda, espaço para a desejada inovação representativa.

- Poderá o conhecimento da arte contemporânea contribuir para o desenvolvimento expressivo e criativo do aluno?

O visionamento de retratos e autorretratos de vários artistas plásticos de diferentes linhas estéticas, foi a estratégia motivacional usada para a implementação deste projeto, de modo a contribuir para uma maior literacia visual, aspeto onde estes alunos apresentavam enormes carências.

Os alunos visionaram retratos e autorretratos de artistas da arte moderna, como Modigliani, Picasso, Van Gogh, Basquiat, Sara Afonso, Almada Negreiros ou Amadeu Souza Cardoso no contexto português, entre outros (ver p. 165), preparando-os, deste modo, para se expressarem livremente, de uma forma informada. Um aluno que vê, que observa que conhece, é um aluno que multiplica, acrescenta, contribui para a forma de realizar e de se expressar.

Levar os alunos a analisar uma obra de arte plástica, observando a técnica, a forma, a cor, a textura, o contexto histórico, permite usar a arte como ferramenta construtora do

conhecimento. A fruição e contemplação com análise, constrói e desenvolve um potencial crítico, conduzindo a um melhor entendimento do seu significado.

Ao tomar contacto com outras formas de olhar o mesmo tema, possibilita reflexões, levanta questões, desenraíza preconceitos e acrescenta conhecimento.

O contacto com a arte é de extrema importância nas idades escolares, esta estimula o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A escola tem a obrigação de proporcionar estas oportunidades a todos os alunos. Sabemos que as crianças oriundas de meios desfavorecidos, apenas na escola tomam contacto com as várias linguagens artísticas. É também a oportunidade para visitar museus, assistir a um concerto ou a uma peça de teatro ou dança. Estas, são experiências que povoarão o seu imaginário, ou que poderão, eventual e desejavelmente, despertar uma aptidão.

A arte adota linguagens que complementam a linguagem falada e desenvolve a percepção. É possível, através de métodos de leitura da obra de arte, (Abigail Housen, Michael Parsons, entre outros), conduzir a sua descodificação facilitadora da interpretação da sua mensagem.

Para sustentar este estudo, e melhor entendermos o grau de desempenho criativo induzido pelas estratégias didáticas implementadas, foi pertinente a aplicação do Instrumento de avaliação da criatividade gráfica, criado para esta pesquisa, com base num instrumento semelhante elaborado pela professora Ana Bela Mendes, na sua tese de doutoramento, como já citada nesta dissertação.

O nosso instrumento seguiu os mesmos princípios compondo-se em categorias (5) e estas em indicadores (17).

Para se proceder à avaliação da amostra, através deste instrumento, foi convidado um júri constituído por três professoras de artes visuais, com larga experiência profissional.

Este instrumento de recolha de dados foi bastante relevante, uma vez que, ao ser aplicado proporcionou-nos uma avaliação do projeto, ou seja, possibilitou-nos a execução de um confronto com os resultados obtidos nas produções dos alunos, e obter uma percepção relativamente à sua criatividade, com menor grau de subjetividade, facto proporcionado pela discriminação dos indicadores do instrumento, pois avaliar a

criatividade não é tarefa fácil. Depende sempre da visão, do conhecimento, da formação de quem avalia.

Ainda que todos os indivíduos sejam criativos, constatou-se que, perante as propostas práticas apresentadas, os alunos foram avaliados como medianamente criativos nos resultados gerais da avaliação. Pelos dados de que dispomos, este facto deve-se, em nossa opinião, aos seguintes aspetos: - aos alunos serem oriundos de meios desfavorecidos e com pouca estimulação da família, mais preocupada em satisfazer as necessidades relacionadas com as necessidades básicas, como evidencia a pirâmide de Maslow²⁹, do que com a realização pessoal; - a alguns dos alunos não terem frequentado o ensino pré-escolar; - à escola apostar pouco na educação artística e existirem hiatos no percurso escolar menos ricos em atividades artísticas ou ao próprio currículo geral não valorizar a educação artística.

Os alunos perante as suas produções artísticas revelaram uma perceção positiva das mesmas.

Estando já numa fase do desenvolvimento do desenho infantil que habitualmente se caracteriza pelo realismo, os alunos deste estudo apresentaram ainda muitas características da fase esquemática, mais comum em crianças dos 7 aos 9 anos. Logo, as autocríticas às suas produções foram positivas, não se sentindo frustrados por estas não responderem exatamente ao que consideram um desenho realista. Os alunos, nesta fase, inibem-se a desenhar, pois, consideram que não sabem fazê-lo e perante o desafio desistem, o que não ocorreu no desenrolar destas atividades pelo envolvimento criado em função da exploração das técnicas e seus materiais.

É de salientar, também, que passado um ano da realização deste projeto, foi proposta uma atividade idêntica, nas aulas de ensino à distância "Estudo Em Casa" determinadas pelo confinamento de 16 de março, com a pandemia Covid-19, onde se determinou, a suspensão das aulas presenciais nas escolas. Os alunos que participaram no nosso estudo, apesar de terem desenhado o seu autorretrato mais de 8 vezes no ano

²⁹ Abraham Harold Maslow foi um psicólogo americano, conhecido pela proposta Hierarquia de necessidades de Maslow. Maslow define cinco categorias de necessidades humanas: fisiológicas, segurança, afeto, estima e as de autorrealização. Segundo Maslow, um indivíduo só sente o desejo de satisfazer a necessidade de um próximo estágio se a do nível anterior estiver sanada, portanto, a motivação para realizar estes desejos vem de forma gradual.

letivo anterior, voltaram a cometer alguns dos erros de estereótipo de representação, o que nos fez refletir sobre o que se consegue transmitir? O que é que fica retido e consolidado nas suas memórias das aprendizagens efetuadas?

Eisner (2004) *Muchas veces nos preguntamos: «¿Qué ha aprendido este alumno?» ...Las semillas que se plantan no llegan a dar fruto si no se riegan. En la educación puede que las semillas no reciban agua que necesitan hasta después de haberse hecho la evaluación. El hecho de las semillas se haya plantado es el primer paso crucial. Plantar las semillas es una de las contribuciones que hacen los enseñantes al desarrollo de sus alumnos; pero no siempre se puede predecir cuándo van a fructificar esas semillas.*

Tal como Eisner, muitas vezes nos questionamos. Quando irão as nossas sementes florescer? Que condições serão necessárias e/ou suficientes?

Segundo Eisner (2004) muitas vezes as matérias que se aprendem hoje, não surtem por vezes efeito e, no entanto, no futuro e a longos prazos poderão ser reativadas por outras experiências e fazerem sentido produzindo conhecimento.

Prospetiva

Sugestões para orientação futura:

Este trabalho realizado no âmbito da investigação ação, poderá dar origem a novos estudos dentro da mesma problemática, a do encontro de orientações didáticas para resolução de problemas estético-visuais.

Seria desejável não descurar a formação continua dos docentes das disciplinas de artes visuais, para uma maior sensibilização sobre a educação artística, seus pressupostos teóricos, pois, nem sempre a prática revela uma base teórica de sustentação, particularmente, no que se relaciona com a criatividade, igualmente, o reforço da formação para aquisição e/ou atualização de conhecimentos sobre a teoria e prática da criatividade e sua avaliação.

Referências Bibliográficas

- Acaso, M. (2014). *La educacion no son manualidades nuevas prácticas de la enseñanza de las artes y cultura visual* (3ª). Madrid: Catarata.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y Practicas en Educación Artística* (1º). Barcelona: Octaedro.
- Agrupamento de Escolas de Camarate D. Nuno Álvares Pereira. Obtido em 14 de Janeiro de 2020, de Projeto Educativo de Agrupamento 2018/2021: http://www.aec.edu.pt/wp-content/uploads/2019/02/Projeto-Educativo-do-Agrupamento-18_21.pdf
- Agrupamento de Escolas de Camarate D. Nuno Álvares Pereira (2018). Escola E.B. 2, 3 Mário de Sá Carneiro, Plano Curricular de Turma, 5º Ano, Turma C, Ano Letivo 2018/2019
- Alberca, F. (2012). *Todas as Crianças Podem ser Einstein*. Lisboa: Editorial Planeta.
- Alencar, E. (1974). Um estudo de criatividade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 26(2), 59–68.
- Alencar, E. (1986). Criatividade e ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 6(1), 3.
- Alencar, E. (1998). Promovendo um ambiente favorável à criatividade nas organizações. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 38(2), 8.
- Alencar, E. (2002). O Estímulo à Criatividade em Programas de Pós-Graduação segundo seus Estudantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 63–70.
- Alencar, E. S., Fleith, D. de S., Borges, C. N., & Boruchovitch, E. (2018). Criatividade em Sala de Aula: Fatores Inibidores e Facilitadores Segundo Coordenadores Pedagógicos. *Psico-USF (Impr.)*, 23(3), 555–566.
- Antunes, S. B. C. (2013). *Educação visual num mundo codificado* (Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro). Universidade de Aveiro, Aveiro. Obtido de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12952/1/Educacao%20visual%20num%20mundo%20codificado.pdf>

- Araújo, I. L. (2010). *Resenha—ARTE COMO EXPERIENCIA, John Dewey*.
Obtido de https://www.academia.edu/28521956/Resenha_ARTE_COMO_EXPERIENCIA_John_Dewey.
- Argelaguet, J. M. (sem data). *O retrato*. Amadora: Ediclube.
- Azevedo, T. (2018). As influências da Fenomenologia e do Existencialismo na Psicologia. Obtido de <https://psicoativo.com/2018/12/influencias-fenomenologia-existencialismo-psicologia-resumo.html>
- Barbosa, A. M. (1975). *Teoria e prática da educação artística* (1º). São Paulo: Cultrix.
- Barbosa, A. M. (1989). Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras. *Revista Estudos Avançados*, 3(7), 170–182.
- Barbosa, A. M. (2006). *Arte/Educação Contemporânea—Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação educativa em educação—Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bombonato, G. A., & Farago, A. C. (2016). As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 3(1), 171–195.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação* (Universidade Aberta). Lisboa.
- Clérigo, A. (2014). *A Arte Contemporânea enquanto elemento facilitador da auto-valorização dos jovens perante as suas criações artísticas*. (Instituto Politécnico Escola Superior de Educação de lisboa). Instituto Politécnico Escola Superior de Educação de lisboa, Lisboa. Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3790/1/A%20arte%20contempor%C3%A2n%20enquanto%20elemento%20facilitador%20da%20auto%20valoriza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20jovens%20perante%20as%20suas%20cria%C3%A7%C3%B5es%20art%C3%ADsticas.pdf>
- Comissão Nacional da UNESCO. (2006). *Roteiro para a educação Artística Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Obtido de <https://pt.slideshare.net/alfredoslopes/roteiro-para-a-educao-artstica>

Cooutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379.

Costa, J., & Costa, C. (2011). A criatividade e a educação—Percursos. *Ensino das Artes Visuais, Identidade e Cultura do Século XXI: Actas*, 97–118. Bragança: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual -APECV. Obtido de https://www.apecv.pt/pubs/actas_braganca_2011.pdf

Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Craft, A., Estrela, A., Morais, F., Woods, P., Jeffrey, B., Stilwell, I., ... Amado, J. (2004). *Criatividade e Educação*. Lisboa: Colibri-Sociedade de Artes Gráficas Lda.

Cury, A. (2012). *Pais Brilhantes Professores fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa : Pergaminho.

de Honnecourt, V. (1201, 1300). *Villard de Honnecourt , Album de dessins et croquis*. Manuscrito. Obtido de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b10509412z>

De La Torre, S. (2005). *Dialogando com a criatividade: Da identificação à criatividade paradoxal: Tradução Cristiana Mendes Rodríguez*. São Paulo: Madras.

Diana, D. (2020). Renascimento: Características e Contexto Histórico [Site de estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei]. Obtido 26 de Janeiro de 2020, de <https://www.todamateria.com.br/renascimento-caracteristicas-e-contexto-historico/>

Diniz, T. (2017). *A Arte como Intervenção Urbana* (Universidade de Lisboa). Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido de <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=A+Arte+como+Interven%C3%A7%C3%A3o+Urbana+%7C+2017>

Direção-Geral da Educação, M. da E. (2018). *Para uma Educação Inclusiva—Manual de Apoio à Prática—DGE 2018*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Dourado, M. F. O. (2018). *Breve Consideração Sobre O Pragmatismo De Peirce* (Universidade Estadual Paulista). Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

Obtido de

<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/19.mariadourado.pdf>

Eça, T. T. (2007). *Teresa Torres Eça: «A aprendizagem pelas artes continua a ser desvalorizada»* [Digital]. Obtido de

<https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=13290&langid=1>

Encyclopedia.com. (2008). Barkan, Manuel (1913–1970). Em *The Columbia Encyclopedia, Sixth Edition* (Columbia University Press. Published by HighBeam Research, Inc.). New York: Columbia University Press. Obtido de

<https://www.encyclopedia.com/education/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/barkan-manuel-1913-1970>

Escola da Ponte. (2019). Escola da Ponte [Escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional.]. Obtido 2 de Agosto de 2019, de Escola Básica da Ponte website: <https://www.escoladaponte.pt>

European Schoolnet. (2016). *Future Classroom Lab (FCL) Learning zones*. Obtido de

<https://fcl.eun.org/documents/10180/13526/FCL+learning+zones+Dec+2016/a091a761-7a63-443e-afe0-d1870e430686>

Ferrari, M. (2008, Outubro 1). John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco [Organização de Educação dirigida a professores de Educação Básica no Brasil]. Obtido 5 de Agosto de 2020, de John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco website: <https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>

Filardi, F., Barros, F. D., & Fischmann, A. A. (2018). Business strategies for the bottom of the pyramid: Multiple case studies of large companies in the pacified communities of Rio de Janeiro. *RAUSP Management Journal*, 53, 63–73.

Fleith, D. de S., & Alencar, E. (2005). Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 21(1), 085–091.

Fleith, D. de S., Almeida, L. S., & Peixoto, F. J. B. (2011). Validação da escala clima para criatividade em sala de aula. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 28(3), 307–314.

Fontal Merillas, O., Gómez Redondo, C., & Pérez López, S. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia Colección: Didáctica y Desarrollo*. Madrid: Ediciones Paraninfo S. A.

Fontinele, G., & Jordão, C. (2017, 06 a 01/07). *Criatividade e inovação nos modelos de startups: Um estudo de caso da startup cearense Comercity*. Apresentado na XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, Fortaleza. Obtido de <http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2017/resumos/R57-1188-1.pdf>

Forquin, J.-C. (1993). *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre.

França, J.-A. (2010). *O retrato na arte portuguesa (2ª edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Franklin, B. (1749). Proposals Relating to the Education of the Youth in Pensilvania. Obtido 14 de Julho de 2019, de <https://founders.archives.gov/documents/Franklin/01-03-02-0166>

Galvão Correia, P. J. (2015). *Uma educação pela arte promotora da imaginação e criatividade da criança* (Universidade do Algarve). Universidade do Algarve, Faro. Obtido de https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8112/1/RIPES_PC.pdf

Garcês, S., & Pocinho, M. (2018). Criatividade e Educação: Um “Bicho de 7 Cabeças”. Em *Psicologia da Criatividade* (pp. 88–102). Funchal: Universidade da Madeira. Obtido de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2011/1/Criatividade%20e%20Educa%c3%a7%c3%a3o.pdf>

Goetheanum, P. S. (2019). Waldorf Resources [Page created by the Pedagogical Section at the Goetheanum on behalf of the International Forum for Steiner/Waldorf Education]. Obtido 3 de Abril de 2019, de <http://www.waldorf-resources.org>

Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Lisboa: Raiz editora.

Graça Costa, Ramirez, N., & Dantas, T. (2016). *INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO Formação docente e experiências criativas*. Estado do Rio Grande do Sul Brazil: Unijui.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.

Guilford, J. (1960). *The structure of the intellect model: Its use and implications*. New York: McGraw-Hill.

Halpine, S. M. (2008). Real Scientists Do It With Models: The Art of Science Visualization. *Teaching Artist Journal*, 6(1), 5–19.

Hamblen, K. A. (1993). *The Emergence of Neo-DBAE*. 16. Atlanta: Annual Meeting of the American Educational Research Association. Obtido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED364459.pdf>

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento-educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Hernández, F. (2007). *Respigadoras de la Cultura Visual: Otra Narrativa para la Educación de las Artes Visuales*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, J. L. (1996). *Lo Procesual en la creación Artística*. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas S.A.L.

Imbroisi, M., & Martins, S. (2020). Expressionismo [Baseado no trabalho das educadoras Margaret Imbroisi e Simone Martins]. Obtido 17 de Outubro de 2019, de Expressionismo. História das Artes website:

<http://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-seculo-20/expressionismo>

Jacó-Vilela, A. M., Ferreira, A. A. L., & Portugal, F. T. (2005). *História da Psicologia: Rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau Editora.

Joly, M. C. R. A., Fleith, D. de S., Soares, C. A., Piovezan, N. M., & Lemos, T. H. (2009). *Expressão Da Criatividade Na Sala De Aula Por Estudantes Brasileiros*. 4404–4413. Braga: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho. Obtido de <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c326.pdf>

Lessard-Hérbert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Horizontes pedagógicos instituto Piaget.

Lhote, J.-F., Heyes, J., Gil, J., Sobral, L. de M., & Silva, R. H. (1999). *A arte do retrato Quotidiano e circunstância* (1ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Loomis, Andrew (1956). *Drawing the Head & Hands*, New York: The Viking Press.

- Lowenfeld, V., & Britain, W. L. (1971). *Creative and Mental Growth* (Third Edition). New York: Macmillan Publishing Co, Inc.
- Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kaplusz S.A.
- Lubart, T. (2007a). Concepções da criatividade. Em *Psicologia da Criatividade* (pp. 11–20). Porto Alegre: Artmed Editora. Obtido de https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01qqwt.pdf
- Lubart, T. (2007b). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Martins, D. (2014). *Centro Artístico Infantil Da Fundação Calouste Gulbenkian Contributo Para A Educação Artística Em Portugal* (Instituto Politécnico Escola Superior de Educação de Lisboa). Instituto Politécnico Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4121/1/Centro%20Art%20adstico%20Infantil%20da%20Funda%20a7%20a3o%20Calouste%20Gulbenkian.pdf>
- Martins, G. d'Oliveira et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Editorial Ministério de Educação. Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Martins, M. C. (1998). O fazer Musical em um Contexto Computacional. Em J. Valente (Ed.), *Computadores e conhecimento: repensando a Educação* (pp. 233–251). Campinas: Universidade estadual de Campinas. Obtido de <https://odisseu.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/other-files/livro-computadores-e-conhecimento.pdf>
- Maslow A.H. (1970). *Motivation and personality*. New York. Harper Row.
- Matos, J. F., & Pedro, N. (2015). *Palestra Salas de Aula Do Futuro: Novos Designs, Ferramentas e Pedagogias* (A. S. Ribas, D. Marangon, J. F. Matos, & N. Pedro, Eds.). Curitiba: Atas do III Seminário Nacional Investigando Práticas de Ensino em Sala de Aula e I Seminário Internacional de Práticas Pedagógicas Inovadoras.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação Ação* (Porto Editora). Porto.
- Melo, L. S. (2016). *O desenho infantil e suas etapas de evolução*. Obtido de https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_2.pdf
- Ministério da Educação. *Lei de Bases do sistema educativo.* , Pub. L. No. 46/86, 3067 (1986).

Ministério da Educação. *Revisão do Estatuto da Carreira Docente.* , Pub. L. No. 1/98, 2 (1998).

Ministério da Educação, *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* , Pub. L. No. Despacho nº 6478/2017, 15484 (2017).

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica (2003). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Obtido 18 de Março de 2020, de http://moodle.ead.dge.mec.pt/pluginfile.php/294764/mod_folder/content/0/comp_essenc_EducacaoArtistica.pdf?forcedownload=1

Monge, M. G., Rosário, M. J., & Canamero, G. (2000). *Criatividade na coeducação: Uma estratégia para a mudança* (2ª Edição). Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724–733.

Morais, M. de F. (2015). Criatividade: Conceito e desafios. *Educação e Matemática*, 18(135), 3–7.

Mouzon, C. M. Á. R. (2014). *CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO Enquadramento Curricular e Estratégias de facilitação na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico* (Universidade dos Açores). Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Obtido de <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3191/2/DissertMestradoCeciliaMariaAzeraRibeiroMouzon2014.pdf>

Oliveira, M. (2015). *Arte, Educação e Cultura* (2ª edição). Rio Grande do Sul: Editora UFSM.

Olton, R. M. (1979) Experimental studies of incubation: Searching for the elusive. *Journal of Creative Behavior*, 13, Issue 1.

Pacheco, M. E. V. (2012). A pintura do autorretrato contemporâneo em Portugal: Breve panorâmica. *Revista Diacrítica*, 26(3), 93–130.

Paulovitch, A. (1993). Creativity and graduate Education. *Molecular Biology of the Cell*, 4, 565–568.

Piaget, Jean (1971). Obtido 24 de Setembro de 2020, de Pensador.com: https://pensador.uol.com.br/autor/jean_piaget/

Pineda, L. G. B. (2019). Um pouco da história da Educação artística e seus potenciais [Concebida por um coletivo com a participação de pesquisadores e ativistas ligados à Unicamp, ao movimento social de luta pela terra e de luta pela internet livre.]. Obtido de <https://sementeia.org/2019/02/um-pouco-da-historia-da-educacao-artistica-e-seus-potenciais>

Porcher, L. (1982). *Educação Artística—Luxo ou Necessidade?* São Paulo: Summus Editorial.

Queiroz, J. P., & Oliveira, E. (2018). *Betâmio de Almeida (1920-1985): A pintura de um Educador pela Arte*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes, Universidade de Lisboa.

Rauen, R. M., & Momoli, D. B. (2015). Imagens De Si: O Autorretrato Como Prática De Construção Da Identidade. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 11(1), 51–73.

Rodrigues, D. D. (2009). *Processos De Desenvolvimento Da Criatividade*. 7. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido de <https://dne.cnedu.pt/dmddocuments/PROCESSOS%20DE%20DESENVOLVIMENTO%20DA%20CRIATIVIDADE.doc>

Romo, M. (2009). *Psicologia de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

Rosas, A. (1992). Estimulação e desenvolvimento da criatividade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 12(1), 28–33.

Santos, M. C. et al. (2005). *Cadernos de criatividade Nº6—Ensinar e aprender no novo milénio*. Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.

Santos, M. E. B. (2014, Março 10). Homenagem ao professor Calvet de Magalhães. *Jornal de Letras*, p. 2.

Santos, V. L. C. (2016). *Desencadeando Aprendizagens por meio de Tarefas Recreativas* (Instituto Politécnico de Setúbal). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal. Obtido de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17060/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Desencadeando%20Aprendizagens%20por%20meio%20de%20Tarefas%20Recreativas%20%28Vers%C3%A3o%20Final%29.pdf

- Sardelich, M. E. (2011). A formação do professor de educação artística a distância. *Educação, Formação & Tecnologias*, 4(1), 53–65.
- Schneider, N. (1997). *A arte do retrato*. Lisboa: Taschen.
- Seabra, J. (2008). Criatividade [Repositório online luso-brasileiro especializado em Psicologia. Publicação de caráter tanto científico como técnico.]. Obtido 22 de Dezembro de 2018, de Psicologia.pt—O Portal dos Psicólogos website: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?criatividade&codigo=TL0104&area=d3
- Sousa, Alberto (2000). Educação pela arte: estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos. Livros Horizonte.
- Stankiewicz, M. A., O'Neill, J., Rasyinger, S., Tremblay, S., Lee Mooney, B., Hummer, M., ... Montgomery, R. (2002). A História da Linha do Tempo da Educação Artística 1900-1909 [Página pessoal de Mary Ann Stankiewicz, Ph.D. Professora de Educação Artística da «Pennsylvania State University»]. Obtido de The History of Art Education Time Line website: <http://www.personal.psu.edu/mas53/timln900.html>
- Stein, M. I. (1974). *Stimulating Creativity Vol.1—Individual Procedures* (1st Edition, Vol. 1). Academic Press Inc.,.
- Stern, Arno (1974), *Aspetos e Técnicas da Pintura das Crianças*, Livros Horizonte, Lisboa
- Tapia B., M. A. (2000). *Metodologia de Investigación*. INACAP, Universidad Tecnológica de Chile.
- Taylor, S. J., Bodgan, R., & DeVault, M. L. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods—A Guidebook and Resource* (Fourth Edition). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. Obtido de http://www.elfhs.ssruc.ac.th/pokkrong_ma/pluginfile.php/50/block_html/content/%5BTaylor%2C%20Steven%3B%20Bogdan%2C%20Robert%3B%20DeVault%2C%20Marjorie%28b-ok.org%29.pdf
- The Editors of Encyclopaedia Britannica. (2020a). Abraham Bosse. Em *Encyclopædia Britannica*. Encyclopædia Britannica, inc. Obtido de <https://www.britannica.com/biography/Abraham-Bosse>

The Editors of Encyclopaedia Britannica. (2020b). Bauhaus. Em *Encyclopædia Britannica*. Encyclopædia Britannica, inc. Obtido de <https://www.britannica.com/topic/Bauhaus>

The National Gallery. (sem data). Nicolas Poussin [A National Gallery, em Londres alberga uma das maiores coleções dos mais famosos quadros do mundo.]. Obtido 26 de Janeiro de 2020, de Nicolas Poussin 1594—1665 website: <https://www.nationalgallery.org.uk/artists/nicolas-poussin>

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Vidal, Â. V. (2013). *Desenvolvimento da Criatividade nos Alunos de Artes Visuais* (IADE - Instituto de Arte, Design e Empresa). IADE - Instituto de Arte, Design e Empresa, Lisboa. Obtido de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10306/1/Angela%20Vidal_Desenvolvimento%20da%20criatividade_IADE_2013.pdf

Vygotsky, L. S., & Fróis, J. P. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio em psicologia* (12ª edição). Lisboa: Dinalivro.

Wagoner, S. (1975). Andre Felibien: Critique d'art. *Chimères, a journal of French & Francophone Literatures and Cultures*, 8(2), 43–53.

Wechsler, S. M. (1998). Avaliação multidimensional da criatividade: Uma realidade necessária. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 89–99.

Wechsler, S., Nunes, M., Schelini, P., Ferreira, A., & Pereira, D. (2010). Criatividade e inteligência: Analisando semelhanças e discrepâncias no desenvolvimento. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 15(3), 243,250.

Anexos

Anexo A. Indicadores de criatividade na representação gráfica Autorretrato A

INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: AG	AUTORRETRATO-A 0...5 (muito criativo)														INDICADOR USADO	
	Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13		A14
Grafismos																
Texturas	2	2	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2		1
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2		1
Representação formal																
Proporção	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2		1
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3		1
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2		1
Pormenores	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3		1
Cor																
Livre utilização da cor	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2		1
Cores puras	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	2	2	2		1
Cores planas	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2		1
Claro escuro	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2		1
Equilíbrio cromático	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2		1
Combinação das cores mais pensada	2	2	3	1	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2		1
Técnica																
Expressivo na técnica	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2		1
Utilização adequada da técnica	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2		1
Sensibilidade estética																
Originalidade	2	2	3	2	4	3	2	3	3	2	3	3	3	3		1
Espontaneidade na representação	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3		1
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2		1
TOTAIS AVALIADOR: AG	2,29	2,35	2,71	1,94	3,00	2,65	2,00	2,53	2,35	2,59	2,82	2,53	2,18	2,24		INDICADORES:
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																17
INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: SB	AUTORRETRATO-A 0...5 (muito criativo)															
Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14		INDICADOR USADO
Grafismos																
Texturas	2	3	3	0	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2		1
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		1
Representação formal																
Proporção	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3		1
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	3	3	4	2	3	3	3	3	4	3	4	4	3	4		1
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4		1
Pormenores	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3		1
Cor																
Livre utilização da cor	3	3	3	0	0	3	0	2	0	3	3	0	3	0		1
Cores puras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0		1
Cores planas	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	0		1
Claro escuro	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	2	0	0	0		1
Equilíbrio cromático	3	3	3	0	0	3	0	2	0	3	2	0	3	0		1
Combinação das cores mais pensada	3	2	3	0	0	3	0	2	0	3	3	0	3	0		1
Técnica																
Expressivo na técnica	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		1
Utilização adequada da técnica	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3		1
Sensibilidade estética																
Originalidade	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3		1
Espontaneidade na representação	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	4		1
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3		1
TOTAIS AVALIADOR: SB	2,41	2,41	2,53	1,41	1,88	2,53	1,82	2,41	2,12	2,59	2,88	2,12	2,47	2,18		INDICADORES:
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																17
INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: SM	AUTORRETRATO-A 0...5 (muito criativo)															
Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14		INDICADOR USADO
Grafismos																
Texturas	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	4	4	3	3		1
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		1
Representação formal																
Proporção	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		1
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3		1
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		1
Pormenores	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	3	3		1
Cor																
Livre utilização da cor	3	3	3	0	0	2	0	2	0	3	3	2	0	0		1
Cores puras	2	3	2	2	0	2	0	3	0	3	0	0	0	0		1
Cores planas	3	3	3	2	0	2	0	3	0	3	3	0	2	1		1
Claro escuro	3	2	2	2	0	0	0	2	2	2	3	4	2	3		1
Equilíbrio cromático	3	3	3	2	0	0	0	2	0	3	0	0	0	0		1
Combinação das cores mais pensada	2	3	3	2	0	0	0	3	0	3	2	2	0	2		1
Técnica																
Expressivo na técnica	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3		1
Utilização adequada da técnica	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2		1
Sensibilidade estética																
Originalidade	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	2	3		1
Espontaneidade na representação	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		1
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3		1
TOTAIS AVALIADOR: SM	2,94	2,65	2,53	2,06	1,47	2,06	1,82	2,65	1,94	2,76	2,65	2,59	1,71	2,18		INDICADORES:
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																17
AUTORRETRATO-A: MÉDIA DOS TOTAIS DOS 3 AVALIADORES	2,55	2,47	2,59	1,80	2,12	2,41	1,88	2,53	2,14	2,65	2,78	2,41	2,12	2,20		

Anexo B. Indicadores de criatividade na representação gráfica Autorretrato B

INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: AG	AUTORRETRATO-B 0...5 (muito criativo)														INDICADOR USADO	
	Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13		A14
Grafismos																
Texturas	4	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	4	2		1
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	4	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3		1
Representação formal																
Proporção	4	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3		1
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	4	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3		1
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2		1
Pormenores	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	2		1
Cor																
Livre utilização da cor	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		1
Cores puras	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		1
Cores planas	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		1
Claro escuro	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3		1
Equilíbrio cromático	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2		1
Combinação das cores mais pensada	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		1
Técnica																
Expressivo na técnica	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2		1
Utilização adequada da técnica	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2		1
Sensibilidade estética																
Originalidade	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2		1
Espontaneidade na representação	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2		1
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2		1
TOTAIS AVALIADOR: AG	3,12	2,65	2,59	2,59	2,76	2,35	2,53	2,71	2,65	2,71	2,71	2,71	2,88	2,24		INDICADORES: 17
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																
INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: SB	AUTORRETRATO-B 0...5 (muito criativo)														INDICADOR USADO	
Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14		
Grafismos																
Texturas	3	3	3	4	3	4	3	3	3	2	4	2	5	3		1
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	4	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	4	3		1
Representação formal																
Proporção	4	3	3	3	3	3	2	3	3	2	4	3	3	3		1
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	4	3	3	3	3	4	3	4	3	2	4	3	4	3		1
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	4	3	3	3	3	3	2	3	3	2	4	3	3	3		1
Pormenores	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3		1
Cor																
Livre utilização da cor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
Cores puras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
Cores planas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
Claro escuro	3	3	3	3	2	3	3	0	2	2	4	3	2	3		1
Equilíbrio cromático	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
Combinação das cores mais pensada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
Técnica																
Expressivo na técnica	4	3	3	3	3	4	3	4	3	2	4	3	3	3		1
Utilização adequada da técnica	4	3	3	3	3	4	2	3	3	2	3	3	3	3		1
Sensibilidade estética																
Originalidade	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3		1
Espontaneidade na representação	3	4	3	3	4	4	3	4	3	3	3	4	4	3		1
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	4	3	3	3	3	4	2	4	3	2	4	4	4	3		1
TOTAIS AVALIADOR: SB	3,75	3,17	3,00	3,08	3,08	3,50	2,58	3,17	2,92	2,25	3,67	3,08	3,58	3,00		INDICADORES: 12
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																
INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: SM	AUTORRETRATO-B 0...5 (muito criativo)														INDICADOR USADO	
Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14		
Grafismos																
Texturas	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	3		1
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	4	5	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	3		1
Representação formal																
Proporção	5	4	3	4	4	4	4	5	5	3	5	3	4	3		1
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	3		1
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	5	5	3	5	5	4	4	5	4	3	5	3	5	3		1
Pormenores	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4		1
Cor																
Livre utilização da cor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
Cores puras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
Cores planas	4	4	4	5	5	3	4	4	4	3	5	3	4	4		1
Claro escuro	5	5	4	5	5	4	4	4	5	3	5	4	5	4		1
Equilíbrio cromático	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
Combinação das cores mais pensada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
Técnica																
Expressivo na técnica	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	3		1
Utilização adequada da técnica	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4		1
Sensibilidade estética																
Originalidade	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4		1
Espontaneidade na representação	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4		1
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	5	4		1
TOTAIS AVALIADOR: SM	4,85	4,85	4,08	4,92	4,92	4,23	4,15	4,77	4,77	3,77	5,00	3,85	4,85	3,54		INDICADORES: 13
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																
AUTORRETRATO-A: MÉDIA DOS TOTAIS DOS 3 AVALIADORES	3,90	3,55	3,22	3,53	3,59	3,36	3,09	3,55	3,44	2,91	3,79	3,21	3,77	2,92		

Anexo C. Indicadores de criatividade na representação gráfica Autorretrato C

INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA		AUTORRETRATO-C														INDICADOR USADO
AVALIADOR: AG		0...5(muito criativo)														
Aluno:		A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14	
Grafismos																
Texturas		4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4	2	1
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)		4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	3	1
Representação formal																
Proporção		4	3	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	3	1
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)		4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	1
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)		4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	2	1
Pormenores		4	3	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4	3	1
Cor																
Livre utilização da cor		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	1
Cores puras		3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	1
Cores planas		3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	1
Claro escuro		3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	1
Equilíbrio cromático		4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	1
Combinação das cores mais pensada		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	1
Técnica																
Expressivo na técnica		4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	1
Utilização adequada da técnica		4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	1
Sensibilidade estética																
Originalidade		4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	1
Espontaneidade na representação		4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	1
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem		4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	1
TOTAIS AVALIADOR: AG		3,82	3,53	3,65	3,76	3,94	3,82	3,18	3,29	3,65	3,35	3,53	3,00	3,53	2,88	INDICADORES 17
<small>(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)</small>																
INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA																
AVALIADOR: SB																
Aluno:		A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14	INDICADOR USADO
Grafismos																
Texturas		0	3	0	3	0	3	0	0	0	3	0	0	0	0	1
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)		4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	1
Representação formal																
Proporção		4	3	2	3	4	4	2	3	3	3	4	3	3	3	1
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)		3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	1
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)		4	3	1	2	3	4	2	2	2	3	3	3	4	3	1
Pormenores		3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	1
Cor																
Livre utilização da cor		3	4	2	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	1
Cores puras		3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	1
Cores planas		3	3	0	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	1
Claro escuro		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Equilíbrio cromático		3	3	3	3	2	3	2	3	4	4	3	3	5	3	1
Combinação das cores mais pensada		3	4	3	3	3	3	2	3	4	4	3	3	4	4	1
Técnica																
Expressivo na técnica		4	4	2	3	3	3	3	3	4	4	3	3	5	3	1
Utilização adequada da técnica		3	3	2	4	2	4	2	3	4	4	3	3	5	2	1
Sensibilidade estética																
Originalidade		3	4	3	3	3	3	2	3	3	4	3	3	3	3	1
Espontaneidade na representação		3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem		3	3	2	3	3	3	2	2	4	4	2	3	4	3	1
TOTAIS AVALIADOR: SB		3,06	3,44	2,13	3,00	2,81	3,25	2,38	2,69	3,31	3,63	2,75	2,88	3,44	2,81	INDICADORES 16
<small>(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)</small>																
INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA																
AVALIADOR: SM																
Aluno:		A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14	INDICADOR USADO
Grafismos																
Texturas		5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	1
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)		5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	1
Representação formal																
Proporção		5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	5	5	1
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)		5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	1
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)		5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5	1
Pormenores		5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	1
Cor																
Livre utilização da cor		5	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	1
Cores puras		5	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	1
Cores planas		5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	1
Claro escuro		5	5	5	4	5	3	4	4	5	5	5	5	5	5	1
Equilíbrio cromático		4	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	1
Combinação das cores mais pensada		5	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	1
Técnica																
Expressivo na técnica		5	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	1
Utilização adequada da técnica		5	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	1
Sensibilidade estética																
Originalidade		5	5	5	4	5	3	4	4	5	5	5	5	5	5	1
Espontaneidade na representação		5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	1
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem		5	5	5	5	5	3	4	4	5	5	5	5	5	5	1
TOTAIS AVALIADOR: SM		4,94	5,00	5,00	4,53	5,00	3,82	4,00	4,00	4,94	4,88	5,00	4,94	5,00	5,00	INDICADORES 17
<small>(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)</small>																
AUTORRETRATO-A: MÉDIA DOS TOTAIS DOS 3 AVALIADORES																
		3,94	3,99	3,59	3,76	3,92	3,63	3,18	3,33	3,97	3,95	3,76	3,61	3,99	3,56	

Anexo D. Indicadores de criatividade na representação gráfica Autorretrato D

INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: AG	AUTORRETRATO-D 0..5 (muito criativo)														INDICADOR USADO	
	Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13		A14
Grafismos																
Texturas	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	1
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	3	3	3	3	4	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	1
Representação formal																
Proporção	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	1
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	2	1	1
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	4	2	3	3	4	2	2	4	3	3	2	3	3	2	1	1
Pormenores	4	3	3	3	4	3	3	4	3	4	2	3	3	3	3	1
Cor																
Livre utilização da cor	4	2	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	1	1
Cores puras	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Cores planas	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Claro escuro	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Equilíbrio cromático	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	1
Combinação das cores mais pensada	4	2	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	1
Técnica																
Expressivo na técnica	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Utilização adequada da técnica	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Sensibilidade estética																
Originalidade	4	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Espontaneidade na representação	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	4	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
TOTAIS AVALIADOR: AG	3,53	2,41	3,00	3,06	3,59	2,88	2,88	3,35	3,18	3,24	2,82	3,00	3,12	2,94	INDICADORES: 17	
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																
INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: SB	AUTORRETRATO-D 0..5 (muito criativo)														INDICADOR USADO	
Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14		
Grafismos																
Texturas	0	3	3	0	3	0	0	3	0	3	0	0	3	0	1	1
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	3	4	3	4	4	3	3	3	3	5	4	3	4	3	3	1
Representação formal																
Proporção	4	4	2	4	3	3	2	4	3	2	3	3	3	2	1	1
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	3	3	1
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	3	4	2	4	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	1	1
Pormenores	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	5	3	3	1
Cor																
Livre utilização da cor	3	5	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	4	3	1	1
Cores puras	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	1
Cores planas	2	2	3	3	4	3	2	2	4	3	4	0	3	3	1	1
Claro escuro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Equilíbrio cromático	4	5	3	3	4	3	3	4	4	4	5	5	5	3	1	1
Combinação das cores mais pensada	3	4	3	3	4	3	3	5	3	4	4	5	5	3	1	1
Técnica																
Expressivo na técnica	3	5	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	1	1
Utilização adequada da técnica	4	4	3	4	4	2	2	3	2	4	3	3	4	3	1	1
Sensibilidade estética																
Originalidade	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	3	1	1
Espontaneidade na representação	3	5	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	3	1	1
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	3	5	3	3	4	2	2	3	3	4	4	3	4	3	1	1
TOTAIS AVALIADOR: SB	3,06	4,06	2,88	3,13	3,69	2,63	2,50	3,50	2,88	3,31	3,44	2,94	3,88	2,69	INDICADORES: 16	
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																
INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: SM	AUTORRETRATO-D 0..5 (muito criativo)														INDICADOR USADO	
Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14		
Grafismos																
Texturas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Representação formal																
Proporção	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	4	5	4	4	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	1	1
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	5	5	4	5	5	4	3	5	4	5	5	4	5	4	1	1
Pormenores	4	5	4	4	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	1
Cor																
Livre utilização da cor	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	1	1
Cores puras	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	1	1
Cores planas	5	5	4	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	1	1
Claro escuro	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	3	1	1
Equilíbrio cromático	4	5	3	4	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	1	1
Combinação das cores mais pensada	4	5	3	4	5	4	4	5	4	5	5	4	4	4	1	1
Técnica																
Expressivo na técnica	5	5	4	4	5	4	4	5	4	5	5	4	4	4	1	1
Utilização adequada da técnica	4	5	3	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	1	1
Sensibilidade estética																
Originalidade	5	5	4	4	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	1	1
Espontaneidade na representação	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	1	1
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	5	5	4	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	1	1
TOTAIS AVALIADOR: SM	4,43	4,93	3,86	4,57	5,00	4,00	3,93	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,86	3,93	INDICADORES: 14	
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																
AUTORRETRATO-A: MÉDIA DOS TOTAIS DOS 3 AVALIADORES	3,67	3,80	3,24	3,59	4,09	3,17	3,10	3,95	3,35	3,85	3,75	3,31	3,95	3,19		

Anexo E. Indicadores de criatividade na representação gráfica Autorretrato E

INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: AG	AUTORRETRATO-E 0...5(muito criativo)														INDICADOR USADO	
	Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13		A14
Grafismos																
Texturas	4	3	2	3	4	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	1
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	4	2	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	4	2	1	
Representação formal																
Proporção	4	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	1	
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	1	
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	
Pormenores	4	3	2	3	4	3	4	3	3	2	3	3	3	3	1	
Cor																
Livre utilização da cor	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	1	
Cores puras	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	
Cores planas	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	
Claro escuro	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	
Equilíbrio cromático	4	3	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	
Combinação das cores mais pensada	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	
Técnica																
Expressivo na técnica	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	
Utilização adequada da técnica	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	
Sensibilidade estética																
Originalidade	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	
Espontaneidade na representação	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	
TOTAIS AVALIADOR: AG	3,88	2,82	2,59	3,00	3,53	3,00	3,29	2,94	2,94	2,88	3,00	3,00	3,18	2,94	INDICADORES: 17	
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																
INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: SB	AUTORRETRATO-E 0...5(muito criativo)														INDICADOR USADO	
Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14		
Grafismos																
Texturas	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	1	
Representação formal																
Proporção	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	1	
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	3	1	
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	3	3	2	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3	1	
Pormenores	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	1	
Cor																
Livre utilização da cor	4	4	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	4	1	
Cores puras	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	3	1	
Cores planas	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	1	
Claro escuro	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	
Equilíbrio cromático	3	3	2	3	3	4	4	4	3	3	4	5	3	1	1	
Combinação das cores mais pensada	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	1	
Técnica																
Expressivo na técnica	4	4	2	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	3	1	
Utilização adequada da técnica	4	4	2	3	3	3	3	2	4	3	3	4	4	1	1	
Sensibilidade estética																
Originalidade	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	1	
Espontaneidade na representação	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	1	
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	4	3	2	3	4	4	4	4	2	3	3	4	5	3	1	
TOTAIS AVALIADOR: SB	3,41	3,24	2,59	3,12	3,53	3,18	3,24	3,35	2,82	3,24	3,18	3,41	3,71	3,24	INDICADORES: 17	
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																
INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: SM	AUTORRETRATO-E 0...5(muito criativo)														INDICADOR USADO	
Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14		
Grafismos																
Texturas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Representação formal																
Proporção	5	3	3	3	4	3	3	5	4	4	4	4	5	4	1	
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	5	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	5	4	1	
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	5	4	3	3	3	4	5	4	4	4	4	4	5	4	1	
Pormenores	5	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	5	4	1	
Cor																
Livre utilização da cor	5	4	4	4	4	2	4	5	4	4	4	4	5	4	1	
Cores puras	5	4	4	4	4	3	4	5	4	4	3	4	5	4	1	
Cores planas	5	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	5	4	1	
Claro escuro	5	4	4	4	4	3	4	5	4	4	3	4	5	4	1	
Equilíbrio cromático	5	4	4	4	4	3	4	5	4	4	3	3	5	4	1	
Combinação das cores mais pensada	5	4	4	4	4	3	4	5	4	4	3	3	5	4	1	
Técnica																
Expressivo na técnica	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	5	4	1	
Utilização adequada da técnica	5	3	3	4	4	3	4	5	3	4	3	3	5	4	1	
Sensibilidade estética																
Originalidade	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	5	4	1	
Espontaneidade na representação	5	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	5	4	1	
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	5	4	3	3	4	3	4	5	4	4	4	4	5	4	1	
TOTAIS AVALIADOR: SM	5,00	3,87	3,73	3,80	3,93	2,93	3,93	4,87	3,93	4,00	3,60	3,67	5,00	4,00	INDICADORES: 15	
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																
AUTORRETRATO-A: MÉDIA DOS TOTAIS DOS 3 AVALIADORES	4,10	3,31	2,97	3,31	3,66	3,04	3,49	3,72	3,23	3,37	3,26	3,36	3,96	3,39		

Anexo F. Indicadores de criatividade na representação gráfica Autorretrato F

INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: AG	AUTORRETRATO-F 0...5(muito criativo)														INDICADOR USADO	
	Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13		A14
Grafismos																
Texturas	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	1
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Representação formal																
Proporção	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	1
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Pormenores	4	3	4	4	4	3	2	4	3	3	3	3	3	3	3	1
Cor																
Livre utilização da cor	3	4	4	4	4	3	2	4	3	3	3	3	3	3	3	1
Cores puras	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Cores planas	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Claro escuro	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Equilíbrio cromático	3	3	4	4	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Combinação das cores mais pensada	3	3	4	4	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Técnica																
Expressivo na técnica	3	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Utilização adequada da técnica	3	3	4	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Sensibilidade estética																
Originalidade	3	3	4	4	3	3	2	4	3	3	3	3	3	4	4	1
Espontaneidade na representação	3	3	4	4	4	3	2	4	3	3	3	3	3	4	4	1
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	3	3	4	4	4	3	2	4	3	3	3	3	3	3	3	1
TOTAIS AVALIADOR: AG	3,12	3,12	3,65	3,76	3,35	3,06	2,12	3,35	3,06	3,00	3,00	3,00	3,00	3,12		INDICADORES:
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																17
INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: SB	AUTORRETRATO-F 0...5(muito criativo)															
Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14		INDICADOR USADO
Grafismos																
Texturas	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3	1
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	0	1	1
Representação formal																
Proporção	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	1
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	1
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	4	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	1	1
Pormenores	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	2	1
Cor																
Livre utilização da cor	4	3	3	3	4	3	3	3	4	2	3	4	4	3	3	1
Cores puras	3	0	2	2	3	2	2	2	3	2	3	1	2	3	3	1
Cores planas	3	2	2	2	3	2	3	0	3	0	3	3	3	2	1	1
Claro escuro	0	2	2	2	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	1
Equilíbrio cromático	3	4	3	4	3	3	4	5	5	3	3	4	3	3	3	1
Combinação das cores mais pensada	3	2	3	3	3	4	3	4	4	2	3	3	4	3	3	1
Técnica																
Expressivo na técnica	4	4	4	4	3	4	3	4	4	2	3	4	4	3	3	1
Utilização adequada da técnica	3	3	3	3	3	3	2	3	4	2	3	3	3	2	1	1
Sensibilidade estética																
Originalidade	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Espontaneidade na representação	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	1
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	3	4	3	3	4	3	3	4	4	2	3	4	3	3	3	1
TOTAIS AVALIADOR: SB	3,18	3,00	3,06	3,12	3,35	2,88	2,76	3,06	3,59	2,00	2,94	3,06	3,18	2,47		INDICADORES:
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																17
INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: SM	AUTORRETRATO-F 0...5(muito criativo)															
Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14		INDICADOR USADO
Grafismos																
Texturas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Representação formal																
Proporção	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	1	1
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4	1	1
Pormenores	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	1
Cor																
Livre utilização da cor	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	1
Cores puras	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	1
Cores planas	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	1
Claro escuro	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1
Equilíbrio cromático	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	1
Combinação das cores mais pensada	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	1
Técnica																
Expressivo na técnica	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1
Utilização adequada da técnica	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1
Sensibilidade estética																
Originalidade	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	1
Espontaneidade na representação	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	1
TOTAIS AVALIADOR: SM	5,00	4,93	5,00	5,00	5,00	4,73	4,67	4,67	5,00	4,47	5,00	4,87	5,00	4,87		INDICADORES:
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																15
AUTORRETRATO-A: MÉDIA DOS TOTAIS DOS 3 AVALIADORES	3,76	3,68	3,90	3,96	3,90	3,56	3,18	3,69	3,88	3,16	3,65	3,64	3,73	3,48		

Anexo G. Indicadores de criatividade na representação gráfica Autorretrato G

INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: AG	AUTORRETRATO-G 0..5(muito criativo)														INDICADOR USADO	
	Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13		A14
Grafismos																
Texturas	3	4	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	2	1	
Representação formal																
Proporção	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	1	
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	
Pormenores	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	1	
Cor																
Livre utilização da cor	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	0	1	
Cores puras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Cores planas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Claro escuro	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Equilíbrio cromático	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Combinação das cores mais pensada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Técnica																
Expressivo na técnica	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	1	
Utilização adequada da técnica	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	1	
Sensibilidade estética																
Originalidade	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	1	
Espontaneidade na representação	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	1	
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	
TOTAIS AVALIADOR: AG	2,36	3,07	2,36	2,00	2,00	1,86	1,71	2,43	1,79	2,14	2,14	2,29	2,07	1,79		INDICADORES: 14
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																
INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: SB	AUTORRETRATO-G 0..5(muito criativo)														INDICADOR USADO	
Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14		
Grafismos																
Texturas	2	4	3	2	2	2	2	5	3	3	3	3	2	2	1	
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	1	
Representação formal																
Proporção	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	1	
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3	1	
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	4	3	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	4	3	1	
Pormenores	3	4	4	3	3	3	3	5	3	4	4	4	3	4	1	
Cor																
Livre utilização da cor	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Cores puras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Cores planas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Claro escuro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Equilíbrio cromático	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Combinação das cores mais pensada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Técnica																
Expressivo na técnica	3	4	4	4	3	3	2	5	3	4	3	4	4	3	1	
Utilização adequada da técnica	3	3	3	3	2	4	3	4	4	3	3	4	4	3	1	
Sensibilidade estética																
Originalidade	3	4	5	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	1	
Espontaneidade na representação	3	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	1	
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	3	3	4	4	3	4	3	5	4	4	3	3	4	3	1	
TOTAIS AVALIADOR: SB	3,09	3,55	3,64	3,18	3,00	3,36	2,73	4,36	3,36	3,45	3,18	3,55	3,27	3,00		INDICADORES: 11
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																
INDICADORES DE CRIATIVIDADE NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AVALIADOR: SM	AUTORRETRATO-G 0..5(muito criativo)														INDICADOR USADO	
Aluno:	A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14		
Grafismos																
Texturas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Tipificações do traço: (leve, duro, inseguro, sensível)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Representação formal																
Proporção	5	5	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	5	4	1	
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	
Interpretação anatômica (estrutura do rosto)	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	1	
Pormenores	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	
Cor																
Livre utilização da cor	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	
Cores puras	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	
Cores planas	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	1	
Claro escuro	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	1	
Equilíbrio cromático	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Combinação das cores mais pensada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Técnica																
Expressivo na técnica	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	1	
Utilização adequada da técnica	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	
Sensibilidade estética																
Originalidade	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	
Espontaneidade na representação	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	
TOTAIS AVALIADOR: SM	5,00	5,00	5,00	4,92	5,00	4,92	4,62	5,00	4,92	4,92	5,00	4,92	5,00	4,92		INDICADORES: 13
(SOMA DE TODOS OS INDICADORES / NÚMERO DE INDICADORES USADO)																
AUTORRETRATO-A: MÉDIA DOS TOTAIS DOS 3 AVALIADORES	3,48	3,87	3,66	3,37	3,33	3,38	3,02	3,93	3,36	3,51	3,44	3,58	3,45	3,24		

Anexo J. Indicadores de Criatividade na Representação Gráfica

Indicadores de criatividade na representação gráfica¹

Variedade de elementos	0	1	2	3	4	5 mto criat.
Bastantes elementos						
Elementos diferenciados						
Ausência de estereótipos						
Elementos não rebatidos						

grafismos	0	1	2	3	4	5 mto criat.
Diferenciados						
texturas						
Adequação dos grafismos						
Adequação dos materiais aos grafismos						
Tipificações do traço: leve ,duro						

Representação formal	0	1	2	3	4	5 mto criat.
Boa representação / objectos e figura humana						
proporção						
Expressividade na representação (exageração/diminuição intencionais)						
Interpretação anatómica						
pormenores						

¹ Ana Bela Mendes (2002) in: tese de doutoramento. Université Toulouse Le Mirail. « *La créativité graphique chez l'enfant de 10 à 12 ans ; effets des pratiques pédagogiques et des contextes socioculturels familiaux* »

Enquadramento	0	1	2	3	4	5 mto criat.
organização do tema no espaço						
Expressivo no modo de compor						
Simbólico						
Equilíbrio						
Relevo ao 1ºplano						
Trabalho do plano de fundo						
Não coloca elementos principais ao meio						
Síntese						
Preenchimento global do suporte						
Conjunto coeso						
complexo						
Centralização da ideia principal						
Distribuição dos elementos no espaço						
Sentido de orientação do espaço						
Tamanho do suporte condiciona o tipo de organização						

Cor	0	1	2	3	4	5 mto criat.
Escala de valores tonais						
Livre utilização da cor						
Cores puras						
Cores planas						
Claro escuro						
Equilíbrio cromático						
Combinação das cores mais pensada						

técnica	0	1	2	3	4	5 mto criat.
Expressivo na pintura						
Boa utilização da técnica						
Adequação dos materiais ao sentido						
Domínio das técnicas						

Construção de 3ª dimensão	0	1	2	3	4	5 mto criat.
Perspectiva						
Indicação de alguma perspectiva						
Sentido de profundidade						

Sensibilidade estética	0	1	2	3	4	5 mto criat.
Abordagem não comum do tema						
Espontaneidade						
Qualidades plásticas no tratamento de toda a imagem						
Um olhar mais estruturado						

Movimento	0	1	2	3	4	5 mto criat.
Elementos cinéticos						
ritmo						
Diagonal						

Anexo K. Registos Fotográficos



Figura 9. Sensibilização, desenhos na terra



Figura 9. Sensibilização, desenhos na terra



Figura 10. Autoretrato G técnica de bordado



Figura 6. Autoretrato G técnica de bordado



Figura 7. Trabalhos executados com a técnica de colagens



Figura 8. Trabalhos executados com a técnica de colagens

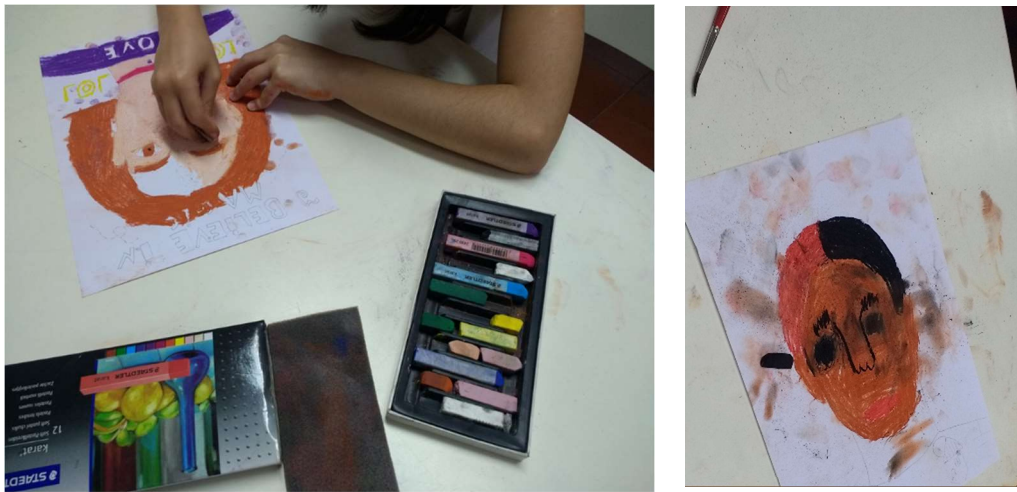


Figura 9. Trabalhos executados com a técnica de pastel seco



Figura 10. Trabalhos executados com a técnica de cores primarias



Figura 11. Trabalhos executados com a técnica de cores frias/quentes



Figura 15. Trabalhos executados desenho livre



Figura 16. Autorretratos de artistas modernos e contemporâneos