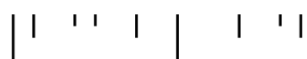


ENTRE DIMENSÕES: INTEGRAÇÃO DOS CONCEITOS DE BIDIMENSIONALIDADE E TRIDIMENSIONALIDADE EM ARTES VISUAIS

Tânia Maria Varejão Correia

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação
de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Artística –
Artes Plásticas na Educação

2024



ENTRE DIMENSÕES: INTEGRAÇÃO DOS CONCEITOS DE BIDIMENSIONALIDADE E TRIDIMENSIONALIDADE EM ARTES VISUAIS

Tânia Maria Varejão Correia

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação
de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Artística –
Artes Plásticas na Educação

Orientador: Professor Doutor José Pedro Rangel dos Santos Regatão

Júri

Presidente: Professora Doutora Teresa Isabel Matos Pereira
Arguente: Professora Doutora Cristina de Sousa Azevedo Tavares
Orientador: Professor Doutor José Pedro Rangel dos Santos Regatão

2024

| | ' ' | | ' ' |

A conclusão desta dissertação não teria sido possível sem o apoio de muitas pessoas, a quem expresso a minha mais sincera gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Professor Doutor José Pedro Rangel dos Santos Regatão, pela orientação, paciência e valiosos ensinamentos ao longo deste percurso. A sua sabedoria e incentivo foram determinantes para alcançar este objetivo.

Agradeço aos participantes do estudo pela generosidade em partilhar as suas experiências e à comunidade escolar do Agrupamento, sobre o qual recaiu o estudo, pelo apoio e pelas condições fundamentais à realização deste projeto.

À minha família, pelo amor, compreensão e apoio incondicional, e aos amigos, pela amizade, paciência e palavras de encorajamento, deixo o meu profundo agradecimento.

Deixo um agradecimento especial à Filipa, ao Hélder, à Sara e à Vanessa.

Reconheço ainda o suporte espiritual dos meus irmãos da IBMM, cujas orações e palavras de fé foram um pilar nos momentos mais desafiantes.

Por fim, agradeço a Deus, cuja graça e sabedoria me sustentaram ao longo de todo o percurso. Sem Ele, nada disto seria possível.

A todos, o meu mais sincero obrigado.

Resumo

O presente estudo realizado no âmbito do Mestrado em Educação Artística da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, corresponde à apresentação de duas oficinas de trabalho focadas na dialética entre a bidimensionalidade e a tridimensionalidade através das Artes Visuais, em contexto educativo formal e partiram da exploração das obras artísticas de Lourdes Castro e Alexander Calder.

Os alunos produziram trabalhos bidimensionais a partir de formas tridimensionais, com recurso à sombra, fazendo também o movimento inverso, ou seja, criaram objetos tridimensionais através de formas bidimensionais. No jogo entre estes dois conceitos, houve espaço para aprofundarem conhecimentos sobre o contexto biográfico, artístico e cultural dos dois artistas, para desenvolver novas técnicas de trabalho, com recurso a diferentes materiais, através de metodologias centradas no ensino de educação artística. O estudo foi conduzido com recurso à metodologia de Investigação-Ação.

Palavras – chave: Educação Artística; Artes Visuais; Bidimensionalidade; Tridimensionalidade.

Abstract

This study, undertaken as part of the Master's in Artistic Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Lisbon, involved the development and implementation of two workshops. These workshops examined the relationship between two-dimensionality and three-dimensionality in Visual Arts within a formal educational framework, emphasizing the artistic legacies of Lourdes Castro and Alexander Calder.

Participants explored this dialectic by creating two-dimensional works derived from three-dimensional forms, using shadows as a medium, and then reversing the process to construct three-dimensional objects from two-dimensional shapes. Through this interplay, students deepened their understanding of the artists' biographical, artistic, and cultural contexts, experimented with new materials and techniques, and engaged with methodologies designed for teaching artistic education. The study employed the Action Research methodology, which allowed for iterative reflection and adaptation during the research process.

Keywords: Artistic Education; Visual Arts; Two-dimensionality; Three-dimensionality.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
2.1. Importância da Arte para o Desenvolvimento Humano.....	7
2.2. Benefícios e Impactos da Educação Artística para o Desenvolvimento e Aprendizagem.....	15
2.3. Educação Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estado Atual e Desafios.....	20
2.4. Exploração dos Conceitos de Bidimensionalidade e Tridimensionalidade nas Artes Visuais	24
2.5. Influência dos Materiais na Aprendizagem.....	33
2.6. Revisão de Metodologias e Estratégias Pedagógicas no Ensino das Artes Visuais	37
3. METODOLOGIA.....	45
3.1. Descrição do contexto de pesquisa.....	46
3.2. Apresentação dos participantes e critérios de seleção	49
3.3. Escolha da abordagem metodológica	49
3.4. Descrição dos métodos utilizados para recolha de dados.....	51
3.5 Considerações éticas e procedimentos de consentimento informado.....	53
4. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	54
4.1. Estruturação das oficinas	55
4.1.1. Oficina Um – Do Tridimensional ao Bidimensional – Explorando a Produção Artística de Lourdes Castro	55
4.1.2. Oficina Dois – Do Bidimensional ao Tridimensional Oficina – Explorando a Produção Artística de Alexander Calder	58
4.2. Descrição do processo de implementação das oficinas.....	61
4.2.1. Oficina Um – Do Tridimensional ao Bidimensional – Explorando a produção artística de Lourdes Castro	61
4.2.2. Oficina Dois – Do Bidimensional ao Tridimensional Oficina – Explorando a Produção Artística de Alexander Calder	66

4.3 Registo e análise dos trabalhos produzidos pelas crianças	69
4.3.1. Observações dos alunos em relação à produção artística de Lourdes Castro	70
4.3.2. Contornos de sombras	82
4.3.3. Herbário de sombras	90
4.3.4. Teatro de sombras.....	92
4.3.5. Ensaaios	93
4.3.6. Objetos escultóricos.....	96
4.4. Apresentação e organização dos dados recolhidos	98
4.4.1. Produções dos alunos	99
4.4.2. Entrevista à professora titular de turma	100
4.4.3. Entrevistas aos alunos.....	102
4.5. Análise qualitativa dos resultados.....	106
4.6. Discussão dos resultados em relação às questões de pesquisa e à revisão de literatura	107
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
5.1. Síntese das principais conclusões do estudo	112
5.2. Reflexões sobre as implicações dos resultados para a prática educativa e teoria das Artes Visuais.....	115
5.3. Limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras	117
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	123
Anexo A. Pedido de autorização à direção.....	124
Anexo B. Pedido de autorização aos encarregados de educação.....	126
Anexo C. Planificação da Oficina Um – do Tridimensional ao Bidimensional	128
Anexo D. Planificação da Oficina Dois – do Bidimensional ao Tridimensional.....	132
Anexo E. Recurso usado para a formação dos grupos/identificação dos alunos	135
Anexo F. Ficha técnica de observação de aulas	136
Anexo G. Análise de conteúdo das observações redigidas pelos alunos	154
Anexo H. Produções realizadas pelos alunos	157
Anexo I. Guião de entrevista realizada à professora titular de turma	163

Anexo J. Transcrição da entrevista realizada à professora titular de turma	164
Anexo K. Categorização da entrevista à professora titular de turma.....	168
Anexo L. Guião e entrevistas realizadas aos alunos.....	170

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa da freguesia de Alcabideche e arredores	46
Figura 2. Esquema das produções dos alunos na Oficina Um	69
Figura 3. Esquema das produções dos alunos na Oficina Dois	70
Figura 4. <i>Pride of Madeira</i>	71
Figura 5. Trabalho de observação e registo de <i>Pride of Madeira</i>	72
Figura 6. <i>Crescem à Sombra</i>	73
Figura 7. Trabalho de observação e registo de <i>Crescem à Sombra</i>	73
Figura 8. <i>Sombras Brancas III</i>	75
Figura 9. Trabalho de observação e registo de <i>Sombras Brancas III</i>	75
Figura 10. <i>Sem Título</i>	76
Figura 11. Trabalho de observação e registo de <i>Sem Título</i>	77
Figura 12. <i>As Cinco Estações</i>	78
Figura 13. Trabalho de observação e registo de <i>As Cinco estações</i>	78
Figura 14. <i>Sombras de Lourdes Castro e René Bértolo projetadas na parede</i>	79
Figura 15. Trabalho de observação e registo de <i>Sombras de Lourdes Castro e René Bértolo projetadas na parede</i>	80
Figura 16. <i>Primavera</i>	81
Figura 17. Trabalho de observação e registo de <i>Primavera</i>	82
Figura 18. Captura de Sombras do Grupo A.....	83
Figura 19. Captura de Sombras do Grupo B, 1.º trabalho	84
Figura 20. Captura de Sombras do Grupo B, 2.º trabalho	85
Figura 21. Captura de Sombras Grupo C.....	86
Figura 22. Captura de Sombras Grupo D.....	86
Figura 23. Captura de Sombras Grupo E.....	87
Figura 24. Captura de Sombras Grupo F	88
Figura 25. Captura de Sombras Grupo G, 1.º trabalho	89
Figura 26. Captura de Sombras Grupo G, 2.º trabalho	89
Figura 27. Trabalho de cianotipia realizado pelo aluno D3.....	91
Figura 28. Trabalho de cianotipia realizado pelo aluno F3	91
Figura 29. <i>A Jornada</i> , Grupo E.....	92
Figura 30. <i>A Jornada</i> , Aluno B2.....	92
Figura 31. <i>A Jornada</i> , Alunos C2 e C4.....	93
Figura 32. Ensaio de objeto escultórico do aluno F2.....	94
Figura 33. Ensaio de objeto escultórico do aluno G2	94
Figura 34. Ensaio de objeto escultórico do aluno A3.....	95
Figura 35. Ensaio de objeto escultórico do aluno G1	95
Figura 36. Objeto escultórico do Grupo A.....	96
Figura 37. Objeto escultórico do Grupo C	97
Figura 38. Objeto escultórico do grupo F	98

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Estruturação da Oficina Um – do Tridimensional ao Bidimensional – Explorando a Produção Artística de Lourdes Castro	56
Tabela 2. Estruturação da Oficina Dois – do Bidimensional ao Tridimensional– Explorando a Produção Artística de Alexander Calder.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
AE	Aprendizagens Essenciais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DBAE	<i>Discipline Based Art Education</i>
DGE	Direção Geral da Educação
EA	Educação Artística
I-A	Investigação-Ação
ME	Ministério da Educação
PA	Plano de Articulação
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEEA	Programa de Educação Estética e Artística
PNA	Plano Nacional das Artes
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O título desta dissertação – “Entre Dimensões: Integração dos Conceitos de Bidimensionalidade e Tridimensionalidade em Artes Visuais”, – convida à sinergia enriquecedora entre a experiência artística e educativa. Surgindo como o trabalho final para a conclusão do Mestrado em Educação Artística, Artes Plásticas na Educação, a presente dissertação procura compreender como é possível introduzir e desenvolver as noções de bidimensionalidade e tridimensionalidade através das práticas em Artes Visuais com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, o presente trabalho visa, ampliar as possibilidades de expressão e desenvolvimento das competências criativas e expressivas dos alunos, e proporcionar aos alunos experiências que contribuam para a compreensão do real, explorando a integração de dois conceitos fundamentais em Artes Visuais: – a Bidimensionalidade e a Tridimensionalidade.

Com experiência profissional como professora de educação visual e tecnológica e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a relevância deste tema destacou-se porque as crianças desta faixa etária (entre 7 e 9 anos) se encontram a vivenciar uma transformação significativa e, nesse percurso, muitas começam a revelar dificuldades e receios na forma como se expressam. Ao procurar compreender como estes conceitos são compreendidos, explorando produções artísticas de autor, técnicas e materiais, torna-se possível quebrar barreiras na forma como os alunos se sentem quanto ao meio de expressão. Isto contribui, para o reforço da confiança nas suas competências e capacidades de aprendizagem.

Nos anos iniciais do processo educativo, é fundamental que os alunos tenham acesso a uma educação artística rica e profunda, que percorra transversalmente várias formas de expressão como a música, as Artes Visuais, a dança, o teatro e a literatura porque:

Trata-se do nosso real. Um ser humano com gravidade e profundidade tem de apreciar o que são os outros seres humanos, os seus problemas e aquilo de que são capazes de conceber em matéria de invenção, de descoberta, de criação de objetos de arte, seja uma escultura, uma pintura ou uma peça musical (Damásio, p. 24/02/2024).

Para o efeito é importante que as experiências proporcionadas pelo processo de ensino-aprendizagem sejam ricas e diversificadas, porque “quanto mais rica a experiência, tanto mais deverá ser rica, em circunstâncias semelhantes, a imaginação”

(Vygotsky, 2012, p. 32). É através da capacidade de imaginação e de criação que o ser se desenvolve, criando ligações e conexões, abrindo espaço para uma adaptação mais consistente ao mundo real.

O estudo foi conduzido utilizando a metodologia de Investigação-Ação, por se tratar de uma abordagem que permite que o pesquisador se assuma como agente de mudança em relação a um problema específico. Quando aplicado no contexto educativo, o professor desempenha o papel de investigador e também de ator, direcionando a sua intervenção para transformar e melhorar uma determinada realidade.

Com o intuito de encontrar respostas, definiram-se as seguintes questões orientadoras do estudo:

- Como é que as crianças do 1.º Ciclo compreendem e integram os conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade a partir das práticas em Artes Visuais?
- Qual é o impacto da utilização de diferentes materiais nas atividades de Artes Visuais para a compreensão e integração dos conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade pelas crianças do 1.º Ciclo?
- Quais são as estratégias e técnicas pedagógicas mais eficazes para facilitar a aquisição e compreensão dos conceitos bidimensional e tridimensional por crianças do 1.º Ciclo?

Os objetivos deste projeto passam por:

- investigar e analisar os conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade nas Artes Visuais;
- compreender como as crianças do 1.º Ciclo integram os conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade a partir das práticas em Artes Visuais;
- explorar estratégias e técnicas pedagógicas eficazes para facilitar a aquisição e compreensão dos conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade pelas crianças do 1.º Ciclo;
- estimular a criatividade e a expressão pessoal dos alunos por meio da utilização consciente das dimensões bidimensional e tridimensional;

- fomentar o trabalho colaborativo e a troca de ideias entre os alunos, com a intenção de enriquecer a compreensão e a aplicação dos conceitos abordados.

A dissertação estrutura-se da seguinte forma: (2) fundamentação teórica, (3) metodologia; (4) desenvolvimento do projeto, (5) considerações finais e anexos.

A fundamentação teórica, dividida em seis partes, inicia-se com a exploração das visões dos teóricos Lev Vygotsky (2012), Herbert Read (1982), Rudolf Arnheim (2005), John Dewey (2005), Elliot Eisner (2002), Howard Gardner (1994) a respeito da importância da arte para o desenvolvimento humano. Em seguida, procuro abordar os benefícios e os impactos da Educação Artística (doravante designada por EA) para o desenvolvimento e aprendizagem, explorando a importância da experiência que se proporciona em contexto educativo para o desenvolvimento da criatividade. Segue-se uma abordagem à EA no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, apresentando o percurso legislativo e os desafios atuais para a sua plena integração no currículo. No quarto capítulo, são explorados os conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade através da análise dos elementos da linguagem visual e das fases de desenvolvimento gráfico infantil. Dado que os materiais desempenham um papel central nas atividades artísticas, inclui-se também uma reflexão sobre a sua importância para a expressão artística. Por fim, apresenta-se uma revisão de metodologias e estratégias no ensino de Artes Visuais, para garantir que as práticas pedagógicas, a serem implementadas no estudo, sejam dinâmicas e adaptadas quer às necessidades dos alunos, quer ao desenvolvimento deste estudo.

A metodologia da presente investigação foi cuidadosamente delineada para garantir que os objetivos propostos fossem alcançados de forma rigorosa e ética. Este capítulo está dividido em cinco partes, começando com a descrição do contexto de pesquisa, que contextualiza o ambiente educativo e social do estudo. Segue-se a apresentação dos participantes e critérios de seleção, explicando os perfis escolhidos para garantir a representatividade dos dados. A escolha da abordagem metodológica recai sobre uma abordagem qualitativa, adequada para uma análise profunda dos fenómenos. São detalhados os métodos de recolha de dados, como entrevistas, observação direta e análise de produções dos alunos, que oferecem uma visão abrangente do estudo. Por fim, discutem-se as considerações éticas e procedimentos de consentimento informado, assegurando a proteção dos participantes e o cumprimento das diretrizes éticas.

O capítulo seguinte descreve o processo de desenvolvimento do projeto, abordando as oficinas realizadas, desde o processo de implementação até à análise dos dados recolhidos. Relata em pormenor as duas oficinas desenvolvidas no âmbito deste projeto. O foco da “Oficina Um” reside na transição do tridimensional para o bidimensional, tendo como base a produção artística de Lourdes Castro (Portugal, 1930-2022). A “Oficina Dois” propõe a inversão desse processo, partindo do bidimensional para o tridimensional, explorando a obra de Alexander Calder (Estados Unidos da América, 1898-1976). Estas oficinas foram desenhadas de forma a permitir que os alunos possam explorar diferentes dimensões artísticas, favorecendo o entendimento profundo da relação entre as formas e a sua representação. É detalhado o processo de estruturação e implementação das oficinas realizadas, considerando as metodologias e os recursos utilizados. São apresentados o registo e a análise das produções dos alunos, tal como os dados recolhidos.

A análise qualitativa dos resultados identifica padrões e temas emergentes a partir das produções dos alunos, e a discussão dos resultados compara as descobertas com as questões de pesquisa e a literatura existente, oferecendo uma reflexão crítica sobre os impactos das oficinas no desenvolvimento das crianças e nas práticas pedagógicas. Este capítulo proporciona uma visão detalhada da implementação do projeto e dos resultados obtidos

No capítulo relativo às considerações finais, são elencadas as conclusões principais do estudo, refletindo sobre os resultados obtidos e as implicações para a prática educativa e para a teoria das Artes Visuais. Inicia-se com uma síntese das principais conclusões, destacando as contribuições do projeto para o entendimento da relação entre bidimensionalidade e tridimensionalidade no contexto escolar. Em seguida, reflete-se sobre as implicações dos resultados para a educação artística, considerando a sua aplicação nas práticas pedagógicas e na teoria das Artes Visuais. Por fim, são discutidas as limitações do estudo e apresentadas sugestões para pesquisas futuras, indicando possíveis caminhos para aprofundar a investigação sobre os temas abordados.

Os Anexos, incluem todos os materiais complementares que sustentam e enriquecem o conteúdo do estudo.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

2.1. Importância da Arte para o Desenvolvimento Humano

A Humanidade sempre sentiu necessidade de comunicar e de se expressar, levando-a a deixar marcos do seu percurso, sob a forma de histórias contadas oralmente, por escrito e através de imagens, documentos e objetos que espelham aspetos significativos do seu quotidiano e das suas crenças. O ser humano é um ser complexo no sentido em que integra diversas dimensões: física, cognitiva, espiritual e emocional, e na busca de significado para a sua existência, foi produzindo símbolos que permitem compreender e analisar a evolução das sociedades. A arte, como forma simbólica de expressão, representa uma manifestação elaborada da experiência humana, nascendo da interação entre o indivíduo e o mundo e transformando-se em significado profundo (Dewey, 2005). Através da partilha e da apropriação das vivências alheias, a experiência criativa expande-se, enriquecendo a imaginação e permitindo novas possibilidades de criação (Vygotsky, 2012). A experiência estética, por sua vez, permite o aprofundamento do ser, desenvolvendo a capacidade de resolução criativa de problemas, ligando a realidade objetiva às emoções (Eisner, 2002). Este processo permite ao observador captar a essência humana que a arte comunica, integrando a emoção e o significado (Read, 1982). Na observação atenta do quotidiano, a sensibilidade estética desperta, transformando a experiência comum numa expressão universal e significativa, que ecoa para além do individual e atinge o coletivo (Arnheim, 2005).

A arte é uma interpretação única da realidade, refletindo não só o que o artista vê, mas também o que sente, pensa e acredita. Leonardo da Vinci (1998) exemplifica isso no seu Tratado de Pintura ao afirmar que “a pintura é coisa mental” (Vinci, 1998), indicando que a criação artística é um processo intelectual, que ultrapassa a mera reprodução técnica da natureza. Para Leonardo da Vinci, a arte é uma construção intencional que transforma a realidade, revelando significados profundos. Assim, o artista atua como um intelectual que organiza e reflete sobre as suas vivências para criar algo compartilhável, contribuindo para novos conhecimentos e perspectivas. A obra de arte, portanto, não é apenas uma representação física, mas uma visão do mundo moldada pela imaginação e pelo contexto do criador.

Neste enquadramento, tal como Vygotsky (2012) a define, emerge como a capacidade de produzir algo novo, concreto ou abstrato, sendo uma característica

inerente a todos os seres humanos. O processo criativo, que surge da combinação de experiências anteriores e da "função criadora" da imaginação, é um contínuo de evolução, em que imagens e ações se tornam progressivamente mais complexas ao longo do desenvolvimento humano (Vygotsky, 2012, p. 23). A criatividade baseia-se na reorganização de elementos reais e é enriquecida pelo intercâmbio social e pelas experiências de outros (Vygotsky, 2012). Por intermédio deste "alargamento da experiência", o homem é capaz de conceber algo "que na sua própria experiência pessoal não existiu", podendo-se afirmar que a imaginação está ao serviço da experiência e a experiência ao serviço da imaginação (Vygotsky, 2012, p. 36).

A emoção é outro fator essencial neste processo, pois influencia e é influenciada pela imaginação (Vygotsky, 2012). O último aspeto central neste processo é a materialização da ideia "ao tornar-se objeto, começa a existir de facto no mundo e a atuar sobre os outros objetos" (Vygotsky, 2012, p. 40). A criatividade humana é um fenómeno complexo e dinâmico que depende profundamente tanto do sentimento quanto do pensamento. O sentimento fornece a inspiração emocional necessária para a criação, enquanto o pensamento oferece a estrutura e a clareza necessárias para desenvolver e concretizar ideias, permitindo que os indivíduos transformem as suas emoções e pensamentos em formas artísticas que podem tocar e inspirar outros (Vygotsky, 2012).

Herbert Read (1982) afirma que a arte está presente em tudo o que agrada aos sentidos, sendo essencial à percepção, ao pensamento e à ação corporal. Refere também que as condições para se apreciar uma obra de arte resultam da combinação de várias sensações, que interagem e se complementam, obtidas através de uma experiência sensorial, sendo organizadas e integradas através de processos cognitivos (Read, 1982). Ao afirmar que "arte é a representação, a ciência a explicação – da mesma realidade", Read sugere que as formas mais simples que os humanos instintivamente usaram para criar obras de arte são, na verdade, um reflexo das formas elementares que já existem na natureza, porque as proporções matemáticas da natureza, princípios universais de equilíbrio e simetria, ecoam com a própria natureza humana (Read, 1982, p. 24). Mesmo as formas que demonstram alguma irregularidade ou deformação obedecem a leis matemáticas reconhecíveis (Read, 1982). Estes podem ser considerados os aspetos concretos e objetivos da arte. Porém, a experiência estética é também subjetiva, pois o espectador projeta emoções na obra, influenciado pela sua identidade e atividade mental — pensamento, sentimento, sensação e intuição (Read, 1982). Na experiência e criação artística, a imaginação é a capacidade de

combinar “imagens quer no processo de pensamento, quer no processo de sentimento”, o que a torna num elemento unificador, uma vez que permite experimentar uma ordem e um estado que são especiais e elevados, estabelecendo uma união entre os aspetos subjetivos e as normas ou leis universais da beleza objetiva (Read, 1982, p. 55). Mesmo sem um objeto físico presente, a imaginação permite a visualização mental, sendo uma base significativa para o pensamento e para a expressão artística.

Por outro lado, John Dewey (2005), refere que quando o homem recorre ao uso de materiais e energias da natureza, eleva a própria existência humana para lá da mera sobrevivência “e fá-lo em conformidade com a estrutura do seu organismo – cérebro, órgãos sensoriais e sistema muscular” (p. 26). Não se limitando ao cumprimento da satisfação de necessidades básicas, o ser humano transforma a matéria à sua volta com intencionalidade e “a experiência é o resultado, o sinal e a recompensa dessa interação entre o organismo e o ambiente que, quando levada ao seu máximo, transforma a interação em participação e comunicação” (Dewey, 2005, p. 22). Muitas vezes, as experiências ocorrem mecanicamente sem se “ter consciência da realidade que está nelas e por trás delas”, o que acontece porque “os nossos diferentes sentidos não se unem para contar uma história comum e ampliada”, mas nos momentos em que estão plenamente envolvidos e conectados, facultam uma experiência reveladora de significados profundos, proporcionando uma sensação intensa e significativa (Dewey, 2005, p. 21). Dewey (2005) afirma “a arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restaurar conscientemente, e assim no plano do significado, a união entre o sentido, a necessidade, o impulso e a ação, característica do ser vivo” (p. 26). Ou seja, por outras palavras, a arte é um veículo que possibilita a integração de diferentes dimensões da experiência humana: o *sentido* invoca a percepção e interpretação; a *necessidade* pode estar ligada a desejos e motivações; o *impulso* envolve ações espontâneas e instintivas; e a *ação* refere-se às manifestações concretas dessas experiências. A arte, portanto, atua como um meio que alinha e harmoniza esses elementos, proporcionando uma verdadeira experiência (Dewey, 2005).

Rudolph Arnheim (2005) rejeita a visão de que o trabalho do artista seja uma atividade isolada e misteriosa, inspirada por forças superiores e desligada das outras dimensões da vida humana ao afirmar que:

Não se pode considerar o trabalho do artista como uma atividade independente, misteriosamente inspirada do alto sem relação e sem

possibilidade de relacionar-se com outras atividades humanas. Pelo contrário, reconhecemos como elevada observação que leva à criação da grande arte como um produto da atividade visual mais humilde e mais comum baseada na vida diária (Arnheim, 2005, p. xvii).

Através desta afirmação, Arnheim (2005) defende que a percepção visual e o pensamento estão intrinsecamente ligados, uma vez que as imagens são dos primeiros elementos envolvidos no processo de pensamento: “toda a percepção é também pensamento, todo o raciocínio é também intuição, toda a observação é também invenção” (p. xvii). A arte surge a partir de uma observação atenta e elevada da realidade quotidiana, permitindo que o processo criativo seja um produto natural da interação dos seres humanos com o mundo visual ao seu redor (Arnheim, 2005, p. xvii). Neste sentido, pode-se afirmar que a observação do quotidiano – das formas, das cores, dos movimentos e das interações – é a base sobre a qual o artista constrói o seu trabalho, através de um processo de observação. Contudo este não é um ato passivo, mas uma atividade criativa em si mesma, que transforma o que para muitos é comum, em algo extraordinário através da sua sensibilidade estética. A arte, segundo Arnheim (2005), é uma forma de expressão que surge a partir de uma experiência visual partilhada por todos e que tem a capacidade de transformar essas experiências comuns em significados mais profundos e universais.

Segundo Erwin Panofsky (1989), a experiência estética numa obra de arte resulta da união de três elementos: a forma materializada, a ideia (ou tema) e o conteúdo. A apreciação plena de uma obra exige não apenas a sensibilidade natural e o treino visual do espectador, mas também o seu conhecimento cultural. Para Panofsky, a fronteira entre objetos práticos e arte depende da intenção dos criadores. Neste sentido, uma obra atinge maior eloquência quando a ideia e a forma se encontram em equilíbrio, pois é nesse estado que o conteúdo se revela em toda a sua expressão (Panofsky, 1989).

Por seu lado, Janson (1992) observa a importância dos símbolos na arte e na linguagem como veículos para transmitir pensamentos complexos de formas inovadoras. Para o historiador, observar uma obra de arte:

Não constitui tarefa fácil, porque a arte não revela facilmente os seus segredos. Mesmo quando uma obra de arte tem sobre nós um efeito

imediatamente e fulminante, por vezes só nos apercebemos da extensão do seu impacto quando, com o passar do tempo, ela se apodera da nossa imaginação (Janson, 1992, p. 17).

Esta visão coloca a experiência artística num patamar que ultrapassa o meramente visual ou superficial. Janson (1992) compara o ato de observar uma obra de arte a um diálogo, em que o observador, mesmo sem poder conversar literalmente com a obra, se envolve num processo ativo de perguntas e respostas. O historiador vê os artistas essencialmente como criadores de símbolos, utilizando as suas expressões artísticas para comunicar ideias, emoções e conceitos que, de outra forma, não transmitiriam. Assim como na linguagem verbal, onde palavras e frases são usadas para construir significados, no domínio da arte, os símbolos visuais atuam como ferramentas utilizadas pelos artistas para codificar mensagens e narrativas. Muitas vezes, estes símbolos, não são imediatamente compreensíveis, exigindo um olhar atento, reflexão e sensibilidade por parte do observador para os decifrar e interpretar os seus múltiplos sentidos.

Já na perspectiva de Gardner (1994), a fruição da arte é essencial para a interação do ser humano com o mundo e consigo mesmo, sendo uma atividade cognitiva que envolve a resolução e a identificação de problemas. A participação em atividades artísticas é vista como natural e fundamental para o desenvolvimento pessoal e social, estimulando o questionamento, a empatia e a inovação. O autor destaca que, embora a ciência procure identificar padrões e explicações racionais, a arte explora a subjetividade e as emoções, sendo igualmente importante para o entendimento humano (Gardner, 1994). De acordo com o psicólogo cognitivo, a arte corresponde a um processo de comunicação de conhecimento subjetivo, em que o artista procura provocar uma reação e transmitir percepções para além do comum. Ao contrário da ciência, que encontra explicações para fenómenos naturais, a arte recria e responde a aspetos subjetivos da experiência humana.

Este autor distingue quatro tipos de participantes no processo artístico: o criador, que expressa ideias através de símbolos; o público, que se emociona com as obras; o crítico, que comunica as suas reações e avaliações; e o intérprete, que leva a obra ao público, propondo três sistemas interdependentes no desenvolvimento humano: o "fazer" (ações observáveis); o "perceber" (sensibilidade ao ambiente) e o "sentir" (experiência subjetiva) (Gardner, 1994, p. 37). Estes sistemas desenvolvem-se

inicialmente de forma independente, mas, com o tempo, interligam-se, gerando o desenvolvimento humano.

No processo artístico, o criador e o intérprete manifestam o "fazer", o crítico destaca-se no "perceber", e o público vivencia o "sentir" (Gardner, 1994, p. 37). O desenvolvimento artístico é influenciado pelo meio cultural e pelas experiências de vida, que estruturam a expressão de ideias, sentimentos e desejos. A arte utiliza símbolos para transmitir significados universais e pessoais, articulando criação, interpretação e apreciação.

Assim, a arte é uma atividade intelectual e cognitiva que envolve a resolução de problemas, sendo a sua prática essencial e natural para o crescimento humano. A criatividade e a expressão artística desempenham um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e social e, efetivamente, ao longo da história, a arte tem promovido o questionamento e impulsionado o progresso humano.

Movimentos artísticos, como o Renascimento ou o Modernismo, trouxeram novas formas de ver o mundo e, frequentemente, antecederam transformações sociais e científicas, promovendo o pensamento crítico, a empatia e a inovação. Quando se compara a arte com outras formas de conhecimento, como a ciência, destaca-se uma diferença importante: enquanto a ciência procura identificar padrões e encontrar explicações racionais, a arte é uma linguagem singular que explora a subjetividade e as emoções humanas. Ambas são essenciais para a humanidade, mas a arte oferece um espaço para explorar a complexidade da experiência humana de forma distinta dos propósitos do pensamento científico. Deste modo, ela pode fornecer pistas valiosas para "questões fundamentais do desenvolvimento humano" (Gardner, 1994, p. 23), uma vez que o crescimento emocional, social e cognitivo pode ser profundamente influenciado pela experiência estética.

No ponto de vista de Gardner:

O artista utiliza os mesmos sistemas de desenvolvimento que a criança pequena, mas com a diferença crucial de que as suas ações, percepções e sentimentos são direcionados para símbolos, elementos que se tornaram significativos. E fá-lo com uma carga referencial que representa os seus sentimentos, experiências, ideias, conhecimentos, objetos e desejos, que exemplificam qualidades e propriedades importantes para ele (Gardner, 1994, p. 87).

Deste modo, pode-se assumir que, a qualidade das experiências obtidas, através do ambiente externo, exerce uma muito grande influência no desenvolvimento do ser e, se bem explorada, promove a sensibilidade estética de todos.

Elliot Eisner, na sua obra *The Arts and the Creation of Mind* (2002), apresenta o papel fundamental das artes no desenvolvimento de diversas funções cognitivas, uma vez que promovem a capacidade de perceber o mundo de forma aprofundada, sendo a percepção um resultado direto das capacidades imaginativas, e do desenvolvimento sensorial, como a observação (Eisner, 2002). A capacidade de observar artisticamente é uma forma de observar profundamente o mundo, reparando em pormenores que ficam registados através de impressões sensoriais na consciência (Eisner, 2002). A imaginação, por sua vez, impulsiona a identificação e resolução de problemas de forma criativa, levando as artes a contribuírem para o desenvolvimento de variadas funções cognitivas (Eisner, 2002). As artes, como forma de experiência educativa, ampliam a consciência, constroem sentido e promovem a partilha cultural (Eisner, 2002).

Partilhando a visão de Dewey (2005), Eisner (2002) considera as artes como uma experiência universal disponível em qualquer interação humana, uma vez que no processo de representação as ideias e as imagens são materializadas e comunicadas. Entre as funções cognitivas desenvolvidas pelas artes estão a tolerância à ambiguidade, a introspeção, a autonomia, a materialização de ideias e a conexão com o ser interior (Eisner, 2002, p. 10 e 11). Contributos cognitivos espelhados nesta afirmação “através das artes, aprendemos a ver o que não tínhamos notado, a sentir o que não tínhamos sentido e a empregar formas de pensar que são indígenas às artes.” (Eisner, 2002, p. 12).

A arte, a par de outras formas de conhecimento – ciência, tecnologia, filosofia, humanidades...–, concorre para a compreensão e desenvolvimento da civilização, de cada sociedade e de cada pessoa. A arte constitui uma forma de conhecimento singular, cuja marca mais distintiva é a interrogação do sujeito e a convocação para a fruição e criação. (ME/CNE, 2013, p. 4270)

Paralelamente a outras formas de conhecimento como ciência, tecnologia e humanidades, a arte contribui para o desenvolvimento da civilização, das sociedades e

dos indivíduos, distinguindo-se pela sua capacidade singular de interrogar o sujeito e de convocar à criação e à fruição.

Das visões destes autores, pode-se concluir que a arte, enquanto forma de conhecimento, emerge como um meio essencial para compreender e desenvolver tanto o indivíduo quanto a sociedade, interagindo com outras áreas como a ciência e as humanidades. Elliot Eisner (2002) destaca que a arte promove o desenvolvimento de funções cognitivas únicas, como a percepção aprofundada, a imaginação criativa e a capacidade de observar pormenores, elementos que contribuem para a construção de sentido e de partilha cultural. Complementando, Vygotsky (2012) destaca que a criatividade, característica inata ao ser humano, é um processo dinâmico que combina as experiências vivenciadas e a imaginação para criar algo.

John Dewey (2005) e Herbert Read (1982) reforçam a visão da arte como uma experiência integrada na vida humana. Dewey (2005) sublinha a interação intencional entre o organismo e o ambiente, transformando ações comuns em experiências significativas, enquanto Read (1982) interpreta a arte como a união entre a subjetividade estética e as leis universais da natureza. Por sua vez, Rudolph Arnheim (2005) argumenta que a arte nasce da observação atenta da realidade quotidiana, transformando o ordinário em extraordinário por meio da sensibilidade estética. Gardner (1994) insere a arte no âmbito do desenvolvimento cognitivo, social e emocional, valorizando a sua capacidade de estimular a empatia, a inovação e a exploração subjetiva de experiências humanas.

Para Leonardo da Vinci (1998), o artista reorganiza e transforma a realidade, enquanto Janson (1992) vê a arte como um diálogo entre a obra e o espectador, em que os significados se revelam gradualmente, exigindo atenção e sensibilidade. Ambos enfatizam que a arte não é um reflexo passivo do mundo, mas uma construção intencional que conecta a experiência pessoal do criador à coletiva, enquanto desafia o espectador a refletir e a decifrar sobre os seus significados profundos. Assim, a arte torna-se tanto um ato de comunicação quanto de conhecimento, aproximando-se de uma linguagem visual que transcende o óbvio e o imediato.

Estes autores convergem na ideia de que a arte, ao interrogar o sujeito e convocá-lo à criação, transcende o plano estético e intelectual, atuando como um meio de harmonizar o pensamento, o sentimento e a ação, possibilitando o crescimento humano em todas as suas dimensões. A criatividade, a imaginação e a materialização

de ideias destacam-se como processos fundamentais que tornam a arte uma linguagem universal e transformadora.

2.2. Benefícios e Impactos da Educação Artística para o Desenvolvimento e Aprendizagem

A EA é uma importante ferramenta para a formação das crianças, uma vez que a sua base assenta no processo de experimentação e criação, no qual se desenvolvem mecanismos internos que capacitam o indivíduo para a compreensão do que é real. Esta área contribui para desenvolver a percepção, a criatividade, a sensibilidade estética, o sentido crítico, a capacidade de comunicação, as aptidões técnicas, o sentido social e a capacidade de resolver problemas, que são aspetos que contribuem para que o indivíduo compreenda a realidade (ME/DGE, 2018).

Segundo Vygotsky (2012) o desenvolvimento criativo tem início na infância, sendo essencial para o amadurecimento e a expressão das experiências pessoais da criança. Este processo ocorre de forma evolutiva, contribuindo cada fase da infância com “uma forma de atividade criativa específica” (Vygotsky, 2012, p. 29). Devido ao número limitado de vivências, a imaginação infantil tende a ser mais restrita, refletindo interesses e relações menos complexas em comparação com os adultos, tornando-se importante ampliar as suas experiências para fortalecer a sua capacidade criativa. Uma base rica de interações com a realidade oferece o material necessário para que ideias sejam associadas, transformadas e expressas de maneiras inovadoras.

Nas Artes Visuais e outras formas de expressão, o incentivo à liberdade criativa é fundamental, permitindo que as atividades surjam de forma espontânea, alinhadas aos interesses da criança, em vez de lhe serem impostas. O progresso técnico também desempenha um papel importante, expandindo horizontes expressivos e permitindo que emoções e ideias ganhem forma. Para transformar em realidade as “imagens criadas pela imaginação”, a criança “deve aprender a dominar o material”, enquanto adquire competências e conhecimentos específicos, desenvolvendo tanto capacidades criativas como capacidades técnicas (Vygotsky, 2012, pp. 137-140). Este processo, que envolve experimentação e resolução de problemas, prepara a criança para lidar com os desafios

de um futuro em constante transformação, combinando a criatividade com competências técnicas e reflexivas.

Herbert Read (1982) defende que a arte deve ser a base da educação, pois só ela permite à criança desenvolver uma consciência que une imagem e conceito, sensação e pensamento, além de proporcionar “um conhecimento instintivo das leis do universo” e um “comportamento harmonioso com a natureza” (p. 91). A proposta é que a educação abranja todas as formas de autoexpressão — visual e plástica, literária e poética, musical e auditiva — e visa uma abordagem completa “da realidade que deveria chamar-se educação estética” (Read, 1982, p. 20).

Para Dewey (2005), é importante refletir sobre a qualidade das experiências que são proporcionadas aos alunos durante a prática artística. Enquanto a natureza imediata da experiência é evidente e fácil de abordar, o seu efeito a longo prazo apresenta um desafio para os professores, uma vez que a sua responsabilidade passa pela criação de ambientes onde as experiências não se limitem a ser agradáveis para os estudantes, mas também enriquecedoras e motivadoras para futuras aprendizagens. Nenhuma experiência existe isoladamente; uma vez que se interligam e se expandem, moldando as experiências que se sucedem. Portanto, o cerne da educação está na seleção cuidadosa das experiências, de modo a influenciar de forma produtiva e criativa as experiências que se seguirão (Dewey, 2005). Para este autor a qualidade da experiência é um fator importante, uma vez que pode assumir dois aspetos: o imediato de ser agradável ou desagradável e a sua influência sobre experiências posteriores. Desse modo, a experiência ocorre mediante dois princípios que estão interligados, a continuidade e a interação, uma vez que na vida as experiências se sucedem umas às outras, existe sempre algo que é transferido e transmutado para a experiência seguinte. As aprendizagens que ocorrem durante as experiências, transformam-se em ferramentas úteis para as novas experiências que irão surgir (Dewey, 2005).

A arte permite que as pessoas explorem e expressem as suas emoções, pensamentos e experiências de maneira única, contribuindo para o autoconhecimento, a criatividade e a capacidade de comunicação. De acordo com Arnheim (1997) “o ensino da arte transformou-se na educação da arte, isto é, a arte está a ser aceite como um instrumento essencial na formação e na expressão da personalidade humana”, o que significa que a educação da arte não se limita a ensinar técnicas artísticas, mas procura integrar a arte como parte do desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos

indivíduos, reconhecendo seu papel transformador na construção de identidades e na expressão pessoal (Arnheim, 1997, p. 29).

Eisner (2002) apresenta a sua visão da EA em cinco princípios (p. 42):

- o primeiro destaca a importância das artes, especialmente as Artes Visuais, no desenvolvimento de competências únicas e essenciais, como a capacidade de proporcionar experiências significativas e satisfatórias;
- o segundo princípio, sustentado na teoria de Dewey (2005), sugere que a EA deve ter como foco o desenvolvimento da inteligência artística dos alunos, ajudando-os a compreender e a relacionar-se com a arte através das suas várias formas e manifestações;
- o terceiro princípio tem o seu foco nos programas de EA, que devem ensinar os alunos a apreciar e a refletir sobre obras de arte, compreendendo o seu valor estético e o papel cultural que desempenham na sociedade. A EA deve, assim, facilitar tanto a produção quanto a experiência e a compreensão da arte em relação à cultura;
- o quarto princípio enfatiza que a EA deve valorizar diferentes modos de expressão artística, refletindo a individualidade de cada aluno, valorizando a autenticidade e a criatividade, permitindo que ele se expresse de maneira única;
- o quinto princípio defende que as aprendizagens propostas em EA ultrapassam o domínio da criação e apreciação de obras artísticas, estendendo a observação sobre o mundo sob uma perspectiva estética.

De acordo com Eisner (2002) desenvolvem-se diversas aprendizagens durante o processo artístico. Uma das preocupações é que se estabeleça uma relação expressiva e harmoniosa entre todos os elementos do que se está a criar, o que requer a apropriação de competências visuais que sejam sensíveis aos pormenores e uma conexão sensível e intuitiva com a obra. A flexibilidade durante o processo permite que, conforme surgem novas possibilidades, o artista improvise e se adapte, através de um diálogo com a obra. Essas mudanças inesperadas trazem “microdescobertas” e *surpresas*, que são recompensas do trabalho e incentivam a assumir riscos (Eisner, 2002, p. 77). Uma vez que “cada material e cada forma de arte oferecem possibilidades únicas”, estes contribuem para a expressividade da criação, sendo empregues através da apreensão de aptidões técnicas (Eisner, 2002, p. 79). A sensibilidade estética advém de uma experiência emocional profunda, resultante do envolvimento com a obra de arte, abrangendo tanto o produto final quanto o processo de criação. A necessidade humana

de comunicar experiências exige competências para traduzir vivências visuais em linguagem, escolhendo informações e sentimentos a serem partilhados (Eisner, 2002).

As aulas de EA são moldadas por diversos fatores, como as características das atividades e materiais, o suporte oferecido pelo professor, as normas que orientam comportamentos e pensamentos, e o ambiente geral de aprendizagem, denominado "milieu" (Eisner, 2002, p. 71). Nestas aulas, "os alunos aprendem a pensar e comportar-se como artistas" explorando materiais, técnicas e formas de expressão, o que estimula a curiosidade e a descoberta de novas possibilidades (Eisner, 2002, p. 74). As atividades artísticas promovem movimentos e processos que, por meio do uso de ferramentas como lápis, pincéis e tesouras, desenvolvem a coordenação entre a observação e a ação prática.

Fontanel-Brassart & Rouquet (1977) valorizam a importância da EA como um meio para aperfeiçoar o indivíduo em todos os aspectos da sua vida, através do desenvolvimento de aptidões artísticas e promovendo o seu crescimento global, permitindo-lhe explorar e ganhar autoconhecimento, desenvolvendo iniciativa e empreendedorismo, cultivando a sua imaginação e tornando-se consciente do propósito dos seus esforços.

Para os alunos, a experimentação, favorecendo a revelação de comportamentos, liberta-os projeta-os na ação e condu-los às descobertas, desenvolvendo assim o espírito de iniciativa, o sentimento de responsabilidade. Levando-os à criatividade, ela torna-se expressão. A experimentação verdadeira (atitude e método reunidos) representa, tanto para o professor como para o aluno, a escola dinâmica face à escola recetiva. É a ação com, mais do que sobre, a criança, é a teoria nascida da prática e da experiência vivida (Fontanel-Brassart & Rouquet, 1977, p. 39).

A EA desempenha um papel central no desenvolvimento integral das crianças, oferecendo-lhes a oportunidade de explorar, experimentar e criar, promovendo tanto a expressão individual como a compreensão do mundo. Lage & Gonçalves (1998) afirmam que:

Desenvolver este tipo de atividades com os alunos é fundamental, elas irão contribuir para desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a experimentação, a reflexão sobre o acaso, ou tirar partido do erro, o olhar para o mundo que nos rodeia com olhos de ver (Lage & Gonçalves, 1998, p. 17).

Com base em práticas experimentais, a arte contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, técnicas e sociais, enquanto estimula a criatividade e o pensamento crítico. É uma ferramenta poderosa para a aprendizagem estética e para o desenvolvimento de competências transversais que ajudam os alunos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Esta afirmação, “a arte deve ser apresentada gradualmente aos educandos por meio de práticas e experiências artísticas e manter o valor não só do resultado do processo, mas do próprio processo em si” (UNESCO, 2006, p. 10), reforça a importância do processo na experimentação artística, porque proporciona uma abertura para a exploração e a descoberta, onde os alunos podem cometer erros e aprender com eles. O mesmo documento refere a importância da EA para a “construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente” porque “todos os seres humanos têm potencial criativo” e a iniciação dos alunos nas artes, “especialmente quando incorpora elementos da sua cultura”, promove a criatividade, iniciativa, imaginação fértil, inteligência emocional, orientação moral, pensamento crítico, autonomia, e liberdade de pensamento e ação (UNESCO, 2006, pp. 4-6). Segundo a UNESCO (2006) “a EA contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte” (p. 6).

Pode-se concluir que a EA é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que promove o desenvolvimento de aprendizagens que reforçam competências como a percepção, a criatividade, a reflexão crítica, a comunicação e a resolução de problemas. Estimula a autoexpressão e o autoconhecimento, cultivando a iniciativa e a responsabilidade, enquanto ao mesmo tempo valoriza a experiência e a ação. A qualidade das experiências artísticas é essencial para garantir uma aprendizagem contínua e enriquecedora. Conforme destacado pela UNESCO (2006), o reconhecimento do potencial criativo de todos os indivíduos, reforça a necessidade de integrar a arte de forma central no currículo escolar.

2.3. Educação Artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estado Atual e Desafios

Procurando compreender a importância que é atribuída à EA, desde os primeiros anos de vida escolar, proponho um percurso pela legislação e pelos documentos orientadores, observando que desde 1986 foi decretado na Lei de Bases do Sistema Educativo (ME, 1986) que um dos objetivos do Ensino Básico é “valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios” (ME, 1986, p. 7). Também se pode ler na continuidade desse documento que “no 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (1986, p. 8).

Dois elementos relevantes emergem desta abordagem: a inserção da EA como um componente integral do sistema educativo e as funções do docente do primeiro ciclo, que englobam diversas disciplinas, incluindo o ensino de português, matemática, ciências sociais e da natureza, educação física e educação artística. Devido à abrangência das funções do professor do primeiro ciclo, alguns profissionais podem sentir-se inadequadamente preparados para lecionar esta área. O *Conselho Nacional de Educação* (CNE) vem mais tarde corroborar esta preocupação, indicando que “persiste um certo desconforto dos educadores de infância e professores do primeiro ciclo relativamente à sua preparação para lecionarem esta área” (2013, p. 4271). Alerta para a existência de “lacunas importantes neste domínio” entre os candidatos à docência” (p. 4271). Contudo podemos observar que existe a intenção de promover esta área do saber, pois é dada ênfase à importância que tem para a formação integral do indivíduo.

Em 1990, a EA passa a ser uma área curricular do ensino regular “iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, audiovisual e artes plásticas” (ME/DGE, 1990, p. 4522). Neste documento são estabelecidos os objetivos da educação artística.

Em 2001, são definidas as competências essenciais para cada área curricular, desdobrando-se a EA em: Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro. Expressão Física-motora/Dança (ME, 2001, p. 149). “Ao longo do Ensino Básico, as competências que o aluno deve adquirir

em Artes Visuais articulam-se em três eixos estruturantes - fruição/contemplação; produção/criação; reflexão/interpretação” (ME, 2001, p. 157) e devem desenvolver competências no domínio da comunicação visual e da forma.

Paralelamente à legislação portuguesa, são produzidos documentos orientadores como o *Roteiro para a Educação Artística* (UNESCO, 2006) que aponta que esta disciplina pode reforçar e contribuir significativamente para o desenvolvimento de outras áreas do saber, pois implica a utilização de diversas capacidades para a estruturação de valores importantes que impulsionam as aprendizagens e para a participação ativa na educação formal e informal (p. 6).

A EA contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte. Estas capacidades são particularmente importantes para enfrentar os desafios que se levantam à sociedade do século XXI (UNESCO, 2006, p. 6).

Em 2010, sob a tutela da Direção Geral da Educação (DGE), foi criado o *Programa de Educação Estética e Artística* (PEEA), visando destacar o papel desta área no quotidiano escolar, promovendo uma pedagogia criativa e libertadora. Este programa permanece em vigor, incluído desde 2019 no *Plano Nacional das Artes* (PNA), permitindo que as escolas solicitem apoio para formações, parcerias culturais, desenvolvimento de projetos e ações educativas relacionadas com a EA.

Apesar das medidas governamentais, o CNE, em 2013, assinala que “não se pode negligenciar o facto de uma grande parte das crianças e jovens ficar privada de aprendizagens artísticas de diversos tipos ao longo da sua escolaridade e numa lógica de continuidade e coerência” (ME/CNE, 2013, p. 4270), deliberando que a EA em Portugal ainda está aquém do alcançado em outros países “apesar de fazerem parte do plano curricular do 1.º ciclo, as Expressões Artísticas acabam por ser remetidas para a periferia do currículo” (p. 4271). A publicação do Despacho n.º 6478/2017, que vem definir o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), refere a importância desta para o desenvolvimento de competências transversais, reforçando a base humanista da escola:

As competências associadas às sensibilidades estéticas e artísticas implicam que os alunos sejam capazes de: reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades (ME/DGE, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 28).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (ME, Decreto-Lei nº55/2018, 2018) confere autonomia e flexibilidade curricular às escolas, permitindo adaptações do currículo às necessidades específicas de cada contexto escolar, destacando a importância de equipas educativas multidisciplinares. Contudo, o desafio persiste em garantir que os alunos adquiram as aprendizagens essenciais, desse modo é elencado um conjunto de ações que os professores devem tomar para o desenvolvimento deste perfil dos quais destaco a abordagem de conteúdos estabelecendo relações com situações quotidianas da vida dos alunos; experimentação de diversificados métodos de trabalho, técnicas, recursos e materiais, que estimulem a observação, o questionamento e a resolução de problemas. Almejando o desenvolvimento das competências são publicados os documentos de orientação curricular base para a planificação, concretização e avaliação, as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018). A EA é subdividida em quatro áreas de conhecimento que são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos: Artes Visuais; Expressão Dramática/Teatro; Dança e Música.

As Artes Visuais são reconhecidas:

Como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais (ME/DGE, 2018, p. 1).

Nesta área pretende-se proporcionar aos alunos experiências que cultivem a sua capacidade de observar e de criar, proporcionando experiências de enriquecimento visual e práticas de exploração plástica. Para esse fim promove-se o desenvolvimento de diversas técnicas e ferramentas, com o intuito de despertar a sensibilidade estética e artística (ME/DGE, 2018).

Pretende-se que os alunos adquiram competências através dos seguintes “domínios/organizadores”:

Apropriação e Reflexão – Neste domínio espera-se a aquisição de conhecimentos sobre “comunicação visual”, sistemas simbólicos e linguagens artísticas e a aplicação destes na observação e na prática plástica, desenvolvendo um vocabulário específico, identificando e analisando conceitos, contextos e técnicas em narrativas visuais (ME/DGE, 2018);

Interpretação e Comunicação – Neste domínio explora-se o desenvolvimento das “capacidades de apreensão e interpretação” dos diferentes universos visuais, incentivando “múltiplas leituras das circunstâncias culturais”, de variados contextos temporais e geográficos, estabelecendo relações entre o olhar, o ver e o fazer, valorizando as experiências pessoais de cada aluno, de modo a promover uma interpretação mais profunda e complexa (ME/DGE, 2018).

Experimentação e Criação – Neste domínio une-se a “experiência pessoal” à aplicação dos conhecimentos adquiridos, através da “experimentação plástica”, visando a criação de novas imagens, estabelecendo ligações entre “conceitos, materiais, meios e técnicas”, promovendo a reflexão e a “expressividade” do aluno (ME/DGE, 2018).

Foi apresentado em outubro de 2024 o manifesto do *Plano Nacional das Artes* (PNA) para 2024/2029 (Vale & Brighenti, 2024) que, tal como o anterior manifesto, datado de 2019, propõe tornar a arte mais acessível a todos por meio de parcerias e articulações com diferentes “comunidades e organizações”. Neste documento sublinho a importância de educar para diversas linguagens e inteligências, indo além da racionalidade lógico-verbal dominante, propondo que as artes ofereçam um meio de inclusão para aqueles que se sentem excluídos, ajudando na sua realização pessoal e participação social. A proximidade com as artes promove tanto a sensibilidade e autoconhecimento quanto o pensamento crítico e criativo, incentivando a procura de diferentes interpretações e perspetivas, o que fortalece a autonomia pessoal. A criatividade cresce com a diversidade e significado das experiências vividas. Quanto mais variadas forem essas experiências, maior o potencial para criar, combinando

elementos inesperados, desafiando convenções, seguindo intuições e nutrindo a curiosidade e o questionamento, sem receio de falhar. A criatividade transforma a maneira como vemos o mundo e a nós mesmos, gerando mudanças internas e externas (Vale & Brighenti, 2024).

As condições para a valorização da EA foram estabelecidas pela legislação e iniciativas governamentais em Portugal. No entanto, desafios persistem, incluindo a preparação adequada dos professores e a efetiva implementação das diretrizes educacionais para assegurar o desenvolvimento integral dos alunos.

2.4. Exploração dos Conceitos de Bidimensionalidade e Tridimensionalidade nas Artes Visuais

O reconhecimento do mundo é feito através dos cinco sentidos. Primeiramente a criança inicia esta apreensão através do tato, mas rapidamente é estendida às outras funções sensoriais: visão, olfato, audição, paladar. No entanto “esses sentidos são rapidamente intensificados e superados pelo plano icónico – a capacidade de ver, reconhecer e compreender, em termos visuais, as forças ambientais e emocionais” (Dondis, 2015, p. 5).

O poder dominante que a visão exerce sobre a vida é extremamente importante, uma vez que é dotado de uma rapidez, de alcance e de uma precisão extraordinária. Através deste sentido o homem, torna-se capaz de processar grandes quantidades de informação de forma instantânea, empregando pouca energia, tornando-se fundamental para a percepção e entendimento da realidade (Dondis, 2015, p. 6).

Arnheim (2005) descreve a visão como sendo “uma apreensão verdadeiramente criadora da realidade – imaginativa, inventiva, perspicaz e bela” (p. xvii). Este autor argumenta que a percepção visual é um processo ativo e cognitivo, não se cingindo à recepção passiva de imagens. Na sua perspetiva, ver envolve pensar, sendo a “visão uma atividade criadora da mente humana” já que o cérebro organiza e interpreta os estímulos visuais de forma inteligente, agrupando-os em padrões coerentes (Arnheim, 2005, p. 39). Arnheim (2005) explica que o processo da visão começa quando raios luminosos de uma fonte, como o sol, incidem sobre um objeto, que os absorve e reflete parcialmente e quando atingem a retina, certas células captam as informações e enviam

ao cérebro, onde essas informações são processadas e formam a percepção visual, essencial para identificar objetos e interagir com o mundo. Este conceito vem da psicologia *Gestalt* (palavra que em alemão significa "forma" ou "configuração"), sustentadora da teoria de que “as formas que os artistas criam geram campos de energia que são captados pelo nosso sistema nervoso, que por sua vez cria ressonância no que é percebido” (Eisner, 2002, p. 17).

Para Csikszentmihalyi (2023) o treino da visão é essencial para se desenvolver a capacidade de apreciar e desfrutar plenamente do que é apreendido através deste sentido, afirmando que é preciso prática e dedicação para cultivar uma visão que supere o olhar superficial, desenvolvendo a habilidade de captar detalhes subtis, como a harmonia dos elementos de uma composição. Este processo exige o investimento de energia psíquica, mas, em última análise, a prática e o treino visual permitem que a visão se transforme numa fonte de prazer profundo e contínuo (Csikszentmihalyi, 2023, p. 163).

Dondis (2015) destaca que, embora a visão e a interpretação de mensagens visuais sejam naturais, a sua eficácia depende do estudo. A autora critica a negligência do ensino estruturado das Artes Visuais nos currículos escolares, exceto para alunos com interesse e talento específicos. Enfatiza a existência de uma sintaxe visual, com diretrizes e elementos básicos que podem ser aprendidos e compreendidos. Estes elementos constituem a essência de tudo o que observamos e, para Dondis:

A expressão visual é o produto de uma inteligência extremamente complexa, da qual temos, infelizmente um conhecimento muito reduzido. O que vemos é uma parte fundamental do que sabemos, e o alfabetismo visual pode nos ajudar a ver o que vemos e a saber o que sabemos (Dondis, 2015, p. 27).

Por outro lado, Munari (1968) reforça a universalidade da comunicação visual ao afirmar que “conhecer a comunicação visual é como aprender uma língua, uma língua composta só por imagens, mas imagens que têm o mesmo significado para as pessoas de todas as nações e, por isso, de todas as línguas” (p. 81).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o estudo dos elementos da linguagem visual está previsto nas *Aprendizagens Essenciais* (ME/DGE, 2018), documento de orientação curricular que sublinha a importância de, ao longo dos três ciclos do Ensino Básico, os

alunos desenvolverem progressivamente conhecimentos sobre a cor, a forma, a linha, a textura, a luz, o espaço e o volume, entre outros, que devem ser aprofundados e complexificados à medida que os alunos ampliam as suas experiências de aprendizagem, aplicando, sistematizando e transformando esses saberes em vivências significativas.

Na teoria *Gestalt*, para se compreender qualquer sistema (seja um objeto, acontecimento ou outro fenômeno), é fundamental considerar que ele é formado por partes interdependentes (Dondis, 2015, p. 51). Essas partes podem, sim, ser analisadas separadamente, mas a compreensão completa do sistema só é alcançada quando elas são vistas em conjunto, formando um todo que tem uma identidade própria, que vai além das características isoladas de cada uma das suas partes. Essa partes, a que se refere Dondis (2015), são os elementos da linguagem visual, e “a compreensão adequada da sua natureza e do seu funcionamento constitui a base de uma linguagem que não conhecerá nem fronteiras nem barreiras” (p. 82).

Dos elementos da linguagem que formam a composição visual, apresento, em seguida, as características gerais dos que foram aplicados no desenvolvimento deste projeto e na análise dos trabalhos dos alunos.

A linha é um elemento essencial da linguagem visual, com grande poder expressivo uma vez que, direciona o olhar, cria movimento e destaca pontos específicos na imagem. Além de definir contornos, texturas e contrastes de claro-escuro, a linha contribui para a estrutura geral da composição. A sua expressividade reflete tanto a personalidade do artista quanto as características do material e do suporte utilizados na obra (Nobre, 2003). É fundamental na representação do movimento, pois a sua direção, espessura e ritmo podem sugerir dinamismo, fluxo ou até mesmo estabilidade, dependendo de como é aplicada no desenho (Dondis, 2015).

A forma, outro elemento fundamental da linguagem visual, pode ser descrita como a “delimitação de uma superfície por outra”, podendo existir de diversas maneiras: como representação de objetos reais ou imaginários, ou como uma delimitação abstrata de espaço e superfície (Kandinsky, 1987, p. 65). Este elemento “está presente em todo o objeto sem exceção, pois todo o objeto consiste de matéria e forma” (Panofsky, 1989, p. 20). Organiza o material visual que percebemos, permitindo que a nossa mente o interprete e lhe atribua significado (Arnheim, 2005). Segundo Wong (2020), “em sentido amplo, tudo o que é visível tem forma. Forma é tudo o que pode ser visto - tudo o que tenha formato, tamanho, cor e textura, que ocupe espaço, marque posição e indique

direção” (p. 138). Quando reconhecemos uma forma, estamos, consciente ou inconscientemente, a associá-la a um determinado conteúdo, o que revela informações sobre a natureza das coisas por meio da sua aparência (Arnheim, 2005). Assim, a forma é um elemento visual autónomo que também traz consigo características que ampliam a sua expressividade, sendo um aspeto central na composição visual (Kandinsky, 1987). Para Read (1982), “a forma de uma obra de arte é a configuração que tomou” (p. 29). É importante assinalar como esta está sempre relacionada à cor, não podendo ser dissociadas, uma vez que a cor é acentuada ou atenuada pela forma que a envolve, impactando a nossa perceção. As formas podem ser classificadas como orgânicas ou geométricas (Munari, 1968). As formas geométricas básicas incluem o círculo, o quadrado e o triângulo equilátero, cada uma com características únicas e comportamentos distintos quando exploradas (Munari, 1968). Dondis (2015) indica “que podem ser facilmente descritas e construídas, tanto visual quanto verbalmente” (p. 58). Por outro lado, as formas orgânicas tendem a ser mais fluídas e naturais, frequentemente imitando contornos encontrados na natureza (Munari, 1968).

A cor, segundo Dondis (2015), “está, de facto, impregnada de informação e é uma das mais penetrantes experiências visuais que temos todos em comum” (p. 64). Para Kandinsky (1987), “do ponto de vista estritamente físico, o olho sente a cor, experimenta as suas propriedades e é seduzido pela sua beleza” (p. 57). Além disso, Dondis (2015) destaca que a cor possui uma forte ligação com as emoções, uma característica que Kandinsky relaciona à forma como a criança vivencia a realidade, “vendo em cada objeto uma descoberta” (Kandinsky, 1987, p. 57). O pintor russo prossegue indicando que:

A cor é um meio para exercer uma influência direta sobre a alma. A cor é a tecla; o olho, o martelo. A alma um instrumento das mil cordas. O artista é a mão que, ao tocar nesta ou naquela tecla, obtém da alma, a vibração justa (Kandinsky, 1987, p. 60).

Na obra *Soberanía Visual* – de Maria Acaso e Clara Megías (2022) – pode-se ler a seguinte distinção:

Existem duas abordagens distintas em relação à cor: através das cores pigmento (o sistema pelo qual se trabalha a cor como matéria e no qual

os componentes podem ser tocados fisicamente) e as cores luz (os componentes são de caráter intangível) (p. 80).

O movimento, na linguagem visual, é o elemento que sugere dinamismo, direção ou transformação dentro de uma composição e “talvez seja uma das forças visuais mais dominantes da experiência humana”, encontrando-se “mais frequentemente implícito do que explícito no modo visual” (Dondis, 2015, p. 80). Na realidade, numa representação bidimensional “o movimento só existe no cinema, na televisão” (Dondis, 2015, p. 80). Nas obras escultóricas *móblies* de Calder, tudo tem movimento, porque é essa a essência do seu trabalho. Na representação gráfica:

As técnicas, porém, podem enganar o olho; a ilusão de textura ou dimensão parecem reais graças ao uso de uma intensa manifestação de detalhes, como acontece com a textura e o uso da perspectiva e luz e sombra intensificadas, como no caso da dimensão (Dondis, 2015, p. 80).

O volume na linguagem visual refere-se à representação da tridimensionalidade, ou seja, à percepção de profundidade, altura e largura num objeto ou numa forma. É um elemento essencial para criar a ilusão de espaço em superfícies bidimensionais, sendo utilizado para dar vida e realismo a composições visuais. Este elemento “tem posição no espaço e é limitado por planos” (Wong, 2020, p. 42), remetendo “para o domínio da escultura, da peça tridimensional” (Sousa R. d., 1995, p. 133), “no desenho bidimensional, o volume é ilusório” (Wong, 2020, p. 42).

Relativamente à sombra, Lourdes Castro refere que possui todas as características essenciais do objeto, mantendo apenas o necessário para ser identificada. Este elemento serve como um indício do objeto que a projeta, reproduzindo as suas características essenciais de forma reduzida e simplificada, suficiente para ser reconhecida, podendo ser explorada de forma independente como um recurso criativo e narrativo (Mourão, 2010).

O equilíbrio é um dos princípios fundamentais da linguagem visual, responsável por criar harmonia e estabilidade numa composição. Refere-se à distribuição visual de elementos no espaço, garantindo que nenhuma parte da obra pareça excessivamente pesada ou desproporcional em relação ao restante, estruturando a forma como os

elementos visuais (como cores, formas, linhas, texturas e espaços) são organizados numa composição para criar uma sensação de harmonia ou estabilidade.

Ao afirmar que “a experiência visual é dinâmica”, Arnheim (2005, p. 4) indica que a percepção visual envolve tensões dinâmicas que vão além da simples disposição dos objetos. Para alcançar o equilíbrio, é importante entender como as forças internas da composição se compensam, similar ao conceito físico de equilíbrio, onde as forças se anulam mutuamente (Arnheim, 2005). O centro de gravidade de uma composição pode ser encontrado para estabelecer essa estabilidade, o que define a posição de cada elemento no conjunto, evitando uma sensação de desequilíbrio ou aleatoriedade (Arnheim, 2005).

Estes conceitos não surgem de forma súbita, mas evoluem gradualmente até serem integrados pelos indivíduos, partindo de formas elementares para configurações mais complexas. Cada estágio do desenvolvimento humano, especialmente durante a infância, é marcado por uma expressão única de atividade criativa.

Vygotsky assinala os estudos que o pedagogo Georg Kerschensteiner desenvolveu sobre o desenho infantil. Ao avançar do estágio de garatujas, a criança entra no *estádio do esquema*, onde começa a desenhar de forma intencional. Neste estágio, as representações são simplificadas e pouco realistas. Por exemplo, na figura humana, desenha apenas elementos básicos: cabeça, pernas, às vezes braços e tronco, refletindo uma compreensão inicial e esquemática do objeto, (Vygotsky, 2012). “A criança desenha de memória. Ela desenha o que sabe sobre as coisas, o que nelas considera essencial e não o que vê” (Vygotsky, 2012, p. 125)

“No segundo estágio”, da *forma e da linha*, a criança começa a representar relações formais entre os objetos, além de identificar características concretas, os desenhos ainda são esquemáticos, mas já apresentam os primeiros traços de realismo e semelhança com a realidade, misturando representação formal e esquemática (Vygotsky, 1978).

“No terceiro estágio”, *chamado estágio da representação realística*, “a criança desenha o que vê, transmite a ideia de postura e de movimento e considera o ponto de vista do observador; o esquema no seu desenho está agora completamente ausente” (Vygotsky, 2012, p. 131). Os desenhos das crianças ganham “contornos bidimensionais” e silhuetas, embora ainda sem perspectiva ou profundidade (p. 132). Antes dos 10 anos, esse realismo é raro e só aparece em casos excepcionais; a partir dos 11 anos, algumas

crianças começam a demonstrar talento para representar objetos em três dimensões (Vygotsky, 2012).

“No quarto estágio”, *estádio da representação plástica*, os adolescentes usam a luz e a sombra para criar perspectiva e sugerir movimento, dando uma impressão tridimensional e expressiva aos objetos (Vygotsky, 2012). Neste estágio, “a representação plástica tridimensional tem em conta a forma do objeto representado” (Vygotsky, 2012, p. 131). Estudos mostram que a representação fiel de um objeto através da observação é um estágio avançado do desenvolvimento do desenho, a que poucas crianças acedem (Vygotsky, 2012).

Vygotsky (2012) argumenta que o desenvolvimento infantil mostra uma crescente predominância da visão sobre os sentidos motores e tácteis na percepção do mundo. Na transição entre o terceiro e o quarto estágio, há um conflito entre esses modos de percepção, que termina com a visão como dominante (Vygotsky, 2012).

Sobre a evolução da capacidade de representação gráfica das crianças, Telmo (1998) indica que segundo Lowenfeld:

Desde os 4 anos até à fase da adolescência e a seguir à fase da garatuja, a criança passa por várias fases num processo contínuo: o estágio pré-esquemático (dos 4 aos 7 anos); o estágio esquemático (dos 7 aos 9); o realismo crescente, ou idade do grupo (dos 9 aos 12) e o estágio pseudo-naturalista (dos 12 aos 14); ao período da adolescência (dos 14 aos 17) Lowenfeld chama o período da decisão (Lowenfeld, 1976, citado por Telmo, 1998, p. 18).

No desenvolvimento da representação gráfica infantil, observa-se uma progressão que acompanha o crescimento cognitivo e perceptivo das crianças. Inicialmente, elas demonstram curiosidade e atenção à realidade que as rodeia, ainda que de maneira bastante incipiente. No estágio esquemático, há uma preocupação básica com o movimento e com a proporção, e a comparação com o mundo real vai-se intensificando. No entanto, detalhes como o arredondamento das formas ainda não surgem nas representações visuais. Mais tarde, emerge a necessidade de representar proporções e volumes e inicia-se o emprego de efeitos de luz e de sombra (Telmo, 1998).

Na perspectiva de Eisner (2002), “o desenvolvimento das crianças na criação de imagens visuais é caracterizado pelo surgimento gradual e refinamento das formas de pensamento” (Eisner, 2002, p. 113). Neste processo “desenham não apenas o que imaginam, veem e sabem, mas também o que sentem” e à medida que desenvolvem a capacidade de criar graficamente, as suas intenções e imaginação moldam as imagens que produzem (Eisner, 2002, p. 114). Com o tempo, o seu repertório técnico expande-se, passando de formas lineares para formas fechadas, transformando linhas simples em representações de objetos concretos, enriquecendo a sua capacidade de expressão (Eisner, 2002).

A representações visuais podem ser divididas em dois grandes grupos: as representações bidimensionais e as representações tridimensionais, dependendo das características físicas do suporte utilizado (Acaso & Megías, 2022). Para os alunos do 1.º Ciclo, a compreensão dos conceitos de bidimensionalidade e de tridimensionalidade é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e educativo, pois permite às crianças decifram a leitura através da visão e permite o entendimento das relações espaciais.

A bidimensionalidade refere-se a objetos e representações que possuem apenas duas dimensões: comprimento e largura – são as duas dimensões geralmente usadas para medir uma superfície plana horizontal, como por exemplo o tampo de uma mesa ou o chão; ou comprimento e altura – as duas dimensões usadas para medir superfícies verticais planas, como uma parede ou um quadro. As duas dimensões em conjunto estabelecem uma superfície plana, sobre a qual podem ser dispostas marcas visíveis planas que não têm profundidade alguma exceto a de tipo ilusório. As formas bidimensionais são “constituídas por pontos, linhas e/ou planos, sobre uma superfície plana” e constituem uma linguagem visual que permite transmitir ideias e imagens numa dimensão completamente distinta da experiência quotidiana tridimensional (Wong, 2020, p. 139 e 237). A bidimensionalidade é a base de muitas formas de representação artística e técnica como desenhos, pinturas, fotografias, mapas e plantas arquitetónicas.

Quando as representações visuais bidimensionais têm a capacidade de representar o movimento, (...) incluem os produtos visuais que vemos na televisão e no cinema, nos nossos telemóveis, computadores, tablets e óculos de realidade virtual (Acaso & Megías, 2022, p. 147).

Porque são projetadas numa superfície plana, “podemos (...) considerar as formas bidimensionais essencialmente como uma criação humana para a comunicação de ideias (...) a decoração de superfícies ou a transmissão de visões artísticas” (Wong, 2020, p. 139).

Considerando que o mundo é tridimensional, a experiência ocorre, predominantemente, em três dimensões (Wong, 2020). A representação tridimensional é o domínio das formas que se pode abordar fisicamente, tocar, girar, contornar e explorar em todas as suas dimensões, podendo ser observada sob diferentes ângulos e distâncias, estando ao alcance do toque e da manipulação direta (Wong, 2020). Arnheim (2005) refere que “o conceito visual que se tem de um objeto baseia-se geralmente na totalidade das observações a partir de qualquer número de pontos de vista” (p. 99). À largura e ao comprimento é adicionada uma terceira medida, a altura ou a profundidade. Neste domínio, as crianças exploram a escultura, a modelação e a construção, moldando a argila, construindo maquetas e dando forma a objetos que ocupam o espaço físico. Num suporte tridimensional “também temos a possibilidade de que os resultados sejam estáticos ou em movimento” (Acaso & Megías, 2022, p. 148).

Arnheim (2005) refere que se concebe “o objeto como tridimensional de forma constante e não limitada qualquer aspeto projetivo particular”, por outro lado, “se quisermos usar imagens sobre uma superfície plana, tudo o que podemos esperar fazer é realizar uma tradução – isto é, apresentar algumas das características estruturais essenciais do conceito visual por recursos bidimensionais” (p. 99). Isto significa que ao retratar tridimensionalidade numa superfície plana, estamos limitados ao uso de recursos bidimensionais. O máximo que podemos fazer é uma “tradução” do conceito tridimensional para o bidimensional, utilizando algumas das características essenciais da estrutura original para sugerir profundidade e volume (Arnheim, 2005). Esse processo envolve técnicas como a perspetiva, que simula a profundidade através da convergência de linhas e da redução das formas à medida que se afastam; a criação de sombras é responsável pela ilusão de relevo por meio de contrastes entre luz e sombra; e a textura visual, que sugere materialidade (Dondis, 2015). Ao traduzir algo tridimensional para o bidimensional, o artista seleciona apenas alguns dos aspetos mais importantes, como as linhas principais e a distribuição de luz e sombra, para que o observador consiga entender a forma e o volume do objeto. Portanto, essa tradução nunca é completa, mas procura captar o essencial do objeto tridimensional,

transformando-o numa representação visual que, apesar de limitada, evoca a sensação de profundidade e realismo (Arnheim, 2005).

Arnheim (2005) refere que com o surgimento da fotografia e do filme, houve um avanço do realismo pictórico que intensificou a ilusão de realidade. Nos primeiros filmes produzidos, o movimento a preto e branco foi suficiente para impactar os espetadores, como sentirem medo ao verem aproximar-se um comboio, e quando se adicionou o som, aumentou a sensação de profundidade visual e o volume da imagem (Arnheim, 2005).

A bidimensionalidade refere-se à representação em duas dimensões e é frequentemente criada por meio da manipulação de elementos como a linha, a forma e a cor numa superfície plana, onde as relações de sobreposição, alinhamento e perspetiva ajudam a criar a ilusão de profundidade. A tridimensionalidade diz respeito à representação em três dimensões e surge da combinação de formas, texturas e cores, que, quando aplicadas num espaço real, permitem que as obras sejam percebidas em todas as suas dimensões. O entendimento de como a luz e a sombra afetam as superfícies é fundamental para criar a sensação de volume.

Estes dois conceitos são ferramentas vitais para decifrar o mundo e expressar ideias de maneiras distintas. O domínio de ambos enriquece a compreensão visual e artística, fortalece a capacidade de interpretar, comunicar e compreender o mundo, contribuindo para o progresso cultural e científico da sociedade.

2.5. Influência dos Materiais na Aprendizagem

Os materiais desempenham um papel fundamental na aprendizagem em Artes Visuais, influenciando tanto o processo criativo quanto o desenvolvimento de competências técnicas e conceptuais, moldando as possibilidades de experimentação e descoberta e promovendo a interação entre a ideia e a forma.

Vygotsky (2012) defende que a combinação de técnicas específicas da arte com exercícios criativos é essencial no ensino, especialmente para crianças.

Toda a arte que cultiva métodos específicos de concretização das suas imagens dispõe de uma tecnologia específica e esta combinação da

disciplina técnica com os exercícios criativos, é invariavelmente, o mais valioso dos métodos que o pedagogo dispõe para esta idade (Vygotsky, 2012, p. 139).

O autor acredita que a disciplina técnica fornece a base para transformar ideias em realidade, enquanto a criatividade estimula o desenvolvimento cognitivo e emocional. Esta abordagem, que une a técnica e a imaginação, é vista como um dos métodos mais eficazes para a aprendizagem em educação artística.

O papel dos materiais no ensino das Artes Visuais é central para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas do aluno porque “tal como a linguagem e as palavras são importantes para a expressão verbal, assim o são as técnicas e os materiais para a expressão plástica” (Sousa A. B., 2017, p. 183).

No ensino das Artes Visuais, a interação com o material é fundamental para a criação artística. Esta interação permite uma compreensão mais profunda do papel da arte como meio de comunicação e de expressão pessoal e cultural. Dewey (2005) sublinha que “cada arte trabalha com algum material físico, com o corpo ou com algo externo ao corpo, com ou sem o uso de ferramentas intermédias, com o objetivo de produzir algo visível, audível ou tangível” (p. 48). A experiência física de trabalhar com materiais estimula a percepção sensorial, permitindo que o aluno desenvolva uma maior sensibilidade para o que o rodeia e, manuseando-os, adquire competências técnicas, aprende a ver de maneira mais profunda, traduzindo o que observa em formas visuais expressivas.

Arnheim (2005) afirma que “a capacidade inata para entender através dos olhos está adormecida e deve ser despertada. E a melhor maneira é manusear lápis, pincéis, escalpelos e talvez câmaras” (p. xiii), referindo a importância da interação direta entre o emprego de materiais e de ferramentas e a compreensão e interpretação visual.

O uso de diferentes materiais, como tinta, papel, argila, meios digitais, entre outros, oferece ao aluno a possibilidade de explorar e expressar as suas ideias de maneiras muito diversas. A experiência prática com esses materiais ensina competências artísticas e promove a experimentação, a criatividade, desafiando os alunos a pensar de forma inovadora.

Lage e Gonçalves (1998) defendem que a exploração dos materiais não se deve limitar ao conhecimento técnico ou químico, mas deve também abranger as suas

características sensoriais — como o toque, o cheiro e as possibilidades expressivas que estes oferecem:

O prazer de fruir do contato direto com diferentes materiais, desenvolve relações afetivas, sensibilidades que levam ao desenvolvimento da criatividade. Conhecer o material tem que ser mais do que saber a sua composição química, conhecer os seus comportamentos face a agentes exteriores, (físicos ou químicos), mas também conhecer o seu toque, o cheiro, sentir as suas possibilidades expressivas (Lage & Gonçalves, 1998, p. 16).

Esta visão sugere que, ao promover uma interação mais intuitiva e sensorial com os materiais, é possível incentivar o desenvolvimento da criatividade e da inovação. A ideia é que, em vez de se focarem apenas nos aspetos científicos ou técnicos dos materiais, as atividades escolares devem também incluir a dimensão sensorial e expressiva, o que poderá enriquecer significativamente a experiência de aprendizagem.

Ao oferecer experiências com diferentes materiais e incentivar a experimentação, o professor promove o desenvolvimento da sensibilidade artística e da capacidade de reflexão crítica nos alunos. As autoras, ao afirmarem que “a manipulação destes (...) pode contribuir para que, após uma tomada de consciência, racionalizando o que aconteceu ocasionalmente, se encontre uma solução, que só experiência e pesquisa desinteressada pode provocar”, (Lage & Gonçalves, 1998, p. 16) indicam que, ao lidar diretamente com os materiais e ao refletir sobre os resultados de forma consciente, os alunos podem encontrar soluções que surgem do acaso ou da experimentação desinteressada. Este processo não é puramente racional ou planeado, mas depende da vivência e da exploração prática, o que acaba por estimular a descoberta e o envolvimento dos alunos. Também na perspetiva de Gardner (1994), os materiais são fundamentais para que o aluno se expresse de forma eficaz e significativa através da arte.

Manipular diferentes materiais é uma forma de descobrir o mundo e de promover o desenvolvimento sensorial, emocional e intelectual dos estudantes, sendo que

Cada material contribui de modo específico para a expressividade e a criatividade da criança em determinadas condições específicas. Compete

ao professor procurar o material mais adequado para cada situação particular (Sousa A. B., 2017, p. 185).

O professor deve proporcionar ao aluno a oportunidade de trabalhar com diferentes materiais e aplicar diversas metodologias de trabalho. No planeamento das atividades, o professor deve ter em conta os avanços tecnológicos e as transformações da matéria-prima em novos materiais, tendo sempre uma atitude de consciencialização dos alunos sobre a importância da sustentabilidade. O uso de materiais recicláveis ou alternativos aos convencionais, como por exemplo a obtenção de pigmentos obtidos através de elementos naturais, ampliam as possibilidades criativas e ensina aos alunos a importância da preservação ambiental.

Quanto às características dos materiais, Sousa (2017) refere que “atualmente, consideram-se os materiais como possuindo características físicas elásticas ou plásticas. Os primeiros possuindo a propriedade de, depois de deformados, voltar à sua forma primitiva e os segundos mantendo a deformação que lhes foi dada” (p. 159).

Nesta faixa etária não se deve recorrer ao uso de materiais que envolvam rigor e minúcia, porque facilmente a criança se poderá aborrecer. Em vez disso, técnicas de recorte, dobragem e colagem são atividades de grande interesse uma vez que proporcionam uma experiência de criação mais acessível e divertida (Sousa A. B., 2017).

Segundo Sousa (2017), à medida que a criança está mais à vontade a “expressar as suas ideias” poderá aventurar-se em formatos de maiores dimensões, explorando, assim, desenhos com maiores detalhes e pormenores (Sousa A. B., 2017, p. 190).

Na pintura de grandes superfícies privilegia-se o uso de tintas, porque pintando com o pincel, rolo ou esponja, rapidamente se ocupa uma grande área. Uma escala maior exige ferramentas que se adequem melhor às intenções dos alunos. A fluidez e a transparência de meios aquosos, permitem que se produzam efeitos de sobreposição e de diluição que enriquecem o trabalho.

Outros materiais que se adequam ao desenho e pintura de “grandes dimensões” são os lápis de pastel de óleo e seco “possibilitando o uso livre e interpretativo da cor” (Sousa A. B., 2017, p. 210).

O marcador também é um material de fácil utilização, podendo ser usado para pintar o interior das formas ou para fazer contornos. Contudo, o emprego deste material carrega consigo alguns inconvenientes porque “não permite uma boa sobreposição de

cores”, e sendo “a sua ponta bastante frágil rapidamente se deforma” (Sousa A. B., 2017, p. 212).

A utilização de diferentes materiais permite que os alunos desenvolvam uma consciência mais profunda sobre as interações físicas entre os meios e as suas próprias ações. Por exemplo, a forma como se modela a argila é diferente das competências exigidas para se desenhar com carvão ou pintar com aquarela. Cada material oferece as suas limitações e possibilidades, que exigem do aluno uma adaptação e uma evolução constante das suas capacidades motoras e cognitivas.

2.6. Revisão de Metodologias e Estratégias Pedagógicas no Ensino das Artes Visuais

A revisão de metodologias e estratégias pedagógicas no ensino das Artes Visuais é fundamental para garantir uma abordagem que estimule as aprendizagens, que seja inclusiva e adaptada às necessidades dos alunos, promovendo o desenvolvimento criativo, técnico e crítico. Com base na referência de Bacich & Moran (2018) “metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas” (p. 4). De seguida apresento o pensamento dos teóricos que influenciaram o desenvolvimento deste estudo.

Dewey (2002) destacou a importância da aprendizagem baseada na experiência e no envolvimento ativo dos alunos, enfatizando que a criatividade surge quando os alunos têm a oportunidade de explorar, experimentar e construir conhecimento de maneira significativa. Este autor defende uma relação próxima entre a escola e a vida afirmando “relacione-se a escola com a vida e todos os domínios de estudo ficarão necessariamente correlacionados” (Dewey, 2002, p. 78).

A obra de Eisner (2002) descreve “algumas das visões que direcionam os objetivos e o conteúdo da educação artística” na atualidade, observando que não são estanques, podendo haver permeabilidade entre elas na aplicação prática (p. 25). Estas são:

- *Discipline-Based Art Education* (doravante designada por DBAE) que visa ajudar os alunos a desenvolver competências técnicas, levando-os a pensar como

artistas, promovendo a sensibilidade estética, a imaginação criativa e a capacidade crítica. Este método, centrado nas qualidades formais e expressivas da arte, tem como objetivo o desenvolvimento de certas competências como a observação, a reflexão, a interpretação e a comunicação, pretendendo que os alunos compreendam o contexto histórico e cultural das obras e promovendo o sentido crítico através da análise e exploração dos valores que a arte transmite (Eisner, 2002).

- *Visual Culture* refere-se a uma compreensão da cultura visual. Este método defendido por autores como Acaso e Mégias (2022), procura “ajudar os alunos a decifrar os valores e ideias que estão incorporados no que se pode chamar de cultura popular”, levando-os a desenvolver a capacidade de analisar criticamente como as obras de arte e os meios de comunicação de massa influenciam a sociedade. Este processo envolve compreender as mensagens transmitidas e perceber os efeitos que estas mensagens surtem sobre as opiniões e comportamentos das pessoas, ajudando os alunos a tornarem-se mais críticos e conscientes das influências que recebem diariamente (Eisner, 2002, p. 28).
- *Creative Problemsolving*, cuja abordagem foi promovida pela Bauhaus visando a resolução de problemas sociais de forma eficiente e esteticamente agradável. Os alunos eram incentivados a compreender e explorar as propriedades dos materiais e as suas possibilidades estruturais, realizando tarefas com inúmeras opções. A componente estética era fundamental, assim como a investigação tecnológica. O material detinha grande importância, na medida em que era este que definia as “possibilidades estruturais” dos objetos (Eisner, 2002, p. 31).
- *Creative Self- Expression* que foi desenvolvida, fundamentalmente, por Herbert Read e Viktor Lowenfeld, após a Segunda Guerra Mundial. Esta dinâmica foi criada a partir da observação de que as condições que catapultaram este momento histórico se ligavam a um “sistema educativo que suprimia o impulso humano normal de expressar impulsos criativos” (Eisner, 2002, p. 32). Assim ambos, defendiam as artes como ferramentas para o desenvolvimento humano, levando as crianças a produzirem trabalhos de pintura e escultura para expressarem criativamente as suas experiências pessoais.
- *Arts Education as Preparation for the World of Work* que promove a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, desenvolvendo competências como

criatividade, iniciativa, planejamento e trabalho colaborativo, fomentando o orgulho pelo ofício, estimulando a dedicação e a inovação (Eisner, 2002).

- *The Arts and Cognitive Development* que procura, através do contributo artístico o desenvolvimento de formas complexas de pensamento, exigindo capacidades cognitivas avançadas, como perceber subtilezas nas relações entre elementos, criar ideias imaginativas, interpretar significados metafóricos e explorar oportunidades inesperadas durante o processo criativo, procurando aprofundar a reflexão e a flexibilidade mental (Eisner, 2002).
- *Using the Arts to Promote Academic Performance* que defende a integração das artes para “impulsionar o desempenho académico nas chamadas disciplinas básicas” (Eisner, 2002, p. 38).
- *Integrated Arts* que “concebe o currículo de artes como sendo integrado em outras artes e em outros currículos não artísticos”, com o objetivo de “promover a experiência educativa do aluno” (Eisner, 2002, p. 39).

Eisner (2002) argumenta que, para criar uma experiência educativa eficaz e positiva, é fundamental garantir uma boa qualidade de ensino e um currículo bem estruturado e interessante. Além disso, o verdadeiro objetivo da educação não passa por terminar algo, mas sim iniciar um processo contínuo de aprendizagem. O tipo mais significativo de aprendizagem é o que desperta nos alunos o desejo de continuar a aprender, motivados pelo interesse genuíno e pela curiosidade, independentemente de exigências externas (Eisner, 2002). O processo de aprendizagem deve ser interdependente, com o professor a criar ambientes que estimulam o pensamento e a co-construção de conhecimento, em vez de apenas transmitir informações. Ao contrário do método tradicional, que coloca o professor no centro, o docente deve adaptar-se ao nível dos alunos, considerando o que já sabem e despertando o seu interesse. As tarefas e materiais devem envolvê-los de forma significativa, estabelecendo relações entre a aprendizagem e a realidade, permitindo que a informação seja aplicada de maneira prática (Eisner, 2002). Partilhando da mesma opinião Cosme et al. (2021) sublinham:

A importância de os alunos serem desafiados, encorajados e orientados a assumirem um papel ativo ao longo do processo de construção do conhecimento, o que implica que possamos promover estratégias para a

corresponsabilização na aprendizagem e de coautoria na construção do conhecimento (p. 47).

Esta perspectiva coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, permitindo que se torne protagonista das suas experiências educativas. Este modelo de ensino, baseado na experimentação, implica que tanto professores quanto alunos adotem uma postura de colaboração (Cosme et al, 2021, p. 47). Os professores, ao envolverem os alunos em atividades práticas e experimentais, estão, efetivamente, a criar oportunidades para que a teoria surja a partir da prática e da experiência vivida. Como referem Bacich e Moran (2018):

A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (Bacich & Moran, 2018, p. 3).

Este ciclo de ação-reflexão-ação é essencial para a formação de um conhecimento profundo e significativo. A experimentação encoraja os alunos a assumirem riscos, a explorarem novas ideias e a enfrentarem desafios (Bacich & Moran, 2018). A liberdade na exploração contribui para um ambiente de aprendizagem mais rico, onde a criatividade pode florescer, uma vez que os alunos desenvolvem capacidades de pensamento crítico e de resolução de problemas, ou seja, competências que são fundamentais para sua formação integral (Bacich & Moran, 2018, p. 3). De acordo com estes autores, as metodologias ativas são uma forma de ensino-aprendizagem que permite um “envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (Bacich & Moran, 2018, p. 4).

Na organização do trabalho pedagógico, o professor deve refletir a respeito da “natureza dos desafios e tarefas propostas nas aulas, bem como dos recursos didáticos que podem ser mobilizados para apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos” (Cosme et al, 2021, p. 90). Estas investigadoras consideram significativo refletir-se sobre a construção das planificações, natureza das tarefas escolhidas e recursos mobilizados para as aprendizagens. Assinalam a abordagem de Shulman, referindo que

a planificação das aulas exige por parte do professor um vasto leque de conhecimentos: da disciplina; do currículo; pedagógico do conteúdo e pedagógico geral; dos alunos e das suas características; dos contextos educacionais; dos objetivos, das finalidades e dos valores educacionais (Cosme et al, 2021, p. 91). Para a sua construção, o professor deve ter em conta os seguintes pressupostos: os objetivos de aprendizagem; as ações estratégicas: métodos, estratégias, tarefas e recursos; a monitorização para as aprendizagens e a avaliação para ou das aprendizagens (Cosme et al, 2021, p. 93).

Maria Acaso (2014) observa criticamente que a EA é tradicionalmente vista como a prática de fazer “manualidades”, o que restringe o papel das Artes Visuais nos contextos educativos, limitando-as ao desenvolvimento de emoções e da criatividade, sem considerá-las uma fonte legítima de conhecimento. O conhecimento fica, desse modo, reservado às áreas científicas e linguísticas, marginalizando a EA na formação do currículo, considerando-a como uma disciplina secundária que serve apenas de apoio a outras áreas. Desde os anos 60, esta ideologia impõe uma inércia impedindo a atualização desta área de conhecimento: “o modelo concebido a partir da separação entre expressividade e intelecto estava ligado a um momento histórico muito diferente daquele que vivemos atualmente” (Acaso & Megías, 2023, p. 112). As autoras defenderam, ainda, a necessidade urgente de reformular esta visão e de integrar as artes como componente essencial da aprendizagem, uma vez que não se pode ignorar a força e o impacto da cultura visual na sociedade contemporânea nem as descobertas recentes da neurociência e das abordagens educativas, que destacam a importância das artes no desenvolvimento cognitivo (Acaso & Megías, 2023).

Esta realidade leva-nos a conceber metodologias e a selecionar conteúdos a partir de uma perspetiva radicalmente distinta. É o momento de refletir sobre que estratégias nos podem ajudar a desenvolver nos seres humanos todas aquelas capacidades que as máquinas não têm nem terão, sendo a nossa proposta que essas estratégias possam basear-se nas artes contemporâneas (Acaso & Megías, 2023, p. 112).

Deste modo, estas autoras apresentam a metodologia *Art Thinking*, incentivando os professores a transformarem as suas práticas recorrendo ao pensamento artístico e introduzindo os seguintes princípios: pensamento divergente, prazer, conceção da educação como produção cultural e trabalho colaborativo baseado em projetos.

Numa certa continuidade desta visão, Csikszentmihalyi (2023) explora a ideia de que a experiência de fluxo, um estado mental de imersão total e concentração profunda, está intimamente ligada à aprendizagem e à criatividade. Esta perspectiva leva à reflexão sobre a busca pelo fluxo enquanto caminho para potencializar esses dois aspectos essenciais da vida humana. Csikszentmihalyi (2023) explica que, para usufruir de uma experiência, deve-se estar perante uma tarefa capaz de se completar, sendo necessária a concentração na execução da mesma, clareza na compreensão dos objetivos e um *feedback* imediato. Reunidas estas condições e se o ator da experiência se sentir profundamente envolvido, a trabalhar sem esforço, a percepção do tempo altera-se. A combinação destes elementos resulta numa experiência tão gratificante que compensa o esforço realizado (Csikszentmihalyi, 2023). A imersão na realização de uma atividade que desafia as competências e exige um envolvimento completo, permite um estado de fluxo, pois “temos o controlo da nossa energia psíquica e tudo aquilo que fazemos acrescenta ordem à consciência”, “o tempo já não parece passar da maneira habitual” (Csikszentmihalyi, 2023, p. 69 e 104). A aprendizagem torna-se mais eficiente e prazerosa, a criatividade é estimulada, permitindo que ideias inovadoras fluam naturalmente.

O ambiente nas salas de aulas é fundamental para a aquisição de aprendizagens significativas, “tanto professores como alunos devem sentir conforto e pertença em qualquer sala de aula. Os professores têm um papel fundamental na criação de um ambiente acolhedor para os alunos” (UNESCO, 2004, p. 45). A natureza das tarefas apresentadas deve ter em conta a heterogeneidade e a equidade dos alunos que integram a turma, “no contexto de qualquer sala de aula, existem vários fatores que afetam diretamente tanto o ensino como a aprendizagem, tais como valores, crenças e a forma como professores e alunos interagem entre si” (UNESCO, 2004, p. 40). Uma das formas de criar esse ambiente, respeitando a bagagem cultural e pessoal dos envolvidos, é através da implementação de “estratégias que levem os alunos a trabalhar de forma colaborativa. A aprendizagem colaborativa exige um planeamento cuidadoso, apoio e esforço tanto por parte dos professores como dos alunos” (UNESCO, 2004, p. 45). No que respeita à formação de grupos, é importante promover o encontro de alunos com diferentes capacidades, por favorecer a partilha de diferentes perspetivas sobre um assunto, a interiorização de regras sociais, como por exemplo o respeito, o apoio e a motivação, a valorização das contribuições individuais, a divisão de tarefas, entre outros (UNESCO, 2004, p. 49).

Segundo a UNESCO (2006), existem dois métodos principais de EA, que podem ser aplicados simultaneamente, consistindo o primeiro em ensinar as artes como disciplinas independentes, promovendo o desenvolvimento de aptidões artísticas, sensibilidade e apreciação da arte nos estudantes. O segundo método integra as dimensões cultural e artística em todas as disciplinas, utilizando-as como um meio de ensino e aprendizagem (UNESCO, 2006, p. 10).

Nas Aprendizagens Essenciais das – Artes Visuais, os alunos devem:

Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, *land’art*, banda desenhada, design, arquitetura, artesanato, multimédia, linguagens cinematográficas, entre outros), utilizando um vocabulário específico e adequado (ME/DGE, 2018, p. 7).

Ao estudar as obras de artistas, os alunos entram em contacto com diferentes estilos, técnicas e formas de expressão, ampliando as suas referências visuais e culturais, inspirando-os a experimentar novas ideias e explorar diversas formas de criar (ME/DGE, 2018, p. 7). Este processo permite que os alunos entendam melhor o uso de técnicas artísticas, como a manipulação de materiais, o emprego de cores, formas, texturas e composições, contribuindo para o desenvolvimento de competências técnicas e uma sensibilidade estética mais apurada, enquanto aprendem a pensar criticamente sobre a produção artística. O estudo de produções artísticas impulsiona a compreensão do papel da arte em diferentes momentos históricos, movimentos culturais e contextos sociais, o que contribui para uma maior consciência sobre o papel da arte na sociedade e no desenvolvimento cultural. Csikszentmihalyi (2023) vai mais longe ao afirmar que “as pessoas que passam muito tempo com a arte acabam por apreciar cada vez mais os aspetos afetivos, históricos e culturais da obra que estão a ver, por vezes, mais do que apreciam os seus aspetos puramente visuais” (p. 174). Compete ao professor “promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico do aluno, incidindo em: debates sobre as diferentes imagens, criando circunstâncias para a discussão e argumentação dos seus pontos de vista e os dos outros” (ME/DGE, 2018, p. 8).

Para integrar e promover estas e outras metodologias, estratégias e práticas pedagógicas, o conhecimento do professor não deve ser estanque, nem pode estar cristalizado. Mais do que qualquer outro profissional, deve consciencializar-se da importância da formação ao longo da vida, dum percurso que não deve desembocar no finito. Só assim pode dispor corretamente do tempo dos seus alunos e do espaço providenciado pela instituição em que desempenha as suas funções, procurando compreender melhor os fenómenos que ocorrem, para se apetrechar. O pedagogo Paulo Freire (1996) destaca a importância do ciclo contínuo de aprendizagem referindo que “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (p. 28) procurando, segundo Csikszentmihalyi (2023), “desenvolver um sentido pessoal e significativo daquilo que é a sua experiência” (p. 208).

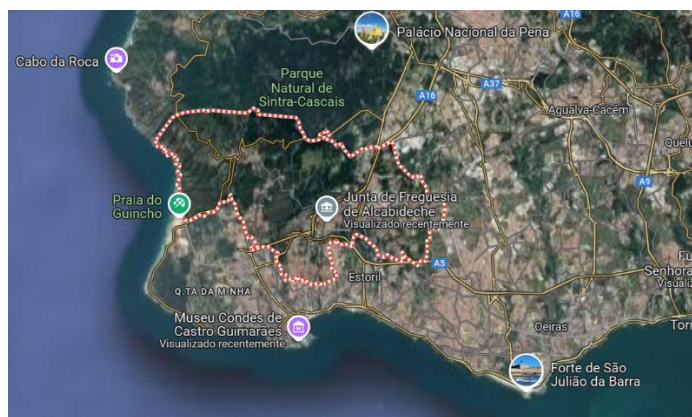
3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

3.1. Descrição do contexto de pesquisa

Figura 1.

Mapa da freguesia de Alcabideche e arredores



Nota. Google Maps (2024). Mapa da freguesia de Alcabideche e arredores. <https://bit.ly/496S9ck>

As informações que se apresentam no contexto e descrição de pesquisa foram obtidas pela análise dos documentos internos do Agrupamento de Escolas, a saber: *Projeto Educativo do Agrupamento*, o *Projeto Curricular do Agrupamento* e o *Plano de Articulação 2025*.

O Agrupamento de Escolas onde foi efetuado este estudo é um dos onze agrupamentos localizado no concelho de Cascais. Pertence à freguesia de Alcabideche, que se localiza a Norte do concelho de Cascais, rodeada a Norte pela Serra de Sintra, a Oeste pelo Oceano Atlântico, a Sul pelas freguesias de Cascais e Estoril e a Este pela freguesia de São Domingos de Rana. Trata-se da maior freguesia do concelho em termos de área territorial, com 39,8 Km². É a segunda freguesia mais populosa do concelho, com 44 165 habitantes, sendo a sua densidade populacional de 1110,5 habitantes por Km², em 2011. Entre 2011 e 2021, registou um crescimento demográfico significativo, de 4,75% (INE, 2021). As localidades abrangidas pelas escolas do Agrupamento são: Alcabideche, Alcoitão, Adroana, Atrozela e Cabreiro.

Este Agrupamento foi criado a 26 de agosto de 2003, segundo uma tipologia vertical, agregando estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, Ensino Básico de 1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo. Em julho de 2019, foi alterada a tipologia para agrupamento horizontal, passando a agregar apenas estabelecimentos do Ensino Básico do 1.º Ciclo e da Educação Pré-Escolar. Atualmente, serve uma população de 640 alunos,

distribuídos por dez turmas de Pré-Escolar e 20 turmas de 1.º Ciclo, em seis escolas. O Agrupamento integra ainda as populações escolares flutuantes de duas outras instituições.

A população escolar é composta por um grupo muito diversificado, incluindo alunos de origem local, alguns provenientes de outras freguesias, cujo realojamento foi feito em bairros sociais, e outros oriundos de várias regiões do país. Além disso, há uma presença significativa de estudantes de origem estrangeira, incluindo membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e de alguns países do Leste da Europa. Esta diversidade cultural reflete-se numa ampla variedade de estilos de aprendizagem, formas de ver e interpretar o mundo, contextos sociais e culturais distintos. Estas diferenças trazem à escola e aos professores novos desafios, levantando questões complexas e exigindo abordagens pedagógicas adaptadas às necessidades de uma comunidade tão heterogénea.

No que se refere às habilitações literárias dos encarregados de educação, a maioria concluiu o Ensino Secundário, seguida por aqueles que completaram o 3.º Ciclo e o Ensino Superior. No entanto, observa-se que alguns pais e/ou encarregados de educação apresentam habilitações literárias indefinidas, seja porque não possuem escolaridade formal, seja porque vêm de outros países onde os sistemas de ensino não correspondem diretamente aos níveis de escolaridade locais.

No que diz respeito à atividade profissional dos encarregados de educação, verifica-se uma concentração em áreas como trabalhadores não qualificados, trabalhadores de serviços pessoais, de proteção e segurança, vendedores, técnicos de profissões de nível intermédio, e trabalhadores qualificados da indústria, construção e artesanato. A diversidade de perfis profissionais reflete-se no contexto socioeconómico dos alunos.

A percentagem de alunos que beneficiam de apoios ao nível da Ação Social Escolar (ASE) é de 46,8%, com 31,2% desses alunos enquadrados no escalão A, o de maior apoio económico. Comparado com o Projeto Educativo anterior, houve um aumento de 9,1% no número de alunos que recebem apoio financeiro e social, evidenciando um crescimento nas necessidades de suporte dentro da comunidade escolar.

O *Projeto Curricular do Agrupamento* (PCA) intitulado "*Como desenvolver a sustentabilidade do planeta com cidadãos responsáveis?*", tem como principal prioridade promover ações que incentivem o desenvolvimento da cidadania, com o

objetivo de contribuir para a sustentabilidade do planeta. Este projeto integra o Plano de Articulação (doravante designado por PA) "Viajar com Arte", implementado em 2021/2022. O PA enquadra-se nos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), com o objetivo de criar uma abordagem curricular de caráter interdisciplinar e foi desenvolvido como uma resposta inovadora e adaptada às necessidades da comunidade educativa, considerando as expectativas dos alunos e dos encarregados de educação. O seu foco principal é apoiar a recuperação das aprendizagens, prejudicadas pela pandemia, e promover o sucesso escolar, combatendo as desigualdades que se acentuaram durante esse período. O PA apresenta um grande foco nas aprendizagens através de metodologias ativas, tem como objetivo integrar a Arte de forma transversal em todas as áreas disciplinares, sempre que for possível e relevante.

A construção deste plano faz parte do esforço do Agrupamento para responder às diretrizes estabelecidas pelo *Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola +*, apresentado pelo Governo em junho de 2021, visando mitigar os efeitos negativos da pandemia no ensino, através de estratégias que reforcem a qualidade da educação e promovam a inclusão de todos os estudantes, oferecendo-lhes oportunidades de recuperação e sucesso no ambiente escolar.

Há muito tempo, a região de Alcabideche foi habitada pelo povo árabe, que aproveitou os fortes ventos locais para construir moinhos de vento, que foram imortalizados nas poesias de Ibn Mucana, poeta do século XI. Em homenagem a esta herança cultural, o logotipo do agrupamento apresenta a imagem de um moinho, simbolizando a conexão entre a história da região e a educação contemporânea. Esta imagem reflete a importância da tradição e da cultura na formação da identidade do Agrupamento.

O referido projeto de investigação-ação foi implementado na escola sede do agrupamento, inaugurada no dia 21 de janeiro de 2011. Tem uma população de 240 alunos distribuídos por 8 turmas do 1.º Ciclo e 2 turmas de Educação Pré-Escolar. Tem uma biblioteca escolar, uma ludobiblioteca, um ginásio e uma horta pedagógica.

Este projeto contou com a participação de uma turma do 3.º ano de escolaridade, tendo sido desenvolvido em contexto formal, com duas oficinas que decorreram durante o tempo letivo, na sala de aula da turma e no recreio da escola.

3.2. Apresentação dos participantes e critérios de seleção

A turma sobre a qual recai este estudo é do 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tem na sua composição 26 alunos, 13 elementos do género masculino e 13 do género feminino. Dos 26 alunos, um não teve consentimento do encarregado de educação para captação de imagens ou registo de conversas. De qualquer modo, este aluno foi incluído num grupo e realizou as atividades artísticas propostas.

Trata-se de uma turma com um registo de presenças e pontualidade considerado regular e os seus elementos têm um comportamento dentro de padrões satisfatório e bom, com um manifesto empenho e interesse pelas atividades propostas em todas as áreas curriculares. Do total dos 26 alunos, cinco manifestam dificuldades na aquisição de competências e, por esse motivo, beneficiam, de acompanhamento nas áreas curriculares disciplinares de português e matemática, para além de apoio pedagógico individualizado.

Todos os alunos são naturais de Portugal, à exceção de 3 alunos que são, respetivamente, de origem ucraniana, chinesa e russa, e, desse modo beneficiam de apoio em Português Língua Não Materna (PLNM).

3.3. Escolha da abordagem metodológica

A pesquisa apresentada nesta dissertação assenta no paradigma interpretativo ou qualitativo, uma vez que se procura captar o contexto e os significados subjetivos dos atores sociais, assentando nas noções “de compreensão, significado e ação” (Coutinho, 2022, p. 17). Esta abordagem procura investigar profundamente um tema, recolhendo e analisando as opiniões, as motivações e os comportamentos dos indivíduos sob os quais recai o estudo.

Segundo Coutinho (2022), a metodologia de investigação-ação (doravante designada por I-A), adotada para o desenvolvimento deste estudo, é amplamente reconhecida como a abordagem mais interventiva e transformadora na área da educação. Esta metodologia combina pesquisa e ação, procurando compreender e

transformar problemas que surgem na prática educativa, com o objetivo de promover mudanças significativas. A essência desta investigação reside na capacidade do professor, atuando como investigador e observador, imergir num processo de observação e reflexão sobre sua própria prática de ensino, permitindo que identifique e aborde problemas, visando melhorar a prática pedagógica (Coutinho, 2022). Perrenoud (2004) aponta que “é preciso dispor de instrumentos de observação formativa para intervir nas situações de aprendizagem, assim como para fazer, conscientemente, um aluno, passar de uma situação à outra, mais adequada, com mais sentido e regulação, mais fecunda para ele” (p. 45).

Coutinho (2022) explica que “a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (p. 363). Mais adianta que “o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa mesma prática” (Coutinho, 2022, p. 364).

Todas as fases do processo estão interligadas, não se desencadeando de forma linear, mas interativa (Aires, 2015, p. 14), baseando-se no seguinte conjunto de premissas teóricas:

1. “Investigador” – O papel do investigador, que se envolve de forma ativa e reflexiva no processo de pesquisa.
2. “Paradigmas de investigação” – Os fundamentos teóricos e filosóficos que orientam a abordagem qualitativa.
3. “Estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos” – As diferentes abordagens metodológicas adotadas dentro dos paradigmas qualitativos.
4. “Técnicas de recolha de materiais empíricos” – Os instrumentos e procedimentos utilizados para recolher dados, como entrevistas, observações e análise documental.
5. “Métodos de análise de informação” – As formas de interpretar e analisar os dados recolhidos, a fim de gerar compreensão e conhecimento.
6. “Avaliação e conclusão do projeto de pesquisa” – A etapa final, onde o projeto é avaliado e os resultados são interpretados para responder aos objetivos da investigação. (Aires, 2015, p. 17).

3.4. Descrição dos métodos utilizados para recolha de dados

As técnicas de recolha de informação na metodologia qualitativa são geralmente agrupadas em dois grandes blocos: técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não interativas (Aires, 2015). As técnicas diretas ou interativas envolvem uma interação direta entre o investigador e os participantes, como ocorre em entrevistas, grupos focais e observações participativas, onde o investigador interage ativamente com os sujeitos da pesquisa para recolher dados (Aires, 2015). “A escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do *discurso* e o seu desenvolvimento são fontes de informações a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento” (Quivy, 1988, p. 224).

As técnicas qualitativas permitem uma compreensão profunda das experiências dos participantes através de um contacto direto com a realidade investigada. Estrela (1990) refere que, para intervir de forma fundamentada, é essencial observar e questionar a realidade, formulando hipóteses explicativas. Aires (2015) acrescenta que os investigadores qualitativos têm liberdade para explorar conceitos significativos para os participantes, sem se limitarem a categorias pré-definidas. No entanto, o processo depende inteiramente da perceção e interpretação do investigador.

As técnicas indiretas ou não interativas não requerem essa interação direta entre o investigador e os sujeitos da pesquisa e são úteis para recolher dados de fontes independentes da presença do investigador, permitindo a análise de informações distantes no tempo ou em contextos inacessíveis diretamente (Aires, 2015).

A combinação destas duas abordagens na investigação qualitativa, possibilita uma visão mais completa e multifacetada do fenómeno em estudo, adequando-se aos objetivos e necessidades específicas da pesquisa, contribuindo para a validação do estudo através da triangulação dos dados (Coutinho, 2022).

As técnicas de recolha de informação na abordagem qualitativa são validadas através da análise de conteúdo, que permite uma compreensão profunda, na interpretação dos significados das experiências e perspetivas, (Bardin, 1979) “porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy, 1988, p. 224).

A análise de dados de conteúdo será constituída por uma análise temática que pretende “revelar as representações sociais ou juízos dos locutores a partir de um

exame de certos elementos constitutivos do discurso” (Quivy, 1988, p. 226). A análise temática, segundo Bardin (1979) é uma técnica rápida e eficaz para categorizar discursos simples e diretos, com foco em significações manifestas. É transversal, pois aplica uma grelha de categorias a todo o conjunto de entrevistas, permitindo identificar padrões e organizar os temas de forma estruturada. Na análise de conteúdo, a categorização surge como uma operação central para a classificação de elementos constitutivos de um conjunto, estruturando-se a partir da diferenciação e do reagrupamento destes elementos em categorias análogas, baseadas em critérios previamente definidos (Bardin, 1979). Tem-se em conta “a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis” (Bardin, 1979, p. 175). A categorização funciona como um meio de aplicar uma teoria – entendida como um corpo de hipóteses estruturadas dentro de um quadro de referência – ao material textual, alinhando as categorias selecionadas com as hipóteses da pesquisa e com os objetivos teóricos (Bardin, 1979). Para que o conjunto de categorias utilizado seja eficaz e consistente, é essencial que ele possua algumas qualidades fundamentais, nomeadamente: a exclusão mútua (evitar a sobreposição entre categorias), a homogeneidade (assegurar que as categorias englobem elementos de natureza semelhante), a pertinência (relevância das categorias para os objetivos da análise), a objetividade e a fidelidade (possibilidade de replicação e precisão dos resultados), e, finalmente, a produtividade (capacidade das categorias gerarem novas interpretações e significados) (Bardin, 1979).

Neste estudo, aplicaram-se duas técnicas de recolha de dados diretas: a observação de aulas e as entrevistas semiestruturadas à professora titular de turma e aos alunos. Uma vez que os alunos trabalharam sempre em grupo, as entrevistas também foram efetuadas em grupo, desse modo, realizei entrevistas a 23 alunos (os alunos presentes nos dias em que se realizaram as entrevistas), organizados nos sete grupos de trabalho. As entrevistas foram integralmente transcritas e podem ser analisadas nos Anexos J. e L..

Na análise das produções dos alunos, serão tidos em conta os elementos da linguagem visual, enunciados anteriormente no capítulo 2.4. *Exploração dos conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade em Artes Visuais.*

3.5 Considerações éticas e procedimentos de consentimento informado

O documento ético que norteou esta investigação foi a *Carta Ética* (SPCE, 2014) da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. O consentimento informado dos participantes foi obtido através dos pais ou responsáveis legais das crianças participantes, informando-os sobre a natureza do estudo, os objetivos, os procedimentos, os riscos e os benefícios envolvidos, respeitando as normas éticas e de privacidade de acordo com as diretrizes éticas e legais. Assumindo como um dos objetivos principais “o desenvolvimento de práticas de investigação e ensino em Ciências da Educação pautadas por padrões de exigência ética, rigor e qualidade” (SPCE, 2014, p. 6). Foi garantida a confidencialidade e privacidade dos dados recolhidos, utilizando códigos ou pseudónimos para identificar as crianças e evitando a divulgação de informações pessoais identificáveis.

Foi preservado no desenvolvimento deste projeto o bem-estar e a segurança das crianças, tendo sido adotadas medidas de supervisão adequadas, considerando as suas necessidades individuais. Os direitos de autor dos trabalhos artísticos das crianças foram tidos em conta obtendo permissão para utilizar e reproduzir esses materiais, sempre que necessário para efeitos de investigação.

É possível que a definição do contexto de pesquisa e dos participantes tenha sofrido variações de acordo com a disponibilidade de recursos e os objetivos do estudo.

4. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

| ' ' | | ' ' |

4.1. Estruturação das oficinas

Este projeto, estruturado em dez sessões com a duração total de 12 horas, foi desenvolvido através de duas oficinas que promoveram a exploração da dialética entre os planos bidimensional e tridimensional, tendo como referência as obras da artista portuguesa Lourdes Castro e do norte-americano Alexander Calder, intituladas:

- Do Tridimensional ao Bidimensional – Explorando a produção artística de Lourdes Castro
- Do Bidimensional ao Tridimensional – Explorando a Produção Artística de Alexander Calder

4.1.1. Oficina Um – Do Tridimensional ao Bidimensional – Explorando a Produção Artística de Lourdes Castro

A primeira oficina foi estruturada a partir de alguns trabalhos desta artista, com ênfase no que diz respeito à exploração da sombra, porque é nesse trabalho que faz um registo exclusivo do que a sombra origina: a representação superficial bidimensional, seja ela clara, nítida ou distorcida, sem a inclusão de detalhes internos de um objeto ou da figura humana.

O objetivo geral foi a captura de formas tridimensionais em superfícies bidimensionais, através da sombra ou da silhueta dos corpos e objetos. Foram usadas três abordagens inspiradas nas três grandes séries que marcaram o percurso artístico de Lourdes Castro:

- A captura de Sombras e silhuetas obtidas através da projeção de luz (natural ou artificial);
- O Herbário de sombras (aplicando a técnica de cianotipia);
- O Teatro de sombras (projetando luz artificial sobre corpos e objetos num lençol branco).

O trabalho artístico de Lourdes Castro reflete a utilização de diversos materiais e técnicas que podem ser facilmente empregues em contexto escolar, uma vez que não são dispendiosos e se apresentam como um recurso acessível e intuitivo para a exploração por parte dos alunos desta faixa etária. A propósito de Lourdes Castro, Jürgens (2020) diz-nos que “ao longo dos anos, ela investiu na pesquisa plástica e

formal de suportes, materiais e técnicas, a par de uma contínua reflexão sobre esse tema central da sua produção” (p. 95).

A oficina teve início no dia 6 de janeiro de 2024 e foi concluída no dia 19 de março de 2024. Realizaram-se seis sessões com a duração total de oito horas.

Partindo da planificação desta oficina (Anexo C), apresento em seguida uma tabela onde se pode observar a distribuição horária, objetivos específicos, descrição das atividades, metodologias e materiais utilizados.

Tabela 1.

Estruturação da Oficina Um – do Tridimensional ao Bidimensional – Explorando a Produção Artística de Lourdes Castro

Ficha Técnica de Observação	Sessão 1/6	Sessão 2/6	Sessão 3/6	Sessão 4/6	Sessão 5/6	Sessão 6/6
Data	26/01/24	20/02/24	26/02/24	05/03/24	05/03/24	19/03/24
Hora de início/término	11h – 12h	11h-12h	14h30-15h30	11h - 13h	14h30-15h30	11h30-13h
Número de Participantes	21 alunos + 2 professoras (23 no total)	25 alunos + 2 professoras (27 no total)	25 alunos + 2 professoras (27 no total)	24 alunos + 2 professoras (26 no total)	24 alunos + 2 professoras (26 no total)	26 alunos + 2 professoras (28 no total)
Objetivos Específicos	Fomentar a observação e análise crítica de obras de arte, especialmente relacionadas com o trabalho de Lourdes Castro.	Contornar objetos e captar sombras.	Criar composições visuais compreendendo e integrando relações entre o tridimensional e o bidimensional.	Compreender e aplicar a técnica da cianotipia, incentivando a sua exploração prática.	Imprimir um herbário de sombras.	Criar um teatro de sombras encorajando a expressão criativa dos alunos
Descrição das Atividades	Implementação da metodologia ativa "world café" com observação de obras de	Revisão da sessão anterior e introdução ao conceito de sombra projetada.	Apresentação dos trabalhos realizados na sessão anterior; continuação do	Apresentação da técnica de cianotipia, descrição de processos químicos e captura de	Continuação da técnica da cianotipia, com ênfase na parte prática ao ar livre. Os alunos	Visualização de filme " Teatro de Sombras por Lourdes Castro - 1970"

	Lourdes Castro; formação de grupos para observação crítica e registo de perceções. Discussão sobre a artista.	Observação de obras e discussões sobre as técnicas utilizadas e sensações associadas.	preenchimento e pintura das silhuetas captadas através das sombras.	sombras de flores e folhas com luz solar. Primeira aplicação prática em câmara escura.	capturam sombras de plantas e revelam usando esta técnica de impressão fotográfica. Trabalhos são expostos no estendal para secar.	(Pires, 2009) e desenvolvimento de um teatro de sombras. Os alunos protagonizam cenas do quotidiano, recriando momentos com projeção de sombras.
Metodologia	Metodologia ativa "world café", observação crítica de obras e registo de perceções coletivas.	Revisão, reflexão sobre técnicas de projeção de sombras e exploração sensorial das imagens. Trabalho em grupo no exterior para captura de sombras com diferentes meios.	Seleção dos registos anteriores e criação de composições, trabalho prático de pintura.	Introdução à técnica de cianotipia, abordagem prática com envolvimento de todos os alunos.	Trabalho individual e de grupo de Impressão de sombras de folhas e flores, secagem e finalização do herbário.	Aplicação prática de teatro de sombras baseado na vida quotidiana dos alunos.
Materiais Utilizados	Cartões A1, canetas coloridas, imagens de obras de Lourdes Castro.	Superfícies bidimensionais: Cartão duplex e cartolinas; meios riscadores (lápiz, marcadores, pastel seco e de óleo)	Aquarelas, guaches, marcadores de tinta acrílica, pastel seco, pastel de óleo, pincéis e outros materiais de pintura	Papel de aquarela, mistura de cianotipia (Citrato de amônio férrico e ferrocianeto de potássio), pincéis, folhas e flores.	Alguidares de água, placas de vidro, folhas e flores, pulverizador com água oxigenada, estendal e molas.	Vídeo "Castro & Zimbro", quadro interativo, computador, projetores de luz, lençol branco, corda, molas, telemóvel e tripé.

Interação Professor Aluno	Instrução sobre a metodologia "world café", apoio contínuo durante a observação das obras e organização dos grupos.	Revisão das percepções dos alunos e explanação dos conceitos de projeção de sombras.	<i>Feedback</i> contínuo para aperfeiçoar os trabalhos e as técnicas aplicadas.	Explicação detalhada do processo químico da cianotipia e acompanhamento do processo de execução.	Supervisão dos processos de captura e lavagem das obras de cianotipia.	Orientação para a realização do teatro de sombras e incentivo à criação pessoal dos alunos.
----------------------------------	---	--	---	--	--	---

Nota. Fonte: própria.

4.1.2. Oficina Dois – Do Bidimensional ao Tridimensional – Explorando a Produção Artística de Alexander Calder

A segunda oficina concentrou-se no movimento inverso, em que superfícies bidimensionais foram transformadas em construções tridimensionais, inspiradas nos trabalhos escultóricos estáveis e móveis de Alexander Calder, considerado como um dos escultores mais marcantes do século XX, com uma obra claramente identificável e um estilo único. Para além do carácter cinético das suas esculturas, que reforçaram a presença do movimento na escultura, destaca-se também a linguagem abstrata e o uso da cor, fatores que alcançaram um protagonismo ímpar na escultura moderna.

Nesta oficina, os alunos foram convidados a criar objetos tridimensionais recorrendo à utilização de objetos bidimensionais (cartão e capas de plástico), compreendendo e apreendendo estes dois conceitos e a relação entre eles. As peças escultóricas baseiam-se nos designados "stáveis", que se estruturam a partir de uma base fixa e nos "móveis" que exploram o movimento subtil de uma escultura suspensa.

A oficina teve início no dia 15 de abril de 2024 e terminou no dia 30 de abril de 2024. Realizaram-se quatro sessões com a duração total de quatro horas.

A partir da planificação desta oficina (Anexo D), elaborei a tabela que se apresenta seguidamente, onde se pode observar a distribuição horária, objetivos específicos, descrição das atividades, metodologias e materiais utilizados.

Tabela 2.

Estruturação da Oficina Dois – do Bidimensional ao Tridimensional– Explorando a Produção Artística de Alexander Calder

Ficha Técnica de Observação	Sessão 1/4	Sessão 2/4	Sessão 3/4	Sessão 4/4
Data	15/04/24	22/04/24	26/02/24	30/04/24
Hora de início/término	11h30 – 12h	14h30-15h30	14h30-15h30	11h30 - 13h
Número de Participantes	24 alunos + 2 professoras (26 no total)	26 alunos + 2 professoras (28 no total)	24 alunos + 2 professoras (26 no total)	25 alunos + 2 professoras (27 no total)
Objetivos Específicos	<p>Explorar as possibilidades do papel dobrando, recortando, colando, procurando criar formas tridimensionais.</p> <p>Explorar a terceira dimensão a partir da superfície.</p>	<p>Explorar as possibilidades do cartão dobrando, recortando, colando, procurando criar formas tridimensionais.</p> <p>Explorar a terceira dimensão a partir da superfície.</p>	<p>Explorar as possibilidades de diferentes materiais (cartão, fio de arame, fio de nylon e plástico), dobrando, recortando, ligando, colando, procurando criar formas tridimensionais.</p> <p>Explorar a terceira dimensão a partir da superfície.</p>	<p>Explorar as possibilidades de diferentes materiais (cartão, fio de arame, fio de nylon e plástico), dobrando, recortando, ligando, colando, procurando criar formas tridimensionais.</p> <p>Explorar a terceira dimensão a partir da superfície.</p>
Descrição das Atividades	<p>Visualização do filme "A Jornada" (criado pelos alunos).</p> <p>Discussão sobre as sombras</p>	<p>Dobragens e cortes experimentais com papel.</p> <p>Montagem de</p>	<p>Criação de formas tridimensionais com arame, plástico</p>	<p>Montagem final das peças "móviles" e "stábiles", união dos elementos</p>

	<p>bidimensionais. Apresentação biográfica de Calder “stábiles” e “móviles”. Dobragens e cortes experimentais com papel. Montagem de formas tridimensionais</p>	<p>formas tridimensionais</p>	<p>translúcido e cartão</p>	<p>com arame e cola quente</p>
<p>Metodologia</p>	<p>Reflexão sobre produções prévias. Exploração guiada e introdução prática: os alunos observam exemplos e refletem sobre as etapas do trabalho.</p>	<p>Aplicação técnica de forma individual: exploração prática de dobragens, recortes e colagens.</p>	<p>Aprendizagem colaborativa e experimental.</p>	<p>Síntese e finalização, consolidado as técnicas e práticas desenvolvidas em grupo.</p>
<p>Materiais Utilizados</p>	<p>Filme “A Jornada”, quadro interativo, papel máquina, tesouras e cola.</p>	<p>Papel cavalete e cartolinas A4, tesouras e cola.</p>	<p>Fio de arame, alicate de corte e pontas redondas, tesouras, cola quente, fio de nylon, capas de plástico, mesa de corte.</p>	<p>Fio de arame, alicate de corte e pontas redondas, fio de nylon, PVC, cola quente e pistola.</p>
<p>Interação Professor Aluno</p>	<p>Estimular a discussão sobre</p>	<p>Incentivar e apoiar os alunos</p>	<p>Incentivar e apoiar os alunos na</p>	<p>Incentivar e apoiar os alunos</p>

	sombras e representações	na realização dos trabalhos	realização dos trabalhos, aplicação de técnicas e uso de ferramentas	na conclusão dos trabalhos
--	--------------------------	-----------------------------	--	----------------------------

Nota. Fonte: Própria.

Uma vez que o ser humano aprende de variadas formas, com recurso a diferentes técnicas e procedimentos, nas atividades propostas para o desenvolvimento deste projeto recorri as metodologias de ensino que privilegiaram a tomada de decisões, a partilha de estratégias, a resolução de problemas e atividades cujo grau de complexidade foi evoluindo. Procurei apresentar aos alunos desafios relevantes através do desenvolvimento de trabalhos em grupo, que os levassem a avaliar situações e perspetivas diferentes, aprendendo pela descoberta e desafiando a sua capacidade criativa. Também foi importante a exploração de diferentes técnicas de trabalho e produção artística, procurando o enriquecimento das suas experiências, despertando a curiosidade pelo processo e resultados obtidos.

A apresentação dos aspetos biográficos dos dois artistas, surge com o objetivo de se obter um entendimento das escolhas que sustentam as suas obras. A informação biográfica foi apresentada aos alunos através de dois PowerPoint, na primeira sessão de cada uma das oficinas.

4.2. Descrição do processo de implementação das oficinas

4.2.1. Oficina Um – Do Tridimensional ao Bidimensional – Explorando a produção artística de Lourdes Castro

Na **primeira sessão**, os alunos foram organizados em sete grupos (A; B; C; D; E; F e G) através de sorteio, retirando um papel com a identificação que organizei numa tabela (ver Anexo E). Esta formação de grupos perdurou até ao final do projeto, pelo que deve ser tido em conta que os alunos se encontravam agrupados em todas as sessões. De seguida, desenvolveu-se a metodologia "World Café" (Souza, 2024), para

cada grupo analisar reproduções artísticas de Lourdes Castro, registando as suas observações num cartão A2. Para esse efeito utilizou-se um marcador de cor de modo a registarem os materiais, as formas, as cores e os sentimentos que as imagens transmitiam (Figura 5.; 7.; 9.; 11.; 13.; 15. e 17.). A cada cinco/seis minutos, os grupos trocavam de mesa para observarem novas imagens, procurando não repetir os registos feitos por outros grupos. Em conjunto, observámos os registos que fizeram, procurando identificar alguns dos elementos da linguagem visual. Seguiu-se a projeção de um PowerPoint sobre a vida e obra da artista, destacando a sua trajetória e influências artísticas.

A biografia de Lourdes Castro é importante para se compreender as suas escolhas como artista: desde a paixão pela natureza, pelas sombras, pelo belo, o etérico e o poético. A curiosidade constante que revela, leva-a a viajar para outros países, dominando os idiomas que aprendeu quando era nova por intermédio da sua avó. Em seguida, apresento um registo biográfico da artista que serviu para a elaboração da apresentação feita aos alunos.

Lourdes Castro nasceu no Funchal, na ilha da Madeira, a 9 de dezembro de 1930. A quinta, onde habitava com a sua família, junto à Praia Formosa, era um espaço grande, repleto de jardins, hortas, vinhas e plantações de cana-de-açúcar (Castro L. , 2008). Em torno da sua casa existia um caminho de calçada que levava à Praia Formosa, e momentos dessa época foram preservados em fotografias tiradas pelo avô Jacinto (Castro L. , 2008). Com a avó Laura, aprendeu a ler, a pintar e a falar inglês, francês e alemão (Pereira, 2021). Frequentou o colégio alemão do Funchal até este fechar no início da Segunda Guerra Mundial, passando depois a ter aulas particulares com uma professora alemã casada com um botânico. Aos 20 anos, ingressou no Curso Especial de Pintura da Escola Superior de Belas Artes de Lisboa onde aprendeu a trabalhar com diversos materiais, desenvolveu técnicas, privou com artistas e familiarizou-se com diferentes estilos artísticos. Contudo, Lourdes Castro sentiu que os professores não consideravam o que se fazia fora do país, pois estavam ainda muito vinculados a uma forma de representar o real, e não compreendiam o trabalho que Lourdes desenvolvia (Jürgens, 2020). Acabou por ser excluída do curso em 1956, após a realização de um exame que não cumpria os cânones estabelecidos. Em 1957 casou-se com René Bértolo, seu colega de curso e partem para a Alemanha, para viver num bairro de artistas em Munique. Como grande parte dos artistas desta época, esta partida era uma fuga à falta de liberdade imposta pela ditadura do Estado Novo (Jürgens, 2020).

Em 1958, partem para Paris ao mesmo tempo que obtêm uma bolsa de artista da Fundação Calouste Gulbenkian. Lourdes começa a trabalhar sob orientação do artista Arpad Szenes (Pereira, 2021, p. 23). Com René e alguns amigos artistas (Costa Pinheiro, João Vieira, José Escada, Gonçalo Duarte, Jan Voss e Christo), funda a revista *KWY*, as únicas letras que, na altura, não integravam o alfabeto português e que significavam *Ká Wamos Yndo* (Jürgens, 2020, p. 98). A revista foi editada em 12 publicações e “mitificada como uma das mais extraordinárias aventuras editoriais do tempo” (Pinharanda, 2019, p. 255). A artista revela que:

Foi com a serigrafia que vieram à luz as minhas primeiras sombras. Fazia colagens com objetos e querendo realizar obras impressas (...) obtive assim verdadeiras sombras projetadas. A surpresa do desenho, a simplicidade da forma, do contorno de uma sombra da sua invisível presença fascinou-me tanto que ainda hoje para mim é nova (Castro & Zimbro, 2010, p. 37).

Em 1960, inicia uma nova fase da sua carreira artística passando da abstração para o novo realismo, fazendo a exploração figurativa de uma forma muito simplista, através da sombra dos objetos, desenhando as silhuetas e contornos de corpos, registando-os em múltiplos suportes bidimensionais como paredes, tecidos, placas de plexiglas e azulejos (Jürgens, 2020, p. 99). A propósito do trabalho com sombras, Lourdes afirmou: “Sempre me recusei a fazer sombras a partir de fotografias porque eu necessito da presença do objeto que projetou a sombra, ou da pessoa, para ter a verdadeira ausência depois dessa pessoa, ou desse objeto” (Mourão, 2010).

A artista, distingue a sombra do contorno afirmando que:

Um contorno é qualquer coisa que foi feita com a presença da sombra, mas que dela se liberta. O contorno sugere a ausência verdadeira e absolutamente. (...) é o menos que posso ter de alguma coisa de alguém conservando as suas características (Castro & Zimbro, 2010, p. 41).

Mais tarde, em 1973, começa a desenvolver um projeto com Manuel Zimbro, baseado no teatro de sombras. No espetáculo são revelados momentos quotidianos, em que Lourdes figura a sombra e Zimbro a luz. Segundo a artista “não é propriamente

teatro, são apenas proposições quotidianas que sempre me fascinaram, mas que agora se podem mover como sombras no espaço” (Castro & Zimbro, 2010, p. 65).

No verão de 1972, numas férias na ilha da Madeira, deu início à construção de um herbário, expondo sob luz solar, flores e folhas do jardim, dispostas sobre papel heliográfico, a que chamou “Grand Herbiier D’Hombres” (2020). Neste trabalho, “cada folha surge, impressa pela luz, a silhueta de uma e outra e outra planta (...), o processo tem um tempo certo (de procura, de colheita, de colocação, de exposição ao sol e de resguardo” (Pinharanda, 2019, p. 256).

Viveu durante 25 anos em França e regressa para a ilha da Madeira em 1983, com Zimbro. Lourdes morreu a 8 de janeiro de 2022 no Funchal, deixando um legado artístico em que “cada imagem é um testemunho de extrema intensidade simultaneamente observação e de penetração, pois estamos no âmago do objeto e do corpo, na demonstração geométrica do gesto humano fixado e da natureza floral revelada” (Pinharanda, 2019, p. 255).

O encanto do trabalho desta artista reside na captura de formas tridimensionais de pessoas, plantas e objetos rotineiros, de um modo simples, em suportes bidimensionais, mas que retém a essência dos mesmos e tal como Kandinsky descreve “o artista, que é um criador em plena consciência, não se limita ao mero registo do objeto, tal como se apresenta, procura dar-lhe uma expressão (...) e procura arrancar do objeto a sua expressão” (1987, p. 67).

De volta à Oficina Um, a **segunda sessão** iniciou-se com uma revisão da aula anterior. Os alunos discutiram a obra de Lourdes Castro e as técnicas utilizadas na projeção de sombras. Comentaram sobre o uso da luz solar para criar sombras de objetos tridimensionais em superfícies bidimensionais. Organizaram-se em grupos que foram orientados para o recreio da escola com o objetivo de captarem sombras no exterior, usando diferentes tipos de papel e materiais de desenho. Cada grupo escolheu as superfícies de desenho e começaram a fazer o registo de sombras de corpos, plantas e objetos, utilizando os materiais disponíveis. As professoras auxiliaram no processo, garantindo que os trabalhos seriam concretizados de forma organizada, preservando a liberdade criativa de cada aluno.

Na **terceira sessão**, foi apresentada uma breve contextualização, estabelecendo ligações entre o trabalho da artista Lourdes Castro e as atividades desenvolvidas pelos alunos, analisando as técnicas e os materiais utilizados. De seguida, foram mostrados os trabalhos feitos na sessão anterior e sugeridas orientações

sobre a pintura dos mesmos. Foram disponibilizados uma variedade de materiais de desenho e pintura, como aguarelas, guache, marcadores, lápis de pastel de óleo e lápis de pastel seco. Os alunos foram incentivados a explorar o emprego de cores nos contornos, no interior e exterior das formas, sugerindo que poderiam deixar espaços em branco, como Lourdes Castro fazia. Os alunos começaram os seus trabalhos, com total liberdade na escolha de materiais e recebendo apoio das professoras.

Iniciou-se a **quarta sessão** com a explicação de como é possível identificar objetos através das suas sombras, destacando que a mesma pode variar de tonalidade, dependendo da intensidade de luz, tornando-se mais escura quando a fonte luminosa é mais forte. De seguida, foi introduzida a técnica da cianotipia, similar ao método que Lourdes Castro utilizou com papel heliográfico na realização do seu “Herbário de Sombras” (Castro L. , 2020). Sobre a técnica foi explicado que envolvia o uso de dois produtos químicos, citrato de amónio de ferro e ferricianeto de potássio, que, ao serem misturados e expostos à luz, criam impressões azuladas. À vez, cada grupo realizou a aplicação da solução na *câmara escura*, e o trabalho foi desenvolvido com o apoio da autora do estudo. Enquanto isso, os restantes grupos terminaram os trabalhos de pintura com a ajuda da professora titular.

Na **quinta sessão**, cada grupo reuniu-se à vez no pátio descoberto da escola, onde tinha preparado dois alguidares com água e um estendal para secar os trabalhos concluídos. Consequentemente, foi explicado o processo que iriam seguir: seleção de flores e folhas para aplicar sobre o papel de aquarela já preparado com a solução de cianotipia, colocação de placas de vidro sobre as flores e aguardar cerca de oito minutos. Após estes passos, os alunos retirariam o vidro, as folhas e flores, mergulhando o trabalho nos alguidares com água, deveriam passá-lo insistentemente por água, aplicariam água oxigenada com um pulverizador e, por fim, colocariam os trabalhos no estendal para secar. Após esta orientação, todos os alunos realizaram o seu trabalho.

A **sexta sessão** começou na sala de aula, com a visualização do filme *Teatro de Sombras* por Lourdes Castro -1970 (Pires, 2009). De seguida, foi apresentada a atividade, que consistia em produzir um teatro de sombras, filmando cenas, no qual os alunos representariam momentos comuns do seu dia a dia, como escovar os dentes, estudar e brincar. Para tal, os alunos sugeriram várias atividades diárias, como acordar, vestir-se, fazer as refeições, brincar no recreio e preparar-se para dormir. Essas atividades foram distribuídas pelos 7 grupos, permitindo que cada grupo escolhesse o que pretendia representar.

Em seguida, deslocamo-nos à ludobiblioteca com o primeiro grupo, onde já se encontravam preparados os equipamentos de filmagem e o cenário do teatro de sombras. As cenas foram gravadas conforme a ordem estabelecida pelos grupos. A propósito desta atividade, importa recordar a afirmação de Rudolf Arnheim, retirada do seu livro “*A Arte do Cinema*” citada por Lage & Gonçalves (1998): “O efeito do filme não é absolutamente bidimensional, nem absolutamente tridimensional. Mas qualquer coisa de intermédio. Os filmes são simultaneamente planos e sólidos” (p. 43).

4.2.2. Oficina Dois – Do Bidimensional ao Tridimensional Oficina – Explorando a Produção Artística de Alexander Calder

A **primeira sessão** desta oficina começou com uma revisão do trabalho feito até então, lembrando que o objetivo principal do projeto seria explorar a bidimensionalidade e tridimensionalidade nas Artes Visuais, usando como referência a obra artística de Lourdes Castro e do escultor Alexander Calder. Na sessão anterior a esta, os alunos filmaram cenas do quotidiano projetando as suas sombras atrás de um lençol, utilizando luzes de diferentes cores e intensidades. Essas gravações foram editadas num vídeo intitulado “A Jornada” (<https://bit.ly/4g8Luk8>) que foi apresentado aos alunos. Estes assistiram ao filme com atenção e aplaudiram no final, elogiando o resultado com as expressões “brilhante” e “muito giro”. A música utilizada, “Comptine d'un autre été, l'après-midi”, de Yann Tiersen, também foi elogiada pelos alunos. Conseguiram identificar os colegas através das sombras e discutiram a representação do real de uma forma simples e bidimensional. Finalmente, a sessão também veio a incluir uma apresentação em PowerPoint sobre o artista Alexander Calder, cuja biografia se descreve em seguida.

Calder nasceu a 22 de julho de 1898, em Lawton, Pensilvânia, nos Estados Unidos da América. Filho de um escultor, em criança posava como modelo para o pai (Pacquement, 2014). Formou-se em engenharia mecânica, estudos que vieram mais tarde a refletir-se nas suas peças escultóricas. Em 1922, em Nova Iorque, começa a ter aulas de desenho à noite (Nogueira, 2023). Durante três anos, estudou no Art Students League, enquanto começa a fazer ilustrações e desenhos para publicações, até que se instala em Paris, considerada na época o centro da produção artística, “onde toda a

rutura com a arte figurativa” estava em movimento, inspirando-se a produzir arte abstrata (Pacquement, 2014, p. 9). Vive nesta cidade durante sete anos, passando da pintura para a escultura e fazendo amizade com importantes artistas da época como: Fernand Léger, Piet Mondrian, Marcel Duchamp e Joan Miró (Nogueira, 2023, p. 10). É lá que inicia o “Cirque Calder”, inspirado nas suas ilustrações, em que desenvolve pequenas miniaturas de personagens de circo, com arames madeira e tecidos, dos quais importa “destacar o notável sentido de humor e delicadeza” (Nogueira, 2023, p. 10). Por volta de 1930 envereda por uma “assertiva pesquisa em torno da geometrização abstrata”, começando a produzir os seus “móviles”, cujas “composições são normalmente constituídas por formas geométricas puras e definidas” e “cuja denominação alegadamente fora atribuída por Marcel Duchamp” (Nogueira, 2023, p. 10). Apesar de os “móviles” serem uma produção individual de Calder, terão sido inspirados pela produção artística de Mondrian, que criou o termo neoplasticismo para definir o tipo de arte que desenvolvia e que se definia por “a arte reconciliar as grandes polaridades da vida: a natureza e o intelecto” e, de acordo com este, “uma tentativa de alcançar a beleza universal” (Nogueira, 2023, p. 11). As cores predominantes nos trabalhos dos dois artistas eram o amarelo, o vermelho e o azul. Em 1931 casa-se com Louisa James e constrói a “sua primeira escultura cinética, movida por um dispositivo simples”, mas vem a optar, no desenvolvimento destes trabalhos, pelo movimento orgânico produzido pelo ar (Nogueira, 2023, p. 11). Regressa com a sua mulher, aos Estados Unidos, onde adquire uma propriedade que seria também o seu estúdio, no Connecticut, e, nesse ano, dá início à produção de peças com dimensões monumentais. Com os seus “móviles”, revolucionou a escultura, apartando esta forma de arte da sua natureza tradicional de permanência e fixidez, produzindo esculturas que se movimentam (Nogueira, 2023).

A propósito da sua escultura, Pacquement afirma: “Ele mudou fundamentalmente a compreensão do que a escultura poderia ser ao introduzir movimento nas suas obras e ao criar formas livres que aumentaram em tamanho ao longo da sua carreira, marcadas por uma exuberância vibrante” (Pacquement, 2014, p. 7). A iluminação na exposição dos seus trabalhos assumia significativa importância, uma vez que as sombras projetadas contribuíam para a formação de imagens, no teto e nas paredes das salas, que não permaneciam estáticas devido ao movimento das peças escultóricas (Pierre, 2023, p. 39). Trabalhando a luz: “Calder, projetava as imagens dos

objetos tridimensionais (...) e criava uma ilusão de silhuetas em movimento, planas e deformadas” (Pierre, 2023, p. 40).

Ainda no decorrer desta primeira sessão da Oficina Dois, demonstrei como transformar uma folha A4 numa peça tridimensional, por meio de dobragens e recortes. Distribuí folhas e tesouras pelos alunos, pedindo que criassem as suas próprias peças. O objetivo era promover o conhecimento técnico da dobragem, do recorte e da colagem para criar uma estrutura que se sustentasse. Os alunos realizaram a atividade com concentração e entusiasmo.

A **segunda sessão** começou com a exibição do filme “A Jornada” para os alunos que não tinham assistido anteriormente. De seguida, foi de novo apresentada a segunda oficina, baseada nos trabalhos de Calder, que procurava partir do bidimensional para o tridimensional. Após uma apresentação sobre Calder, os alunos aprenderam técnicas de dobragem, recorte e colagem de papel cavalinho e cartolina para criarem esculturas tridimensionais inspiradas nos “stábiles” do artista. Apresentado o processo, deu-se relevância ao equilíbrio das peças, e os alunos experimentaram individualmente este processo criativo.

Na **terceira sessão** foram apresentados os trabalhos anteriores e demonstrada a técnica de construção de uma peça escultórica que integra as duas vertentes do trabalho de Calder, com a designação criativa de *móBILE-stáBILE*. Utilizando cartolina e a técnica de meio-corte, foi demonstrado como cortar e dobrar o cartão para criar as peças. Além disso, foi promovido o uso de materiais como o arame, o fio de nylon e as capas de caderno de plástico colorido translúcido, para a criação de formas geométricas. Estas formas deveriam ficar penduradas na estrutura em cartão. A partir de moldes, os alunos fizeram contornos de figuras geométricas simples no plástico, cortaram as peças com a tesoura, perfuraram o plástico com uma agulha e fio de nylon e uniram ao fio de arame, desenvolvendo competências de motricidade fina. Nas placas de cartão duplex definiram as formas da estrutura dos seus objetos escultóricos, aplicando técnicas de desenho, corte, meio corte e colagem.

Organizados por grupos, estes dividiram as tarefas e montaram as esculturas, procurando o equilíbrio das peças. Consideraram o trabalho inovador e criativo, destacando a diversão e o desenvolvimento da coordenação motora.

Na **última sessão**, os 25 alunos foram informados que o projeto começou com a representação de formas tridimensionais em duas dimensões e evoluiu para a criação de objetos tridimensionais inspirados no trabalho de Alexander Calder. Os alunos

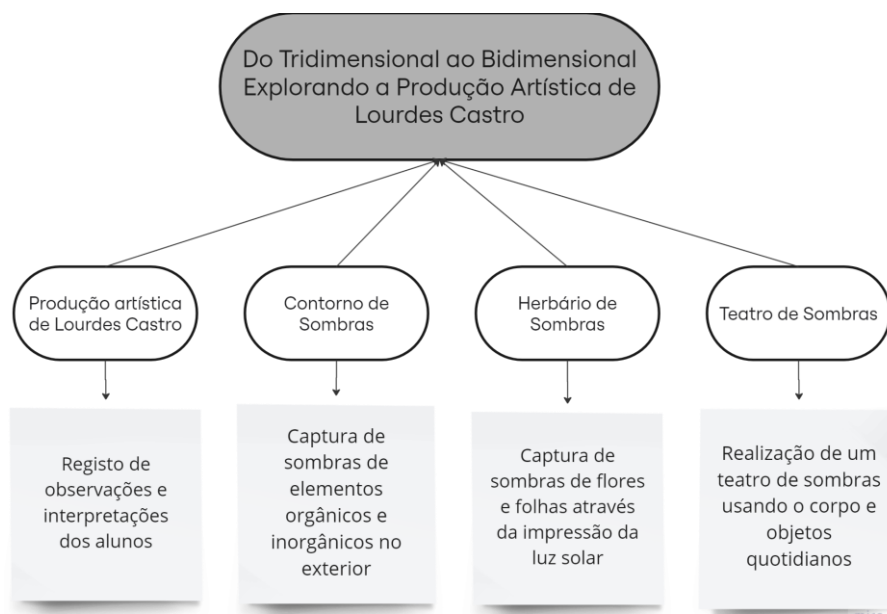
finalizaram os seus trabalhos em grupo, utilizando materiais como cartão duplex, arame e plástico, para criar esculturas estáveis e móveis. Junto deles, destaquei a importância de explorar novos materiais, com foco na reutilização de recursos, e o desenvolvimento de capacidades manuais. Durante as aulas, os alunos cortaram e montaram as peças, preocupando-se com o equilíbrio e a escolha de cores. A montagem final do trabalho, com recurso à cola quente, foi dinamizada pela autora do estudo, seguindo as orientações de cada um dos grupos. No final da sessão discutimos a simplicidade *versus* complexidade das criações, comparando-as. A sessão foi dinâmica, com os grupos a colaborarem entre si, e alguns alunos comentaram que as suas criações lembravam montanhas ou árvores.

4.3 Registo e análise dos trabalhos produzidos pelas crianças

Os trabalhos produzidos pelos alunos nas sessões da Oficina Um, sujeitos a análise, são apresentados no seguinte esquema:

Figura 2.

Esquema das produções dos alunos na Oficina Um

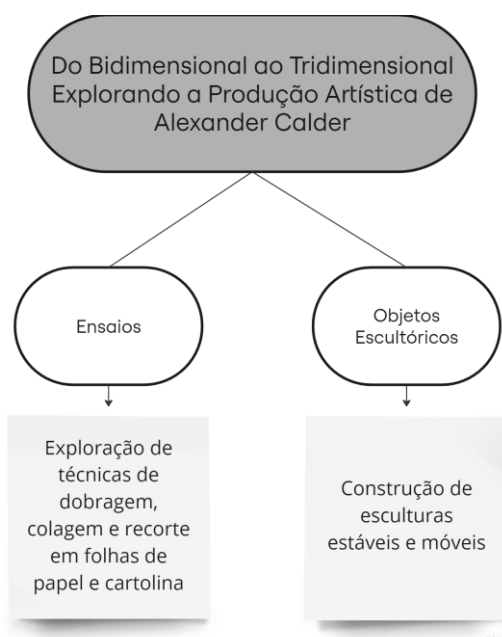


Nota. Fonte: própria.

Na Oficina Dois, desenvolveram-se os trabalhos apresentados no esquema que se segue:

Figura 3.

Esquema das produções dos alunos na Oficina Dois



Nota. Fonte: própria.

4.3.1. Observações dos alunos em relação à produção artística de Lourdes Castro

O principal objetivo do primeiro trabalho desenvolvido pelos alunos, consistiu em proporcionar um primeiro contacto com as produções artísticas de Lourdes Castro, partindo da observação e interpretação de algumas das suas obras. Procurava-se, não só, compreender o resultado dessa observação e interpretação, mas também identificar técnicas e materiais utilizados na execução das obras. Por outro lado, pretendia-se estudar os elementos da linguagem visual explorados pela artista. Deste modo, os alunos fizeram os seus registos por escrito, sendo que, esta observação teve lugar antes da introdução de conteúdos ou temáticas a serem desenvolvidas no decorrer das sessões.

De seguida apresenta-se a análise dos mesmos registos segundo as seguintes categorias: tema/forma; cor; técnica; materiais e sensações, extraída a partir do Anexo G.

Figura 4.

Pride of Madeira



Nota. Castro, L. (2020). *Grand Herbiier D'Ombres* [Heliografia]. Documenta.

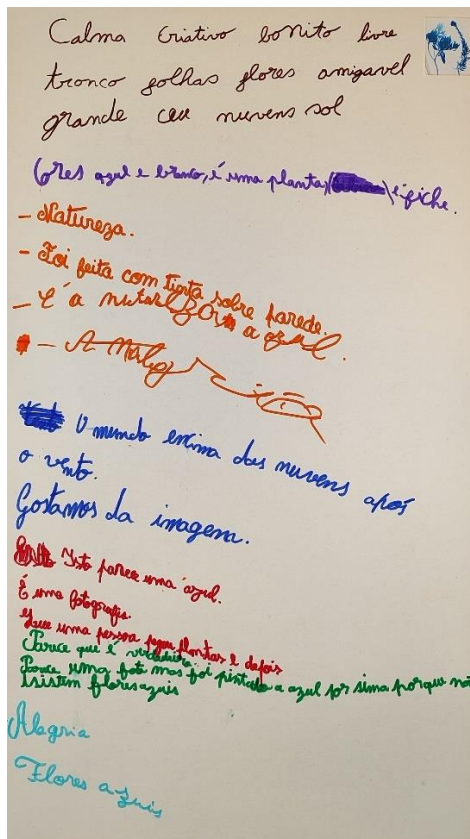
Na obra *Pride of Madeira*, os alunos associaram ao tema/forma a representação de elementos da natureza, destacando-se referências a “flores azuis”, “folhas”, “grande céu” e “sol”, que sugerem uma leitura intuitiva e sensível das formas presentes no trabalho da artista.

Na categoria Cor, mencionaram as “cores azul e branco”, uma observação simples, mas que revela uma primeira perceção visual do contraste presente na obra.

Embora desconhecessem a técnica específica utilizada por Lourdes Castro — a impressão de “sombras particularmente efémeras fixadas sobre papel heliográfico amoniacal por uns segundos de exposição ao sol” (Frazão, 2012, p. 77), os alunos apresentaram diversas hipóteses sobre o processo criativo. Alguns acreditaram que a obra “foi feita com tinta sobre parede”, enquanto outros supuseram que “é uma fotografia” ou que “parece uma foto, mas foi pintado de azul por cima porque não existem flores azuis”.

Figura 5.

Trabalho de observação e registo de *Pride of Madeira*.



Nota. Turma (2024). Trabalho de observação e registo de *Pride of Madeira*. Fonte: própria.

Na categoria Sensações, surgem descrições como “alegria”, “calma”, “criativo” e “bonito”, que indicam uma ligação positiva com a obra, reforçando a ideia de que o trabalho de Lourdes Castro consegue transmitir emoções suaves e acolhedoras, mesmo sem se compreender todos os aspetos técnicos envolvidos.

Na análise da obra *Crescem à Sombra*, em relação ao Tema/Forma, os alunos demonstraram uma forte tendência para associar as imagens a elementos naturais e imaginativos, através de descrições como por exemplo: “parece as sombras de flores coloridas”, “parece um jardim a apanhar vento”, e “fadas coloridas”. As comparações com “floresta” e “árvores a cair” indicam que captaram a dinâmica visual do trabalho, associando as formas às sombras em movimento, em consonância com o efeito da luz e sombra que Lourdes Castro frequentemente explora.

Figura 6.

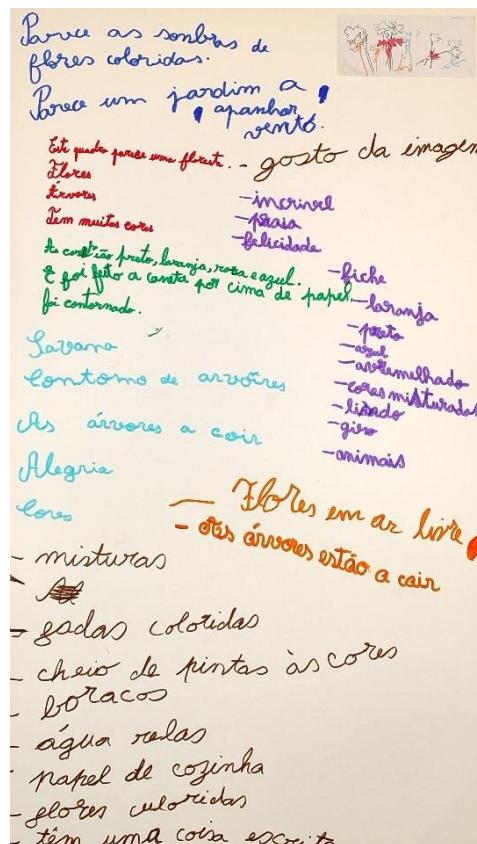
Crescem à Sombra.



Nota. Castro, L. (1991). *Crescem à Sombra* [Pintura]. Fundação Calouste Gulbenkian <https://bit.ly/3YOV17z>.

Figura 7.

Trabalho de observação e registo de Crescem à Sombra



Nota. Turma (2024). *Trabalho de observação e registo de Crescem à Sombra*. Fonte: própria.

Na categoria Cor, mencionaram que a obra “tem muitas cores”, destacando tons específicos como preto, rosa, laranja e azul, além de observarem um efeito “cheio de pintas às cores”. Essas percepções cromáticas revelam uma atenção às nuances da paleta de Lourdes Castro e a forma como as cores foram dispostas, sugerindo que os alunos perceberam a complexidade cromática e o impacto visual das cores em combinação com as formas.

Quanto aos materiais utilizados, uma única observação sobre “papel de cozinha” que, embora incorreta, sugere uma interpretação que pode estar relacionada com a textura ou ao tipo de papel usado.

Na técnica, os alunos levantaram várias hipóteses: “foi feito a caneta por cima de papel”, “foi contornado”, “misturas” e “aguarelas”. Essas observações refletem a tentativa de interpretar o processo criativo, ainda que sem um conhecimento específico. Identificaram corretamente a presença de contornos, fundamentais no trabalho de Lourdes Castro.

Finalmente, na categoria Sensações, expressaram “gosto da imagem”, “felicidade” e “alegria”, indicando uma reação emocional positiva ao trabalho, o que sugere que a obra evoca sensações leves e agradáveis, reforçando o caráter poético das representações da pintora.

Relativamente à categoria Tema/Forma, na obra *Sombras Brancas III*, identificaram elementos da natureza, como “flores”, “pássaros”, “estrelícia”, “uma praia mágica”, e “mundo em cima do céu”, sugerindo uma visão poética e imaginativa da obra. Através das suas observações, demonstraram que, através das formas e silhuetas, surgiu uma sensação de quietude e harmonia natural.

Na categoria Cor, destacaram a vivacidade da paleta da artista com expressões como “cores vivas”, “muito coloridas e bonitas”, identificando cores específicas, como “azul-escuro”, “azul-claro” e “verde”, que reflete uma atenção às variações cromáticas. As descrições das cores utilizadas revelam a atenção a detalhes cromáticos, sugerindo que as cores desempenham um papel expressivo que os alunos reconhecem.

Quanto aos Materiais, sugeriram que o “desenho foi feito com tinta de desenho” e “parece que foi feito a lápis de cor” o que, apesar de impreciso, revela a intenção, por meio das texturas e do acabamento da obra, de descodificar os materiais utilizados.

Figura 8.

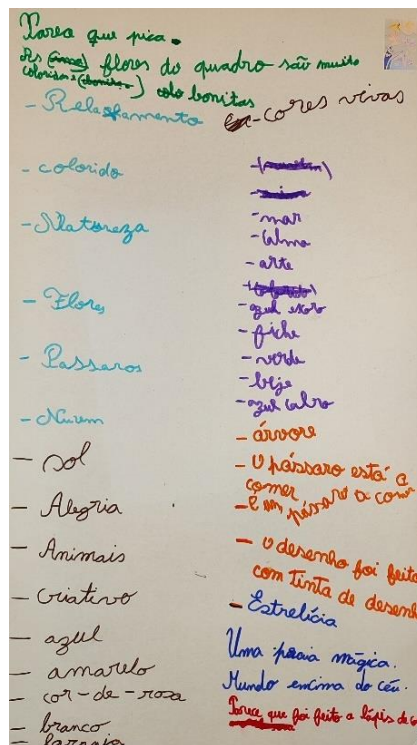
Sombras Brancas III



Nota. Castro, L. (1984). *Sombras Brancas III* [Tapeçaria]. Manufatura de Tapeçarias de Portalegre. <https://bit.ly/3YS2tjF> .

Figura 9.

Trabalho de observação e registo de *Sombras Brancas III*.



Nota. Turma (2024). *Trabalho de observação e registo de Sombras Brancas III*. Fonte: própria.

Na categoria Sensações, os alunos relataram impressões como “relaxamento”, “alegria” e “criativo”, descrições que captam o impacto emocional da obra. A expressão “parece que pica” pode indicar uma resposta mais tátil ou instintiva a certas texturas visuais.

Não foram feitas observações em relação à técnica utilizada nesta obra.

Na obra *Sem título*, feita com plexiglas, as observações na categoria de Tema/Forma, referem “mulher a beber café”, “uma senhora a tomar café numa cadeira” e “uma sombra de uma senhora”, indicando que captaram o tema central da obra destacando um reconhecimento claro da figura humana e da ação que realiza.

Figura 10.

Sem Título



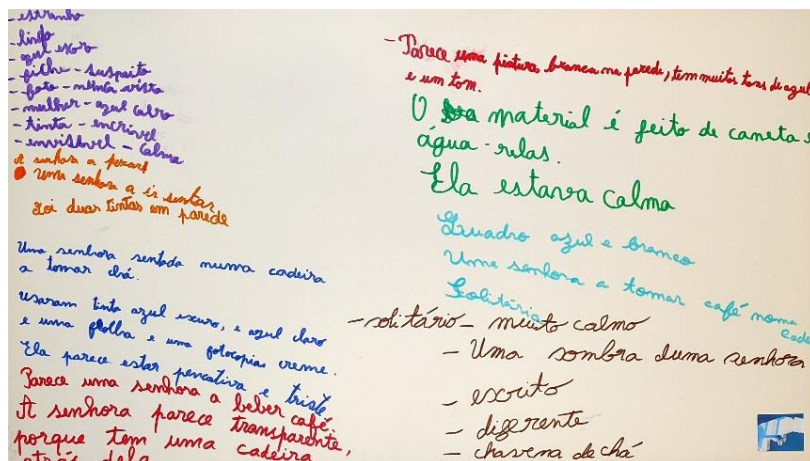
Nota. Castro, L. (1966). *Sem Título* [Plexiglas]. La Gazette Drouot. <https://bit.ly/48WJIAe> .

A observação das cores empregues pela artista nesta obra, “azul-escuro”, azul-claro”, “tem muito tons de azul”, permitiu a distinção das formas representadas, adicionando alguma profundidade à composição.

A referência ao uso de “tinta”, “folha e fotocópia creme”, “canetas e aguarelas”, no que diz respeito ao emprego de materiais, revela que não foram capazes de identificar a utilização de plexiglas, provavelmente por ser um recurso que nunca utilizaram e/ou desconhecem produções artísticas feitas com este material.

Figura 11.

Trabalho de observação e registo de Sem Título



Nota. Turma (2024). Trabalho de observação e registo de Sem Título. Fonte: própria.

Do mesmo modo, também não foram capazes de identificar a técnica utilizada pela artista, ao comentarem “foto nunca vista”, “foi duas tintas em parede”, “parece uma pintura branca na parede”.

Quanto ao campo do Sentimento, comentários como “ela parece estar pensativa e triste”, “a senhora parece transparente porque tem uma cadeira atrás dela” e “ela estava calma” revelam que estão alinhados com a cena representada, uma ação simples e quotidiana, mas carregada de significado e introspeção.

Passando à análise dos registos feitos pelos alunos da obra *As Cinco estações*, 1976, que é um *frame* do teatro de sombras feito pela artista, a maior parte das respostas interpreta a figura como uma mulher solitária, evocando a imagem de uma “viúva” ou “freira” em momentos de introspeção, isolamento ou memória. Essa interpretação parece decorrer tanto da postura da figura (sentada e sozinha) quanto do contexto emocional que os alunos inferem da cena.

A partir da observação da obra *As Cinco estações*, referem “origami de papel” o que pode sugerir que os alunos associam a delicadeza do origami à forma como a figura é apresentada, indicando uma apreciação do caráter manual e cuidadoso que parece evocar.

Figura 12.

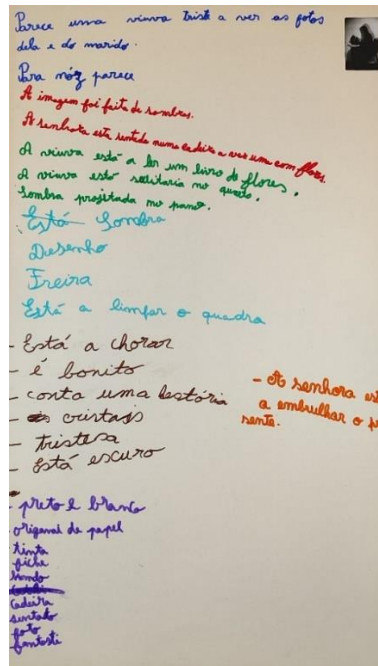
As Cinco Estações



Nota. Castro, L. (1976). As Cinco Estações [Teatro de Sombras]. Galeria Portuguesa. <https://bit.ly/3CKAUKY>.

Figura 13.

Trabalho de observação e registo de As cinco estações



Nota. Turma (2024). Trabalho de observação e registo de As Cinco Estações. Fonte: própria.

Quanto à técnica, identificam corretamente o uso de "sombras" e "sombra projetada no pano", o que demonstra a compreensão da linguagem estética do teatro de sombras, onde a sombra cria figuras sem uma definição rígida.

A escolha do preto e branco e da técnica de sombra contribuem para a atmosfera intemporal, onde o simples uso de luz e de sombra convoca uma profundidade emocional que os alunos captaram. A descrição "bonito" sugere que, embora triste, a obra também inspira um sentido de beleza e tranquilidade, característica das obras de teatro de sombras de Lourdes Castro.

Figura 14.

Sombras de Lourdes Castro e René Bértolo projetadas na parede

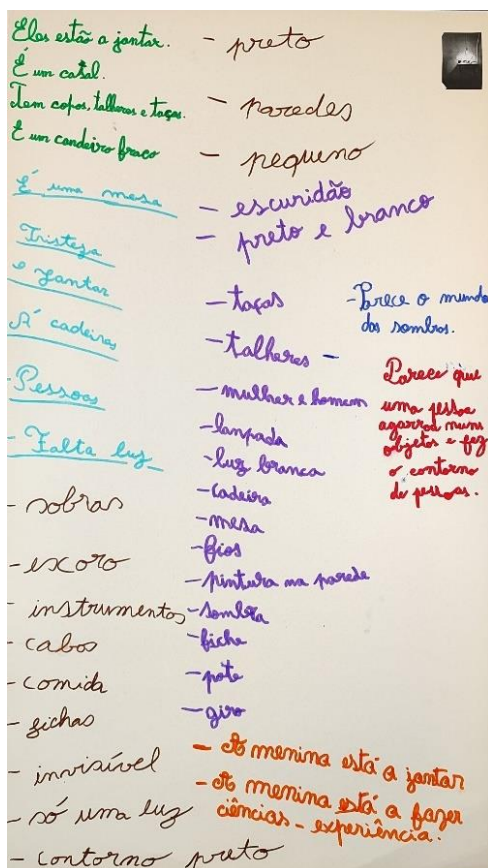


Nota. Castro, L. (1964). *Sombras de Lourdes Castro e René Bértolo projetadas na parede* [Pintura]. Mutante. <https://bit.ly/3Z8LQ4j> .

As interpretações da produção *Sombras de Lourdes Castro e René Bértolo*, sugerem que a obra representa uma cena de convivência ou intimidade cotidiana, com referências a "um jantar" e a presença de "copos, talheres e taças", indicando uma mesa posta, talvez para um casal. A ideia de um "casal" reforça essa interpretação de um momento privado e pessoal, enquanto a observação de "a menina está a fazer ciências/experiências" pode indicar uma leitura mais imaginativa, onde a cena é percebida como exploratória ou experimental.

Figura 15.

Trabalho de observação e registo de Sombras de Lourdes Castro e René Bértolo projetadas na parede



Nota. Turma (2024). Trabalho de observação e registo de Sombras de Lourdes Castro e René Bértolo projetadas na parede. Fonte: própria.

Os alunos percebem a obra como predominantemente "escura", notando a falta de luz e descrevendo-a como "preto e branco" ou com "só uma luz".

As descrições do material utilizado incluem "lâmpada", "luz branca" e "candeeiro fraco", evidenciando que os alunos identificaram a fonte de luz fraca como o elemento que projeta as sombras na parede. Contudo, o candeeiro que se encontra na imagem, não é o foco de luz que serviu para a projeção das imagens, mas sim um adereço que pertence à cena representada.

Ao mencionarem "sombras", "contorno preto" e "pintura na parede", indicam a compreensão de que a técnica utilizada envolve a projeção. A referência ao "contorno preto" reflete a percepção de que as figuras são delineadas de maneira marcante, sem detalhes internos, como silhuetas.

A obra parece ter evocado emoções ambíguas nos alunos, que evidenciam tanto uma sensação de tristeza e escuridão quanto um fascínio pela estética simples e impactante da sombra.

Na obra *Primavera*, os alunos captaram a essência dinâmica da figura, identificando-a em várias atividades físicas e recreativas, como "brincar com os filhos", "saltar à corda", "dançar", "fazer ginástica", "correr", e até "lutar". Estas descrições indicam que a figura é percebida como uma representação de energia, movimento e interação com o ambiente.

Figura 16.

Primavera



Nota. Castro, L. (1984). *Primavera* [Tapeçaria]. Manufatura de Tapeçarias de Portalegre. <https://bit.ly/3YS2tjF> .

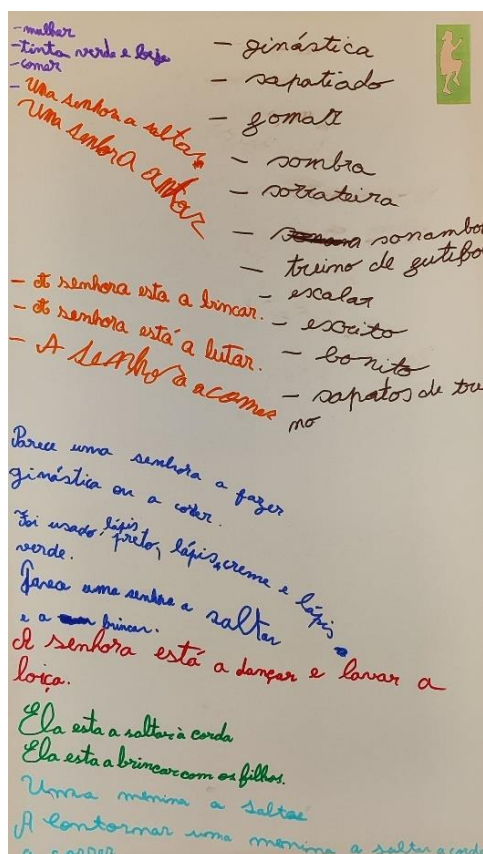
Identificaram uma paleta de cores bastante suave e natural da obra. Observaram que o "preto" serviu para contornar a figura, destacando-a e dando forma à silhueta.

Sendo esta obra uma tapeçaria, os alunos fizeram uma identificação incorreta dos materiais, identificado o emprego de lápis e tintas, o que pode, novamente, estar relacionado com o facto de nunca terem utilizado esta técnica ou nunca terem observado uma obra em que a mesma foi aplicada.

Embora os alunos não tenham descrito diretamente as sensações associadas, a repetição de termos como "brincar", "saltar", e "dançar" indicam que a obra desperta sentimentos de alegria, liberdade e energia.

Figura 17.

Trabalho de observação e registo de Primavera.



Nota. Turma (2024). Trabalho de observação e registo de Primavera. Fonte: própria.

4.3.2. Contornos de sombras

As produções dos alunos apresentadas de seguida, são fruto da captura de sombras e silhuetas realizadas com recurso a luz natural e artificial. Este trabalho foi iniciado no recreio da escola para, através da luz natural, projetarem sombras sobre uma superfície plana. Todos os grupos fizeram essa captura, usando livremente os

materiais disponíveis: lápis de carvão, pastel seco, pastel de óleo e marcadores, superfícies de cartão, papel e papel autocolante transparente.

Na sessão seguinte, pintaram os trabalhos, recorrendo a materiais à sua escolha, como guaches, pastel seco, pastel de óleo e marcadores.

Figura 18.

Captura de Sombras do Grupo A



Nota. Grupo A (2024). *Captura de Sombras do Grupo A* [Pintura]. 87cmx122cm. Pastel de óleo, pastel seco e guache, contornos com marcadores, sobre cartão. Fonte: própria.

Para a realização desta sessão, os materiais foram transportados num carrinho de supermercado e este grupo interessou-se pela sombra deste objeto. A produção deste trabalho exigiu a coordenação de todos os elementos, a fim de cumprirem esta tarefa no exterior, uma vez que tiveram de contornar várias linhas. Na sessão seguinte, na sala de aula escolheram os materiais de pintura, usando marcadores, pastel de óleo, pastel seco e guaches. Esta composição visual revela o envolvimento e a organização de todos, num trabalho em que pareciam lutar contra o tempo. Foram ambiciosos nas suas escolhas, mas o resultado é impactante.

Optaram por realizar primeiro os contornos com marcadores e em seguida preencheram os espaços com diversos materiais: pastel de óleo, pastel seco, guaches e marcadores.

Este trabalho apresenta uma composição visual forte, que advém do cruzamento de linhas verticais e horizontais, pintadas com uma grande diversidade de cores apresentando, contudo, um grande equilíbrio de formas e cores.

Figura 19.

Captura de Sombras do Grupo B, 1.º trabalho



Nota. Grupo B (2024). *Captura de Sombras do Grupo B, 1.º trabalho* [Pintura]. 87cmx122cm. Aguarela e guache, contornos com marcadores, sobre cartão. Fonte: própria.

Uma vez que este trabalho foi realizado perto da horta da escola, onde está plantada uma bananeira, cuja sombra é projetada num dos passadiços que faz ligação com os corredores das salas, os alunos manifestaram interesse em captar a sombra de algumas das suas folhas. Pintaram o trabalho com aguarelas e usaram marcadores para contornarem as formas. As aguarelas permitem criar camadas e transições suaves, e a imagem tira partido desse efeito para criar uma sensação de suavidade. As cores parecem misturar-se suavemente em algumas áreas, especialmente no fundo, o que dá uma sensação de fluidez e continuidade, criando uma atmosfera calma, quase etérea, que convida à contemplação. Algumas áreas têm contornos escuros e bem definidos, destacando-as em relação ao fundo. Esta técnica contribui para o aspeto expressivo e emocional da obra

Na figura 20, observa-se um trabalho realizado pelo mesmo grupo. A dinâmica entre a cor do fundo, um azul ciano e as cores das figuras humanas em vermelho e rosa, cores complementares do azul, produz um efeito visual profundo. A pintura feita com

guaches em várias camadas, criou algumas manchas, produzindo um efeito visualmente interessante, tornando esta produção artística mais estimulante do que se estas formas fossem pintadas de forma homogênea. Os contornos das formas, desenhados com um marcador de ponta grossa destacam as figuras humanas. Este grupo, de três elementos, realizou dois trabalhos, e estiveram extremamente envolvidos na realização das suas produções.

Figura 20.

Captura de Sombras do Grupo B, 2.º trabalho



Nota. Grupo B (2024). *Captura de Sombras do Grupo B, 2.º trabalho* [Pintura]. 86,5cmx117cm. Guaches e marcadores sobre cartão. Fonte: própria.

O grupo C contornou a copa de uma árvore e um dos alunos começou a riscar com pastel de óleo o interior, o que originou alguma insatisfação nos restantes elementos. Na sessão seguinte, pintaram o interior das formas contornadas usando pastel seco e de óleo. O emprego destes dois materiais imprime uma textura visual rica, pois a aparência mais suave e esfumada do pastel seco dialoga com a densidade e vivacidade do pastel de óleo. Os alunos recortaram as formas pelo contorno e colaram livremente sobre duas folhas de cartolina preta. O resultado é bastante interessante e sugere uma reinterpretação das produções artísticas relativas às sombras de Lourdes Castro. É uma produção abstrata, com formas curvas e fluídas, que evidencia liberdade criativa. O contraste entre as cores do pastel e o preto do fundo, torna a composição cromaticamente equilibrada, na qual a sobreposição de algumas cores e a pintura por camadas cria um efeito visual expressivo e estimulante.

Figura 21.

Captura de Sombras Grupo C



Nota. Grupo C (2024). *Captura de Sombras Grupo C* [Pintura]. 50cmx130cm. Pastel seco e pastel de óleo sobre cartão, colado sobre cartolina preta. Fonte: própria

O trabalho do grupo D foi feito a partir do contorno de formas no exterior e na sala pintaram com guaches. Optaram por não pintar o fundo, e contornaram algumas figuras com marcadores coloridos. Este trabalho tem uma aparência inacabada, tendo potencial para se continuar a procurar um resultado melhor. Para além disso, mancharam a superfície com pingas de guache e poderiam ter optado por usar esse efeito a seu favor.

Figura 22.

Captura de Sombras Grupo D



Nota. Grupo D (2024). *Captura de Sombras Grupo D* [Pintura]. 87cmx122cm. Guache e marcador sobre cartão. Fonte própria.

Figura 23.

Captura de Sombras Grupo E



Nota. Grupo E (2024). *Captura de Sombras Grupo E* [Pintura]. 87cmx122cm. Guache, pastel seco e marcadores sobre cartão. Fonte: própria.

Esta imagem apresenta um conjunto de mãos e folhas pintadas com guache e pastel seco e contornadas com marcador preto, sobre cartão duplex, cujo fundo optaram por não pintar. É dominada por cores vibrantes, como o azul, vermelho, verde, amarelo e roxo, criando um efeito visual dinâmico e alegre. O fundo claro realça as cores das mãos e das folhas, criando um contraste que faz com que cada elemento da imagem se destaque. O recurso a cores diferenciadas na pintura, parece simbolizar diversidade e inclusão e, por seu lado, a individualidade e a variedade das posições sugere movimento e reforça a sua expressão pictórica. Trata-se de uma composição visual equilibrada quanto à disposição das formas e das cores.

No trabalho do grupo F, dominam cores intensas e contrastantes, como o verde, o laranja, o amarelo e o roxo, que conferem energia à composição, destacando as diferentes formas e criando uma imagem visual muito expressiva. Observa-se uma sobreposição leve entre as cores, criando áreas onde o pigmento se mescla suavemente com outros. O emprego do pastel de óleo acrescentou textura e expressividade ao trabalho. As formas geométricas bem definidas, com contornos bem marcados de retângulos e linhas, contrastam com formas mais orgânicas e curvas, arredondadas e mais fluidas, do corpo e da mão.

Figura 24.

Captura de Sombras Grupo F



Nota. Grupo F (2024). *Captura de Sombras Grupo F* [Pintura]. 65cmx100cm. Pastel de óleo sobre folha de papel amarela. Fonte própria

Este trabalho oferece uma experiência visual intensa quer pelo uso de cores vibrantes, como formas contrastantes, convidando o observador a explorar as interações entre as formas e a textura, estimulando interpretações variadas e pessoais. A composição é tanto uma expressão da liberdade artística quanto um estudo de contrastes, onde cada forma e cor contribui para um todo energético e envolvente.

O grupo G iniciou e concluiu um primeiro trabalho no exterior, usando uma superfície de papel autocolante transparente, optando pelo preenchimento total das formas das figuras com este material. Na sua composição visual é possível observar dois braços que se cruzam e que, quando se sobrepõem, surge uma vibração nas linhas de contorno. Apesar da simplicidade, é um trabalho com impacto visual.

Figura 25.

Captura de Sombras Grupo G, 1.º trabalho



Nota. Grupo G (2024). *Captura de Sombras Grupo G, 1.º trabalho* [Pintura]. 50cmx55cm. Marcadores sobre papel autocolante. Fonte: própria.

Figura 26.

Captura de Sombras Grupo G, 2.º trabalho



Nota. Grupo G (2024). *Captura de Sombras Grupo G, 2.º trabalho* [Pintura]. 86,5cmx126,5cm. Guache e marcadores. Fonte: própria.

Na sessão seguinte, os alunos optaram por recorrer à luz artificial do quadro interativo para projetarem as suas figuras e desenharem os contornos numa folha de cartão duplex.

Esta composição é dinâmica quer pelas escolhas cromáticas, quer pelas formas das figuras, que sugerem movimento. A utilização de cores vibrantes e variadas, sobre um fundo amarelo cria uma atmosfera alegre e iluminada, destacando as formas e

contribuindo para o contraste visual. As figuras humanas são representadas por contornos fortes, com uma linha preta a definir as silhuetas. Estas linhas realçam a forma de cada pessoa e delimitam as áreas de cor. As sobreposições das silhuetas geram formas complexas e novas áreas de cor, aumentando a sensação de interação entre as figuras. Os gestos das mãos conferem uma sensação de ação, como se estivessem a tentar alcançar algo ou a expressar energia. Embora se trate de uma composição bidimensional, o efeito de sobreposição gera ilusão de profundidade. As figuras parecem estar em planos diferentes, o que acrescenta complexidade espacial à imagem.

4.3.3. Herbário de sombras

O herbário de sombras desenvolvido através da técnica de cianotipia, contribuiu para os alunos compreenderem como se transpõem formas tridimensionais (folhas e flores) num plano bidimensional (o papel de aguarela) recorrendo a uma técnica inovadora e de aplicação nada frequente a esta faixa etária.

O processo apresentado, no início da sessão, revelou ser um mistério, uma descoberta, com os alunos a não compreenderem a totalidade de passos implicados no processo. Tal como na fotografia, a técnica de cianotipia inclui momentos de pausas, como quando se aguarda que a solução aplicada sobre o papel de aguarela seque, ou quando os elementos naturais são colocados na folha de aguarela, expondo-a ao sol, na fase final do processo.

O trabalho concluído surpreende e fascina o observador, valendo para quem o produziu a espera e a incógnita sobre o resultado. A composição visual fruto da captura de formas orgânicas, com as suas simetrias e assimetrias em contraste com a profundidade do fundo de cor azul-cobalto é impactante. Trata-se de um trabalho exploratório e inovador, do qual se obtêm produções que transbordam de simplicidade, beleza e poesia. Talvez o processo de obtenção destas imagens permaneça um mistério para alguns, mas outros conseguiram descrevê-lo claramente.

Figura 27.

Trabalho de cianotipia realizado pelo aluno D3



Nota. D3 (2024). Trabalho de cianotipia realizado pelo aluno D3 [Cianotipia]. 14,8cmx21cm.
Fonte: própria.

Figura 28.

Trabalho de cianotipia realizado pelo aluno F3



Nota. F3 (2024). Trabalho de cianotipia realizado pelo aluno F3 [Cianotipia]. 14,8cmx21cm.
Fonte: própria.

4.3.4. Teatro de sombras

O objetivo central desta atividade foi a aprendizagem de mais uma forma de criar imagens bidimensionais a partir de formas tridimensionais, através de um teatro de sombras, que deu origem a uma curta-metragem. Para o efeito, as cenas que os alunos protagonizaram eram curtas e retratavam momentos do quotidiano de uma criança.

Figura 29.

A Jornada, Grupo E



Nota. Grupo E (2024). *A Jornada* [Filme]. Fonte: própria.

Figura 30.

A Jornada, Aluno B2



Nota. Aluno B2 (2024). *A Jornada* [Filme]. Fonte: própria.

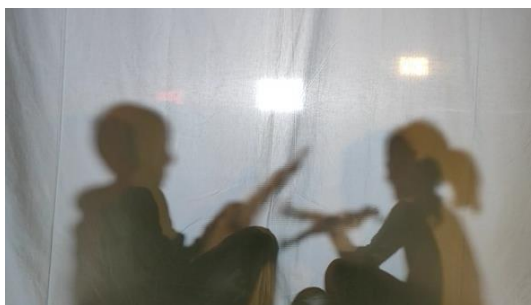
Para criar um forte contraste entre luz e sombra, que permitisse uma boa legibilidade das formas, utilizaram-se entre três e quatro focos de luz, e, na cena final, um efeito de luzes em movimento para sugerir a noite estrelada. Nos cenários, acrescentaram-se alguns adereços para contribuírem para a narrativa: mesas e cadeiras, copos e bolas, entre outros. Os alunos foram expressivos nos seus

movimentos e as suas silhuetas revelam a intenção de marcar a sua sombra própria no lençol.

Na edição de imagem foi escolhida uma música para acompanhar a narrativa.

Figura 31.

A Jornada, Alunos C2 e C4



Nota. Alunos C2 e C4 (2024). *A Jornada* [Filme]. Fonte: própria.

4.3.5. Ensaios

Os trabalhos intitulados de Ensaios, foram desenvolvidos nas duas primeiras sessões da oficina dois, com o principal objetivo de se criarem objetos tridimensionais a partir de folhas de papel e cartolina. Este trabalho, inspirado nas esculturas monumentais “stábiles” de Calder, foi aqui concebido enquanto treino da técnica de recorte, dobragem e colagem, almejando o desenvolvimento individual de aptidões manuais dos alunos, aptidões estas a serem corretamente aplicadas na estrutura do objeto escultórico em grupo.

Figura 32.

Ensaio de objeto escultórico do aluno F2



Nota. Aluno F2 (2024). *Ensaio de objeto escultórico do aluno F2* [Escultura]. Fonte: própria.

Através da exploração livre das técnicas de recorte e dobragem, os alunos foram criando formas irregulares ao mesmo tempo que procuravam construir uma estrutura que se equilibrasse. Criaram objetos compostos por formas geométricas abstratas, compostas por linhas verticais, horizontais, curvas e retas que criam a impressão de repetição e simetria parcial, mesmo que não havendo efetivamente uma simetria exata.

Figura 33.

Ensaio de objeto escultórico do aluno G2



Nota. Aluno G2 (2024). *Ensaio de objeto escultórico do aluno G2* [Escultura]. Fonte: própria.

O jogo que se estabelece entre áreas vazadas e os cortes, permite a passagem da luz e cria sombras internas, que adicionam uma sensação de profundidade e complexidade visual. Há uma sensação de estabilidade estrutural, devido à distribuição equilibrada das áreas recortadas e das partes inteiras.

Figura 34.

Ensaio de objeto escultórico do aluno A3



Nota. Aluno A3 (2024). Ensaio de objeto escultórico do aluno A3 [Escultura]. Fonte: própria.

Figura 35.

Ensaio de objeto escultórico do aluno G1



Nota. Aluno G1 (2024). Ensaio de objeto escultórico do aluno G1 [Escultura]. Fonte: própria.

4.3.6. Objetos escultóricos

Nas duas últimas sessões, os alunos produziram objetos escultóricos que apresentam uma estrutura central, formada por três a quatro peças de cartão duplex que sustenta e equilibra toda a peça. Essas peças foram desenhadas e cortadas livremente pelos grupos, algumas apresentando um contorno reto ou curvo, pontiagudo ou suave, em escada ou diagonal. Da união das peças surgem fios de arame branco onde se encontram figuras geométricas coloridas suspensas por nylon. Este tipo de construção possibilita a mobilidade da escultura, isto é, que as formas possam balançar levemente com o ar, conferindo um aspecto de movimento constante.

O equilíbrio é mantido pela distribuição de pesos entre os vários elementos, conferindo uma harmonia visual mesmo com a possibilidade de movimento. As formas geométricas coloridas são planas e feitas de plástico translúcido, o que transmite uma certa leveza e permite que a luz atravesse as suas formas. Estas possuem cores fortes que contrastam com o fundo neutro da base branca, fazendo com que se destaquem visualmente. As cores das formas geométricas suspensas contribuem para uma sensação de dinamismo e atraem o olhar do observador.

Figura 36.

Objeto escultórico do Grupo A



Nota. Grupo A (2024). *Objeto escultórico do Grupo A* [Escultura]. Cartão duplex, plástico colorido translúcido, fio de arame branco e fio de nylon. Fonte: própria.

As peças são distribuídas em diferentes alturas e direções, possibilitando que a escultura assumira novas interpretações se observada a partir de diferentes pontos de vista. Ou seja, criando uma experiência visual diversa, dependendo do ângulo do

observador. Os fios de nylon que ligam as formas à estrutura central criam linhas que guiam o olhar e estabelecem visualmente uma relação entre os diferentes elementos. A estrutura, que permite o equilíbrio do conjunto, tem uma aparência sólida, em contraste com as formas leves e suspensas.

Figura 37.

Objeto escultórico do Grupo C

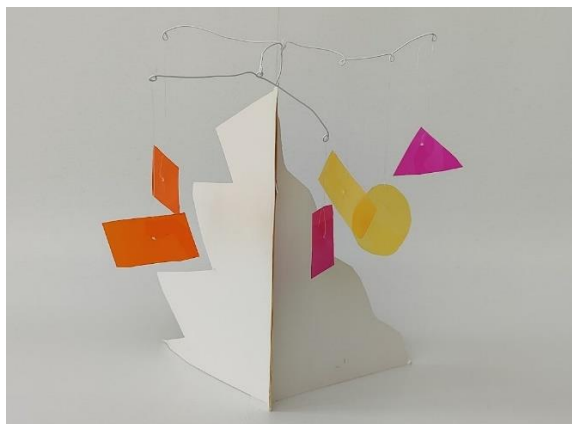


Nota. Grupo C (2024). *Objeto escultórico do grupo C* [Escultura]. Cartão duplex, plástico colorido translúcido, fio de arame branco e fio de nylon. Fonte: própria.

Todos os elementos visuais aqui reunidos contribuem para que os objetos escultóricos “stáveis”-“móveis” se assumam como uma composição leve e dinâmica, combinando a simplicidade com um uso inteligente de cores e formas, resultando em objetos escultóricos visualmente dinâmicos e criativos.

Figura 38.

Objeto escultórico do grupo F



Nota. Grupo F (2024). *Objeto escultórico do Grupo F* [Escultura]. Cartão duplex, plástico colorido translúcido, fio de arame branco e fio de nylon. Fonte: própria.

Uma vez que os objetos escultóricos apresentam grandes semelhanças, não é objeto de uma análise pormenorizada de cada um deles, mas é possível assinalar as diferenças que consistem no número de peças da estrutura, podendo variar entre duas a quatro. Na opção por diferentes cores e formas das figuras geométricas, na quantidade das mesmas, na altura a que estão suspensas e alguns grupos optaram por fazer vazamento nas placas que compõem a estrutura.

4.4. Apresentação e organização dos dados recolhidos

Para o presente estudo de abordagem qualitativa, recolhi dados através da análise das produções dos alunos, da entrevista à professora titular de turma e das entrevistas aos alunos optando agora por fazer uma análise descritiva dos mesmos, integrando alguns segmentos das entrevistas que realizei (Anexos L e J).

4.4.1. Produções dos alunos

Relativamente aos dados recolhidos na Oficina Um, as observações dos alunos sobre a produção artística de Lourdes Castro, demonstram uma percepção intuitiva e emocional das obras, identificando temas ligados à natureza, ao jogo de luz e sombra, e a uma ligação emocional positiva. Revelaram dificuldades em perceber as técnicas e os materiais o que indica a importância de ampliar o conhecimento técnico para uma apreciação completa do processo criativo. As interpretações dos alunos foram marcadas por uma combinação de sensibilidade estética, leitura simbólica e exploração intuitiva das obras, revelando um envolvimento técnico e afetivo com as produções observadas.

A experiência que adveio das atividades práticas permitiu explorar múltiplos modos de transformar formas tridimensionais em representações bidimensionais, sendo incentivados a experimentar técnicas desconhecidas, a organizarem visualmente as composições através de cores e formas, desenvolvendo capacidades de expressão. O trabalho em grupo e a coordenação coletiva demonstraram o envolvimento e a criatividade dos alunos, procurando adaptar e reinventar o uso de sombras nas suas produções.

Nos primeiros trabalhos produzidos, observaram-se criações feitas através da projeção de sombras com luz natural e artificial, explorando a captura de sombras com lápis de carvão, pastel e marcadores, compondo imagens que revelaram organização e colaboração. Alguns grupos concentraram-se em captar sombras da natureza, enquanto outros optaram por figuras humanas e formas geométricas, produzindo trabalhos dinâmicos e variados, que se destacaram pela intensidade das cores e pelos contrastes obtidos. Desenvolveram composições, utilizando vários materiais, como guaches e pastéis.

A técnica de cianotipia utilizada com sombras de folhas e flores permitiu a vivência de uma experiência única, um processo intrigante para os alunos, no sentido em que estes observaram a transição de formas tridimensionais para a bidimensionalidade do papel.

A criação de uma curta-metragem a partir de um teatro de sombras, adicionou outra dimensão expressiva, com o recurso a luzes, ao movimento e à projeção, que, por sua vez, ampliou a compreensão dos alunos sobre a dualidade luz/sombra, o tridimensional/bidimensional contribuindo desta forma para uma experiência rica em descobertas visuais.

Na Oficina Dois, os resultados revelam o desenvolvimento das competências técnicas e criativas dos alunos, competências estas adquiridas através do processo de criação escultórica, evidenciadas nas características formais e visuais dos objetos criados.

Foram desenvolvidas técnicas e aptidões manuais, sendo que este processo culminou na criação de objetos escultóricos mais complexos, que combinam estabilidade e movimento. Cada peça apresenta características únicas, embora partilhem uma aparência comum.

A estrutura das atividades e a organização dos elementos visuais e técnicos permitiram o desenvolvimento de competências manuais e criativas dos alunos, resultando em esculturas caracterizadas por leveza, estabilidade e, paradoxalmente, mobilidade.

Os dados recolhidos ilustram um processo de aprendizagem e de experimentação progressivo, que interliga técnica e criatividade para criar composições bidimensionais e tridimensionais originais e com impacto visual, resultando em objetos que refletem, simultaneamente, o processo criativo dos grupos.

4.4.2. Entrevista à professora titular de turma

A entrevista realizada com a professora titular de turma revela uma abordagem no ensino das Artes Visuais, integrada a aquisição de conteúdos de outras áreas disciplinares, como o português, o estudo do meio e a matemática, evidenciando que os alunos manifestam um alto grau de satisfação e motivação durante as atividades que realizam nesta área. Com expressões como “Eles adoram. Adoram mesmo” e “Se sentem mesmo motivados”, é notório o entusiasmo que estas atividades artísticas geram. Este entusiasmo parece estar particularmente associado ao trabalho colaborativo, perceptível através do comentário “É muito melhor trabalhar em grupo porque uns puxam os outros”, o que não só promove a cooperação como também fortalece a aprendizagem em conjunto.

Outro ponto abordado é a escolha dos materiais, que recai sobre o uso de materiais recicláveis, como rolhas, tampas de garrafas, caixas de ovos e de cereais. Esta escolha não só oferece uma alternativa de baixo custo, como também integra uma componente de consciencialização sobre a sustentabilidade dos materiais. A professora

ênfatisa a relevância de sensibilizar os alunos para a reutilização e o reaproveitamento de materiais, promovendo o respeito pelo meio ambiente, ao transformar objetos que seriam descartados, em recursos artísticos.

A professora prefere estratégias de ensino baseadas em trabalhos em grupo, com cinco alunos. Para além disso, observa a interação dinâmica entre os alunos, destacando como "uns puxam os outros" e mostrando-se interessada pelas dinâmicas que surgem durante as atividades. Geralmente, adota metodologias ativas e participativas, como "World Café" e o trabalho de articulação com a equipa das "Viagens à lá c'Arte", que incentivam a colaboração e permitem que os alunos explorem temas de forma lúdica e interativa.

Usualmente, aborda os conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade na disciplina de matemática, a partir de exemplos concretos como "o quadrado é plano" e "o cubo ocupa espaço e tem volume". No entanto, também menciona dificuldades de compreensão desses conceitos, especialmente em faixas etárias mais jovens.

Aponta algumas lacunas na sua formação profissional em EA, destacando a falta de especialização na área, expressando interesse em formação contínua, evidenciando uma necessidade de aprofundar os seus conhecimentos e técnicas para enriquecer o ensino. No entanto, destaca a dificuldade em encontrar oferta formativa adequada.

O projeto aqui em análise teve um impacto significativo nos alunos, o que se verificou através de comentários como "abriu os olhos para um leque de conhecimentos" e proporcionou o desenvolvimento de novas competências. A professora também mencionou a relevância de introduzir o trabalho de artistas como Lourdes Castro e Alexander Calder, o que estimulou a apreciação das artes e contribuiu para o desenvolvimento do sentido estético dos alunos. A mesma considera essencial visitar museus e outros espaços culturais, que, segundo a mesma, ampliam a visão dos alunos sobre a arte e a cultura.

Por fim, a professora observa com satisfação o ânimo e envolvimento dos alunos, comentando que "ficavam entusiasmados" e que "trabalharam muito bem, fiquei espantada". Tudo isto evidencia não só o estímulo na aprendizagem, mas também o fortalecimento da motivação dos alunos em explorar a arte de forma prática e significativa.

4.4.3. Entrevistas aos alunos

Os alunos demonstraram um elevado grau de satisfação pelas atividades desenvolvidas e aprendizagens adquiridas nas oficinas, verificável em observações como “aprendemos coisas novas, aprendemos a fazer estes trabalhos artísticos, aprendemos técnicas novas para trabalhar e usámos materiais que nunca tínhamos usado.”. Também foi destacada a originalidade das atividades propostas: “foi diferente do que costumamos fazer”. A experiência criativa passou por vários processos, podendo-se observar que os alunos se libertaram de limitações e se entregaram a um processo criativo, sem medo de errar. Esta experiência é fundamental, pois permite que os alunos se sintam seguros na experimentação criativa, o que põe em evidência a importância de proporcionar ambientes que incentivem a liberdade de criação e a expressão pessoal.

O estudo das produções artísticas de Lourdes Castro e Alexander Calder foi uma componente importante, uma vez que os alunos se inspiraram para o desenvolvimento das suas próprias criações. Comentários como: “Nestas oficinas aprendemos sobre os pintores sobre como fazem as coisas. Como a Lourdes Castro fazia as pinturas com aqueles materiais” e “Aprendemos sobre os artistas e arte que fazem e como se faz” são exemplos de como os alunos procuraram referências para enriquecer seu processo criativo. O recurso a novos materiais e técnicas foi importante para as aprendizagens, refletido em observações como “nas aulas costumamos fazer desenhos com lápis na folha e aqui fizemos esculturas”.

Integrar o estudo de artistas no contexto das oficinas artísticas amplia o conhecimento dos alunos sobre o mundo da arte, motiva e orienta o processo criativo, através de exemplos concretos de como a arte pode ser uma forma de expressão e comunicação. O desejo de adquirir novos conhecimentos e aptidões revela disposição para obter novas experiências artísticas, assim como a importância de incorporar abordagens pedagógicas inovadoras. Comentários como “não sabia nada sobre eles e agora já sei algumas coisas que não vou esquecer. Eles não são muito conhecidos, pois não?” refletem o impacto positivo das experiências. É evidente que o entusiasmo sugere um ambiente favorável à aprendizagem, onde a diversão e a criatividade se tornaram fatores motivacionais essenciais. Fica evidente a importância de criar contextos de aprendizagem com um carácter lúdico e que incutam prazer, potenciando o envolvimento dos alunos.

A colaboração em grupo foi marcante nas atividades realizadas. Muitos alunos expressaram satisfação, como evidenciado pelos comentários "Eu gostei muito porque podemos partilhar ideias, conseguimos unir-nos e cada um faz uma parte do trabalho", sendo que "todos fizeram alguma coisa. Ajudaram a pintar e pudemos ter mais ideias, pudemos dividir o trabalho". A troca de ideias, como observada no comentário " Quando trabalhamos em grupo podemos ter mais ideias para fazer coisas", é outro aspeto fundamental da colaboração, pois a comunicação entre os alunos impulsiona o desenvolvimento de projetos criativos e contribui para o enriquecimento do processo e dos resultados. O comentário "o que eu mais gostei foi que todos participaram em alguma coisa e também foi muito giro e divertido", revela a importância das interações sociais no processo de aprendizagem.

Na primeira produção artística, os alunos revelaram satisfação e identificaram a técnica utilizada comentando: "foi divertido desenhar e contornar as sombras"; "Eu gosto muito destes dois. Este porque foi feito com a sombra de um carrinho e agora parecem prédios"; "Eu gostei deste porque tem uma sombra de uma pessoa que está a dar qualquer coisa a outra. Parece um prato de comida e o outro está a receber. E as cores são bonitas. Pintaram aqui de azul e rosa, aqui de amarelo"; "O meu favorito é este porque apresenta várias formas, parece confuso, mas eu entendo do meu ponto de vista é como se fosse uma festa" e "neste gosto muito da forma da mão, gosto das cores, das formas que estão feitos. Parece a Ponte 25 de abril vista de cima".

Sobre o filme produzido, os alunos expressaram o seu entusiasmo através de comentários como: "nunca tinha feito teatro de sombras. Gostei muito do resultado, não estava à espera". Descreveram a experiência detalhadamente: "usámos as nossas sombras, dos nossos corpos e percebe-se quem são as pessoas sombras e conseguimos perceber o que estão a fazer" e descreveram a preparação do espaço e os materiais necessários, "Usámos um pano na vertical e com as luzes atrás e depois usámos objetos, o casaco, a mesa, uma mochila, uma pasta de elásticos". O único apontamento de cor não passou despercebido, "Eu gostei do filme porque tem muitas pessoas e porque ficou a preto e branco porque são as sombras, não há cores, só daquele caderno porque era translúcido, passa a luz".

A aprendizagem de novas técnicas de trabalho, como a cianotipia, foi um processo complexo, mas descrito por um aluno da seguinte forma: "É uma coisa muito estranha, eu não sabia que isto podia acontecer, nós expomos ao sol estas folhas de papel que pintámos primeiro com um pincel e um produto, na casa de banho. Na rua

pusemos as folhas e flores por cima e depois um vidro. Colocámos um vidro. Passado um bocado tirámos a correr um papel, fomos molhar na água e depois borrifámos com água oxigenada. Depois pusemos à sombra a secar” e, por outro, da seguinte forma: “Eu gostei porque aqui não usámos tintas, usámos a luz do sol, é como uma fotocópia, mas só que em azul”.

Os alunos demonstraram grande interesse pelo objeto escultórico *stábile-móBILE*, refletido em observações como: “achei muito interessante, nunca tinha feito nada assim”. A experiência de construir este objeto com materiais variados foi enriquecedora para eles: “no móBILE usámos o cartão, os arames, o plástico translúcido e o fio de nylon e depois aquelas esculturas tinham movimento”; “Eu não sabia que aquilo dava para fazer e com aqueles materiais, por exemplo também nunca tinha tirado as capas dos cadernos e usá-las para fazer outras coisas”. Este trabalho foi realizado em grupo, com cada aluno a contribuir através da divisão de tarefas, no “móBILE uns cortaram o plástico, os outros o cartão, depois demos os nós, portanto cada uma vez uma parte e quando juntamos tudo em grupo ficou surpreendente, ou seja, ficou muito diferente do que poderia imaginar. Mesmo muito diferente”. Este trabalho trouxe desafios, como o equilíbrio da estrutura: “foi mais ou menos difícil isto equilibrar”; “tivemos de pôr mais figuras geométricas feitas com plástico translúcido de um lado”. A atividade envolveu várias técnicas e materiais pouco usuais tal como destacado por um dos alunos “De todos os trabalhos o que eu mais gostei de fazer foi mesmo o móBILE. Porque são coisas diferentes, porque trabalhámos materiais diferentes, o cartão o plástico, o arame”. Além disso, o resultado despertou a imaginação: “Eu gostei das esculturas porque vejo aqui muitas coisas como prédios, casas coloridas e imagino histórias a acontecer”. E a superação de dificuldades técnicas: “Achei um pouco difícil, principalmente usar as linhas, dar os nós, e também dobrar o arame”.

Quanto ao processo artístico, alguns alunos referiram a complexidade ao afirmarem “que a arte é um bocadinho difícil. Porque temos de aprender a usar os materiais da forma certa. É preciso ter as ideias e depois conseguir fazê-las. Não é assim tão fácil como parece”.

A bidimensionalidade e a tridimensionalidade foram explicadas através deste excerto de entrevista ao grupo A: “tridimensional é algo que está em pé, como se fosse uma estátua. E bidimensional está numa folha”; “Numa folha, numa tela, num pano, ou o vídeo que vemos projetado num ecrã”. Os alunos também discutiram como o processo de criação influenciou a sua compreensão desses conceitos: “Mas quando nós fazemos

não é. Porque usámos o corpo e objetos que são tridimensionais. Mas aqui na escultura fizemos ao contrário, usámos o cartão e a capa translúcida, que são bidimensionais e fizemos a escultura que é tridimensional". Alguns alunos observaram: "Aprendi que podemos transformar coisas de duas dimensões em três dimensões e também podemos fazer o contrário"; "2D é a imagem que está na folha. Podemos tocar e ver, mas não conseguimos pegar e agarrar. No 3D podemos tocar, agarrar, ver de várias maneiras, é uma construção. Podemos movimentar-nos à volta do 3D", demonstrando a integração dos conceitos e a expansão de competências técnicas e criativas.

Por fim, o desenvolvimento pessoal dos alunos também foi evidente nas suas reflexões. Muitos destacaram como a arte serviu como um meio de expressão, como proferido nestas observações de um grupo: "No início, quando estávamos na rua a contornar as sombras fomos um pouco trapalhões e o trabalho ficou um pouco riscado porque começámos a pintar por dentro e depois na segunda aula resolvemos aproveitar as linhas à volta das sombras que tínhamos conseguido e depois cortámos"; "E depois apareceu alguma coisa"; "Sim, resultou e gosto!". Os trabalhos nem sempre correram como previsto, mas os alunos procuraram encontrar soluções para os problemas: "Eu gosto deste feito pelo grupo que estava ao nosso lado. Eles fizeram este trabalho, mas depois houve um erro e depois eles começaram a cortar e colaram numa cartolina preta. Não ficou mal, não parece que houve um erro, parece que tentaram expressar uma coisa nova", o que sugere que as atividades artísticas também favorecem a comunicação emocional, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança dos alunos. A descoberta de aptidões, como mencionou um aluno ao afirmar "aprendemos coisas novas, aprendemos a fazer estes trabalhos artísticos, aprendemos técnicas novas para trabalhar e usámos materiais que nunca tínhamos usado. Foi diferente do que costumamos fazer", ilustra como as atividades artísticas ajudam os alunos a se conhecerem melhor e a valorizarem os seus talentos.

Destas entrevistas, conclui-se que todos os grupos demonstraram um alto nível de entusiasmo e curiosidade, evidenciando o gosto pela liberdade na escolha de materiais. Houve desafios na aplicação técnica e no recurso a alguns materiais.

As atividades que sobressaíram foram a criação de sombras, o trabalho com cianotipia, a produção do filme "A Jornada" e a construção dos "stáveis"- "móviles".

4.5. Análise qualitativa dos resultados

A análise qualitativa dos dados recolhidos permite identificar padrões recorrentes nas práticas pedagógicas e no envolvimento dos alunos, evidenciando a eficácia das estratégias educativas adotadas. Através da planificação e observação de aulas, da codificação das entrevistas e das observações das produções artísticas dos alunos, surgem temas principais que demonstram o impacto das atividades no desenvolvimento artístico e pessoal dos alunos.

A metodologia de ensino em Artes Visuais adotada incidiu, maioritariamente, sobre a DBAE, uma vez que todas as atividades propostas foram estruturadas em torno do desenvolvimento de competências artísticas e cognitivas dos alunos, abordando o uso de diferentes técnicas, a exploração da imaginação, do pensamento crítico e da sensibilidade estética e artística. Para além do domínio técnico, a prática levou os alunos a refletirem sobre o que estavam a criar, considerando os aspetos formais e expressivos das obras, contribuindo ainda para uma compreensão mais sofisticada dos conceitos de bidimensionalidade e de tridimensionalidade, e, por fim, fomentando o pensamento crítico e reflexivo.

A abordagem e exploração de produções artísticas de Lourdes Castro e Alexander Calder proporcionou aos alunos uma visão mais ampla do contexto cultural e histórico da arte. O DBAE incentivou a observação e a análise crítica, promoveu a reflexão e interpretação crítica de obras, quer dos artistas como dos próprios alunos, contribuindo para o desenvolvimento de competências de comunicação estética e análise crítica. Contribuiu igualmente para o enriquecimento do vocabulário dos alunos, que compreenderam, integraram o significado dos mesmos. Os comentários dos alunos ilustram o impacto positivo das referências artísticas no processo de criação.

Este modelo de ensino revelou-se uma metodologia eficaz para o ensino das Artes Visuais, promovendo o desenvolvimento técnico, a reflexão crítica, a imaginação criativa e a compreensão do contexto cultural da arte, proporcionando aos alunos uma formação artística completa e integrada.

A utilização de metodologias ativas de ensino contribuiu para a partilha de ideias e resultou numa abordagem cooperativa e dinâmica. Todo o trabalho feito em grupo foi uma experiência marcante para os alunos que, ao superarem juntos alguns desafios, enriqueceram o seu processo de aprendizagem. A professora destacou o trabalho em

grupo, onde “uns puxam os outros”, o que reforça a ideia de que a interação social no contexto de aprendizagem artística facilita a troca de ideias e a melhoria das produções coletivas.

O impacto do projeto foi notavelmente positivo, evidenciado no entusiasmo e no envolvimento nas atividades.

4.6. Discussão dos resultados em relação às questões de pesquisa e à revisão de literatura

As questões iniciais que me propus investigar orientaram a escolha das atividades, materiais, estratégias, técnicas e métodos utilizados no desenvolvimento do projeto. De seguida, apresento respostas para cada uma dessas questões, comparando os resultados obtidos com a revisão da literatura, a fim de avaliar se os objetivos da investigação foram alcançados.

- Como é que as crianças do 1.º Ciclo compreendem e integram os conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade a partir das práticas em Artes Visuais?

Os alunos participantes deste estudo demonstraram a compreensão e integração destes conceitos através das experiências teóricas e práticas realizadas nas aulas de Artes Visuais.

O processo artístico, estruturado em etapas, proporcionou múltiplas oportunidades de aprendizagem, abrangendo o domínio da apropriação e reflexão, através da identificação e análise de temas, materiais, técnicas e adotando um vocabulário específico, identificando os elementos da linguagem visual, através da análise das obras de Lourdes Castro e Alexander Calder (ME/DGE, 2018). Foram incentivados os processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese, argumentação e juízo crítico, valorizando a apreciação estética e artística, para a compreensão, entre outros aspetos, da expressividade contida na linguagem das imagens.

No domínio da interpretação e comunicação, explorou-se a capacidade de apreensão e interpretação dos diferentes meios artísticos: desenho; pintura; cianotipia; filme e escultura; acedendo aos contextos culturais, históricos e biográficos dos artistas, refletidos nas suas obras. A partilha de informações interpares promoveu o diálogo priorizando as interpretações dos alunos, estabelecendo relações entre o olhar, o ver e o fazer, de modo a promover uma interpretação mais profunda e complexa (ME/DGE, 2018). Esse momento permitiu uma contextualização histórica e cultural das obras, promovendo o enriquecimento do vocabulário artístico e ampliando a sensibilidade estética dos alunos.

No domínio da experimentação e criação, os alunos foram convidados a aplicar os conhecimentos adquiridos, reinterpretando obras, criando imagens e objetos escultóricos. Também se estabeleceram relações entre conceitos, materiais, meios e técnicas promovendo a reflexão e a expressividade do aluno (ME/DGE, 2018). Os alunos reinterpretaram elementos do quotidiano, aplicando conceitos bidimensionais e tridimensionais de forma prática e criativa. Os resultados obtidos alinham-se diretamente com as fases de desenvolvimento gráfico infantil discutidas na fundamentação teórica. A abordagem pedagógica fundamentou-se nas ideias de Vygotsky (2012), enfatizando a mediação e a importância de experiências ricas para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

As oficinas proporcionaram experiências sensoriais e práticas, permitindo que os alunos interiorizassem conceitos complexos de forma concreta. As atividades práticas que envolveram manipulação, construção e observação crítica foram fundamentais para transformar conceitos abstratos em experiências concretas, indo ao encontro das visões de Rudolf Arnheim (2005) e Herbert Read (1982) sobre a educação artística.

Todos estes domínios se entrecruzaram no processo artístico, uma vez que, para o desenvolvimento do seu estilo de representação e expressão, os alunos se envolveram em situações de observação, quer das produções dos artistas, como para a obtenção de formas para as suas próprias criações. A influência de Lourdes Castro, cuja prática artística valoriza a observação de elementos naturais e a projeção de sombras, possibilitou uma aprendizagem baseada na exploração ativa do ambiente, conforme sugerido por Rudolf Arnheim (2005), que destaca a observação como fundamento da percepção artística. Os alunos, ao recolher e trabalhar com sombras, integraram ativamente conceitos visuais e desenvolveram sensibilidade estética.

Da mesma forma, as atividades de construção de objetos escultóricos refletiram o alinhamento de sentidos, necessidades e ações tal como descrito por Dewey (2005).

A manipulação de materiais e a exploração tátil e visual contribuíram para transformar conceitos em experiências tangíveis e significativas. Além disso, as múltiplas etapas do processo artístico reforçaram a ideia de que a arte é um espaço para descoberta e conexão, como destacado por Eisner (2002).

A experiência revelou-se significativa para os alunos, reforçando a visão de Dewey (2005), Eisner (2002) e Janson (1992), que reforçam o papel crucial da arte para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida humana.

- Qual é o impacto da utilização de diferentes materiais nas atividades de Artes Visuais para a compreensão e integração dos conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade pelas crianças do 1.º ciclo?

A utilização de diferentes materiais nas atividades de Artes Visuais tem um impacto profundo na compreensão e integração dos conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade por parte das crianças do 1.º Ciclo, devido às características únicas de cada material e às possibilidades que oferecem para a exploração dos dois conceitos (Sousa A. B., 2017).

O impacto da utilização de diferentes materiais nas atividades de Artes Visuais é essencial para a aprendizagem uma vez que, para se materializar as ideias ou imagens depende-se de técnicas ou ferramentas específicas, requerendo todo um conjunto de conhecimentos, métodos e materiais que viabilizem a criação artística (Vygotsky, 2012).

Como defendido por Gardner (1994) e Sousa (2017), os materiais enriquecem a experiência educativa e são fundamentais para a expressão de forma eficaz, facilitando a compreensão e integração dos conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade por meio de estímulos sensoriais, cognitivos e criativos, promovendo uma aprendizagem integrada e com significado.

- Quais são as estratégias e técnicas pedagógicas mais eficazes para facilitar a aquisição e compreensão dos conceitos bidimensional e tridimensional por crianças do 1.º Ciclo?

Neste estudo, as estratégias e técnicas pedagógicas mais eficazes basearam-se em metodologias ativas, colaborativas e culturalmente enriquecedoras, que promoveram a experimentação prática, a interação social e o desenvolvimento do pensamento crítico. Fundamentadas nas teorias de Vygotsky (2012), Gardner (1994) e Dewey (2005), estas abordagens demonstraram ser essenciais para ensinar conceitos artísticos abstratos de forma concreta e significativa.

Uma das estratégias centrais foi a adoção de metodologias colaborativas, que estimularam a interação entre os alunos através de atividades em grupo. A mediação social desempenhou um papel fundamental, ajudando as crianças a interiorizarem conceitos complexos por meio do trabalho coletivo, enquanto aprendiam a valorizar diferentes formas de expressão.

A abordagem pedagógica baseada no modelo DBAE foi particularmente eficaz, permitindo uma contextualização cultural e biográfica dos artistas, oferecendo inspiração para as produções individuais e coletivas. Por fim, o exercício da crítica ajudou as crianças a refletirem sobre as produções dos artistas, sobre os seus próprios trabalhos e os dos colegas, promovendo a valorização tanto da expressão individual quanto do trabalho coletivo.

As estratégias práticas e colaborativas criaram um ambiente de aprendizagem significativo, onde as crianças foram incentivadas a explorar, experimentar e debater.

Assim, as estratégias pedagógicas mais eficazes combinaram a exploração prática, a interação social e o enriquecimento cultural. Estas abordagens proporcionaram aprendizagens significativas, promoveram a criatividade, o pensamento crítico e a sensibilidade estética, e contribuíram para o desenvolvimento integral das crianças, tanto no campo artístico quanto no social e cognitivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " ' | | ' |

5.1. Síntese das principais conclusões do estudo

As crianças do 1.º Ciclo compreendem e integram os conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade através de práticas em Artes Visuais que estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a exploração sensorial. O estudo demonstra que estas aprendizagens emergem de experiências teóricas e práticas estruturadas, organizadas em oficinas que abordam os dois conceitos de forma complementar, permitindo aos alunos compreender as diferenças e inter-relações entre o bidimensional e o tridimensional.

As atividades desenvolvidas incluíram a análise de obras de artistas como Lourdes Castro e Alexander Calder, proporcionando momentos de apropriação e reflexão. Este processo envolveu a identificação de elementos da linguagem visual, bem como a análise dos contextos culturais e biográficos dos artistas. Tais práticas incentivaram a observação, descrição e argumentação, permitindo que as crianças construíssem uma compreensão mais profunda e integrada das dimensões exploradas.

Na fase de experimentação, os alunos participaram em atividades que transformavam objetos tridimensionais em composições bidimensionais, utilizando técnicas como a captura de sombras. Esta abordagem revelou-se eficaz para demonstrar a transição entre dimensões e explorar conceitos como a silhueta e a projeção. Por outro lado, a criação de formas tridimensionais inspiradas nos “stábiles” e “móviles” de Calder, possibilitou uma experiência prática que reforçou a compreensão da tridimensionalidade.

As oficinas também valorizaram a manipulação de materiais e a criação colaborativa, alinhando-se com os princípios de teóricos de Vygotsky (2012), Arnheim (2005) e Dewey (2005). Segundo estas abordagens, a exploração sensorial e a interação ativa com o ambiente são fundamentais para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

O impacto destas experiências refletiu-se no entusiasmo e nos comentários dos alunos, que destacaram a novidade das atividades e a capacidade de transformar conceitos em realizações concretas. Tal como o aluno C1 afirmou, "Aprendi que podemos transformar coisas de duas dimensões em três dimensões e também podemos fazer o contrário". Este testemunho evidencia a interiorização dos conceitos de forma prática e significativa, enquanto revela o prazer da descoberta artística.

Assim, as práticas em Artes Visuais no 1.º Ciclo, ao promoverem o diálogo entre observação, criação e reflexão, proporcionando às crianças um espaço de aprendizagem onde conceitos complexos como a bidimensionalidade e a tridimensionalidade se tornam acessíveis e integrados. Este processo fomentou a compreensão técnica e o desenvolvimento de uma sensibilidade estética e cultural, preparando os alunos para explorarem as múltiplas dimensões do mundo visual.

As atividades desenvolvidas no projeto evidenciaram um avanço significativo na capacidade expressiva dos alunos, que melhoraram a capacidade de percepção, expressão e observação do ambiente em que estão integrados. Este processo foi viabilizado pela introdução e exploração de diversas ferramentas, técnicas e materiais, inéditos para eles, o que possibilitou o desenvolvimento técnico e criativo.

O reconhecimento de artistas, a partir do estudo das suas biografias e das escolhas que nortearam as suas produções artísticas, ofereceu aos alunos uma base enriquecedora para compreenderem diferentes movimentos e formas de expressão. O contacto com o percurso dos artistas ajudou-os a construir uma relação mais pessoal e interpretativa em relação às artes, inspirando-os nas suas próprias produções.

No âmbito das representações gráficas, o trabalho com a bidimensionalidade emergiu como um conceito essencial, com os alunos a explorarem composições e formas que lhes permitiram entender e aplicar princípios básicos de representação visual em superfícies planas.

Quanto à integração do conceito de tridimensionalidade, foram incentivados a criar peças que envolvessem volume e ocupassem o espaço físico, que fossem móveis e estáticas, adicionando uma nova dimensão às suas produções artísticas. Esse contraste entre as abordagens bidimensional e tridimensional contribuiu para que compreendessem e aplicassem diferentes princípios da representação visual, desenvolvendo uma consciência mais ampla sobre como a arte pode dialogar com o espaço.

A formação dos grupos foi feita de maneira totalmente aleatória, o que produziu resultados inesperados. Este método permitiu novas abordagens ao trabalho colaborativo, promovendo o encontro de diferentes personalidades e formas de ver, pensar e dialogar. Esta forma de agrupar, que difere da prática usual da professora titular, que opta por organizar os grupos de modo mais controlado, trouxe uma dinâmica enriquecedora para a experiência coletiva, incentivando uma diversidade de perspetivas e uma interação mais natural entre os alunos. Foi crucial para o sucesso das atividades

uma vez que os alunos foram capazes de compartilhar ideias, aprender com os colegas e resolver problemas coletivamente, o que favoreceu as suas produções artísticas e o entendimento dos conceitos. A interação social no contexto da arte facilitou o desenvolvimento de competências de comunicação e colaboração.

Durante todo o projeto, não se observou um ambiente competitivo entre os grupos ou entre os alunos, mas, sim a colaboração mútua. Houve, porém, algumas situações de frustração, nas quais certos alunos encontraram dificuldades para dar continuidade às suas ideias ou defender as suas opiniões, revelando desafios de comunicação e persistência que merecem atenção em futuras atividades.

O envolvimento dos alunos nas atividades foi extraordinário e caracterizado por um alto nível de foco e dedicação. A abordagem de diferentes técnicas e perspectivas de trabalho contribuiu para enriquecer a produção artística do grupo. Entre as competências técnicas adquiridas, destacam-se: o trabalho com o meio corte, a realização de nós com fio de nylon, o manuseio de ferramentas como o alicate de corte e a exploração do registo de sombras com recurso a diferentes técnicas e materiais. As experiências práticas e o contacto com novas ferramentas e técnicas enriqueceram o repertório visual e técnico dos alunos, fortalecendo a autoconfiança e a capacidade de resolver problemas criativos e proporcionando uma vivência artística completa e significativa.

A abordagem pedagógica baseada na DBAE foi eficaz, estimulando os alunos a desenvolverem a observação, reflexão e interpretação das Artes Visuais. A combinação de trabalho colaborativo, técnicas práticas e estudo de artistas inspirou a criatividade dos alunos e incentivou a exploração de conceitos artísticos de maneira profunda. A metodologia “World Café” destacou-se como uma estratégia valiosa para promover a troca de ideias e a colaboração.

O estudo revelou que a liberdade criativa, incentivada nas atividades artísticas, contribuiu significativamente para o desenvolvimento da expressão pessoal dos alunos. As crianças foram desafiadas a pensar de forma inovadora, utilizando diferentes materiais e técnicas para criar obras que refletissem suas interpretações e experiências individuais, promovendo tanto o pensamento criativo quanto o crítico.

Além das competências técnicas adquiridas, como a manipulação de materiais e a construção de formas, os alunos também desenvolveram competências relacionadas ao pensamento crítico, criativo e sensibilidade estética. As atividades

artísticas promoveram o enriquecimento da percepção estética dos alunos, incentivando uma análise mais profunda dos elementos da linguagem visual.

O estudo mostrou que as atividades de arte desenvolvidas proporcionaram uma experiência educativa enriquecedora, que facilitou a compreensão dos conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade e contribuiu para o crescimento pessoal e artístico dos alunos. As metodologias adotadas foram eficazes, estimulando a criatividade, a colaboração e a apreciação estética, preparando os alunos para um relacionamento mais profundo com a arte.

5.2. Reflexões sobre as implicações dos resultados para a prática educativa e teoria das Artes Visuais

O estudo demonstra que as abordagens pedagógicas baseadas na experimentação prática são altamente eficazes para desenvolver a compreensão dos conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade. Isso sugere que, na prática educativa, é essencial proporcionar aos alunos oportunidades para explorar livremente os materiais e técnicas, permitindo-lhes uma imersão na arte que transcende o desempenho técnico. A criatividade deve ser valorizada como parte do processo de aprendizagem, não apenas o produto final.

Os resultados deste estudo apontam para uma necessidade crescente de abordagens pedagógicas que integrem a diversidade cultural e social dos alunos no ensino de Artes Visuais, com o objetivo de enriquecer a experiência educativa respondendo a uma das premissas fundamentais da teoria contemporânea das Artes Visuais, que é o reconhecimento e valorização das múltiplas perspectivas e formas de expressão.

Este estudo apresenta uma abordagem que geralmente não é adotada no ensino das Artes Visuais no 1º. Ciclo do Ensino Básico, o ensino centrado em EA através de DBAE, sendo que maioritariamente esta área curricular é abordada para complementar ou integrar conteúdos de outras áreas curriculares.

A pesquisa mostrou que o trabalho em grupo fortalece a compreensão dos conceitos artísticos e favorece a troca de ideias. Isso reforça a ideia de que o ambiente educativo deve incentivar a colaboração entre os alunos, permitindo que compartilhem

as suas experiências influenciando o desenvolvimento das suas produções artísticas. Assim, na prática educativa, o trabalho colaborativo pode ser visto como uma estratégia pedagógica e uma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem nas Artes Visuais.

A reflexão da professora sobre a sua própria formação em EA indica que há necessidade de desenvolvimento contínuo para os professores nesta área. Portanto, é essencial que os docentes recebam formação especializada, tanto no que diz respeito a técnicas específicas de ensino como no que respeita ao conhecimento teórico sobre a arte e a sua história. A formação contínua dos professores deve ser priorizada para garantir práticas pedagógicas inovadoras e de alta qualidade.

O estudo reitera que a EA, para além de promover o desenvolvimento de competências técnicas, também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e da sensibilidade estética dos alunos. Esta compreensão reforça a EA como um meio fundamental para o desenvolvimento humano integral, porque a arte é um meio de expressão pessoal, implica reflexão e auxilia no desenvolvimento da identidade, que precisa ser mais explorado.

O estudo sugere que, para além da compreensão teórica abstrata dos conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade, os alunos devem ser incentivados a experienciar esses conceitos através da prática, o que promove uma abordagem mais holística para a teoria do ensino das Artes Visuais.

A incorporação de artistas como Lourdes Castro e Alexander Calder nas atividades pedagógicas destacou a importância do contexto histórico e cultural na compreensão da arte. A reflexão sobre o valor cultural da arte pode ser integrada mais profundamente nas práticas educativas para proporcionar aos alunos uma compreensão mais rica e diversificada da arte como um reflexo da sociedade e da história.

O desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da sensibilidade estética deve ser o foco principal do ensino das Artes Visuais. Os professores devem valorizar tanto o processo quanto o produto da criação artística, integrar diferentes áreas de conhecimento e incentivar o trabalho colaborativo. Para além disto, é essencial que a formação contínua dos professores do 1.º Ciclo em EA seja priorizada para garantir práticas pedagógicas mais eficazes, inovadoras, enriquecendo e valorizando as aprendizagens dos alunos.

5.3. Limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras

Uma limitação significativa no âmbito deste estudo é o tamanho reduzido do grupo dos sujeitos da pesquisa, composto apenas por uma turma de uma escola específica, o que limita a generalização dos resultados para outras realidades educativas. Futuras pesquisas poderiam expandir os participantes, para incluir um maior número de alunos dentro da escola, e/ou de outras instituições com diferentes perfis culturais e socioeconômicos, com o objetivo de se verificar a aplicabilidade em diversos contextos. Para além disso, seria interessante investir-se num estudo que incluísse metodologias longitudinais, permitindo o acompanhamento deste grupo de alunos no decorrer do seu percurso escolar, observando a evolução das aprendizagens através da EA. Este estudo permitiria analisar como a prática educativa influencia o desenvolvimento artístico ao longo dos anos e plasmar uma visão mais aprofundada sobre os efeitos das práticas pedagógicas nas Artes Visuais ao longo do tempo, oferecendo novas perspetivas sobre o desenvolvimento criativo dos alunos de forma mais completa.

Teria sido interessante recolher novos dados, através da recolha de opiniões de elementos externos ao estudo, como outros alunos e professores da escola, pais e comunidade educativa. Esta recolha poderia ter sido realizada através de uma abordagem qualitativa obtida numa exposição dos trabalhos. Contudo, o tempo também se tornou um obstáculo ao aprofundamento do estudo.

A inclusão das tecnologias digitais traria uma nova abordagem, permitindo compreender se a aplicação de ferramentas digitais seria benéfica para a compreensão dos conceitos trabalhados e para o estímulo da criatividade, facilitando a aprendizagem de técnicas ou oferecendo novas formas de expressão visual através do desenvolvimento de competências técnicas, literacia visual e digital dos alunos.

REFERÊNCIAS

| " | | | " |

- Acaso, M. (2014). *La Educación Artística no son Manualidades*. Catarata.
- Acaso, M., & Megías, C. (2022). *Soberanía Visual, Una guía para la autogestión de las imágenes*. Paidós Educación.
- Acaso, M., & Megías, C. (2023). *Art Thinking - Como el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Obtido de Universidade Aberta: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Arnheim, R. (1997). *Para uma Psicologia da Arte & Arte e Entropia*. Dinalivro.
- Arnheim, R. (2005). *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. Pioneira Thomson Learning.
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora*. Penso.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Castro, L. (2008). «A Praia Formosa» *photografias do meu avô Jacinto A. Moniz de Bettencourt ilha da madeira*. Assírio e Alvim.
- Castro, L. (2020). *Grand Herbier D'Ombres*. Sistema Solar.
- Castro, L. d., & Zimbro, M. (Realizadores). (1970). *Teatro de Sombras* [Filme].
- Castro, L., & Zimbro, M. (2010). *À Luz da Sombra*. Porto: Fundação Serralves, Assírio e Alvim.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias. Métodos e Situações de Aprendizagem - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2022). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Livraria Almedina.
- Csikszentmihalyi, M. (2023). *Fluxo*. Nascente.
- Damásio, A. (2024, 2 de fevereiro). *António Damásio: "Há a substituição da educação, do tempo e de reflexão, pela diversão e entretenimento"*. Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/7465215308/antonio-damasio-ha-a-substituicao-da-educacao-do-tempo-pessoal-e-de-reflexao-pela-diversao-e-entretenimento/>. Consultado a 23 de setembro de 2024.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. Perigee Books.
- DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Obtido de Direção Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

- Dondis, D. A. (2015). *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins.
- Educação, M. (14 de 10 de 1986). Lei de Bases do Sistema Educativo - Artigo 8.º. p. 1 Alínea a).
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press/ New Haven & London.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fontanel-Brassart, S., & Rouquet, A. (1977). *A Educação Artística na Ação Educativa*. Livraria Almedina.
- Frazão, J. (2012). *Lourdes Castro: apontamentos para a compreensão da obra*. Porto: Universidade do Porto.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gardner, H. (1994). *The Arts and the Human Development*. New York: Basic Books.
- INE. (2021). *Censos*. Obtido de Censos 2021: <https://bit.ly/4eYPPW8>
- Janson, H. W. (1992). *História da Arte*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jürgens, S. V. (2020). Lourdes Castro, Vida Selvagem. In S. Leandro (coord.), *Artistas Plásticas em Portugal* (pp. 93-115). Manufactura.
- Kandinsky, W. (1987). *Do Espiritual na Arte*. Dom Quixote.
- Lage, F., & Gonçalves, L. (1998). *Tecnologia dos Ofícios Artísticos*. Universidade Aberta.
- ME. (14 de 10 de 1986). Lei de Bases do Sistema Educativo - Artigo 7.º. p. Alínea c).
- ME. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME. (6 de julho de 2018). Decreto-Lei nº55/2018. pp. 2928 - 2943.
- ME/CNE. (28 de 01 de 2013). Recomendação sobre Educação Artística. *Recomendação n.º 1/2013, de 28 de janeiro. Diário da República, Série II, n.º 19, 4270–4273.*, p. 4271.
- ME/DGE. (2 de 11 de 1990). Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro.
- ME/DGE. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- ME/DGE. (Julho de 2018). *Aprendizagens Essenciais - Educação Artística, Artes Visuais*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf
- Mourão, C. (Realizador). (2010). *Pelas Sombras* [Filme]. Laranja Azul, Lda.

- Munari, B. (1968). *Design e Comunicação Visual*. Edições 70.
- Nobre, F. (2003). *Atelier de Artes Visuais 10º/11º/12º*. Areal Editores.
- Nogueira, I. (2023). Alexander Calder, Construtor da Sensorialidade no Espaço. In P. Vergne, *Uma Linha de Equilíbrio* (p. 1). Fundação de Serralves.
- Pacquement, A. (2014). *Alexander Calder*. Rikjismuseum.
- Panofsky, E. (1989). *O Significado nas Artes Visuais*. Editorial Presença.
- Pereira, C. D. (2021). *Coleção Vidas (Des)Conhecidas - Lourdes Castro*. Cadmus.
- Perrenoud, P. (2004). *Os Ciclos de Aprendizagem, Um caminho para combater o fracasso escolar*. Artmed.
- Pierre, A. (2023). Encenando o Movimento. In P. Vergne, *Uma Linha de Equilíbrio* (p. 39). Fundação de Serralves.
- Pinharanda, J. (junho-setembro de 2019). Electra nº6. *Lourdes Castro: o tempo onde surge rodeado de luz*, pp. 254-257.
- Pires, M. (2009). Obtido de 1970 - TEATRO de SOMBRAS por Lourdes Castro -1970: <https://www.youtube.com/watch?v=2uYY5vG45UQ&t=6s>
- Quivy, R. (1988). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Read, H. (1982). *Educação pela Arte*. Edições 70.
- Sousa, A. B. (2017). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Edições Piaget.
- Sousa, R. d. (1995). *Didática da Linguagem Visual*. Universidade Aberta.
- Souza, I. (17 de fevereiro de 2024). *World Café como ferramenta de ensino-aprendizagem ativa*. Obtido de Start Educação: <https://www.starteducacao.com/post/world-caf%C3%A9-como-ferramenta-pedag%C3%B3gica>
- SPCE. (2014). *Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação : <https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Telmo, I. C. (1998). *Linguagem Gráfica Infantil*. Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação.
- UNESCO. (2004). *Changing Teaching Practices*. UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. UNESCO.
- Vale, P. P., & Brighenti, S. B. (2024). *Plano Nacional das Artes - Um Manifesto, Uma Estratégia*. PNA.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vinci, L. D. (1998). Leonardo da Vinci. *Tratado de Pintura*. Akal Ediciones.

Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Dinalivro.

Wong, W. (2020). *Princípios de Forma e Desenho*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

Alcabideche, 18 de janeiro de 2024

Exma. Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas,

No âmbito da apresentação do trabalho final para obtenção do grau de mestre em Educação Artística, curso de mestrado que me encontro a frequentar no ano letivo 2023/24 na Escola Superior de Educação de Lisboa, proponho-me realizar um projeto de investigação sobre a bidimensionalidade e tridimensionalidade em Artes Visuais. O projeto pretende, entre outros objetivos, compreender de que modo os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico integram os conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade através das Artes Visuais e explorar estratégias e técnicas pedagógicas que facilitem a aquisição e compreensão destes conceitos.

Neste sentido, venho por este meio solicitar autorização para que este projeto seja implementado na escola que dirige.

As técnicas de investigação usadas são a observação direta em campo, captação de áudio e vídeo, entrevista a alunos e professores e análise documental (trabalhos artísticos das crianças, anotações de campo e materiais pedagógicos utilizados nas oficinas).

O consentimento informado dos participantes será obtido através dos pais ou responsáveis legais das crianças participantes, informando-os sobre a natureza do estudo, os objetivos, os procedimentos, os riscos e os benefícios envolvidos, respeitando as normas éticas e de privacidade de acordo com as diretrizes éticas e legais. Será garantida a confidencialidade e privacidade dos dados recolhidos, utilizando códigos ou pseudónimos para identificar as crianças e evitando a divulgação de informações pessoais identificáveis.

Será preservado no decorrer deste projeto o bem-estar e a segurança das crianças, sendo adotadas medidas de supervisão adequadas e considerando as suas necessidades individuais. Os direitos de autor dos trabalhos artísticos das crianças serão tidos em conta obtendo permissão para utilizar e reproduzir esses materiais, se

necessário.

É possível que a definição do contexto de pesquisa e dos participantes sofra variações de acordo com a disponibilidade de recursos e o objetivo do estudo.

O projeto decorrerá entre janeiro e junho de 2024.

Despeço-me com os melhores cumprimentos, agradecendo a atenção dispensada.

A professora Tânia Maria Varejão Correia

Na qualidade de Diretora do Agrupamento de Escolas, tomei conhecimento e autorizo a implementação do projeto supramencionado.

Assinatura

Alcabideche, 18 de janeiro de 2024

Excelentíssimo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do 2º ano do mestrado em Educação Artística, que frequento na Escola Superior de Educação de Lisboa, proponho-me realizar um projeto de investigação que pretende, entre outros objetivos, compreender como as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico integram os conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade a partir das práticas em Artes Visuais e explorar estratégias e técnicas pedagógicas que facilitem a aquisição e compreensão destes conceitos.

Neste sentido, venho por este meio solicitar que me autorize a recolher registos do seu educando durante o decorrer do projeto, bem como de trabalhos desenvolvidos pelo mesmo e a incluir estes registos na apresentação do meu trabalho na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Fica salvaguardada a confidencialidade e privacidade dos dados recolhidos, utilizando códigos ou pseudónimos para identificação das crianças e evitando a divulgação de informações pessoais identificáveis.

Será preservado no decorrer deste projeto o bem-estar e a segurança das crianças, sendo adotadas medidas de supervisão adequadas e considerando as suas necessidades individuais. Os direitos de autor dos trabalhos artísticos das crianças serão tidos em conta pedindo desde já permissão para utilizar e reproduzir esses materiais, se necessário.

Agradecendo a atenção dispensada, despeço-me com os melhores cumprimentos.

A professora Tânia Correia

Na qualidade de Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)

_____, declaro que (escolher a opção):

_____ Autorizo o pedido solicitado _____ Não Autorizo o pedido solicitado

_____ (Assinatura) ____/____/____ (Data)

		Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. Gerir adequadamente a tomada de na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia; Usar a palavra de propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações. Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos orais. Detetar semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito.
EXPRESSÃO DRAMÁTICA	APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	Identificar, em manifestações performativas, personagens, cenários, ambientes, situações cénicas, problemas e soluções da ação dramática. Reconhecer diferentes formas de um ator usar a voz (altura, ritmo, intensidade) e o corpo (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar personagens e ambiências.
	INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Distinguir, pela experimentação e pela reflexão, jogo dramático, improvisação e representação. Exprimir opiniões pessoais e estabelecer relação entre acontecimentos da vida real e as situações dramáticas desenvolvidas em aula.
	EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.). Transformar o espaço com recurso a elementos plásticos/cenográficos e tecnológicos produtores de signos (formas, imagens, luz, som, etc.). Transformar objetos (adereços, formas animadas, etc.), experimentando intencionalmente diferentes materiais e técnicas (recurso a partes articuladas, variação de cor, forma e volume, etc.) para obter efeitos distintos. Produzir, sozinho e em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos espontâneos e/ou preparados, antecipando e explorando intencionalmente formas de “entrada”, de progressão na ação e de “saída”.
Áreas de Desenvolvimento do Perfil do Aluno: Pensamento crítico e pensamento criativo; Sensibilidade estética e artística; Relacionamento interpessoal; Informação e comunicação; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo.		
(ME/DGE, Aprendizagens Essenciais - Educação Artística, Artes Visuais, 2018)		

Objetivos Específicos	Sessão e duração	Estratégias/Atividades	Recursos humanos	Recursos materiais	Avaliação
Observar diferentes obras de pintura, impressão, assemblage, utilizando um vocabulário específico e adequado.	1ª Sessão 26/01/24 11h – 12h30 90 minutos	A sala de aula está organizada em 7 secções de trabalho para a aplicação da metodologia ativa “world café”. Em cada uma das secções/mesas de trabalho encontra-se a reprodução gráfica de uma obra artística de Lourdes Castro e uma cartolina branca. A turma é dividida em 7 grupos de trabalho através de um sorteio e cada grupo escolhe um aluno para registar os comentários. Explicam-se as regras: Cada grupo tem cerca de 8 minutos para observar a obra e em conjunto identificar os aspetos / características que se destacam. Ao fim do tempo e por indicação da professora, os grupos mudam de mesa no sentido dos ponteiros do relógio, passando à análise de outra produção da artista. Sempre que mudam de secção, os alunos devem ler os comentários que já foram registados na cartolina, a fim de não haver repetições, procurando identificar novos aspetos. Quando os grupos percorrerem todas as secções, terminam esta tarefa. A professora recolhe os cartões das mesas e apresenta um PowerPoint sobre a vida e obra da artista, evidenciando e propondo a análise em conjunto de cada uma das obras que foram observadas e comentadas em grupo, destacando o que os alunos escreveram nas cartolinas. Promove-se um debate esperando-se a abordagem de certas temáticas: cor, linha, forma, estrutura, material, sombras, plano, 2 dimensões, 3 dimensões, espaço, contorno, entre outras. Finalmente, apresenta-se a proposta de trabalho para as próximas sessões que consiste na exploração da obra artística de Lourdes Castro através da experimentação e criação: na 2ª e 3ª sessão os alunos são convidados a criar uma composição visual em grupo explorando sombras	Professora responsável pelo projeto Professora titular de turma	Computador Quadro Interativo Imagens das obras escolhidas Cartolinas Brancas Marcadores Powerpoint vida e obra da artista	Observação direta Registo de observação Observação dos registos feitos pelos alunos

		projetadas e contornos; na 4ª sessão os alunos vão criar herbário de sombras através da técnica Cianotipia e na 4ª sessão dramatizam um teatro de sombras, explorando a biografia da artista.			
Contornar objetos, formas, pessoas Desenhar em superfícies planas Explorar as possibilidades técnicas de pastel de óleo, pastel seco, marcadores acrílicos. Utilizando suportes de diferentes tamanhos, espessuras, texturas e cores.	2ª Sessão 20/02/24 11h – 12h 60 minutos	Inicia-se a aula com a revisão da aula anterior. Mantendo os grupos de trabalho, a turma é orientada para o espaço exterior da escola com o objetivo de captar diversas sombras, em variadas superfícies com diferentes meios riscadores.	Professora responsável pelo projeto Professora titular de turma	Lápis de carvão Borracha Papel cavalinho Papel de cenário Papel de aguarela Marcadores de tinta acrílica Pastel seco Pastel de óleo Carvão	Observação direta Registo de observação Observação dos registos feitos pelos alunos
Contornar objetos, formas, pessoas Desenhar em superfícies planas Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor, lápis de cera, pastel de óleo, pastel seco, marcadores acrílicos, aguarelas, guache. Utilizando suportes de diferentes tamanhos, espessuras, texturas e cores.	3ª Sessão 26/02/24 14h30 – 15h30 60 minutos	É feita uma revisão da aula anterior. Os alunos observam os vários registos recolhidos, fazem seleção do que pretendem usar para a criação de uma composição visual e pintam com os materiais disponibilizados: aguarelas, marcadores acrílicos, guaches, pastel seco e pastel de óleo.	Professora responsável pelo projeto Professora titular de turma	Aguarelas Marcadores Pastel seco Pastel de óleo Pincéis Guaches Panos Tesouras Cola UHU Cola branca Pincéis Trinchas Copos	Observação direta Registo de observação Observação dos registos feitos pelos alunos
Fazer misturas e experiências de pintura com produtos de cianotipia	4ª Sessão 05/03/24 11h – 13h00 120 minutos	Concluem os trabalhos que foram iniciados. Os alunos deslocam-se em grupos de trabalho até à câmara escura, onde preparam as folhas para o trabalho de cianotipia que vão realizar na próxima sessão: pincelam uma folha de aguarela com uma solução de citrato férrico de amónio e ferrocianeto de potássio. Guardam a folha numa caixa fechada para proteger de radiação violeta	Professora responsável pelo projeto Professora titular de turma	Aguarelas Marcadores Tintas Pincéis Copos Panos Papel máquina Tesouras Cola UHU Cola branca Pincéis Trinchas Copos	Observação direta Registo de observação Observação dos registos feitos pelos alunos
Imprimir em folha de aguarela elementos naturais (folhas e flores), através de cianotipia.	5ª Sessão 05/03/24 14h30 – 15h30 120 minutos	Partindo do trabalho desenvolvido por Lourdes Castro “O Grande Herbário de Sombras”, os alunos são convidados a selecionar elementos naturais recolhidos no mato ao redor da escola. Imprimem a sombra dos elementos recolhidos através da técnica cianotipia: dispõem-se os elementos naturais sobre o papel de aguarela que foi preparado com a solução na aula anterior; expõe-se a folha de aguarela com o elemento natural à luz solar durante cerca de 7 minutos; mergulha-se abundantemente em água e borrija-se com água oxigenada; pendura-se a folha num estendal e aguarda-se que seque. Devido à complexidade deste processo, este trabalho realiza-se com um grupo de cada vez.	Professora responsável pelo projeto Professora titular de turma	Tesoura de poda Papéis previamente preparados com o preparado de Cianotipia Alguidares com água Corda Molas Papel de aguarela Solução de cianotipia Luvas de borracha Caixas para selar	Observação direta Registo de observação Observação dos registos feitos pelos alunos

<p>Explorar as diferentes possibilidades expressivas.</p> <p>Adaptar movimentos corporais no espaço.</p> <p>Explorar as relações possíveis do corpo com os objetos.</p> <p>Utilizar espontaneamente, atitudes, gestos, movimentos.</p> <p>Mimar, a dois ou em pequenos grupos, atitudes, gestos, movimentos ligados a uma sequência de atos (situações recriadas ou imaginadas)</p> <p>Construir sequências de imagens</p> <p>Associar às imagens, sons (montagem audiovisual simples)</p>	<p>6ª Sessão 19/03/24 11h00 – 13h00 120 minutos</p>	<p>Na sala de aula os alunos visualizam um curto trecho do Teatro de Sombras de Lourdes Castro e Manuel Zimbro. Por cada grupo é distribuído um pequeno texto que corresponde a um aspeto biográfico importante da vida da artista. A partir desse texto, os alunos são convidados a criar uma dramatização recorrendo à utilização de peças de cartão que possam funcionar como adereços num teatro de sombras.</p> <p>No espaço da Ludobiblioteca, cada grupo de trabalho prepara e apresenta o seu Teatro de Sombras. As apresentações são filmadas e compiladas numa curta-metragem no programa Adobe Première Pro (realizado pela professora).</p>	<p>Professora responsável pelo projeto</p> <p>Professora titular de turma</p>	<p>Textos</p> <p>Lençóis</p> <p>Holofotes</p> <p>Adereços variados</p> <p>Telemóvel</p> <p>Tripé</p>	<p>Observação direta</p> <p>Registo de observação</p> <p>Observação dos registos feitos pelos alunos</p>
--	--	---	---	--	--

Nota: Na 5ª sessão é apresentado o ebook excerto do herbário das sombras disponível em:

https://issuu.com/sistemasolar/docs/grand_herbier_excerto

Na 6ª sessão é apresentado o filme de Castro e Zimbro "teatrode Sombras disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=2uYY5vG45UQ>

Anexo D. Planificação da Oficina Dois – do Bidimensional ao Tridimensional



Mestrado em Educação Artística

Entre Dimensões – Integração dos Conceitos de Bidimensionalidade e tridimensionalidade em Artes Visuais

Planificação da Oficina “Do Bidimensional ao Tridimensional -Explorando a produção artística de Alexander Calder”

O **objetivo geral** desta segunda oficina é a criação de objetos escultóricos tridimensionais recorrendo à utilização de objetos bidimensionais, compreendendo e apreendendo estes dois conceitos e a relação entre eles.

COMPONENTES DO CURRÍCULO	DOMÍNIO Conteúdos de Aprendizagem	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
ARTES VISUAIS	APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	<p>Observar os diferentes universos (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia, instalação, multimédia, linguagens cinematográficas, entre outros), utilizando um vocabulário específico e adequado.</p> <p>Mobilizar a linguagem elementar das Artes Visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção e desproporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria, entre outros), integrada em diferentes contextos culturais (movimentos artísticos, épocas e geografias).</p>
	INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	<p>Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s).</p> <p>Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual.</p> <p>Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais.</p> <p>Perceber as razões e os processos para o desenvolvimento do(s) gosto(s): escolher, sintetizar, tomar decisões, argumentar e formar juízos críticos.</p> <p>Captar a expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais.</p> <p>Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo, através da comparação de imagens e/ou objetos.</p>
	EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	<p>Integrar a linguagem das Artes Visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas, técnica mista; assemblage; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais.</p> <p>Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pastel seco, pincéis e trinchas, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.</p> <p>Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.</p> <p>Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos. Utilizar vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede).</p> <p>Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação</p>
PORTUGUÊS	ORALIDADE	Compreensão

		<p>Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos. Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta. Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas.</p> <p>Expressão</p> <p>Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. Gerir adequadamente a tomada de decisão na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia; Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações. Planejar, produzir e avaliar os seus próprios textos orais. Detetar semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito.</p>
<p>Áreas de Desenvolvimento do Perfil do Aluno: Pensamento crítico e pensamento criativo; Sensibilidade estética e artística; Relacionamento interpessoal; Informação e comunicação; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Saber científico, técnico e tecnológico.</p>		
(ME/DGE, Aprendizagens Essenciais - Educação Artística, Artes Visuais, 2018)		

Objetivos Específicos	Sessão e duração	Estratégias/Atividades	Recursos humanos	Recursos materiais	Avaliação
<p>Explorar as possibilidades do papel dobrando, recortando, colando procurando criar formas tridimensionais.</p> <p>Explorar a terceira dimensão a partir da superfície.</p>	<p>1ª Sessão 15/04/24 11h30 – 12h30 60 minutos</p>	<p>Os alunos são convidados a refletir sobre as diferentes etapas do projeto que foram desenvolvidas até ao momento, visualizando e comentando as produções que realizaram, incluindo o filme “A Jornada”, inspirado no “Teatro de Sombras” de Lourdes Castro e Manuel Zimbro e produzido pela turma.</p> <p>Visualização de um PowerPoint de apresentação com algumas obras do artista Alexander Calder, que dará o mote à nova etapa do trabalho proposta para as próximas sessões.</p> <p>Partindo de uma folha A4 dobrada em dois a professora dá alguns cortes e faz dobragens criando uma figura tridimensional.</p> <p>Os alunos fazem as suas explorações de recorte, dobragem, colagem em folhas de papel de máquina.</p>	<p>Professora responsável pelo projeto</p> <p>Professora titular de turma</p>	<p>Trabalhos realizados pelos alunos: - Registos de sombras do exterior da escola - Cianotipia - Filme “A Jornada” *</p> <p>Quadro Interativo</p> <p>Computador</p> <p>Folhas brancas A4</p> <p>Tesoura</p> <p>Powerpoint vida obra do artista</p>	<p>Observação direta</p> <p>Registo de observação</p> <p>Observação dos registos feitos pelos alunos</p>
<p>Explorar as possibilidades do cartão dobrando, recortando, colando procurando criar formas tridimensionais.</p> <p>Explorar a terceira dimensão a partir da superfície.</p>	<p>2ª Sessão 22/04/24 14h30 – 15h30 60 minutos</p>	<p>Inicia-se a aula com a revisão da aula anterior.</p> <p>A professora explica e exemplifica a atividade que vão realizar: construção de formas tridimensionais a partir de uma folha de cartolina através da dobragem, do corte, do vazamento e colagem.</p> <p>Cada aluno realiza individualmente dois a três modelos</p>	<p>Professora responsável pelo projeto</p> <p>Professora titular de turma</p>	<p>Cartolinas brancas e pretas</p> <p>Tesouras</p> <p>Cola UHU</p> <p>X-ato</p> <p>Mesa de corte</p>	<p>Observação direta</p> <p>Registo de observação</p> <p>Observação dos registos feitos pelos alunos</p>
<p>Explorar as possibilidades de diferentes materiais (cartão, fio de arame, fio de nylon e plástico) dobrando, recortando, ligando, colando procurando criar formas tridimensionais.</p> <p>Explorar a terceira dimensão a partir da superfície.</p>	<p>3ª Sessão 29/04/24 14h30 – 15h30 60 minutos</p>	<p>A professora apresenta um modelo de escultura realizado com cartolina, inspirado nas esculturas estáveis de Alexander Calder.</p> <p>Nesta sessão os alunos reúnem-se em grupos de trabalho criam um móvel com arame, plástico e cartão. Alguns arames serão entregues aos grupos a título de exemplo que podem realizar, mas também será proposto que façam dobragens com recurso ao alicate de pontas e de corte. Os alunos realizam dobragens, cortes, meios cortes e colagem nas formas planas que selecionaram, procurando criar uma forma tridimensional estável.</p>	<p>Professora responsável pelo projeto</p> <p>Professora titular de turma</p>	<p>Cartolinas e cartões duplex</p> <p>Tesouras</p> <p>Cola UHU</p> <p>X-ato</p> <p>Arame</p> <p>Alicate de corte</p> <p>Alicate de pontas redondas</p> <p>Capas de caderno de</p>	<p>Observação direta</p> <p>Registo de observação</p> <p>Observação dos registos feitos pelos alunos</p>

				plástico coloridas tipo Oxford Mesa de corte Pistola de cola quente e recargas	
Explorar as possibilidades de diferentes materiais (cartão, fio de arame, fio de nylon e plástico) dobrando, recortando, ligando, colando procurando criar formas tridimensionais. Explorar a terceira dimensão a partir da superfície.	4ª Sessão 06/05/24 11h30 – 13h00 120 minutos	Conclusão dos trabalhos.	Professora responsável pelo projeto Professora titular de turma	Cartolinas e cartões duplex Tesouras Cola UHU X-ato Arame Alicate de corte Alicate de pontas redondas Capas de caderno de plástico coloridas tipo Oxford Mesa de corte Pistola de cola quente e recargas	Observação direta Registo de observação Observação dos registos feitos pelos alunos

Nota: Na 5ª sessão é apresentado o ebook excerto do herbário das sombras disponível em:

https://issuu.com/sistemasolar/docs/grand_herbier_excerto

Na 6ª sessão é apresentado o filme de Castro e Zombro "teatro de Sombras disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=2uYY5vG45UQ>

Anexo E. Recurso usado para a formação dos grupos/identificação dos alunos

FORMAÇÃO DE GRUPOS / IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS

Grupo	Identificação dos alunos
A	1 - 2 - 3 - 4 -
B	1 - 2 - 3 -
C	1 - 2 - 3 - 4 -
D	1 - 2 - 3 - 4 -
E	1 - 2 - 3 - 4 -
F	1 - 2 - 3 -
G	1 - 2 - 3 - 4 -

FICHA TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS 1

“Do Tridimensional ao Bidimensional “Explorando a produção artística de Lourdes Castro”

Sessão 1/6

Data 26 de janeiro de 2024

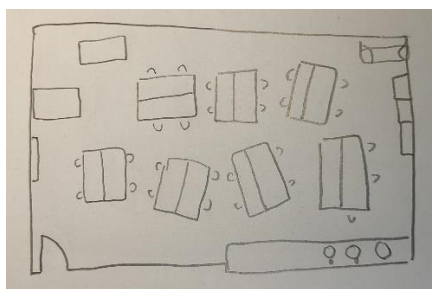
Hora de início / término 11h00 – 12h30

Escola Básica Alto da Peça

Ciclo de ensino 1.º ciclo – 3.º ano de escolaridade

Participantes 23: 21 alunos + 2 professoras

Gráfico Espacial de organização da Sala



Descrição dos momentos observados

A primeira sessão de implementação do projeto iniciou-se cerca das onze horas na Escola Básica Alto da Peça, Alcabideche. Os alunos entraram na sala de aula onde estavam presentes a professora titular de turma e a professora observadora participante Tânia Correia. Os alunos foram informados pela professora Tânia Correia que se iam formar grupos para desenvolver um trabalho através da metodologia ativa Coffee Table. Formaram-se, através de um sorteio, sete grupos de trabalho com as letras A; B; C; D; E; F e G. Todos os grupos foram formados com quatro elementos à exceção dos grupos B e F que se formaram com três elementos. Uma vez que será dada continuidade nas próximas sessões ao trabalho de grupo, os cinco alunos que faltaram nesta sessão foram distribuídos pelos grupos de trabalho. Os alunos sentaram-se em grupo nas 7 mesas de trabalho. Foram dadas instruções sobre o procedimento desta atividade: a professora Tânia distribuiu pelas mesas de trabalho uma imagem, um cartão ligeiramente maior que A2 e uma caneta colorida correspondente a cada grupo de trabalho (A- laranja; B - roxo; C – castanho; D- azul-claro; E – verde- escuro; F – vermelho e G -azul-escuro); no cartão deviam registar comentários que concordassem serem significativos no que dizia respeito ao objeto de

observação, 7 reproduções do trabalho artístico de Lourdes Castro (Pride of Madeira, massaroco, do livro "O grande Herbário de Sombras de 1972; Crescem à Sombra, 1971; Sombras Brancas III Portalegre, 1984; Sem título, 1966, Pintura sobre Plexiglass; As cinco estações, 1976; Sombras de Lourdes castro e René Bertolo projetadas na parede, Paris, 1964; Primavera, 234x100 cm, Portalegre, 1984. Os alunos registaram os materiais que pensaram ser utilizados; formas e cores que se destacavam; sensações que a imagem transmitia, no que o artista pensou para fazer essas imagens. Para este registo a professora pediu para selecionarem o aluno mais rápido a escrever); os alunos foram informados que teriam aproximadamente 5/6 minutos para observarem a imagem e não receberam por parte das professoras nenhuma informação sobre a titularidade das obras representadas nas imagens bem como sobre os aspetos visuais das mesmas; findo esse tempo, a professora Tânia deu sinal para cada grupo trocar de mesa no sentido dos ponteiros do relógio; os alunos deveriam começar por observar a imagem e ler os registos dos colegas para depois fazerem os seus registos sem repetirem informações; todos os grupos deveriam passar por todas as mesas, repetindo o processo. Os alunos foram informados que se faria registo audiovisual de toda a atividade.

Deu-se início à atividade e as professoras deram apoio aos alunos no decorrer da atividade.

Quando os alunos percorreram todas as mesas a professora Tânia recolheu as canetas e pediu para os alunos ficarem sentados nas cadeiras à volta da última mesa de trabalho. Escureceu a sala para projetar um PowerPoint no quadro interativo e perguntou se os alunos consideravam que as imagens que tinham observado tinham sido realizadas pela mesma pessoa ou por pessoas diferentes. Cerca de metade dos alunos responderam que foi feito por pessoas diferentes e a outra metade pela mesma pessoa. A professora referiu que gostava de desenvolver com os alunos trabalhos a partir das obras de artistas portugueses, porque é uma forma dos alunos conhecerem estas personalidades e o seu percurso artístico. Indicou que o trabalho que iriam desenvolver iria partir do trabalho artístico de Lourdes Castro e perguntou se algum aluno já tinha ouvido falar desta artista plástica e todos responderam que a desconheciam por completo. No PowerPoint foram projetados diapositivos referentes a aspetos biográficos pertinentes sobre a vida da artista e apresentadas algumas das suas obras. Referiu-se o local de nascimento de Lourdes Castro, Funchal na Ilha da Madeira, onde habitou nos primeiros anos da sua vida junto da sua família numa fazenda. Com a sua avó Laura aprendeu a pintar, escrever, falar inglês, francês e alemão. Frequentou o Colégio Alemão que fechou portas assim que se iniciou a II Grande Guerra Mundial, passando a ter aulas particulares com uma professora alemã que era casada com um botânico. A professora Tânia referiu que estes aspetos eram importantes uma vez que o trabalho artístico que Lourdes veio a realizar estava, em parte, relacionado com elementos da natureza.

A professora Tânia referiu a frase que Lourdes proferiu (Mourão, 2010) «Aprendi muito com os meus avós e com todos os que conheci. Cada um de nós é feito de todas as pessoas que conhecemos e de tudo o que vemos acontecer» ao que a professora acrescentou em jeito de explicação «Todos nós somos feitos dos momentos que vivemos, do dia de ontem, do dia de amanhã, daqui a 20 dias, daqui a 20 semanas, daqui a 2 anos, tudo o que acontece nas nossas vidas nos vai moldando e as pessoas com quem nos relacionamos vão deixando marcas e transformando o ser que somos. Somos um produto das nossas experiências por isso é importante termos experiências variadas para que a nossa vida se torne mais rica».

O PowerPoint faz referência à frequência de Lourdes no curso de pintura da Escola Superior de Belas Artes de Lisboa, onde conheceu René Bertholo (seu futuro marido), a passagem por Munique e a estadia prolongada por Paris onde conviveu e colaborou com alguns artistas de renome em exposições e na elaboração da revista KUY (Ká Wamos Yndo). Neste PWP foram apresentadas imagens de algumas obras da artista que marcaram alguns períodos do seu trabalho: as sombras projetadas na parede de Lourdes e Bértolo; as colagens de objetos de desperdício coladas em caixas de madeira e pintadas monocromaticamente, as tapeçarias com contornos de corpos humanos; as pinturas de silhuetas de flores; as pinturas sobre plexiglass; O Grande Herbário de Sombras; e o Teatro de Sombras, com Manuel Zimbro.

FICHA TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS 2

<p>“Do Tridimensional ao Bidimensional “Explorando a produção artística de Lourdes Castro”</p> <p>Sessão 2/6</p> <p>Data 20 de fevereiro de 2024</p> <p>Hora de início / término 11h00 – 12h00</p> <p>Escola Básica Alto da Peça</p> <p>Ciclo de ensino 1.º ciclo – 3.º ano de escolaridade</p> <p>Participantes 27: 25 alunos + 2 professoras</p>
<p>Descrição</p> <p>Iniciou-se a aula dentro sala da turma, com a presença da professora titular de turma, a professora observadora participante e os 26 alunos. A professora Tânia pediu para se fazer uma breve revisão da aula anterior. Uma aluna comentou que estivemos a falar sobre uma pintora que fazia os desenhos através de sombras. A professora perguntou com é que ela fazia a projeção dessa sombra, ao que a aluna respondeu que primeiro fazia o desenho, depois projetava e fazia a sombra. Um aluno disse que ela se chamava Lourdes Castro. Outra aluna disse que ela fazia as pinturas no sol. A professora comentou que ela usava o sol para fazer as pinturas. A aluna acrescentou que ela usava o papel como</p>

base para desenhar as sombras das flores que eram projetadas com a ajuda do sol. A professora disse que ela usava objetos tridimensionais, as plantas, as flores, objetos e pessoas para projetar num plano bidimensional que é a folha. Um aluno comentou que fizemos o coffee table para registar as nossas opiniões. A professora apresentou novamente as imagens que tinham sido trabalhadas na sessão anterior e explicou toda a dinâmica da 1ª sessão leu um dos registos feitos no cartão A2, relativo à obra Sombras Brancas III, Portalegre, 1984.

O grupo com a cor verde comentou: Parece que pica, a imagem parece que pica; as flores do quadro são muito coloridas e bonitas.

O grupo azul escreveu: relaxamento, colorido, natureza, flores, pássaros, nuvens. O grupo castanho escreveu: sol, alegria, animais, criativo, azul, amarelo, cor-de-rosa, branco e laranja, e cores vivas mais acima.

O grupo roxo escreveu: mar, caule, arte, azul-escuro, fixe, verde, bege, azul-claro. O grupo laranja escreveu: árvores, pássaro, é um pássaro a comer, o desenho é feito com tinta de desenho.

Outro grupo escreveu o nome da flor que está aqui representada, estrelícia.

O grupo branco escreveu: praia, mágica, mundo em cima do céu, parece que foi feito com lápis de cor. Uma vez que faltaram 5 alunos na sessão anterior, a professora apresentou novamente o PWP, revendo brevemente alguns aspetos biográficos, com foco nas imagens dos trabalhos desta artista. Explicou a técnica que Lourdes usava para fazer os contornos das imagens, contornando a silhueta dos corpos ou projetando esses corpos através da projeção de luz e contornando as suas sombras. Depois a artista pintava o interior dos contornos no papel com uma cor, o fundo com outra e por vezes o contorno com outra cor. A professora leu um comentário que a artista fez no filme de Catarina Mourão “A sombra tem tudo o que tem o objeto e o mínimo possível para ser reconhecido. Sempre me recusei a fazer sombras a partir de fotografias porque eu necessito da presença do objeto que projetou a sombra, ou da pessoa, para ter a verdadeira ausência depois dessa pessoa, ou desse objeto». A professora indicou que este é o mote para o trabalho que iam realizar nesta sessão. Para o efeito, preparou alguns materiais no exterior, no espaço junto à horta da escola. Foi dada a indicação que o trabalho desta sessão seria totalmente realizado em grupo e o objetivo consistia em captar sombras. Deveriam em grupo escolher uma base de trabalho: papel ou cartão; alguns materiais riscadores: pastel de óleo, pastel seco, marcadores de tinta acrílica, lápis de cera aguareláveis e laca para fixar o pastel seco. A professora explicou como se utilizavam estes materiais e deu a indicação que os trabalhos deveriam ficar com um aspeto limpo. Exemplificou como se fazia o registo da sombra, pegando num cartão que se coloca no chão e um dos alunos pode estar deitado sobre esse cartão fazendo-se o contorno do seu corpo, por exemplo com os marcadores acrílicos. Assim, os alunos organizaram-se nos grupos de trabalho estabelecidos na última sessão. Para os alunos que não estiveram presentes anteriormente foi indicado o seu grupo de trabalho.

Os alunos foram encaminhados para a zona de recreio da escola, junto à horta e a professora apresentou os diferentes tipos de material para servir de base: cartão duplex, papel de cenário, cartolinas, papel autocolante e papel craft.

Novamente exemplificou como se podia captar a sombra desta feita usando a sombra projetada através da luz solar.

Os alunos iniciaram os seus trabalhos, verificando-se que conseguiram escolher facilmente os materiais a usar. As professoras procuraram perceber junto dos grupos que sombras ou silhuetas pretendiam captar e ajudaram neste processo, bem como na utilização dos materiais riscadores disponíveis.

Na sua maioria os grupos usaram a silhueta dos corpos e o contorno da sombra projetada por plantas ou pelos membros dos alunos. Um dos grupos captou a sombra do carrinho de supermercado que a professora usou para transportar os materiais.

FICHA TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS 3

“Do Tridimensional ao Bidimensional “Explorando a produção artística de Lourdes Castro”

Sessão 3/6

Data 26 de fevereiro de 2024

Hora de início / término 14h30 – 15h30

Escola Básica Alto da Peça

Ciclo de ensino 1.º ciclo – 3.º ano de escolaridade

Participantes 27: 25 alunos + 2 professoras

Descrição

Na sala de aula os alunos sentaram-se em grupos de trabalho.

Fez-se uma breve contextualização do trabalho desenvolvido até ao momento fazendo-se uma ponte entre o trabalho da artista Lourdes Castro e os trabalhos realizados pelos alunos, analisando técnicas e materiais usados.

A professora apresentou a toda a turma os trabalhos que tinham desenvolvido em grupo na última sessão e assinalou o que cada um dos grupos deveria fazer para aperfeiçoar o seu trabalho. Colocou à disposição materiais riscadores e de pintura: aguarelas, guache, marcadores de tinta acrílica, pastel de óleo, pastel seco, lápis de cor e os recursos necessários como pincéis, copos com água e laca.

A professora referiu que nesta sessão gostaria que os alunos brincassem um pouco com as cores, preenchendo o interior e o exterior dos contornos com diferentes cores e, caso pretendessem, marcarem a linha de contorno com outra cor. Também referiu que era importante deixarem alguns espaços em branco, uma vez que a artista também o fazia.

Os alunos iniciaram os seus trabalhos e as professoras apoiaram-nos neste processo.

FICHA TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS 4

“Do Tridimensional ao Bidimensional “Explorando a produção artística de Lourdes Castro”

Sessão 4/6

Data 5 de março de 2024

Hora de início / término 11h00 – 13h00

Escola Básica Alto da Peça

Ciclo de ensino 1.º ciclo – 3.º ano de escolaridade

Participantes 26: 24 alunos + 2 professoras

Descrição

Deu-se início a esta sessão com a professora observadora participante a relembrar que partindo das silhuetas das sombras, do contorno do corpo, é possível captar imagens e conseguimos identificar os objetos cuja sombra foi registada. Recorrendo à luz projetada pelo quadro interativo, a professora pegando numa tesoura projetou a sua sombra no quadro e referiu que através da sombra os alunos eram capazes de identificar o objeto projetado sem estar a ver o objeto real. A professora perguntou qual a diferença entre se ter o objeto na mão ou a sua sombra projetada. Um aluno respondeu que não vemos as cores do objeto, uma vez que a sombra é escura. A professora observou que a sombra pode ter várias tonalidades, podendo ser um cinzento-claro até a um cinzento mais escuro ou preto. Referiu que o dia estava bastante soalheiro e perguntou se num dia assim a sombra seria mais clara ou mais escura. Por unanimidade a resposta foi mais escura. A professora comentou que certamente já tinham tido a possibilidade de observar que quanto maior a intensidade de luz, mais escura será a sombra, havendo um maior contraste entre as duas. Referiu ainda que conseguimos reconhecer as formas dos objetos nesta projeção bidimensional.

Para o trabalho que se irá realizar nesta sessão será necessário haver muita luz solar porque o trabalho estará relacionado com o “Grande herbário de Sombras”. A artista desenvolveu estes trabalhos quando esteve de férias na Madeira e usou papel heliográfico, quando exposto à luz assume tonalidades mais escuras. A artista pegou em plantas que colocou sobre as folhas de papel heliográfico e expôs à luz, ao sol, esperou uns minutos e quando as retirou tinha a forma das plantas. A proposta de trabalho para uma das próximas sessões terá por base esta técnica, mas recorrendo à cianotipia porque a professora não encontrou papel heliográfico, mas nas suas explorações descobriu esta técnica que é semelhante. Cianotipia vem de ciano. Um aluno comentou que é o azul. A professora comentou que o comentário estava certo pois ciano significa azul e tipia impressão. Exemplificou as tonalidades de guache: azul

ciano, magenta e amarelo. Quando os alunos compram as caixas de guache geralmente trazem 5 cores: preto, branco que são cores neutras e permitem criar tonalidade mais claras ou escuras. As outras 3 cores: magenta, azul ciano e amarelo são as cores primárias que usadas em quantidade semelhantes produzem outras cores. A professora perguntou quando se mistura azul e amarelo que cor se obtém. A maioria dos alunos respondeu verde. Quando se mistura amarelo e magenta? Os alunos responderam laranja. A professora comentou: Vocês já sabem isto tudo. Um aluno respondeu: eu não sei. E finalmente quando se mistura magenta e azul- Roxo. Um aluno aqui comentou: Essas são as cores secundárias.

A técnica que vamos usar, cianotipia, consiste na mistura de 2 produtos: Citrato de amônio férrico e ferrocianeto de potássio. Podemos comprar estes produtos numa loja da especialidade ou encomendar online. Estes produtos vêm em frascos separados porque assim que se misturam começam a gerar uma reação, mudando imediatamente para uma tonalidade verde-escura. O processo de mistura bem como aplicação no papel de aguarela tem de se realizar numa câmara escura, porque assim que esta mistura é exposta à luz vai provocar imediatamente outra reação. Vamos usar uma casa de banho sem luz, que vai servir de câmara escura e vai trabalhar um grupo de cada vez. Usamos papel de aguarela, preferencialmente com uma gramagem superior a 180g, pois vamos passar várias vezes por água o nosso trabalho e assim não corre o risco de se desfazer. Nessa camara escura vamos pincelar a mistura de doses iguais dos dois produtos sobre o papel de aguarela de forma homogênea cobrindo toda a folha. Finda esta etapa cada grupo vai ter uma caixa onde irá guardar estas folhas de forma a secarem. Quando as folhas estiverem secas a professora irá com cada um dos grupos selecionar as flores e plantas que pretendem usar no trabalho. Esta parte do processo, que agora se inicia, tem de ser feita rapidamente uma vez que assim que o papel que já foi pincelado com o produto reage imediatamente à luz solar. A professora mostrou alguns exemplos feitos por si. Os alunos reagiram com surpresa e entusiasmo ao mesmo. Nos exemplos apresentados a professora referiu dois aspetos significativos: em primeiro lugar, quando a folha não era devidamente pincelada ficava com partes brancas; em segundo se a exposição ao sol não chegasse aos 8 minutos o tom de azul seria mais claro, logo deveriam optar por fazer uma exposição solar superior a 8m mas inferior a 10m. Os alunos também devem ser cuidadosos na escolha das plantas e flores que usam porque as plantas com mais pormenores podem resultar melhor.

Este trabalho inicia-se logo que se concluem os trabalhos da aula anterior.

Foram distribuídos os trabalhos de grupo e disponibilizados os materiais e os alunos concluíram as suas tarefas, com o apoio das professoras.

Assim que terminaram a professora Tânia dirigiu-se com um grupo de cada vez à camara escura, onde já tinha colocado à disposição os materiais.

Os alunos iniciaram o processo que foi detalhado acima.

FICHA TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS 5

“Do Tridimensional ao Bidimensional “Explorando a produção artística de Lourdes Castro”

Sessão 5/6

Data 5 de março de 2024

Hora de início / término 14h30 – 15h30

Escola Básica Alto da Peça

Ciclo de ensino 1.º ciclo – 3.º ano de escolaridade

Participantes 26: 24 alunos + 2 professoras

Descrição

Esta sessão realizou-se no mesmo dia que a anterior, no período da tarde, uma vez que o dia ficou bastante soalheiro e a professora trouxe várias plantas e flores que recolheu no mato ao redor da escola.

Desta feita, cada grupo reuniu-se por ordem alfabética junto da professora observadora participante, no pátio descoberto da escola, onde existe um ponto de água. A professora preparou dois alguidares com água e um estendal com molas para se pendurarem os trabalhos concluídos.

A cada um dos grupos, a professora explicou todo o processo de trabalho que iriam executar: seleção das flores a aplicar sobre a base de trabalho; aplicação rápida sobre a folha de aguarela anteriormente pincelada com a solução de cianotipia; a professora coloca as placas de vidro sobre o trabalho e aguarda-se cerca de 8 minutos; findo esse tempo o vidro e as flores são afastados e os alunos mergulham o seu trabalho nos alguidares com água; lavagem abundante com água; aplicação de água oxigenada com um pulverizador; colocação dos trabalhos no estendal a secar.

Todos os alunos realizaram em grupo este processo e, uma vez que estava calor, os trabalhos secaram rapidamente.

FICHA TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS 6

“Do Tridimensional ao Bidimensional “Explorando a produção artística de Lourdes Castro”

Sessão 6/6

Data 19 de março de 2024

Hora de início / término 11h30 – 13h00

Escola Básica Alto da Peça

Ciclo de ensino 1.º ciclo – 3.º ano de escolaridade

Participantes 28: 26 alunos + 2 professoras

Descrição

A sessão teve início dentro da sala de aula com a participação de todos os envolvidos.

A professora Tânia pediu para os alunos se organizarem nas mesas por grupos e explicou a atividade partindo da visualização de algumas partes do filme (Castro & Zimbro, 1970) disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2uYY5vG45UQ&t=4s>

Neste filme a artista é a protagonista que representa cenas do quotidiano e Manuel Zimbro, o seu marido está encarregue da projeção de luz.

A proposta que se apresentou para esta sessão passa por se filmar um teatro de sombras em que os alunos são protagonistas, apresentando uma jornada dos mesmos, podendo-se visualizar momentos da sua vida quotidiana, que fossem facilmente identificáveis, como escovar os dentes, estudar, comer, entre outros.

A professora pediu para os alunos identificarem quais os momentos mais repetidos no decorrer dos seus dias e os alunos foram dando as suas respostas: acordar; vestir; escovar o cabelo; tomar o pequeno-almoço; despedirem-se dos pais; a chegada à sala de aula; estudar; o momento do recreio que inclui brincar, jogar e ler; almoçar; fazer desporto ou outras atividades físicas e de recreação; tomar banho; lavar os dentes e prepararem-se para dormir.

Estas atividades foram distribuídas pelos 7 grupos, tendo sido a oportunidade para selecionarem as atividades que preferiam representar e havendo algum espaço para negociação.

A professora partiu com o 1º grupo para o espaço da Ludobiblioteca, que já se encontrava preparado para a filmagem das cenas: focos, câmara e lençol branco.

As filmagens foram executadas pela ordem que havia sido estabelecida pelos grupos.

FICHA TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS 7

<p>“Do Bidimensional ao Tridimensional “Explorando a produção artística de Alexander Calder”</p> <p>Sessão 1/4</p> <p>Data 15 de abril de 2024</p> <p>Hora de início / término 11h30 – 12h30</p> <p>Escola Básica Alto da Peça</p> <p>Ciclo de ensino 1.º ciclo – 3.º ano de escolaridade</p> <p>Participantes 26: 24 alunos + 2 professoras</p>
<p>Descrição</p> <p>Iniciou-se a sessão fazendo-se o ponto da situação de todo o percurso que foi feito até ao momento, relembrando-se o objetivo principal do projeto que é a exploração da bidimensionalidade e da tridimensionalidade através das Artes Visuais. Para se fazer a representação do Tridimensional para o</p>

Bidimensional a professora escolheu partir da obra artística de Lourdes Castro, uma vez que esta usa uma linguagem simples, materiais e técnicas originais para a representação bidimensional de objetos e pessoas. Desse modo, os alunos estiveram na última sessão a filmar cenas do seu cotidiano por trás de um lençol, no qual eram projetadas as suas sombras recorrendo-se á luz projetada por holofotes com diferentes cores e intensidades luminosas. Essas cenas foram gravadas em vídeo e a professora observadora participante preparou um filme através do programa de edição de imagem Adobe Première Pro. A professora deu o título ao filme “A Jornada” explicando que jornada é um dia. Um aluno disse “a jornada da criança”.

Apresentou o filme (<https://bit.ly/4g8Luk8>).

Os alunos visualizaram o filme, com muita atenção e em silêncio e no final aplaudiram. A professora titular exclamou “maravilhoso”. Depois os alunos foram tecendo alguns comentários:

- Muito giro
- Está brilhante

A professora Tânia perguntou se queriam ver novamente e a resposta foi afirmativa e disse que eles estavam de parabéns por que eles é que o tinham feito.

Novamente assistiram em silêncio procurando absorver cada momento com o máximo de atenção. Os alunos pareciam estar mais descontraídos, rindo-se por vezes e fazendo comentários entre eles. No final deram um grande aplauso.

Perguntaram de quem era a música. A professora disse que era de um compositor e pianista Yann Tiersen. Disseram que era muito bonita.

A professora disse que foi ouvindo alguns comentários e que observou que à medida que os objetos e personagens iam surgindo eles comentavam e procuravam identificá-los. A professora disse que através da sombra eles conseguiam identificar as pessoas. E eles disseram que sim e deram alguns nomes de colegas. A professora disse: temos aqui uma forma de representar o “real”, o vosso corpo, o vosso físico, mas num plano só, numa tela, através da sombra, de uma forma simples. Isto é para vocês irem percebendo que há formas de representar o real sem ser através do desenho. Foi aberto espaço para comentarem.

Uma aluna gostou porque ficou muito criativo, porque foi representado o dia a dia e porque havia várias personagens.

Outra aluna comentou que o aluno que escovou os dentes o fez com muita intensidade.

A professora comentou que uma vez que não usaram muitos objetos, como exemplo a escova de dentes, fazia sentido intensificarem-se alguns movimentos para se deixar claro o que se estava a fazer.

Em seguida a professora apresentou um PowerPoint sobre a vida e obra do artista Alexander Calder. Para se iniciar esta segunda oficina, a professora demonstrou como se pode transformar uma folha A4 numa peça tridimensional, através de dobragens e recortes. Distribui pelos alunos folhas A4 e tesouras

e pediu que criassem as suas peças. Esta atividade teve por objetivo o treino das dobragens e dos recortes, de forma a criar uma peça estruturada que se sustentasse.

Os alunos realizaram esta atividade revelando concentração e entusiasmo.

FICHA TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS 8

“Do Bidimensional ao Tridimensional “Explorando a produção artística de Alexander Calder”

Sessão 2/4

Data 22 de abril de 2024

Hora de início / término 14h30 – 15h30

Escola Básica Alto da Peça

Ciclo de ensino 1.º ciclo – 3.º ano de escolaridade

Participantes 28: 26 alunos + 2 professoras

Descrição

Iniciou-se a aula com a visualização do filme “A Jornada” de modo que os alunos que não estiveram presentes na última aula pudessem assistir.

Durante esta visualização os alunos foram apontando o que alguns tinham procurado representar, identificando as personagens e as formas dos objetos através das sombras projetadas no lençol em duas dimensões.

A professora referiu que a primeira oficina baseada na produção artística de Lourdes Castro, do tridimensional ao bidimensional estava concluída. Agora vai-se iniciar a segunda oficina, com base na produção artística de Alexander Calder – do bidimensional ao tridimensional. A professora apresentou um Pwp sobre a biografia e trabalho deste artista, referindo a grandiosidade das esculturas que criou, da possibilidade de se poder passear em redor das mesmas e podendo assim observar essas esculturas através de diferentes perspetivas. Referiu a forma como pegava nas placas e as soldava, unindo diferentes partes. Referiu o equilíbrio das peças. Referiu as cores usadas: preto, branco, vermelho, azul e amarelo. Apresentou a inspiração para o trabalho desta sessão, as esculturas “stábiles” de Calder: pegar em folhas de papel máquina e através das técnicas de dobragem, corte e colagem, criarem formas tridimensionais.

Mas numa próxima sessão iriam trabalhar as esculturas “móviles”. E as estáveis e móveis.

Na próxima aula aprenderão a fazer as uniões.

A professora exemplificou como se faz a dobragem do papel cavalinho A4 em quatro partes iguais, e referiu a importância de haver uma estrutura central para que seja o ponto de equilíbrio da peça. Com a folha dobrada em dois, e com a tesoura aplicou cortes numa das margens, mas deixando cerca de

2cm antes do meio. Este trabalho inicial é experimental, para testarem os limites dos cortes e dobragens que aplicam na folha. A professora referiu que na parte da dobra também se cortava, mas deixando alguma margem na parte do meio. Num dos lados a professora exemplificou com cortes pontiagudos e no lado oposto usou cortes ondulados. Quando terminou de montar a peça um aluno referiu que parecia uma casa. Outro comentou que parecia um elefante, outro uma foca. A professora disse que conforme a posição em que cada aluno se encontrava podia ter uma perceção diferente do que estava a ser apresentado. Para que todos tivessem oportunidade de observar a peça, a professora colocou-a sobre uma base e, rodando-a, apresentou aos alunos para que pudessem ter a possibilidade de observar as várias perspetivas.

Nesta sessão os alunos receberam folhas de papel cavalinho para através das dobragens, cortes e colagens conseguirem montar uma peça tridimensional. Esta sessão serviria como treino destas técnicas e também para encontrarem o ponto de equilíbrio da peça.

A professora disse que iam precisar de tesoura e distribuiu as tesouras. Distribuiu as folhas de papel cavalinho e a cola.

Perguntou à turma o que precisavam de fazer primeiro e, em unísono, os alunos responderam dobrar ao meio.

No quadro, através do desenho a professora exemplificou as dobragens e os cortes que podiam fazer. Disse que podiam fazer cortes curvos e retos mas não podiam abusar e fazer muitos cortes porque podiam danificar a peça e esta perder estrutura e equilíbrio. Reforçou que deviam deixar uma distância no meio. Os cortes eram feitos na parte que não tem a dobra.

No decorrer da aula, enquanto os alunos realizavam os seus trabalhos, a professora observadora participante apoiou-os, advertindo para o fato de não fazerem tiras muito finas uma vez que não iriam ter a capacidade de sustentar a peça.

Quando os alunos terminaram esta fase do trabalho, a professora distribuiu uma folha de cartolina com tamanho A5 para experimentarem as dobragens e os cortes neste material.

A professora perguntou se os alunos gostaram de realizar este trabalho. Responderam em unísono que sim.

A aula terminou, os alunos organizaram os materiais e identificaram os trabalhos.

FICHA TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS 9

“Do Bidimensional ao Tridimensional “Explorando a produção artística de Alexander Calder”

Sessão 3/4

Data 29 de abril de 2024

Hora de início / término 14h30 – 15h30

<p>Escola Básica Alto da Peça</p> <p>Ciclo de ensino 1.º ciclo – 3.º ano de escolaridade</p> <p>Participantes 26: 24 alunos + 2 professoras</p>
<p>Descrição</p> <p>A professora observadora reviu com os alunos os trabalhos realizados na aula anterior. Em seguida apresentou um exemplo de como se faz um mobile stabile, pegando numa folha de cartolina duplex entre o tamanho A3 e o tamanho A2.</p> <p>Explicou como se faz o meio- corte no cartão, para demonstrar que o objetivo desta técnica é conseguir dobrar facilmente o cartão. Demonstrou que uma das faces da régua tem um ligeiro desnível. Usando uma tesoura exemplificou numa cartolina como se faz o meio-corte. Repetiu estes passos com outra peça de cartão.</p> <p>Relativamente ao trabalho que os alunos iriam realizar nesta sessão a professora indicou que podiam vazar o cartão, podiam realizar os cortes em formato de escadas, ondas, pontas pontiagudas, dando a forma que quisessem.</p> <p>A professora apresentou os materiais a utilizar: arame, alicate de corte para cortar o arame, o alicate de pontas redondas para arredondar as pontas, o fio de nylon, as capas de caderno de plástico translúcido que trouxe de casa, reaproveitando um material interessante que seria deitado no ecoponto. As formas geométricas a pendurar seriam realizadas com essas capas, através do contorno de moldes que a professora iria disponibilizar e posteriormente cortados com tesoura.</p> <p>Uma aluna comentou que as capas eram translúcidas. A professora perguntou o significado dessa palavra e a aluna explicou que translúcido significa que deixa passar um pouco de luz, mas só um pouco. Os alunos demonstraram entusiasmo na utilização destes materiais porque é um recurso que muitos têm em casa e podem vir a desenvolver outros trabalhos.</p> <p>A professora passou a exemplificar como se faziam as figuras geométricas com este material. Usando figuras geométricas de madeira para se fazer o contorno da mesma sobre o plástico com o lápis de carvão. Cortou as figuras e com o auxílio de um x-ato fez um pequeno furo. Exemplificou como se passava o fio de nylon nas figuras geométricas translúcidas e se fazia o nó. A professora comentou que este trabalho era importante para desenvolverem muitas competências relacionadas com a motricidade fina, a capacidade de fazer movimentos com precisão e destreza, usando os dedos e as mãos.</p> <p>Explicou que este trabalho envolvia muitas tarefas pequenas, mas diferentes. Uma vez que este trabalho se realiza em grupo podiam fazer entre eles distribuição das tarefas.</p> <p>Os alunos escutaram todas as instruções com atentamente, com entusiasmo e curiosidade.</p>

Cortadas as peças de cartão, as figuras geométricas os alunos cortavam o arame necessário e dobravam as pontas com o alicate de pontas. Com o fio de nylon uniam as figuras geométricas ao arame e para finalizar as professoras uniam cartão co cartão e o arame ao cartão, finalizando a escultura móbile stábile. professora referiu que era importante encontrarem um ponto de equilíbrio para que a peça não tombasse para um lado.

Terminando esta explicação a professora perguntou à turma o que pensavam sobre esta proposta de trabalho. Um aluno disse que era inovador, porque era diferente. Outro referiu que era um trabalho criativo e que as cores translúcidas combinavam com o branco do cartão duplex. A professora disse que sendo o branco e o preto cores neutras combinam com todas as outras. Um aluno comentou que já viu este tipo de trabalhos à venda em lojas.

Uma aluna comentou que “Estamos a divertir-nos e a trabalhar a coordenação motora.”

Uma referiu que já tinha visto num filme e que se chama móbile.

A professora disse que esta peça escultórica que iam realizar tinha movimento, por isso movimentava-se caso houvesse uma aragem, mas também tinha uma parte estática ou stábile.

A professora distribuiu os materiais e voltou a referir que o grupo poderia dividir as tarefas entre si pois envolve: cortar o cartão, fazer o meio-corte e vazar; cortar os fios de nylon e dar nós, contornar as figuras geométricas no plástico e cortar. As professoras auxiliaram na utilização do alicate de corte, x-ato e cola quente.

FICHA TÉCNICA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS 10

“Do Bidimensional ao Tridimensional “Explorando a produção artística de Alexander Calder”

Sessão 4/4

Data 30 de abril de 2024

Hora de início / término 11h30 – 13h00

Escola Básica Alto da Peça

Ciclo de ensino 1.º ciclo – 3.º ano de escolaridade

Participantes 27: 25 alunos + 2 professoras

Descrição

Iniciou-se a sessão com todos os alunos sentados no seu lugar habitual na sala de aula. Os 25 alunos presentes foram informados que seria a última sessão e a professora observadora participante, Tânia Correia, referiu que este estudo em que estavam envolvidos se iniciou com a representação de objetos e pessoas, cujas formas são tridimensionais, numa forma plana, através de uma imagem no papel, no cartão, da sua sombra, ou silhueta, ou usando o corpo no teatro de sombras. Pediu aos alunos para se

organizarem nos grupos de trabalho das sessões anteriores. Referiu que esta segunda fase do projeto foi projetada por influência do trabalho artístico de Alexander Calder, que a partir do plano, de forma bidimensional, criou objetos tridimensionais, que têm volume e estrutura. Relembrou que a última sessão serviu de estudo ou preparação para o trabalho deste dia uma vez que os alunos exploraram a construção de formas tridimensionais com recurso a folhas de papel máquina A4 e cartolina, vazando, recortando e dobrando, explorando a construção 3D. Apresentou o objetivo geral desta sessão, que passa pela construção de objetos tridimensionais, partindo de objetos cujas formas são bidimensionais: placas de papel cartonado duplex e de placas de PVC com formato bidimensional.

Para servir de exemplo ao trabalho que se pretendia desenvolver nesta sessão, a professora Tânia apresentou um modelo escultórico construído a partir de cartão duplex, arame branco, fio de nylon e formas geométricas de plástico, ligadas com recurso a cola quente, que procura reproduzir uma forma estável e móvel deste artista. Nesse momento, ao apresentar os materiais que serviriam para a realização do trabalho, as formas bidimensionais das placas que só têm comprimento e altura, um aluno comentou que as placas de PVC eram translúcidas, uma vez que deixavam passar a luz. usou as capas que cobrem os cadernos da marca "Oxford" pois é um material interessante para se reciclar e para explorar diferentes materiais. Um aluno referiu que é uma forma de trabalhar nova. A professora referiu que nesta fase era importante os alunos explorarem o manuseamento de diferentes materiais e também refletirem sobre o reaproveitamento de materiais que podem ser reutilizados. Paralelamente clarificou que era importante desenvolverem técnicas de representação visual que extravasassem o desenho, uma vez que é uma técnica a que estão habituados. É interessante explorarem a escultura, sem partirem da representação gráfica bidimensional. Um aluno referiu neste ponto que é uma forma de trabalhar nova. A professora referiu que na arte é difícil criarmos algo, uma vez que nos inspiramos na experiência que temos e no conhecimento que vamos adquirindo ao longo da vida. A professora ainda comentou que um arquiteto quando planeia a construção de uma casa, cuja forma seja inovadora, constrói maquetas para que se consiga visualizar a estrutura do trabalho que pretende construir.

A arte é um pouco isto, aprender com o que foi feito e adaptarmos na construção de algo novo.

A professora titular da Turma referiu que era de fato interessante usar-se as placas de PVC uma vez que eram coloridas e não seria necessário usar tintas. Um aluno referiu que assim estava bom porque com mais cores ou tintas ficaria mais confuso, com mais informação, mais cheio. A professora Tânia disse que podemos procurar ser mais simples na representação ou mais rebuscados, procurando encher o nosso trabalho com mais informação, mas que tudo depende dos gostos, como na decoração de uma casa, em que certas pessoas optam por uma decoração minimalista, sem adereços sem acessórios e outras optam por decorar as suas casas com muitos adereços, estantes, quadros e objetos

de muitas cores espalhados por todo o espaço. Neste aspeto a professora referiu que não há certo nem errado, são gostos e preferências que provêm das vivências e gostos de cada um.

Voltando à proposta de trabalho, a professora referiu que do plano se pretende construir uma forma tridimensional porque tem o comprimento, a largura e a altura e que de diferentes perspetivas assume uma forma diferente. Dependendo do ponto de vista, assume novas formas.

É palpável, podemos segurar, agarrar, mas se o desenhasse seria um desenho, seria algo bidimensional, teria apenas duas dimensões. O objeto a duas dimensões tem a altura e o comprimento, mas a três dimensões tem altura, largura e comprimento. E é na aquisição destes conceitos que consiste este projeto. A professora referiu neste ponto que neste ciclo do Ensino Básico os alunos aprendem conceitos mais básicos que se revelam importantes na sua aprendizagem, mas que à medida que avançam na escolaridade os conceitos se tornam mais complexos e aprendem conceitos que se apresentam mais abstratos, mas que partem das aprendizagens mais básicas. E apresentou como exemplo o estudo da área, um conceito matemático que será brevemente alvo de aprendizagem e que parte exatamente destes conceitos de altura, largura e profundidade. Para a compreensão destes conteúdos as Artes Visuais podem ser uma mais-valia, uma vez que visualizando na nossa mente o alvo é de utilidade para alunos que têm esta capacidade inata ou desenvolvida. A professora ainda comentou que o trabalho artístico pode ser comparado com um de um cozinheiro quando faz um arroz simples com água e sal e outro que cozinha um arroz mais elaborado e com mais ingredientes, como um arroz de marisco ou de polvo.

Partindo para a parte prática da aula, a professora lembrou que os alunos iniciaram o decalque e recorte das figuras geométricas com formas geométricas nas placas de PVC. Perfuraram essas figuras e colocaram o fio de nylon e deram um nó para que não se soltassem. Pegando na maqueta que a professora construiu para servir de exemplo apontou a importância de se dar uma folga nessa atadura para que a forma não ficasse presa, mas tivesse “espaço” para se movimentar.

Foram distribuídos pelos grupos os materiais da aula anterior: cartão duplex, as placas de PVC, o fio de nylon. A professora perguntou se existiam dúvidas em relação aos trabalhos da aula anterior, mas os alunos não apresentaram nenhuma questão quanto a este ponto.

Os alunos revelaram muita facilidade na execução dos nós.

Os alunos desenvolveram os seus trabalhos enquanto as professoras se disponibilizaram nas diferentes tarefas para que foram solicitadas, nalguns grupos o corte, a montagem ou a colagem.

Tal como na aula anterior, os alunos revelaram bastante facilidade no decalque e recorte das figuras geométricas em PVC.

A professora titular pediu à professora Tânia algumas instruções para o vazamento do cartão dupla face que explicou que usava a mesa de corte para recortar formas geométricas que estivessem relacionadas com o trabalho apresentando pelos alunos, por exemplo se tivessem usado linhas curvas se deveria

vazar com quadrados ou triângulos, se usassem linhas curvas deveriam usar formas mais onduladas no vazamento.

Também se explicou o meio corte para se dobrar e unir as bases feitas com cartão duplex. Alguns alunos experimentaram esta técnica.

A professora titular manipulou estas formas, recorrendo ao x-ato e mesa de corte e a professora Tânia ligou os elementos com a cola quente. Nalgumas situações os alunos foram convidados a usar os materiais com os devidos cuidados, nomeadamente, o alicate de corte, o alicate de pontas redondas, o x-ato e a pistola de cola quente. Para além disso, todos usaram o lápis para desenhar as bases no cartão duplex e para decalque de figuras geométricas nas placas de PVC, a tesoura para recortar as mesmas. As professoras usaram o x-ato para perfurar as figuras e o fio de nylon foi introduzido pelos alunos nas figuras geométricas de PVC e deram os nós.

Nesta fase pode-se observar que alguns alunos estavam preocupados com o equilíbrio e movimento das peças que estavam a construir, também se verificou alguma sensibilidade na escolha das cores do material PVC.

Uma vez que os alunos já tinham cortado na aula anterior as figuras geométricas tiveram a preocupação de escolher arames previamente preparadas com

Quando se procedeu à montagem das formas tridimensionais a professora Tânia pediu para recortarem o excesso de fio de nylon. Depois a professora apoiou na união das peças “móviles” à peça stábile com arame e cola quente.

Neste processo advertiu os alunos para não se movimentarem perto de si uma vez que estava a manusear a cola quente o que poderia provocar queimaduras inadvertidamente.

Em algumas uniões a professora utilizou a cola quente para dar alguma estabilidade à peça.

Na montagem das figuras tridimensionais a professora conjecturou diversas hipóteses procurando o maior equilíbrio da peça. Nest fase um aluno referiu que pareciam cabides ao que a professora respondeu que alguns cabides são feitos arame. A professora pediu para irem biscar uma bisnaga de cola. Uma aluna perguntou o que era uma bisnaga ao que a professora respondeu que uma bisnaga era uma recarga.

Em alguns casos os alunos pediram à professoras para vazarem o cartão duplex para que as suas formas tridimensionais assumissem povos aspetos.

Quando os alunos recebiam as suas peças coladas brincavam procurando o movimento dos “móviles”. Um dos grupos manteve o interesse em cortar as peças de PVC coloridas e acrescentou os pedaços que cortou com cola UHU.

Uma vez que esta aula teve uma dinâmica muito ativa verificou-se que alguns alunos apoiaram outros grupos na conclusão dos seus projetos.

Observações: não sendo o objeto deste estudo seria interessante observar as relações interpessoais.

Os grupos feitos aleatoriamente mantiveram sincronia e boa relação interpares.

Conforme foram concluindo os seus trabalhos foi indicado pela professora titular que deveriam concluir um trabalho de matemática.

Em relação ao trabalho concluído uma aluna referiu que a peça tridimensional construída pelo seu grupo “parece uma montanha com muitas nuvens de vários formatos: círculos, triângulos, quadrados”, uma montanha muito estranha. Outra aluna do mesmo grupo acrescentou; “isto até parece uma fogueira”. Um outro aluno do mesmo grupo afirmou que “parece uma árvore”. A aluna 2 afirmou ainda “Isto ficou mesmo colorido”.

A professora titular contornou as figuras geométricas para vazar nas superfícies de cartão duplex. Vazou com o x-ato. A professora titular referiu que era importante as aulas terem mais de 90m para a execução dos trabalhos uma vez que assim os alunos podiam ter uma maior perceção de conclusão do projeto.

Na fase de conclusão de construção destas peças as professoras verificaram o que faltava e apoiaram os alunos na finalização dos pormenores.

Um grupo foi advertido nesta parte final, porque apresentou o cartão duplex dobrado e deveria apresentar as peças sem estarem amachucadas. Foi-lhes dado algum tempo para construírem peças novas, partindo do decalque das anteriores para que o trabalho tivesse uma boa apresentação e performance.

Anexo G. Análise de conteúdo das observações redigidas pelos alunos

Tabela G1. Análise de conteúdo do registo na figura 5.

Categoria	Unidades de Registo	F/C
Tema/Forma	“flores azuis”; “natureza”; “tronco”; “folhas”; “flores”; “grande céu”; “nuvens”; “sol”	8
Cor	“cores azul e branco”	1
Técnica	“foi feita com tinta sobre parede”; “É uma fotografia”; “parece uma foto, mas foi pintado a azul por cima porque não existem flores azuis”	3
Sensações	“alegria”; “calma”; “livre”; “gostamos da imagem”; “criativo”; “bonito”; amigável”	7

Tabela G2. Análise de conteúdo do registo na figura 7.

Categoria	Unidades de Registo	F/C
Tema/Forma	“parece as sombras de flores coloridas”; “parece um jardim a apanhar vento”; “praia”; “este quadro parece uma floresta”; “flores”; “árvores”; “savana”; “árvores a cair”; “flores em ar livre”; “as árvores estão a cair”; “fadas coloridas”	11
Cor	“tem muitas cores”; “as cores são preto, rosa, laranja e azul”; “cheio de pintas às cores”	3
Materiais	“papel de cozinha”	1
Técnica	“foi feito a caneta por cima de papel”; “foi contornado”; “contorno de árvores”; “misturas”; “aguarelas”	5
Sensações	“gosto da imagem”; “felicidade”; “alegria”	3

Tabela G3. Análise de conteúdo do registo na figura 9.

Categoria	Unidades de Registo	F/C
Tema/Forma	“natureza”; “flores”; “pássaros”; “nuvem”; “sol”; “animais”; “mar”; “calmo”; “arte”; “árvore”; “o pássaro está a comer”; “estrelícia”; “uma praia mágica”; “mundo em cima do céu”	14
Cor	“As flores do quadro são muito coloridas e bonitas”; “cores vivas”; “colorido”; “azul-escuro”; “verde”; “beije”; “azul claro”	7
Materiais	“o desenho foi feito com tinta de desenho”; “parece que foi feito a lápis de cor”	2

Técnica	“azul”; “amarelo”; “cor-de-rosa”; “branco”; “laranja”	5
Sensações	“parece que pica”; “relaxamento”; “alegria”; “criativo”	4

Tabela G4. Análise de conteúdo do registo na figura 11.

Categoria	Unidades de Registo	F/C
Tema/Forma	“mulher”; “uma senhora numa cadeira a tomar chá”; “parece uma senhora a beber café”; “uma senhora a tomar café numa cadeira”; “uma sombra de uma senhora”	5
Cor	“azul-escuro”; azul-claro”; “tem muito tons de azul”; “azul e branco”	4
Materiais	“tinta”; tinta;” “folha e fotocópia creme”; “canetas e aguarelas”	4
Técnica	“foto nunca vista”; “foi duas tintas em parede”; “parece uma pintura branca na parede”	3
Sensações	“estranho”; “lindo”; “fixe”; “suspeito”; “incrível”; “invisível”; “calma”; “Ela parece estar pensativa e triste; “a senhora parece transparente porque tem uma cadeira atrás dela”; “ela estava calma”; “solitário”; “solitário”; muito calmo”; “diferente”	14

Tabela G5. Análise de conteúdo do registo na figura 13.

Categoria	Unidades de Registo	F/C
Tema/Forma	“parece uma viúva triste a ver fotos dela e do marido”; “a senhora está sentada numa cadeira a ver flores”; “a viúva está a ler um livro de flores”; “a viúva está solitária no quarto”; “freira”; “está a limpar o quadro”; “está a chorar”; “conta uma história”; “a senhora está a embrulhar o presente”	9
Cor	“preto e branco”	1
Materiais	“origami de papel”	1
Técnica	“a imagem foi feita de sombras”; “sombra projetada no pano”; “sombra”; “desenho”; “tinta”; “foto”	6
Sensações	“é bonito”; “tristeza”; “está escuro”;	3

Tabela G6. Análise de conteúdo do registo na figura 15.

Categoria	Unidades de Registo	F/C
Tema/Forma	“eles estão a jantar”; “é um casal”; “tem copos, talheres e taças”; a menina está a fazer ciências/experiências”	4
Cor	“falta luz”; “escuro”; “preto”; “preto e branco”; “só uma luz”	5
Materiais	“lâmpada”; “luz branca”; “é um candeeiro fraco”; “paredes”	4
Técnica	“somas”, “contorno preto”; “pintura na parede”;	3
Sensações	“tristeza”; “escuridão”; “giro”; “fixe”	4

Tabela G7. Análise de conteúdo do registo na figura 17.

Categoria	Unidades de Registo	F/C
Tema/Forma	“ela está a brincar com os filhos”; “ela está a saltar à corda”; “a senhora está a dançar e a lavar a loiça”; “parece uma senhora a saltar e a brincar”; “parece uma senhora a fazer ginástica ou a correr”; “a senhora a comer”; “sapatos de treino”; “a senhora está a lutar”; “a senhora está a brincar”;	9
Cor	“preto”; “creme”; “verde”	3
Materiais	“foi usado lápis”; “tinta”	2
Técnica	“contorno de uma menina a saltar à corda”; “formas”; “sombra”	3
Sensações	Sem registo	0

Anexo H. Produções realizadas pelos alunos

H1. Cianotipia do aluno A1



H2. Cianotipia do aluno A2



H3. Cianotipia do aluno A3



H4. Cianotipia do aluno A4



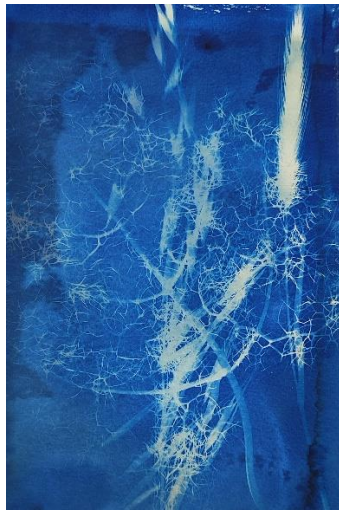
H5. Cianotipia do aluno B1



H6. Cianotipia do aluno B2



H7. Cianotipia do aluno B3



H8. Cianotipia do aluno C1



H9. Cianotipia do aluno C2



H10. Cianotipia do aluno C3



H11. Cianotipia do aluno C4



H12. Cianotipia do aluno D1



H13. Cianotipia do aluno D2



H14. Cianotipia do aluno D3



H15. Cianotipia do aluno D4



H16. Cianotipia do aluno E1



H17. Cianotipia do aluno E2



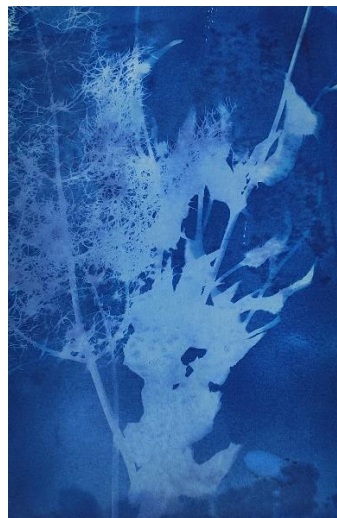
H18. Cianotipia do aluno E3



H19. Cianotipia do aluno E4



H20. Cianotipia do aluno F1



H21. Cianotipia do aluno F2



H22. Cianotipia do aluno F3



H23. Cianotipia do aluno G1



H24. Cianotipia do aluno G2



H25. Cianotipia do aluno G3



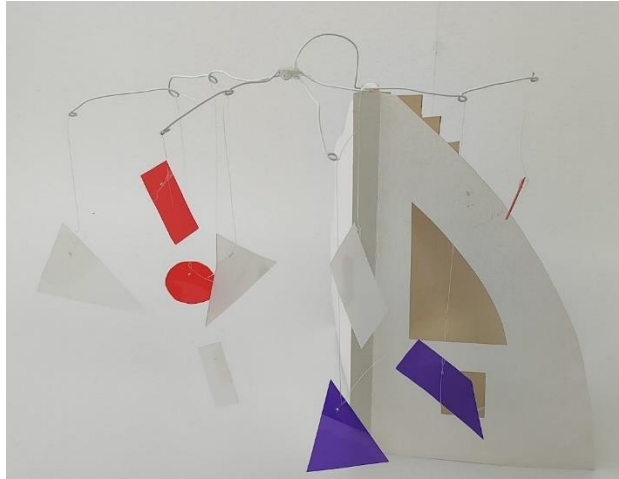
H26. Cianotipia do aluno G4



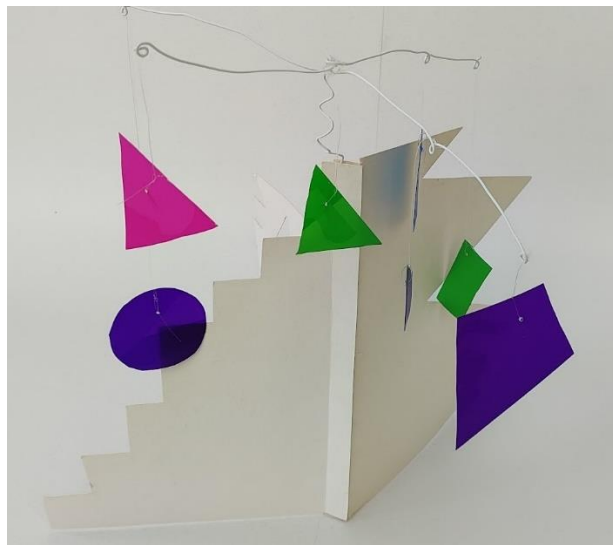
H 27. Objeto escultórico do grupo B



H28. Objeto escultórico do grupo G



H 29. Objeto escultórico do grupo E



Anexo I. Guião de entrevista realizada à professora titular de turma

Blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões	notas
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Identificar o entrevistador; Informar sobre o estudo que está a ser desenvolvido e o objetivo da entrevista; Solicitar a colaboração do professor; Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas em entrevista.	Prestar as informações solicitadas de forma clara e precisa.
Educação Artística	Compreender que trabalhos são desenvolvidos nesta área curricular	Perguntar que tipo de trabalhos desenvolve com os seus alunos.	Pedir exemplos de atividades.
Artes Visuais	Compreender a satisfação dos alunos nestas aulas; Identificar os materiais utilizados.	Perguntar sobre a satisfação dos alunos nas aulas de Artes Visuais; Perguntar que tipo de materiais usam para o desenvolvimento destas aulas.	Pedir para o professor referir todos os materiais que já utilizou.
Estratégias e Técnicas Pedagógicas	Compreender as estratégias e técnicas pedagógicas utilizadas nestas aulas	Perguntar a que estratégias e técnicas pedagógicas recorre para o ensino destas aulas.	Pedir para descrever as estratégias e técnicas pedagógicas a que recorre
Bidimensionalidade e tridimensionalidade	Compreender como são apresentados estes conceitos aos alunos	Perguntar em que contextos explora os conceitos de bidimensionalidade e tridimensionalidade.	Pedir exemplos de atividades.
Formação Artística	Conhecer a formação do professor nesta área	Perguntar sobre a formação inicial em educação artística; Perguntar se sente necessidade de aprofundar os conhecimentos nesta área.	Pedir para especificar a formação inicial e no âmbito desta temática.
Projeto 2D/3D	Saber a importância da implementação deste projeto na turma	Perguntar que aprendizagens foram adquiridas no desenvolvimento deste projeto.	Pedir para especificar as mais valias e obstáculos sentidos no desenvolvimento do projeto.
Agradecimento	Agradecer a colaboração na realização do estudo	Agradecer a colaboração prestada.	

1. Nas suas aulas de educação artística, que tipo de trabalhos tem por hábito desenvolver com os seus alunos?

Desenvolvo muitos trabalhos utilizando várias técnicas como desenho, pinturas com diferentes materiais: lápis de cor, cera, pastel, guache e aquarela. Também trabalhamos com colagens e já fizemos maquetes, relacionando estes trabalhos com outras disciplinas, como por exemplo o português na construção de histórias. Ou seja, depois de escreverem as histórias, os alunos desenhavam as personagens e geralmente este trabalho é feito em grupo. Também podemos pegar em personagens de livros de narrativas e fábulas, escolher dois a três personagens e criar uma história. A partir daí avançamos para um trabalho artístico, criando um cenário numa caixa de cartão que fecha como um envelope, mas num tamanho A4. As personagens podem ser feitas sobre cartão e colados num pau de madeira para se puderem manusear através do cenário. Pelo meio podemos escrever a história no Word e aqui temos um trabalho que é transversal a três áreas disciplinares: português, educação artística e TIC. Também podemos pegar num livro do projeto “Escola a Ler” e desenvolver um trabalho artístico a partir da leitura da história. Este ano Trabalhámos a “Lulu e o Brontossauro”. A história foi dividida por todos os alunos e cada um dos alunos ficou com a responsabilidade de ilustrar essa parte da história. Aleatoriamente era-lhes atribuída um material para pintarem o trabalho, uns pintaram com aquarelas, outros com pastel seco, pastel de óleo, carimbos, colagens e guaches. Este trabalho também envolveu o digital porque eles fotografaram as personagens e depois no Canva conseguiam fazer uma espécie de animação mudando as expressões do rosto, movimentando os braços e as pernas. No ano passado lemos a história “O Dia em que os lápis desistiram”, depois da leitura fizemos um teatro, pintaram cenários e adereços, usando muito o desenho a carvão e a pintura com guaches.

Em estudo do meio construíram maquetes relacionadas com os diversos temas que abordamos, como por exemplo, rios, serras e este ano, principalmente foi o terceiro ano, por isso fizeram maquetes sobre os astros.

Ou seja, todo o trabalho artístico está envolvido com o português e o estudo meio porque enriquece muito as aulas, uma vez que eles gostam de fazer estas coisas e ficam mais envolvidos no desenvolvimento dos trabalhos e com os colegas de grupo, as aulas não

são expositivas por parte do professor em que ficam sentados. Portanto, há muita colaboração, partilha e movimentam-se, experimentam materiais diferentes.

2. Que materiais costumam usar para fazer essas maquetes?

Por exemplo, temos uma base e depois utilizamos esferovite, cartões caixas de ovos materiais recicláveis. Portanto lá está as caixas de ovos, caixas de cereais porque tem de ser tudo nessa base. Porque a escola do 1º ciclo não tem grandes verbas, então temos de utilizar isso. Rolhas, tampas de garrafas, além disso é sempre interessante podemos reaproveitar materiais que de outra forma iriam para o lixo. É uma forma de os sensibilizar para a temática da sustentabilidade.

3. Sente que os alunos ficam satisfeitos com essas aulas?

Eles adoram. Adoram mesmo, então a minha turma a trabalhar em grupo, consigo perceber que se sentem mesmo motivados e depois também têm muita criatividade. É muito melhor trabalhar em grupo porque uns puxam os outros.

4. Em relação à educação artística, da sua formação inicial, sente lacunas nessa área?

Sim, muitas. Sinto muitas lacunas e realmente, a nível pessoal, era uma das coisas que gostava mesmo de fazer era formação nesta área, principalmente na área da pintura e escultura. Aliás, por isso é que eu gostei muito da Tânia ter implementado este projeto com a minha turma, porque foi um abrir de olhos para um leque alargado de conhecimentos, ferramentas, instrumentos e técnicas de trabalho que contribuiu para que os alunos desta turma adquirissem novas competências e também para mim, que tive a oportunidade de aprender a fazer.

5. Fez licenciatura em ensino na área de primeiro ciclo? Há quantos anos?

Licenciei-me no 1º Ciclo há 21 anos. A minha formação inicial é mesmo no 1º ciclo. Nunca tive formação especializada na área artística, música ou desporto.

6. Portanto, sente necessidade de fazer formação?

Claro, sim, sim. Mas não encontro formação para professores do 1.º Ciclo especificamente nesta área.

7. Nas aulas de Artes Visuais, que tipo de materiais costumam utilizar?

Utilizamos sempre muitos materiais recicláveis, porque não tem custos e os alunos podem trazer facilmente das suas casas. Costumamos utilizar cartões, caixas de ovos, tampinhas e para pintar usamos lápis de cera, lápis de cor, pastel, canetas de feltro, aguarelas, esferovite, entre outros.

Estou a recordar-me de uma história que fizemos no âmbito do PNL, um boneco/objeto que os alunos criaram, o Yuki. Começaram por desenhar este boneco, tendo sempre presente que iriam construí-lo com os materiais que tínhamos disponíveis e que eles haviam recolhido em casa. Depois, na construção do mesmo utilizámos cartões, tecidos e outros materiais.

8. A que estratégias e técnicas pedagógicas recorre para o desenvolvimento destas aulas?

Nestas aulas prefiro que trabalhem em grupo do que individualmente. É interessante ver as dinâmicas dos grupos, como se organizam e se relacionam. Esta turma é grande porque tem 26 alunos. Quando formo os grupos geralmente têm 5 elementos, para evitar depois termos muitos grupos, mas o ideal seria formar grupos de 4 elementos. Geralmente sou eu que escolho os elementos que formam cada grupo.

Eles também acabam por trabalhar individualmente. Por exemplo, este ano explorámos o desenho de observação com lápis de carvão. Este tipo de trabalho é bom porque permite que os alunos usem o lápis de carvão com mais ou menos intensidade para fazerem sombreados ou contornos. Por outro lado, é importante porque treinam a capacidade de observar, de descobrir pormenores, de ir mais fundo na forma como veem. Foi uma coisa que até nunca tinha experimentado e os trabalhos ficaram maravilhosos. Distribuí pelos alunos uma imagem, eles observaram a imagem e reproduziram-na numa folha com lápis de carvão. Depois usámos esse trabalho que fizeram para a criação de uma história. Acho que saíram coisas muito bonitas porque parece que estamos a ver as coisas em segundo plano, por camadas. Também desenvolvemos trabalhos a partir das metodologias ativas. O coffee table que utilizamos diversas vezes e corre muito bem, porque esta turma é muito entusiasta e participativa. Também desenvolvemos outros trabalhos com a equipa das Viagens à lá c'Arte que é o projeto do nosso agrupamento, onde em articulação com dois ou três colegas, a bibliotecária, a professora de Artes Visuais e o professor de música, desenvolvemos projetos um pouco mais complexos e extensos.

9. Em relação a este projeto, o que considera ter sido mais importante no que diz respeito às aprendizagens?

Em primeiro lugar foi conhecerem o trabalho destes dois artistas, da Lourdes Castro e do Alexander Calder. Acho que é muito importante os alunos terem conhecimento da vida e obra dos artistas para desenvolverem gosto pelas artes, pela cultura e o património. É importante serem estimulados a visitarem museus, porque desenvolvem um sentido estético e artístico, aprendem a apreciar o mundo que os rodeia.

Em segundo tiveram a oportunidade de trabalhar com diferentes materiais, materiais que eu nem conhecia e isso também é uma mais-valia, poderem manusear e experimentar diferentes recursos que se calhar nunca mais terão a oportunidade de explorar. Por exemplo quando fizeram o filme das sombras, eu fiquei maravilhada com esse trabalho e contente por eles. E percebia que eles ficavam muito entusiasmados sempre que iam trabalhar neste projeto, porque eles queriam mesmo ter estas aulas. Acho que correu muito bem. Também gostei muito das esculturas. E outra coisa que também me deixou surpreendida foi a organização aleatória dos grupos, porque geralmente eu escolho os alunos para a formação dos grupos e quando vi um destes grupos a ser formado fiquei com receio de que corresse muito mal. Mas depois conforme foram desenvolvendo os seus trabalhos fiquei mesmo espantada com os trabalhos que estes alunos fizeram e pela forma como se envolveram na realização dos mesmos. Não estava à espera de que se entusiasmassem tanto e que trabalhassem tão bem e os trabalhos ficaram maravilhosos. Isto vai marcar-me para a vida.

Também gostei muito do trabalho que fizemos lá fora no recreio da escola, o contorno das sombras, achei um trabalho muito simples e de fato o resultado é muito interessante. Gostei também de ver o empenho dos alunos neste projeto, eles estavam mesmo envolvidos e interessados nestas aulas.

Anexo K. Categorização da entrevista à professora titular de turma

Categorização da Entrevista à Professora Titular de Turma

Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/UC	F/C
Artes Visuais	Satisfação dos alunos	Expressões de satisfação e motivação	“Eles adoram. Adoram mesmo.” “Se sentem mesmo motivados.”	3
		Preferência por atividades colaborativas	“Trabalhar em grupo.” “É muito melhor trabalhar em grupo porque uns puxam os outros.”	2
	Materiais Utilizados	Uso de materiais recicláveis	“Utilizamos sempre muitos materiais recicláveis.” “Rolhas, tampas de garrafas.”	5
		Especificidade dos materiais	“Caixas de ovos, caixas de cereais.” “Aquarelas, lápis de cor, esferovite.”	4
	Sustentabilidade	Sensibilização para a sustentabilidade	“Sensibilizar para a temática da sustentabilidade.” “Reaproveitar materiais que iriam para o lixo.”	2
Estratégias e Técnicas Pedagógicas	Trabalho em Grupo	Preferência por trabalho em grupo	“Prefiro que trabalhem em grupo.” “Organizo os grupos com 5 elementos.”	3
		Dinâmicas e interação dos grupos	“Interessante ver as dinâmicas dos grupos.” “Uns puxam os outros.”	3
	Metodologias ativas	Uso de metodologias ativas e participativas	“World café” “Viagens à lá c’Arte”	2
	Metodologias de Ensino	Abordagem pedagógica para explicar os conceitos	“Comparar formas planas e sólidos geométricos.” “Projeto como forma de visualização.”	2
	Desenho de Observação	Técnicas de desenho e observação	“Treinam a capacidade de observar.” “Desenho de observação com lápis de carvão.”	3
Bidimensionalidade e tridimensionalidade	Conceitos Matemáticos	Comparação entre figuras bidimensionais e tridimensionais	“O quadrado é plano.” “O cubo ocupa espaço e tem volume.”	2
		Dificuldade de compreensão	“Dificuldade na compreensão devido à faixa etária.” “Conceitos abstratos.”	2

Formação Artística	Formação Profissional em Educação Artística	Percepção de lacunas na formação	“Sinto muitas lacunas.” “Nunca tive formação especializada.”	3
		Importância da formação contínua	“Gostava de fazer formação nesta área.” “Falta de oferta nesta área.”	2
Projeto 2D/3D	Impacto do Projeto	Reflexão sobre a implementação do projeto	“Abrir de olhos para um leque de conhecimentos.” “Contribuiu para que os alunos adquirissem novas competências.”	3
	Conhecimento Artístico	Importância de conhecer artistas	“Conhecer o trabalho de Lourdes Castro e Alexander Calder.”	2
		Estímulo à apreciação das artes e cultura	“Desenvolvem um sentido estético e artístico.” “Importante visitar museus.”	2
	Materiais e Técnicas	Variedade de materiais utilizados	“Trabalhar com materiais que nem conhecia.” “Diferentes recursos e técnicas.”	2
	Envolvimento dos Alunos	Entusiasmo e envolvimento dos alunos no projeto	“Ficavam entusiasmados.” “Trabalharam muito bem, fiquei espantada.”	3

Anexo L. Guião e entrevistas realizadas aos alunos

GRUPO A

Pergunta 1. Desenvolvemos quatro trabalhos, este primeiro trabalho que desenvolvemos no espaço exterior da escola usando as sombras que eram produzidas pela luz solar. Gostaram de fazer este trabalho? Porquê?

A1 - Foi divertido desenhar e contornar as sombras

Pergunta 2. Nunca tinham feito algo assim deste estilo?

A1 – Não, eu não.

A4 – Eu já tinha feito em casa, precisava de copiar um desenho por isso usei uma folha branca que pus em cima do desenho e depois usei a janela para fazer o contorno.

Pergunta 3. Dos outros trabalhos que os vossos colegas fizeram nesta primeira etapa, gostam de algo em especial em particular?

A3 - Sim, gosto daquele. Porque parece realista.

Pergunta 4. Em relação às técnicas, vocês perceberam que vocês podiam escolher os materiais que queriam para fazer este trabalho? Usaram quais?

A1 - Canetas, pastel seco, guaches e marcadores.

Pergunta 5. Em seguida fizemos este trabalho, a cianotipia.

A4 – Foi muito fixe!

A1 - Diferente, porque em vez de nós desenharmos, nós pegávamos em elementos da natureza e púnhamos em cima de uma folha.

A3 - Foi uma experiência nova.

A2 - Este está muito bonito. Porque é o que tem um contraste maior.

Pergunta 6. Em relação ao vídeo, em que usámos sombras, o que é que vocês têm a dizer sobre isto?

A1 – Foi interessante porque usámos as sombras.

A2 – Usámos as nossas sombras, dos nossos corpos e percebe-se quem são as pessoas sombras e conseguimos perceber o que estão a fazer.

Pergunta 7. Este último trabalho que realizaram, o móbile/stábile, o que querem dizer sobre isto?

A4 – Achei muito interessante, nunca tinha feito nada assim.

A3 – Achei um pouco difícil, principalmente usar as linhas, dar os nós, e também dobrar o arame.

A4 – Eu gosto muito do resultado final, ficou muito bonito.

A1 – Sim, está muito bonito porque em vez de ser uma estátua que está parada, mexe-se. Tem movimento.

Pergunta 8. O que aprenderam com todos estes trabalhos?

A1 – Que a arte é um bocadinho difícil. Porque temos de aprender a usar os materiais da forma certa. É preciso ter as ideias e depois conseguir fazê-las. Não é assim tão fácil como parece.

Pergunta 9. Perceberam esses conceitos da bidimensionalidade e da tridimensionalidade?

A1 – Tridimensional é algo que está em pé, como se fosse uma estátua. E bidimensional está numa folha.

A2 – Numa folha, numa tela, num pano, ou o vídeo que vemos projetado num ecrã.

A1 – Mas quando nós fazemos não é. Porque usámos o corpo e objetos que são tridimensionais. Mas aqui na escultura fizemos ao contrário, usámos o cartão e a capa translúcida, que são bidimensionais e fizemos a escultura que é tridimensional.

GRUPO B

Pergunta 1. Gostaram de participar nestas oficinas?

B3 – Sim, porque aprendemos coisas novas, aprendemos a fazer estes trabalhos artísticos, aprendemos técnicas novas para trabalhar e usámos materiais que nunca tínhamos usado. Foi diferente do que costumamos fazer.

B1 – Sim, nas aulas costumamos fazer desenhos com lápis na folha e aqui fizemos esculturas.

B3 – Sim, no móbile usámos o cartão, os arames, o plástico translúcido e o fio de nylon e depois aquelas esculturas tinham movimento.

Pergunta 2. Destes primeiros trabalhos que realizámos, o vosso grupo apresentou dois. Apesar de ser o grupo com menos elementos conseguiu produzir mais. Dos dois trabalhos que fizeram qual preferem e porquê?

B3 – Eu gosto mais deste, as cores são mais vivas e mais fácil de entender o que é que é.

B1 – Sim, dá para ver que são duas pessoas.

Pergunta 3. Querem explicar todo o processo para a realização deste trabalho?

B3 – Para fazermos as sombras precisamos do sol, da luz do sol e do objeto.

B1 – Se não tivermos sol podemos usar uma luz forte.

B3 – E depois contornamos a sombra com lápis de carvão num cartão ou numa folha.

B1 – E pintámos. Nós pintámos com aguarelas e guaches, mas houve grupos que usaram outros materiais como o pastel seco ou pastel de óleo.

Pergunta 4. em relação à cianotipia, gostaram de fazer este trabalho?

B3 – Eu gostei porque não sabia que dava para fazer.

B1 – Eu também não. Estes aqui ficaram mais realistas porque gosto de saber o que é.

B3 - Saber, eu sei o que é que é tudo, são plantas e ervas.

B1 – E algumas são flores.

Pergunta 4. E este trabalho foi difícil de fazer?

B3 – Não, foi fácil.

Pergunta 5. Em relação ao filme a Jornada o que querem dizer?

B1 – É diferente, também nunca tinha feito nada assim.

B3 – Nunca tinha feito teatro de sombras. Gostei muito do resultado, não estava à espera.

Pergunta 6. Quanto à escultura, com base no trabalho de Alexander Calder, gostaram de realizar este trabalho?

B3 – Foi mais ou menos difícil isto equilibrar.

B1 – Tivemos de pôr mais figuras geométricas feitas com plástico translúcido de um lado.

B3 – Foi um trabalho de equilíbrio e movimento. Gostei muito de fazer este trabalho porque nunca tinha feito nada assim e gosto muito.

B1 – Eu gostei deste e da Jornada.

Pergunta 7. Como foi trabalhar em grupo?

B1 – Foi bom, o nosso grupo era o mais pequeno e muitas vezes o B2 faltava, por isso éramos os dois.

B3 - E nós entendemo-nos bem.

GRUPO C

Pergunta 1. Gostaram de participar nestas oficinas?

C2 – Eu gostei, foi muito divertido porque nós fizemos coisas que nós antes não sabíamos fazer, aprendemos coisas novas, por exemplo o móbile, a forma tridimensional. Eu não sabia que aquilo dava para fazer e com aqueles materiais, por exemplo também nunca tinha tirado as capas dos cadernos e usá-las para fazer outras coisas.

C1 - Eu gostei porque foi uma experiência diferente, o que é giro.

Pergunta 2. O que é que aprenderam?

C1 – Aprendi que podemos transformar coisas de duas dimensões em três dimensões e também podemos fazer o contrário.

Pergunta 3. Em relação ao primeiro trabalho que fizeram o que me podem dizer sobre isso? Sobre o processo e o resultado.

C2 – No início, quando estávamos na rua a contornar as sombras fomos um pouco trapalhões e o trabalho ficou um pouco riscado porque começámos a pintar por dentro e depois na segunda aula resolvemos aproveitar as linhas à volta das sombras que tínhamos conseguido e depois cortámos.

C3 – E depois apareceu alguma coisa.

C1 – Como diz o ditado “Há solução para tudo menos para a morte”.

C2 – Sim, resultou e gosto!

Pergunta 4. Dos trabalhos dos vossos colegas há algum que se destaque?

C1 – Acho todos muitos interessantes.

C2 – Eu gosto muito destes dois. Este porque foi feito com a sombra de um carrinho e agora parecem prédios. E neste gosto muito da forma da mão, gosto das cores, das formas que estão feitos. Parece a ponte 25 de abril vista de cima.

C3 – O meu favorito é este porque tem muitas formas representadas: mãos, braços, folhas.

C1 – O meu favorito é este porque apresenta várias formas, parece confuso, mas eu entendo do meu ponto de vista é como se fosse uma festa.

C3 – Parecem estar todos de braços no ar.

Pergunta 5. A seguir a cianotipia.

C2 – O que é que é isso?

Pergunta 6. estas imagens de folhas e flores a azul. Não se lembram de fazer isto?

C2 – Ahh, esse foi muito giro! É uma coisa muito estranha, eu não sabia que isto podia acontecer, nós expormos ao sol estas folhas de papel que pintámos primeiro com um pincel e um produto, na casa de banho. Na rua pusemos as folhas e flores por cima e depois um vidro. Colocámos um vidro. Passado um bocado tirámos a correr um papel, fomos molhar na água e depois borrifámos com água oxigenada. Depois pusemos à sombra a secar. Mas nós tivemos de repetir e fazer mais vezes porque ficou num azul muito claro.

Pergunta 7. Sabes que acabaste de descrever muito bem todo o processo. De fato vocês tiveram de repetir porque as folhas de aguarela pinceladas com a solução de cianotipia não

estiveram o tempo suficiente expostas ao sol, precisavam de mais uns minutos para o contraste ser maior.

A seguir a este trabalho, fizemos este aqui, o filme. O que me querem dizer sobre isto?

C3 – Eu já sei. A minha parte favorita, eu até gostei porque foi muito criativo. A minha parte favorita é quando eu e a Vitória estamos a jogar a bola.

C1 – E eu deixei cair. Também gostei daquela parte em que estava a brincar com o Arsenny.

Pergunta 8. E quando vocês estavam a filmar perceberam que o resultado seria este?

C1 – Não, eu nem fazia ideia.

C2 – Eu queria tentar ver como tinha ficado eu quando me filmou, mas não me mostrou.

C1 – Gostei, ficou muito criativo. É engraçado.

Pergunta 9. Em relação a este trabalho baseado na obra de Alexander Calder. Gostaram de fazer e de experimentar manipular estes materiais?

C1 – Eu gostei porque não sabia que dava para fazer isto. E ficou muito criativo, principalmente o dos outros grupos. Por exemplo, este aqui parece um prédio, com janelas e depois parece que em cima do prédio está a chover coisas coloridas. Tipo bocadinhos do arco-íris a cair.

Pergunta 10. Podemos criar e contar uma história a partir deste objeto artístico.

C1 – Eu quero dizer uma coisa, é que isto ficou mesmo criativo e como tem muitas coisas coloridas tem vida.

C2 – Parece mesmo que dá para contar histórias, porque neste trabalho eu vejo um pôr-do-sol.

C1 – Aqui eu vejo uma escada de um prédio para subirmos e ver a vista.

Pergunta 11. É um trabalho que podia ter continuidade em articulação com a área do português, criando e contando histórias e quem sabe até voltarmos às artes através da animação.

C3 – Eu gostava de dizer que fica bonito com as cores das capas, mas às vezes também era difícil cortar isto, por isso era óbvio ficar assim meio torto (nas margens).

Pergunta 12. De todos os trabalhos qual gostaram mais de fazer e qual o que resultou melhor?

C2 – Eu gostei do fazer e do resultado final do filme.

C3 – Sim, também gostei muito e é o meu preferido, quer de fazer quer o resultado. Percebe-se quem era quem.

C1 – Eu gostei das esculturas porque vejo aqui muitas coisas como prédios, casas coloridas e imagino histórias a acontecer.

Pergunta 13. Estes trabalhos artísticos puxam pela nossa parte criativa?

Agora concluído o projeto vocês ficaram a perceber os conceitos bidimensional e tridimensional?

C1 – 2D é a imagem que está na folha. Podemos tocar e ver, mas não conseguimos pegar e agarrar. No 3D podemos tocar, agarrar, ver de várias maneiras, é uma construção. Podemos movimentar-nos à volta do 3D.

C3- Sim, aqui parecem ondas, mas aqui parece um dinossauro.

C2 – Aqui parece uma parede de um parque infantil, onde as crianças brincam.

C3 – Aqui parece uma escada e aqui as ondas do mar. Fica um bocadinho realista.

C1 – Deste lado parece um prédio e deste uma estátua de um dinossauro dentro de um prédio.

Pergunta 14. querem dizer mais alguma coisa sobre este projeto?

C2 – Eu quero dizer que foi muito divertido e muito fixe. E aprendemos a construir coisas que nós não sabíamos fazer.

GRUPO D

Pergunta 1. Gostaram de participar nestas oficinas. Porquê?

D4 – Sim muito. Foi divertido e aprendemos muitas coisas legais. Aprendemos a fazer pinturas com materiais diferentes e também conhecemos artistas.

D3 - E criativo, muito criativo.

D1 - A Lourdes Castro e o Alexander Calder.

D3 – Neste trabalho usámos as sombras das coisas, plantas, dos braços, dos pés,

Pergunta 2. Gostaram de trabalhar em grupo?

D3 – Muito porque todos fizeram alguma coisa. Ajudaram a pintar e pudemos ter mais ideias, pudemos dividir o trabalho.

D4 – Eu gostei muito de fazer estes trabalhos em grupo porque conseguimos fazer várias coisas e como todos participam nas pinturas os trabalhos ficam mais coloridos.

D2 – Quando trabalhamos em grupo podemos ter mais ideias para fazer coisas.

D1 – Eu não gostei muito de trabalhar em grupo porque às vezes não gostam das minhas ideias. Acho que cada um devia poder dar a sua opinião à vez.

Pergunta 3. Mas sabes que nos trabalhos de grupo nem sempre as nossas ideias são as melhores, também temos de estar abertos a deixar ir uma ideia que não é tão boa para o grupo. É preciso saber comunicar e negociar.

Deste primeiro conjunto de trabalhos que fizemos qual é o que gostam mais?

D4 – Gosto deste porque está contornado e usaram coisas diferentes.

D3 – Plantas, mãos braços.

D4 – E também usaram cores diferentes, muitas cores.

D1 – Eu gostei deste porque tem uma sombra de uma pessoa que está a dar qualquer coisa a outra. Parece um prato de comida e o outro está a receber. E as cores são bonitas. Pintaram aqui de azul e rosa, aqui de amarelo.

D3 – Eu gosto deste porque está giro, fizeram as sombras das pessoas e o efeito das cores e das pessoas em cima umas das outras, está interessante.

D2 – Eu gosto deste porque está muito colorido, tem muitas cores diferentes, e está muito bem. Porque usaram a sombra de um carrinho de supermercado e agora parece um prédio.

Pergunta 4. Já alguma vez tinham usado as sombras dos objetos para desenharem?

D3 – Mais ou menos em casa. Usei a sombra do sol, desenhei com carvão, pus uma planta, a luz do sol fez as sombras e desenhei.

Pergunta 5. Gostaram de fazer o trabalho de cianotipia?

D4 – Sim, porque quando colocámos as flores sobre a folha de papel e depois o vidro em cima, aí ficam as marcas das flores e fica muito giro.

D3 – Eu gostei porque é feito com outro material que nunca tinha usado e o resultado é diferente dos outros.

D4 – Eu gostei porque aqui não usámos tintas, usámos a luz do sol, é como uma fotocópia, mas só que em azul.

Pergunta 6. Em relação ao filme “A Jornada”, qual é a vossa opinião sobre o processo e o resultado?

D3 - Adorei, adorei, adorei.

D4 – Adorei. O que eu mais gostei foi que todos participaram em alguma coisa e também foi muito giro e divertido. Usámos um pano na vertical e com as luzes atrás e depois usámos objetos, o casaco, a mesa, uma mochila, uma pasta de elásticos.

D3 – Tinha muitas pessoas, participámos todos. Um fazia um movimento e outro fazia outro movimento. E tinha uma música muito boa. A minha parte favorita é a última, da discoteca.

Pergunta 7. Em relação ao último trabalho, baseado na obra do artista Alexander Calder, o que acharam?

D4 – Eu gostei muito porque nunca tinha feito nada assim, com estes materiais diferentes, estes plásticos dos cadernos translúcidos.

Pergunta 8. De todos estes trabalhos que fizeram, de qual gostaram mais de fazer e do resultado?

D1 – O filme, porque tinha muitas pessoas e tinha muitos objetos e havia uma capa translúcida esse efeito da cor ficou muito giro. Quando estávamos a fazer não percebi que ia ficar assim. Nem percebi que estavam a filmar.

D4 – O que eu gostei mais foi o da cianotopia porque usa a luz do sol e também não usámos tintas e fotocópias e usámos sim a luz do sol e colocámos um vidro por cima. Gostei do trabalho que foi feito e do resultado.

D3 – Eu gostei mesmo, mesmo, da Jornada. Gostei do resultado porque foi muito surpreendente.

D2 – Eu gostei do filme porque tem muitas pessoas e porque ficou a preto e branco porque são as sombras, não há cores, só daquele caderno porque era translúcido, passa a luz.

Pergunta 9. O que aprenderam sobre bidimensionalidade e tridimensionalidade?

D4 – Aprendemos sobre os artistas e arte que fazem e como se faz. A escultura é tridimensional porque é uma construção. Porque de um lado dá para ver uma coisa, desse lado dá para ver outra, e esse lado dá para ver outra coisa.

D3 – Dependendo da posição em que estás vês coisas diferentes.

Pergunta 10. Gostaram de aprender a trabalhar com todas estas técnicas?

D4 – Eu gostei muito acho que me vou lembrar para sempre, gostava de tirar fotos para guardar para sempre.

D3 – Eu queria dizer uma coisa. Não gosto muito deste trabalho porque ficou borrado com tinta.

Pergunta 11. O que devemos fazer para evitar que isso aconteça?

D1 - Não devemos por os recipientes com as tintas em cima do trabalho, e não devemos pintar muito em cima, temos de deixar espaço, senão passamos com o braço e sem querer borramos.

GRUPO E

Pergunta 1. Gostaram de participar nestas oficinas?

E2 - Sim em unísono

E3 – Gostei muito porque estivemos a trabalhar com artes e a minha área preferida é mesmo artes.

E2 - Porque aprendemos sobre muitos artistas.

Pergunta 2. Quais, conseguem dizer-me os nomes?

E2 - Lourdes Castro e o Alexander Calder.

E1 - Nestas oficinas aprendemos sobre os pintores sobre como fazem as coisas. Como a Lourdes castro fazia as pinturas com aqueles materiais.

Pergunta 3. De qual oficina é que gostaram mais?

E1 – Eu gostei mais de fazer o filme.

E3 – Para fazermos o filme nós não tivemos de aparecer muito, por isso não deu muito trabalho por isso o trabalho de que gostei mais foi o primeiro de todos, o das sombras no recreio da escola. Por causa das cores e das formas, foi muito giro de fazer.

E1 – E também porque são muito diferentes uns dos outros, porque usamos diferentes materiais.

Pergunta 4. Dos materiais que usaram para trabalhar de qual gostaram mais e porquê?

E1 – A guache.

E2 – Eu gostei das sombras, de fazer o contorno a partir das sombras.

E1 – Também gosto muito daquele a pastel de óleo, é giro.

E2 – Eu não gostei deste porque não percebo bem o que é.

Pergunta 5. Gostaram de fazer os “móviles”?

E1 – Gostei muito

Pergunta 6. Gostaram de trabalhar em grupo?

E2 – Não gostei muito porque às vezes os rapazes eram um bocado tontos.

E3 – Eu gostei muito porque podemos partilhar ideias, conseguimos unir-nos e cada um faz uma parte do trabalho.

E2 – Sim, neste do móbile uns cortaram o plástico, os outros o cartão, depois demos os nós, portanto cada uma vez uma parte e quando juntamos tudo em grupo ficou surpreendente, ou seja, ficou muito diferente do que poderia imaginar. Mesmo muito diferente.

E3 – Sim, ao sermos muitos a pensar encontramos mais soluções. É melhor trabalhar em grupo do que sozinho.

E2 – Acho muito diferente este trabalho do móbile, diferente porque usamos técnicas diferentes e, materiais diferentes: corte, dobragens, pinturas com diferentes materiais. Aquele da cianotípia fiquei positivamente surpreendida, não imaginei mesmo que fosse possível e que ficasse tão bonito. A minha mãe disse que se calhar vai comprar os materiais para fazermos isto em casa.

GRUPO F

Pergunta 1. Gostaram de participar nestas duas oficinas?

F1 - Sim, porque é muito divertido

F3 - E foi diferente.

F2 - Porque era criativo.

Pergunta 2. o que é que aprenderam?

F2 - Que há várias formas de fazer arte. Com capas de caderno de plástico que aproveitámos, com cartões, fiozinhos e arame.

F1 - Nós começámos por estes trabalhos. Resultaram do resultado.

F3 - Gostámos muito do nosso.

F2 - E destes dois porque tem muitas cores, alegria, as formas são diferentes. São muitas pessoas, mas parecem ligados entre eles.

F1 - De todos os trabalhos o que eu mais gostei de fazer foi mesmo o móbile. Porque são coisas diferentes, porque trabalhámos materiais diferentes, o cartão o plástico, o arame.

F3 - Dar os nozinhos nos fios, fazer as ligações.

F1 - E gosto muito de como ficou.

Pergunta 3. Então vocês consideram que o trabalho artístico do Alexander Calder é mais interessante que o da Lourdes Castro?

F2 – Eu gostei muito de saber coisas e aprender a fazer sobre os dois. Não sabia nada sobre eles e agora já sei algumas coisas que não vou esquecer. Eles não são muito conhecidos, pois não?

F3 – Eu gosto muito daquele da cianotipia porque parece a noite estrelada do Van Gogh.

F1 – Eu gostei muito de fazer o filme.

Pergunta 4. Gostaram de trabalhar em grupo?

F3 – Sim, gostei porque se estiveres a fazer o trabalho sozinho e não conseguires fazer alguma coisa podes ficar parado e vais demorar mais tempo a fazer.

GRUPO G

Pergunta 1. Gostaram de trabalhar neste projeto, nestas oficinas?

G2 – Sim aprendemos coisas novas, sobre artistas de que nunca tinha ouvido falar.

G4 - Aprendemos novas formas de desenhar.

G3 - Sim, do tridimensional ao bidimensional

G2 - E do tridimensional ao bidimensional.

G4 - Aprendemos outros de métodos de fazer arte, como pinturas com materiais diferentes.

Pergunta 2. Deste primeiro trabalho que fizemos na rua, lembram-se como fizemos isto?

G2 - Nós usámos a sombra do quadro na sala de aula porque o trabalho da rua não ficou nada bom, ficou todo riscado. Então na sala usámos a luz do quadro interativo para copiarmos com o lápis o contorno do nosso corpo para o cartão.

G3 - Vemos as nossas mãos e usámos aguarelas para pintar.

G4 – Conseguimos reconhecer-nos nesta imagem.

G3 - Usámos marcadores e aguarelas.

Pergunta 3. Dos trabalhos dos vossos colegas, gostam especialmente de algum?

G3 - Dos outros trabalhos gosto mais deste, porque tem muitas cores que combinam bem e porque é abstrato, não dá para perceber o que é.

G2 – Este aqui também é abstrato porque não há uma forma específica de olhar. Se vir deste lado vejo uma coisa, daquele lado outra.

G4 – Eu gosto deste feito pelo grupo que estava ao nosso lado. Eles fizeram este trabalho, mas depois houve um erro e depois eles começaram a cortar e colaram numa cartolina preta. Não ficou mal, não parece que houve um erro, parece que tentaram expressar uma coisa nova.

G2 – Eu gosto deste porque eu sei que são pessoas, mas se calhar é pela pintura parecem rochas. E gosto destas manchas de cor.

Pergunta 4. Cianotipia, alguma vez já tinham visto um trabalho feito com esta técnica?

G4 – Eu já tinha visto só que não sabia como fazer. Tinha visto no Google, pesquisei imagens de flores e apareceu isto.

G1 – Eu também já tinha visto, no Youtube, mas também não sabia como fazer, achava que era pôr uma folha e depois pôr uma coisa branca em cima da azul.

G4 - Eu pensava que punhas uma planta sobre uma folha branca, contornavas e depois pintavas de azul.

Pergunta 5. Gostaram de aprender a trabalhar com esta técnica?

G2 – Sim, foi criativa.

G3 – Eu não gostei. Eu adorei.

G2 – E tem várias formas, dependendo da flor ou folha que se usava.

G3 – Eu gostei porque ao pormos as folhas e esperarmos que secasse ao sol e depois passamos pela água. Foi como se tivesse um filtro azul numa foto de flores. Como uma fotografia.

G4- Mas o que é que acontece. Parece uma fotocópia, mas não é uma fotocópia. Parece mais uma foto com filtro azul. Mas não fizemos nada disso, nós nem tirámos foto.

G2 – Nós tínhamos este papel, de aguarela que é mais forte. Depois pusemos uma espécie de tinta, pusemos as folhas de árvore ou plantas, molhamos na água e deixamos ao sol a secar. E ficou feito.

Pergunta 6. Sobre o filme “A Jornada” o que querem dizer sobre isso?

G4 – O filme parece que são outras pessoas a fazê-lo, um menino e duas meninas. Mas não, são 26 pessoas. Porque como usámos o pano, não se vêem as caras.

G2 – Mas dá para perceber quem são as pessoas.

G4 – Sim, aqui nesta parte quando chega à escola, se senta e abre a capa, são duas pessoas a fazer isso, mas não se percebe, não se nota.

G2 – Eu consigo identificar, conheço as pessoas bem, eu sei bem o seu rosto.

Pergunta 7. Já viram como isto é simples porque com um lençol, pessoas e alguns focos conseguimos fazer um trabalho artístico.

G4 – Parece um teatro.

Pergunta 8. Até aqui os trabalhos que fizemos eram inspirados nas produções de uma artista.

G3 – Sim, a Lourdes Castro.

Pergunta 9. Em relação ao trabalho das esculturas foi inspirado noutra artista.

G2 - Alexander Calder.

Pergunta 10. Gostaram de fazer este trabalho?

G4 – Sim, nós escolhemos três cores ou quatro. Escolhemos as cores que quiséssemos e depois fomos buscar o arame e fios e prendemos. Tínhamos uma cartolina que depois cortámos, mas precisámos de outra cartolina porque não dava para equilibrar só com uma.

G1 – Sim, não dava.

G2 – Esta escultura (realizada por outro grupo) é interessante porque tem as mesmas formas, mas com cores diferentes.

G4 – Há várias formas, se notares aqui há várias formas de diferentes cores, como por exemplo esta forma, não há outra igual.

G2 – E também gostei quando fizemos estas outras formas de janelinhas no cartão.

Pergunta 11. Gostaram de trabalhar com o arame? Já tinham trabalhado alguma vez?

G2 – Não. Com arame deste tipo não. Era uma espécie de flores feitas com arame e depois prendiam.

G4 – Eu já brinquei com arame só que era arame peludo.

G2 – Era desse peludo que eu estava a falar.

G4 – Com esse arame peludo eu já fiz uns óculos com ele. Só que não me serviam.

Pergunta 12. Nós fizemos esculturas usando matérias que eram bidimensionais, como o cartão e este acrílico, para fazer uma forma tridimensional. Vocês conseguem dizer-me qual a diferença entre um objeto tridimensional e uma forma bidimensional?

G3 – Por exemplo este desenho é em 2D porque uma coisa em 3D é uma coisa que tem altura

G2 – Forma.

G3 – largura e dimensão.

G4 – Comprimento.

G3 – E o 2D tem comprimento e largura.

G2 – Não ocupa espaço.

G4 – E não se consegue meter em pé o bidimensional, por exemplo temos uma impressora 3D e uma impressora 2D, se pedirmos para desenhar um hipopótamo na impressora 2D claro que não vai ter altura, falta-lhe uma medida para ser uma construção 3D. Se formos pedir a uma impressora 3D para fazer um hipopótamo, claro que vai ter forma, vai ser um objeto, vai ocupar espaço.

Pergunta 13. Para concluirmos, gostaram de fazer estes trabalhos?

G4 – Não. Eu não gostei. Eu adorei. Nunca tinha feito nada disto

G2 – Eu achei criativo. Já tinha visto um objeto parecido com estas esculturas na loja Área só que tinha um pouco mais de cores e era de ferro.