



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**PERCEÇÃO DA CONTEMPORANEIDADE  
PELOS PRÉ-ADOLESCENTES:  
O que se aprende com a obra de arte**

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

**Carla Sofia Prata Ramos Pereira**

**Orientadora: Professora Doutora Anabela Mendes**

**2013**

Ao meu filho Afonso,  
menino dos meus encantos.

## Agradecimentos

Ao meu companheiro e ao meu filho,  
pelas frequentes palavras de incentivo, pela colaboração fiel, pela infinita paciência, pelo suporte físico e emocional e, acima de tudo, por acreditarem sempre;

À minha família e amigos,  
pela tolerância com a minha indisponibilidade, pela motivação e apoio incondicionais;

À minha Professora e Orientadora,  
pelo exemplo de profissionalismo singular,  
pela dedicação e carinho com que sempre me acompanhou ao longo de todo este processo,  
por ter sido a minha inspiração para o desenvolvimento deste projeto.

## Resumo e palavras-chave

As sociedades contemporâneas registam uma necessidade cada vez maior de criatividade e imaginação e a evolução da educação artística pode dar resposta a essas necessidades, dotando os alunos de capacidades para se exprimirem, avaliarem criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários aspetos da existência humana.

Acreditando que a relação com a arte constitui um precioso auxílio para o processo educativo, na medida em que proporciona experiências promotoras de criatividade, flexibilidade e iniciativa, reflexão crítica e perceção, desempenhando um papel preponderante na formação integral dos jovens, este estudo desenvolve-se no sentido de encontrar alguns caminhos para que a disciplina de educação visual se torne o veículo da educação artística, para as artes plásticas, no 2º ciclo do ensino básico.

Tendo como pano de fundo a Educação Artística nos atuais contextos educativos, esta investigação desenvolve-se no âmbito do tema *perceção da contemporaneidade pelos pré-adolescentes*, denominando-se « O que se aprende com a obra de arte ». Um estudo empírico, traduzido numa Investigação-ação que tem como finalidade, melhorar uma situação educativa concreta, no caso, uma escola pública do concelho de Oeiras, inovando e estimulando o processo ensino-aprendizagem, no sentido de aproximar os alunos da arte, e da arte contemporânea em particular, proporcionando-lhes todos os benefícios colaterais desse contacto.

Os dados apurados através dos diferentes instrumentos permitem-nos concluir que as estratégias de contacto direto com a arte, a realização de exercícios de agilização do pensamento criativo e a abordagem de conteúdos relacionados com as artes plásticas e arte contemporânea, a par da realização de experiências de produção plástica, proporcionaram o aumento dos níveis de literacia em artes plásticas, nos alunos, promovendo os conhecimentos sobre arte contemporânea e o desenvolvimento do potencial criativo. A apreciação estética estimulou a capacidade de observação, interpretação e sentido crítico, destes alunos, contribuindo para o desenvolvimento destas capacidades e um melhor entendimento das manifestações artísticas.

### Palavras-chave

Educação Artística; Literacia em artes; Arte contemporânea; Diálogo com a obra de arte; Educação Visual; (Pré)Adolescência

## Abstract and Key words

Contemporary societies register a bigger demand in creativity and imagination and the development of artistic education can give the necessary answer to those needs, equipping students with the capacity to express, evaluate the world that surround them and providing them with a critic view in order to participate actively in all the aspects that involve the human existence.

Believing that a strong relation between art and the educational process can stimulate experiences that promote creativity, flexibility and initiative, critical thinking and perception, considering it a key role on the development of young students, this study progresses in order to find the methods necessary so the subject “ educacao visual “ visual education become an effective space in the panorama of artistic education, in the fine arts on the the 2 cicle on the basic education.

Having as a back ground the artistic education on nowadays educational contexts, this study is developed under the scope of the theme pre adolescent’s perception of contemporary, entitled ” what do we learn with the pieces of art ”. It is an empirical study, translated into an investigation/action that has as a meaning, to improve an educational reality, in this specific case, a government funded school in Oeiras, innovating and stimulating the process of teaching/learning, in order to approach the student to art , more specifically the contemporary art, so they can beneficiate from this experience and all the collateral goods that it can provide to them.

The data resulted from the different methods applied helps us to conclude that strategies that promote the direct contact with art, the increase of exercises that stimulate creative thinking and the enrolment in topics related with visual arts and contemporary art, side by side with practical artistic experiences and work , boost the levels of literacy in visual arts in students, promoting the knowledge about contemporary art and the developing of their creative potential. The appreciation of aesthetics stimulates the capacity of observation, interpretation and critical awareness of the students, contributing for the better development of this capacity and a better understanding of all artistic expressions.

### **key words**

Arts Education, Literacy in arts, Contemporary Art, Dialogue with the artwork; Visual Education; Youth/Adolescence

**Parte I - Introdução**

Introdução .....	1
------------------	---

**Parte II - Enquadramento Teórico****1 Educação Artística**

1.1 O importante papel desempenhado pela Educação Artística no desenvolvimento integral do indivíduo.....	4
1.2 Educação artística pós moderna .....	7
1.3 Relação com a Obra de Arte .....	10
1.4 O percurso da educação artística (Artes Plásticas – 2º ciclo) no panorama nacional .....	10
1.4.1 A disciplina de Educação Visual .....	10
1.4.2 Educação Visual e Tecnológica .....	11
1.4.3 Currículo Nacional do Ensino Básico .....	12
1.4.4 Revisão Curricular de 2012 .....	16
1.4.5 Metas Curriculares.....	16

**2 Literacia**

2.1 Conceito de literacia .....	18
2.2 Literacia em artes.....	18

**3 Algumas abordagens da Educação Artística .....**

3.1 Projeto Zero .....	20
3.2 <i>Arts propel</i> .....	21
3.3 <i>Discipline Based Art Education (DBAE)</i> .....	23
3.4 Relação Estética com a Obra de arte, segundo Parsons .....	24
3.4.1 Os Estádios de Apreciação Estética .....	24
3.5 <i>Visual thinking strategies</i> .....	26

**4 Criatividade .....**

4.1 Conceito de Criatividade .....	28
4.2 Abordagens ao estudo da criatividade	
4.2.1 A dimensão cognitiva da criatividade .....	29
4.2.2 Modelo componencial de Criatividade – Amabile .....	30
4.2.3 Perspetiva dos sistemas de Csikszentmihalyi .....	31
4.2.4 Perspetiva «interativa» de criatividade .....	31
4.2.5 Teoria do investimento em Criatividade .....	31
4.2.6 Movimento Ternário .....	32
4.2.7 Outras Abordagens .....	33
4.3 O processo Criativo .....	33
4.3.1 Perfil do indivíduo Criativo .....	34
4.4 Atividade Criadora Combinatória .....	35
4.5 O papel da escola no desenvolvimento da criatividade .....	36

<b>5</b>	<b>Arte Contemporânea</b>	
5.1	Conceito de arte contemporânea .....	37
5.2	Percurso da arte contemporânea .....	38
<b>6</b>	<b>(Pré) Adolescência</b>	
6.1	Desenvolvimento psicossocial dos Pré-adolescentes .....	44
6.2	Relação dos pré-adolescentes com a sua arte .....	46
6.3	Pré-adolescência e Identidade .....	47
6.3.1	Conceito de identidade .....	47
6.3.2	A construção da identidade .....	47
6.3.3	Identidade e Arte .....	50
<b>Parte III - Metodologia</b>		
1	Problemática e questões orientadoras do estudo .....	51
2	Natureza do estudo .....	52
2.1	Escolha do tema .....	53
2.2	Intervenção .....	54
2.2.1	Planificação da ação .....	54
3	Caracterização do contexto e dos participantes .....	57
3.1	Caracterização do contexto .....	57
3.2	Caracterização dos participantes .....	58
3.2.1	Idade .....	58
3.2.2	Distribuição por gênero.....	58
3.2.3	Nível de estudos dos pais .....	58
3.2.4	Profissão dos pais .....	59
3.2.5	Nível etário dos pais .....	59
4	Métodos e instrumentos de recolha de dados .....	60
<b>Parte IV - Apresentação, análise e discussão de resultados</b>		
1	Sessões de trabalho .....	61
2	Apresentação dos resultados decorrentes da metodologia utilizada .....	66
2.1	Apresentação dos resultados obtidos pela análise estatística aplicada ao inquérito por questionário .....	66
2.1.1	Enquadramento socioeconómico das famílias .....	66
2.1.2	Contacto com a obra de arte – Visitas a museus .....	67
2.1.3	Contacto com a obra de arte – Arte de Rua .....	68
2.1.4	Contacto com a obra de arte – Galerias .....	68
2.1.5	Contacto com a obra de arte – atividades extracurriculares .....	69
2.1.6	Contacto com a obra de arte – Filme de animação .....	69
2.1.7	Conhecimento sobre artes plásticas .....	70
2.1.8	Conhecimento sobre artes plásticas – Obras de arte.....	71
2.1.9	Conhecimento sobre artes plásticas – Preferências .....	72
2.1.10	Conhecimento sobre artes plásticas – Razões das Preferências .....	74
2.1.11	Conhecimento sobre artes plásticas – Artistas Plásticos ...	74
2.1.12	Conhecimento sobre artes plásticas – Áreas.....	75
2.2	Apresentação dos resultados obtidos pela análise estatística	76

	aplicada aos dados apresentados na ficha de auto-avaliação	
2.2.1	Processo .....	77
2.2.1.1	Visita de estudo ao Centro de Arte Moderna (CAM) da Gulbenkian .....	77
2.2.1.2	Exercícios de leitura de sentido e diálogo com a obra de arte .....	78
2.2.1.3	Exercícios de agilização do pensamento criativo .....	79
2.2.1.4	“Aprendi que...” .....	80
2.2.1.5	“Arte Contemporânea é...” .....	80
2.2.1.6	Movimentos artísticos .....	80
2.2.1.7	Artistas Plásticos .....	82
2.2.1.8	Apreciação global .....	83
2.2.2	Produto .....	83
3	Análise e discussão dos resultados obtidos .....	84
3.1	Inquérito por questionário .....	84
3.1.1	Enquadramento socioeconómico das famílias .....	85
3.1.2	Contacto com a obra de arte .....	85
3.1.3	Conhecimento sobre artes plásticas .....	86
3.2	Autoavaliação .....	88
3.2.1	Processo .....	89
3.2.2	Produto .....	92
	<b>Parte V- Conclusões</b> .....	94
1	Apresentação das conclusões .....	94
1.1	A promoção dos conhecimentos sobre artes plásticas e arte contemporânea .....	95
1.2	Aumento dos níveis de literacia em artes .....	96
1.3	Desenvolvimento do potencial criativo .....	96
	<b>Bibliografia e webgrafia</b> .....	98
	<b>Índice de Anexos</b> .....	103

## Índice de esquemas

<b>Esquema 1</b>	Modelo Componencial de Criatividade – Amabile .....	30
<b>Esquema 2</b>	Perspetiva dos sistemas de Csikszentmihalyi .....	31

## Índice de Imagens

<b>Imagem 1</b>	Mapas mentais .....	62-63
<b>Imagem 2</b>	Estudos de cor .....	63

<b>Imagem 3</b>	Maquetes .....	64
<b>Imagem 4</b>	Desenvolvimento dos projetos .....	64
<b>Imagem 5</b>	Projetos concluídos .....	65
<b>Imagem 6</b>	Painel coletivo .....	65
<b>Imagem 7</b>	Apresentação multimédia .....	66

### Índice de tabelas

<b>Tabela 1</b>	Proposta curricular de apoio ao projeto <i>Arts Propel</i> .....	22
<b>Tabela 2</b>	Planificação da acção.....	54
<b>Tabela 3</b>	Caracterização dos participantes – Idade.....	58
<b>Tabela 4</b>	Caracterização dos participantes - distribuição por género .....	58
<b>Tabela 5</b>	Caracterização dos participantes - Nível de estudos dos Pais.....	58
<b>Tabela 6</b>	Caracterização dos participantes - Profissões dos pais .....	59
<b>Tabela 6<sup>a</sup></b>	Caracterização dos participantes - Profissões dos pais .....	59
<b>Tabela 7</b>	Caracterização dos participantes – Nível etário dos pais .....	59
<b>Tabela 8</b>	Contacto com a Obra de arte - Costumas ir a museus?.....	67
<b>Tabela 9</b>	Contacto com a Obra de arte - Visitas museus com a escola?	67
<b>Tabela 10</b>	Contacto com a Obra de arte - Visitas museus com a família?.....	67
<b>Tabela 11</b>	Contacto com a Obra de arte - Costumas ver peças de escultura nas ruas? .....	68
<b>Tabela 12</b>	Contacto com a Obra de arte - E de pintura? .....	68
<b>Tabela 13</b>	Contacto com a obra de arte - Achas que o azulejo é uma pintura de rua?.....	68
<b>Tabela 14</b>	Contacto com a obra de arte - Tens por hábito visitar Galerias de arte?.....	69
<b>Tabela 15</b>	Contacto com a obra de arte - Costumas realizar atividades artísticas nos teus tempos livres e/ou férias escolares? .....	69

<b>Tabela 16</b>	Contacto com a obra de arte - Consideras que um filme de animação possa ser uma obra de arte?.....	69
<b>Tabela 17</b>	Conhecimento sobre artes plásticas - Em que locais achas vulgar encontrar Obras de Arte? .....	70
<b>Tabela 18</b>	Conhecimento sobre artes plásticas -Assinala quais destas imagens consideras obras de arte? .....	71
<b>Tabela 19</b>	Conhecimento sobre artes plásticas -Assinala quais destas imagens consideras obras de arte? - Resultados por aluno .....	72
<b>Tabela 20</b>	Conhecimento sobre artes plásticas - De qual gostas mais?.....	73
<b>Tabela 21</b>	Conhecimento sobre artes plásticas - Porquê?.....	74
<b>Tabela 22</b>	Conhecimento sobre artes plásticas - Conheces algum(s) Artista Plástico Português?.....	74
<b>Tabela 23</b>	Conhecimento sobre artes plásticas - Artistas Plásticos Portugueses que conhece .....	74
<b>Tabela 24</b>	Conhecimento sobre artes plásticas- Assinala quais destas áreas consideras Artes Plásticas .....	75
<b>Tabela 25</b>	Autoavaliação do Processo - O que representou, para ti, esta atividade?.....	77
<b>Tabela 26</b>	Autoavaliação do Processo - Em que medida consideras que esta experiência foi significativa? .....	78
<b>Tabela 27</b>	Autoavaliação do Processo - A utilização do Mapa Mental foi útil na diversidade de respostas e ideias que permitiu encontrar, sobre o tema?.....	79
<b>Tabela 28</b>	Autoavaliação do Processo - A realização do SCAMDER, no decorrer da fase de projeto, permitiu abrir novas possibilidades de resposta ao mesmo? .....	79
<b>Tabela 29</b>	Autoavaliação do Processo – “Conheço os seguintes movimentos artísticos” .....	81
<b>Tabela 30</b>	Autoavaliação do Processo - número de movimentos que cada participante conhece.....	81
<b>Tabela 31</b>	Autoavaliação do Processo - E os seguintes artistas plásticos .....	82
<b>Tabela 32</b>	Autoavaliação do Processo – “De uma forma global, quanto ao processo, considero que este projeto foi” .....	83
<b>Tabela 33</b>	Autoavaliação do produto .....	83

## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1</b>	Idade dos participantes .....	58
<b>Gráfico 2</b>	Distribuição por gênero.....	58
<b>Gráfico 2<sup>a</sup></b>	Profissões dos pais .....	59
<b>Gráfico 2<sup>b</sup></b>	Profissões dos pais .....	59
<b>Gráfico 3</b>	Nível etário dos pais dos participantes .....	59
<b>Gráfico 4</b>	Costumas ir a museus? .....	67
<b>Gráfico 5</b>	Visitas museus com a escola? .....	67
<b>Gráfico 6</b>	Visitas museus com a família? .....	67
<b>Gráfico 7</b>	Obras de escultura na rua .....	68
<b>Gráfico 8</b>	Obras de pintura na rua .....	68
<b>Gráfico 9</b>	O azulejo – considerado ou não uma pintura de rua .....	68
<b>Gráfico 10</b>	Hábito de visitar galerias de arte .....	69
<b>Gráfico 11</b>	Realização de atividades artísticas nos tempos livres / férias escolares .....	69
<b>Gráfico 12</b>	Filme de animação – considerado ou não uma obra de arte .....	69
<b>Gráfico 13</b>	Locais em que consideram vulgar encontrar obras de arte .....	70
<b>Gráfico 14</b>	Imagens consideradas obras de arte .....	71
<b>Gráfico 14a</b>	Número de imagens consideradas obras de arte .....	72
<b>Gráfico 15</b>	Obra favorita .....	73
<b>Gráfico 16</b>	Motivo da eleição .....	74
<b>Gráfico 17</b>	Conheces algum artista plástico português? .....	74
<b>Gráfico 18</b>	Artistas plásticos portugueses que conhecem .....	75
<b>Gráfico 19</b>	Áreas consideradas artes plásticas .....	76
<b>Gráfico 20</b>	Visita de estudo ao CAM: o que representou esta atividade .....	77

<b>Gráfico 21</b>	Leitura e diálogo com a obra de arte: significância da experiência...	78
<b>Gráfico 22</b>	Utilidade do Mapa Mental.....	79
<b>Gráfico 23</b>	Utilidade do Scamder .....	79
<b>Gráfico 24</b>	Movimentos artísticos que conhecem .....	81
<b>Gráfico 25</b>	Número de movimentos artísticos que conhecem .....	81
<b>Gráfico 26</b>	Artistas plásticos que conhecem .....	82
<b>Gráfico 27</b>	Apreciação global do processo .....	83
<b>Gráfico 28</b>	Autoavaliação das produções plásticas .....	83

## Índice de acrónimos

<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization .	4
<b>CNEB</b>	Currículo Nacional do Ensino Básico .....	13
<b>EVT</b>	Educação Visual e Tecnológica .....	15
<b>DBAE</b>	Discipline Based Art Education .....	23
<b>VTS</b>	<i>Visual Thinking Strategies</i> .....	26
<b>CAM</b>	Centro de Arte Moderna .....	54
<b>SCAMDER</b>	Substituir, Combinar, Adaptar, Modificar, Dar outro uso, Eliminar e/ou Reorganizar .....	63

## Introdução

Tendo como pano de fundo a Educação Artística nos atuais contextos educativos, este estudo desenvolve-se no âmbito da *perceção da contemporaneidade pelos pré-adolescentes*, denominando-se «O que se aprende com a obra de arte».

Contribuir para que a disciplina de educação visual se torne, de facto, um veículo privilegiado para o ensino artístico e desenvolver as capacidades criativas, de perceção, análise e interpretação, são as finalidades que norteiam este projeto, movido por uma forte motivação pessoal, de quem acredita que a educação artística faz a diferença, na preparação dos jovens e no seu contributo para o sucesso das sociedades atuais.

A problemática que motivou este estudo insere-se no âmbito da prática pedagógica dos professores de Educação Visual, prendendo-se com o facto dos pré-adolescentes, alunos que frequentam o 2º ciclo do ensino básico, demonstrarem pouca capacidade criativa na resolução de problemas e operações plásticas e revelarem poucos conhecimentos sobre o universo das artes plásticas, em geral, e da arte contemporânea, em particular, ao que se associa o facto da escola, por sua vez, fazer, habitualmente, uma abordagem da obra de arte, essencialmente funcional, não representando um valor em si mesma mas o suporte para a exploração de outras áreas de estudo ou conteúdos.

Pensamos que estas lacunas encontram alguma justificação no raro contacto destes jovens com as artes plásticas, considerando, aqui o contacto intencional, pois acreditamos que aconteçam diversos contactos espontâneos, como o proporcionado pelas obras de arte pública, as quais nem sempre são reconhecidas como tal.

Este projeto desenvolve-se, assim, no sentido de inverter o lugar e o papel das Artes Plásticas no processo ensino – aprendizagem, dos pré-adolescentes, integrando-as, de forma sustentada, no ensino da educação visual.

A opção pela arte contemporânea pretende facilitar a aproximação dos alunos à educação artística, por ser exatamente a arte do seu tempo, alicerçada nas mesmas estruturas culturais, económicas e sociais em que os alunos se integram ou melhor conhecem. Esta contextualização pretende, assim, encontrar paralelo naquela que é a realidade do nosso público alvo, procurando motivar o interesse dos jovens pela arte.

Foi partindo destas premissas que delineamos os objetivos deste estudo, que passam por: Aumentar os níveis de literacia em artes plásticas, em alunos pré-adolescentes; Desenvolver o potencial criativo destes alunos e promover um conhecimento mais fundamentado da Arte Contemporânea, através do diálogo estético e da produção plástica. No sentido da prossecução destes objetivos, definimos as questões orientadoras que sustentam o projeto:

- Como promover um conhecimento fundamentado das artes plásticas e da Arte Contemporânea em particular?
- Como aumentar os níveis de literacia em artes plásticas, nos pré-adolescentes?
- Como desenvolver o potencial criativo, nos alunos deste escalão etário?

Por se tratar de um contexto educativo específico, em que temos como finalidade, melhorar uma situação educativa concreta, optamos por desenvolver um projeto de intervenção – investigação ação, usando a metodologia qualitativa, inscrita no paradigma interpretativo. Trata-se, assim, de um estudo empírico, inserido no amplo leque das ciências sociais e humanas, em que todos os atores envolvidos desempenham um papel ativo na investigação, fazendo parte da construção do conhecimento produzido.

O projeto desenvolve-se em quatro fases distintas: uma primeira fase de diagnóstico em que é aplicado um inquérito aos alunos, abordando o enquadramento socioeconómico em que o grupo alvo se insere, o nível de contacto que mantêm com obras de arte e que conhecimentos têm sobre artes plásticas / arte contemporânea; Uma segunda fase de motivação, que se traduz numa visita de estudo ao Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão da Fundação Calouste Gulbenkian; ao que se segue uma terceira fase, que corresponde ao período de intervenção, propriamente dito e, por último, a fase de avaliação que contempla a autoavaliação, do processo e do produto, e ainda a aplicação do mesmo inquérito da fase de diagnóstico, por forma a possibilitar a comparação de resultados pós intervenção. A fase de implementação da ação decorreu ao longo de, sensivelmente, 5 meses, entre janeiro e junho de 2013, distribuída por 16 sessões, de 90 minutos cada, privilegiando as estratégias de leitura de sentido da obra de arte contemporânea, exercícios de agilização do pensamento criativo e a experimentação plástica. De todas as sessões se elaborou um diário de bordo, por forma a registar a reação dos alunos no decorrer de todo o processo e o desenvolvimento dos trabalhos ao longo do período em que ocorre a intervenção.

Considerando-a como uma das construções mais significativas desta fase de desenvolvimento das crianças e jovens, e também por ser uma questão muito abordada pela arte contemporânea, a identidade foi o tema que elegemos como ponto de partida para o trabalho desenvolvido com os alunos, encorajando-os a refletir sobre si mesmos.

Tendo em conta que a Investigação ação “ observa a realidade presente e tenta interpretá-la em relação à compreensão do passado e à conceção de um futuro desejável” (Guerra, 2000, p. 54), este estudo faz uma pequena análise do contexto histórico que emoldura a problemática abordada e os conceitos que a suportam, analisa a atualidade e projeta o desejável.

A apresentação desta investigação assenta a sua estrutura em cinco partes: Introdução; Enquadramento teórico; Metodologia; Apresentação, análise e discussão de resultados e Conclusões. A primeira delas, a introdução, descreve sumariamente os conteúdos,

processos e finalidades do estudo, justificando a relevância do tema, apresentando a problemática de investigação, a metodologia aplicada e os temas abordados em cada uma das partes que integram a investigação. A segunda parte apresenta o enquadramento teórico que sustenta e fundamenta o estudo, debruçando-se sobre os temas que, neste contexto consideramos essenciais, como a Educação Artística, a Literacia em artes, algumas Abordagens da Educação Artística, a Criatividade, a Arte contemporânea e a Pré-adolescência, os quais desenvolvemos em vários capítulos. Segue-se a metodologia, onde apresentamos a problemática e as questões orientadoras do estudo, fazemos a caracterização do contexto e dos participantes e referimos os métodos e instrumentos de recolha de dados. A quarta parte faz a apresentação dos resultados e a análise e discussão, dos mesmos, à luz do enquadramento teórico, tendo como referência os objetivos delineados para esta investigação. A quinta e última parte, apresenta as conclusões obtidas a partir da discussão dos resultados, perspetivando sugestões para orientação futura.

## II - Enquadramento Teórico

### 1. Educação Artística

#### 1.1 O papel da Educação Artística no desenvolvimento integral do indivíduo.

“A educação é um processo onde aprendemos a ser arquitectos da nossa própria experiência e, conseqüentemente, a criarmo-nos a nós mesmos.”<sup>1</sup> (Eisner, 2002, p.43)

Os documentos oficiais que emolduram o quadro legislativo da educação, em Portugal; as declarações e convenções internacionais, e os autores, nacionais e internacionais, que investigam esta temática são unânimes em considerar que a Educação Artística é essencial ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Expresso já na Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>2</sup>, artigo 27, “ Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (Unidas, Organização das Nações, 1948), o Roteiro UNESCO para a Educação Artística<sup>3</sup> relembra que a cultura e a arte são indispensáveis a um desenvolvimento completo e harmonioso, integrando as capacidades físicas, intelectuais e criativas.

O desenvolvimento do ser humano reflete uma complexa interação entre a predisposição genética e o meio, mas para que esse crescimento se processe em pleno é necessário levar a cabo determinadas experiências propiciadoras de compreensão e reorganização do conhecimento (Gardner, 1994)

Através da sua ação sobre a estimulação do desenvolvimento cognitivo, as atividades artísticas permitem que as aprendizagens efetuadas se tornem mais relevantes e significativas, para as crianças, ajudando a apreender e observar o mundo, “contribuindo para o desenvolvimento de diferentes competências e refletindo-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento” (Ministério da Educação.

---

<sup>1</sup> Tradução livre do espanhol “*la educación es un proceso en el que aprendemos a ser los arquitectos de nuestra propia experiencia y, en consecuencia, a crearnos a nosotros mismos.*”

<sup>2</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento adoptado pela Organização das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, definindo os direitos humanos considerados básicos. Embora não represente obrigatoriedade legal, serviu como base para os dois tratados sobre direitos humanos da ONU.

<sup>3</sup> Em 2006, Portugal recebeu a I Conferência Mundial de Educação Artística, Promovida pela UNESCO, em que participaram mais de mil pessoas de cerca de noventa países. Desta conferência resultou um documento de referência denominado Roteiro Para a Educação Artística - Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI. Este documento aborda as estratégias necessárias à introdução e promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem e o seu papel essencial na melhoria da qualidade da Educação.

Departamento de Educação Básica, 2001, p. 149), despertando-as para tudo o que as rodeia.

A arte “permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma «bússola» moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação” (Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as capacidade criativas para o século XXI, 2006, p. 6), capacidades consideradas indispensáveis para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural.

Vários são os autores que se pronunciam sobre o papel da arte como referente cultural, quer na medida em que ela própria reflete os valores e características da cultura em que está inserida quer como veículo para a transmissão desses mesmos valores. Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003), defendem que a educação artística contribui para a compreensão do panorama social e cultural em que se insere cada indivíduo, sendo o seu principal objetivo promover o entendimento do mundo social e cultural em que se integra. Também Parsons (1992), Fróis (2000) e Eisner (2002) concordam com a relevância do papel desempenhado pela Arte no reforço da consciência cultural, fortalecendo identidades e valores, moldando atitudes, satisfazendo a busca de sentido e salvaguardando e promovendo a diversidade.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) expressa, também ele, este contributo ao afirmar que “a Arte, como forma de apreender o Mundo, permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura.” (Currículo Nacional do Ensino Básico; Competências Essenciais, 2001, p.155)

A educação artística abre, assim, oportunidade ao debate sobre os temas de cidadania e consciência social que preenchem a sociedade atual, fornece informação sobre normas, padrões de comportamento e modelos de identidade, podendo mesmo constituir-se como um “motor de transformação social” (Eça, 2010, p.138), na medida em que a sua compreensão faz parte da construção social e histórica da humanidade, assente numa relação mais dinâmica entre educação, cultura e arte.

Percebemos que as artes podem constituir um precioso auxílio para o processo educativo, a aprendizagem nesta área utiliza estratégias de análise, inferência, resolução de problemas, compreensão, interpretação, entre outras (Hernandez, 2000), proporcionando uma experiência educativa promotora de criatividade, flexibilidade e iniciativa, reflexão crítica e percepção. O desenvolvimento de uma atividade de âmbito artístico “delineia e fortalece a identidade (do aluno) em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar” (Hernández, 2000, p. 41), ampliando as suas habilidades cognitivas, afetivas e expressivas.

Ao contribuírem para refinar os nossos sentidos, as artes estimulam a nossa capacidade de imaginação (Eisner, 2002), permitindo explorar novas possibilidades, predispondo-nos para tolerar a ambiguidade, explorando o incerto, e desenvolvendo a capacidade criadora, considerada também por Vigotsky como fundamental na conquista do futuro: “A formação de uma personalidade criadora projetada no amanhã prepara-se através da imaginação criadora encarnada no presente” (Vygotsky, 2009, p. 110).

Partindo das experiências de criação e percepção, a arte comunica diferentes formas de significado e fomenta a experiência estética, procurando a diversidade de resultados e desenvolvendo novas formas de pensamento. “O significado não se limita ao que as palavras podem expressar”<sup>4</sup> (Eisner, 2002, p. 281), alguns significados exigem outras formas, além da linguagem literal, para se expressarem e serem representados e partilhados. É, pois, nas artes que encontramos um amplo leque de formas para criar, descobrir e interpretar novos significados, através das artes plásticas, da música, da dança... do teatro, significados esses que, tal como refere Ana Mae Barbosa (citada por Eça, 2007) não podem ser transmitidos através de qualquer outra linguagem. Distinguindo-se no meio e na forma, porque é reflexo da cultura, da história e dos aspetos socioeconómicos de cada sociedade, a linguagem artística tem um carácter universal, na medida em que não depende do conhecimento língua, nem do extrato social, para ser entendida e interpretada. Este é o poder da arte, tão bem ilustrado por “Isadora Duncan, célebre pela nitidez da sua razão «se eu pudesse falar, eu não teria que dançar»”<sup>5</sup> (citada por Gardner, 1994, p47).

As artes contribuem para a construção da nossa identidade pessoal e coletiva, “tendo a imagem como matéria, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos” (Eça, Resenha do livro “Arte Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais”, 2007. Ana Mae Barbosa, 2005), proporcionam o desejo e a capacidade para mudar de perspetiva, mostram-nos que pode haver mais que uma solução para um mesmo problema, que a imaginação tem (aqui) licença para voar, que a flexibilidade e a sensibilidade ocupam um lugar de destaque, que é importante estabelecer relações, que podemos comunicar através de diferentes formas e meios, que uma obra tem a capacidade de nos comover... que é bom prestar atenção ao que está diante de nós e saborear a experiência.

Reconhecida, que está, a importância da Educação Artística no pleno desenvolvimento do indivíduo é necessário assegurarmo-nos de que a mesma integra os currículos e programas educativos, de forma sistemática e acessível a todos, numa perspetiva de igualdade de

---

<sup>4</sup> Tradução livre do espanhol “*El significado no se limita a lo que las palabras pueden expresar.*”

<sup>5</sup> Tradução livre do espanhol “*Isadora Duncan, célebre por la agudeza de su ingenio: «si pudiera decirlo, no lo tendría que bailar.»*”

oportunidades de acesso e sucesso. Embora atualmente seja generalizada a opinião de que as indústrias criativas desempenham um papel significativo no crescimento económico global (Eça, *Chemins Croisés: Um Regard sur L'éducation Artistique*, 2012), nem sempre o seu espaço no currículo é reconhecido como fundamental, ou, sequer, relevante.

A educação artística tem tentado, ao longo dos anos, justificar a sua presença na escola, assumindo-se como área curricular que, entre os avanços e recuos de um longo processo traçado ao sabor da visão política do momento, se esforça por demarcar o seu lugar, o seu tempo e o seu espaço, através da persistência e resiliência dos seus defensores. “Só deste modo a educação artística poderá consolidar a sua posição no currículo e constituir-se como um poderoso instrumento para revitalizar e resgatar a identidade, a diversidade e as singularidades culturais” (André, 2009, p. 6), abrindo, aos alunos, novas perspetivas para uma participação ativa e uma intervenção crítica, na sociedade.

No início deste século lançaram-se novos desafios à educação artística e ao papel que desempenha na formação das crianças e jovens. As sociedades contemporâneas registam uma necessidade cada vez maior de criatividade e imaginação e a evolução da educação artística pode dar resposta a essas necessidades, dotando os alunos de capacidades criativas, flexíveis, adaptáveis e inovadoras, “habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários aspetos da existência humana.” (Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as capacidade criativas para o século XXI, 2006, p. 6).

## 1.2 Educação Artística pós-moderna

As sociedades evoluem num caminho desenhado pelos avanços da tecnologia, pelas teorias políticas vigentes e pelos traços culturais e sociais que as caracterizam, do mesmo modo que os sistemas educativos, procuram, também eles, adaptar-se a cada nova realidade que surge, num processo contínuo de constante ajustamento às crenças atuais.

“...A primeira etapa envolveu a prática do desenho do natural, do meio académico ao ensino dos elementos e princípios de desenho. O segundo dirigiu o ensino de arte para a autoexpressão, em seguida, vieram as tentativas de converter a educação artística ao credo da vida diária e, finalmente, o ensino pelas disciplinas. Cada novo paradigma propunha o cancelamento dos sistemas escolares que o havia precedido. Por outro lado, partia-se do suposto que cada mudança deveria constituir um progresso...”<sup>6</sup> (Efland, Freedman, & Stuhr, 2003, p. 119)

Nesse contexto, procuramos perceber como evoluíram os processos ligados à educação artística no último século, do modernismo ao pós-modernismo, tendo a consciência de que,

---

<sup>6</sup> Tradução livre d espanhol “*La primera de ellas supuso el paso de las prácticas del dibujo del natural de la academia a la enseñanza de los elementos y principios del dibujo. La segunda encaminó la enseñanza del arte hacia la expresión del yo; después vinieron los intentos de convertir la educación artística al credo del arte de la vida cotidiana y, por último, al de las disciplinas. Cada nuevo paradigma proponía cancelar los sistemas educativos que le habían precedido. Por otro lado, se partía del supuesto de que cada uno de estos cambios debía constituir un progreso.*”

independentemente do paradigma se poder considerar mais ou menos atualizado, a verdade é que a abordagem à educação artística depende, essencialmente, da forma e do meio, eleitos pelo educador.

O ensino da arte, sob o paradigma do Modernismo, considera que todas as pessoas têm um potencial artístico, que poderá ser despoletado quando, ao indivíduo, são dadas oportunidades de contacto com diversos materiais e um ambiente adequado ao processo criador e ao desbloqueio emotivo. A emoção é, assim, transformada em expressão e a originalidade é considerada o mais alto valor do fazer artístico. Esta abordagem é emoldurada por uma filosofia idealista "...uma ideologia liberal, difundindo a ideia de que todos são livres e que a educação é um bem acessível a todos na sociedade" (Eça, Resenha do livro "Arte Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais", 2007. Ana Mae Barbosa, 2005). Nesta perspetiva valorizavam-se os estudantes capazes de compreender os seus estados emocionais, revelando-os, através do feito artístico, em figurações abstratas.

A pós-modernidade<sup>7</sup> traduz-se numa espécie de rutura com o discurso modernista, fazendo uma nova leitura do ensino artístico e adquirindo uma nova complexidade. A sociedade admite, agora, uma formação multicultural, enquanto o ensino artístico se distancia do plano emocional e da livre expressão "para tratar a produção artística como algo que se constrói no complexo dialético entre o sentir-pensar a partir de um contexto histórico-social" (Eça, Resenha do livro "Arte Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais", 2007. Ana Mae Barbosa, 2005, p.). "O artista actual já não é um ingénuo nem cultiva uma inocência *natural*... tudo está a seu serviço, para ir no ritmo que ele deseje, ou que a vitalidade do mercado e das relações lhe sugira." (Jencks, 1987, citado por Hernandez, 2000, p.123)

As manifestações e os objetos artísticos devem ser mostrados para serem compreendidos, não apenas para serem vistos (Hernandez, 2000). A interpretação sucede à mera contemplação, exigindo um processo de compreensão que passe por estabelecer relações, comparar e gerar significados, tendo em conta os contextos. Para Maria Acaso esta é a única forma de entender a arte contemporânea, "estar disposto a compreender que a experiência artística é algo que exige o nosso esforço, o nosso poder de relacionar, a nossa criatividade, o nosso conhecimento"<sup>8</sup> (Acaso, 2009, p. 126), considerando que só assim a experiência artística pode ser compreendida em profundidade, a ponto de modificar a nossa consciência, gerando conhecimento.

As obras de arte passam a ser consideradas objetos distintos, cuja finalidade é, essencialmente proporcionar a experiência estética, em que não há leituras únicas ou verdades absolutas, sendo a arte encarada como uma representação de significados que

---

<sup>7</sup> A Pós-modernidade tem início na década de 50 e tem como princípio a consequente desvalorização dos conceitos ideológicos dominantes na era moderna.

<sup>8</sup> Tradução livre do espanhol "...estar dispuestos a comprender que la experiencia artística es algo que exige nuestro esfuerzo, nuestro poder de relación, nuestra creatividad, nuestro conocimiento."

possibilita diferentes formas de interpretação, que, na opinião de Efland (2003) dependem da familiaridade, da competência e do conhecimento do intérprete.

“Um objecto pós-moderno caracteriza-se por ter significados ambíguos, às vezes contraditórios ou dominados pela dupla codificação; os estilos pós-modernos são plurais, ecléticos e susceptíveis de múltiplas leituras; os objectos multiculturais são reciclados de diversas maneiras que reflectem as suas origens; o eclectismo e a apropriação de elementos históricos respondem a um marcado interesse pela integração do passado no presente.”<sup>9</sup> (Efland, Freedman, & Stuhr, 2003, p. 78).

A relação entre a arte e a cultura ganha uma nova dimensão, na medida em que os artistas se concebem como um espelho da sociedade, onde a arte e a experiência estética devem ser entendidas à luz da sua cultura de origem. Uma cultura caracterizada pela noção de pluralismo (multiculturalidade), aberta à apropriação de imagens da cultura popular, em que o tempo e o espaço transparecem num novo conceito, de um passado fragmentado que continua a existir na reinterpretação das tradições.

Os artistas pós-modernos revelam um especial interesse pelas questões ambientalistas (o que se traduz, por exemplo, no recurso à reciclagem) e pela abertura às novas tecnologias, centrando, muitas vezes o uso da arte na crítica cultural, recorrendo à ironia, à ambiguidade e à contradição.

Na década de 80 a pós-modernidade perde os seus contornos, num completo desvanecimento dos limites da arte. A par das chamadas artes tradicionais, como as artes plásticas, o teatro, a dança, a música, a literatura, surgem agora novas formas digitais de fazer arte, caracterizando a arte contemporânea de eléctrica e pluralista, por proporcionar, assim, o convívio de diversas formas de comunicação, no âmbito artístico e cultural.

As artes transformam-se ao sabor dos mais recentes avanços tecnológicos, oferecendo infinitas possibilidades de criação, divulgação e significação, rompem “...a barreira do artístico para converter-se em espetáculo, competindo, nos meios de comunicação, com a evolução da imagem comercial que nos inunda”<sup>10</sup> (Acaso, 2009, p. 80). É neste contexto de modernidade digital, vídeo, televisão, meios de comunicação, telemóvel, internet, redes sociais, que encontramos o conceito de hiperdesenvolvimento da linguagem, assim denominado por Maria acaso (2009), procurando traduzir a amplitude de meios e formas que hoje cabem na linguagem visual. Este conceito, como espelho da arte emergente, deve ser, também ele, incorporado nos conteúdos que preenchem os atuais currículos da educação artística, pois, tal como refere Agirre (2005), um ensino artístico que aspire ser

<sup>9</sup> Tradução livre do espanhol “*Un objeto posmoderno se caracteriza por cierto eclecticismo y una belleza disonante derivada de la combinación de motivos ornamentales clásicos y de otros estilos. Esta combinación produce significados ambiguos, a veces contradictorios, y se denomina «doble codificación». Los estilos posmodernos son plurales, incluso ecléticos, y susceptibles de múltiples lecturas e interpretaciones. Los objetos multiculturales son reciclados de diversas maneras que reflejan sus orígenes. El eclecticismo y la apropiación de elementos históricos responden a un marcado interés por la integración del pasado y del presente.*”

<sup>10</sup> Tradução livre do espanhol “... la barrera de lo artístico para convertirse en espectáculo, para competir en los medios con los desarrollos de imagen comercial que nos inundan.”

atual deve complementar a atenção dada às artes tradicionais com a atenção dada aos novos meios artísticos, relacionados com as novas tecnologias.

### 1.3 Relação com a Obra de Arte

“A arte não é um conjunto de objectos belos, mas sim o processo mediante o qual articulamos uma experiência interior com nossas respostas ao mundo exterior” (Hernández, 2000, p. 114)

A educação artística, no âmbito das artes visuais, para conseguir atingir os objetivos a que se propõe, deve promover o frequente contacto com a obra arte, verdadeiro catalisador da experiência estética. As obras de arte fazem parte da nossa geografia, são elementos que refletem a nossa cultura e fazem parte da história humana (Eisner, 2002), proporcionando a vivência e fruição do património. Assim, “... ao desenvolver contactos com a arte, um individuo torna as suas relações com o mundo mais flexíveis, significativas e orientadas para o futuro”, (Fróis & al, 2000, p.133), pois a apreciação artística, considerada como um processo de contextualização, interpretação, análise e construção de significados, traduz-se nessa imensa mais-valia. Neste contexto, Agirre deixa-nos uma sugestão “...aproximarmos da obra de arte, não como um texto codificado que podemos decifrar, mas como um condensado de experiências gerador de infinitas interpretações”<sup>11</sup> (Agirre, 2005, p. 33), e múltiplas leituras a partir das quais é possível a reconstrução do sentido. Para Ana Mae Barbosa, conhecer arte implica, cumulativamente, três ações: fazer, ver e contextualizar, destacando a importância da última:

“O aluno, diante de uma obra de arte, deve ser capaz de analisá-la, dar-lhe um significado, contextualizá-la. A grande porta para o desenvolvimento da cognição é a contextualização – conhecer as condições em que aquelas obras foram feitas, como era o mundo naquele momento, como eram as outras artes, comparar com o que é feito hoje e com artistas que trabalham em condições semelhantes”. (Barbosa, 2003, p.24)

Sendo, assim, generalizada a opinião de que a apreciação artística promove novas formas de pensamento, novas perspetivas e novos conhecimentos, fazer compreender uma obra de arte e apreciar o seu valor, deverá constituir um objetivo essencial da educação nas artes visuais (Fróis & al, 2000).

## 1.4 O percurso da educação artística (Artes Plásticas – 2º ciclo) no panorama nacional

### 1.4.1 A disciplina de Educação Visual

O atual 2º ciclo do ensino básico, sobre o qual incide este estudo, foi antes denominado de ciclo preparatório. Compreendia duas classes anuais e tinha como finalidades completar e ampliar a formação de base obtida no ensino primário, orientando os alunos na escolha dos estudos subsequentes

---

<sup>11</sup> Tradução livre do espanhol “... acercarnos a la obra de arte, no como a un texto cifrado que podemos llegar a desvelar, sino como a un condensado de experiencia generador de infinidad de interpretaciones.”

“O ensino preparatório proporcionará o aprofundamento dos estudos no domínio da Língua Portuguesa, escrita e oral, da geografia e história pátrias, do raciocínio matemático, a aprendizagem de uma língua estrangeira, a introdução às ciências físico-químicas e naturais, e compreenderá ainda noções sobre a vida social e a estrutura política da Nação, actividades manuais e de educação estética, bem como educação física, cívica, moral e religiosa.” (Diário do Governo nº 173, 25 de julho de 1973)

É neste contexto educativo que a disciplina de Educação Visual surge, nos currículos do ensino preparatório no ano letivo 1974/75, substituindo a disciplina de desenho, que já aí coexistia com a disciplina de trabalhos manuais.

A educação visual apresenta-se como uma disciplina capaz de conjugar diversos aspetos, entre os quais, o desenho, utilizando como forma de expressão e comunicação o desenvolvimento da perceção, da linguagem visual e da análise crítica de objetos e imagens.

Nas propostas da Reforma Curricular de 1988, surge a disciplina de Educação Visual e Manual representando uma síntese entre os Trabalhos Manuais e a Educação Visual. Esta ideia ganhou corpo no ano seguinte com o nascimento da Educação Visual e tecnológica, anulando, assim, nos currículos deste nível de ensino, as disciplinas de educação visual e trabalhos manuais.

#### 1.4.2 Educação Visual e tecnológica

A disciplina de Educação Visual e Tecnológica, surgida no ano de 1989 e generalizada a todas as escolas do país no ano letivo de 1992/1993<sup>12</sup>, resultante da fusão da Educação Visual, de carácter artístico, e dos Trabalhos Manuais, de carácter técnico.

Apresentada no seu programa volume I (1991) como “uma disciplina inteiramente nova, que parte da realidade prática para o conhecimento teórico, numa perspetiva de integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, e que não pretende fazer formação artística nem formação técnica, porque se situa deliberadamente na interseção desses dois campos da atividade humana”, a Educação Visual e Tecnológica pretende desenvolver, nos alunos, competências para a Fruição, Criação e Intervenção nos aspetos visuais e tecnológicos do envolvimento, através da exploração integrada de problemas estéticos, científicos e técnicos, explorando a expressão, a resolução de problemas e a relação indivíduo/sociedade. Partindo da prospeção do meio, esta disciplina visa articular os aspetos históricos, físicos, sociais e económicos de cada situação estudada, promovendo a reflexão sobre as operações e a compreensão dos fenómenos, com o objetivo de assim contribuir

---

<sup>12</sup> No decorrer deste período de transição entre o surgimento da nova disciplina e a sua integral implementação, foi publicado o Decreto Lei 344/90 de 2 de Novembro, um diploma que estabelecia as bases gerais da organização da Educação Artística pré-escolar, escolar e extraescolar. Este documento reconhece a necessidade urgente de reestruturação global da Educação Artística em Portugal, apontando de forma clara os objetivos a atingir nesta área da educação. O governo assume aqui que “a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter”, o que parecia ser um bom presságio. Infelizmente o diploma nunca chegou a ser regulamentado.

para a formação de cidadãos atuantes no seu envolvimento. A integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, em que assenta a base conceptual desta disciplina, pretende a construção de uma atitude simultaneamente tecnológica e estética. Assim, os pressupostos em que assenta a Educação Visual e Tecnológica acabam por definir a sua metodologia que assenta no processo de resolução de problemas.

Nos anos que decorrem entre a implementação da disciplina de Educação Visual e Tecnológica e a Reorganização Curricular de 2001, diversos foram os autores que se pronunciaram sobre esta década da educação artística, suas fragilidades e potencialidades. Segundo Fróis (2000), durante este período, as artes visuais no ensino básico centraram-se, essencialmente, em atividades de manipulação e exploração de alguns materiais sem qualquer explicação estética, sendo raríssimo o contacto com obras de arte; o mesmo autor reconhece algum mérito à metodologia da resolução de problemas embora entenda que esta procura de soluções utilitárias negligencie, por vezes, a dimensão estética das propostas. Da mesma opinião é Teresa Eça (2000) que, embora reconheça aspetos inovadores nos programas de 1991, no que se relaciona com o apelo à consciência crítica e análise contextual, refere que o método de resolução de problemas contrapõe “um sistema racional à subjetividade própria das representações artísticas” (Eça, 150 Anos de Ensino das Artes Visuais Em Portugal, 2000). Segundo esta autora “perante a realidade da sociedade pós moderna, as mudanças tecnológicas e o reconhecimento da era da informação, urge rever os pressupostos e modificar substancialmente as práticas em curso” (Eça, 150 Anos de Ensino das Artes Visuais Em Portugal, 2000), procurando assim que a Educação Artística contribua para a compreensão dos contextos sociais e culturais dos indivíduos.

#### **1.4.3 Currículo Nacional do Ensino Básico.**

Em 1997/98 foi introduzido no Ensino Básico Português o Projeto de Gestão Flexível do Currículo, cujo processo de generalização se veio a concretizar no quadro da Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Nascida neste contexto evolutivo, a reorganização operacionaliza-se em 2001 na regulamentação do Dec. Lei 6/2001 que “estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico”, retomando uma conceção de Currículo Nacional, que vai ao encontro dos objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo. Este documento orientador, Currículo Nacional do Ensino Básico, enuncia as competências gerais (cujo desenvolvimento se pressupõe de forma transversal,

em que todas as áreas curriculares atuem em convergência) e as competências específicas para cada área.

No que respeita à Educação Artística, em particular às artes plásticas no 2º ciclo do Ensino básico, as inovações são diversas, algumas até suscetíveis de causar algum incómodo, como sendo o facto da Educação Artística contemplar, aqui, apenas a disciplina de Educação Visual, deixando de fora a Educação Tecnológica. Outras diferenças que encontramos prendem-se com a nova metodologia<sup>13</sup>, as propostas de experiências de aprendizagem<sup>14</sup>, a introdução do conceito de arte e obra de arte e a exploração do conceito de literacia em artes. Do novo entendimento sobre o papel das artes visuais no desenvolvimento humano, surge uma nova abordagem focalizada em ações educativas estruturadas que incidem em três dimensões essenciais: sentir, agir e conhecer, que se traduzem, no documento Competências Essenciais para a Educação Artística, num novo modelo de trabalho para a Educação Visual que assenta em três eixos essenciais: Fruição-Contemplação, produção-Criação e Reflexão-Interpretação. Estes eixos articulam-se e operacionalizam-se no domínio da comunicação visual e no domínio dos elementos da forma, tendo sempre como base as artes visuais que aqui se constituem como centro de interesse nuclear.

A Arte surge, neste documento, com uma conceção abrangente, cujo valor se reconhece na forma de apreender o Mundo, sendo um meio privilegiado para desenvolvimento do pensamento crítico e a sensibilidade, a exploração e transmissão de novos valores e o entendimento das diferenças culturais, à semelhança da referência feita por Fróis (2005) na sua tese de Doutoramento, “O ensino das artes visuais realizado numa dimensão cultural através da experiência estética e artística, propicia o desenvolvimento de uma área de reconhecida importância na formação pessoal e cultural nas suas dimensões cognitiva, afetiva e comunicativa”, (Fróis, 2005, p.225). Segundo o mesmo autor, a Educação Visual ganha, no CNEB, uma nova conceção assumindo-se com uma estrutura conceptual própria, um conjunto de conhecimentos que permite o desenvolvimento de capacidades, destrezas e saberes próprios.

As novas propostas de abordagem da Educação Visual propõem uma dinâmica propiciadora de capacidades de descoberta, numa postura crítica e participativa, procurando a utilização de uma linguagem apropriada à interpretação estética e artística, onde a introdução e exploração do conceito de Literacia em Artes tem um papel essencial, pois implica

---

<sup>13</sup> O método de resolução de problemas é “substituído” por uma metodologia que relaciona a perceção estética com a produção de objetos plásticos, fomentando a capacidade de descoberta, a dimensão crítica e participativa e a procura da linguagem apropriada às dimensões estéticas e artísticas

<sup>14</sup> As experiências de aprendizagem (Práticas de investigação; Produção e realização de espetáculos, oficinas, mostras, exposições, instalações e outros; Utilização de tecnologias de informação e comunicação; Assistência a diferentes espetáculos, exposições, instalações e outros eventos artísticos; Práticas interdisciplinares; Contacto com diferentes tipos de culturas artísticas; Conhecimento do património artístico nacional; Intercâmbios entre escolas e outras instituições; Exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais)

competências consideradas comuns a todas as disciplinas artísticas, sintetizadas em quatro eixos interdependentes: Desenvolvimento das linguagens elementares das artes; Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; Desenvolvimento da criatividade e Compreensão das artes em contexto.

O Ministério da Educação reconhece agora, nos seus fundamentos para a Educação Artística, que “As artes são áreas indispensáveis ao desenvolvimento global do ser humano, devendo ser promovidas ao longo da vida. São formas de saber que mobilizam várias dimensões cognitivas, ampliam o campo de experiências e promovem o sentido crítico” (<http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=775>, consultado em 7 de novembro 2012). Compreender o Mundo através da arte passa a ser um objetivo da educação.

Com o Currículo Nacional do Ensino Básico a Educação Artística passa a ser considerada uma componente essencial para a formação das crianças e jovens em idade escolar, tornando-se um espaço privilegiado para a convivência dos alunos com experiências artísticas diversas, promovendo o desenvolvimento dos princípios, valores e competências gerais estruturantes do indivíduo.

A diversidade de experiências artísticas, inerentes ao novo conceito de Educação Visual, possibilita o desenvolvimento do conhecimento e o domínio das linguagens elementares dos diferentes tipos de expressão, estimulando, assim, o pensamento crítico e a criatividade, bem como a capacidade de compreender as artes em contexto.

Contudo, na prática, a disciplina de Educação Visual e Tecnológica continuou a ser o único veículo oficial da Educação Artística, ao nível das artes plásticas, para o segundo ciclo do ensino básico, até 2012. Pareceu-nos, no mínimo, confusa esta forma de organização em que a disciplina necessitava obrigatoriamente de articular competências das duas áreas procurando o equilíbrio mais adequado à operacionalização dos conteúdos, sem perder de vista os objetivos e finalidades essenciais da Educação Artística para este nível de ensino.

Introduzidos os novos conceitos como o desenvolvimento do currículo nacional por competências, a Literacia em artes, o papel do diálogo com a Obra de Arte, a importância da Educação Artística na formação global do indivíduo e apontadas algumas das dificuldades sentidas na aplicação prática desta reforma, diversos protagonistas continuam a refletir sobre este processo, em particular, e sobre esta temática em geral. Em 2006, Portugal recebeu a I Conferência Mundial de Educação Artística, Promovida pela UNESCO, em que participaram mais de mil pessoas de cerca de noventa países. Desta conferência resultou um documento de referência denominado Roteiro Para a Educação Artística - Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI, Comissão Nacional da UNESCO 2006 - como um contributo relevante para a promoção de um consenso quanto à importância da Educação Artística na construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente, estimulando a colaboração na reflexão e na ação. Este documento aborda as estratégias

necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem, a importância da Educação Artística e o seu papel essencial na melhoria da qualidade da Educação.

A cultura e a arte são aqui consideradas componentes essenciais de uma educação completa que conduz ao pleno desenvolvimento do indivíduo.

Decorrente da 1ª conferência mundial de EA, em outubro de 2007 a cidade do Porto foi Palco da Conferência Nacional de Educação Artística, um debate sobre o papel e o espaço da Arte no sistema educativo Português, uma reflexão sobre a Educação Artística, em particular sobre o reforço do papel das artes na aprendizagem e o ensino das artes. Em 2008 é fundado, em Portugal, o Clube UNESCO de Educação Artística<sup>15</sup>, pela mão de Ana Pereira Caldas (que desde o início mantém o cargo de Presidente da Direção), Vera Ribeiro da Silva e Adelina Antunes, reunindo como instituições fundadoras a Comissão Nacional da UNESCO, a Asprea (Associação pró Educação Artística) e a Fundação EDP, às quais se associaram mais tarde a Fundação Gulbenkian, o Centro Nacional de Cultura, Escolas Superiores de Educação, a Câmara Municipal de Lisboa entre outros. Sobre os efeitos destes encontros, merece a nossa atenção o artigo de Fróis no Jornal Público, de 16 agosto 2010

“Em Portugal, o efeito deste debate organizado por entidades internacionais como a UNESCO não teve consequências para as políticas Educativas dos últimos governos constitucionais, os recursos financeiros não beneficiaram as reformas necessárias na área da educação Artística na escola Pública. As recomendações emanadas destas reuniões não chegaram às escolas de Portugal, país que em 2006 acolheu a 1ª conferência Mundial da Unesco sobre Educação Artística, logo seguida em 2007, pela conferência nacional de Educação Artística cuja responsabilidade coube ao Ministério da Cultura e ao Ministério da Educação”.

Inserido na estratégia global de desenvolvimento do Currículo Nacional do Ensino básico, surge em 2010, um documento emanado pelo Ministério da Educação, denominado Metas de Aprendizagem. Este documento de estratégia pretende, como refere Fróis num artigo publicado no Jornal Público a 6 de outubro de 2010, conceber referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, para os diversos ciclos de ensino, desenvolvidos sequencialmente por anos de escolaridade.

Este documento volta a considerar a Educação Visual e Tecnológica como um todo e não separadamente como ocorreu no CNEB. As metas de aprendizagem para a disciplina de EVT assentam, assim, no cruzamento das competências definidas para as áreas de Educação Visual e Educação Tecnológica, procurando uma efetiva integração entre elas.

---

<sup>15</sup> **Clube UNESCO de Educação Artística**, um espaço permanente de discussão e afirmação da importância da Educação Artística em Portugal. A criação do Clube Unesco pretendeu ser um contributo para a promoção da Educação Artística em Portugal, resultando da constatação de uma importante lacuna no Sistema Educativo que se prende com a ausência de disponibilidade de uma efetiva Educação Artística para todos no nosso País. Segundo os seus fundadores, esta lacuna torna necessária e urgente a perceção da EA como componente essencial de uma educação de qualidade para todos, formadora de uma cidadania mais participativa e consciente.

Em dezembro de 2011 é revogado o Currículo Nacional do Ensino Básico, com a publicação do Despacho n.º 17169/2011, de 23 dezembro. No documento antes considerado a referência central para o ensino básico, o atual governo encontrou algumas insuficiências capazes de prejudicar a orientação no ensino, “Por um lado, o documento não é suficientemente claro nas recomendações que insere. Muitas das ideias nele defendidas são demasiado ambíguas para possibilitar uma orientação clara da aprendizagem. A própria extensão do texto, as repetições de ideias e a mistura de orientações gerais com determinações dispersas tornaram -no num documento curricular pouco útil.” (Ministério da Educação e da Ciência, 2011)

#### **1.4.4 Revisão Curricular de 2012**

A 5 de julho de 2012 são divulgadas as novas matrizes curriculares para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, resultantes da revisão curricular apresentada pelo Decreto de Lei nº139/2012, com vista à definição de princípios que permitam uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas. Um dos objetivos enunciados neste documento é a redução da dispersão curricular que assim se concretiza “no reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico-Química e as Ciências Naturais, na promoção do ensino do Inglês, que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos.”

A leitura deste decreto de lei deixa muito clara a noção daquelas que são consideradas, pelo Governo Português, as disciplinas fundamentais na formação integral do indivíduo. A educação artística deixa de ocupar de ocupar um lugar marginal no currículo para quase ser extinta. A única, possível, referência à nossa área de estudo, encontrada neste documento é a seguinte “na área das expressões reafirma-se um reforço da identidade disciplinar”, o que se traduz na extinção da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, decompondo-se em Educação Visual e Educação Tecnológica, passando a Educação visual a ser novamente o único veículo das artes plásticas para a Educação artística, no 2.º ciclo do ensino Básico, com apenas 90 minutos semanais.

#### **1.4.5 Metas curriculares**

As metas de aprendizagem são reformuladas em 2012, por apresentarem algumas limitações quanto à função que poderiam ter na gestão do ensino, sendo substituídas pelas metas curriculares que, no caso da Educação Visual foram homologadas pelo Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. As mesmas constituíram-se como orientações recomendadas para o ano letivo de 2012-2013, tornando-se vinculativas no ano letivo seguinte.

Estas metas estabelecem as aprendizagens essenciais a realizar pelos alunos em cada disciplina e ano de escolaridade; definem os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver, constituindo-se, assim, como referentes fundamentais.

“Conjuntamente com os atuais Programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino<sup>16</sup>: nelas se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade”  
(<http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>, consultado em 25 abril 2013)

Este documento representa, assim, um meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino, associando-se ainda ao programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, de 1991, que até ao momento não foi revisto nem adaptado à nova realidade. Encontrar paralelo entre o programa de uma disciplina que já não existe e as metas desenhadas para as novas disciplinas que acabam de nascer, torna-se uma tarefa árdua para os docentes que, no seio desta amálgama de orientações desalinhas, procura o equilíbrio, tentando articular da melhor forma possível, antigo programa e novas metas, com vista ao cumprimento das mesmas, num espaço de aprendizagem que se pretende efectivo e enriquecedor.

As metas curriculares de educação visual apresentam uma estrutura que articula Domínios, Objetivos Gerais e Descritores, por ano de escolaridade. O 5º ano regista três domínios, Técnica, Representação e Discurso, o 6º ano repete estes domínios, acrescentando o domínio *Projeto*. Para cada domínio surgem, então, dois a três objetivos gerais que se operacionalizam através dos seus descritores. Os conteúdos são descritos na introdução do documento e, no caso do 2º ciclo, passam por “materiais básicos de desenho, os elementos constituintes da forma, a comunicação e narrativa visual, cor, espaço, património e discurso” (Ministério da Educação, 2012, p. 4).

A estrutura segundo eixos de progressão de complexidade, apresentada neste documento, parece-nos positiva, pois favorece a coerência dos procedimentos. Salientamos também como muito positiva a inclusão do «Conceito de Património» e o «Reconhecimento do seu papel na sociedade», nos objetivos gerais para o 6º ano, lamentando, contudo, que este seja o único objetivo que, em todo o documento, faz referência à obra de arte “Enquadrar a obra de arte enquanto património cultural e artístico” (Ministério da Educação, 2012, p. 9).

A Promoção do contacto com a obra de arte e a experiência estética, referenciados por tantos autores, como essenciais à Educação Artística, encontram nas orientações educativas, pouco mais que um vazio. Vazio esse que só o interesse, a resiliência e a vontade dos professores poderá preencher.

---

<sup>16</sup> A disciplina de educação visual, no 2º ciclo, não tem ainda um programa específico, com a definição dos conteúdos a abordar, continuando em vigor o programa de educação visual e tecnológica, de 1991.

## 2. Literacia

### 2.1 Conceito de Literacia

Proveniente do latim *littĕram*, «letra»+*acia*, o termo Literacia tinha como definição a capacidade de ler e escrever, correspondendo à noção de alfabetização.

Atualmente a dimensão deste conceito ganha uma nova amplitude, distanciando-se dos limites que balizam as capacidades de leitura e escrita, os canais de comunicação e a diversidade cultural e linguística pedem uma visão mais alargada do conceito. Literacia implica agora a compreensão e a capacidade de processamento da informação, traduzindo o uso das competências de leitura, escrita ou cálculo.

“...assenta em conhecimentos e desenvolvimento de capacidades relevantes para o indivíduo no seu contexto psicossocial, que não se podem restringir ao saber contar, ler, escrever, passam, também, por saber interpretar e criticar a informação veiculada por qualquer média, criar, e agir responsabilmente na comunidade.” (Eça, 2010, p.129)

O conceito de Literacia faz parte do universo sociocultural contemporâneo, marcando a sua presença em diferentes áreas, geradoras de uma complexa e nova gama de informações que nos chegam sobre as mais diversas formas, as quais, necessariamente carecem de descodificação. É neste contexto multifacetado que encontramos a exploração de multiliteracias: Literacia Financeira, Literacia da Informação, Literacia Mediática, Literacia em Saúde, Literacia Social, Literacia Digital, Literacia Visual... entre outras, de onde destacamos a Literacia em Artes, pela sua pertinência neste estudo.

### 2.2 Literacia em Artes

O conceito Literacia em Artes surge, pela primeira vez, no panorama educativo português, no documento Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), apresentado em 2001 como documento orientador de referência. O CNEB introduziu novas linguagens para o desenvolvimento da Educação Artística, das quais destacamos a *literacia em artes*, constituindo uma finalidade a promover, num espaço de oportunidade para vivenciar aprendizagens diversificadas, que contribuam para o desenvolvimento das competências artísticas, competências essas que assim se organizam em quatro grandes eixos estruturantes e inter-relacionados:

- Apropriação das linguagens elementares das artes;
- Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;
- Desenvolvimento da criatividade;
- Compreensão das artes no contexto.

A Literacia em Artes pretende desenvolver a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas; a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados; o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural

que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele, tendo a consciência de que este é um processo sempre inacabado. A apropriação das competências é realizada de forma progressiva num aprofundamento constante dos conceitos e conteúdos próprios de cada área artística, dando origem a diferentes percursos, de acordo com a especificidade de cada arte. A diversidade de experiências artísticas possibilita, neste campo, o desenvolvimento do conhecimento e o domínio das linguagens elementares dos diferentes tipos de expressão, estimulando, assim, o pensamento crítico e a criatividade, bem como a capacidade de compreender as artes em contexto. A Literacia em Artes promove o uso das linguagens artísticas; o uso de sinais e símbolos particulares de cada arte; o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele.

A importância do contacto dos alunos com a arte em geral e com a obra de arte em particular surge, neste novo conceito de Educação Artística, como elemento catalisador das aprendizagens, contribuindo assim para o apuramento da sensibilidade e desenvolvimento da criatividade nos alunos. As vantagens deste diálogo com a obra de arte são reconhecidas por diversos autores, nomeadamente Fróis (2000), que aqui citamos

“A familiaridade com a obra de arte e a conceção de produções plásticas facilitam o desenvolvimento de atitudes analíticas. À medida que a criança conhece as mais ínfimas diferenças e determina os pormenores das obras, discrimina estímulos variados, associando um determinado número de ideias a uma variedade de respostas. Este processo poderá possibilitar uma fluidez de pensamento, estimulando a comunicação visual, a sensibilidade estética e um julgamento crítico no âmbito das artes plásticas.”(p. 210)

A interpretação de uma obra de arte, inserida no contexto da experiência estética, apresenta-se, assim, uma como uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da literacia em artes.

Próximo do conceito de Literacia em artes, encontramos também a Ideia de Literacia estética, entendida por Maxime Greene, como “a posse de habilidades interpretativas que possibilitam as pessoas envolverem-se com obras de arte na sua total complexidade” ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Maxine\\_Greene](http://pt.wikipedia.org/wiki/Maxine_Greene), consultado em 12 de maio de 2013). Para esta filósofa de arte, esta literacia implica o *treino* de experiências estéticas que qualquer género, essencialmente as que passam pela apreciação e interpretação de obras de arte.

### **3. Algumas abordagens da Educação Artística**

Ao longo das últimas décadas muitas têm sido as abordagens à Educação das Artes, tendo como base diferentes paradigmas.

“Todas elas foram frutos de contextos sociais, políticos e educativos específicos e responderam a visões de futuro muito particulares. Todas elas se sustentam e se poderiam complementar, mas dada a primazia dos enfoques particulares, estas

justificações moldaram currículos de educação artística substancialmente diferentes. Nenhuma delas é mais ou menos válida do que outra, pois todas elas responderam e respondem, à sua maneira, aos desafios do seu tempo. (Eça, 2010, p.137)

É concordando inteiramente com estas palavras de Teresa Eça que apresentamos aqui algumas das abordagens que se tornaram mais conhecidas no seio das artes visuais.

### 3.1 Projeto Zero

O Projeto Zero foi fundado na Faculdade de Educação de Harvard, em 1967, pelo filósofo Nelson Goodman. Goodman reuniu uma equipa interdisciplinar de educadores e investigadores para estudarem os processos através dos quais crianças e adultos aprendem através das artes. Tem como ponto de partida uma pesquisa baseada na compreensão detalhada do desenvolvimento cognitivo humano e no processo de aprendizagem das artes e de outras disciplinas, com o objetivo de melhorar a compreensão das mesmas, estudar e melhorar a educação nas artes e promover o pensamento crítico e criativo.

O Projeto Zero foi então considerado um esforço inovador, interdisciplinar e colaborativo no ensino das artes, no qual participaram diversos investigadores ao longo das últimas décadas, tais como David Perkins e Howard Gardner, que desempenharam as funções de codiretores do projeto entre 1972 e 2000.

Estes investigadores estudaram, essencialmente, três aspetos das competências das crianças, no âmbito das artes visuais: a perceção, a conceptualização e a produção, colocando o aluno no centro do processo educacional e respeitando sempre as diferenças no modo como veem o mundo e expressam as suas ideias. Os estudos que daí resultam permitem apurar as faculdades sensoriais e perceptivas que se desenvolvem mais rapidamente na, chamada, primeira infância.

Ao longo dos anos o Projeto Zero tem continuado as suas investigações no âmbito das artes, alargando, ainda, o seu raio de ação para investigações sobre a natureza da inteligência, compreensão, raciocínio, criatividade e outros aspetos essenciais da aprendizagem humana.

“Muito do seu trabalho ocorre em escolas públicas americanas, particularmente aqueles que servem populações desfavorecidas. Uma quantidade crescente de trabalho ocorre em escolas e outras organizações educacionais e culturais no exterior.”<sup>17</sup> (<http://www.old-pz.gse.harvard.edu/History/History.htm>, consultado em 15 de maio de 2013)

Este projeto passou, ao longo do seu percurso, por diferentes fases: entre 1967 e 1971 o Projeto Zero construiu a sua fundamentação conceptual, resultado de frequentes reuniões entre os seus membros, para discutir questões filosóficas e conceptuais, registada num relatório elaborado por Goodman, Perkins, e Gardner, chamado *Habilidades Básicas Necessárias para a Compreensão e Criação em Artes* (1972). Entre 1971 e 1983, o projeto

<sup>17</sup> Tradução livre do inglês “*Much of its work takes place in American public schools, particularly those that serve disadvantaged populations. An increasing amount of work takes place in schools and other educational and cultural organizations overseas.*”

dedicou-se, essencialmente, à Pesquisa Empírica na área da Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento, mantendo sempre a ênfase nas questões artísticas. Durante a década de 1983 a 1993, o Projeto Zero viu a sua equipa ser alargada, de 20 pessoas para 50, sensivelmente; repensou os seus fundamentos filosóficos e conceptuais, orientando-se, agora, de forma mais empírica, estendendo-se a outras áreas, para além das artes e envolvendo-se com escolas, museus e outras instituições educacionais, motivando e incentivando, com a sua intervenção, o pensamento criativo e a análise crítica. A década seguinte, de 1993 a 2003, representou uma fase de consolidação e amadurecimento, em que o projeto teve oportunidade de se expandir ganhando o seu lugar no cenário nacional e internacional.

Na opinião de Hernandez “esses trabalhos têm servido para ressaltar a importância do conhecimento artístico como tema de pesquisa, para restabelecer a relação entre a psicologia do desenvolvimento e o papel que o conhecimento estético exerce nos indivíduos.” (Hernández, 2000, p. 110)

### **3.2 Arts propel**

*Arts Propel* foi um projeto desenvolvido, ao longo de cinco anos, em colaboração com o Projeto Zero, o Educational Testing Service e as Escolas Públicas de Pittsburgh, tendo como objetivo, inicial, a criação de novas formas de avaliar o desenvolvimento das inteligências artísticas, nas áreas da música, artes visuais e escrita criativa.

Este programa, que combina aprendizagem e avaliação, baseia-se na interceção dos domínios de produção, percepção e reflexão, como elementos integrados do processo artístico (em contraste com a abordagem feita pelo *Discipline Based Art Education*).

“Produção - os alunos são inspiradas a aprender as habilidades básicas e princípios da forma de arte, colocando as suas ideias na música, palavras, ou de forma visual;  
Percepção - os alunos estudam as obras de arte para entender os tipos de opções que os artistas fazem e ver as conexões entre os seus próprios trabalhos e o dos outros;  
Reflexão - os alunos avaliam o seu trabalho de acordo com os objetivos pessoais e padrões de excelência no campo.”<sup>18</sup>  
(<http://www.oldpz.gse.harvard.edu/Research/PROPEL.htm>, consultado em 15 de maio de 2013)

Os investigadores deste programa desenvolveram dois instrumentos essenciais, utilizados no contínuo processo de avaliação e autoavaliação, como reforço das aprendizagens: o “projeto de domínio”, um projeto de longo prazo que visa incentivar os alunos na resolução de problemas abertos e o “Portefólio”, que constitui uma seleção dos trabalhos dos alunos e

<sup>18</sup> Tradução livre do inglês “*production--students are inspired to learn the basic skills and principles of the art form by putting their ideas into music, words, or visual form; perception--students study works of art to understand the kinds of choices artists make and to see connections between their own and others' work; reflection--students assess their work according to personal goals and standards of excellence in the field.*”

uma reflexão sobre estes, mostrando o desenvolvimento dos trabalhos em cada estágio do processo criativo.

Segundo Gardner (1994), o *Arts Propel* procura criar situações ricas em que os estudantes possam, fácil e naturalmente, oscilar entre diferentes formas de conhecimento artístico.

“... os estudantes aprendem de maneira mais eficaz quando se veem comprometidos em projetos ricos e significativos... quando há um intercâmbio entre as diversas formas de conhecimento, incluindo as formas intuitivas, artesanais e simbólicas e quando os estudantes gozam de uma oportunidade para refletir sobre o seu progresso.”<sup>19</sup> (Gardner, 1994,p.87)

Michael Parsons, numa entrevista a João Pedro Fróis em 1999, considera o *Arts Propel* como um projeto de grande utilidade no que respeita à importância da avaliação no ensino das artes e à sua equiparação com a avaliação de outros domínios educativos, não considerando, contudo, que a abordagem seja a mais adequada.

Como meio de estruturar a forma de trabalho do projeto *Arts Propel*, Hernandez (2000) apresenta-nos uma proposta curricular de apoio ao mesmo:

	<b>Seleção</b>	<b>Descrição, Análise e Classificação</b>	<b>Interpretação</b>	<b>Avaliação</b>
<b>História de Arte</b>	<i>Seleção histórica</i> O que vou selecionar para estudar	<i>Análise estilística</i> Como podemos pensar sobre o estilo: geral, histórico, pessoal?	<i>Significado e contexto histórico</i> Que significava em seu tempo?	<i>Significação histórica</i> Porque é importante para nós?
<b>Crítica</b>	<i>Seleção crítica</i> Interessa-me?	<i>Análise visual</i> Como podemos pensar sobre o estilo: geral, histórico, pessoal?	<i>Perspetiva crítica e interpretativa</i> Como reajo diante da obra e porquê?	<i>Critérios de qualidade</i> O que penso sobre a qualidade da obra?
<b>Estética</b>	<i>Arte / não Arte</i> Isto é Arte?	<i>Perspetiva histórica</i> Quais são suas perspectivas em relação à arte?	<i>Contexto estético</i> Em que medida a arte se relaciona com a vida?	<i>Aproximação ao valor</i> Podemos considerar como uma boa manifestação artística? Em que sentido? Com que argumentos?
<b>Prática Artística</b>	<i>Processo</i> Que decisões estou tomando?	<i>Forma</i> O que estou Fazendo?	<i>Expressão</i> O que digo?	<i>Integridade</i> Funciona? (Does it work?)

Tabela 1

<sup>19</sup> Tradução livre do espanhol “... los estudiantes aprenden de manera eficaz cuando se ven comprometidos en proyectos ricos y significativos; cuando su aprendizaje artístico está anclado en la producción artística; cuando hay un intercambio fácil entre las diversas formas de conocimiento, incluyendo las formas intuitivas, artesanales, simbólicas y notacionales; y cuando ls estudiantes gozan de una holgada oportunidad para reflexionar sobre su progreso.”

### 3.3 *Discipline Based Art Education (DBAE)*

Método de ensino artístico formalizado em 1980 pelo *Getty Institute for Educators on the Visual Arts*, Los Angeles, que “...aborda as quatro ações que as pessoas fazem em relação à arte: criá-la, apreciar as suas qualidades, encontrar o seu lugar na cultura e no tempo, expor e justificar os seus juízos acerca da natureza, mérito e importância das obras.”<sup>20</sup>.

Uma abordagem à Educação Artística que se baseia em quatro disciplinas essenciais: a Estética, em que os estudantes são incentivados a refletir sobre a natureza, o impacto e o valor da arte; a Crítica de Arte, onde os estudantes aprendem a descrever, interpretar e avaliar as propriedades e qualidades das formas visuais, partindo do conhecimento dos elementos (linha, forma, cor, textura...) e princípios (equilíbrio, harmonia, proporção...) essenciais que as compõem, conseguindo assim compreender e apreciar a obra de arte e o seu papel na sociedade; a História da arte, que se debruça sobre o conhecimento do contexto histórico, cultural, político, social e religioso, em que a obra foi criada, estudando os trabalhos artísticos da época, ao nível do estilo, da técnica e até das motivações que estiveram na sua origem; e a Produção de Arte, que se baseia na aprendizagem dos processos e técnicas com vista à produção de objetos artísticos, proporcionando, aos alunos, um meio de se expressarem através de meios visuais, pondo em prática todos os conhecimentos adquiridos através das restantes disciplinas.

O DBAE preconiza o uso da arte como um fim em si mesmo e não apenas como um instrumento para ensinar outros assuntos, defendendo que os alunos deveriam abordar equilibradamente conteúdos das quatro disciplinas que compõem o programa, promovendo a equidade entre múltiplas perspetivas.

Segundo Eisner (2002), este método de ensino artístico tem quatro objetivos essenciais: facilitar o desenvolvimento da imaginação e a aquisição das aptidões necessárias para uma execução artística de qualidade, desenvolvendo a sensibilidade e imaginação e adquirindo as aptidões técnicas necessárias para trabalhar adequadamente os materiais; ajudar os estudantes a aprender a observar as qualidades da arte que vêm e a falar sobre ela; promover a compreensão do contexto histórico e cultural em que a arte é criada (relacionado com a história da arte) e preparar os alunos para relacionarem o contexto social e a criação artística, por um lado, e o seu conteúdo e forma, por outro, possibilitando a justificação das afirmações sobre o valor e a função da arte (estética).

Segundo Parsons (1999), o DBAE tem contribuído de forma significativa para a evolução do ensino das artes, do fazer arte através da autoexpressão para uma forma de estudar as obras de arte, aprender história da arte, crítica de arte e filosofia da arte. O mesmo autor

---

<sup>20</sup>Tradução livre do espanhol “... aborda las cuatro cosas que hacen las personas en relación con el arte: crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo, y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia.”

considera ainda que esta metodologia tem promovido o respeito pelo carácter intelectual dos estudos sobre arte, embora as artes, em si, continuem a não ser manifestamente reconhecidas como disciplinas curriculares essenciais.

O movimento *Discipline Based Art Education* regista, nos seus fundamentos conceptuais, alguma evolução, resultado da sua capacidade de adaptação aos restantes progressos da educação artística, conseguindo assim uma maior aceitação: as noções de percepção artística têm lentamente evoluído no sentido de uma noção da compreensão artística; a crítica de arte aproxima-se de um processo de interpretação e os contextos ganham relevo na discussão das obras de arte.

Como qualquer outra abordagem, também o DBAE é alvo de algumas críticas. Agirre, por exemplo, afirma que esta metodologia separa as artes das restantes experiências, como a cultura estética, discordando desta conceção. Eisner, por sua vez, apoia a sistematização do ensino da arte mas “resiste ao que isso implique subtrair o que a arte tem de específico em relação às outras disciplinas mais formais, a sua capacidade de simbolizar”<sup>21</sup> (Eisner, citado por Agirre, 2005, p.272).

### **3.4 Relação Estética com a Obra de arte, segundo Parsons**

A arte é encarada por Parsons como uma das formas de que dispomos para articular a nossa vida interior, muito para além de um mero conjunto de bonitos objetos, comportando diversas camadas de significação, reveladoras das distintas facetas dos seus criadores.

Parsons defende que o desenvolvimento estético consiste na apreensão gradual de determinados conceitos como a beleza, a expressividade, o estilo e as qualidades formais.

#### **3.4.1 Os Estádios de Apreciação Estética**

Segundo este autor, o processo de compreensão estética desenvolve-se em cinco estádios, ou sequências de modos de ver, adquiridos por uma determinada ordem<sup>22</sup>, numa estrutura evolutiva, em que cada estádio implica a elaboração de significações cada vez mais complexas. Esta ordem não encontra, contudo, paralelo, na idade cronológica dos indivíduos, da qual está aparentemente dissociada.

A teoria dos Estádios de Apreciação Estética, preconizada por Parsons, resulta de um estudo realizado através de mais de 300 entrevistas, ao longo de quase dez anos. Na base destas entrevistas estavam 5 a 6 obras de Pintura, sobre as quais eram colocadas as seguintes questões de base: 1. Descreva-me este quadro; 2. De que é que trata? Acha que é um bom assunto para um quadro? 3. Que sentimentos encontra neste quadro? 4. E as

<sup>21</sup> Tradução livre do espanhol “... se resiste a que esto suponga traer lo que de específico tiene el arte respecto a otras disciplinas escolares s formales, es decir su capacidad de simblizar.”

<sup>22</sup> Começando pelo primeiro estádio, passando depois ao segundo e assim consecutivamente até ao quinto e último estádio.

cores? São bem escolhidas? 5. E a forma (coisas que se repetem)? E a textura? 6. Foi difícil fazer este quadro? Quais terão sido as dificuldades? 7. É um bom quadro? Porquê? (Parsons, 1992, p. 35).

Além destas questões padrão, o estudo incluía ainda as chamadas *sondas* neutras: “Você disse X. O que quer dizer com isso? Pode dar-me um exemplo? Pode desenvolver melhor essa ideia? Em que parte do quadro é que vê isso?” (Parsons, 1992, p. 35).

Os estádios de desenvolvimento estético são, assim considerados, por Parsons, como “níveis de capacidade crescente para interpretar as obras de arte” (Parsons, 1992, p. 30).

A cada estádio foi atribuído um conceito de referência, de acordo com as características que o fundamentam: Primeiro estádio – *Preferência*; Segundo estádio- *beleza e realismo*; Terceiro estádio – *expressividade*; Quarto estádio – *estilo e forma* e Quinto estádio – *autonomia*.

O primeiro estádio caracteriza-se, essencialmente, por “um gosto intuitivo pela maioria dos quadros, uma forte atração pela cor, e uma reação ao tema do quadro consistindo numa série de associações livres.” (Parsons, 1992, p. 39). As obras são encaradas, do ponto de vista estético, e de uma forma geral, como uma experiência agradável, independentemente do tema ou do estilo representado.

O segundo estádio organiza-se em torno da ideia da representação, onde o tema desempenha um papel de relevo. Uma obra, neste caso, um quadro, é considerado tanto melhor quanto mais cativante for o tema e mais realista a representação. A arte abstrata não encontra aqui sentido; a pintura apresenta-se com o objetivo de representar algo cuja apreciação se baseia na capacidade de se aproximar o mais possível do real – admira-se a habilidade, a paciência e o trabalho meticuloso de pormenor.

No terceiro estádio é valorizada a criatividade, a originalidade e a força dos sentimentos expressos, sendo as obras avaliadas de acordo com a intensidade da experiência que podem proporcionar. É necessária a capacidade de tolerar a ambiguidade, percebendo que uma mesma obra é suscetível de diferentes interpretações.

A beleza do tema, o realismo estilístico e a capacidade técnica perdem, nesta fase, toda a relevância que ocupavam no segundo estádio. Espera-se que a arte transmita algo acerca da humanidade e, de alguma forma, se relacione com as emoções.

Na passagem do terceiro para o quarto estádio, temos já uma maior consciência da nossa responsabilidade, sabemos que interpretamos aquilo que vemos e que a nossa interpretação reflete um pouco de nós próprios.

O quarto estádio considera relevantes o meio de expressão, a forma e o estilo, relacionando-os diretamente com a significação das obras. Esta ganha uma dimensão mais social (apercebemo-nos das limitações da nossa experiência e sabemos que a visão dos outros a pode enriquecer) e menos individual, passando a representar “mais uma ideia pública do que um estado de espírito individual” (Parsons, 1992, p. 41), fruto da tradição

criada pelo conjunto pessoas que, ao longo do tempo, apreciam obras de arte, ao ponto de observar as suas qualidades formais relacionando-as com aspetos históricos, políticos e sociais.

“...qualquer bom quadro exprime a «atitude fundamental de uma nação, de uma época, de uma classe, de um credo filosófico ou político – tudo isto inconscientemente moldado por uma personalidade e condensado numa obra.” (Panofsky citado por Parsons, 1992, p130).

O quinto estágio exige a capacidade de questionar as opiniões geralmente aceites; a arte é encarada não como uma forma de transmitir verdades mas sim de levantar questões. Pressupõe que o indivíduo, de alguma forma, ponha em causa os valores através dos quais a tradição constrói a significação das obras de arte, tendo em conta a permanente evolução dos mesmos e a necessária adaptação aos tempos atuais. A experiência pessoal é valorizada propiciando a integração de um juízo pessoal, distinto dos demais, que prolonga e questiona a nossa experiência.

### **3.5 Visual thinking strategies**

Abigail Housen<sup>23</sup>, em colaboração com o seu colega Philip Yenawine, desenvolveu um processo de investigação que resultou numa revisão da teoria de Parsons - a teoria do desenvolvimento estético de Housen, denominada *Visual Thinking Strategies* - Estratégias de Pensamento Visual. Em 1995 foi criada a *Visual Understanding Education*, uma organização sem fins lucrativos, com o objetivo de aprofundar a investigação, aumentando a compreensão do desenvolvimento estético. Esta organização foi responsável por divulgar e implementar as Estratégias de Pensamento Visual (VTS) nos Estados Unidos e em outros Países.

Esta metodologia, considerada por muitos, como um meio eficaz de desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de comunicação, é utilizada, hoje em dia em dezenas de escolas, universidades e museus, espalhados por toda a Europa e Estados Unidos.

Segundo Philip Yenawine, um dos objetivos basilares deste processo é habilitar as pessoas a um relacionamento mais significativo e duradouro com a arte, tornando-as observadores autosuficientes, motivados e capacitados para descobrir significado numa ampla variedade plástica.

“... fazer com que as pessoas falassem de arte, construindo ativamente significado a partir do que veem. Deste modo, elas irão explorar a arte que estão a ver e ao mesmo tempo praticar um processo que desenvolve, tanto conceitos como padrões de pensamento, relacionados com o ato de olhar...”, (Fróis & al, 2000,p.198).

Housen e Yenawine promovem as estratégias de pensamento visual apresentando uma obra de arte, ou uma reprodução, aos alunos e focando a sua atenção através de um processo de diálogo assente num conjunto de questões colocadas pelo professor, com vista

---

<sup>23</sup> Psicóloga cognitiva e investigadora na Harvard Graduate School of Education.

á construção do conhecimento. Dos alunos espera-se que abandonem o papel de meros recetores de informação, transcendendo a atitude passiva e procurando o contacto com os seus conhecimentos já adquiridos. O professor coloca, inicialmente, questões abertas, incentivando à participação de todas as crianças e tornando claro que todas as respostas são válidas, num espaço de partilha e respeito pela diversidade.

O processo de observação da obra de arte tem, assim, início com as questões *O que vê aqui?* e *O que vê que o faz ver isso?*, uma primeira pergunta que “permite que os alunos sejam activos e bem-sucedidos na descodificação da obra de arte. É inclusiva e convida, com efeito, persuade à participação no processo de grupo”, (Fróis & al, 2000,p.163), e uma segunda pergunta que apela a olhar de novo, de mais perto. O professor faz a ligação entre os comentários dos alunos, mostrando como a atividade em grupo enriquece o diálogo e a aprendizagem e, conseqüentemente, a análise da obra. Solicita depois que voltem a observar, coloca outras questões mais orientadoras que permitem a reconstrução e o desenvolvimento de novas hipóteses.

“...o aluno aprende que a experiência estética é uma experiência aberta, sujeita a múltiplas interpretações. Ele compreende, pela experiência, que não faz mal cometer erros, que quanto mais se olha mais se vê, que não há mal nenhum em mudar de opinião e que é divertido envolver-se neste tipo de resolução de problemas:”, (Fróis & al, 2000,p.164).

O VTS requiere, desta forma, um exame prolongado em que as questões vão gradualmente incentivando o raciocínio dedutivo e a fundamentação das observações na obra, repetindo muitas vezes a pergunta *O que consegue ver mais?*. Tal como as questões colocadas, também as imagens devem obedecer a uma evolução, do conhecido, acessível e simples para o mais complexo.

À semelhança da teoria preconizada por Parsons, também o VTS compreende cinco estádios de observadores, que representam diferentes maneiras de interpretar uma obra de arte.

Estádio I – Observadores Narrativos: neste estádio os observadores são contadores de histórias. Fazem observações concretas que se envolvem na narrativa e parecem entrar na obra de arte, tornando-se parte da mesma. Usam os sentidos e fazem associações pessoais em função do que sabem e gostam, traduzindo assim o seu juízo de valor.

Estádio II – Observadores Construtivos: o observador começa a distanciar-se da obra enquanto desenvolve um interesse pelas intenções do artista. Procura construir uma estrutura de referência para observação das obras de arte, com base nas suas perceções e no seu próprio conhecimento ao nível dos valores do mundo social, moral e convencional.

Estádio III – Observadores Classificadores: Observam as obras de arte de forma analítica (como se se tratassem de historiadores de arte), procurando identificar o lugar, a escola, o estilo, o tempo e a proveniência num processo de descodificação dos sinais encontrados, com vista ao encontro da significação da obra.

Estádio IV – Observadores Interpretativos: As capacidades críticas destes observadores são motivadas pelos sentimentos e intuições reveladas no contacto pessoal com a obra de arte. Este contacto é muito valorizado na medida em que é encarado sempre como uma nova experiência, propiciadora de novas comparações e apreciações, fruto de uma observação cuidada em que é possível analisar as subtilidades da linha, da forma e da cor, num processo lento em que o significado se revela.

Estádio V – Observadores Recreativos: Neste estágio encontramos os observadores já muito experientes, com um profundo conhecimento das obras e uma longa história de observação e reflexão sobre estas, “...agora, voluntariamente suspendem a dúvida...” (Fróis & al, 2000). Estes observadores têm a capacidade de combinar a sua contemplação pessoal com outras de carácter mais universal.

A transição entre os estádios de desenvolvimento estético obedece a uma sequência lógica, do primeiro para o segundo e assim sucessivamente, em que se verifica um movimento, reflexo das mudanças ocorridas ao longo do caminho percorrido por este processo de observação estética: desde uma primeira fase em que se contam histórias, descrevendo os pormenores do quadro; de associações pessoais para associações de carácter mais cultural e convencional; de escassas e simples observações para observações cada vez mais detalhadas, complexas e fundamentadas; de uma imaginação pessoal fantasiosa para observações com um ponto concreto de referência na obra; da atitude de olhar apenas uma vez e imaginar à atitude de olhar várias vezes, observar cuidadosamente e questionar-se.

O desenvolvimento estético acontece através do contacto com a arte, quanto mais regular e *intenso* este for maior será o grau de proficiência dos observadores. Cada estágio representa, assim, o nível de habilidades estéticas adquiridas até então, no que se relaciona com as estratégias de observação da obra de arte, desenvolvidas até ao momento.

## 4. Criatividade

“As culturas, na sua diversidade, e os seus produtos criativos e artísticos, representam formas contemporâneas e tradicionais de criatividade humana que contribuem de forma incomparável para a nobreza, o património, a beleza e a integridade das civilizações humanas.” (Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as capacidade criativas para o século XXI, 2006, p. 8)

### 4.1 Conceito de Criatividade

O termo *Criação* transitou do âmbito religioso para o artístico, há cerca de dois séculos. Só a partir de então passa a existir a Criatividade como categoria estética. (Agirre, 2005)

A Criatividade é um conceito complexo e, por vezes, polémico “...uma vezes por associar-se a conceitos próximos de inspiração, imaginação ou talento e em outras ocasiões, porque se

aplica de maneira indiferente às pessoas, a capacidades, formas de trabalho e produtos”<sup>24</sup> (Agirre, 2005, p. 174), podendo, assim, considerar-se uma construção cultural que se adapta à evolução da história e da ciência.

Na visão dos psicólogos do desenvolvimento, o estudo da criatividade e a evolução dos trabalhos criativos, estão, necessariamente, relacionados com o estudo do desenvolvimento humano. Sobre a dicotomia Inteligência / Criatividade, encontram uma correlação entre os traços de ambas, mas não uma relação direta, ou seja, consideram que um indivíduo pode ser muito inteligente e pouco criativo e vice-versa.

A partir do momento em que a arte começa a desvalorizar a cópia, privilegiando a originalidade e a expressão pessoal, vários são os pedagogos que se debruçam sobre o processo criativo. Victor Lowenfeld desenvolveu um trabalho intitulado «Desenvolvimento da capacidade criadora», considerando que toda a criança tem a capacidade de produzir novas formas de organização únicas, o qual exerceu uma grande influência no meio artístico. Segundo Agirre, quem se segue é Guilford, Torrance, Burkhart que “...vêm reforçar a proposta educativa e o importante papel da educação artística no desenvolvimento do pensamento divergente”<sup>25</sup><sup>26</sup> (Agirre, 2005, p. 178), já defendido, anteriormente, por Guilford, enquanto Gardner, por sua vez, defende que Criatividade é “a habilidade para resolver problemas, ou fazer algo, ou propor questões regularmente num domínio...”<sup>27</sup> (Gardner, 1989, citado por Agirre, 2005, p.190).

O estudo da Criatividade começou a valorizar também a influência dos fatores sociais, culturais e históricos no desenvolvimento da mesma. Hoje aceita-se que a criatividade é uma faculdade de todos os seres humanos e é passível de ser estimulada. A definição mais consensual, admitida por grande parte dos investigadores é “a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta.” (Lubart, 2007, p. 16). Tal como o conceito também os processos que se pensa suportarem o processo criativo diferem ao longo dos tempos e de autor para autor.

## 4.2 Abordagens ao estudo da Criatividade

### 4.2.1 A dimensão cognitiva da criatividade - Modelo de Wallas (1926)

O Modelo de Graham Wallas, o mais antigo, dos que aqui apresentamos, foi, à data, bem aceite pela comunidade que estuda estes temas. O modelo pressupunha quatro estágios ou

<sup>24</sup> Tradução livre do espanhol “... unas veces por asociarlo a conceptos próximos como inspiración, imaginación o talento... y en otras ocasiones porque se aplica de manera indiferente a las personas, a las capacidades, a las formas de trabajo o a los productos...”

<sup>25</sup> Pensamento Divergente é um processo que permite de modo pluridirecional procurar ideias, em que o objetivo é o de encontrar o maior número possível de respostas ao problema, explorar várias hipóteses, incluindo as que se afastam dos padrões habituais.

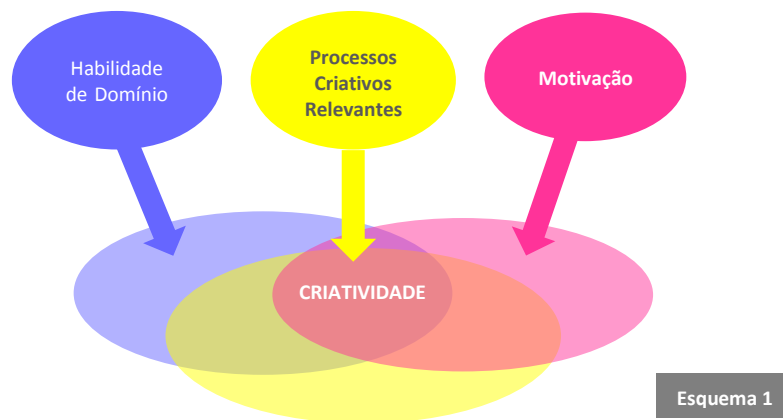
<sup>26</sup> Tradução livre do espanhol “... que vienen a reforzar su propuesta educativa y el importante papel que asignan a la educación artística en el desarrollo del pensamiento divergente...”

<sup>27</sup> Tradução livre do espanhol “... habilidade para resolver problemas o hacer algo o proponer cuestiones regularmente en un dominio...”

etapas: a primeira é a *Preparação*, que se refere ao trabalho consciente do indivíduo, o conhecimento sobre o problema e a análise do mesmo; segue-se o período de *Incubação*, fase em que o cérebro continua a trabalhar sobre o problema, mas de forma inconsciente, fazendo associações (Lubart,2007), brincando com as ideias e selecionando-as (Gardner, 1996); surge depois a *Iluminação*, o momento em que a ideia eleita se torna consciente, de forma súbita como se de *Flash* se tratasse; por fim, uma última etapa, a *Verificação*, fase para avaliar a ideia, redefinir e verificar os detalhes de desenvolvimento da mesma.

#### 4.2.2 Modelo Componencial de Criatividade – Amabile

Teresa Amabile (1996) sugere um modelo de abordagem da criatividade assente em três componentes considerados essenciais ao trabalho criativo: a Habilidade de Domínio, referindo-se aos conhecimentos sobre a área em questão, talento e as habilidades técnicas; os Processos Criativos Relevantes, relacionados com o estilo cognitivo, a capacidade para resolver problemas, apresentar novas perspetivas, tolerar a ambiguidade, a perseverança, a capacidade de concentração; e a Motivação, mais valorizada no seu aspeto intrínseco que extrínseco, pois Amabile acredita que os indivíduos são mais criativos ao serem motivados pelo prazer e pela satisfação do que por outras razões exteriores. Cada um destes elementos é considerado fulcral, exigindo-se a presença simultânea dos três para que, na sua interseção, possa ocorrer a criatividade.



A presença dos três elementos referidos proporciona o ambiente adequado ao processo criador, que, neste modelo, se desenvolve em cinco estágios: o primeiro é a *Identificação* do Problema a tratar; o segundo, é a *Preparação*, em que se procura conhecer o tema de forma aprofundada; o terceiro, a *Geração de Resposta*, divergir, procurar o maior número de respostas possível; o quarto é a *Comunicação e Validação da resposta* – para que a ideia se transforme num produto observável é necessário que a mesma seja comunicada e posteriormente testada e verificada; o quinto e último estágio é o *Resultado*, que representa a resposta final ao problema, resultante da anterior fase de avaliação e verificação da sua adequabilidade. Em todas estas fases, há que ter em conta a influência exercida pelo meio.

### 4.2.3 Perspetiva dos sistemas de Csikszentmihalyi

Esta perspetiva entende a Criatividade a partir do indivíduo, actuando em interação com outros dois sistemas, o Campo e o Domínio. O *Indivíduo* traz consigo a bagagem genética e as experiências pessoais, o *Campo* representa o sistema social, a área circundante que emite juízos sobre as qualidades dos indivíduos e das produções (Agirre, 2005) e o *Domínio* diz respeito aos conhecimentos em determinada área.

“Criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural. A Criatividade deve ser compreendida não como um fenómeno individual, mas como um processo sistémico” (Alencar & Fleith, 2003).



Para Csikszentmihalyi é na interação destes três elementos que tem lugar a criatividade, acreditando, que a ocorrência de contribuições criativas beneficia muito com um ambiente que estimule o processo criativo, ofereça oportunidades de acesso ao conhecimento, propicie o acesso a recursos e valorize o processo de aprendizagem (Alencar & Fleith, 2003).

### 4.2.4 Perspetiva «interativa» da Criatividade

Resultante de um trabalho conjunto, Gardner apresenta a Perspetiva «interativa» da Criatividade “Nos últimos anos, juntamente com alguns colegas, especialmente com Mihaly Csikszentmihalyi e David Feldman, eu desenvolvi a perspetiva «interativa» da criatividade” (Gardner, 1996, p.30) uma visão multifacetada do processo criativo, que exige já alguma elaboração. Nesta perspetiva o perfil do indivíduo criativo é alguém que “regularmente soluciona problemas, cria produtos ou define novas questões num domínio, de uma maneira que, inicialmente, é considerada nova” (Gardner, *Mentes que Criam*, 1996, p. 30). Pressupõe-se que este indivíduo só terá capacidade para ser criativo num domínio apenas, manifestando regularmente a sua criatividade através da criação de novos produtos e encontro de novas soluções.

### 4.2.5 Teoria do investimento em Criatividade

Robert Sternberg formula a sua primeira teoria da criatividade com base em características pessoais do indivíduo, a Inteligência, o Estilo Cognitivo e a Personalidade/Motivação,

embora considerasse que um modelo completo deveria ter em conta o ambiente e outras variáveis.

Mais tarde, Sternberg associa-se a Tod Lubart (1991), ampliando o modelo originalmente proposto. Incluindo elementos já destacados por outros estudiosos como Amabile (1983), Csikszentmihalyi (1988) ou Simonton (1988), estes autores apresentam a Teoria do Investimento em Criatividade, considerando o comportamento criativo como resultado da interação de seis fatores, considerados necessários ao processo criativo: a *inteligência*, ligada à capacidade de ver o problema em diferentes perspetivas, capacidade de análise, habilidade de persuasão; os *Estilos Intelectuais*, destacando o gosto por criar novas regras, implementar novas ideias, avaliar e emitir julgamentos; O *Conhecimento*, referindo-se ao domínio numa área, sendo que o mesmo deve ser doseado para não gerar inflexibilidade; a *Personalidade*, traços com a autoconfiança e a autoestima, a predisposição para correr riscos e a tolerância à ambiguidade; a *Motivação*, dando especial relevo à motivação intrínseca, que aqui desempenha o papel de força-motriz; e o *Contexto Ambiental*, onde a criatividade acontece e a partir do qual também será julgada e avaliada.

#### 4.2.6 Movimento Ternário

Para Guy Aznar (2005), Criatividade é a capacidade de produzir coisas novas. Partindo da imaginação, caracterizada pela fuga ao real e pela projeção de fantasias, a criatividade tem a capacidade de transformar essas fantasias privadas em produtos públicos, seja através da literatura, da música, da dança, das artes plásticas, ou qualquer outra linguagem.

Aznar acredita que a criatividade funciona como um músculo, se não se mexer tem pouca probabilidade de produzir, enquanto se treinar verá a sua capacidade de produção aumentar. Para desenvolver a habilidade criativa natural é, então, necessário remover os obstáculos ao processo, aprendendo a organizar as condições favoráveis à expressão de inovações, tendo em conta que a criatividade pode ser treinada e estimulada através de métodos e técnicas específicas.

Para este autor, o processo criativo segue um movimento ternário que inicia com a *impregnação da realidade*, o momento para integrar todos os dados e condicionantes do problema, obcecar pela questão, criticar a solução atual e quebrar as relações lógicas; segue-se o *desestruturar a realidade*, tempo para divergir, afastando-se, vagueando em todas as direções, explorando combinações imaginárias; terminando na fase de *convergir*, o momento de transformar a fantasia em solução realista que funcione, fazendo emergir uma nova estrutura, resultante do cruzamento das construções imaginárias com as condicionantes do problema. Para cada uma destas três fases, Aznar propõe métodos e técnicas que incentivam a mudança de atitude, facilitando a viagem da criatividade, tendo

como princípios fundamentais: encontrar ideias, procurar quantidade, associar, suspender o julgamento e avaliar ideias.

#### **4.2.7 Outras Abordagens**

Outros pedagogos se debruçaram sobre o tema da criatividade propondo diferentes abordagens que gostaríamos de mencionar mas que as limitações das circunstâncias não nos permitem desenvolver. Osborn (1956) propôs uma estratégia que denominou de *Brainstorming*, vulgarmente denominada por «Tempestade de ideias», atualmente denominada de Brainstorming, uma atividade desenvolvida para explorar a potencialidade criativa de um indivíduo ou de um grupo, estimulando o encadeamento de ideias, a qual veio a influenciar a pesquisa desenvolvida pela Universidade de Buffalo sobre a *Técnica Criativa de Resolução de Problemas*; Woodman e Schoenfeld (1990) defenderam a ideia de que a criatividade resulta de uma interação complexa entre três componentes essenciais: os antecedentes, referindo-se às circunstâncias anteriores que exerceram influência no estado atual; as características pessoais, como capacidades, estilos cognitivos, personalidade, motivação; e as características de uma situação, as influências sociais e contextuais (Lubart, 2007); Tod Lubart (2007) apresenta-nos a sua abordagem Múltipla da Criatividade em que a mesma depende de fatores cognitivos, como a inteligência e o conhecimento; fatores conativos, como personalidade, estilo cognitivo e motivação; fatores emocionais e fatores ambientais. (Lubart, 2007).

#### **4.3 Processo Criativo**

A capacidade para criar, pressupõe que o indivíduo possua determinadas competências e habilidades, as quais variam um pouco de autor para autor.

O processo criativo considerado, por Tod Lubart, como a sucessão de pensamentos e ações que levam às criações originais e adaptadas, é avaliado, na sua perspetiva ocidental, pelo índice de fluidez (produção do maior número de ideias possível), flexibilidade e originalidade; pela capacidade de avaliar as ideias, discernindo as que devem ser seguidas e as que devem ser descartadas; pelo conhecimento, referindo-se a todas as informações que são armazenadas na memória, pela motivação intrínseca e extrínseca e pela personalidade, referindo-se a qualidades como a perseverança, a tolerância à ambiguidade, a abertura a novas experiências, o individualismo, a disponibilidade para correr riscos e mesmo o psicotismo (Lubart, 2007).

O pensamento divergente, apresentado inicialmente por Guilford, e já aqui abordado em diferentes circunstâncias, é uma capacidade considerada essencial ao processo criativo, por diversos elementos desta comunidade de investigadores. Segundo Lubart, este “é um processo que permite pesquisar de maneira pluridirecional as numerosas ideias ou

respostas a partir de um simples ponto de partida” (Lubart, 2007, p. 26), aumentando, assim, a probabilidade de encontrar uma nova ideia adaptada.

Eisner identifica como útil a «flexibilidade de propósito», uma expressão que se refere à capacidade de mudar de direção, redefinindo objetivos quando surgem melhores opções, em sua opinião “Procurar a surpresa exige vontade de correr riscos, a surpresa pode surgir por si só mas a sua procura é o resultado da eleição”<sup>28</sup> (Eisner, 2002, p. 107). Segundo este Professor, o pensamento criativo pode nascer de diferentes fontes: a ampliação de limites, rompendo barreiras como os usos definidos para algo; a invenção, associando e transformando para criar algo novo; a rutura de limites, rejeitando as conceções e soluções normalmente aceites para dar lugar a uma nova ordem; e a organização estética dos objetos, resultando de um reordenamento estético (Eisner, 1972, citado por Agirre, 2005). O mesmo autor considera ainda que a criatividade beneficia com as limitações e obstáculos, representando estes um desafio que favorece a motivação e força o pensamento.

Para Gardner, o processo criativo envolve três ações: Sentir, Perceber e Fazer, cuja articulação harmoniosa estimula a participação do indivíduo no processo artístico, manipulando, compreendendo e relacionando-se com os meios simbólicos.

«Todo o profissional genuinamente criativo precisa atingir de uma maneira ou outra aquele entendimento completo do seu meio e aquela habilidade, engenhosidade e flexibilidade em seu manejo, para poder utiliza-la de maneira nova para inventar alguma coisa» (Gardner, 1997, p.286).

Ana Mae Barbosa considera como processos criadores as capacidades de reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modifica-lo, de acordo com o contexto e a necessidade, considerando que os mesmos se desenvolvem vendo e fazendo arte. (Barbosa, 2009).

#### 4.3.1 Perfil do indivíduo Criativo

Tal como o processo criativo assenta em determinados pressupostos e capacidades, também o indivíduo criativo revela, segundo alguns investigadores, um perfil com características específicas. Csikszentmihaly, por exemplo, destaca a curiosidade, o entusiasmo, a motivação intrínseca, a abertura a experiências, a persistência, a fluência de ideias e a flexibilidade de pensamento, como as qualidades mais frequentes da pessoa criativa (Alencar & Fleith, 2003). Howard Gardner, por sua vez, enumera oito traços que considera comuns aos criadores: a preocupação com os aspetos universais ou particulares da infância; o interesse, profundo e continuado, de conhecimento do domínio; a descoberta de elementos novos; o modo pelo qual o criador lida com a novidade inicial e inicia um programa de exploração; os papéis de apoio ou inibição desempenhados por outros indivíduos, durante o período de isolamento; o modo pelo qual um novo modo de expressão

<sup>28</sup> Tradução livre do espanhol “*Buscar la sorpresa exige la voluntad de correr riesgos: la sorpresa puede surgir por sí sola, pero su búsqueda es fruto de la elección.*”

é gradualmente elaborado; as reações iniciais dos críticos relevantes; e os eventos que cercam uma segunda inovação, mais abrangente (Gardner, *Mentes que Criam*, 1996).

Segundo Guilford, as aptidões criativas são a *Elaboração*, a facilidade de completar o essencial com o detalhe; a *Fluidez*, a habilidade de gerar quantidades de ideias e respostas a situações-problema e produzir associações; a *Flexibilidade*, referindo-se à permeabilidade para mudar de direção, passar de uma ideia a outra; e a *Originalidade*, a capacidade de produzir ideias inéditas, nunca antes encontradas. Guilford considera que um indivíduo criativo apresenta um grau elevado destes quatro fatores, enquanto qualquer outro sujeito revela a predominância de apenas um dos fatores. Ao nível do funcionamento intelectual, a teoria deste psicólogo supõe a existência de cinco fatores que interferem no processo mental: a cognição, a memória, a produção divergente, a produção convergente e a avaliação, destacando ainda a redefinição, como possibilidade de rever ou transformar, e a sensibilidade aos problemas, capacidade de identificar defeitos numa situação considerada satisfatória (Wochler, 2008).

#### 4.4 Atividade Criadora Combinatória

“Tudo o que ultrapassa o quadro da rotina e encerra uma partícula, por mínima que seja, de novidade tem a sua origem no processo criador do ser humano” (Vygotsky, 2009, p. 13).

Vygotsky considera o cérebro humano como um órgão que, além de conservar ou reproduzir experiências passadas, tem a capacidade de combinar, imaginar, modificar e, assim, reelaborar e criar novas formas e conceções, baseando-se na experiência acumulada – a este processo dá o nome de Atividade Criadora Combinatória. Esta atividade mantém uma estreita relação entre fantasia e realidade, relacionando os elementos, “... as maiores fantasias não são mais do que novas combinações dos mesmos elementos tomados, bem vistas as coisas, da realidade, mas simplesmente submetidos a modificações ou reelaborações pela nossa imaginação” (Vygotsky, 2009, p. 16).

Percebe-se, assim, que este processo criador da imaginação se encontra diretamente relacionado com a riqueza e variedade da experiência do homem, representando, esta a matéria com que a fantasia cria os seus produtos. Quanto mais rica for esta experiência acumulada, mais abundante será a matéria de que a imaginação dispõe para criar. A imaginação revela-se, desta forma, essencial como meio de ampliar a experiência humana.

A imaginação desempenha, neste ato criador, o papel de protagonista, constituindo um processo de composição complexo, em que intervêm os fatores intelectual e emocional, funcionando o sentimento e o pensamento como motores da imaginação. Vygotsky, traduz o ato nestas palavras: “aquilo a que chamamos criação não é habitualmente mais do que um parto catastrófico que ocorre após uma prolongada gestação” (Vygotsky, 2009, p. 29). A composição deste processo integra diferentes momentos, reflexo de distintas ações, em que a acumulação de experiência é o ponto de partida, seguindo-se o período de maturação ou

incubação. O trabalho preliminar da imaginação contempla outras ações que completam o processo: a dissociação, seleção de elementos considerados relevantes, ignorando os restantes; transformação, a que são submetidos os elementos selecionados; associação, agrupamento dos elementos selecionados e transformados; e combinação de imagens espontâneas<sup>29</sup>, que se ajustam ao sistema, integrando o quadro. Contudo, a função criadora não termina aqui, o ciclo “só estará completo quando a imaginação encarnar ou cristalizar em imagens exteriores” (Vygotsky, 2009, p. 33).

Segundo Vigotsky, a capacidade imaginativa depende da experiência, como já vimos, mas depende também das necessidades e dos interesses em que se manifesta, dos conhecimentos técnicos, das tradições, de fatores sociais e do meio ambiente. Revela-se desde a mais recuada infância, agindo de forma particular, dependendo do estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, representando um importante papel no seu desenvolvimento, “quanto mais desenvolvida está a criança tanto maior é o número de imagens e ideias que é capaz de agrupar num conjunto harmonioso.” (Vygotsky, 2009, p. 73)

#### **4.5 Papel da Escola no desenvolvimento da Criatividade**

Gardner considera que a infância representa um período do desenvolvimento humano, que se reflete durante todo o restante percurso do indivíduo, mostrando-se uma poderosa aliada no entendimento do mundo.

“A qualidade desses anos iniciais é crucial. Se, em tenra idade, as crianças têm a oportunidade de descobrir muito sobre o seu mundo e de fazer isso de maneira confortável, exploradora, elas acumularão um inestimável «capital de criatividade», do qual se irão valer mais tarde, na vida. Se, por outro lado, as crianças que são privadas dessas atividades de descoberta, empurradas apenas numa única direção, ou sobrecarregadas com a visão de que existe somente uma resposta correta, ou que respostas corretas devem ser oferecidas apenas por aqueles que têm autoridade, as chances de elas criarem sozinhas, ficarão significativamente, reduzidas” (Gardner, 1997, p. 28).

Esta sumária investigação sobre o poder da criatividade fez-nos saber que esta é uma capacidade extremamente útil no incremento das competências dos indivíduos, nas mais diversas áreas, refletindo-se num contributo de inestimável valor para o desenvolvimento das sociedades atuais. Percebemos, também, que esta capacidade pode ser estimulada e promovida, potenciando os seus efeitos. É exatamente aqui que a escola pode e deve desempenhar um papel de destaque, pois, além do ambiente familiar, este é o meio privilegiado em que as crianças e jovens mais se desenvolvem e interagem, durante o longo período de tempo em que constroem a sua personalidade e os seus conhecimentos; é neste tempo e neste espaço que vão aprender a forma como lidar com os problemas e como resolvê-los. Cabe-nos a nós, agentes educativos, proporcionar um ambiente de ensino / aprendizagem que estimule e propicie as atitudes criativas, dotar os alunos de recursos para

<sup>29</sup> “A necessidade e o desejo são estímulos... Para inventar é necessário, além disso, outra condição, o surgimento espontâneo de imagens.” (Vygotsky, 2009, p. 39)

compreenderem o mundo em que vivem, pois só dessa profunda compreensão pode nascer uma atitude criativa de incontestáveis benefícios sociais (Agirre, 2005). Neste contexto, Copley identificou as características comuns aos professores que favoreciam a criatividade:

“...eles encorajavam a aprendizagem independente, desenvolviam um ensino em cooperação, motivavam os estudantes a aprender os factos a fim de adquirir as bases sólidas para o pensamento divergente, encorajavam o pensamento flexível, evitavam julgar as ideias dos estudantes antes que elas não tivessem sido consideradas, favoreciam a autoavaliação das ideias, ouviam seriamente as questões e sugestões dos estudantes, ofereciam as oportunidades de trabalho com uma grande diversidade de material e de condições variadas, ajudavam os estudantes a ultrapassar frustrações e o malogro de modo que tivessem coragem de prosseguir em direcção a novas ideias” (Copley, 1997. citado por Lubart, 2007. p.80).

Desta forma temos oportunidade de proporcionar à criança experiências significativas, capazes de abrir a asas da imaginação e do poder da criatividade, “...quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será... a atividade da sua imaginação” (Vygotsky, 2009, p. 19).

É pois neste sentido que também se desenham os desafios da escola para o sec XXI, como eixo central do desenvolvimento social e cognitivo dos jovens que prepara para integrar o mundo profissional, tão ávido de criatividade.

## 5. Arte Contemporânea

### 5.1 Conceito de Contemporânea

Na segunda metade do século XX a arte alargou o seu domínio num processo de expansão que não conhece limites, difundindo-se, mediatizando-se e democratizando-se como nunca, apodera-se de um público cada vez mais diverso e extenso, respondendo às complexidades do mundo contemporâneo.

“Hoje a arte está em todo o lado. Não reconhece margens ou fronteiras. À arquitectura, pintura, escultura, gravura, as tradicionais disciplinas das belas-artes, juntaram-se a fotografia, o cinema, o design e a exploração dos novos media e a emancipação prometida pelos *happening* dos anos 50 e todo o tipo de *instalações*... os meios de expressão multiplicaram-se e descompartmentaram-se...” (Pradel, 2002, p. 6).

Estes traços são, como é esperado, o reflexo do trabalho desenvolvido pelos artistas das mais diversas áreas, cujo produto é a matéria da arte contemporânea. O artista da segunda metade do século XX “apodera-se de todos os meios de expressão, transgride todas as interdições, abala os códigos de boa conduta cultural, transpõe todas as fronteiras, explora e anexa, cada dia, novos territórios” (Pradel, 2002, p. 8), recorrendo a todo o tipo de materiais, objetos fabricados, matérias naturais e perecíveis e até ao próprio corpo do artista. Segundo Catherine Millet (1997), estes artistas são pragmáticos e insubmissos, mas extremamente hábeis para forjar os seus próprios instrumentos e métodos ou para se apossar dos dos outros.

Caracterizada por alguns como indistinta, instável e invasora, a Arte Contemporânea está relacionada com as estruturas políticas que nos regem. Por vezes refém das estruturas sociais, culturais, económicas e institucionais, outras vezes, ela própria catalisadora de debates nessas áreas, a arte serve hoje “...para mudar o mundo e não apenas adorná-lo”<sup>30</sup> (Acaso, 2009, p. 128). Para Catherine Millet, a Arte Contemporânea é “uma forma cómoda de reunir obras dissemelhantes e frequentemente contraditórias e de exprimir que a comunidade social se reapropria de uma arte, que demonstrou a sua capacidade para lhe escapar” (1997,p.124).

A arte contemporânea apresenta-se, assim, como eléctrica e pluralista, proporcionando o convívio de formas culturais diversas (André, 2009), ganhando uma nova presença e valor na sociedade moderna. A arte está hoje mais acessível que nunca, os museus estão melhor dotados, a sinalização e informação sobre as obras não haviam conhecido nível semelhante, enquanto os departamentos pedagógicos se empenham na divulgação e dinamização de atividades que propiciam o contacto direto com as obras de arte (Agirre, 2005), uma imensidão de livros ilustrados invade as livrarias e a internet abre uma janela para o mundo, em que tudo é possível ver – o cidadão comum tem agora acesso a bens culturais que, até há pouco tempo, eram privilégio apenas de uma elite. O Museu deixa de ser apenas um edifício que expõe peças antigas para se tornar num centro cultural mediático das cidades. O público confronta-se, então, com obras invadindo o espaço, enquanto, por vezes é forçado a imaginar outras totalmente invisíveis, num ambiente de inteira liberdade artística, em que tudo, ou quase tudo, é possível.

## 5.2 Percurso da Arte Contemporânea

Após o final da segunda guerra mundial, Paris retoma o seu papel de capital das artes, restabelecendo rapidamente a sua supremacia. O Salão de outono de 1944 consagra uma vasta retrospectiva a Pablo Picasso, seguindo-se, em 1945, Matisse. Estes eventos proporcionaram uma invulgar efervescência na vida artística de Paris. A instalação da guerra fria, em 1947, abre espaço a outras formas de expressão, onde surge o grupo Arte Bruta<sup>31</sup>, preconizando uma arte de subversão e de recusa, relativamente aos conformismos estéticos (Pradel, 2002).

Ao dinamismo das galerias sucede-se a resposta dos museus que, pelo mundo inteiro, se vão abrindo à arte contemporânea, tornando-se o palco privilegiado dos acontecimentos artísticos.

<sup>30</sup> Tradução livre do espanhol “... para cambiar el mundo y no sólo adornarlo.”

<sup>31</sup> Arte bruta – Considerada como a forma pura e inicial da arte, produzida por criadores oriundos de fora do meio artístico, livres de qualquer influência de estilos, podendo as obras ser realizadas por marginais, autodidatas e até esquizofrénicos (Millet, 1997). Em 1948 é fundada por Dubuffet, em conjunto com André Breton e Jean Paulhan, a *Companhia de Arte Bruta*, com o objetivo de constituir uma coleção dessas obras. O suíço *Adolf Wölfli* (1864-1930), é apontado como autor símbolo da arte bruta (Pradel, 2002).

Distanciando-se, cada vez mais, do realismo e da abstração geométrica que caracterizaram o período anterior à guerra, a arte europeia renova-se, abrindo novos caminhos num mundo em reconstrução. Da abstração mais gestual à figuração dramática, destacam-se nomes como Maria Helena Vieira da Silva ou Antóni Tàpies, como “inventores das formas vindouras, trabalhando deliberadamente à margem das regras instituídas” (Pradel, 2002, p. 24). É nos moderníssimos anos 50, época da reconstrução e do consumo, caracterizada também pelo desenvolvimento da publicidade e do eletrodoméstico, que encontramos o escultor Alexander Calder, transformando as suas esculturas em formas vivas que Marcel Duchamp batizou de *mobiles* e Hans Arp, de *stables*.

No início dos anos sessenta a escultura explora novos espaços enquanto diferentes formas de *happening*<sup>32</sup> florescem, dos Estados Unidos ao Japão, passando pela Europa, em fugazes momentos artísticos, em que a obra se apropria do espectador integrando-o no seu feito. O crescimento desenfreado da publicidade, televisão, cinema e banda desenhada, constituíram o mote para uma nova linguagem plástica que virá a revelar-se uma revolução cultural, na medida em que transporta o quotidiano para o espaço da arte, a *Pop art*<sup>33</sup>. Warhol, um dos maiores percursos desta forma artística, constituiu-se como uma figura quase mítica da modernidade, optando pela mais radical simplificação formal, ao adotar a técnica da serigrafia industrial, tradicionalmente usada em publicidade.

A pintura muda de aparência, de referência e de tema, abandonando a megalomania e as ambições do expressionismo abstrato. As telas revelam elementos do quotidiano, prestando-se de novo a ser descritas, abrindo caminho para que a história da arte retome o curso da narração e do diálogo com o visível.

Em 1962, a instalação de mísseis soviéticos em Cuba coloca o mundo à beira do conflito nuclear, enquanto a aviação americana inicia os bombardeamentos no Vietnam, despoletando uma fase crítica da história mundial. A pintura e a escultura voltam a expandir-se, ao que se junta a fotografia, o cinema, a arquitetura e o design, voltando a exaltar-se a ideia de progresso. A par da pesquisa sobre o movimento, o volume e a estrutura surge a vontade de criar novas relações entre a arte e a sociedade, por todo o lado se formam grupos de artistas das mais diversas áreas, incluindo arquitetos, designers, engenheiros ou investigadores, percursos de uma nova tendência a que chamaram *Op art*<sup>34</sup> e Arte

<sup>32</sup> *Happening* – a palavra, proveniente do Inglês, significa, «acontecimento»; o *happening* é uma forma de expressão das artes visuais que usa elementos de espontaneidade e improvisação, característicos das artes cénicas (Millet, 1997). O primeiro *happening* realizado pelo artista Allan Kaprow, aconteceu em 1957, no galinheiro da pequena quinta de George Segal (Pradel, 2002). Como evento artístico, acontecia em ambientes diversos, geralmente fora de museus e galerias, nunca preparados previamente para esse fim

<sup>33</sup> *Pop art* - é um movimento artístico surgido na década de 50 na Inglaterra mas que alcançou sua maturidade na década de 60 em Nova York. Andy Warhol e Roy Lichtenstein surgem como os principais representantes da *Pop art* em solo norte-americano. Sem estilo comum, programas ou manifestos, os trabalhos desses artistas afirmam-se pelas temáticas abordadas, pelo desenho simplificado e pelas cores saturadas, (Pradel, 2002).

<sup>34</sup> *Op art* – Arte que explora o uso de ilusões de ótica. Os trabalhos são, em geral, abstratos, recorrendo à utilização de elementos gráficos que, de acordo com o ponto de observação, podem dar a sensação de movimento ou vibração (Pradel, 2002); A *Op art* tornou-se mais popular após a exposição *The Responsive*

Cinética<sup>35</sup>, obras que provocam vibrações óticas que podem chegar a ser perturbadoras, privilegiando o contraste das cores neutras e libertando-se da referente cultural. Victor Vasarely foi, talvez, o nome que mais marcou este movimento.

A 27 de outubro de 1960, Yves Klein e o crítico de arte, Pierre Restany, fundam o movimento artístico Novo Realismo, com a assinatura de um manifesto coletivo<sup>36</sup>, subordinada ao tema da apropriação (Pradel, 2002). A estes, juntaram-se mais tarde, outros artistas, entre os quais Christo<sup>37</sup>, Niki de Saint Phalle, Tanguely e Arman. Contemporâneo da *Pop art*, este movimento desenvolve-se sobretudo em França, terminando oficialmente, em 1970. Caracterizado por uma abordagem fortemente individualizada, os novos realistas utilizam materiais do quotidiano urbano, reciclados, reutilizados e agregados de forma a ganhar novo sentido e novos significados, novas formas de perceber e apreender o real, redefinindo o paradigma da colagem e do *ready made*<sup>38</sup>. Figura tutelar deste grupo, Yves Klein destaca-se também por ter registado a patente de uma nova cor, um azul ultramarino, e por ter sido um dos percussores da *Body art*<sup>39</sup>, apropriando-se do corpo feminino como *instrumento* de pintura. A década de 60 foi, de facto, um período extremamente fértil no que respeita aos movimentos artísticos que viu nascer, alguns mais efémeros que outros. Entre eles destacamos o Fluxus<sup>40</sup>, um movimento que também teve origem na formação de um grupo de artistas, desta vez, organizado por George Maciunas. Valorizando a criação coletiva, esses artistas integravam diferentes linguagens como música, cinema e dança, manifestando-se principalmente através de performances<sup>41</sup>, *happenings*, instalações, declarando-se contra o objeto artístico tradicional e proclamando-se como antiarte.

---

Eye em Nova Iorque, 1965. Victor Vasarely, Alexander Calder, Maurits Escher, Jesús Soto, Martha Boto e Sol Lewitt, foram alguns dos artistas mais marcantes, (Ferrari, 2001).

<sup>35</sup> Arte Cinética - é uma corrente das artes plásticas que explora efeitos visuais por meio de movimentos físicos, ilusão de ótica ou truques de posicionamento de peças. Alexander Calder e Vasarely são apontados como dois dos expoentes desta linguagem. (Millet, A Arte Contemporânea, 1997)

<sup>36</sup> No Manifesto do Novo Realismo constava apenas uma única frase: "*Os Novos Realistas tornaram-se conscientes da sua identidade coletiva; Nouveau Realisme = novas percepções do real*", (Grande Enciclopédia Artes Visuais), que reunia várias personalidades, partilhando a «aventura do objeto», (Pradel, 2002).

<sup>37</sup> Christo, inicia em 1961 o projeto que o tornou mundialmente conhecido, embalando obras de arquitetura. Começou por embalar simbolicamente, uma escola militar e, em 1968, prossegue com os «grandes empacotamentos», como uma muralha romana, em Itália; um museu de arte na Suíça ou o Reichstag, em Berlim. (Christo and Jeanne-Claude)

<sup>38</sup> Ready-made - Termo criado por Marcel Ducham para designar os objetos que expunha como obras de arte, após ligeiras modificações (Millet, 1997); este é um movimento caracterizado pelo uso de objetos industrializados, no âmbito da arte, apropriando-se de algo que já está feito, nomeadamente produtos industriais, realizados com finalidade prática e não artística, sendo, desta forma, elevados à categoria de obra de arte.

<sup>39</sup> Body art - Manifestação das artes visuais onde o corpo do artista é utilizado como suporte ou meio de expressão. O espectador pode actuar não apenas de forma passiva mas também como voyeur ou agente interactivo; muitas vezes surge associado a performances ou Happenings (Ferrari, 2001).

<sup>40</sup> O nome Fluxus, (do latim flux, significa modificação, escoamento, catarse) era, em princípio, o título de uma revista, mas se estendeu posteriormente para designar as performances organizadas por George Maciunas, criador do grupo. Era integrado por artistas de várias partes do mundo, como os alemães Joseph Beuys e Wolf Vostell, o coreano Nam June Paik, o francês Bem Vautier, e japonesa Yoko Ono. (Museu de Arte Contemporânea da Universidade de S.Paulo)

<sup>41</sup> Performance - modalidade de manifestação artística interdisciplinar que - assim como o happening - pode combinar teatro, música, poesia ou vídeo, com ou sem público. Difere do *happening* por ser mais cuidadosamente elaborada e não envolver necessariamente a participação dos espectadores.

Influenciado pelo movimento Dadaísta<sup>42</sup> e pela obra de Marcel Duchamp, o Fluxus procurava inserir a arte no quotidiano das pessoas, defendendo a ideia de que todos deveriam compreendê-la. Era comum as obras terem um teor de provocação e crítica, com a presença de um humor extravagante, visando uma revolução cultural, social e política, através da arte.

Longe da tendência abstrata, uma série de exposições, em França, confirma uma nova linha no panorama artístico, o regresso à pintura narrativa, onde transparecem alguns elementos da *Pop art*, do Surrealismo e da fotomontagem, numa tentativa de renovar os laços enfraquecidos entre a arte e a sociedade. A Nova Figuração<sup>43</sup> utiliza as novas técnicas de serigrafia americanas, para executar cartazes, capazes de desafiar o poder político e audiovisual. “A eficácia do seu grafismo, a sua violência formal, e as suas mensagens lapidares irão exercer uma influência duradoura nas técnicas de comunicação de massas e de publicidade.” (Pradel, 2002, p. 67).

Esta década é ainda palco para outras reações artísticas, como a Minimal art, que surge contrapondo-se ao expressionismo abstrato<sup>44</sup> dos Estados Unidos. O minimalismo procura impor a extrema simplificação das formas, despindo-as de efeitos decorativos ou expressivos, reduzindo-os simplesmente a objetos materiais e não veículos portadores de ideias ou emoções, excluindo qualquer narração.

“Higiene de pensamento e clarificação da experiência estética, a Minimal Art radicaliza a produção artística para standardizar o seu uso nos vestíbulos de bancos ou instituições culturais e comerciais, tomando o cuidado de erradicar qualquer emoção ou sentido.... Com o cunho artístico da inutilidade absoluta, a arte minimal volta a centrar o olhar no objecto.” (Pradel, 2002, p. 75)

É o culminar de um processo que parece ter como objetivo retirar à arte qualquer preocupação de trabalho “... o quadro objetiva-se. Foge ao seu estatuto sem abandonar a sua materialidade específica, que se torna quase escultural. O objeto pintado apodera-se, a pouco e pouco, do espaço e revela que o expositor é o verdadeiro suporte da pintura.” (Pradel, 2002, p. 74)

A contestação do objeto da arte não se fica por aqui, fazendo, também nos Estados Unidos, as experiências de arte conceptual, implicando uma remodelação dos processos criativos e expressivos, em que a ideia da obra ganham valor sobre o produto em si, que

<sup>42</sup> Dadaísmo - movimento artístico iniciado surgido em Zurique, em 1916, durante a Primeira Guerra Mundial, no chamado *Cabaret Voltaire*. Formado por um grupo de escritores, poetas e artistas plásticos, caracteriza-se pela irreverência artística, pela pluralidade das formas de expressão e, essencialmente, pelo combate às formas de arte mais tradicionais, revelando um forte conteúdo anárquico (Ferrari, 2001).

<sup>43</sup> Nova Figuração - surge no final da década de 70 e é um movimento de regresso à figuração, ao cavalete, à paleta, aos pincéis, às cores acrílicas, ao óleo; o retorno às preocupações político-sociais, à questão da sexualidade, ao humor. Os percursos deste movimento dão primazia à figuração, à fantasia, à liberdade de expressão com formas familiares em vez da abstração e do conceito. A Nova Figuração está também ligada à cultura da arte de rua ou a arte urbana. (Pradel, 2002)

<sup>44</sup> Expressionismo abstrato - movimento artístico com origem nos Estados Unidos, combinando a intensidade emocional do expressionismo alemão com a estética antifigurativa das escolas abstratas da Europa, como o Futurismo, a Bauhaus e o cubismo sintético. Os pintores mais conhecidos do expressionismo abstrato são Arshile, Jackson Pollock e Wassily Kandinsky (Pradel, 2002).

pode nem existir. A Arte Conceptual procura, desta forma, abolir radicalmente o objeto artístico, desviando a atenção do espectador da obra executada para o seu conceito, ideias, propostas ou documentação, textos, notas, filmes, vídeo, gráficos, etc., obrigando o observador a refletir sobre o tema exposto.

Reagindo à tecnologia da *Op art* e à sociedade de consumo da *Pop art*, a Arte Povera apresenta-se, na segunda metade da década de 60, em Itália, como uma arte *pobre*, propondo um retorno aos materiais naturais não transformados, como terra, areia, carvão, pedras, vegetais ou rudimentares, como trapos, sacos ou cordas, reduzindo artifícios com o objetivo de eliminar as barreiras entre a arte e o quotidiano. Os últimos anos desta década correspondem a um período em que os artistas voltaram a sua atenção para as temáticas da natureza, reagindo contra os processos industriais e criticando o modo como a sociedade se guia pelo acumular de riquezas materiais. É neste contexto de desencanto pela cultura industrial e pela monotonia do minimalismo, aliado ao crescente interesse pela ecologia que a arte vê nascer o movimento da *Land art*<sup>45</sup>,

“...adeptos da crítica radical do sistema das belas-artes adoptado pela arte conceptual, os artistas da *Land Art* abandonaram a galeria, o museu ou o atelier em troca dos desertos do Nevada ou da Califórnia... apoderam-se do espaço para o transformar... O artista dá assim livre curso à sua megalomania, desprezando as convenções culturais...” (Pradel, 2002, p. 83)

O início dos anos 70 devolve alguma calma às práticas coletivas de militância artística, registando-se um retorno ao *atelier* e aos modos de trabalho mais individualizados. Inspirando-se no uso da fotografia e da serigrafia, característicos da *Pop art*, surge um novo movimento artístico que leva ao extremo as premissas estéticas e formais de uma extrema figuração – o Hiper-realismo<sup>46</sup>, apresenta-se assim, como uma corrente autónoma que procurava desenvolver uma linguagem de cariz fotográfico e de uma dimensão mítica e monumental. Recorrendo à projeção de diapositivos com as imagens que pretendiam reproduzir, os artistas procuravam, pacientemente o pormenor de cada detalhe cromático e de cada textura, “... durante oito horas seguidas, com uma lupa de joalheiro no olho, e armado com um pincel de pelo único, infatigável, o pintor, na sua solidão, enfrenta cada dia o impossível” (Pradel, 2002, p. 72). Elevando ao seu extremo a ilusão hiper-realista, encontramos as esculturas realizadas sob a premissa desta tendência. A obra de arte torna-se um fenómeno da sociedade.

O final da década traz consigo um desejo de regresso às origens, às *verdadeiras formas de arte*, fazendo transparecer o receio do seu desaparecimento. Tenta devolver-se o carácter nobre ao quadro tradicional, o devido peso à escultura e ao *saber-fazer* artístico. Esta década é ainda marcada pela abertura do Centro Georges Pompidou, que inaugurou a

<sup>45</sup> *Land art* – refere-se a criações artísticas que têm como suporte, tema e expressão, a natureza (Millet, 1997).

<sup>46</sup> O hiper-realismo é uma evolução do fotorrealismo. O termo foi usado para designar um movimento artístico que nasceu nos Estados Unidos, dando o título a uma exposição organizada pela galerista belga Isy Brachot, em 1970, em Nova Iorque. Na pintura destaca-se o nome de Chuck Close e na escultura, Ren Mueck e Jorge Melício (Pradel, 2002)

proliferação dos espaços dedicados à divulgação e promoção da arte contemporânea. A escultura ganha nova expressão e novo sentido, invadindo o espaço num forma de estar efémera, a instalação<sup>47</sup>, enquanto aqui e ali, vão florescendo novas linguagens, como a *assemblage*<sup>48</sup> ou a Vídeo arte<sup>49</sup>, que agora transgride os espaços do Museu, projetando as suas imagens, muito para além da simples parede branca, nos tetos, no chão, sobre um fundo irregular, sobre móveis ou qualquer outra peça.

Em 1980, França é palco de uma exposição coletiva, cujas obras parecem reagir à aparente desordem de algumas práticas artísticas de carácter mais transgressor. Reivindicando a fidelidade à pintura, esta nova corrente de inspiração popular, proclama o direito à espontaneidade e à cultura dos *mass média*, dando origem ao movimento artístico a que se deu o nome de Figuração Livre<sup>50</sup>. Embora em outro continente, a cena artística americana e, em particular, a nova-iorquina, é também influenciada por este retorno à pintura, no seu modo mais tradicional, recorrendo novamente à narração e às imagens teatrais. Com o desaparecimento do General Franco, em 1975, Espanha volta a despertar para as artes, numa efervescência singular,

“A arte, valor simbólico acrescentado à democratização do país, feitiço da emancipação social e cultural, está na moda. Celebrados por todo o mundo, os artistas são reis, as galerias florescem, os museus abrem as suas portas à arte viva, as fundações multiplicam-se e Madrid chega a apresentar uma grande feira de arte, a ARCO, concorrente da FIAC parisiense.” (Pradel, 108)

Após um século de metamorfoses artísticas, pontuadas por revoluções mais ou menos formais, a agitação dos anos 80 abre caminho ao regresso, em força, do objeto. O Design surpreende-nos com uma diversidade de «objetos signos» que, associam produto, forma, funcionalidade e imagem cultural, contestando, de alguma forma, a função simbólica do objeto artístico.

A par do design, também a arquitetura explode num desenvolvimento desenfreado, fazendo emergir uma imensa profusão de propostas, num mercado, cada vez mais efémero. O Museu, em crescente expansão nos últimos anos, é agora “o navio almirante da mobilização geral das sociedades poderosas” (Pradel, 2002, p. 130), tornando-se numa estrutura considerada indispensável em qualquer sociedade moderna, palco de toda a diversidade de meios de expressão que, as artes, hoje contemplam.

<sup>47</sup> Instalação - A instalação emerge no contexto da arte conceptual. É uma obra composta por elementos colocados de determinada forma, num espaço e tempo específicos, tendo uma presença efémera. Permite uma grande variedade de suportes, podendo integrar recursos multimédia, como a vídeo arte, passando, neste caso, a ser uma vídeo-instalação (Pradel, 2002).

<sup>48</sup> *Assemblage* – termo usado para definir colagens com objetos e materiais tridimensionais; segundo Dubuffet, o princípio que orienta a *assemblage* é a «estética da acumulação», considerando que qualquer tipo de material pode ser incorporado à obra de arte (Grande Enciclopédia Artes Visuais).

<sup>49</sup> Vídeo arte - é uma forma de expressão artística que utiliza a tecnologia do Vídeo em artes visuais. Nam June Paik foi pioneiro desta aventura, juntamente com Wolf Vostell, ambos membros do grupo Fluxus (Ferrari, 2001).

<sup>50</sup> Figuração livre - é um movimento artístico do início dos anos 1980. Em França, está frequentemente associado ao fenómeno graffiti, sendo caracterizado pelo incumprimento de regras clássicas, utilização de materiais diversos e cores divergentes. A sua inspiração é de ordem popular, inspirada por imagens dos meios de comunicação social, informática, BD e Belas Artes (Pradel, 2002).

“Por todo o lado, em pleno dia como no segredo do *atelier*, a mesma ambição dos artistas em fazer do universo uma questão pessoal questiona a auto-satisfação no contexto da auto-referência como as eventualidades do consumo instantâneo dos produtos artísticos. Com discernimento, sem circunspeção ostentatória ou pirueta frívola, a atualidade da arte, como sempre, traça, escava ou constrói, apesar dos objectos e reflexos da moda.” (Pradel, 2002, p. 135)

## 6. (Pré) adolescência

### 6.1 Desenvolvimento psicossocial dos pré-adolescentes / adolescentes

“É a fase mais crucial da existência humana, trincheira entre a infância e a adultícia, na qual se joga, sem dúvida mais que nunca, todo o sentido de uma existência humana.” (Fernandes, 1990, p. 12)

Falamos, é claro, do período da adolescência no desenvolvimento humano. Ao colocarmos um parêntesis na palavra «pré» estamos a querer salvaguardar alguma pequena discrepância que possamos encontrar nas diferentes conceções deste capítulo do desenvolvimento dos jovens, no que respeita à idade a que se atribui o seu início. As crianças que intervêm neste projeto tinham, no início do mesmo, idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos, sendo este o intervalo que mais nos interessa explorar.

O início da puberdade, simboliza, para Erikson (1976), o fim do período de infância, propriamente dita, considerando que esta fase se traduz no início de um novo estágio da sua Teoria do Desenvolvimento Psicossocial<sup>51</sup>, o 5º, num processo evolutivo composto por oito etapas, denominado «Identidade *versus* Confusão de papel». Segundo o autor, este estágio ocorre, sensivelmente, entre os 12 e os 18 anos de idade.(1976)

Evaristo Fernandes considera, também, que a adolescência tem início aquando dos primeiros sintomas de puberdade, situando este período, no seu todo, entre os 11 e os 18 anos. (1990)

Na puberdade e na adolescência todas as uniformidades e continuidades em que se confiava anteriormente voltam a ser, até certo ponto, discutíveis, havendo uma necessidade de redefinição dos elementos de identidade já adquiridos. Segundo Erikson, é no 5º estágio de desenvolvimento psicossocial que o adolescente vai entender o seu papel no mundo, tomando agora consciência da sua singularidade. Este processo de integração “...é a experiência acumulada da capacidade do ego para integrar todas as identificações com as

<sup>51</sup> A teoria do desenvolvimento psicossocial, desenvolvida por Erik Erikson, considera que o crescimento psicológico se processa através de estágios e fases, dependendo das interações estabelecidas entre o indivíduo e o meio. A cada estágio corresponde uma crise psicossocial cujo desfecho pode ser positivo (ritualização) ou negativo (ritualismo). De um desfecho positivo surge o ego mais forte e estável, enquanto que o desfecho negativo gera um ego fragilizado. Esta teoria concebe o desenvolvimento em 8 estágios, que o próprio denominou das «oito idades do Homem»: 1- Confiança básica *versus* Desconfiança básica; 2 - Autonomia *versus* Vergonha e Dúvida; 3 – Iniciativa *versus* culpa; 4 - Indústria *versus* Inferioridade; 5 - Identidade *versus* Confusão de papel; 6 - Intimidade *versus* isolamento; 7 - Generatividade *versus* Estagnação; 8 – Integridade do ego *versus* Desesperança. (Erikson, 1976)

vicissitudes da libido, com as aptidões fundadas nos dotes naturais e com as oportunidades oferecidas nas funções sociais.” (Erikson, 1976, p. 241)

Entre os 10 e os 12 anos, as crianças, são obrigadas a romper com os laços de amizade e afeto que as ligavam a um ambiente escolar que agora se altera, implicando o desempenho de novos papéis escolares e sociais, impostos pelos sistemas envolventes, e sua respectiva interação com uma nova e diferente fase de desenvolvimento biológico do aluno, o que se reflete, também, numa certa ambivalência psicológica e instabilidade afetiva. (Fernandes,1990). Esta fase do desenvolvimento dos jovens coincide com a entrada na puberdade, já de si, caracterizada por amplas e profundas mutações de natureza biológica e Social, psicológica e afetiva, traduzindo-se, a nível biológico, no rápido crescimento físico, no início do amadurecimento dos caracteres sexuais primários e aparecimento de transformações orgânicas. O período da adolescência traz consigo um, generalizado, sentir de instabilidade, no que se refere às pulsões interiores, aos desejos, às aspirações, aos estados de ânimo, aos valores em que se acredita, aos conceitos éticos ou comportamentos morais que se defendem, uma perfeita amálgama de sentimentos e emoções, feita de divergências e oposições.

“Desconhecendo-se a si próprio, fecha-se sobre si mesmo. Contraindo-se, irrita-se e enerva-se facilmente, sentindo-se frágil e vulnerável. Não raras vezes lamenta-se por tudo e por nada, sente necessidade de centralizar as atenções dos mais velhos, de liderar os mais novos e, em momentos de descontração, deixa divagar o seu pensamento, sonha com futuros promissores, de aventureiros, santos ou heróis”, (Fernandes, 1990,p.12).

As súbitas mudanças de atitude que caracterizam este oscilar de comportamentos, típicos da puberdade e da adolescência, são também marcadas pelo surgimento da necessidade de autoafirmação, pelo metamorfosear da sua individualidade, pela integração dos agentes de socialização e pela necessidade de autonomia em relação aos outros, nomeadamente em relação à família. (Fernandes,1990)

Erikson sublinha que o adolescente precisa de se sentir seguro perante todas as transformações, quer físicas quer psicológicas, que estão a decorrer, procurando essa segurança e apoio através de diferentes processos de identificação, nos quais procura apoio e a validação das suas ideias.

“A mente do adolescente é essencialmente... uma mente ideológica e, de facto, é a visão ideológica de uma sociedade a que afecta mais claramente o adolescente ansioso por se afirmar perante seus iguais e que está preparado para se ver confirmado pelos rituais, credos e programa que definem ao mesmo tempo o que é mau, fantástico e hostil.” (Erikson, 1976, p. 242)

Segundo a Teoria Cognitiva de Desenvolvimento Humano<sup>52</sup>, de Piaget, é no *estágio operatório formal*, a partir, sensivelmente dos 12 anos de idade, que o jovem adolescente começa a raciocinar de forma mais lógica e sistemática, ganhando capacidade de abstração

<sup>52</sup> Teoria desenvolvida por Jean Piaget, entre 1940 e 1945, onde propõe a existência de quatro estágios de desenvolvimento cognitivo no ser humano: o estágio sensório-motor, pré-operacional (pré-operatório), operatório concreto e operatório formal.

e de coordenação de diferentes conjuntos de operações, aprendendo a criar os seus próprios conceitos e ideias e refletindo sobre a sociedade, no sentido de a querer transformar. O adolescente atinge agora o pensamento formal abstrato, não necessitando mais da referência concreta – é o início de uma transformação de nível de pensamento, ou seja, do operatório para o formal, do indutivo para o dedutivo, traduzindo-se, o pensamento hipotético-dedutivo, no mais importante aspeto desta fase de desenvolvimento humano pois é ele que capacita o jovem a criar hipóteses para tentar explicar e sanar problemas.

## 6.2 Relação dos pré-adolescentes com a sua arte

A passagem da infância à adolescência é um período de transição, em que a criança procura o seu lugar no mundo. No que respeita às suas capacidades e competências, a transição traz consigo a insegurança, que se reflete nos vários domínios em desenvolvimento, e a relação com o *saber fazer* artístico não é exceção.

“Para as crianças entre os 8 e os 12 anos o progresso artístico define-se pela capacidade mimética das suas obras”<sup>53</sup> (Eisner, 2002, p. 34), o que significa que quanto mais os seus desenhos forem parecidos com o real, maior será o seu valor. À medida que a criança percebe que os desenhos que consegue fazer estão longe do realismo fotográfico que deseja, começa a criticar os próprios trabalhos, acabando por se convencer de que não sabe desenhar, afastando-se e abandonando a atividade.

Diversos pedagogos se pronunciaram de forma unânime sobre esta questão: “de um modo geral ou na maior parte dos casos, a criança, ao entrar na adolescência, perde o seu gosto pelo desenho” (Vygotsky, 2009, p. 42); “...à medida que a criança vai crescendo e se aproxima da adolescência começa, de um modo geral, a afastar-se e a sentir-se dececionada com o desenho (Vigotsky, p. 95); “Por volta dos doze anos quase todos nós atingimos uma noção do realismo fotográfico que não somos capazes de satisfazer com os nossos próprios desenhos” (Parsons, 1992, p. 68); “Existe uma «mudança universal que ocorre aproximadamente na puberdade, de um prazer natural e uma identificação fácil com o comportamento artístico para um comportamento de inibição e falta de satisfação em experienciar e criar arte” (Gardner, 1997, p.263). Gardner acrescenta ainda a ideia de que este desencanto leva a uma diminuição da criatividade, funcionando como um bloqueio do processo criador. Parece, assim, ser um facto que no período da pré-adolescência a frequência com que as crianças desenhavam diminuiu, enquanto, por outro lado, se desenvolvem as habilidades verbais o que faz com que estas sintam menos necessidade de usar as artes gráficas para se expressarem (Gardner, 1997).

Segundo Vigotsky (2009), esta atenuação do gosto das crianças pelo desenho está relacionada com a passagem do desenho a um novo estágio de desenvolvimento, que se

---

<sup>53</sup> Tradução livre do espanhol “... niños de ocho a doce años de edad ... Para ellos, el progreso artístico se define por la calidad mimética de sus obras.”

torna acessível se a criança for exposta a estímulos favoráveis, que podem passar por ter uma aptidão extraordinária para as artes ou por ter aulas específicas do âmbito artístico. Também Gardner defende, que o envolvimento com as artes funciona como motor e motivação, para que a criança progrida, abrindo novas possibilidades e novos desafios, rumo à sua satisfação – para tal, é importante o papel do adulto, ajudando a criança a expandir-se e a orientar o seu desenvolvimento, estimulando-a e valorizando-a.

## 6.3 Pré-adolescência e Identidade

### 6.3.1 Conceito de Identidade

O conceito de identidade apresenta múltiplas significações e comporta múltiplos paradoxos, que se justificam pela diversidade de áreas em que é considerada e pelos distintos âmbitos em que é estudada. Interessa-nos neste caso conhecer a identidade de uma forma geral e a identidade pessoal, em particular.

Segundo Pierre Tap “Identidade implica a designação exata de um indivíduo, o que constitui a particularidade de um indivíduo ou de um grupo”<sup>54</sup> (Tap, 2005, p.278), o conjunto de caracteres próprios e exclusivos que diferenciam cada pessoa, os quais refletem a influência das questões sociais e culturais envolventes. Este autor mostra-nos uma noção coletiva do termo identidade, considerando-a do ponto de vista psicossociológico, em que esta implica o compartilhar de várias ideias de um determinado grupo, reduzindo a identidade pessoal, da criança, aos processos de imitação e identificação dos adultos, considerando que os mesmos favorecem “a interiorização e a apropriação dos dados sociais e culturais, os quais são associados à dinâmica da socialização e aculturação, ao longo da vida”<sup>55</sup> (Tap, 2005, p.278). Ao envolver os processos cognitivos, afetivos e conativos (expressão das tendências, intenções e desejos) do desenvolvimento da criança, Pierre Tap considera, que a identidade pessoal, está associada à consciência, ao conhecimento, à evolução e à integração do «eu», mantendo uma relação constante com os sistemas culturais de crenças e valores, assim como, com os sistemas de conduta e estilos de vida e com as múltiplas identidades coletivas dos grupos que estão ligados a esses sistemas e estilos. (2005)

### 6.3.2 Construção de identidade

A construção da identidade revela uma estrutura complexa, que implica diversos fatores e diferentes referências. Este é um processo contínuo, em que a criança inicia uma longa interação com o meio, interação essa, que, associada aos códigos genéticos, constituirá não só a sua identidade, como a sua inteligência, seus medos e a sua personalidade. A idade

<sup>54</sup> Tradução livre do francês “... *l'identité implique la désignation exacte d'un individu, ce qui fait la particularité d'un individu ou d'un groupe.*”

<sup>55</sup> Tradução livre do francês “... *l'intériorisation et l'appropriation de données sociales et culturelles, lesquelles sont associées à la dynamique de la socialisation, de l'enculturation ou de l'acculturation...*”

compreendida ente a pré-adolescência e o final da adolescência constituem, ao longo de todo este processo, a etapa mais importantes na construção da identidade, pois é uma fase em que os indivíduos começam a reafirmar os seus objetivos e ideias reunindo os ingredientes necessários a este processo, como a maturação biológica e o desenvolvimento cognitivo (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003).

Definir quem a pessoa é, quais os seus valores e em que direção pretende orientar a sua vida, são para Erikson, os pontos de partida para este processo, entendendo que a identidade é a conceção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas. Na visão deste psiquiatra, a construção da identidade resulta da influência de três fatores fundamentais: os fatores intrapessoais, relacionados com as capacidades do indivíduo e as características da sua personalidade; os fatores interpessoais, a forma como se identifica com os seus pares e com pessoas específicas que constituem a sua referência; e os fatores culturais, incluindo os valores sociais, o meio familiar e as normas da sociedade em que está inserido. (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003).

A identidade vai-se construindo, assim, através das relações com o indivíduo estabelece: a cultura fornece-lhe os padrões de interpretação do mundo, valores, crenças e formas de agir produzidas por meio de processos socializadores, enquanto o indivíduo, por outro lado, procura identificar-se<sup>56</sup> com os outros, inicialmente no âmbito familiar e, mais tarde, no início da adolescência, com os jovens da mesma idade, que vão influenciar, de forma significativa a sua identidade, ainda que os pais e professores continuem a desempenhar um papel importante, pois são considerados modelos.

“A Interação destas dimensões fundamentais do processo de identidade pessoal deverá fazer com que o indivíduo tome consciência da sua singularidade, interligue a ação do inconsciente com a do consciente, ligue o passado com as vivências do presente, reforce a estrutura do Eu e dinamize a ação deste” (Fernandes, 1990, p.70).

O período da adolescência é marcado por uma profusão de conceitos que se atropelam na perda de certas referências, num momento em que a criança / jovem toma consciência da sua singularidade e do novo espaço que vai ocupar no mundo. Erik Erikson denomina este processo de «Crise de Identidade», sendo vulgarmente acompanhado de angústias, passividade ou revolta, dificuldades de relacionamento e conflitos de valores (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003), acontecendo no decorrer do 5º estágio da sua teoria do desenvolvimento psicossocial. Neste período a tarefa central do indivíduo e, exatamente, a busca do «eu», procurando adaptar -se às mudanças físicas da puberdade que acompanham a mesma fase, num processo de integração gradual de todas as identificações, com vista ao desenvolvimento da identidade psicossocial (Erikson, 1976). O

---

<sup>56</sup> Os mecanismos de identificações consistem, neste contexto num processo de absorção de comportamentos, condutas e normas de pessoas que se admiram, imitam ou tomam como modelo de comportamento ou padrão social, quer durante a infância quer na adolescência. (Fernandes, Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa, 1990)

autor considera que só a partir desta fase da adolescência, sensivelmente a partir dos 12 anos de idade, o indivíduo desenvolve os requisitos preliminares de crescimento fisiológico, o amadurecimento mental e a responsabilidade social para atravessar a *crise de identidade*. A formação da identidade envolve, simultaneamente os processos de reflexão e observação, julgando-se o indivíduo à luz do que pensa ser a forma como os outros o julgam. Esta construção pessoal e social resulta, assim, das trocas interativas entre o indivíduo e o meio envolvente (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silveiras, 2003), sendo um processo em constante desenvolvimento.

A grande preocupação do adolescente em encontrar o seu papel social provoca uma confusão de identidade, que desencadeia a necessidade de identificação com os seus pares, pessoas, grupos e ideologias que representam uma espécie de identidade coletiva. O grupo surge como alvo privilegiado para a partilha de angústias e preocupações, pela característica uniformidade de comportamentos, hábitos e pensamentos. Tal como refere Erikson, os jovens “preocupam-se agora principalmente com o que aparentam aos olhos dos outros, comparado com o que sentem que são” (Erikson, 1976, p. 240), o que faz com que o adolescente modifique frequentemente as suas opiniões e atitudes, remodelando traças da sua personalidade. Com o tempo, algumas atitudes são interiorizadas, outras serão construídas, num processo de busca de consensos e equilíbrios, rumo à estabilização da identidade.

“Este processo de conquista e descoberta da própria identidade pessoal, por parte do adolescente, é composto por uma série de mecanismos que levam o adolescente a experienciar cruciais fases de progressão e de regressão, de estabilidade e instabilidade, de autoconfiança e de insegurança...” (Fernandes, 1990, p.73).

Quando esta identidade estiver mais madura e firme, o jovem conquista, segundo Erikson, a lealdade e a fidelidade consigo mesmo (Rabello & Passos, s.d.), conquistando o sentido de unidade da própria personalidade, sentida por si e reconhecida pelos outros, como tendo uma certa consistência. Esta é a fase em que o jovem começa a encontrar um sentido para a sua existência, formulando o seu próprio projeto de vida, cuja matriz é a própria individualidade, estimulada e dinamizada por fatores sociais, psicológicos, afetivos, emocionais, económicos, ambientais, ou mesmo, hereditários (Fernandes, 1990).

Podemos, assim, concluir que o processo de *identificação* se obtém através de ensaios, de progressões e regressões, avanços e recuos. Segundo Pierre Tap (2005), este processo de construção da identidade é uma busca contínua e ilusória, por um lado, necessária e vital, por outro. Busca contínua e ilusória, na medida em que os objetivos, a unidade, a coerência, o valor, a originalidade e a criatividade, parecem querer escapar a partir do momento em os alcançámos (2005).

### 6.3.3 Identidade e arte

Encontramos, no decorrer desta investigação, algumas pistas que nos levam a crer que a Educação Artística pode dar um contributo positivo na busca da identidade, que caracteriza o grupo etário alvo do nosso estudo.

Ao afirmar que as competências artísticas contribuem para o desenvolvimento das capacidades consideradas essenciais e estruturantes das crianças e jovens, o Currículo Nacional do Ensino Básico afirma que as mesmas proporcionam, “através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo, constituindo um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua autoestima e a sua coerência interna” (Currículo Nacional, 2001,p.150), Ingredientes estes, considerados muito importantes, na procura do equilíbrio que caracteriza a construção da identidade. Fróis vai mais longe e afirma mesmo “a arte é um importante contributo para a nossa própria identidade e para o nível de consciência na sociedade em que vivemos” (Fróis & al, 2000, p.126), deixando bem claro o quanto considera o papel da arte neste processo de interação pessoal e social, em que cada um de nós procura a sua singularidade e o seu espaço social. Eisner refere também que, de entre as várias funções atribuídas à educação artística, deve constar que a mesma contribui para que os estudantes reconheçam o que há de pessoal, distinto e até único em eles mesmos e nas suas obras, ou seja o que os identifica e distingue dos outros, afirmando que um dos benefícios da educação artística é ajudar os estudantes “...a ser conscientes da sua própria individualidade.”<sup>57</sup> (Eisner, 2002, p. 67). Considerando a identidade como o processo em que conquistamos a integração dos vários elementos do nosso *self*<sup>58</sup>, designando a compreensão do nosso lugar no mundo, Ana Mae Barbosa considera que os professores de arte ao promoverem projetos que encorajem os estudantes a pensar sobre si mesmos, abordando sentimentos, medos, sonhos ou relações sociais, estarão a estimular automaticamente a integração do *self*, promovendo reflexões sobre estereótipos e sugerindo novas questões (Barbosa, 2005, p.305). Também Teresa Eça faz referência ao papel da educação artística neste campo, partindo da premissa que a educação é já, em si, um processo de construção de identidades, refere que “ver, interpretar e fazer objetos artísticos são meios de formação de identidades, porque a mudança existe na medida em que se aprende” (Eça, 2010, p.135) e a aprendizagem, como processo integrador que é, modifica a nossa identidade subjetiva, contribuindo para o processo de transformação social.

---

<sup>57</sup> Tradução livre do espanhol “... a ser conscientes de su propia individualidade.”

<sup>58</sup> Self – refere-se a si mesmo, ao «Eu». Em psicologia é a representação cognitiva e afetiva da identidade do sujeito.

### III – Metodologia

#### 1. Problemática e questões orientadoras do estudo

Este estudo insere-se num contexto educativo onde, cada vez mais, a educação artística ocupa um lugar marginal, justificado por uma sucessão de políticas que, teoricamente, entende o papel desempenhado por esta área no desenvolvimento integral dos jovens mas, na prática, apenas reconhece a importância dos resultados educativos nas áreas da língua portuguesa e da matemática, essas sim, consideradas disciplinas essenciais na formação dos futuros adultos

Tendo a Educação Artística como pano de fundo e lembrando as palavras de Maria Acaso “O papel da arte como um educador público e como uma alternativa ao hiper desenvolvimento da linguagem visual ganhará sentido se envolvermos os nossos alunos na arte de seu tempo, além da arte de outras épocas, e ensiná-los a percorrer todo o caminho”<sup>59</sup> (Acaso, 2009, p. 126), *A percepção da contemporaneidade pelos Pré-adolescentes* ganha, aqui, a sua pertinência, constituindo-se como o tema deste estudo, em que procuramos saber «O que se aprende com a obra de arte».

No seio da nossa prática pedagógica transparece a situação problemática que motiva esta investigação: os alunos pré-adolescentes demonstram pouca capacidade criativa na resolução de problemas e operações plásticas, limitando-se, muitas vezes, a representações gráficas estereotipadas; revelam pouco conhecimento sobre a abrangência do conceito de artes plásticas, de uma forma geral, e de arte contemporânea, em particular, nomeadamente no que se refere à diversidade de produtos considerados.

Penso que este problema se deve, em parte, ao facto destes jovens contactarem muito pouco com o universo das artes plásticas e quando esse contacto acontece de forma espontânea, como é o caso das obras de arte pública, não é devidamente observado ou compreendido, talvez porque os alunos não estejam despertos para tal, a verdade é que, não raras vezes, estas obras acabam por não ser reconhecidas como tal.

A escola, por sua vez, faz, habitualmente, uma abordagem da obra de arte essencialmente funcional, não representando um valor em si mesma mas o suporte para a exploração de

---

<sup>59</sup> Tradução livre do espanhol “*La función del arte como educador público y como alternativa al hiperdesarrollo del lenguaje visual cobrará sentido si acercamos a nuestros alumnos el arte de su tiempo (además de la arte de otras épocas) y les enseñamos a llegar hasta el final.*”

outras áreas de estudo ou conteúdos. Parece-me importante inverter este papel num lugar que desempenha um papel fulcral no desenvolvimento humano, a escola.

Observadas estas lacunas, este projeto desenvolve-se no sentido de inverter o lugar e o papel das Artes Plásticas no processo ensino – aprendizagem, dos pré-adolescentes, integrando-as de forma estruturada no sistema que suporta a Educação Artística. Assim se desenham os objetivos que pretendemos atingir: Aumentar os níveis de literacia em artes plásticas, em alunos pré-adolescentes; Desenvolver o potencial criativo destes alunos; Promover um conhecimento mais fundamentado da Arte Contemporânea, em alunos pré-adolescentes, através do diálogo estético e da produção plástica.

Contextualizadas pela situação descrita, definem-se as seguintes questões orientadoras do estudo:

- Como promover um conhecimento mais fundamentado das artes plásticas e da Arte Contemporânea em particular?
- Como aumentar os níveis de literacia em artes plásticas, nos pré-adolescentes?
- Como desenvolver o potencial criativo, nos alunos deste escalão etário?

## 2. Natureza do estudo

Inserida no amplo leque das ciências sociais e humanas, esta investigação em educação é um estudo empírico que pretende analisar uma determinada realidade, sem a descontextualizar. Tendo em conta que os fenómenos sociais são melhor compreendidos do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, este é um projeto de intervenção – Investigação Ação – aplicado num contexto educativo específico com a finalidade de melhorar uma situação educativa concreta, inovando e estimulando o processo ensino-aprendizagem. O estudo inscreve-se, assim, no paradigma interpretativo desenvolvendo-se no quadro de uma metodologia qualitativa.

Tal como refere Isabel Guerra “A Investigação Ação é uma metodologia ambiciosa que pretende conter todos os ingredientes da investigação e, mais ainda, os ingredientes da ação. O conhecimento é produzido em *confronto direto* com o real, tentando transformá-lo e o saber social é produzido coletivamente pelos atores sociais...” (Guerra, 2000, p. 75). O investigador é um dos atores deste processo, é na ação educativa do próprio sujeito que o mesmo se desenvolve e é também ele próprio quem recolhe os dados. Num estudo desta natureza, todos os atores envolvidos desempenhem um papel ativo na investigação, fazendo parte da construção de conhecimento produzido pela mesma.

As metodologias privilegiadas pela Investigação ação são as de carácter indutivo e qualitativo, sendo os dados, de natureza descritiva, recolhidos num processo de observação participante. O próprio processo de investigação e a mudança social que lhe possa ser

inerente ganham, aqui, relevo em detrimento dos resultados ou produtos que dela possam decorrer.

Em investigação qualitativa “a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bodgan e Biklen, 1994 citados por (Carmo & Ferreira, 1998)).

Tendo em conta que a Investigação ação “ observa a realidade presente e tenta interpretá-la em relação à compreensão do passado e à conceção de um futuro desejável” (Guerra, 2000, p. 54), este estudo faz uma pequena análise ao contexto histórico que emoldura a problemática abordada e os conceitos que a suportam, analisa a atualidade e projeta o desejável. Para tal foi necessário construir um plano de intervenção que passou pela planificação estruturada de todas as sessões, promovendo o contacto com a obra de arte contemporânea, a agilização do pensamento criativo e a experimentação plástica, com vista à prossecução dos objetivos estabelecidos.

## **2.1 A escolha do tema**

Partindo da premissa que a educação é já, em si, um processo de construção de identidades (Eça, 2010) e considerando-a como o processo através do qual definimos e compreendemos o nosso lugar no mundo, a identidade foi o tema que elegemos como ponto de partida para o trabalho desenvolvido com os alunos, encorajando-os a refletir sobre si mesmos.

Esta escolha baseia-se em três razões distintas que, neste estudo, encontram o ponto de interseção para serem abordadas: o facto de a identidade ser um dos temas privilegiados da contemporaneidade: “No mundo de hoje, globalizado e tecnologicamente evoluído, assistimos a uma profunda alteração da perceção da nossa existência. Todas as certezas que alicerçaram a nossa relação com o mundo, são agora postas em causa, lançando o indivíduo para uma crise existencial pela perda de referências” (Dias, 2009). As preocupações com a autenticidade da condição humana passam, assim, a ocupar um lugar de destaque nos temas que emolduram o mundo contemporâneo, refletindo-se nas produções artísticas atuais; O importante papel desempenhado pela arte no processo de construção da identidade: em diversos momentos ao longo do enquadramento teórico que sustenta esta investigação, encontramos reflexões sobre o contributo das artes para a construção da identidade pessoal e coletiva. Parsons (1992), Eisner (2002) e Fróis (2000) referem a relevância do seu papel no reforço da consciência cultural, fortalecendo identidades e valores, moldando atitudes, satisfazendo a busca de sentido e salvaguardando e promovendo a diversidade, enquanto Hernandez (2000) defende que as atividades de âmbito artístico promovem a definição e fortalecimento da identidade do aluno, ampliando as suas habilidades cognitivas, afetivas e expressivas; E o facto dos jovens, que

constituem a população deste estudo, se encontrarem, exatamente, a entrar na fase da adolescência em que a construção da identidade ganha uma importância fulcral em todo o seu desenvolvimento e desempenho social [A idade compreendida entre a pré-adolescência e o final da adolescência constituem a etapa mais importantes na construção da identidade. Segundo Erikson (1976), é nesta fase de desenvolvimento psicossocial que o adolescente vai entender o seu papel no mundo, tomando agora consciência da sua singularidade. Definir quem a pessoa é, quais os seus valores e em que direção pretende orientar a sua vida, são os pontos de partida para este processo, entendendo que a identidade é a conceção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas].

## 2.2 Intervenção

Este projeto de Investigação Ação desenvolveu-se em quatro fases distintas, embora consecutivas. Uma primeira fase de diagnóstico em que é aplicado um inquérito (anexo2), aos alunos, que visa apurar o enquadramento socioeconómico em que o grupo alvo se insere, o nível de contacto que mantêm com obras de arte e que conhecimentos têm sobre artes plásticas, em geral, e arte contemporânea, em particular; Uma segunda fase de motivação, que se traduz numa visita de estudo ao Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão da Fundação Calouste Gulbenkian (CAM), para realizar a atividade “Isto é Arte? Compreender a Arte Contemporânea”; Segue-se uma terceira fase, que corresponde à implementação do Projeto propriamente dito e, por último, a fase de avaliação que contempla a autoavaliação do processo e do produto e a avaliação das produções plásticas realizadas (produto).

A fase de intervenção do projeto decorreu ao longo de, sensivelmente, 5 meses, entre janeiro e junho de 2013. Um processo continuado no tempo, distribuído por 16 sessões, de 90 minutos cada, espaço de tempo, este, condicionado pela disponibilidade inerente ao horário que a disciplina ocupa no currículo, assim com aos prazos em que decorre a elaboração desta Investigação.

### 2.2.1 Planificação da Ação

A planificação foi elaborada tendo em conta as metas curriculares em vigor, definidas para a disciplina de Educação Visual do 2º ciclo, o contexto pedagógico em que o projeto se insere. O documento completo encontra-se em anexo (anexo3), sendo aqui apresentado um resumo dos elementos essenciais.

Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos
Discurso	Compreender o conceito de património.	Enquadrar a obra de arte enquanto património cultural e artístico.	Património e discurso

Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos
	Reconhecer o papel e a influência do património na sociedade.	Relacionar que a experiência pessoal condiciona o modo como se interpretam imagens e artefactos.	Conceitos de arte e artes plásticas Comunicação e narrativa visual
	Reconhecer princípios básicos da criação de um discurso.	Articular elementos do discurso gráfico	Significação visual Arte conceptual Tipos de produção plástica contemporânea
Representação	Conhecer as interações dos objetos no espaço.	Reconhecer a posição dos objetos no espaço Discriminar fatores que facilitam a leitura do espaço	Forma e Espaço Materiais básicos de desenho
	Dominar a representação bidimensional.	Desenvolver ações orientadas para a representação da forma, da dimensão e da posição dos objetos no espaço.	Comunicação e narrativa visual
		Interpretar e codificar as propriedades básicas do mundo visual, através de elementos de representação bidimensional.	Composição gráfica (equilíbrio e harmonia)
	Representar elementos físicos num espaço.	Explorar relações entre a parte interna e a superfície de um objeto, e utilizar na sua representação elementos como dimensão, transparência/opacidade e luz/cor.	Narrativa Visual
Técnica	Dominar procedimentos sistemáticos e metodológicos.	Desenvolver ações orientadas para a investigação que transforma os resultados numa parte ativa do conhecimento.	Conceito de Arte Contemporânea Materiais básicos de desenho Suportes para o desenho Cor
	Conhecer materiais riscadores e respetivos suportes físicos.	Distinguir características de vários materiais riscadores Analisar características de diversos suportes Identificar as diferentes técnicas e materiais utilizados na Arte Contemporânea	
		Reconhecer a simbologia e o significado da cor.	
	Compreender características e qualidades da cor.	Compreender a importância das dimensões da cor: o valor, o matiz, a influência da cor dos objetos circundantes, a interposição da atmosfera	
Projeto	Dominar atividades coordenadas e interligadas, para a realização de um objetivo.	Desenvolver ações orientadas para a procura de novas ideias e respostas para um problema, tendo como objetivo identificar e definir alternativas.	Comunicação visual Organização do espaço
		Desenvolver capacidades para a procura da melhor solução, para a apreciação dos prós e dos contras e para a avaliação crítica das soluções alcançadas	Cor Imagem Narrativa visual
	Reconhecer princípios básicos da criação de um discurso.	Articular elementos do discurso gráfico (cor, contraste, figura-fundo, texto e imagem, etc.).	Técnicas expressivas Agilização do

Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos
		Articular elementos do discurso gráfico através do trabalho fotográfico.	Pensamento criativo Textura Tridimensionalidade /volume
Avaliação	Avaliar as aquisições dos alunos sobre o tema desenvolvido	Autoavaliar o processo de desenvolvimento do projeto; Autoavaliar as Produções Plásticas; Observar a evolução dos conhecimentos ao nível das artes plásticas e arte contemporânea	Autoavaliação Avaliação formativa
Divulgação	Apresentar as realizações plásticas da turma	Divulgar à comunidade Educativa o trabalho realizado por estes alunos, no âmbito da disciplina de Educação Visual, sob o tema: Arte Contemporânea	Comunicação e narrativa visual
Estratégias / Exercícios			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exploração das questões apresentadas no guião da visita de estudo ao Centro de Arte Moderna (CAM): conceitos de arte abordados; noção de Artes plásticas e arte contemporânea; movimentos Artísticos (do modernismo à contemporaneidade) e artistas representados.</li> <li>▪ Apresentação de imagens ilustrativas de diferentes tipos de produções plásticas contemporâneas Portuguesas, aproveitando algumas das obras observadas na visita ao CAM.</li> <li>▪ Exercícios de leitura de sentido da Obra de arte, com recurso às questões colocadas por Parsons: 1.Descreva-me este quadro? 2. De que é que trata? Acha que é um bom assunto para um quadro? 3. Que sentimentos encontra neste quadro? 4. E as cores? São bem escolhidas? 5. E a forma (coisas que se repetem)? E a textura? 6. Foi difícil fazer este quadro? Quais terão sido as dificuldades? 7. É um bom quadro? Porquê?</li> <li>▪ Apresentação de imagens sobre o trabalho do artista vik Moniz, como um exemplo da diversidade plástica da contemporaneidade.</li> <li>▪ Exploração oral das suas obras com os alunos, chamando a atenção para os materiais e técnicas utilizadas.</li> <li>▪ Realização, por parte dos alunos, de um conjunto diversificado de experiências, explorando diferentes materiais sobre diferentes suportes, procurando ir ao encontro de técnicas de produção plástica</li> <li>▪ Realização de um exercício de leitura (de sentido) da obra de arte (contemporânea portuguesa), procurando perceber quem faz, o que faz, que ideias se pretendem transmitir, o que se lê nessas obras;</li> <li>▪ Noção de arte conceptual: a importância do conceito no processo criativo; a individualidade e originalidade das ideias pessoais de cada indivíduo, a singularidade que caracteriza cada ser e cada personalidade... quem está por detrás da obra de arte? Qual o suporte ideológico? O que a obra diz do seu autor?... Quem sou eu?</li> <li>▪ Propor um desafio: que cada aluno encha uma caixa (de sapatos) de si próprio, criando assim a sua "Caixa de identidade": partindo da ideia da arte conceptual e tendo como base a identidade que torna único cada indivíduo, <u>cria uma produção plástica na qual te revejas</u>, recorrendo a técnicas de arte contemporânea.</li> <li>▪ Registo, numa folha de papel, do que consideram que caracteriza a sua identidade (características físicas, psicológicas, gostos e preferências, sonhos e ambições...);</li> <li>▪ Elaboração de esboços, partindo do retrato físico e psicológico anteriormente elaborado, procurando a representação de elementos que os identifiquem. Estudos de cor.</li> <li>▪ Realização de exercícios de agilização do pensamento criativo, de acordo com a sua pertinência e utilidade.</li> <li>▪ Elaboração dos projetos</li> <li>▪ Experimentação dos projetos em pequenos modelos em três dimensões, para facilitar a visualização das ideias representadas no plano bidimensional.</li> <li>▪ Seleção de técnicas e matérias em função dos projetos de trabalho realizados. Concretização das produções plásticas - 3 dimensões. Processo de desenho, pintura, colagem e fixação de objetos.</li> </ul>			

Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos
			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fotografar a projeção das obras sobre os seus autores..</li> <li>▪ Autoavaliação do processo e do produto, do projeto “Caixas de Identidade”, através do preenchimento de uma ficha criado para o efeito</li> <li>▪ Aplicação do questionário sobre Arte Contemporânea (o mesmo que foi lançado na fase de diagnóstico, agora como pós teste).</li> <li>▪ Exposição da Obra “Caixas de Identidade”: Painel coletivo, complementado por projeção de imagens.</li> </ul>

Tabela 2

### 3. Caracterização do contexto e dos participantes

#### 3.1 Caracterização do contexto

Este projeto de investigação – ação foi desenvolvido com um grupo de alunos da Escola Vieira da Silva, inserida no Agrupamento de Escolas de Carnaxide, concelho de Oeiras. Esta escola recebe alunos residentes e com local de trabalho dos encarregados de educação na freguesia de Carnaxide, exceto da localidade de Outurela que pertencem a outro Agrupamento de Escolas.

A freguesia de Carnaxide, atualmente, com uma área de 6,4km<sup>2</sup>, possui um parque habitacional bem ordenado e um grande parque industrial constituído por indústrias não poluentes. Tem uma população predominantemente entre os 16 e os 64 anos, dividindo-se equitativamente pelos dois sexos, sendo, a sua grande maioria, pertencente ao setor terciário e ao setor secundário.

Tem locais de interesse histórico – paisagístico como o Aqueduto de Carnaxide, a Mãe de Água, o Chafariz, as Quintas do séc. XIX e a Serra de Carnaxide.

Quanto a recursos destaca-se a Biblioteca Municipal, o Espaço Jovem de Carnaxide, o Centro Social e Paroquial de S. Romão, o Auditório Ruy de Carvalho, o Centro de Saúde, o Hospital de Sta. Cruz e os Bombeiros Voluntários.

A Escola Vieira da Silva - Carnaxide, tem 656 alunos. Inaugurada a 26 de Novembro de 1983, celebra este ano o seu 30<sup>o</sup> aniversário.

As instalações são consideradas razoáveis, ainda que as salas de Educação Visual recebam pouca luz solar, tornando-se, por vezes, espaços frios e húmidos.

A população residente caracteriza-se por alguma homogeneidade, quer a nível da sua inserção laboral, quer no que respeita ao grau de instrução e idade, predominando os estratos sociais médios e superiores. Daí decorre que a maior parte dos alunos deste Agrupamento provém de agregados familiares que se integram na chamada classe média, do ponto de vista socioeconómico e culturalmente favorecidos, com uma considerável franja de pais com formação académica superior. Contudo, verifica-se, igualmente, a inserção, nesta comunidade escolar, de alunos pertencentes a estratos socioeconómicos e culturalmente menos favorecidos.

### 3.2 Caracterização dos participantes

A população alvo, neste projeto de investigação, é um grupo turma, da Escola Vieira da Silva, formado por 25 alunos. Através do inquérito por questionário, aplicado na fase de diagnóstico deste projeto, foi feita a caracterização da amostra.

#### 3.2.1 Idade

As idades são compreendidas entre os 11 e os 12 anos de idade, sendo que a grande maioria dos alunos regista 11 anos de idade, à data de aplicação do inquérito.

	%	Nº de alunos
Feminino	68%	16
Masculino	32%	8

Tabela 3

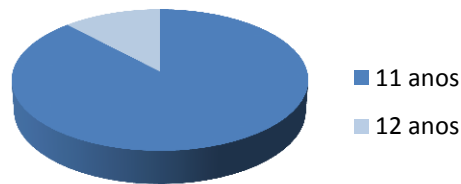


Gráfico 1 – Idade dos participantes

#### 3.2.2 Distribuição por Género

A amostra é formada por 16 indivíduos do sexo feminino, ocupando 68% da população total, e 8 do sexo masculino, representando 32%.

	%	Nº de alunos
11 anos	88%	22
12 anos	12%	3

Tabela 4

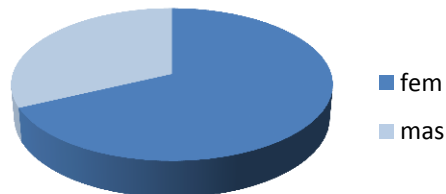


Gráfico 2 – Distribuição por género, dos participantes

#### 3.3.3 Nível de estudos dos Pais

	Pai		Mãe	
	%	Nº	%	Nº
1º Ciclo	0%	0	0%	0
2º Ciclo	4%	1	4%	1
3º Ciclo	40%	10	24%	6
Bacharelato / Licenciatura	52%	13	72%	18
Mestrado / Doutoramento	4%	1	0%	0

Tabela 5

### 3.3.4 Profissões dos Pais

Profissões dos Pais	Mãe	Pai
Quadros superiores	11	7
Empresários	1	2
Profissionais liberais	1	5
Comercio	1	3
Operário qualificado	6	3
Operário não qualificado	4	4
Desempregado	1	0
Reformado	0	1

Tabela 6



Gráfico 2a – Profissões dos pais

Profissões dos Pais	%
Quadros superiores	36%
Empresários	6%
Profissionais liberais	12%
Comercio	8%
Operário qualificado	18%
Operário não qualificado	16%
Desempregado	2%
Reformado	2%

Tabela 6a

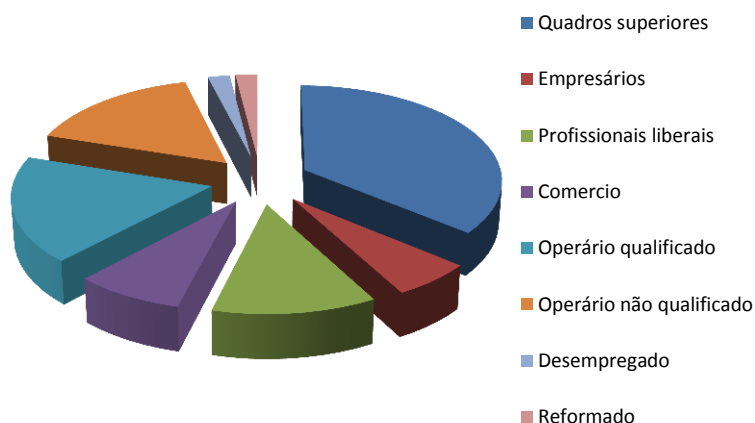


Gráfico 2b – Profissões dos pais

Em relação ao enquadramento socioeconómico das famílias, às quais pertencem estes alunos, este pode ser considerado médio/alto, sendo que a maioria dos pais tem um nível de estudos superior, ocupando, profissionalmente lugares de empresários, profissões liberais ou quadros superiores. A idades dos pais, permite ainda observar que se trata, na sua maioria, de famílias jovens.

### 3.3.5 Faixa etária dos Pais\*

Idade	%	Nº
25 – 30 anos	4,6%	2
31 – 35 anos	6,9%	3
36 – 40 anos	25,5%	11
41 – 45 anos	39,5%	17
46 – 50 anos	13,9%	6
51 – 55 anos	6,9%	3
56 – 60 anos	2,3%	1

Tabela 7

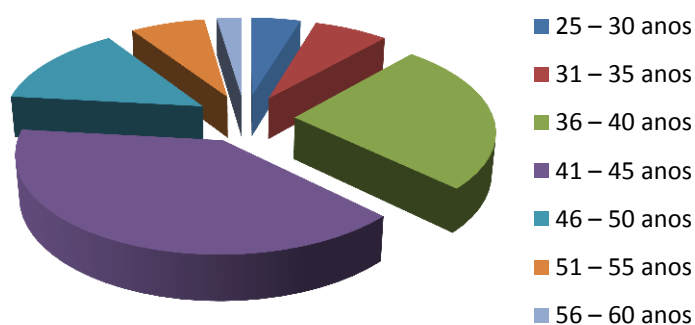


Gráfico 3 – Faixa etária dos Pais dos participantes

\*Nota: Estes dados referem-se a apenas 43 respostas, as que foram registadas no inquérito.

#### 4. Métodos e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi feita através da aplicação de um inquérito por questionário (anexo2), elaboração de um diário de bordo das sessões de trabalho (anexo3), num contexto de observação participante, e a aplicação de uma ficha de autoavaliação (anexo9), do processo e do produto, preenchida pelos alunos, após a conclusão dos projetos de trabalho.

O questionário é constituído por 15 questões fechadas e duas abertas, das quais se fez a respetiva análise estatística. Este instrumento permitiu conhecer dados sobre o enquadramento socioeconómico das famílias em que se inserem os alunos que constituem a população alvo; o nível de contacto que estes alunos mantêm com a Obra de Arte; os conhecimentos que manifestam sobre Artes Plásticas / Arte Contemporânea e que artistas plásticos Portugueses conhecem.

O Diário de bordo das sessões de trabalho permitiu um acompanhamento próximo da reação dos alunos a cada exercício proposto, permitindo observar os níveis de empenho e interesse manifestados em casa fase, assim como a evolução, ou não, dos conhecimentos sobre as temáticas abordadas. Este instrumento facilita a compreensão do desenvolvimento do projeto, através da descrição sequencial das diferentes etapas, ilustrada pelas imagens que refletem a evolução dos trabalhos.

A fase final de aplicação deste projeto de investigação ação contempla a avaliação das produções plásticas, realizada por nós, e a autoavaliação do processo e do produto, realizada pelos alunos. Neste contexto, a avaliação das produções é analisada nos parâmetros Criatividade (Originalidade / Elaboração / Fluidez), Capacidade de representação e Qualidade Técnica, culminando numa apreciação global que resulta da ponderação de todos os fatores anteriormente mencionados. A autoavaliação recai sobre: os conhecimentos adquiridos ou incrementados com a realização das atividades propostas ao longo da implementação do projeto, nomeadamente ao nível das artes plásticas e da contemporaneidade, inseridos no panorama nacional; a relevância do papel dos exercícios de agilização do pensamento criativo, no decorrer de um projeto artístico e a apreciação global do processo.

## IV - Apresentação, análise e discussão de resultados.

### 1. Sessões de trabalho

Descrição sumária das sessões de trabalho, referentes ao período de intervenção do projeto.

#### ▪ Sessão 1 - 9 de janeiro

A primeira sessão de trabalho teve início com a exploração das questões apresentadas no guião (anexo 4) da visita de estudo ao CAM (realizada na aula anterior – 5 de dezembro). Através de um diálogo construtivo com os alunos foi possível trabalhar os conceitos de arte abordados ao longo da Visita de Estudo, do modernismo à contemporaneidade, esclarecendo as dúvidas apresentadas; Ainda no contexto desta visita de estudo, lembraram-se alguns dos artistas representados e as características mais marcantes do seu trabalho. Como proposta de um pequeno trabalho de investigação, a realizar em casa, foi sugerido aos alunos que procurassem responder às seguintes questões: *“O que é considerado Arte Contemporânea?”; descobre 10 artistas contemporâneos Portugueses; O que se entende por movimento artístico?*, ocupando apenas uma página A4.

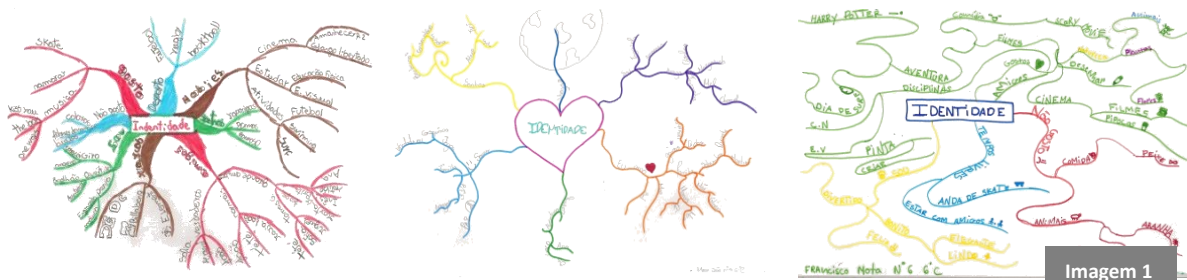
#### ▪ Sessão 2 - 16 de janeiro

Dialogou-se com os alunos sobre o trabalho de investigação realizado, discutindo-se as ideias essenciais. Apresentaram-se, depois, imagens (anexo 5) ilustrativas de diferentes tipos de produções plásticas contemporâneas Portuguesas, (aproveitando algumas das obras observadas na visita ao CAM), a partir das quais se realizaram exercícios de leitura de sentido da Obra de arte, com recurso às questões colocadas por Parsons: 1. Descreva-me este quadro; 2. De que é que trata? Acha que é um bom assunto para um quadro? 3. Que sentimentos encontra neste quadro? 4. E as cores? São bem escolhidas? 5. E a forma (coisas que se repetem)? E a textura? 6. Foi difícil fazer este quadro? Quais terão sido as dificuldades? 7. É um bom quadro? Porquê?, mostrando-se, a turma, muito empenhada e interessada no exercício.

#### ▪ Sessões 3 e 4 - 23 e 30 de janeiro

Com o intuito de mostrar a diversidade plástica e a variedade técnica, contemporânea, apresentou-se um conjunto de imagens sobre o trabalho do artista vik Moniz (anexo 6), como ponto de partida exploratório, chamando a atenção para os materiais e técnicas utilizadas. Propôs-se depois aos alunos realizarem um conjunto diversificado de experiências, utilizando diferentes materiais sobre diferentes suportes, no sentido de ir ao encontro de diferentes técnicas de produção plástica simples, do lápis de cor à aguarela, passando pelas colagens e criação de volumes com diferentes materiais. Os alunos





▪ Sessão 8 - 6 de março

Partindo da análise do mapa mental elaborado na sessão anterior, cada aluno trabalhou no seu projeto para a Caixa de Identidade, selecionando os elementos que aí queria ver representados. Concluíram a maior parte dos esboços e fizeram estudos de cor.



▪ Sessão 9 - 3 de abril

Nesta sessão fez-se o ponto da situação do desenvolvimento de cada um dos projetos individuais. Quase todos eles já tinham um projeto, em desenho, pintado com lápis de cor, na sua maioria. Foi-lhes pedido que os colocassem em cima das suas mesas, transparecendo, assim, a pertinência de aplicação do SCAMDER<sup>61</sup>, uma oportunidade de fazerem algumas alterações aos projetos, antes de passar à fase de concretização propriamente dita, a construção das caixas de identidade. Explicou-se de que se tratava, o que significava cada uma das letras que constitui a palavra e qual o objetivo do exercício. Distribuiu-se depois uma folha a cada aluno, com os espaços inerentes a cada uma das possibilidades do Scamder, para que a preenchessem, após observação atenta do seu desenho/projeto e pequena reflexão sobre se o mesmo cumpria os objetivos, em função dos quais tinha sido concebido. (Alguns alunos mostraram-se resistentes à mudança). Sugeriu-

<sup>61</sup> SCAMDER - Eberle, 1971 constrói esta ferramenta a partir das questões produzidas por osborn , 1953. Exercício de agilização do pensamento criativo que permite *Substituir, Combinar, Adaptar, Modificar, Dar outro uso, Eliminar* e/ou *Reorganizar* os elementos representados no projeto.

se depois que realizassem pequenos modelos em três dimensões, por forma a perceberem melhor a interação dos diferentes elementos que tinham idealizado, tendo em conta as possíveis alterações registadas no Scamder e selecionando os elementos que queriam manter no plano bidimensional e os que queriam representar tridimensionalmente.

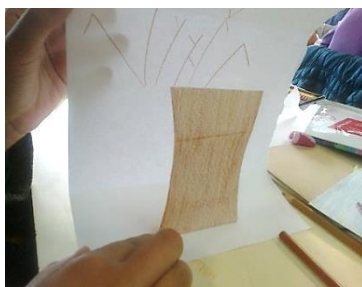


Imagem 3

- Sessão 10, 11, 12, 13 e 14 – 10, 17 e 24 de abril, 15 e 22 de maio

O trabalho desenvolvido nestas sessões traduziu-se na concretização das produções plásticas, em 3 dimensões, a “caixa de Identidade” de cada aluno. Com base nas características de cada projeto, procedeu-se à seleção das técnicas e matérias a aplicar, seguindo-se todo o processo de desenho, pintura, colagem e fixação de objetos (assemblage).

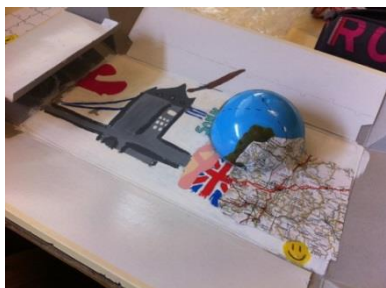


Imagem 4

- Sessão 15 – 29 de maio

Nesta sessão concluíram-se os últimos trabalhos e fez-se a montagem de todas as “Caixas de Identidade” numa obra única. Associando as diferentes identidades de cada um, formamos uma identidade de grupo, a identidade da turma, uma Obra plural com características singulares.



Imagem 5



Imagem 6

▪ Sessão 16 – 5 de junho

Na última sessão de trabalho desta Investigação Ação, procedeu-se a uma sessão fotográfica dos autores sobre os quais era projetada a sua obra. As fotografias foram depois agrupadas numa apresentação que complementava a obra conjunta. Ainda nesta sessão, os

alunos fizeram a autoavaliação do processo e do produto, através do preenchimento de uma ficha criado para o efeito (anexo 9).



Imagem 7

No dia 14 de junho, a obra “Caixas de Identidade”, painel de caixas em volume complementado por apresentação fotográfico, em suporte digital em powerpoint (anexo 8), criada no âmbito deste projeto de investigação, foi divulgada à Comunidade Educativa. A exposição da mesma prolonga-se até à segunda semana de setembro, início do ano letivo seguinte.

## 2. Apresentação dos resultados decorrentes da metodologia utilizada

### 2.1 Apresentação dos resultados obtidos pela análise estatística aplicada ao inquérito por questionário (anexo2).

Este inquérito foi aplicado em dois momentos distintos desta investigação, na fase de diagnóstico, que precedeu a realização do projeto propriamente dito, e na fase final, após a conclusão dos trabalhos, com o objetivo de medir a evolução ou não, registada no âmbito das temáticas abordadas. Os dados que apresentamos baseiam-se, desta forma, na comparação das respostas dadas em cada uma das fases, “Antes” e “Depois” da intervenção.

**2.1.1** O primeiro grupo de questões recai sobre as profissões desempenhadas pelos pais da população alvo e qual o nível de escolaridade obtido por cada um deles, por forma a enquadrar económica e socialmente as famílias em que se inserem os alunos que

participam nesta investigação. Os dados aqui obtidos foram os já abordados no ponto 3.2 deste capítulo, referente à caracterização dos participantes. Este grupo de questões foi retirado do inquérito na segunda fase de aplicação do mesmo, por considerarmos não se justificar a sua repetição.

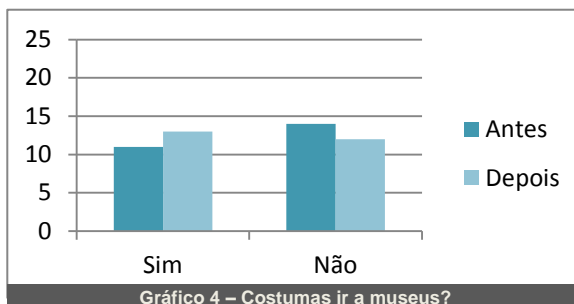
**2.1.2** O segundo grupo procura averiguar qual o nível de contacto que os alunos mantêm com obras de arte, através das seguintes questões:

**1. Contacto com a Obra de Arte**

▪ 1.1 Costumas ir a museus?

	Antes		Depois	
Sim	44%	11	52%	13
Não	56%	14	48%	12

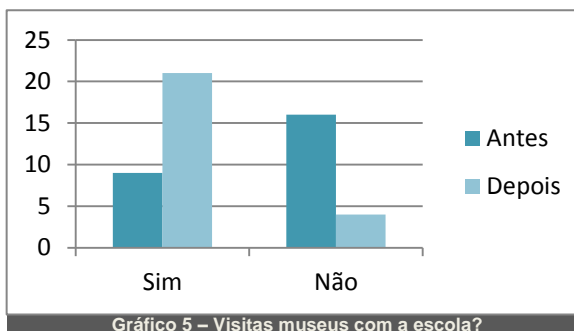
Tabela 8



▪ 1.2 Visitas museus com a escola?

	Antes		Depois	
Sim	36%	9	84%	21
Não	64%	16	16%	4

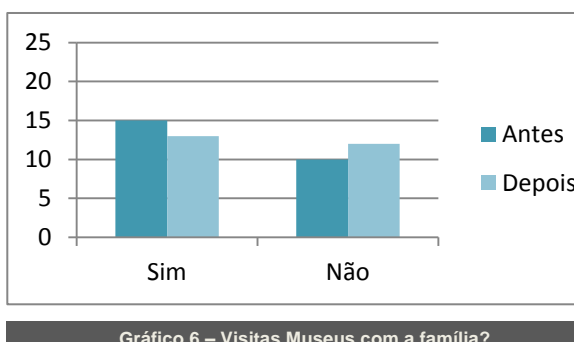
Tabela 9



▪ 1.3 Visitas Museus Com a família?

	Antes		Depois	
Sim	60%	15	52%	13
Não	40%	10	48%	12

Tabela 10



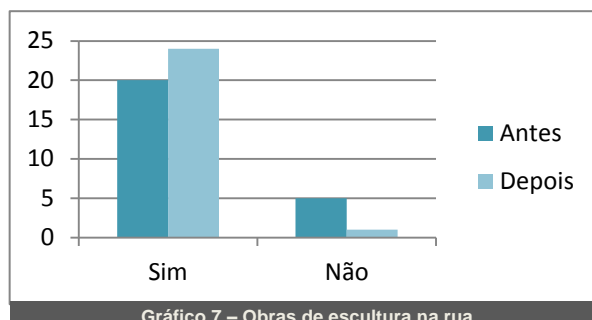
De uma forma geral e ao nível das famílias a relação com os museus parece não ter sofrido grande alteração, ao longo do período em questão. Os dados que sobressaem são apenas os que dizem respeito a visitar museus com a escola, registando um aumento de 48%, o que se pensamos justificar-se pela visita realizada no âmbito deste projeto.

**2.1.3** Ainda no âmbito do contacto com as obras de arte, procuramos saber o que consideram arte de rua e se habitualmente observam estas obras.

▪ **1.4 Costumas ver peças de escultura na rua?**

	Antes		Depois	
Sim	80%	20	96%	24
Não	20%	5	4%	1

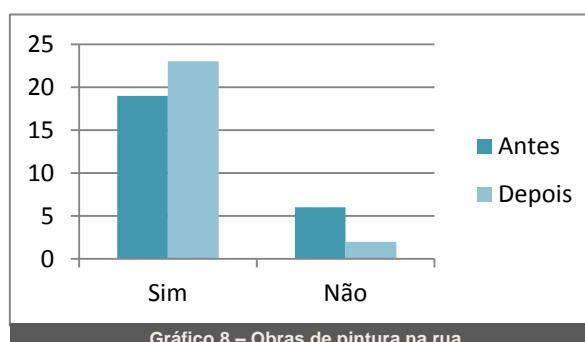
Tabela 11



▪ **1.5 E de pintura?**

	Antes		Depois	
Sim	76%	19	92%	23
Não	24%	6	8%	2

Tabela 12



▪ **1.6 Achas que o azulejo é uma pintura de rua?**

	Antes		Depois	
Sim	28%	7	60%	15
Não	72%	18	40%	10

Tabela 13



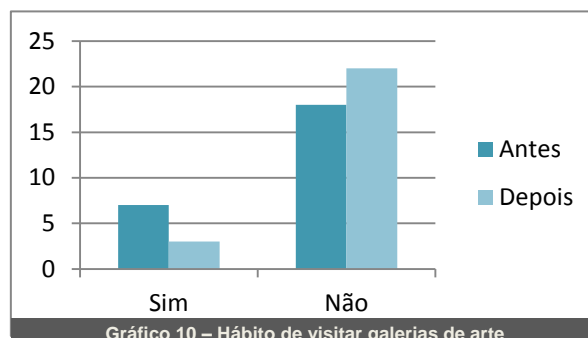
Segundo os dados apresentados, esta é uma população que conhece o conceito de arte pública, na área da escultura e da pintura, embora revele dúvidas no que respeita ao azulejo. Esta é uma dúvida pertinente já que este material pode denunciar, ou não, uma obra de arte. Ainda assim, podemos observar uma pequena evolução dos resultados, mais relevante no reconhecimento do azulejo como pintura de rua.

**2.1.4** Continuando a explorar o *contacto com a obra de arte*, questionámos sobre os hábitos de visitar Galerias de Arte.

1.7 Tens por hábito visitar galerias de arte?

	Antes		Depois	
Sim	28%	7	12%	3
Não	72%	18	88%	22

Tabela 14



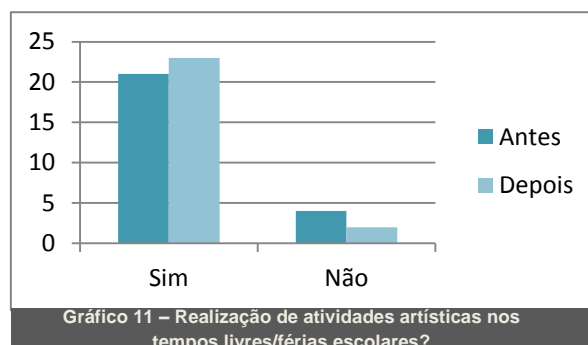
Os dados obtidos demonstram que este é um hábito raro nesta população. Ainda assim, os resultados decrescem, ao longo do período de intervenção, baixando a frequência destes espaços, de 28 para 12%.

2.1.5 No escalão etário abrangido por esta população, muitas vezes é nas atividades extracurriculares que se encontra espaço para explorar as artes plásticas. Tentamos saber quem procura atividades nesta área.

1.8 Costumas realizar atividades artísticas nos teus tempos livres e/ou férias escolares?

	Antes		Depois	
Sim	84%	21	92%	23
Não	16%	4	8%	2

Tabela 15



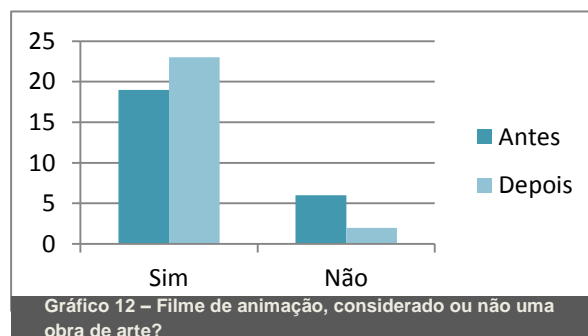
O número de alunos que opta por desenvolver atividades de âmbito artístico, nos seus tempos livres, era já consideravelmente satisfatório, tendo ainda registado um ligeiro aumento, fixando-se agora nos 92%.

2.1.6 Questionados sobre se consideram um filme de animação, uma obra de arte, responderam afirmativamente, na fase de diagnóstico 19, dos 25 alunos, o que corresponde a 76% da nossa população. Na fase final esta percentagem subiu para 92%, registando um aumento de 16%.

1.9 Consideras que um filme de animação possa ser uma obra de arte?

	Antes		Depois	
Sim	76%	19	92%	23
Não	24%	6	8%	2

Tabela 16



2.1.7 O grupo seguinte procura saber o nível de conhecimentos que estes alunos revelam, no âmbito das Artes Plásticas.

## 2. Conhecimento Sobre Artes Plásticas

### 2.1 Diz por palavras tuas o que é uma obra de arte

As primeiras respostas denotam uma ideia pouco precisa, “É uma obra artística muito bem desenhada”; “São pinturas e esculturas muito bonitas e grandes”; “a arte é uma coisa cheia de cores”; “É quando um pintor pinta numa tela uma pintura nova”; “É a arte de desenhar, pintar e esculpir, feita pelo homem.”...enquanto a segunda resposta evidencia uma maior precisão e aquisição de conceitos, revelando a integração das novas aprendizagens, “um ponto, uma linha, um trapo velho, tampas, rolhas, lâmpadas fundidas... podemos fazer do que vemos o que quisermos. Para mim um ponto pode ser uma bola de futebol mas para outros pode ser uma frase”; “É quando um artista transmite aos outros o seu modo de pensar e de ver o mundo”; “Uma obra de arte tem como função representar um símbolo. A obra de arte é considerada assim dependendo do seu contexto, podendo ser uma escultura, uma pintura, um filme...”; “Uma obra de arte é algo que foi criado por um artista e tem um significado ou um objetivo”; “Uma obra de arte é quando o artista faz algo extraordinário”...(Anexo12, p.LVII-LVIII).

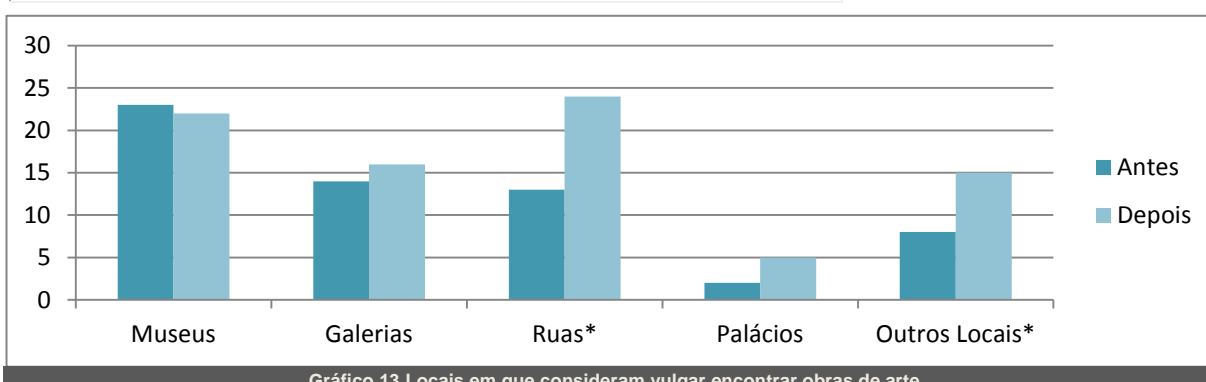
### 2.2 Em que locais achas vulgar encontrar Obras de Arte?

	Antes		Depois	
Museus	92%	23	88%	22
Galerias	56%	14	64%	16
Ruas*	52%	13	96%	24
Palácios	8%	2	20%	5
Outros Locais*	32%	8	60%	15

Ruas\* (inclui Paredes, Chão, Parques e Jardins)

Outros Locais\* (Debaixo das pontes; carros, casa; centros comerciais; Bibliotecas; Floresta; Exposições; teatros; espetáculos; Pontes; Escolas; Conservatório; Cinema; Igrejas)

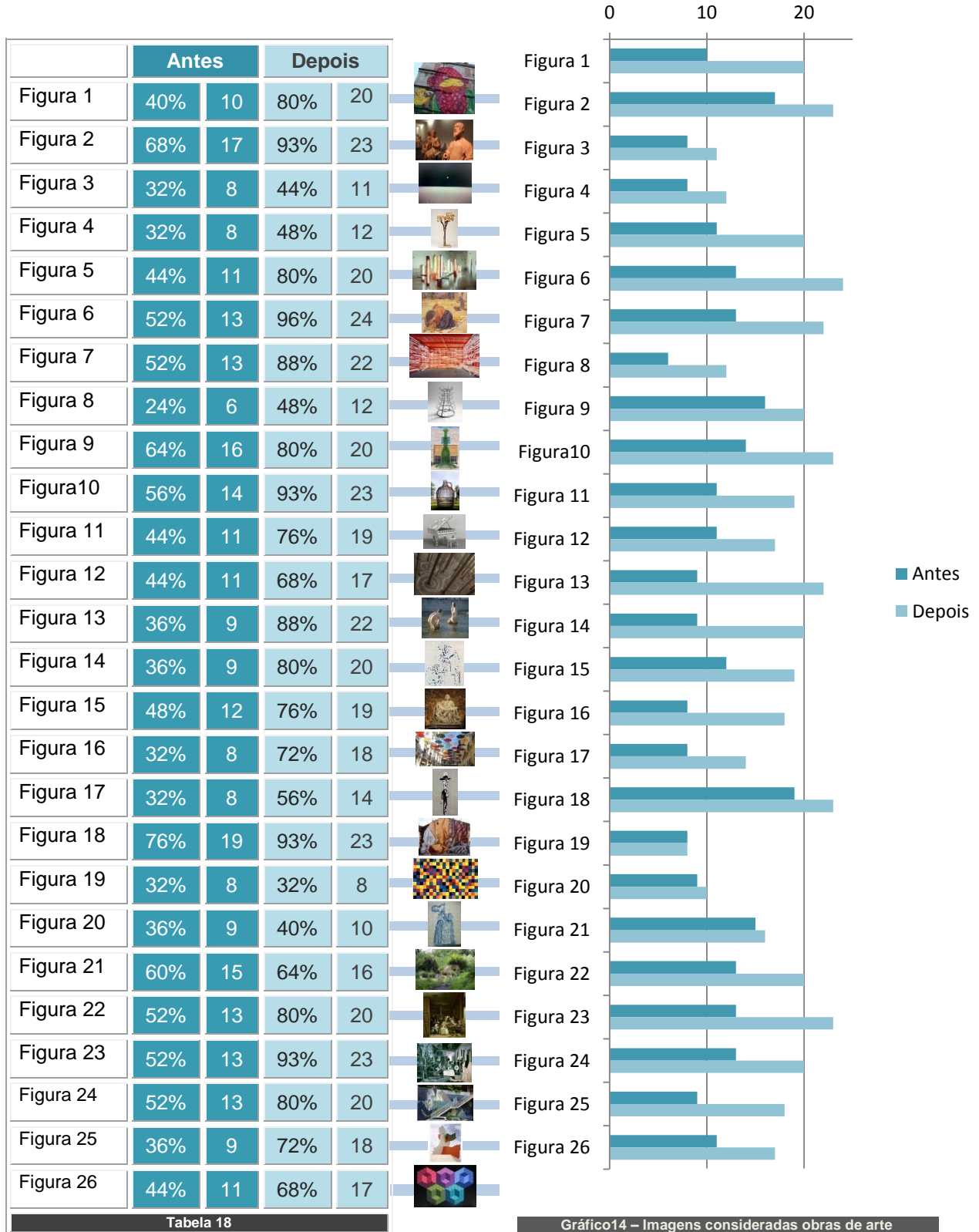
Tabela 17



Na fase inicial, as respostas distribuem-se essencialmente por museus, com 92% dos alunos a optarem por este espaço, galerias, com uma representatividade de 56% e ruas, com 52%. Na fase final do projeto o leque de respostas regista um alargamento heterogéneo significativo, que se observa, essencialmente, através do registo de *Outros Locais* e da variedade de espaços considerados *Ruas*.

**2.1.8** Continuando a averiguar os conhecimentos sobre o tema, nesta população, apresenta-se um conjunto de imagens de obras de arte, representando diferentes movimentos artísticos, ao que se pede que identifiquem as que, na sua opinião, consideram Obras de Arte.

- 2.3 Assinala quais destas imagens consideras obras de arte?

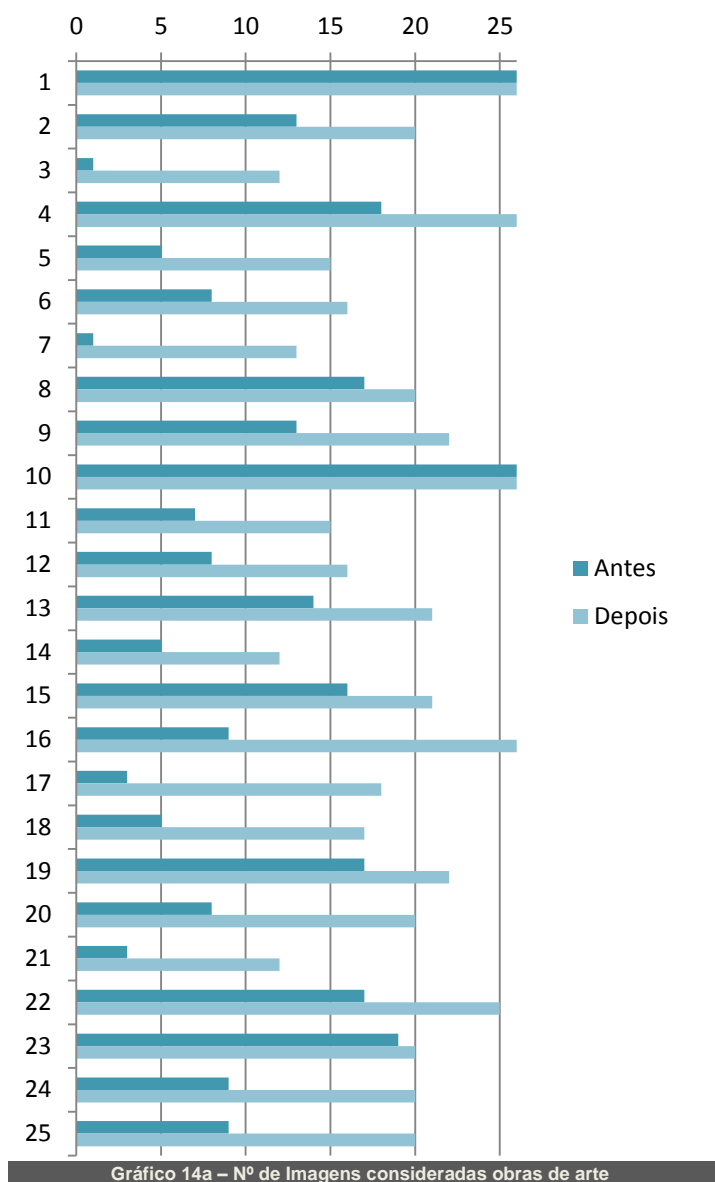


Na fase inicial, de diagnóstico, das 26 imagens apresentadas, apenas 10 são consideradas obras de arte, por mais de 50% da população da nossa amostra. Este número sobe para 21 imagens, na fase final do projeto. O aumento de alunos que consideram estas imagens Obras de Arte é muito claro, de uma forma generalizada, destacando-se, contudo as seguintes figuras, como sendo as que registaram maiores diferenças entre a fase inicial e final: figura 23, aumento de 41%; figura 6, aumento de 44% e figura 9, aumento de 52%.

Apresentando os dados por aluno, podemos observar os seguintes resultados:

	Antes	Depois
1	26	26
2	13	20
3	1	12
4	18	26
5	5	15
6	8	16
7	1	13
8	17	20
9	13	22
10	26	26
11	7	15
12	8	16
13	14	21
14	5	12
15	16	21
16	9	26
17	3	18
18	5	17
19	17	22
20	8	20
21	3	12
22	17	25
23	19	20
24	9	20
25	9	20
Média	11,08	19,24

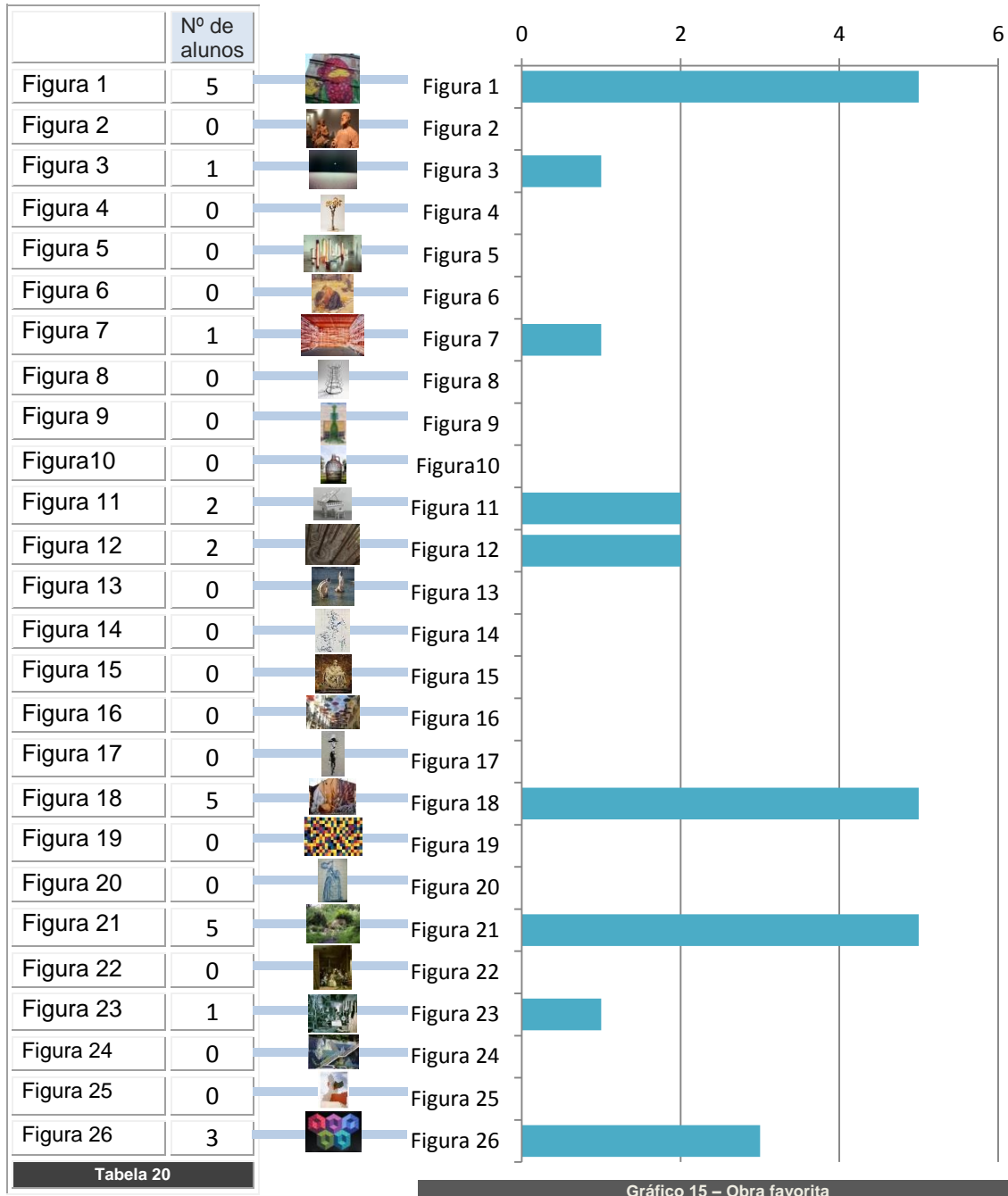
Tabela 19



O aumento no número de respostas é claramente visível, a média sobe de 11,08 para 19,24, registando um incremento médio de 8 imagens.

**2.1.9** Ainda no mesmo corpo de questões, procura agora saber-se sobre que tipo de obras recaem as preferências artísticas destes alunos. Esta questão não fez parte do inquérito aquando da segunda aplicação do mesmo, por considerarmos não se justificar.

2.4 De qual gostas mais?



As figuras 1, 18 e 21 foram as que reuniram mais preferências, obtendo 5 votos cada. Dois exemplos de *street art* e um de *land art* definem, aparentemente, uma tendência pela arte que se manifesta no exterior.



Figura 1



Figura 2



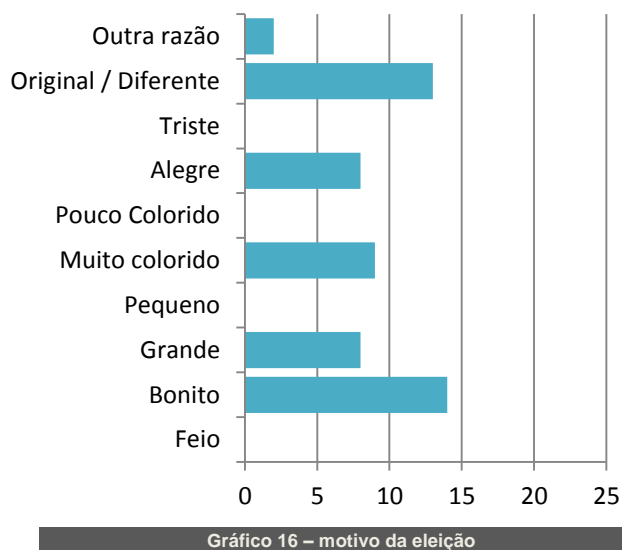
Figura 3

**2.1.10** Quando procuramos saber o que justifica estas opções, destacam-se a beleza e a originalidade, como principais motivos.

▪ 2.4.1 Porque é:

	%	Nº de alunos
Feio	0%	0
Bonito	56%	14
Grande	32%	8
Pequeno	0%	0
Muito colorido	36%	9
Pouco Colorido	0%	0
Alegre	32%	8
Triste	0%	0
Original / Diferente	52%	13
Outra razão	8%	2

Tabela 21

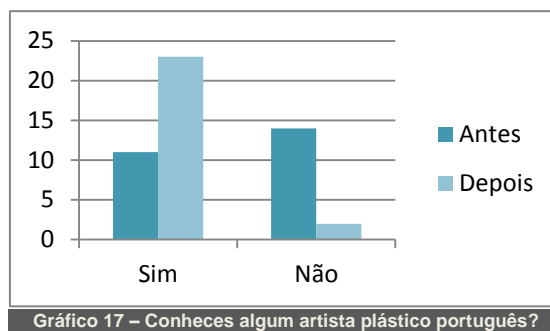


**2.1.11** Ainda no âmbito dos conhecimentos sobre artes plásticas, quisemos saber se estes alunos conheciam algum artista plástico português.

▪ 2.5 Conheces algum(s) Artista Plástico Português?

	Antes		Depois	
Sim	44%	11	92%	23
Não	56%	14	8%	2

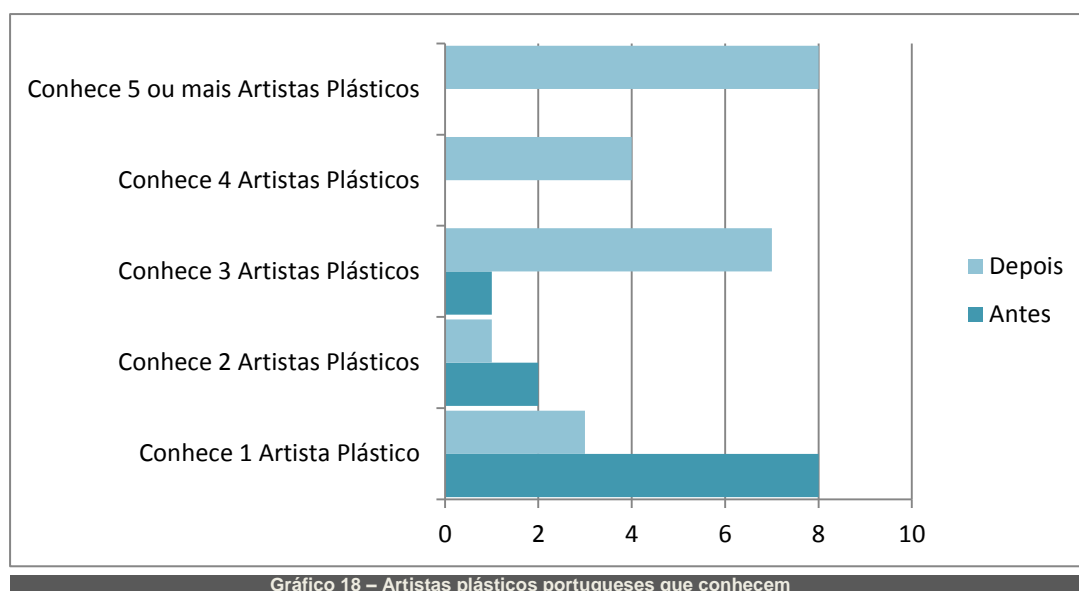
Tabela 22



▪ 2.5.1 Artistas Plásticos Portugueses que conhece

	Antes		Depois	
Conhece 1 Artista Plástico	32%	8	12%	3
Conhece 2 Artistas Plásticos	8%	2	4%	1
Conhece 3 Artistas Plásticos	4%	1	28%	7
Conhece 4 Artistas Plásticos	0%	0	16%	4
Conhece 5 ou mais Artistas Plásticos	0%	0	32%	8

Tabela 23



Os dados apresentados permitem observar que na fase de diagnóstico apenas 44% dos participantes diz conhecer algum artista plástico português. Destes, a maioria conhece apenas um artista plástico. Após a intervenção do projeto, 92% da população alvo, conhece artistas plásticos portugueses. Destes 22 alunos, 8 referem conhecer mais de cinco artistas plásticos.

Nota: a referência ao número de artistas mencionados por cada participante é feita com base nos nomes dos artistas, escritos pelos respectivos alunos.

2.1.12 A última questão apresentada aborda as diferentes áreas passíveis de serem consideradas artes Plásticas.

- 2.6 Assinala quais destas áreas consideras Artes Plásticas:

	Antes		Depois	
Teatro	8%	2	24%	6
Pintura	88%	22	96%	24
Desenho	76%	19	92%	23
Cinema	8%	2	52%	13
Escultura	84%	21	96%	24
Dança	12%	3	16%	4
Instalação	8%	2	44%	11
Vídeo / multimédia	4%	1	52%	13
Fotografia	28%	7	64%	16
Street art	12%	3	72%	18
Land art	12%	3	48%	12
Performance	8%	2	24%	6
Op art	16%	4	52%	13
Happening	4%	1	20%	5
Pop art	24%	6	60%	15

Tabela 24

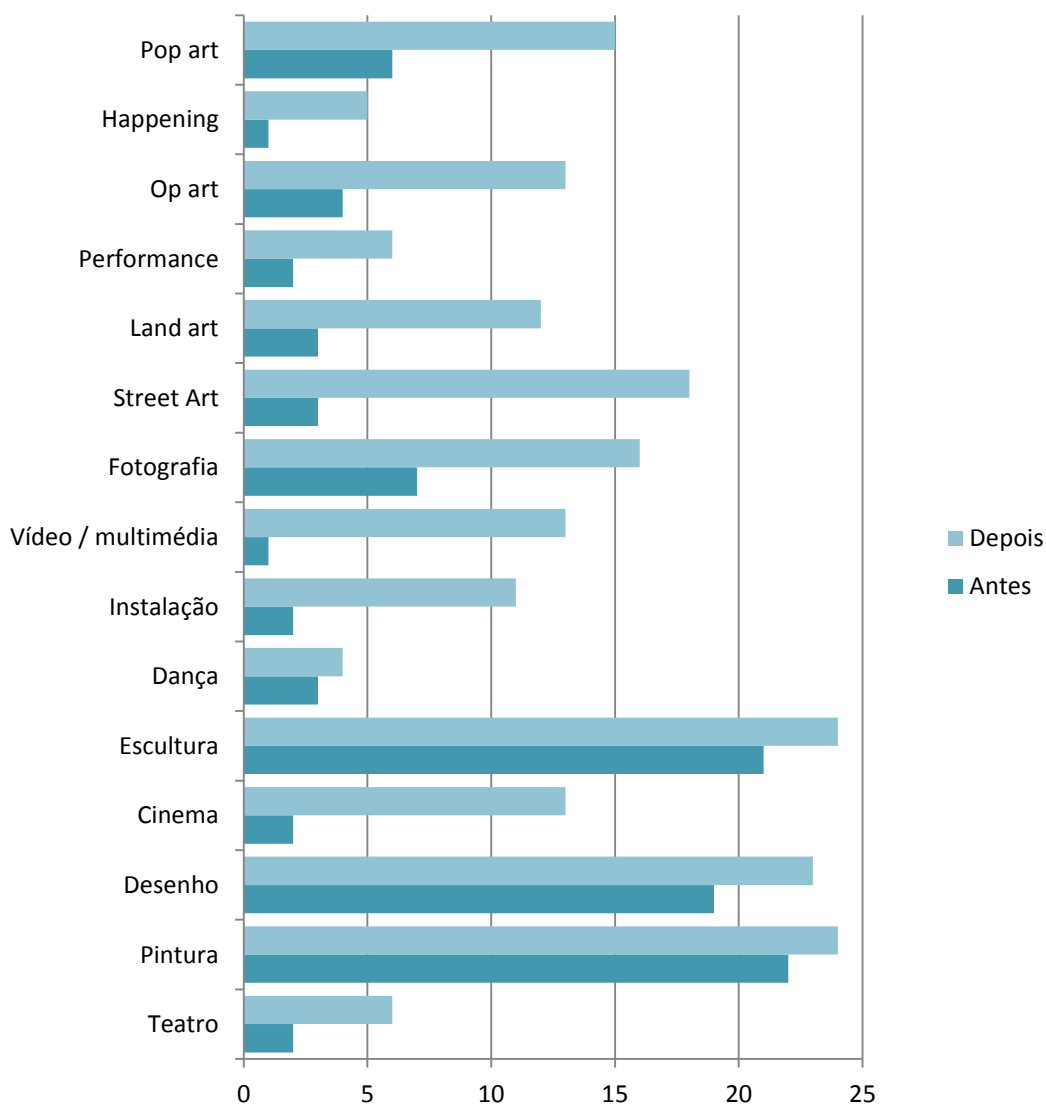


Gráfico 19 - Áreas consideradas Artes Plásticas

Também aqui se regista uma evolução de conhecimentos considerável. Na fase inicial apenas a pintura e a escultura surgem claramente como sendo consideradas artes plásticas, enquanto na fase final muitas outras áreas ganham relevo, com destaque para a *street art*, Vídeo / multimédia, fotografia, instalação, *op art* e *pop art*.

## 2.2 Apresentação dos resultados obtidos pela análise estatística aplicada aos dados apresentados na ficha de autoavaliação.

Após a conclusão dos trabalhos referentes à implementação deste projeto, pedimos aos participantes que preenchessem uma ficha de autoavaliação, de forma a percebermos o que, de facto, cada um deles reteve como mais-valia deste trabalho e quais os conteúdos menos assimilados. Esta ficha contempla dois grupos distintos, um referente ao processo e um outro respeitante ao produto (produções plásticas).

O processo é avaliado com base nas aquisições realizadas através da concretização das atividades propostas, ao longo da implementação do projeto, nomeadamente a Visita de Estudo ao CAM, os exercícios de leitura de sentido da obra de arte e os exercícios de agilização do pensamento criativo, assim como outros exercícios desenvolvidos em contexto de aula.

As produções plásticas são avaliadas nos parâmetros Criatividade, Capacidade de representação e Qualidade Técnica, numa escala de quatro menções, compreendida entre Insuficiente e Muito Bom.

Nos dois grupos é ainda solicitado, aos participantes, que façam uma apreciação global, do processo e do produto, respetivamente, ponderando as apreciações registados em cada um dos diferentes parâmetros.

## 2.2.1 Processo

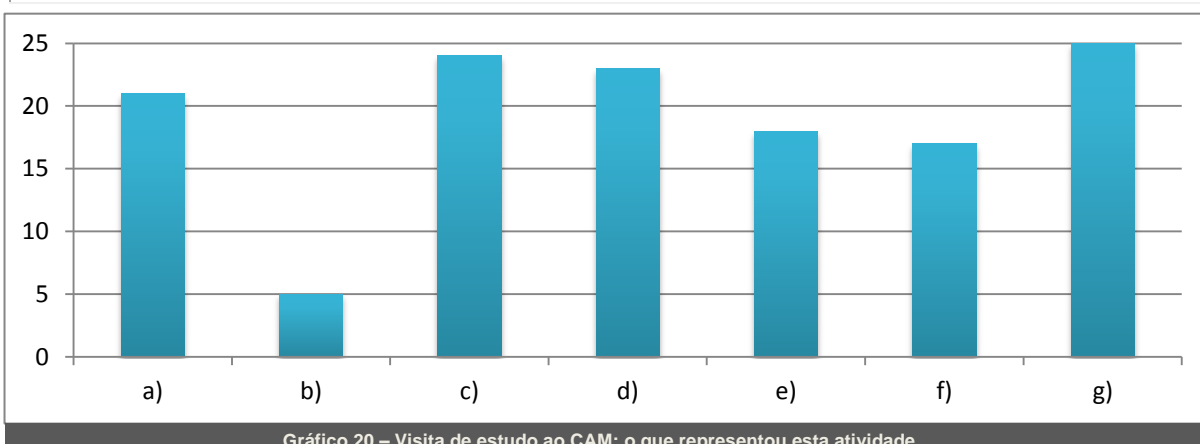
**2.2.1.1** A autoavaliação procura saber, em primeiro lugar, quais as aquisições e estímulos desenvolvidos com a realização da visita de estudo que precedeu a fase de implementação do projeto.

- 1. No início do desenvolvimento deste projeto participaste numa visita de estudo ao Centro de Arte Moderna (CAM) da Gulbenkian, onde realizaste a atividade “Isto é Arte? Compreender a Arte Contemporânea”.

1.1 O que representou, para ti, esta atividade?

		%	Nº de alunos
Conhecer vários artistas portugueses e estrangeiros.	a)	84%	21
Ficar a saber o que é uma instalação e um <i>happening</i> .	b)	20%	5
Estimular a minha imaginação, sentir vontade de fazer coisas novas e diferentes, no âmbito das artes plásticas.	c)	96%	24
Aprender novos termos e palavras relacionadas com o mundo da arte.	d)	92%	23
Deixar-me mais desperto para a arte e mais atento aos assuntos com ela relacionados.	e)	72%	18
Perceber que, através da arte, podemos comunicar das mais diversas formas.	f)	68%	17
Aumentar o meu gosto e interesse pelas artes plásticas	g)	100%	25

**Tabela 25**



Os dados apresentados permitem observar que o desenvolvimento desta atividade constituiu um estímulo relevante ao processo. Maior relevo dado ao *aumento do gosto e interesse pelas artes plásticas*, afirmado por 100% dos participantes, e ao estímulo da imaginação considerado por 96% dos participantes.

**2.2.1.2** A autoavaliação do processo recai, depois, sobre os exercícios de leitura de sentido e diálogo com a obra de arte, desenvolvidos em contexto de sala de aula.

- 2. Em algumas aulas visualizaste obras de arte contemporânea, realizando exercícios de leitura e diálogo com a obra de arte.

2.1 Em que medida consideras que esta experiência foi significativa?

		%	Nº de alunos
Entendi o conceito de arte, de uma forma geral, e de artes plásticas, em particular.	a)	88%	22
Aprendi o que são movimentos artísticos.	b)	80%	20
Entendi o que distingue diferentes movimentos artísticos.	c)	64%	16
Aprendi o significado de “contemporânea”.	d)	92%	23
Percebi que a arte contemporânea pode apresentar-se de formas muito diversas, além das mais tradicionais <i>pintura</i> e da <i>escultura</i> , através de vídeo, instalação, fotografia...	e)	88%	22
Aprendi o conceito de arte conceptual.	f)	80%	20
O contacto (visual) com as obras de arte estimulou a minha imaginação, senti mais vontade de fazer coisas novas e diferentes.	g)	96%	24
Percebi a importância de ler a obra de arte e dialogar com ela, para melhor entender a sua mensagem e significado.	h)	64%	16
Aprendi que quanto mais eu sei acerca do artista e do contexto em que a obra foi criada, melhor a compreendo.	i)	64%	16

Tabela 26

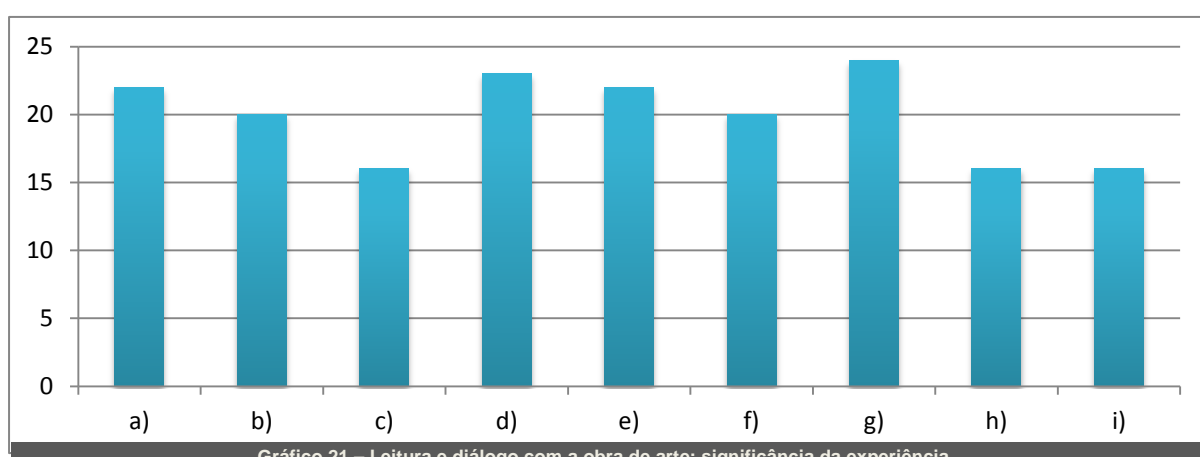


Gráfico 21 – Leitura e diálogo com a obra de arte: significância da experiência

O estímulo da imaginação, associado à vontade de fazer coisas novas e diferentes, volta a destacar-se quando procuramos encontrar as aquisições mais significativas destes

exercícios. A abordagem aos conceitos relacionados com artes plásticas e, em particular, com arte contemporânea são também bastante valorizados.

**2.2.1.3** Ao longo do processo de implementação do projeto, foi pertinente aplicar, em dois momentos distintos, exercícios de agilização do pensamento criativo, no caso, Mapa Mental e Scamder, selecionados em função da sua adequação e de acordo com a fase em que se encontravam os trabalhos. A utilidade destes exercícios foi também questionada na autoavaliação.

- 3. A utilização do Mapa Mental foi útil na diversidade de respostas e ideias que permitiu encontrar, sobre o tema:

	%	Nº de alunos
Nada	0%	0
Um Pouco	16%	4
Muito	84%	21

Tabela 27

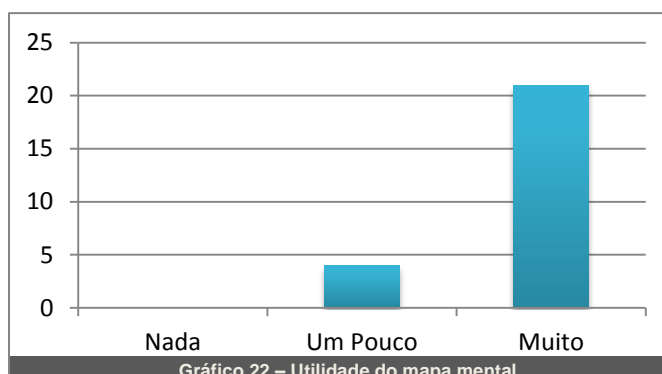


Gráfico 22 – Utilidade do mapa mental

- 4. A realização do Scamder, no decorrer da fase de projeto, permitiu abrir novas possibilidades de resposta ao mesmo:

	%	Nº de alunos
Nada	0%	0
Um Pouco	44%	11
Muito	56%	14

Tabela 28

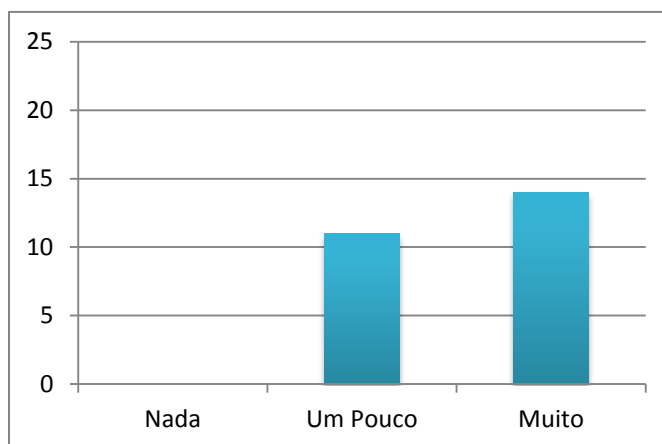


Gráfico 23 – Utilidade do scamder

No que respeita ao mapa Mental, os dados apresentados são inequívocos, 84% dos alunos considera que o mesmo foi muito útil, enquanto 16% considera de foi apenas “Um Pouco” útil. A utilidade de aplicação do Scamder no processo suscitou mais dúvidas, encontrando-

se, as respostas, distribuídas de forma mais homogênea, entre as menções “Um Pouco” (44%) e “Muito” útil (56%).

**2.2.1.4.** De seguida, procuramos saber o que de mais relevante estes alunos aprenderam com o projeto em que participaram.

No que respeita às aprendizagens efetuadas com o desenvolvimento deste projeto, destacamos algumas das respostas que se revelaram mais gratificantes para a prossecução dos nossos objetivos: “Aprendi que a arte contemporânea se pode fazer de várias formas, o importante é o que representa e significa”; “Aprendi que cada um de nós pode representar as coisas à sua maneira e todos os trabalhos merecem o mesmo respeito”; “Aprendi que nem tudo tem de ser óbvio ou fazer sentido, para as pessoas que veem uma obra de arte, desde que faça sentido para o artista que a criou”: “Uma obra de arte pode ter vários significados”; “Aprendi o que fazer para melhorar um projeto ou um trabalho. Aprendi o que sou capaz” (Anexo10, p xlviii-xlix).

**2.2.1.5.** Recuperando o tema de base desta investigação, a autoavaliação questiona, os participantes, sobre o que entendem, agora, por Arte Contemporânea.

Relativamente ao que estes alunos, no final do período de intervenção, consideram ser arte contemporânea, destacamos: “É a arte que se faz atualmente. Inclui diversos tipos de obras, pode ser uma pintura, uma instalação ou um vídeo...”; “A arte contemporânea caracteriza-se principalmente pela liberdade que o artista tem a criar a sua arte. Esta arte dá-nos a possibilidade de pensar e questionar conceitos que aplicamos no nosso dia-a-dia”; “Arte contemporânea é um período artístico que surgiu na segunda metade do Sec. XX, depois da segunda guerra mundial. Começa-se a precisar de criar um estilo artístico novo, não ser só copiar a realidade, mas sim começar a criar coisas totalmente diferentes” (Anexo10, p xlix-xlx).

**2.2.1.6** No decorrer das sessões de trabalho foram abordadas algumas áreas da Educação Artística por forma a contextualizar o desenvolvimento do projeto, complementando os conhecimentos que se pretendiam desenvolver nos participantes. Assim, tentamos saber, através da autoavaliação, quais os movimentos artísticos que os alunos conhecem após o período de intervenção.

7. Conheço os seguintes movimentos artísticos:

	%	Nº de alunos
Realismo	60%	15
Arte Conceptual	48%	12
Arte contemporânea	44%	11
Modernismo / Arte Moderna	44%	11
Impressionismo	24%	6
Abstracionismo	24%	6
Street art / Arte de Rua	24%	6
Op art	16%	4
Pop art	16%	4
Surrealismo	12%	3
Romantismo	12%	3
Cubismo	8%	2
hiper-realismo	4%	1
Expressionismo	4%	1
Naturalismo	4%	1
Land art	4%	1

**Tabela 29**

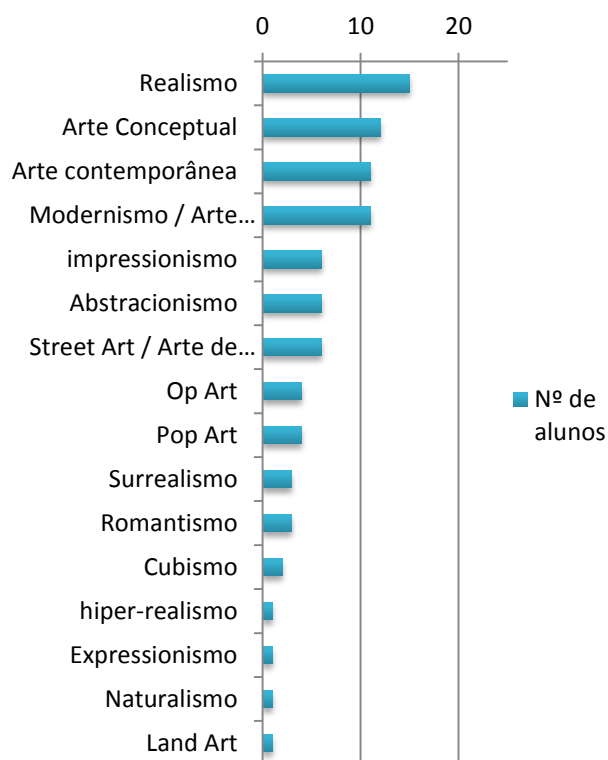


Gráfico 24 – Movimentos artísticos que conhecem

O Realismo é o movimento artístico mencionado por mais alunos, 60% destes, logo seguido da Arte Conceptual, reconhecida por 48% dos participantes. Ainda merecem destaque a Arte contemporânea e a Arte Moderna, ambas com uma representatividade de 44%. Todos os outros movimentos artísticos mencionados registam baixos níveis de reconhecimento, por parte desta população alvo.

Relativamente ao número de movimentos que cada participante conhece, são estes os dados:

	%	nº de alunos
0 Movimentos Artísticos	8%	2
1 Movimento Artístico	4%	1
2 Movimentos Artísticos	8%	2
3 Movimentos Artísticos	12%	3
4 Movimentos Artísticos	32%	8
5 ou mais Movimentos Artísticos	36%	9

**Tabela 30**

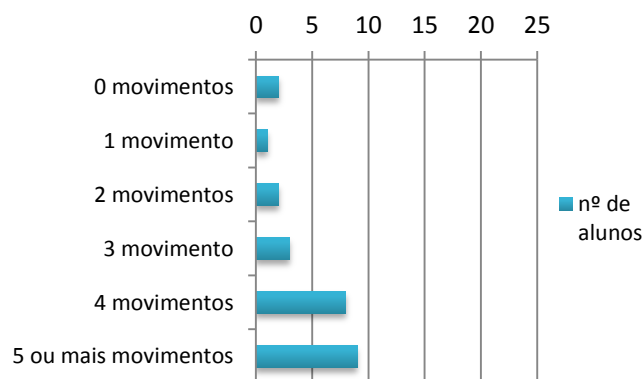


Gráfico 25 – nº de movimentos artísticos que conhecem

Persistem ainda 2 alunos que não conhecem qualquer movimento artístico, representando 8% dos participantes. Este valor, contrasta, de alguma forma, com os 36% da população que reconhece 5 ou mais movimentos artísticos, contudo estes resultados são baixos, tendo em conta o desejável.

**2.2.1.7** No que respeita ao conhecimento sobre Artistas Plásticos, a autoavaliação revelou-nos alguns dados semelhantes aos já apresentados na questão 2.5 do inquérito por questionário. Assim, relativamente a esta questão apresentada no âmbito da autoavaliação, decidimos apresentar os dados referentes à identidade dos artistas mais mencionados e não ao número de artistas que cada aluno conhece.

8. E os seguintes artistas plásticos:

	%	Nº de alunos
Carlos Nogueira	56	14
Joana Vasconcelos	40	10
Vieira da Silva	36	9
Eduardo Nery	28	7
Ângelo de Sousa	20	5
Lurdes Castro	20	5
Rui Chafes	16	4
Helena Almeida	16	4
Manuel Baptista	12	3
Ana Vieira	12	3
Eduardo Viana	8	2
Almada Negreiros	8	2
Hélio Cunha	8	2
António Paloco	8	2
Júlio Pomar	8	2
José Malhoa	4	1
José Basaliza	4	1
Nádir Afonso	4	1
Columbano Bordalo Pinheiro	4	1
Picasso	4	1
Keil do Amaral	4	1
Júlio Quaresma	4	1
Salvador Dali	4	1
Gonçalo Pena	4	1
Jorge Vieira	4	1
Fernando Lenhas	4	1
António Charrua	4	1
Jorge Pinheiro	4	1
Amadeu de Sousa Cardoso	4	1

Tabela 31

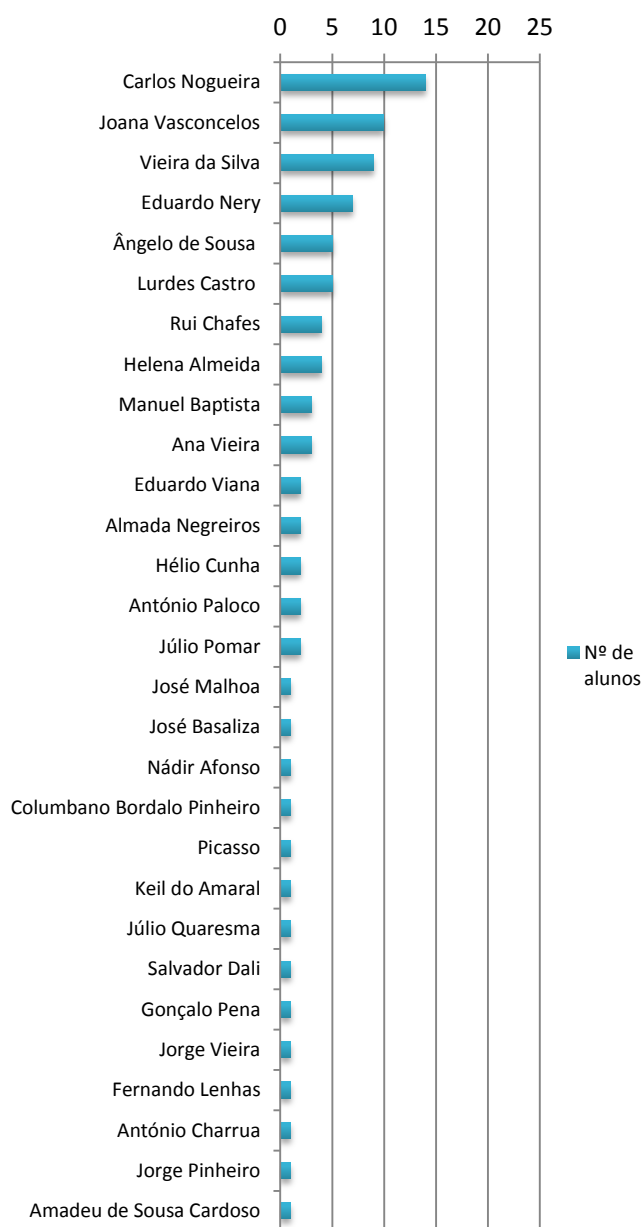


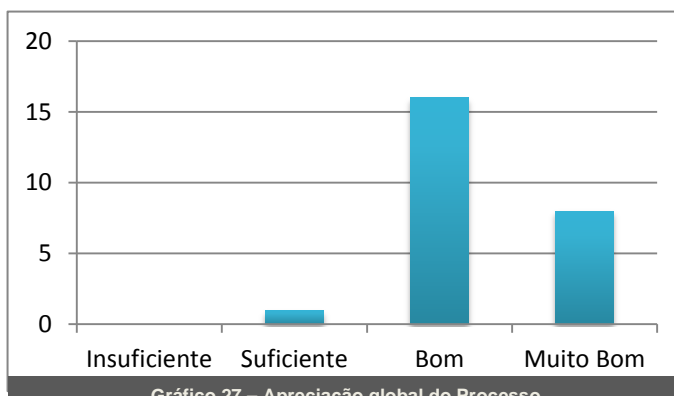
Gráfico 26 – Artistas Plásticos que conhecem

**2.2.1.8** A autoavaliação do processo termina com a sua apreciação global, resultante da ponderação das menções atribuídas a cada um dos parâmetros anteriores.

- 9. De uma forma global, quanto ao processo, considero que este projeto foi:

	%	Nº de alunos
Insuficiente	0%	0
Suficiente	4%	1
Bom	64%	16
Muito Bom	32%	8

Tabela 32



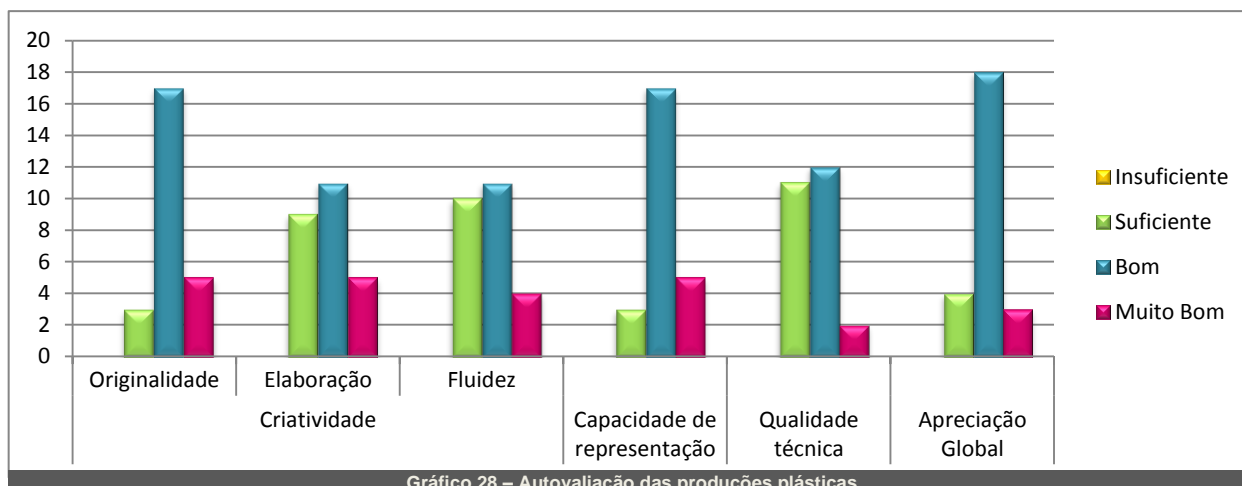
A maioria dos alunos, 64%, considera que, de uma forma global, o processo foi “Bom”, 16 % regista-o como “Muito Bom” e 4% como “suficiente”.

**2.2.2** A autoavaliação das produções plásticas, foi realizada com base nos critérios apresentados, numa escala de quatro menções de apreciação, entre “Insuficiente” e “Muito Bom”

- Produto:

		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom				
Criatividade	Originalidade	0%	0	12%	3	68%	17	20%	5
	Elaboração	0%	0	36%	9	44%	11	20%	5
	Fluidez	0%	0	40%	10	44%	11	16%	4
Capacidade de representação		0%	0	12%	3	68%	17	20%	5
Qualidade técnica		0%	0	44%	11	48%	12	8%	2
Apreciação Global		0%	0	16%	4	72%	18	12%	3

Tabela 33



A menção de “Bom” é claramente predominante na imagem gráfica que ilustra a autoavaliação das produções plásticas, atingindo o nível mais alto em todos os parâmetros. A menção “Suficiente” é significativa nos parâmetros Elaboração, Fluidez e Qualidade Técnica, enquanto a menção “Muito Bom” não regista valores superiores a 20%.

### 3. Análise e discussão dos resultados

Após a apresentação dos resultados obtidos importa agora analisá-los e discuti-los, em função dos objetivos da investigação e à luz do enquadramento teórico.

Relembramos que este estudo nasce no seio de uma problemática identificada no contexto da nossa prática pedagógica e relaciona-se com o facto dos alunos que frequentam o 2º ciclo, demonstrarem pouca capacidade criativa na resolução de problemas e operações plásticas e pouco conhecimento sobre a abrangência do conceito de artes plásticas, e de arte contemporânea, em particular; enquanto a escola faz, habitualmente, uma abordagem da obra de arte essencialmente funcional, não representando um valor em si mesma mas o suporte para a exploração de outras áreas de estudo ou conteúdos. Perante as lacunas observadas, o projeto desenvolve-se no sentido de inverter o lugar e o papel das Artes Plásticas no processo ensino – aprendizagem, tendo como objetivos: aumentar os níveis de literacia em artes plásticas, em alunos pré-adolescentes; desenvolver o potencial criativo destes alunos; promover um conhecimento mais fundamentado da arte contemporânea, em alunos pré-adolescentes, através do diálogo estético e da produção plástica.

“... os estudantes aprendem de maneira mais eficaz quando se veem comprometidos em projetos ricos e significativos... quando há um intercâmbio entre as diversas formas de conhecimento, incluindo as formas intuitivas, artesanais e simbólicas e quando os estudantes gozam de uma oportunidade para refletir sobre o seu progresso.”<sup>62</sup> (Gardner, 1994,p.87)

Foi visando atingir estes objetivos que delineamos a metodologia e construímos os instrumentos para a concretização deste projeto. Desde a fase de diagnóstico, passando pelo período de intervenção, até à fase final, em que tivemos oportunidade de verificar que mudanças conseguimos concretizar, visíveis nos resultados apresentados e agora em análise.

#### 3.1 Inquérito por questionário

O inquérito por questionário aplicado no início e no fim do projeto permitiu-nos, por um lado, apurar o nível sociocultural das famílias em que se inserem os alunos que constituem a

---

<sup>62</sup> Tradução livre do espanhol “... los estudiantes aprenden de manera eficaz cuando se ven comprometidos en proyectos ricos y significativos; cuando su aprendizaje artístico está anclado en la producción artística; cuando hay un intercambio fácil entre las diversas formas de conocimiento, incluyendo las formas intuitivas, artesanales, simbólicas y notacionales; y cuando ls estudiantes gozan de una holgada oportunidad para reflexionar sobre su progreso.”

nossa amostra, e por outro, comparar dados referentes ao tipo de contacto que mantêm com a obra de arte e que níveis de conhecimento revelam sobre este assunto.

### 3.1.1 Enquadramento socioeconómico das famílias

O enquadramento socioeconómico das famílias foi projetado em função de um indicador apenas, o nível de escolaridade de cada um dos pais, pois o objetivo deste é complementar a caracterização da amostra no sentido de, assim, melhor conhecermos a moldura sociocultural destes alunos. Os dados observados, relativos à escolaridade dos pais, revelam que a maioria frequentou a universidade, valor imediatamente seguido pelos pais que têm o 3º ciclo, os níveis de escolaridade 2º ciclo e Mestrado /Doutoramento representam apenas duas franjas, enquanto o 1º ciclo não tem, neste contexto, qualquer representatividade. As profissões exercidas variam, destacando-se os quadros superiores, com uma grande representatividade, contrastando com o muito baixo valor registado nos casos de reforma ou desemprego, o que nos permite inferir que o meio socioeconómico em que se inserem pode considerar-se médio/alto. A análise da faixa etária dos pais permitem-nos ainda constatar que se trata de famílias jovens.

### 3.1.2 Contacto com a obra de arte

O contacto direto com trabalhos artísticos é uma das dimensões da Educação Artística, propostas pelo Roteiro Unesco, na medida em que o estudante adquire conhecimentos interagindo com o objeto ou a representação de arte. (Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as capacidade criativas para o século XXI, 2006). A mesma referência surge no Currículo Nacional do Ensino Básico, ao referir-se à compreensão das artes em contexto, essencial à literacia em artes, considerando o “Vivenciar acontecimentos artísticos em contacto direto” como atividade essencial à educação Artística.

É motivados por esta premissa que começamos por explorar o contacto com a obra de arte, neste estudo. Os dados, aqui, obtidos permitem-nos observar que estes alunos não contactam de forma habitual com a obra de arte, pelo menos de um modo intencional. De uma forma geral, não visitam, frequentemente, museus ou galerias, nem revelam estar despertos para as obras de arte pública com as quais, provavelmente, se cruzam no dia-a-dia. Após o período de intervenção, registamos que o contacto direto com as obras aumentou, mas apenas no contexto das atividades promovidas pela escola, mantendo-se o contexto família com hábitos idênticos aos que tinha inicialmente. Nesta questão específica o objetivo desejado era que a motivação que tentamos imprimir nos alunos fosse, de alguma forma, extensível às respectivas famílias, mas também nos parece uma meta demasiado ambiciosa, tendo em conta o curto período de tempo que separa os dois momentos de aplicação do inquérito. De qualquer forma, o nosso objetivo prosseguiu, alimentado por alguns dos fundamentos que suportam este estudo. Considerando que o desenvolvimento

estético se processa por fases relacionadas com as estratégias de observação da obra de arte, desenvolvidas até ao momento, Abigail Housen e Philip Yenawine, afirmam que o desenvolvimento estético acontece através do contacto com a arte, quanto mais regular e *intenso* este for maior será o grau de proficiência dos observadores (Fróis & al, 2000), e é nesse sentido que desenvolvemos este projeto.

Esta é uma população que conhece o conceito de arte pública, identificando a pintura e a escultura como exemplos desta manifestação artística, revelando, contudo, claras dúvidas quanto a outros tipos de produção plástica, como o azulejo. Esta capacidade de perceção do objeto artístico foi incrementada, apresentando na fase final do projeto, um valor mais elevado. Pensamos que o contacto com uma imensa diversidade de obras de arte, proporcionado pela intervenção do projeto, despertou a curiosidade destes alunos, desenvolvendo a sua capacidade de perceber o objeto artístico. Tal como refere Fróis "... ao desenvolver contactos com a arte, um individuo torna as suas relações com o mundo mais flexíveis, significativas e orientadas para o futuro" (Fróis & al, 2000, p.133), desenvolvendo a sua capacidade de apreciação estética e artística, a qual se traduz na motivação de novas formas de pensamento, novas perspetivas e novos conhecimentos.

### 3.1.3 Conhecimento sobre artes plásticas

O conhecimento sobre artes plásticas foi analisado a partir de um conjunto de questões, que nos permitem fazer algumas inferências, a primeira delas relaciona-se com o que representa, para os alunos, uma obra de arte, onde se verifica que os alunos completaram a sua informação sobre esta questão. As primeiras respostas denotam uma ideia pouco precisa: "É uma obra artística muito bem desenhada"; "São pinturas e esculturas muito bonitas e grandes"; "a arte é uma coisa cheia de cores"; "É quando um pintor pinta numa tela uma pintura nova"; "É a arte de desenhar, pintar e esculpir, feita pelo homem.", (Anexo 12, p. lvii-lviii); enquanto a segunda resposta: "um ponto, uma linha, um trapo velho, tampas, rolhas, lâmpadas fundidas... podemos fazer do que vemos o que quisermos. Para mim um ponto pode ser uma bola de futebol mas para outros pode ser uma frase"; "É quando um artista transmite aos outros o seu modo de pensar e de ver o mundo"; "Uma obra de arte tem como função representar um símbolo. A obra de arte é considerada assim dependendo do seu contexto, podendo ser uma escultura, uma pintura, um filme..."; "Uma obra de arte é algo que foi criado por um artista e tem um significado ou um objetivo"; "Uma obra de arte é quando o artista faz algo extraordinário" (Anexo12, p. lvii-lviii), estas opiniões evidenciam uma maior precisão e aquisição de conceitos, revelando a integração das novas aprendizagens, proporcionadas pelas diferentes experiências estéticas realizadas. Segundo Gardner (1994), o desenvolvimento do ser humano reflete uma complexa interação entre a predisposição genética e o meio, mas para que esse crescimento se processe em pleno é necessário levar a cabo determinadas experiências propiciadoras de compreensão e

reorganização do conhecimento, que no caso, procuramos através da arte.

Sobre os locais onde poderiam encontrar obras de arte, as primeiras respostas refletem algum conhecimento sobre o assunto mas revelam também limitações, concentrando-se nos espaços mais *estereotipados*, galerias e ruas mas sobretudo, museus. Na segunda fase, os alunos alargaram bastante o seu leque de respostas, mantendo os mais tradicionais mas diversificando os espaços, interiores e exteriores, passíveis de serem suporte ou abrigo de obras de arte, o que indica um maior conhecimento do tema, nomeadamente da arte contemporânea, caracterizada por esta perda de limites, no que respeita ao material, ao espaço, ao tema, ao tamanho, ao suporte, pois, tal como refere Pradel “Hoje a arte está em todo o lado. Não reconhece margens ou fronteiras” (Pradel, 2002, p. 6).

A ampliação de conhecimentos relacionados com a diversidade plástica da arte contemporânea, encontra também reflexo, quando, perante a apresentação de 26 imagens, questionamos os alunos sobre quais delas consideram obras de arte. As respostas a esta questão denunciam uma notável diferença entre os dois momentos em que o inquérito foi aplicado. O aumento da capacidade de perceber o objeto artístico, identificando um maior número de obras de arte, contemporâneas ou não, reflete agora um conhecimento mais alargado, no âmbito das artes plásticas, assim como o desenvolvimento da sensibilidade estética necessária a este processo.

Apenas na fase final inicial, tentamos perceber o que, para estas crianças, desperta mais interesse nas obras, encontrando os conceitos de beleza e originalidade por detrás das suas preferências. Mais do que o valor intrínseco, a intenção ou a mensagem, é o prazer imediato, proporcionado pelos agentes exteriores, que conquista o interesse destes alunos, que, na prática, se traduz em obras de *street art* e *land art*, refletindo uma aparente tendência pelo exterior. Esta tendência parece-nos ser também consequência do facto destes alunos não revelarem hábitos regulares de visita a espaços específicos para observação de obras de arte, iniciando este seu processo de apreciação pelas obras que, hipoteticamente, se encontram num alcance mais próximo, a rua, onde todos nos movimentamos diariamente.

O reconhecimento de artistas plásticos, foi outro dos indicadores que recolhemos para o nosso estudo. Também aqui a diferença encontrada entre os dois momentos é significativa, o número de alunos que refere nomes de artistas plásticos aumenta consideravelmente, na mesma proporção em que o número de artistas mencionado por cada aluno se diversifica e alarga, visivelmente. Completamos o parâmetro referente ao conhecimento sobre artes plásticas, abordando os meios de expressão, que a contemporaneidade viu crescerem e multiplicarem-se, como nos refere Pradel,

“À arquitectura, pintura, escultura, gravura, as tradicionais disciplinas das belas-artes, juntaram-se a fotografia, o cinema, o design e a exploração dos novos media e a emancipação prometida pelos *happening* dos anos 50 e todo o tipo de *instalações*... os meios de expressão multiplicaram-se e descompartmentaram-se...” (Pradel, 2002, p. 6).

Os resultados obtidos permitem-nos observar que a visualização de diferentes tipos de obra de arte e a sua exploração contextualizada, propiciadora de diferentes experiências e apreciações, alargaram os horizontes destes alunos, no que respeita à diversidade de meios, através dos quais a arte contemporânea se revela. Segundo Vigotsky, quanto mais rica for esta experiência acumulada, mais abundante será a matéria de que a imaginação dispõe para criar. “...quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será... a actividade da sua imaginação” (2009, p.19).

O conhecimento sobre artes plásticas, verificado através dos diferentes indicadores, que aqui analisamos, reflete, de uma forma geral, um aumento claro. Daqui inferimos que esta introdução ao “mundo da arte” despertou a curiosidade destes alunos, estimulando-os no sentido de perceberem o valor da arte e, acima de tudo, transformando-a num dos seus centros de interesse, o que condicionou o desenvolvimento das seguintes fases do projeto.

Os dados apresentados tornam, ainda, visível, uma correlação entre as respostas dos alunos e o nível de estudos dos respectivos pais: quando ambos os pais detêm habilitação superior, os filhos refletem um conhecimento mais alargado do tema, podendo daqui inferir-se que as famílias com um nível de estudos mais elevado proporcionam estímulos diversificados, o que se reflete num conhecimento mais alargado.

Os alunos oriundos destas famílias, registam, neste projeto, menos progressos, face aos objetivos em estudo, em nossa opinião, por mobilizarem os recursos culturais e artísticos já adquiridos no seu quadro familiar, comparativamente com os alunos oriundos de meios familiares com menor literacia global. Estes objetivos encontram, assim, maior grau de prossecução nas crianças que apresentam um nível sociocultural mais baixo. Quer o aumento da literacia em artes, quer a ampliação de conhecimentos ao nível das artes plásticas e arte contemporânea são visíveis de uma forma mais clara nesta faixa da nossa população alvo.

### **3.2 Autoavaliação**

Após o período de intervenção impõe-se a necessária reflexão sobre todo o processo que envolveu o desenvolvimento do projeto, desde a sua fase inicial até à conclusão dos produtos plásticos. Para tal, os alunos realizaram uma autoavaliação, contemplando o processo e o produto, da qual, agora, analisamos os resultados.

### 3.2.1 Processo

Considerando que as obras de arte fazem parte da nossa geografia, são elementos que refletem a nossa cultura e fazem parte da história humana (Eisner, 2002), este processo teve início na atividade “Isto é Arte? Compreender a Arte Contemporânea”, desenvolvida no âmbito da visita de estudo ao CAM, tendo como objetivo motivar os alunos para a temática, despertando-lhes o interesse e a curiosidade e estimulando a sua capacidade de perceção, integrando-os diretamente na atmosfera da arte contemporânea. A reflexão sobre este evento pretendeu apurar, exatamente, quais os reflexos que o mesmo teve sobre cada participante e o que estes consideraram mais relevante. O «Aumento do gosto e interesse pelas artes plásticas»; «Estimular a minha imaginação, sentir vontade de fazer coisas novas e diferentes, no âmbito das artes plásticas» e «Aprender novos termos e palavras relacionadas com o mundo da arte» (Anexo10, p.xlvii), foram os três aspetos mais mencionados pelos alunos. Daqui podemos inferir que esta atividade se revelou um estímulo importante para o processo: motivou os alunos para a temática do foro artístico, promoveu a aquisição de novos conhecimentos e estimulou as capacidades criativas, contribuindo para a prossecução dos objetivos, nomeadamente no que respeita ao aumento da literacia em artes e à promoção do conhecimento sobre arte contemporânea.

Uma das estratégias utilizadas ao longo deste processo foi a realização de exercícios de leitura de sentido e diálogo com a obra de arte, numa perspetiva que se distancia da convencional perceção das qualidades visuais da obra, procurando a contextualização e a interpretação, geradora de múltiplos significados. Tal como refere, Ana Mae Barbosa “A leitura dos campos de sentido da arte é o cerne do seu ensino neste início de século. A história ganha importância como contexto que dialoga com outros contextos na descodificação da obra”, (Barbosa, 2005, p.107). O contacto com a obra arte, revela-se, assim, como o principal catalisador da experiência estética.

Estes exercícios foram realizados no decorrer da atividade no CAM e, em diversos momentos, no contexto de sala de aula, através da projeção de imagens (anexos 5 e 7). Tal como defende a teoria do desenvolvimento estético de Abigail Housen e Philip Yenawine (Fróis & al, 2000), o processo de observação foi abordado de forma a que os alunos tivessem, todos eles, um papel ativo no processo de descodificação da obra, relacionando os conhecimentos já adquiridos, num espaço de partilha em que todos são convidados a participar e todos têm oportunidade de ser bem sucedidos, “...o aluno aprende que a experiência estética é uma experiência aberta, sujeita a múltiplas interpretações...compreende, pela experiência, que não faz mal cometer erros, que quanto mais se olha mais se vê, que não há mal nenhum em mudar de opinião e que é divertido envolver-se neste tipo de resolução de problemas” (Fróis & al, 2000,p.164). A reflexão incidu sobre o que cada aluno considerou mais significativo na experiência, refletindo-se nas aprendizagens efetuadas. Os resultados destacaram, a aquisição do conceito de arte

contemporânea, e as suas diversas formas de expressão, assim como o estímulo das capacidades criativas (Anexo 10, p.xlvii-xlviii). Estes resultados refletem a capacidade, que estes exercícios têm, de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de apreciação estética e artística nos alunos. Tal como demonstra o enquadramento teórico que sustenta o nosso estudo, as vantagens do diálogo com a obra de arte são inegáveis. Segundo Fróis (2000), “A familiaridade com a obra de arte e a conceção de produções plásticas facilitam o desenvolvimento de atitudes analíticas” (p.210), o que, por sua vez, promove a fluidez de pensamento, estimulando a comunicação visual e a sensibilidade estética no âmbito das artes plásticas.

Segundo Hernandez, as manifestações e os objetos artísticos devem ser mostrados para serem compreendidos, não apenas para serem vistos (2000), exigindo um processo de compreensão que passe por estabelecer relações, comparar e gerar significados, tendo em conta os contextos. Para Maria Acaso esta é a única forma de entender a arte contemporânea, “estar disposto a compreender que a experiência artística é algo que exige o nosso esforço, o nosso poder de relacionar, a nossa criatividade, o nosso conhecimento”<sup>63</sup> (Acaso, 2009, p. 126). Fazer compreender uma obra de arte e apreciar o seu valor, deverá, segundo Fróis, constituir um objetivo essencial da educação nas artes visuais, (Fróis & al, 2000). A interpretação de uma obra de arte, inserida no contexto da experiência estética, apresenta-se, assim, como uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da literacia artística.

Aprender a apreciar e compreender a arte contemporânea significa também, para estas crianças, o desmistificar da noção de realismo fotográfico que ambicionam nos seus trabalhos, percebendo, assim, que um trabalho pode ser valorizado pela sua ideia, pelo conceito ou pela mensagem inerente, não tendo necessariamente que representar algo na sua forma mais aproximada do real. Tal como defende Gardner (1997), acreditamos que o envolvimento com as artes pode funcionar como motor e motivação, para que a criança progrida, abrindo novas possibilidades e novos desafios, tendo em vista a satisfação com o seu próprio trabalho, valorizando, cada vez mais, as suas capacidades.

O Roteiro UNESCO para a Educação Artística assinala, como um dos desafios mais importantes do século XXI, a necessidade, cada vez maior, de criatividade e imaginação nas sociedades multiculturais, considerando que a educação artística será o melhor meio para satisfazer essa necessidade (Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI, 2006). A criatividade desempenha, atualmente, um papel de relevo na formação dos jovens, desenvolvendo as suas capacidades de pensamento criativo e resolução de problemas, estimulando a imaginação, a curiosidade, a

---

<sup>63</sup> Tradução livre do espanhol “...*estar dispuestos a comprender que la experiencia artística es algo que exige nuestro esfuerzo, nuestro poder de relación, nuestra creatividad, nuestro conocimiento.*”

capacidade de relacionar e analisar criticamente, contribuindo para o sucesso das sociedades atuais. A ideia de que a criatividade pode ser treinada e estimulada através de métodos e técnicas específicas é hoje aceite por toda a comunidade educativa, de uma forma geral (Aznar, 2005; Agirre, 2005). É nesta perspetiva que procuramos contribuir para o desenvolvimento do potencial criativo destes alunos, incluindo, na planificação da ação do projeto, em dois momentos específicos, a aplicação de exercícios de agilização do pensamento criativo, *Mapa Mental* e *Scamder*, selecionados em função da sua adequação à fase em que se encontravam os trabalhos. A autoavaliação incidiu sobre a sua utilidade, revelando um desequilíbrio entre os resultados obtidos por cada um destes instrumentos. Relativamente ao *Scamder*, pelos questionamentos que promove, muitos dos participantes revelaram uma clara rejeição à mudança, fixando-se nas primeiras ideias representadas e não mostrando qualquer abertura a possíveis alterações, denunciando algumas fragilidades na eficácia da sua aplicação deste instrumento, neste contexto concreto. Poderá inferir-se que a pouca maturidade dos alunos os impede de manifestarem “perseverança”, atitude necessária na resolução de problemas criativos, o que os obrigará a reformularem o seu processo de pensamento, percorrendo, de novo, as fases inerentes ao processo criativo. O *Scamder*, pelas questões que coloca, é pois um instrumento que os conduziria a uma reformulação do trabalho, facto para o qual não revelam ainda uma estrutura emocional de suporte ao não fechamento rápido do problema.

Da autoavaliação fizeram parte duas questões abertas, abordando as aprendizagens mais relevantes e o conceito de arte contemporânea (Anexo 10, p. xlviii-xlvv). Uma das revelações que podemos inferir destes resultados, e que consideramos de grande valor, é o desmistificar da ideia “não sou capaz”. Perceber que a contemporaneidade aceita a distância da figuração e do real, que o conceito e a ideia podem sobrepor-se ao meio e à forma de expressão, contribuiu para que estes alunos passassem a acreditar mais em si próprios, confiando nas suas capacidades e revelando um gradual aumento da motivação no desenvolvimento dos trabalhos. A noção de arte contemporânea reveste-se agora de novos elementos que a caracterizam e definem, traduzidos nas aprendizagens efetuadas. A complexidade de algumas respostas, contrasta, ainda assim, com a simplicidade de outras, revelando, de alguma forma o interesse, que cada aluno, manifesta pela questão, assim como o conhecimento que reteve. Nesta, como em outras questões, parece-nos essencial manter os níveis de motivação, nos alunos, procurando estimular o seu interesse.

Englobado na promoção do conhecimento no âmbito da arte contemporânea, foram abordados mais dois indicadores, o reconhecimento dos movimentos artísticos e de artistas plásticos. Se calcularmos a média de movimentos que cada aluno reconhece obtemos o valor de 3,72, que nos parece baixo. Os resultados deixam transparecer que esta poderá ser uma das questões que mais dúvidas suscita, sendo uma área que carece ainda de

esclarecimentos por forma a clarificar o conceito de movimento artístico, o que distingue um movimento de outro e quais os movimentos que caracterizam a arte contemporânea.

A população alvo deste estudo demonstra conhecer um universo de artistas plásticos que consideramos bastante razoável, quando comparado com o revelado na fase inicial de aplicação do inquérito. Tendo a noção de que a apreciação artística motiva novas formas de pensamento, novas perspetivas e novos conhecimentos (Fróis & al, 2000), pensamos que o contacto com um grande número de as obras de arte, quer no espaço do museu, quer em contexto de sala de aula, e a realização de exercícios de observação das mesmas, contribuiriam para o incrementar estes conhecimentos, nos alunos.

Os resultados obtidos pela autoavaliação global do projeto espelham a forma como os alunos avaliam o seu desempenho, ao longo da intervenção. Reconhecemos, de facto, uma franja de participantes que se entregaram, de corpo e alma, dedicando-se e empenhando-se em todas as fases deste processo, tendo, a grande maioria da turma, demonstrado interesse e empenho na concretização das atividades. Para nós, este indicador tem maior relevo no sentido global do seu contributo para a promoção do que acreditamos ser a educação artística.

### 3.2.2 Produto

A autoavaliação incidiu ainda sobre o produto concretizado pelos alunos no âmbito do projeto “Caixas de Identidade”, que contemplou um objeto pessoal, em três dimensões, agregado depois num painel coletivo, cuja exposição se complementou pela projeção de fotografias das peças, projetadas nos próprios autores. Caracterizada por uma inconstância frágil, a construção da identidade desempenha um importante papel neste estágio de desenvolvimento dos jovens (Erikson, 1976), pelo que aqui ocupa lugar de destaque como tema da produção plástica, explorado no sentido de levar cada um a refletir sobre si próprio, procurando as suas características, as suas metas, os seus sonhos e os valores com os quais se identifica, no árduo caminho de construção identitária em que se encontra. Ana Mae Barbosa considera que os professores de arte, ao promoverem projetos que encorajem os estudantes a pensar sobre si mesmos, abordando sentimentos, medos, sonhos ou relações sociais, estarão a estimular automaticamente a integração do *self*, promovendo reflexões sobre estereótipos e sugerindo novas questões, no sentido de encontrarem o equilíbrio da sua identidade (Barbosa, 2005).

Talvez por se encontrarem ainda na pré-adolescência, alguns alunos mais imaturos revelaram dificuldade em fazer uma reflexão mais profunda, prendendo-se às preferências do quotidiano comercial que, atualmente, valorizam, tais como, marcas, programas de televisão, aparelhos e jogos eletrónicos, entre outros (Anexo 3, p. xvi-xviii), tal como refere Erikson, os jovens “preocupam-se agora principalmente com o que aparentam aos olhos dos

outros, comparado com o que sentem que são” (Erikson, 1976, p. 240). Percebendo, através da abordagem da arte contemporânea, que a singularidade *versus* pluralidade da identidade humana é um dos temas mais abordado no panorama artístico atual, os projetos concebidos para interpretar o tema, de forma pessoal, utilizam igualmente meios de expressão contemporâneos. Os alunos revelaram, nesta fase, algumas limitações, essencialmente no que se prende com os planos de trabalho, demonstrando-se muito vinculados à bidimensionalidade e pouco atrevidos na sua atitude criativa, o que parece justificar-se pela falta de confiança característica da pré-adolescência. Esta é uma fase marcada pelo surgimento da necessidade de auto-afirmação e pelo metamorfosear da individualidade (Fernandes,1990), em que o adolescente precisa de se sentir seguro, procurando o apoio e validação dos seus pares (Erikson, 1976), o que justifica a aposta numa área que mais facilmente dominam.

A fase final do processo revelou um novo brilho no interesse e motivação dos alunos, despertado pelas tecnologias empregues. A realização e montagem da apresentação fotográfica fez transparecer a irreverência de uns e a timidez de outros, num trabalho apreciado por todos. Tal como refere Agirre (2005), um ensino artístico que aspire ser actual deve complementar a atenção dada às artes tradicionais com a atenção dada aos novos meios artísticos, relacionados com as novas tecnologias.

A apreciação global do produto espelhou a forma, mais ou menos crítica, como cada um conseguiu avaliar o resultado plástico do seu trabalho, em particular. Tal como nos refere Gardner, “Existe uma mudança universal que ocorre aproximadamente na puberdade, de um prazer natural e uma identificação fácil com o comportamento artístico para um comportamento de inibição e falta de satisfação em experienciar e criar arte” (1997, p.263), que, de alguma forma, condiciona a apreciação que fazem do seu próprio trabalho.

## Conclusões

Após a análise e discussão dos resultados, estão reunidos os dados que nos permitem inferir as conclusões deste estudo. A apresentação destas será feita tendo em conta os objetivos a que se propõe o estudo, assim como as questões orientadoras que o norteiam, verificando se o desenho metodológico seguido obteve resposta para estas questões e em que medida as ações tiveram, ou não, sucesso no contributo para a prossecução dos objetivos.

### 1. Apresentação das conclusões

Aumentar os níveis de literacia em artes plásticas, em alunos pré-adolescentes; desenvolver o potencial criativo destes alunos e promover um conhecimento mais fundamentado da arte contemporânea, através do diálogo estético e da produção plástica, foram os objetivos traçados para este projeto de intervenção. Para os atingir delineamos um conjunto de estratégias marcado pela promoção do contacto direto com a obra de arte, procurando abranger um leque diversificado no que respeita ao âmbito das obras, numa perspetiva de interação ativa e não apenas da sua observação simples; realização de exercícios de leitura de sentido, interpretação e diálogo com a obra, em busca da multiplicidade de significados possíveis de encontrar em cada peça; exercícios de agilização do pensamento criativo; abordagem de conteúdos relacionados com as artes plásticas e arte contemporânea; realização de experiências de produção plástica e a conceção de um projeto pessoal sob os fundamentos da arte contemporânea.

O aumento do gosto e interesse pelas artes plásticas foi, talvez, a primeira conquista da nossa intervenção, reflectida na motivação e vontade de participar demonstrada pelos alunos, aquando da realização dos exercícios e atividades decorrentes da mesma (“...estavam muito entusiasmados... todos queriam participar, dar a sua opinião” “...assim que passei à imagem seguinte só ouvia: *eu, eu, eu, ...*” in Diário de Bordo – 16 janeiro, p.VII-VIII; “Os alunos mostraram-se curiosos e surpreendidos” in Diário de Bordo – 23 de janeiro. p.4; “...a turma reagiu de imediato, comentando ativamente” in Diário de Bordo – 6 de fevereiro, p.XI. Anexo 3) e visível nos resultados da autoavaliação do processo.

O desenvolvimento estético proporcionado pelo contacto com a arte, estimulou a capacidade de observação, interpretação e sentido crítico, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de apreciação estética e artística, nos alunos, o que se

refletiu num incremento da sensibilidade demonstrada pelo objeto artístico, visível na facilidade em identificar produções plásticas e obras de arte, registada após o período de intervenção.

Outra das conclusões que é possível inferir a partir dos resultados obtidos é que os alunos cujas famílias são socioeconomicamente mais favorecidas, revelam um maior índice de contacto com a obra de arte e mais conhecimentos gerais sobre o tema.

O processo de intervenção deste projeto revelou, ainda, de uma forma muito explícita, que o tempo ocupado pela disciplina de educação visual no currículo do 2º ciclo, do ensino básico, é claramente insuficiente para fazer cumprir o seu objetivo no âmbito da educação artística. Esta é, talvez, a conclusão mais óbvia e mais *lamentável*. Contrariamente a todas as orientações teóricas nacionais e internacionais, as políticas educativas reduziram a educação artística, ao nível das artes plásticas, a um escasso bloco de minutos semanal, dificultando muitíssimo o sucesso da mesma e todos os benefícios que daí adviriam.

Além dos efeitos já mencionados, os resultados apresentados permitem-nos concluir que as estratégias, inerentes à intervenção deste projeto de investigação, propiciaram, em consonância com os respectivos objetivos:

- A promoção dos conhecimentos sobre artes plásticas e arte contemporânea;
- O aumento dos níveis de literacia em artes plásticas;
- O desenvolvimento do potencial criativo.

Analisaremos, de seguida, quais as estratégias que deram resposta a cada uma das questões orientadoras e de que forma são visíveis os resultados que nos levam a apresentar estas conclusões.

### **1.1 A Promoção dos conhecimentos sobre artes plásticas e arte contemporânea**

No sentido de dar resposta à questão «Como promover um conhecimento mais fundamentado das artes plásticas e da Arte Contemporânea em particular?» a ampliação dos conhecimentos sobre artes plásticas e arte contemporânea transparece através de diferentes questões como a perceção da diversidade dos espaços onde poderemos encontrar obras de arte contemporânea, tendo em conta as infinitas possibilidades da sua diversidade plástica; o reconhecimento dos diferentes meios plásticos admitidos pela contemporaneidade (da *street art* ao Vídeo/multimédia, passando pela fotografia, instalação, artes performativas, etc.); A autoavaliação revela como mais significativas as seguintes aprendizagens: “Aprendi o significado de contemporânea”; “Entendi o conceito de arte, de uma forma geral, e de artes plásticas, em particular” e “Percebi que a arte contemporânea pode apresentar-se de formas muito diversas”. Estas citações, parecem-nos espelhar o desejável aumento de conhecimentos no âmbito das artes plásticas e da arte contemporânea, em particular. Ainda no que diz respeito a esta categoria de conhecimentos,

os dados apurados relativamente à diversidade de movimentos artísticos que os alunos conseguem identificar, após o período de intervenção deste projeto, é inferior às nossas expectativas. As respostas revelam ainda alguma confusão no que se refere ao conceito de movimento artístico, deixando transparecer a carência de esclarecimentos adicionais nesta área.

### **1.2 Aumento dos níveis de literacia em artes plásticas**

Encontramos a resposta à questão «Como aumentar os níveis de literacia em artes plásticas, nos pré-adolescentes?» na aquisição de conceitos e na integração de novas aprendizagens revelados nos registos dos alunos, quando questionados sobre o que representa, para eles, a obra de arte :“É quando um artista transmite aos outros o seu modo de pensar e de ver o mundo”; “Uma obra de arte é algo que foi criado por um artista e tem um significado ou um objetivo”... (Anexo12. p.lvii-lviii). «Aprender novos termos e palavras relacionadas com o mundo da arte», foi também uma das aquisições referida de forma mais significativa na autoavaliação do processo. Quando questionados sobre o conceito de arte contemporânea e quais as aprendizagens que consideraram mais revelantes, no decorrer do projeto, os alunos revelaram, através das suas respostas “Arte contemporânea é um período artístico que surgiu na segunda metade do Sec. XX, depois da segunda guerra mundial”; “...pode expressar-se não apenas através do desenho, mas também fotografia, vídeo, instalação...”; “...caracteriza-se principalmente pela liberdade que o artista tem a criar a sua arte... dá-nos a possibilidade de pensar e questionar conceitos que aplicamos no nosso dia-a-dia”; “A arte contemporânea é a arte que se faz hoje e retrata assuntos atuais” ; “...é cada artista ter liberdade de fazer o que quiser tendo a sua própria linguagem, teatro, musica, desenho, dança, etc.” (Anexo13. p.lvii-lviii), um maior domínio da linguagem específica das artes. Estas respostas refletem cabalmente um aumento de literacia artística, nomeadamente no que se refere ao conceito de arte contemporânea, suas características e fundamentos.

### **1.3 Desenvolvimento do potencial criativo**

«Como desenvolver o potencial criativo, nos alunos deste escalão etário?» foi a questão que revelou maior dificuldade em encontrar respostas lineares. Os resultados obtidos pela autoavaliação do processo revelam-nos que o mesmo estimulou a imaginação dos alunos, motivando-os a realizar produtos novos e diferentes, no âmbito das artes plásticas, tendo estes também considerado que o contacto (visual) com as obras de arte lhes estimulou a imaginação. A avaliação das produções plásticas (anexo 11) realizadas pelos alunos revela índices de criatividade razoáveis, o que nos parece uma consequência das estratégias utilizadas a longo de todo o processo, de uma forma global e não apenas dos exercícios de agilização de pensamento criativo, cujo sucesso de aplicação se revelou apenas no mapa

mental, instrumento este que os levou a refletir sobre o conceito de identidade, consciencializando-os de outras componentes da sua identidade até ao momento não identificadas por eles. Consideramos, assim, que o desenvolvimento do potencial criativo, nos alunos, foi um objetivo atingido, sem, contudo conseguirmos mensurar o seu grau de prossecução.

De uma forma global podemos concluir que as estratégias selecionadas responderam de forma eficaz às questões orientadoras deste estudo, conduzindo ao cumprimento dos objetivos a que o mesmo se propôs. Contudo detetámos aspetos a melhorar, essencialmente no que respeita ao desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, que, em nossa opinião, veria os resultados beneficiados com a introdução de mais estímulos promotores da agilização do pensamento criativo.

Apresentadas as conclusões, detetados os pontos fortes e encontradas algumas fragilidades, continuamos a acreditar que a disciplina de educação visual é um veículo privilegiado para o ensino artístico, que o contacto direto com a arte é uma insaciável fonte de estímulos para o desenvolvimento estético e que a capacidade criativa é uma das chaves mestras para o sucesso das sociedades contemporâneas.

### **Sugestões para orientação futura**

As conclusões inferidas a partir dos dados obtidos neste projeto de investigação dão-nos algumas respostas mas deixam também algumas dúvidas, abrindo caminho a outros estudos. Uma das possibilidades seria aplicar o mesmo processo a um leque mais diversificado, no que respeita às características da população, e com um período de intervenção mais alargado no tempo. Outra das sugestões que se adivinha seria aprofundar o estudo das estratégias de desenvolvimento do potencial criativo, nos pré-adolescentes.

## Bibliografia e webgrafia

- Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as capacidade criativas para o século XXI. (2006). Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
- A Construção da Idenitdade na Adolescência*. (18 de maio de 2008). Obtido em 16 de agosto de 2013, de O Olhar da Psicologia: <http://psicob.blogspot.pt/2008/05/construo-da-identidade-na-adolescncia.html>
- Acaso, M. (2009). *La Educación no son manualidades*. Madrd: Los libros de la catarata.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Universidad Pública de Navarra: octaedro - EUB.
- Alencar, E. M., & Fleith, D. d. (Abril de 2003). *Repositório Institucional* . Obtido em 2 de Maio de 2013, de Repositorio da Universidade Catolica de Brasilia: <http://repositorio.ucb.br/jspui/handle/10869/316>
- André, T. (1 de junho de 2009). *A educação artística na escola do século XXI*. Obtido em 2 de fevereiro de 2013, de Clube Unesco de Educação Artística: <http://www.clubeunescoedart.pt/artigo.php?id=14>
- Aznar, G. (2006). *La Créativité*. Obtido em 17 de agosto de 2013, de creativite-conseils: <http://www.creativite-conseils.com/>
- Aznar, G. (2005). *Idées.100 techniques de créativité pour les produire et les gérer*. (A. B. Mendes, Trad.) Paris: Éditions d'Organisation.
- Barbosa, A. M. (outubro de 2003). Arte-Educação no Brasil - Do Modernismo ao Pós Modernismo. *Revista Digital Arte&*.
- Barbosa, A. M. (2005). *Arte/Educação Contemporânea - Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2009). Processo Civilizatório e Reconstrução Social Através da Arte. *XII Simpósio Internacional Processo Civilizador - Civilização e Contemporaneidade*. Recife.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação: guia para a auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Christo and Jeanne-Claude. (s.d.). Obtido em 12 de agosto de 2013, de Christo and Jeanne-Claude: <http://www.christojeanneclaude.net/>
- Dias, S. (8 de dezembro de 2009). *Convergências - Revista de Investigação e ensino nas artes*. Obtido em 19 de outubro de 2013, de Identidade do Acto Criativo: <http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo/66>

- Eça, T. (25 de novembro de 2000). *150 Anos de Ensino das Artes Visuais Em Portugal*. Obtido em 12 de novembro de 2012, de prof2000:  
<http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/barcelona.html>
- Eça, T. (Abril de 2007). *Resenha do livro "Arte Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais"*. Ana Mae Barbosa. São Paulo. Cortez, 2005. Obtido em 12 de março de 2013, de Revista Digital Art: <http://www.revista.art.br/site-numero-07/trabalhos/RESENHAS/RESENHA1.htm>
- Eça, T. (janeiro de 2010). *A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI*. Obtido em 14 de janeiro de 2013, de Revista Ibero Americana de Educação:  
<http://www.rieoei.org/rie52a07.pdf>
- Eça, T. (Abril de 2012). *Chemins Croisés: Um Regard sur L'éducation Artistique*. *Sociétés*, pp. 77-85.
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la Creación de la Mente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Erikson, E. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. Porto: Edições Asa .
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa* . Porto: Edições Asa.
- Ferrari, S. (2001). *Guia de História de Arte Contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferraz, H. (s.d.). *Arte/Educação - O pensamento de Ana Mae Barbosa*. Obtido em 4 de Dezembro de 2012, de Opinião:  
[https://www.google.pt/?gws\\_rd=cr#bav=on.2,or.r\\_cp.r\\_qf.&fp=2fe8125fc73c8585&psj=1&q=arte+educa%C3%A7%C3%A3o+o+pensamento+de+ana+mae+barbosa](https://www.google.pt/?gws_rd=cr#bav=on.2,or.r_cp.r_qf.&fp=2fe8125fc73c8585&psj=1&q=arte+educa%C3%A7%C3%A3o+o+pensamento+de+ana+mae+barbosa)
- Ferreira, H. d. (2003). *A Evolução da Escola Preparatória - O Conceito e Componentes Curriculares*. Obtido em 8 de Março de 2013, de Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança:  
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/207/1/52%20-%20A%20evolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20escola%20preparat%C3%B3ria.pdf>
- Francisco, R. (2008). *Literacia*. Obtido em 12 de maio de 2013, de Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra: <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2008028.pdf>
- Fróis, J. P. (2005). *As Artes Visuais na Educação: Perspectiva Histórica. Tese de Doutoramento*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fróis, J. P., & al, e. (2000). *Educação Estética e Artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fróis, J. P., Marques, E., & Gonçalves, R. M. (2002). *Primeiro olhar*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Gardner, H. (1994). *Educación arística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1996). *Mentes que Criam*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Gardner, H. (1997). *As Artes e o Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gil, I. C. (2011). *Literacia Visual*. Lisboa: Edições 70.
- Gomes, F. d. (Fevereiro de 2008). *Percepção dos professores de Educação Visual e Ténológica sobre a respectiva disciplina - Um estudo de caso*. Obtido em 2 de Novembro de 2012, de Repositorio Aberto: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/670/1/LC439.pdf>
- Grande Enciclopédia Artes Visuais. (s.d.). *Grande Enciclopédia Artes Visuais*. Obtido em 10 de setembro de 2013, de Grande Enciclopédia Artes Visuais: [http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=termos\\_texto&cd\\_verbete=362](http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=362)
- Guerra, I. C. (2000). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia da Acção*. Cascais: Príncipia Editora.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e análise de conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora.
- Harvard Graduate School of Education . (2010). *Project Zero*. Obtido em 15 de maio de 2013, de Harvard Graduate School of Education : <http://www.old-pz.gse.harvard.edu/History/History.htm>
- Harvard Graduate School of Education. (s.d.). *Arts Propel*. Obtido em 15 de maio de 2013, de Harvard Graduate School of Education: <http://www.old-pz.gse.harvard.edu/Research/PROPEL.htm>
- Harvard Graduate School of Education. (s.d.). *Projet Zero*. Obtido em 15 de maio de 2013, de Harvard Graduate School of Education: <http://www.pz.harvard.edu/>
- Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Infopédia. (s.d.). *Literacia*. Obtido em 27 de Abril de 2013, de Infopédia - Enciclopedia e Dicionários Porto Editora: <http://www.infopedia.pt/diciope.jsp?dicio=15&Entrada=Literacia>
- Lepre, R. M. (11 de fevereiro de 2003). *Adolescência e Construção da Identidade*. Obtido em 16 de agosto de 2013, de Psicopedagogia online: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=395>
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Millet, C. (1997). *A Arte Contemporânea*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ministério da Educação. (agosto de 2012). *Metas Curriculares*. Obtido em 2 de novembro de 2012, de Direção Geral de Educação: <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias&noticia=396>
- Ministério da Educação e da Ciência. (23 de Dezembro de 2011). *Diário da República, 2.ª série — N.º 245*. Obtido em 7 de Novembro de 2012, de Diário da República Electrónico: <http://dre.pt/pdf2sdip/2011/12/245000000/5008050080.pdf>
- Ministério da Educação e da Ciência. (14 de Dezembro de 2012). *Diário da República, 2.ª série — N.º 242*. Obtido em 25 de Abril de 2013, de Diário da República Electrónico: <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/12/242000000/3985339854.pdf>

- Ministério da Educação e da Ciência. (18 de Abril de 2012). *Diário da República*, 2.ª série — N.º 77 .  
Obtido em 25 de Abril de 2013, de Diário da República Electrónico:  
<http://dre.pt/pdf2sdip/2012/04/077000000/1395213953.pdf>
- Ministério da Educação e da Ciência. (5 de Julho de 2012). *Revisão da Estrutura Curricular - Diário da República 1ª Série - Nº 129* . Obtido em 25 de Abril de 2013, de Direção Geral da Educação:  
<http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias&noticia=397>
- Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, M. d. (Julho de 2011). *Universidade do Minho*. Obtido em 3 de Abril de 2013, de Repositorium:  
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15332?mode=full&submit\\_simple=Mostrar+registo+em+formato+completo](http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15332?mode=full&submit_simple=Mostrar+registo+em+formato+completo)
- Museu de Arte Contemporânea da Universidade de S.Paulo. (s.d.). *Arte do SecXX/XXI: visitando o MAC na Web*. Obtido em 14 de agosto de 2013, de MAC Museu de Arte Contemporânea da Universidade de S.Paulo:  
<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo5/fluxus.html>
- Parsons, M. (1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pradel, J.-L. (2002). *Reconhcer / compreender a arte contemporânea*. Lisboa: Edições 70.
- Presidência da República. (25 de Julho de 1973). *Diário do Governo 1ª Série - Nº173*. Obtido em 10 de Março de 2013, de Diário da República electrónico:  
<http://dre.pt/pdf1sdip/1973/07/17300/13151321.pdf>
- Rabello, E., & Passos, J. S. (s.d.). *Erikson e a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento*. Obtido em 16 de agosto de 2013, de José Silveira Passos: <http://www.josesilveira.com/artigos/erikson.pdf>
- Reis, R. (28 de Janeiro de 2010). *Desenvolver capacidades criativas através do diálogo com as obras de Arte Pública*. Obtido em 8 de Maio de 2013, de Revista RecreArte:  
[revistarecreate.net/spip.php?page=imprimir&id\\_article=333](http://revistarecreate.net/spip.php?page=imprimir&id_article=333)
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silvaes, E. F. (2003). *A construção da identidade em adolescentes*. Obtido em 16 de agosto de 2013, de Estudos de Psicologia:  
<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf>
- Tap, P. (2005). Enfance et identité sexuée. In R. Cloutier, P. Gosselin, & P. Tap, *Psychologie de L'enfant* (pp. 277-297). Montréal: gaëtan morin éditeur.
- Tap, P. (2005). La construction de l'identité personnelle chez l'enfant. In R. Cloutier, P. Gosselin, & P. Tap, *Psychologie de L'enfant* (pp. 299-322). Montréal: gaëtan morin éditeur.
- Unidas, Organização das Nações. (10 de dezembro de 1948). *Declaração Universal dos direitos humanos*. Obtido em 11 de agosto de 2013, de Diário da República Electrónico:  
<http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html#27>

Visual Thinking Strategies. (s.d.). *Visual Thinking Strategies*. Obtido em 12 de Maio de 2013, de <http://www.vtshome.org/>

Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio de água.

*Wikipedia - Maxine Greene*. (s.d.). Obtido em 12 de maio de 2013, de Wikipedia: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Maxine\\_Greene](http://pt.wikipedia.org/wiki/Maxine_Greene)

Wochler, M. L. (12 de maio de 2008). *Os Testes de Criatividade e o Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Obtido em 18 de agosto de 2013, de Autores.com.br: <http://www.autores.com.br/200805125037/artigos-cientificos/ciencias-sociais/os-testes-de-criatividade-e-o-desenvolvimento-da-capacidade-criadora.html>

## Índice de Anexos

Anexo 1	Autorização para aplicação dos questionários	I
Anexo 2	Questionário	II
Anexo 3	Planificação das sessões com diário de bordo	VI
Anexo 4	Guião da Visita de Estudo ao CAM	XXVIII
Anexo 5	Apresentação Powerpoint: Arte Contemporânea	XXX
Anexo 6	Apresentação Powerpoint: Vik Moniz	XXXV
Anexo 7	Apresentação Powerpoint: Arte conceptual	XL
Anexo 8	Apresentação Powerpoint: “Caixas de Identidade”	XLI
Anexo 9	Ficha de autoavaliação de projeto	XLV
Anexo 10	Registos da auto-avaliação de projeto	XLVII
Anexo 11	Avaliação das produções plásticas	LV
Anexo 12	Resposta à questão “O que é para ti uma obra de arte?”	LVII

Carla Sofia Prata Ramos Pereira  
Praceta das Flores, nº5 2º dtº  
2610 – 074 Alfragide

Exmº Sr Presidente da Comissão  
Administrativa provisória do Agrupamento  
de Escolas de Carnaxide

Carnaxide, Outubro de 2012

Estou a realizar um estudo sob o tema “Educação Artística - A percepção da contemporaneidade pelos Pré-adolescentes”, no âmbito do Mestrado em Educação Artística, especialização Artes Plástica na Educação. Nesse sentido, venho por este meio solicitar autorização, a V. Exc.ª, para aplicar questionário, em anexo, aos alunos da turma C do 6º ano da Escola Vieira da Silva.

Este questionário pretende recolher indicadores sobre a relação dos alunos com as Artes Plásticas, de uma forma geral, e sobre o conhecimento que estes alunos têm sobre Arte Contemporânea.

Os dados recolhidos serão apenas usados para os fins enunciados. Os mesmos serão objeto de tratamento e serão publicados na dissertação, assim poderá, em qualquer momento, ter acesso a eles.

Estou totalmente disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa ter em relação aos questionários ou ao estudo na sua globalidade.

Grata pela atenção  
e com os melhores cumprimentos

Carla Sofia Pereira

## Questionário

Estamos a realizar um estudo sobre Arte contemporânea. Queremos saber qual a tua relação com as artes plásticas e que conhecimento tens sobre Arte dos nossos dias. Por isso pedimos a tua colaboração para responderes a estas perguntas, que são da maior importância para a realização deste estudo.

### Pedimos-te que tenhas em atenção as seguintes indicações:

1. Lê com atenção cada pergunta antes de responder;
3. Deves responder a todas as questões;
4. Lembra-te que não há respostas certas nem respostas erradas neste questionário;
5. Se tiveres dúvidas na interpretação de alguma pergunta pede ajuda à professora;
6. Desenha uma linha em volta das palavras que não conheças ou não saibas o seu significado.

### Cabeçalho

Idade \_\_\_\_\_

- Qual a profissão dos teus pais?

Pai \_\_\_\_\_ Não sei

Mãe \_\_\_\_\_ Não sei

- Qual a escolaridade dos teus pais? (até que ano eles andaram na escola)

Pai: 1º Ciclo  2º Ciclo  3º Ciclo  Secundário  Licenciatura  Mestrado ou Doutoramento

Mãe: 1º Ciclo  2º Ciclo  3º Ciclo  Secundário  Licenciatura  Mestrado ou Doutoramento

### Corpo de Questões

#### 1. Contacto com a Obra de Arte

	Sim	Não
1.1 Costumas ir a Museus ? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 Visitas Museus com a Escola ? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Visitas Museus com a Família? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 Costumas ver peças de escultura nas ruas ? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 E de pintura ? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6 Achas que o Azulejo é uma pintura de Rua ?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7 Tens por hábito Visitar galerias de arte? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8 Costuma realizar atividades artísticas nos teus tempos livres e/ou férias escolares ?.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.9 Consideras que um filme de animação possa ser uma obra de arte? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2. Conhecimento sobre Artes Plásticas

2.1 Explica por palavras tuas o que é uma Obra de arte.

---

---

---

2.2 Em que locais achas vulgar encontrar Obras de arte?

---

---

2.3 Assinala quais destas imagens consideras Obras de Arte:



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5

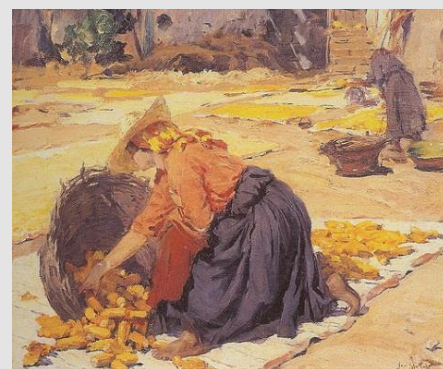


Figura 6



Figura 7



Figura 8



Figura 9



Figura 10



Figura 11



Figura 12



Figura 13



Figura 14

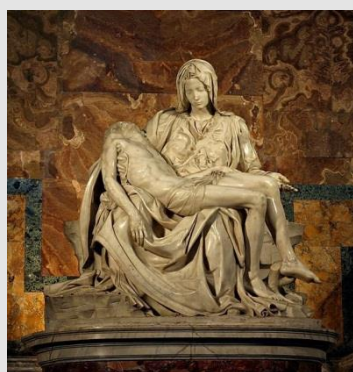


Figura 15



Figura 16



Figura 17



Figura 18

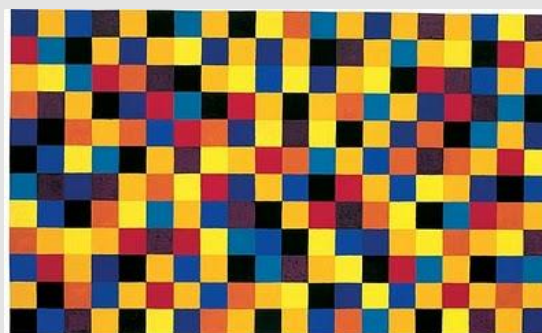


Figura 19



Figura 20



Figura 21



Figura 22



Figura 23



Figura 24



Figura 25



Figura 26

2.4 De Qual Gostas mais?

Figura \_\_\_\_

2.4.1 Porque é:

Grande  Feio/a  Muito colorido  Alegre  Original/diferente   
Pequeno/a  Bonito/a  Pouco colorido  Triste  Outra razão  Qual? \_\_\_\_\_

---

2.5 Conheces algun(s) Artista Plástico Português?.....

2.5.1 Qual / quais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ Sim Não

2.6 Assinala quais destas áreas consideras Artes Plásticas:

Teatro  Pintura  Desenho  Cinema  Escultura  Dança   
Instalação  Vídeo/Multimédia  Fotografia  Street art   
Land art  Happening  Op arte  Performance  Pop arte

O questionário chegou ao fim.  
**Muito Obrigado pela tua colaboração!**

# Educação Visual

PLANIFICAÇÃO da Ação

Ano Letivo: 2012/2013 6º Ano “O que se aprende com a obra de arte”

Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
9 de janeiro	Discurso	Compreender o conceito de património.	Enquadrar a obra de arte enquanto património cultural e artístico.	Património e discurso  Conceitos de arte	Exploração das questões apresentadas no guião da visita de estudo ao Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão (realizada na aula anterior – 5 de dezembro), “Isto é Arte? Compreender a Arte Contemporânea”: conceitos de arte abordados ao longo da Visita de Estudo; noção de Artes plásticas e arte contemporânea; movimentos Artísticos (do modernismo à contemporaneidade) e artistas representados.	Guião de trabalho da Visita de Estudo ao CAM

## Diário de Bordo

Diálogo com os alunos sobre as questões do guião de trabalho da visita de estudo ao CAM: Explicação do que se pretendia com cada uma das questões; sobre conceitos de arte (1ª questão), os alunos quase não se manifestaram, muitos deles não tinham respondido, não sabiam o que estaria a ser perguntado... não entenderam a questão – expliquei que o que se pretendia era que referissem todo e qualquer conceito relacionado com o tema (arte), como por exemplo, *artista plástico, performance, instalação, pintura, escultura, cor, intensidade, expressividade, modernismo* (termos dos quais ouvimos falar no decorrer da visita)...; no que respeita à questão 2, referente ao que sabiam sobre arte contemporânea, 9 alunos tinham já uma noção de que se tratava da arte atual, uma arte mais livre... que surge na pintura, na escultura, no cinema... alguns destes alunos, para responderem de forma mais segura à questão, investigaram sobre o tema (pois o guião foi feito como trabalho de casa após a visita de estudo). A restante turma mostrou-se algo curiosa mas não muito participativa relativamente ao tema, o que leva a crer, por desconhecimento – expliquei que se considera Arte contemporânea à arte da segunda metade do sec. XX, desde o pós guerra (segunda guerra mundial) até aos dias... sendo que, no caso, nos iremos debruçar mais sobre a contemporaneidade mais atual, “o tempo deles próprios”; Sobre a 3ª questão, referente aos movimentos artísticos, apenas 4 a 5 alunos perceberam do que se tratava, uma boa parte dos alunos considerou movimentos no conceito mais real da palavra, pensavam que tinha a ver com as linhas e as formas que indicassem movimento nas obras – esclareci que movimento artístico diz respeito a um “*estilo*”, a uma forma de pintar, a um período... em que as características dos trabalhos de diferentes artistas têm algo em comum, seja o tema, a forma de expressão, a conjugação cromática, o tipo de pincelada... dei exemplos dos citados na visita, modernismo, surrealismo, naturalismo.

Esclarecidas as dúvidas do guião, questionei depois a turma sobre o conceito de Arte, de uma forma geral; perguntei-lhes que formas de arte conheciam; entre participações mais impulsivas e outras mais *a medo*, foram surgindo respostas como o teatro, cinema, dança, música, arquitectura, fotografia, poesia / literatura... artes plásticas, as quais escrevemos no quadro, como forma de ir sistematizando as ideias. Centramo-nos depois no nosso alvo, as artes plásticas, voltando-os a questionar sobre que tipos de artes plásticas conheciam (dois a três alunos não faziam ideia o que era isto das artes plásticas, outros reagiram incrédulos a tão profundo desconhecimento ☺); a pintura e o desenho foram as primeiras respostas; surgiu depois um aluno que respondeu grafiti, ao, que, logo outro disse, “isso é proibido” (esclareci que os grafitis cujos projetos e respectivos espaços são antecipadamente aprovados pelos Municípios, não só não são proibidos como têm muita qualidade e valor – considerados, aliás, um dos género de arte contemporânea, a street art – termo que colocamos na lista de tipos de artes plásticas), com a ajuda de algumas pistas, novas respostas iam completando o esquema que se desenhava no quadro... escultura, gravura, fotografia, instalação... eu fui, também, ajudando com algumas novidades como a land art, multimédia, Op art....

Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
<p>Como forma de consolidação de alguns dos conteúdos abordados, propus, depois, como trabalho de casa um pequeno trabalho de investigação que respondesse às seguintes questões: “<i>O que é considerado Arte Contemporânea?</i>”; <i>descobre 10 artistas contemporâneos Portugueses</i>; <i>O que se entende por movimento artístico?</i>, o qual não deveria ter mais do que uma página A4. Como forma de terminar a aula de um modo mais descontraído e aproveitando o interesse de uma questão levantada por um aluno, mostrei uma apresentação sobre street art (apenas imagens montadas numa pps), perante a qual se mostraram entusiasmados, espantados e, em alguns casos, tão incrédulos quanto encantados (tiveram reações muito engraçadas).</p>						
16 de janeiro	Técnica	Dominar procedimentos sistemáticos e metodológicos.	Desenvolver ações orientadas para a investigação que transforma os resultados numa parte ativa do conhecimento.	Conceito de Arte Contemporânea	Diálogo com os alunos sobre o trabalho realizado em casa; discussão das ideias essenciais. Apresentação de imagens ilustrativas de diferentes tipos de produções plásticas contemporâneas Portuguesas, aproveitando algumas das obras observadas na visita ao CAM. Exercícios de leitura da Obra de arte, com recurso às questões colocadas por Parsons:	Trabalho de investigação sobre o conceito de <i>Arte Contemporânea</i> ; <i>movimento artístico</i> ; <i>artistas contemporâneos Portugueses</i> ;
	Discurso	Compreender o conceito de património.	Enquadrar a obra de arte enquanto património cultural e artístico.	Tipos de produção plástica contemporânea  Comunicação e narrativa visual	1.Descreva-me este quadro; 2. De que é que trata? Acha que é um bom assunto para um quadro? 3. Que sentimentos encontra neste quadro? 4. E as cores? São bem escolhidas? 5. E a forma (coisas que se repetem)? E a textura? 6. Foi difícil fazer este quadro? Quais terão sido as dificuldades? 7. É um bom quadro? Porquê?	Imagens de arte contemporânea Portuguesa

**Diário de Bordo**

Diálogo com os alunos sobre o trabalho realizado em casa; recolha dos mesmos.

Informei a turma de que o objetivo da aula de hoje seria fazer um exercício de “diálogo com a Obra de arte”, partindo de uma selecção de obras de arte contemporânea, de artistas portugueses. Referi que, para tal, era importante que todos tivessem oportunidade de dar a sua opinião, sem medo de errar; era importante também o respeito por todas as intervenções, sem lugar a juízos de valor. Expliquei-lhes que quando falamos, neste contexto, sobre uma obra, todas as opiniões são válidas. Por uma questão de coerência nas abordagens, propus colocar as mesmas questões de exploração (desde que pertinentes) em todas as obras.

Comecei então por apresentar uma obra de Lourdes Castro (por ter sido uma das artistas portuguesas presente na exposição que visitamos no CAM), “Sombras de Lourdes Castro e René Bertolo projectadas na parede”; Perguntei a um dos alunos: o que vê aqui? ao que ele respondeu “um desenho de uma mulher e um homem na parede, uma mesa verdadeira, uma cadeira, o coiso da luz... a luz é como se fosse a sombra ali na parede” pedi-lhe, neste momento, que se levantasse para explicar, junto à imagem, exactamente a que se referia, ele apontou para a lâmpada e disse “é isto, tem a lâmpada e atrás o desenho”; Voltei a perguntar que desenho seria, outra menina interveio e disse, “É a sombra da lâmpada”, expliquei, para toda a turma, que seria o desenho da sombra do objeto, projectada na parede. Sobre a pergunta inicial, outras intervenções foram surgindo “eu acho que a mesa está colada à parede... alguns dos materiais que eles estão a usar para comer são sombra, outros não e a cadeira, num lado há cadeira, no outro não”; uma outra aluna “nas figuras da parede apenas está o contorno e não está nada desenhado...”, intervi, esclarecendo, que se não temos exactamente um desenho, uma pintura podemos dizer que é apenas uma linha de contorno, uma silhueta da sombra... outra intervenção “a lâmpada que está ali desenhada é como se estivesse acesa”,



Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
<p>acrílicos... traídos pela rapidez do tempo a passar, deixámos esta análise por aqui e fizemos ainda uma rápida abordagem a uma obra de Eduardo Nery, com o intuito de introduzir o conceito de Op-art. Apresentei a obra “Espaço Ilusório”, uma tapeçaria de grandes dimensões. Recordei-os que tínhamos visto uma obra deste artista na Gulbenkian e expliquei o porquê da minha escolha ter recaído sobre esta obra; lembrei depois que na aula anterior tínhamos estado a falar sobre os diversos movimentos artísticos que conseguimos identificar nas artes plásticas contemporâneas, referindo que esta obra é um exemplo (português) de um desses movimentos, a Op-art. Expliquei que o termo tem origem na palavra optical “tem a ver com óptica”, diziam... transferindo a explicação para a versão portuguesa, rapidamente chegaram às <i>ilusões de óptica</i>. Disse-lhes ainda que Eduardo Nery foi um dos artistas portugueses que mais explorou este ramo das artes plásticas. Sobre a obra: “parece que uma figura é verdadeira e as outras têm tipo um espelho e foram copiadas”; “parece que são coisas assim (exemplificando uma meia esfera com as mãos” (expliquei a ideia de concavo e convexo); “parece que as peças foram feitas à mão... são assim... têm relevo”; “parece um campo de xadrez, mas algumas coisas foram para baixo e outras vieram para cima”; “parece que as partes mais claras estão mais altas e as mais escuras estão mais baixas”; “a mim, parecem-me vários cestos”; “eu acho ao contrário, parece montanhas e as partes mais escuras parecem-me mais perto de nós”; uma aluna pediu para se levantar e apontou para uma zona da obra “isto aqui parece que está a deitar os quadrados para fora, parece que estão a nascer daqui”, como se fosse um centro a fazer brotar a imagem; “parece que nunca tem fim”; “tenho a sensação de ondas”; “parece umas montanhas com uma estrada”; “aqui vai dos mais claro para o mais escuro, aqui vai do mais escuro para o mais claro”, expliquei que é exactamente através das variações de luz e cor e do aumento e diminuição das formas que é possível criar esta ideia de volume e movimento; “eu também acho que é degradê mas o branco chama muito a atenção”; perguntei-lhe se tinha a sensação desse branco estar mais perto ou mais longe, respondeu “mais perto”; “a mim parece-me os quadradinhos maiores parece que estão mais profundos e os mais pequenos estão mais levantados”, perguntei depois a esta aluna: achas que a cor influencia a tua perceção? “eu acho que a cor influencia...”; expliquei que poderemos ter diferentes sensações dependendo do nosso ponto de vista. O tempo esgotou mesmo e tivemos deixar a nossa exploração por aqui. Terminei a aula com um curto vídeo de um espectáculo multimédia – projecção de imagem no exterior de um edifício, em Almada. Recomendei, ainda, o material necessário para a próxima aula.</p>						
23 de janeiro	Técnica	Conhecer materiais riscadores e respetivos suportes físicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir características de vários materiais riscadores (lápiz de grafite, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, pastel de óleo e seco, guache, aguarela...).</li> <li>- Analisar características de diversos suportes (papel “cavalinho”, papel vegetal, papel diverso).</li> <li>- Identificar as diferentes técnicas e materiais utilizados na AC.</li> </ul>	Materiais básicos de desenho  Suportes para o desenho	Apresentação de imagens sobre o trabalho do artista vik Moniz, como um exemplo da diversidade plástica da contemporaneidade. Exploração oral das suas obras com os alunos, chamando a atenção para os materiais e técnicas utilizadas. Proponho depois que os alunos realizem um conjunto diversificado de experiências, explorando diferentes materiais sobre diferentes suportes, procurando ir ao encontro de técnicas de produção plástica ( do lápis de cor à aguarela, passando pelas colagens, criação de volumes com diferentes materiais).	Papéis, cartões, colas, tintas, riscadores; pasteis, lápis de cor, plásticos, fios... materiais diversos
30 de janeiro					Continuação/conclusão do processo de experimentação de técnicas de produção plástica simples.	

## Diário de Bordo

**23 de janeiro** – A aula teve início com alguns alunos a perguntar se iríamos continua a explorar a apresentação (pps), sobre arte contemporânea, da aula anterior. Disse-lhes que voltaríamos a ela na aula seguinte. Para hoje o objetivo era que tivessem oportunidade de conhecer diferentes técnicas e materiais, utilizados em obras de arte contemporânea e simultaneamente acessíveis a eles próprios (alunos). Para tal mostrei-lhes um conjunto de obras do artista Vik Moniz, as quais exploramos do ponto de vista da diversidade de




Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
6 de fevereiro	Discurso	Reconhecer o papel e a influência do património na sociedade.  Compreender o conceito de património.	Relacionar que a experiência pessoal condiciona o modo como se interpretam imagens e artefactos.  Enquadrar a obra de arte (Contemporânea) enquanto património cultural e artístico.	Comunicação e narrativa visual  Significação visual  Arte conceptual	Realização de um exercício de leitura da obra de arte (contemporânea portuguesa), procurando perceber quem faz, o que faz, que ideias se pretendem transmitir, o que se lê nessas obras; Noção de arte conceptual: a importância do conceito no processo criativo; a individualidade e originalidade das ideias pessoais de cada indivíduo, a singularidade que caracteriza cada ser e cada personalidade... quem está por detrás da obra de arte? Qual o suporte ideológico? O que a obra diz do seu autor?... Quem sou eu?  Cada aluno recebe uma caixa (de sapatos) vazia. O desafio é que cada um encha a caixa de si próprio, criando assim a sua “Caixa de identidade”: partindo da ideia da arte conceptual e tendo como base a identidade que torna único cada indivíduo, <i>cria uma produção plástica na qual te revejas</i> , recorrendo a técnicas de arte contemporânea.  Os alunos devem começar por registar numa folha de papel o que consideram que caracteriza a sua identidade (características físicas, psicológicas, gostos e preferências, sonhos e ambições...);	Projeção de imagens referentes às temáticas

## Diário de Bordo

A aula teve início com um exercício de leitura da Obra de Arte. Para tal, selecionei a obra “Durante o sono”(2002), uma escultura contemporânea da autoria de Rui Chafes, por me parecer adequada à introdução do tema que queria explorar (Arte Conceptual) e pelo facto de esta ter sido a obra que os alunos registaram como a imagem que mais os marcou na visita de estudo realizada ao CAM (ao pedir que desenhassem algo que lhes tivesse ficado na memória visual, cerca de 80% dos alunos representaram esta obra). Ao apresentar a obra a turma reagiu de imediato, comentando ativamente. Pedi-lhes que observassem novamente a obra, chamando a atenção também para o nome da mesma, ano de realização e autor. Questionei-os depois se encontravam alguma relação entre a peça, em si, e o respectivo nome, ao que responderam “a peça pode ser uma coisa que ele sonhou durante a noite”, “às vezes dizem que o sono é pesado e essa bola também é pesada mas parece leve”, “eu acho que o autor imaginou essa bola, mas como não era real acrescentou-lhe essas fitas para que parecesse leve” (esclareci sobre o material de que é feita a obra). Afastando-nos, por vezes, da questão inicial, os comentários dos alunos foram-se sucedendo, moderados por alguns complementos meus “é como se a bola estivesse a flutuar sobre fitas”, “uma pessoas têm o sono pesado e a bola é pesada, é de ferro, outras pessoas têm o sono leve e aquelas fitas fazem a bola parecer leve”, “não é bem aquilo que nós pensamos, à partida”, intervi, explicando a restante turma que a ideia num primeiro olhar não corresponde efectivamente ao objeto real ... “acho que é uma ilusão de óptica porque parece que a bola está a flutuar e tem penduradas umas fitas e não é, as fitas é que estão a segurar a bola”, “as fitas parecem de seda”, “não tem cor porque o sono pode não ter cor, é todo preto”, “quando vimos a peça ao vivo, parece que as fitas não foram coladas, parece que vêm de dentro da bola”.

Coloquei depois a seguinte questão: caso nunca tivessem visto esta peça e eu vos pedisse para criarem uma obra / uma imagem que se intitulasse *Durante o Sono*, acham



Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
<p>qual for o conteúdo ou a forma, o importante é que essa caixa seja um pouco “um espelho” de cada um de vocês... sobre as formas de representação, lembrei a diversidade de técnicas e materiais visionadas na diversidade plástica da obra de VIK Moniz e as experiências realizadas em aula. Sugeri que começassem por enumerar, escrevendo no caderno, as características do seu retrato físico e psicológico, os seus gostos e preferências, os seus sonhos e ambições, como forma de sistematizar ideias – criando assim uma base de conteúdo para reflexão.</p>						
						
<b>20 de fevereiro</b>	<b>Repre ntação</b>	Dominar a representação bidimensional.	Desenvolver ações orientadas para a representação da forma, da dimensão e da posição dos objetos no espaço.	Forma e Espaço Materiais básicos de desenho Comunicação visual	Partindo do retrato físico e psicológico anteriormente elaborado, os alunos devem agora passar à fase de esboços, procurando a representação de elementos que os identifiquem.	papel cavalinho; lápiz de grafite
	<b>Projeto</b>	Dominar atividades coordenadas e interligadas, para a realização de um objetivo.	Desenvolver ações orientadas para a procura de novas ideias e respostas para um problema, tendo como objetivo identificar e definir alternativas.	Composição gráfica (equilíbrio e harmonia)	Noção de equilíbrio e harmonia – os quais deverão ser tidos em conta na elaboração da composição gráfica do projeto.	

**Diário de Bordo**

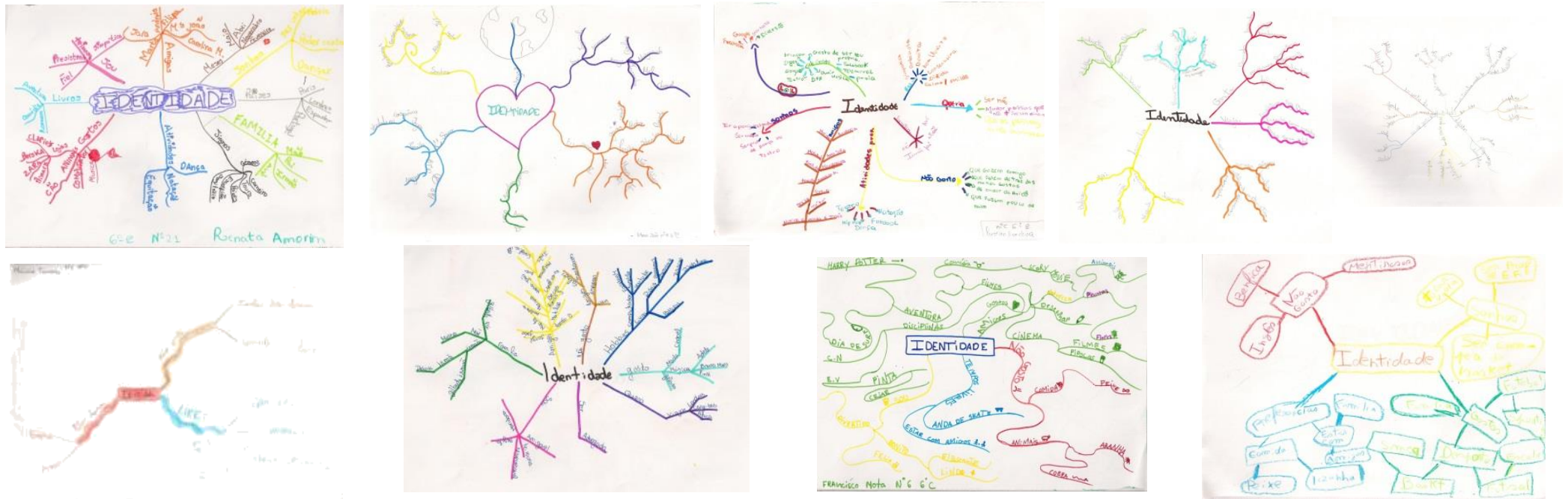
Partindo dos registos escritos sobre as suas características, sonhos, ambições e preferências, os alunos elaboraram esboços, procurando formas de representar elementos que os identifiquem.



Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
27 de fevereiro	Projeto	Dominar atividades coordenadas e interligadas, para a realização de um objetivo.	Desenvolver ações orientadas para a procura de novas ideias e respostas para um problema, tendo como objetivo identificar e definir alternativas.  Desenvolver capacidades para a procura da melhor solução, para a apreciação dos prós e dos contras e para a avaliação crítica das soluções alcançadas	Cor  Comunicação e narrativa visual  Técnicas expressivas  Composição gráfica (equilíbrio e harmonia)	Realização de um mapa mental, tendo a palavra <i>Identidade</i> como ponto de partida.  Continuação de esboços; Propostas de alteração em função dos resultados obtidos com o mapa mental.	Caixa de sapatos; riscadores; papéis; material de pintura, Colas, materiais diversos.

**Diário de Bordo**

De acordo com a fase do trabalho em que se encontravam, os alunos, pareceu-me pertinente introduzir um exercício de agilização do pensamento criativo que permitisse uma melhor e mais rica exploração do conceito base deste projeto. Decidi assim aplicar o Mapa Mental, partindo da palavra (conceito) IDENTIDADE. Para tal, comecei por explicar o que era um mapa mental e a diversidade de situações em que é utilizado, mostrando exemplos gráficos dos mesmos (através da projecção de imagens) e justificando a sua pertinência no momento. Esclarecidos os objetivos do mesmo, cada aluno desenvolveu o seu:



Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
----------------	----------	------------------	-----------------------	-----------	-------------------------	----------

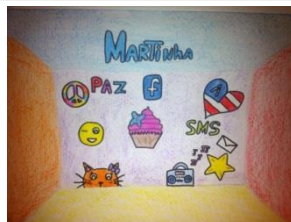
The image displays 12 hand-drawn mind maps, each centered on the word "IDENTIDADE". The maps are arranged in a 3x4 grid. Each map is a unique artistic representation of the concept, with branches extending to various related terms and ideas. The maps are arranged in three rows and four columns. The first row shows maps with branches for "Amigos", "Vestidos", "Não gosto", "Lugar", "Cores", "Animais", "Livros", "Sete Irmãos", "Cores", "Animais", "Livros", "Sete Irmãos". The second row shows maps with branches for "Lugar", "Cores", "Animais", "Livros", "Sete Irmãos", "Cores", "Animais", "Livros", "Sete Irmãos". The third row shows maps with branches for "Lugar", "Cores", "Animais", "Livros", "Sete Irmãos", "Cores", "Animais", "Livros", "Sete Irmãos".

Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos

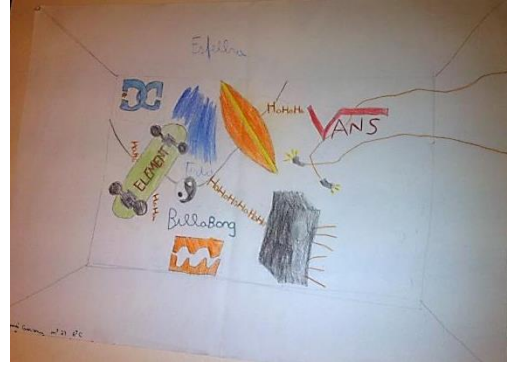
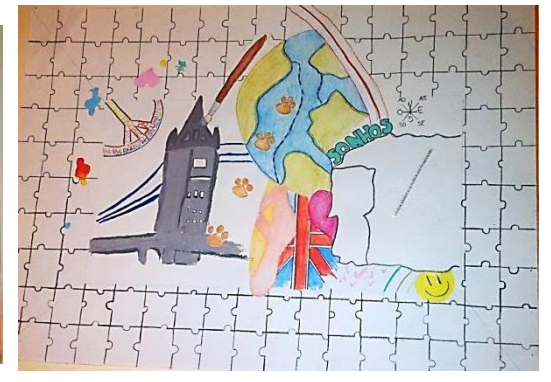
6 de março	<b>Representação</b>	Dominar a representação bidimensional.	Desenvolver ações orientadas para a representação da forma, da dimensão e da posição dos objetos no espaço. Interpretar e codificar as propriedades básicas do mundo visual, através de elementos de representação bidimensional.	Comunicação e narrativa visual	Conclusão dos esboços; Estudos de cor, tendo em conta os conceitos de harmonia e equilíbrio que cada aluno procura.	Papel Cavalinho Lápis de cor
	<b>Técnica</b>	Reconhecer a simbologia e o significado da cor.	Distinguir a importância da cor na construção do sentido das mensagens.	Composição gráfica (equilíbrio e harmonia)		
	<b>Discurso</b>	Reconhecer princípios básicos da criação de um discurso.	Articular elementos do discurso gráfico (cor, contraste, fundo-figura, texto e imagem, etc.).	Cor		

**Diário de Bordo**

Partindo da análise do mapa mental elaborado na sessão anterior, cada aluno trabalhou no seu projeto para a Caixa de Identidade, seleccionando os elementos que aí queria ver representados. Concluíram a maior parte dos esboços e fizeram estudos de cor.



Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
----------------	----------	------------------	-----------------------	-----------	-------------------------	----------



Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
----------------	----------	------------------	-----------------------	-----------	-------------------------	----------



13 de março

Auto avaliação (2º período)

3 de abril	Representação	Conhecer as interações dos objetos no espaço.	Reconhecer a posição de objetos no espaço relativa ao observador ou a outros objetos (longe, perto, à frente, atrás, etc.).	Forma e Espaço	Diálogo com os alunos sobre as avaliações do 1º período	Papel Cavalinho
			Discriminar fatores que facilitam a leitura do espaço (espaço aberto e espaço fechado).	Narrativa Visual		
	Projeto	Dominar atividades coordenadas e interligadas, para a realização de um objetivo.	Desenvolver ações orientadas para a procura de novas ideias e respostas para um problema, tendo como objetivo identificar e definir alternativas.	Tridimensionalidade	Aplicação do SCAMDER ao projeto de trabalho, uma oportunidade para <i>Substituir, Combinar, Adaptar, Modificar, Dar outro uso, Eliminar</i> e/ou <i>Reorganizar</i> os elementos representados no projeto.	Caderno
				Agilização do Pensamento criativo		Lápis de grafite

Diário de Bordo

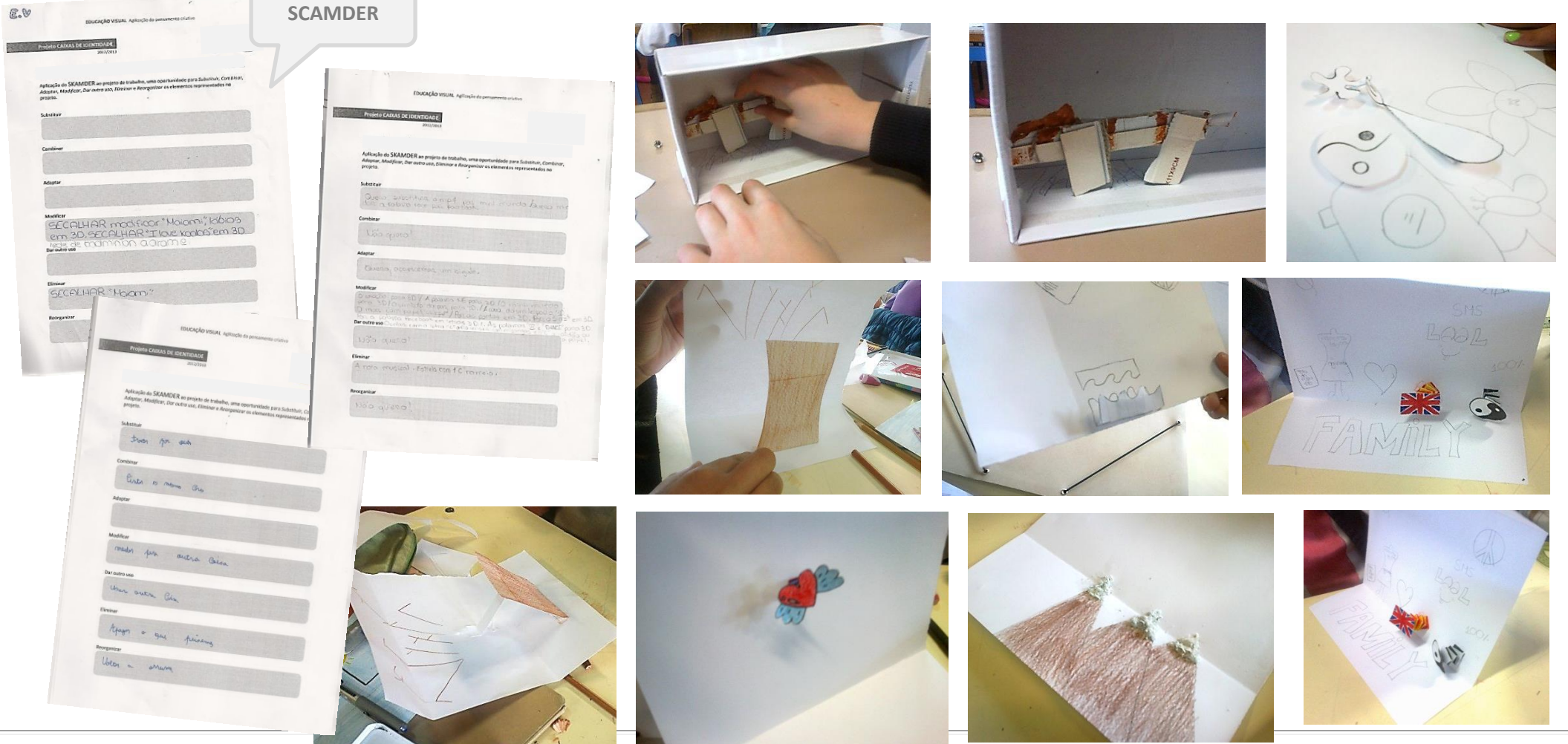
Por se tratar da primeira aula do 3º período letivo, a mesma teve início com um diálogo com os alunos sobre as avaliações atribuídas no período anterior, fazendo os necessários esclarecimentos sobre os progressos observados.


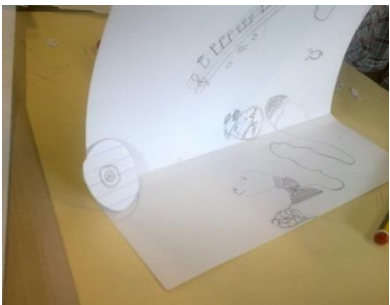



Após o que lembrei, com os alunos, em que fase de desenvolvimento se encontrava cada um dos projetos individuais. Quase todos eles já tinham um projeto, em desenho, pintado com lápis de cor, na sua maioria. Pedi-lhes que os colocassem em cima das suas mesas. Pareceu-me que este seria o momento pertinente para aplicar o SCAMDER, uma

Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
----------------	----------	------------------	-----------------------	-----------	-------------------------	----------

oportunidade de fazerem algumas alterações a estes projetos, antes de passar à fase de concretização propriamente dita, a construção das caixas de identidade. Para tal, comecei por explicar de que se tratava, o que significava cada uma das letras que constitui a palavra e qual o objetivo do exercício. Distribui depois uma folha a cada aluno, com os espaços inerentes a cada uma das possibilidades do SCAMDER, para que a preenchessem após observação atenta do seu desenho e pequena reflexão sobre se o mesmo cumpria os objetivos, em função dos quais foi concebido. Alguns alunos, embora não se tendo mostrado cépticos quanto ao exercício, demonstraram pouca disponibilidade e abertura à mudança, certos de que não queriam mudar nada na sua ideia inicial; outros encontraram uma oportunidade de melhorar alguns pormenores ou, simplesmente, permitiram-se mudar de ideias. Terminado o exercício, fui passando por todos os alunos, observando os seus registos. Sugeri depois que realizassem pequenos modelos 3d, por forma a perceberem melhor a interação dos diferentes elementos que tinham idealizado, tendo em conta as possíveis alterações registadas no SCAMDER. Disse-lhes também que, no decorrer desta proposta de trabalho, deveriam seleccionar os elementos que queriam manter no plano bidimensional e os que queriam representar em volume (3d).

SCAMDER

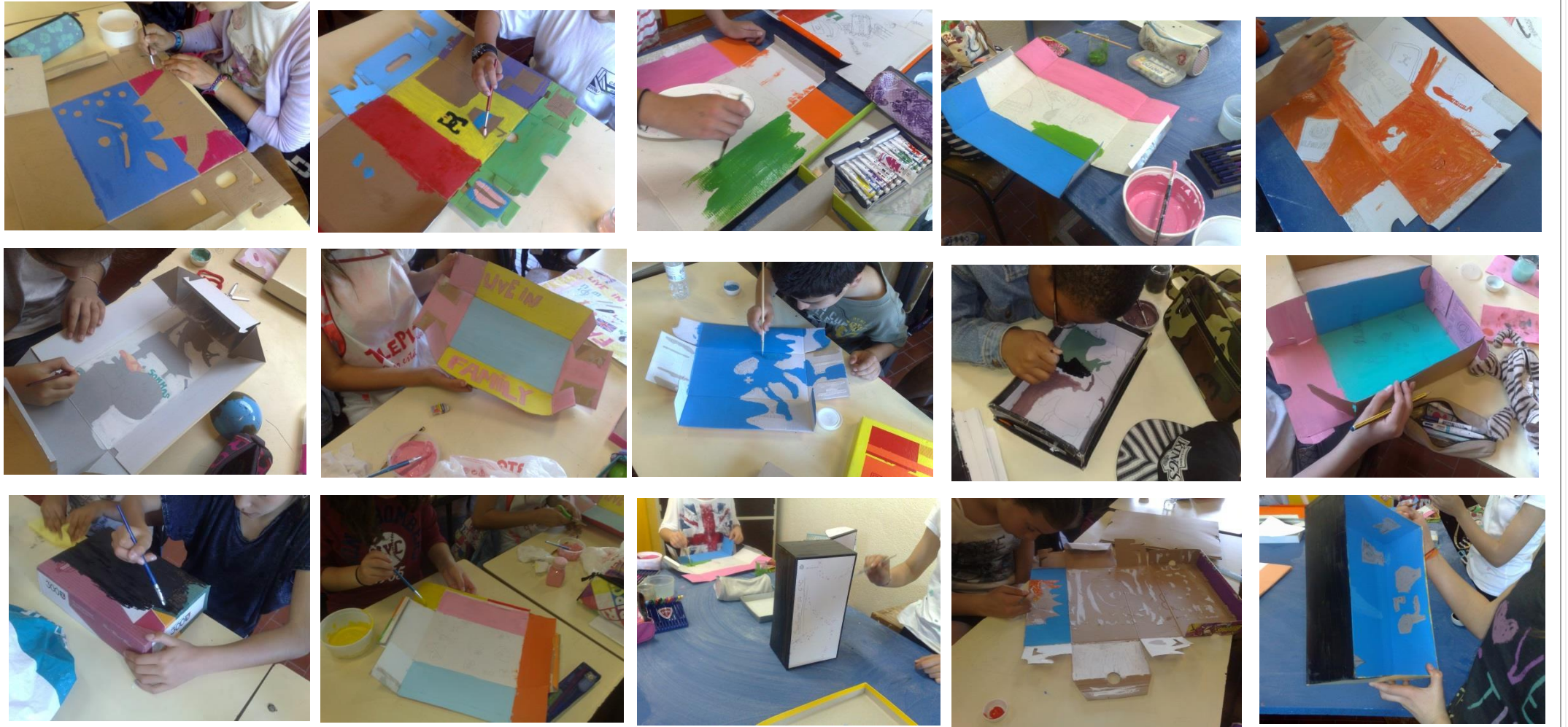


Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
						
<p><b>10, 17 e 24 de abril, 15 e 22 de maio</b></p>	<p><b>Projeto</b></p>	<p>Dominar atividades coordenadas e interligadas, para a realização de um objetivo.</p>	<p>Desenvolver capacidades para a procura da melhor solução, para a apreciação dos prós e dos contras e para a avaliação crítica das soluções alcançadas.</p>	<p>Forma e espaço</p> <p>Composição gráfica (equilíbrio e harmonia)</p> <p>Cor</p> <p>Textura</p> <p>Tridimensionalidade /volume</p> <p>Comunicação e narrativa visual</p>	<p>Seleção de técnicas e matérias em função dos projetos de trabalho realizados.</p> <p>Concretização das produções plásticas - 3 dimensões.</p> <p>Processo de desenho, pintura, colagem e fixação de objetos.</p>	<p>Caixas de sapatos</p> <p>Material de desenho</p> <p>Tesoura, colas, papéis...</p>
		<p>Reconhecer princípios básicos da criação de um discurso.</p>	<p>Articular elementos do discurso gráfico (cor, contraste, fundo-figura, texto e imagem, etc.).</p>			
	<p><b>Representação</b></p>	<p>Representar elementos físicos num espaço.</p>	<p>Explorar relações entre a parte interna e a superfície de um objeto, e utilizar na sua representação elementos como dimensão, transparência/opacidade e luz/cor.</p>			
<p><b>Técnica</b></p>	<p>Compreender características e qualidades da cor.</p>	<p>Identificar a influência da textura ou da dimensão na perceção da cor.</p>	<p>Outros materiais</p>			

Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
		Reconhecer a simbologia e o significado da cor.	Distinguir a importância da cor na construção do sentido das mensagens.			

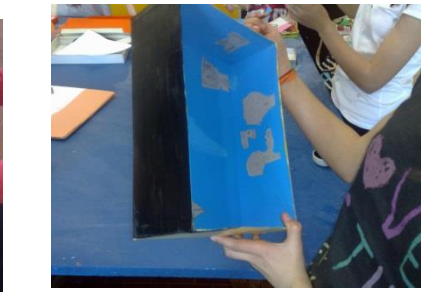
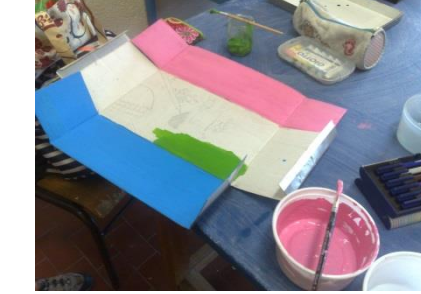
Diário de Bordo

24 de abril



Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
----------------	----------	------------------	-----------------------	-----------	-------------------------	----------

15 de maio



Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
----------------	----------	------------------	-----------------------	-----------	-------------------------	----------

22 de maio

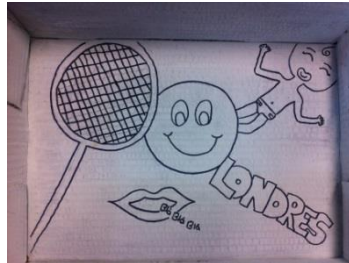
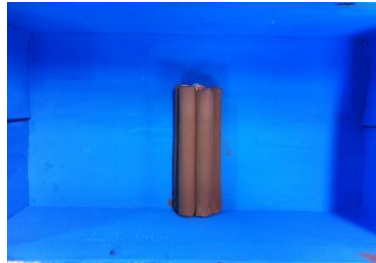


Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
29 de maio	Projeto	Dominar atividades coordenadas e interligadas, para a realização de um objetivo.	Desenvolver capacidades para a procura da melhor solução, para a apreciação dos prós e dos contras e para a avaliação crítica das soluções alcançadas.	Organização do espaço tridimensional	Conclusão dos trabalhos. Montagem de todas as “Caixas de Identidade” numa obra única. Associando as diferentes identidades de cada um, formamos uma identidade de grupo, a identidade da turma, uma Obra plural com características singulares.	Produções plásticas realizadas pelos alunos  Tinta Preta Agrafador de parede

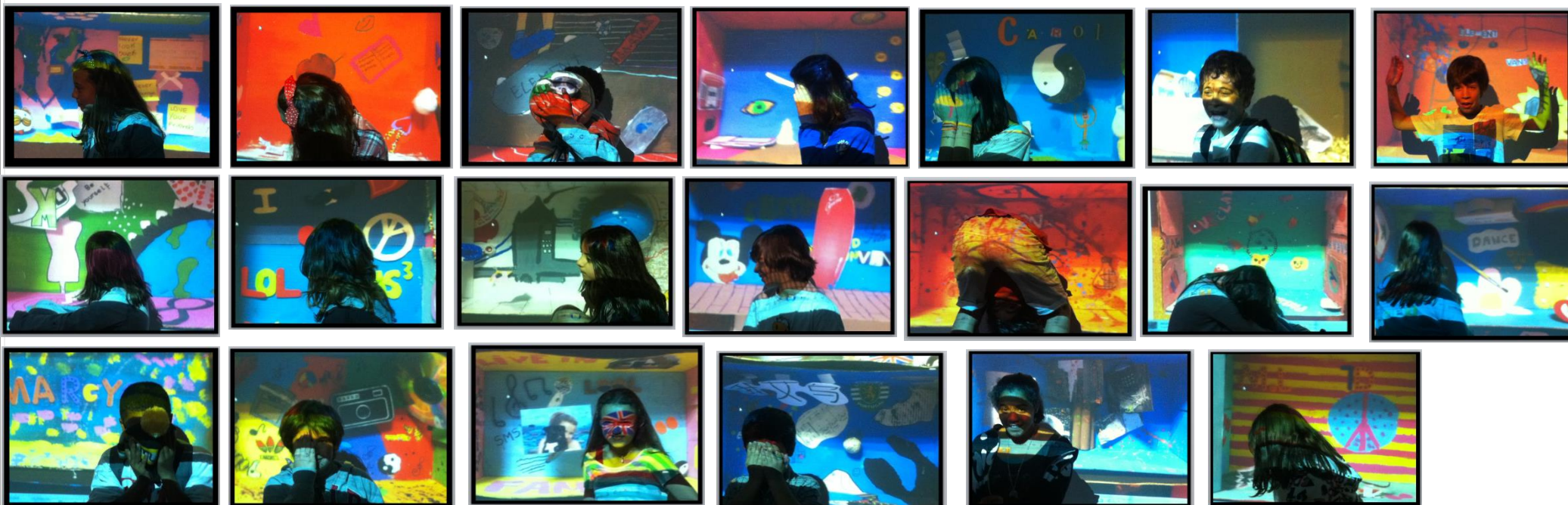
Diário de Bordo



Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
----------------	----------	------------------	-----------------------	-----------	-------------------------	----------



Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
5 de junho	Projeto	Reconhecer princípios básicos da criação de um discurso.	Articular elementos do discurso gráfico (cor, contraste, fundo-figura, texto e imagem, etc.), através do trabalho fotográfico.	Cor Imagem Comunicação	Sessão fotográfica da projecção das obras sobre os seus autores.	Fotografias dos trabalhos dos alunos Projetor Máquina Fotográfica
	Avaliação	Avaliar as aquisições dos alunos sobre o tema desenvolvido	Autoavaliar o processo de desenvolvimento do projeto; Autoavaliar as Produções Plásticas; Observar a evolução dos conhecimentos ao nível das artes plásticas e arte contemporânea	Autoavaliação Avaliação formativa	Autoavaliação do processo e do produto, do projeto “Caixas de Identidade”, através do preenchimento de uma ficha criado para o efeito  Aplicação do questionário sobre Arte Contemporânea (o mesmo que foi lançado na fase de diagnóstico).	Ficha de autoavaliação do processo e do produto  Questionário sobre Artes Plásticas / Arte Contemporânea

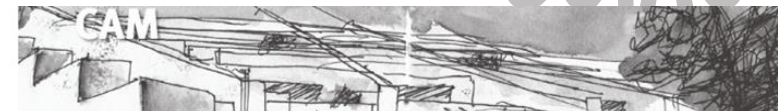


Calendarização	Domínios	Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias /Exercícios	Recursos
<b>14 de junho</b>	Divulgação	Apresentar as realizações plásticas da turma	Divulgar à comunidade Educativa o trabalho realizado por estes alunos, no âmbito da disciplina de Educação Visual, sob o tema: Arte Contemporânea	Comunicação e narrativa visual	Exposição da Obra “Caixas de Identidade”: Painel coletivo, complementado por projecção de imagens.  A exposição prolongar-se-á até à segunda semana de Setembro, início do ano letivo.	Painel expositivo  Projektor

5 dezembro 2012

# GUIÃO

Visita de Estudo ao CAM,  
Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão



## "Isto é Arte? Compreender a Arte Contemporânea"

1. Quais os Conceitos de Arte abordados ao longo da Visita de Estudo?

---

---

---

---

2. O que és capaz de dizer sobre Arte Contemporânea?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

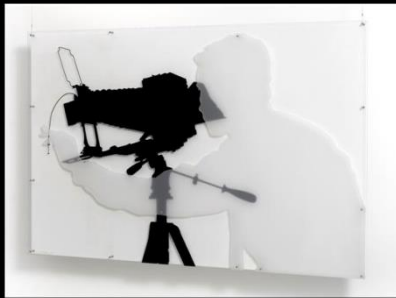


# Arte Contemporânea



“Sombras de Lourdes Castro e René Bertolo projectadas na parede”, Rue des St. Pères, Paris, 1964”

Lourdes Castro



“Sombra projectada de Andre Morain, 1967

Lourdes Castro



S/Título, 1969

Helena Almeida



“Espaço Ilusório, 1969-70, tapeçaria, 176X292”

Eduardo Nery



Rei D. Sebastião, 1985, Escultura - Pasta de papel policromada

José de Guimarães



D. Sebastião, 1989.

José de Guimarães



A Origem da Razão, 2000, óleo s/ tela

Jorge Martins



"Durante o sono", 2002

Rui Chafes

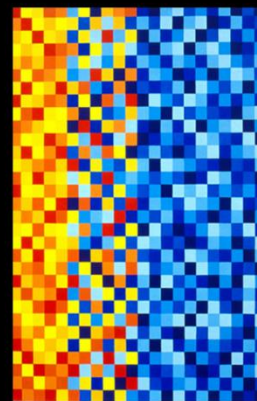


"Venho de ti", 2008

Rui Chafes

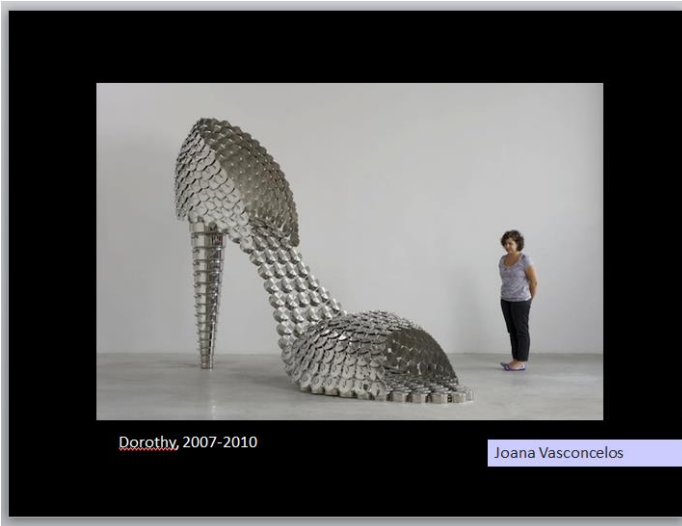
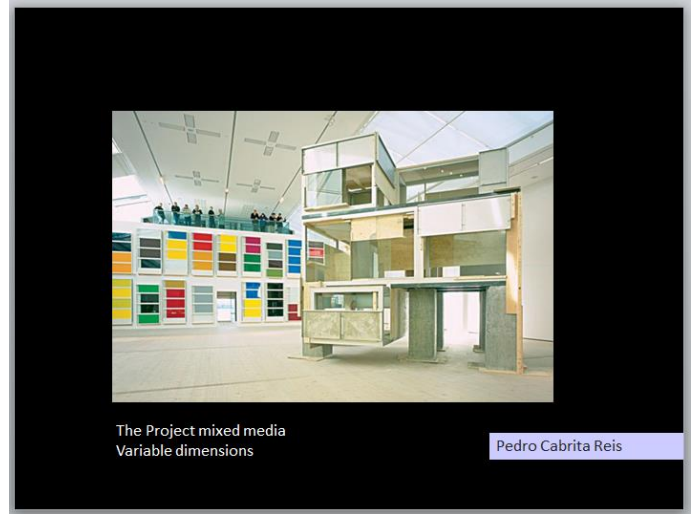


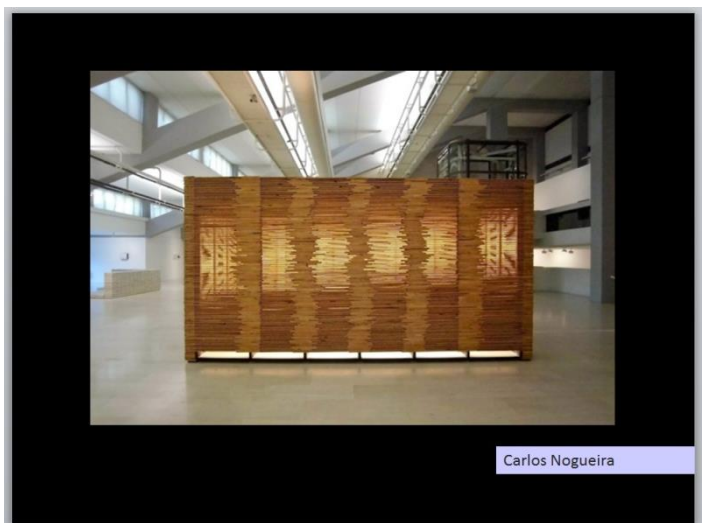
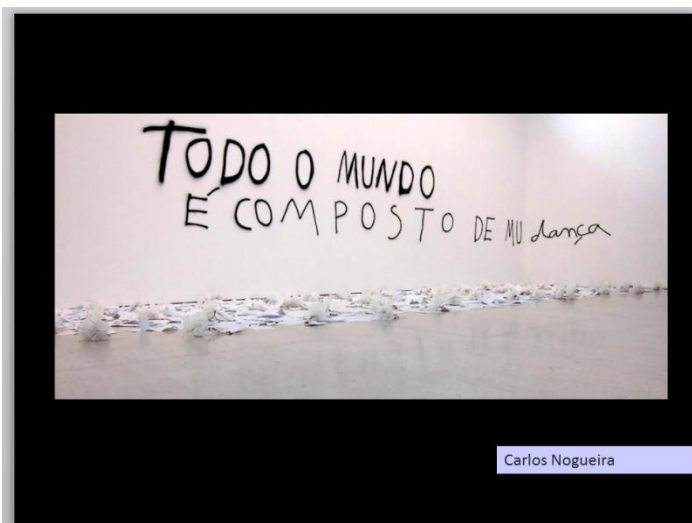
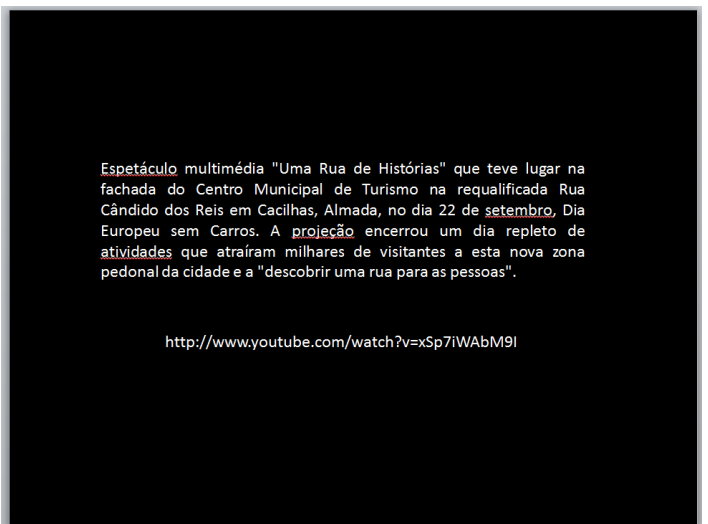
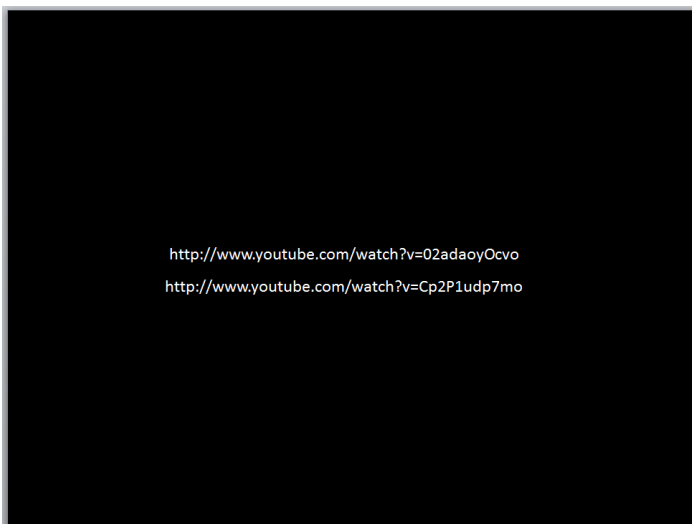
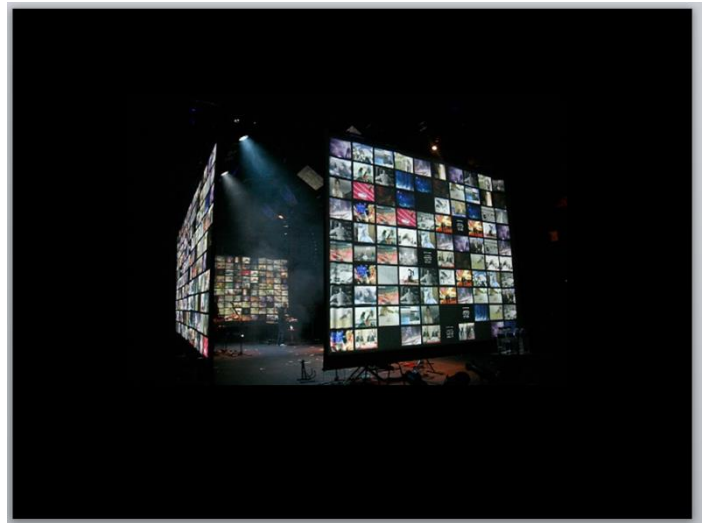
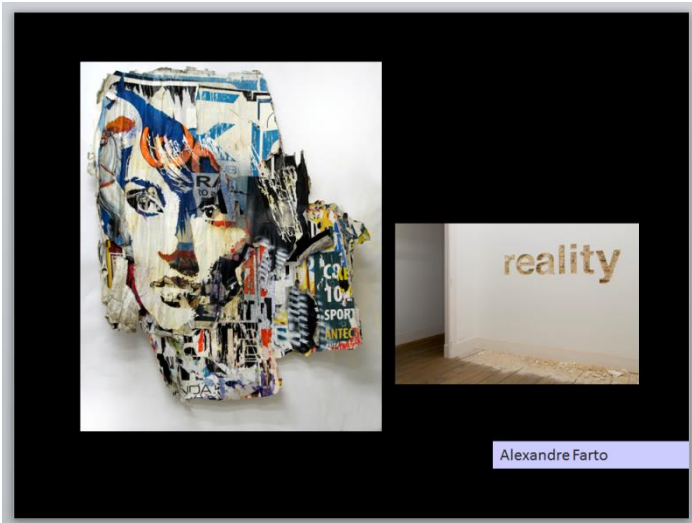
Edgar Martins



"Ritmos de cor - jazz", 2006.  
Guache sobre papel, 62X44cm.

Eduardo Nery







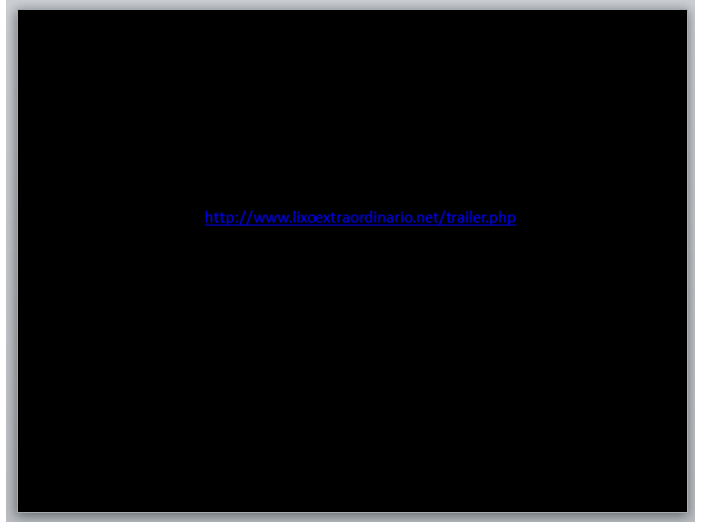
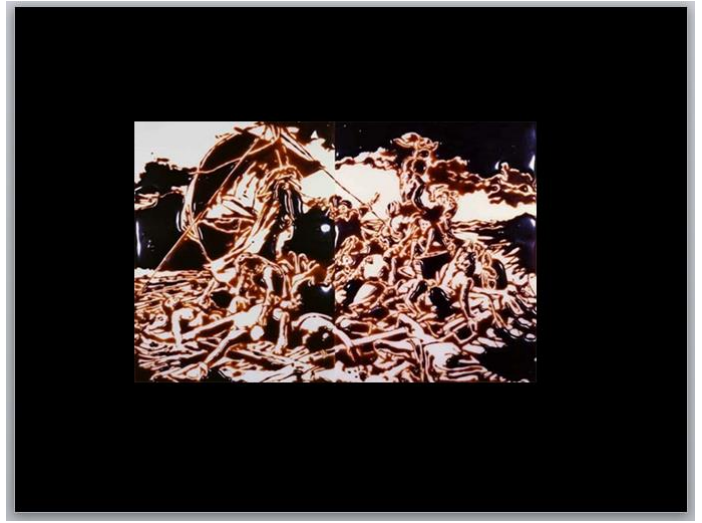
“Autoretrato”, 2012.

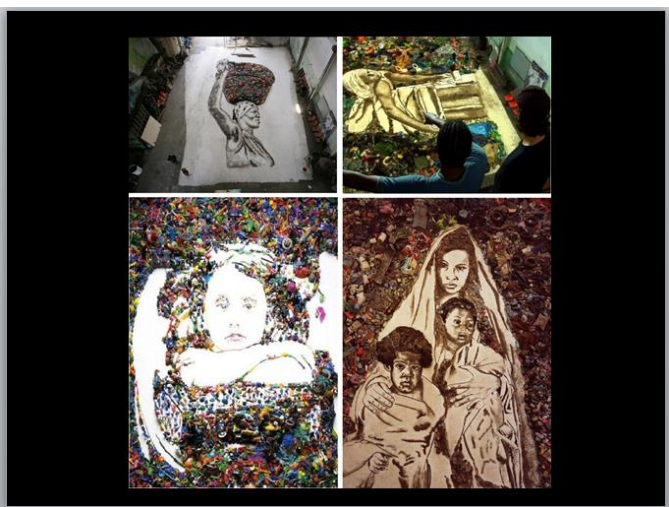
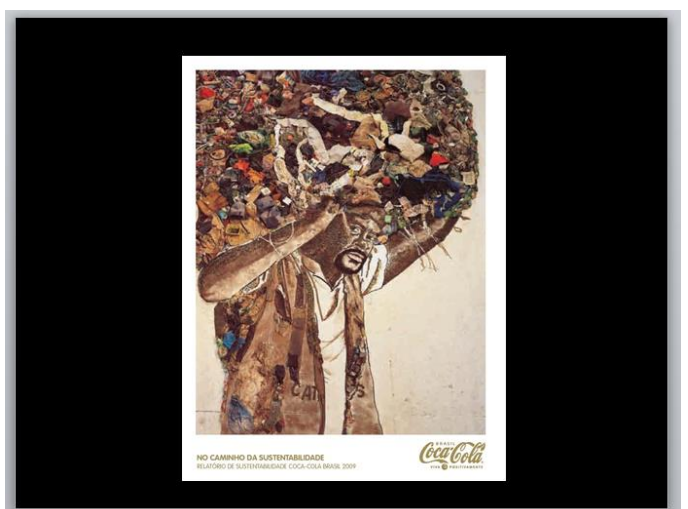
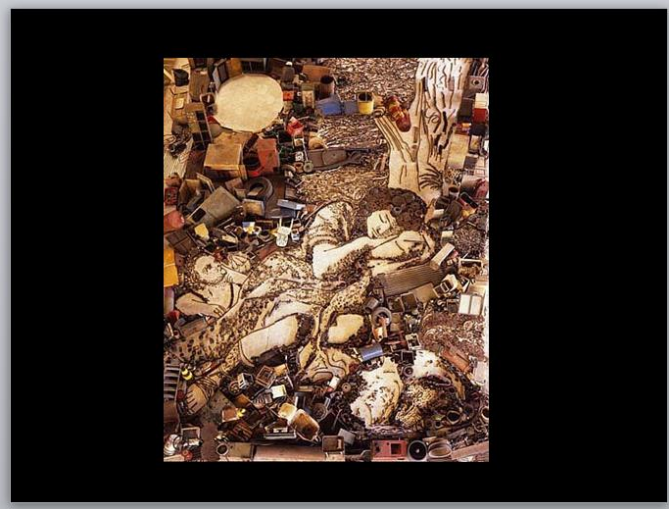
Júlio Pomar

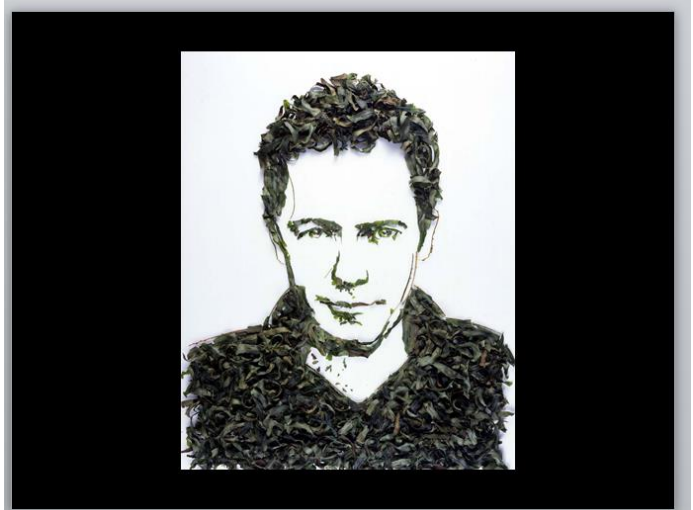
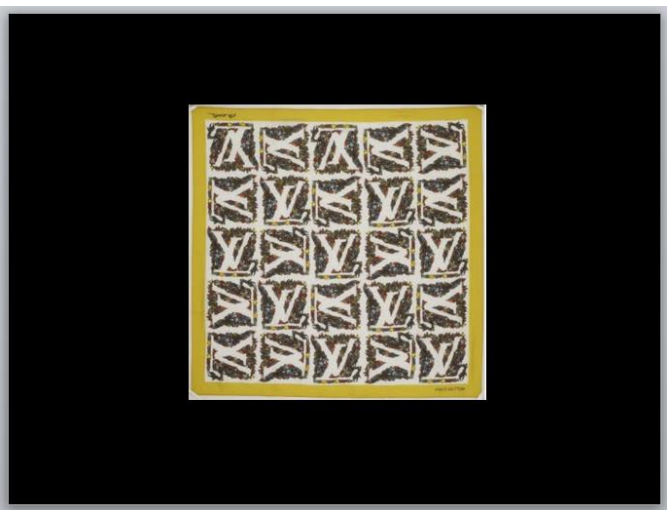
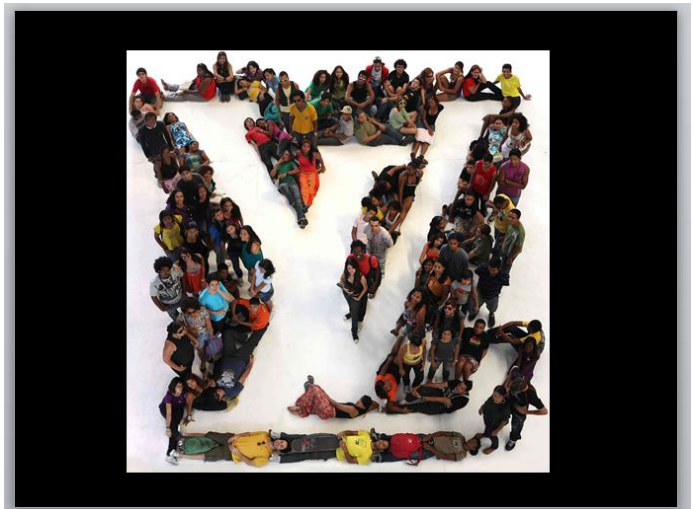
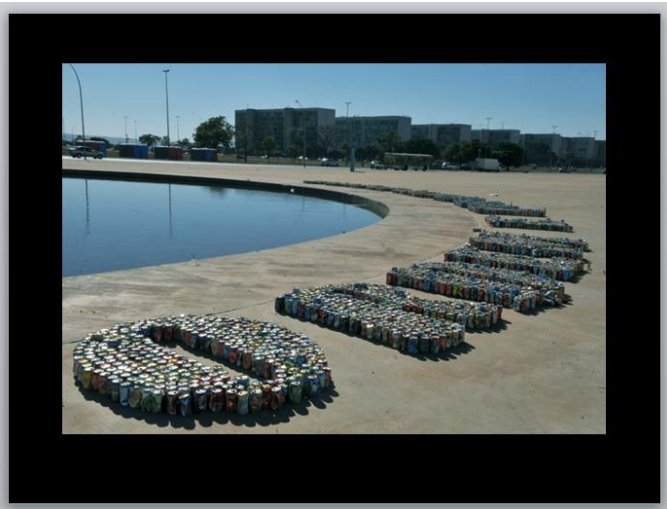


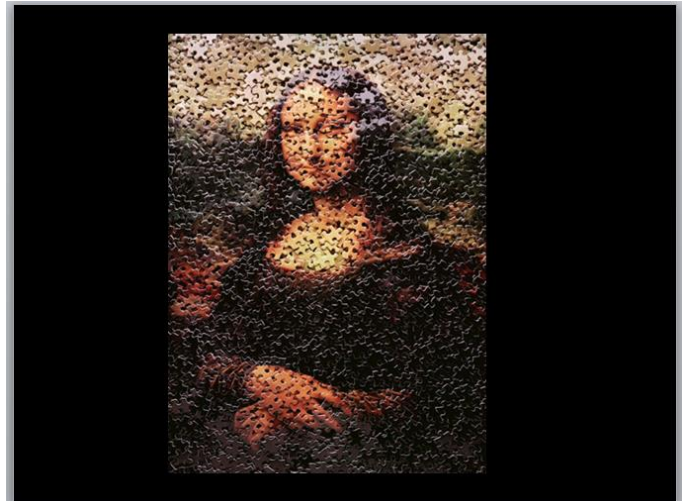
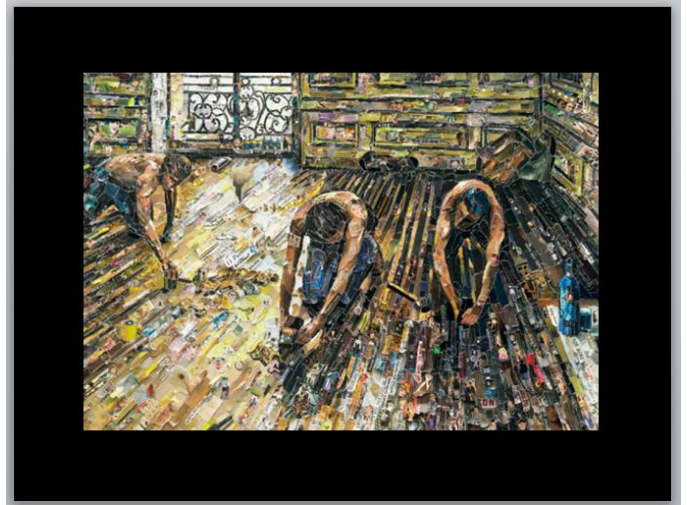
Vik Moniz











# Arte Conceptual

É um movimento artístico que surgiu nos anos 60 / 70.

Defende que a ideia e o conceito são os aspetos mais importantes da obra de arte, a técnica de execução e o processo de realização são secundários.



*Um milhão de escudos dentro de um cofre, 1994*  
Miguel Palma



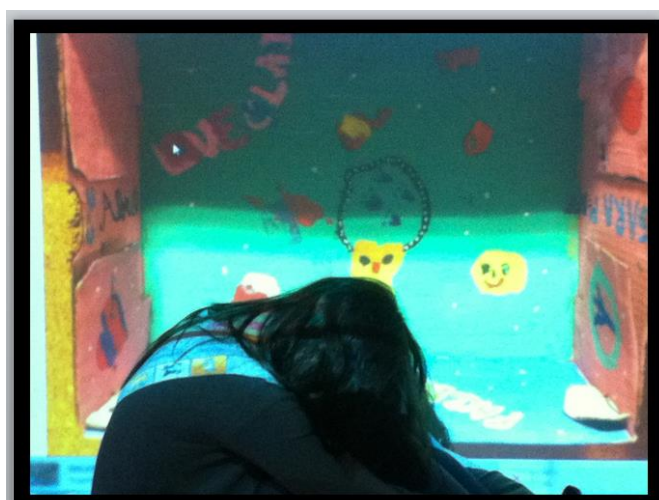
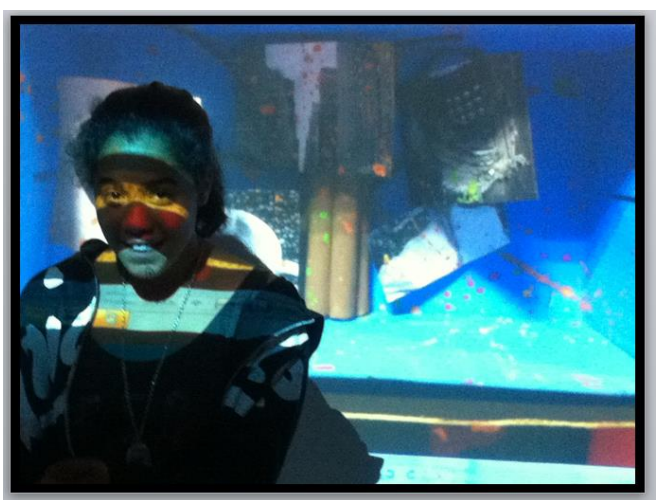
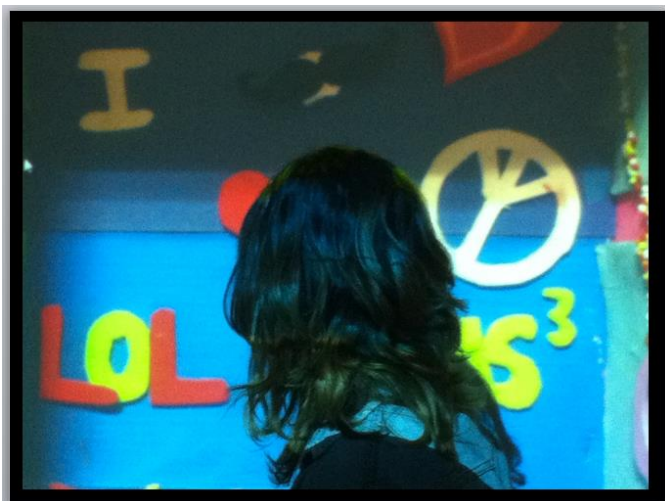
*Durante o sono, 2002*  
Rui Chafes

# Projeto “Caixas de Identidade”

Trabalho realizados pelos alunos do 6º C  
no âmbito da Disciplina de **Educação Visual**









**Autoavaliação de Projeto**  
***Caixas de Identidade***

Educação Visual Aluno nº \_\_\_\_\_

**PROCESSO**

1. No início do desenvolvimento deste projeto participaste numa visita de estudo ao Centro de Arte Moderna da Gulbenkian, onde realizas-te a atividade “Isto é Arte? Compreender a Arte Contemporânea”.

1.1 O que representou, para ti, esta atividade?

(assinala todas as questões que consideras verdadeiras)

- a) Conhecer vários artistas portugueses e estrangeiros.
- b) Ficar a saber o que é uma instalação e um happening.
- c) Estimular a minha imaginação, sentir vontade de fazer coisas novas e diferentes, no âmbito das artes plásticas.
- d) Aprender novos termos e palavras relacionadas com o mundo da arte.
- e) Deixar-me mais desperto para a arte e mais atento aos assuntos com ela relacionados.
- f) Perceber que, através da arte, podemos comunicar das mais diversas formas.
- g) Aumentar o meu gosto e interesse pelas artes plásticas


2. Em algumas aulas visualizaste obras de arte contemporânea, realizando exercícios de leitura e diálogo com a obra de arte.

2.1 Em que medida consideras que esta experiência foi significativa?

(assinala todas as questões que consideras verdadeiras)

- a) Entendi o conceito de arte, de uma forma geral, e de artes plásticas, em particular.
- b) Aprendi o que são movimentos artísticos.
- c) Entendi o que distingue diferentes movimentos artísticos.
- d) Aprendi o significado de “contemporânea”.
- e) Percebi que a arte contemporânea pode apresentar-se de formas muito diversas, além das mais tradicionais *pintura* e da *escultura*, através de vídeo, instalação, fotografia...
- f) Aprendi o conceito de arte conceptual.
- g) O contacto (visual) com as obras de arte estimulou a minha imaginação, senti mais vontade de fazer coisas novas e diferentes.
- h) Percebi a importância de ler a obra de arte e dialogar com ela, para melhor entender a sua mensagem e significado.
- i) Aprendi que quanto mais eu sei acerca do artista e do contexto em que a obra foi criada, melhor a compreendo.


3. A utilização do Mapa Mental foi útil na diversidade de respostas e ideias que permitiu encontrar, sobre o tema:

Nada

Um pouco

Muito

4. A realização do SKAMDER, no decorrer da fase de projeto, permitiu abrir novas possibilidades de resposta ao mesmo:

Nada

Um pouco

muito

5. Com o desenvolvimento deste projeto aprendi que:

---



---



---

6. Agora entendo que a arte contemporânea é:

---



---



---

7. Conheço os seguintes movimentos artísticos:

---



---

8. E os seguintes artistas plásticos:

---



---

9. De uma forma global, quanto ao processo, considero que este projeto foi:

Insuficiente

suficiente

Bom

Muito Bom

### PRODUÇÃO PLÁSTICA

Critérios de avaliação		Menções de Classificação			
		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Criatividade	<b>Originalidade</b> capacidade de inventar coisas novas				
	<b>Elaboração</b> Detalhes				
	<b>Fluidez</b> quantidade de ideias				
<b>Capacidade de representação</b> Intencionalidade					
<b>Qualidade técnica</b>					
<b>Avaliação global do produto</b>					



Imagem do trabalho desenvolvido por cada aluno



## REGISTO DA AUTOAVALIAÇÃO DO PROJETO

## Auto-avaliação do Processo

10.No início do desenvolvimento deste projeto participaste numa visita de estudo ao Centro de Arte Moderna da Gulbenkian, onde realizas-te a atividade “Isto é Arte? Compreender a Arte Contemporânea”. O que representou, para ti, esta atividade?

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	T		
a)	Conhecer vários artistas portugueses e estrangeiros.	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	21		
b)	Ficar a saber o que é uma instalação e um happening.	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	5	
c)	Estimular a minha imaginação, sentir vontade de fazer coisas novas e diferentes, no âmbito das artes plásticas.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	24
d)	Aprender novos termos e palavras relacionadas com o mundo da arte.	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	23	
e)	Deixar-me mais desperto para a arte e mais atento aos assuntos com ela relacionados.	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-	X	X	X	X	-	-	X	X	X	X	X	-	X	18	
f)	Perceber que, através da arte, podemos comunicar das mais diversas formas.	X	X	-	-	X	X	-	X	X	X	X	-	-	X	X	X	-	X	X	X	-	-	X	X	X	X	17	
g)	Aumentar o meu gosto e interesse pelas artes plásticas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	25	

11.Em algumas aulas visualizaste obras de arte contemporânea, realizando exercícios de leitura e diálogo com a obra de arte. Em que medida consideras que esta experiência foi significativa?

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	T	
a)	Entendi o conceito de arte, de uma forma geral, e de artes plásticas, em particular.	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	X	X	X	X	X	22
b)	Apreendi o que são movimentos artísticos.	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	20
c)	Entendi o que distingue diferentes movimentos artísticos.	X	-	X	-	X	X	-	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	-	X	-	X	X	-	X	-	16	
d)	Apreendi o significado de “contemporânea”.	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	23
e)	Percebi que a arte contemporânea pode apresentar-se de formas muito diversas, além das mais tradicionais <i>pintura</i> e da <i>escultura</i> , através de vídeo, instalação, fotografia...	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	X	X	X	X	X	22
f)	Apreendi o conceito de arte conceptual.	X	X	-	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	20	
g)	O contacto (visual) com as obras de arte estimulou a minha imaginação, senti mais vontade de fazer coisas novas e diferentes.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	24
h)	Percebi a importância de ler a obra de arte e dialogar com ela, para melhor entender a sua	X	-	-	X	X	X	-	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	-	-	-	16	



11	Apreendi que não tenho de saber desenhar muito bem para fazer uma obra de arte.
12	Apreendi que mesmo com os nossos “gostos” podemos desenvolver trabalhos muito engraçados e imaginativos. Também aprendi que um trabalho pode ser feito em muitos sítios, neste caso numa caixa de sapatos.
13	Apreendi coisas sobre arte; que a arte pode ser como nós quisermos; arte plástica, arte contemporânea, arte criativa...
14	Apreendi que mesmo com uma caixa de sapatos podemos fazer uma obra de arte.
15	Uma obra de arte pode ter vários significados. Nem todos têm de entender a obra a não ser o autor da mesma.
16	Apreendi que a arte que um artista faz, por vezes, não é bem compreendida por outras pessoas. A arte é uma coisa que só é mesmo importante para a pessoa que a faz.
17	Apreendi a ser mais original e a pintar melhor com os pincéis. Apreendi o que é arte contemporânea e como se faz.
18	Apreendi que existem vários tipos de artes; aprendi que me posso representar de várias maneiras.
19	Através de desenhos modernos podemos expressar diversas coisas.
20	Apreendi muitas coisas e vários tipos de arte.
21	Apreendi que nos podemos exprimir através da arte, mas não só, também podemos mostrar o que somos, o que gostamos, o que sonhamos...
22	Qualquer pessoa pode fazer algo artístico.
23	Quanto mais imaginamos o que queremos, cada vez mais o desenho fica melhor.
24	Apreendi que o mais importante numa obra de arte é o que ela representa para nós, independentemente do que os outros pensam.
25	Que a minha identidade pode ser representada numa caixa.

15. Agora entendo que a arte contemporânea é:

Nº	Resposta
1	É a arte que se faz atualmente. Inclui diversos tipos de obras, pode ser uma pintura, uma instalação ou um vídeo...
2	A arte contemporânea caracteriza-se principalmente pela liberdade que o artista tem a criar a sua arte. Esta arte dá-nos a possibilidade de pensar e questionar conceitos que aplicamos no nosso dia-a-dia.
3	A arte contemporânea é arte que é mais recente, desta época. A arte contemporânea é do Sec. XXI
4	É a arte de hoje. Arte contemporânea revela-se na pintura, na literatura, na moda, no cinema e em outras coisas.
5	A arte contemporânea é criatividade; desenho; é cada artista ter liberdade de fazer o que quiser tendo a sua própria linguagem (teatro, musica, desenho, dança, etc.) A arte contemporânea é: esculturas, dança, música contemporânea e desenhos
6	É um período da arte. Pode englobar desenho, escultura... É a arte em que podemos observar arte bonita e artística.
7	-
8	Arte contemporânea é a arte dos nossos dias, utiliza vários materiais e muitas técnicas.

9	A arte contemporânea é a arte que se faz hoje e retrata assuntos atuais. A arte recente que pode ser utilizada na pintura, literatura, cinema. É a arte do nosso tempo.
10	A arte contemporânea é diferente da arte convencional. A arte contemporânea é uma arte livre, com muitas técnicas e da atualidade.
11	É a arte dos tempos atuais. A arte contemporânea vai-se modificando ao longo dos tempos.
12	Arte contemporânea é a arte da atualidade, que se caracteriza pela liberdade do autor.
13	Entendo que esta arte revela-se na pintura, na moda, no cinema, música, literatura... pode expressar-se não apenas através do desenho, mas também fotografia, vídeo... A arte contemporânea é uma arte simples, moderna, cada autor vai simplificando a arte da sua altura para a tornar diferente.
14	Arte contemporânea é uma arte que é diferente de qualquer outra arte. Arte contemporânea são pinturas, esculturas que podem ser simples ou muito elaboradas.
15	A arte contemporânea é um período da história em que as pessoas começam a criar um novo estilo, onde as pessoas são livres de pintar coisas que não são reais, que lhe vêm à cabeça. A arte contemporânea pode ser representada na pintura, na escultura, etc. Arte contemporânea é um período artístico que surgiu na segunda metade do Sec. XX, depois da segunda guerra mundial. Começa-se a precisar de criar um estilo artístico novo, não ser só copiar a realidade, mas sim começar a criar coisas totalmente diferentes. A arte moderna que era feita pelos modernistas, totalmente diferente do realismo ou naturalismo que copia a realidade. Muitas pessoas não gostaram da ideia. Um dos primeiros pintores modernistas português foi Amadeu de Souza-Cardoso
16	Arte contemporânea é uma arte que tem movimentos artísticos que se vêm na área da arte: a arte conceptual é um deles. A arte contemporânea é uma série de movimentos transformados em arte. Eu pesquisei para saber mais e cheguei à conclusão que o Hip Hop foi inspirado pelos movimentos de arte contemporânea.
17	Arte contemporânea é a pintura, a literatura, o cinema...
18	A arte contemporânea é a arte que mais vimos no nosso dia-a-dia; pode ser representada na literatura, na escultura, na arquitectura, etc. é uma arte que pode ser representada por vários objetos.
19	A arte contemporânea expressa-se na literatura, na música, cinema, pintura, escultura.
20	A arte contemporânea pode ser considerada muita coisa: literatura, música, pintura... A arte contemporânea revela-se na moda pintura e literatura.
21	Uma forma de mostrarmos o que somos. A arte contemporânea é um período artístico que surgiu no séc. XX, após a segunda guerra mundial. Começa-se a precisar de criar um novo estilo, não ser só copiar a realidade (realismo). A arte moderna foi um novo estilo artístico feito pelos modernistas.
22	Uma maneira de expressar sentimentos e pode ser qualquer obra que façamos, por exemplo: um filme, uma pintura, uma escultura, teatro... é arte moderna.
23	A arte que nos vem ao pensamento. Arte contemporânea é uma arte que mostra a liberdade do artista em que o mesmo não se preocupa com os seus movimentos, dando asa à sua imaginação.
24	A arte contemporânea pode ser usada na literatura, dança e música.
25	A arte contemporânea é uma coisa que me vem à cabeça.

## 16. Conheço os seguintes movimentos artísticos:

Nº	Resposta
1	Arte conceptual, realismo, arte contemporânea, impressionismo, street art

2	O realismo, o impressionismo, cubismo, contemporâneo
3	Arte contemporânea, street art, land art, modernismo, realismo
4	Arte conceptual, arte antiga, realismo e abstrato
5	No século XIX na arquitectura existiu o estilo Gótico, Manuelino, Românico, etc. No sec.XX os movimentos artísticos são. O impressionismo, o expressionismo, a arte conceptual, a arte moderna, op art, etc.
6	Curvas e contra curvas
7	Arte contemporânea, conceptual, pop art, realismo
8	Arte figurativa, arte abstrata, arte conceptual, realismo, híper-realismo, pop art
9	Manuelino, Gótico, cubismo, modernismo, Op art e arte contemporânea.
10	Romantismo, realismo, abstracto, contemporâneo, conceptual.
11	Realismo, abstracto, arte conceptual e contemporânea
12	Romantismo, Iluminismo, Abstrato, Conceptual, Gótico, Realismo.
13	Impressionismo, surrealismo, modernismo, romantismo.
14	Arte contemporânea
15	Realismo, naturalismo, Surrealismo, modernismo, arte contemporânea
16	Pintura, arte de rua, escultura, vídeo, fotografia, instalação, arte conceptual
17	Arte moderna, street art, op art, pop art, arte conceptual
18	Modernismo, realismo, arte conceptual
19	Street art, impressionismo, realismo, pop art
20	Realismo, modernismo, street art, Op art
21	Realismo, Modernismo, arte contemporânea
22	Movimento realista e movimento surrealista, arte moderna e contemporânea
23	Não me lembro
24	Impressionismo, Romântico, realismo, abstracto, conceptual
25	Arte moderna, arte contemporânea

## 17. E os seguintes artistas plásticos:

Nº	Resposta
1	Carlos Nogueira; Vieira da Silva; Lurdes Castro e Rui Chafes

2	Carlos Nogueira, Amadeu de Sousa Cardoso, Helena Almeida, Eduardo Viana, Eduardo Nery, Lurdes Castro, Ângelo de Sousa, Manuel Baptista.
3	Vieira da Silva, Carlos Nogueira, Picasso, Joana Vasconcelos, Rui Chafes, Lurdes Castro
4	José Basaliza, Júlio Pomar e Joana Vasconcelos.
5	Joana Vasconcelos, Júlio Pomar, Jorge Vieira, Alexandra Raigado, Fernando Lanhas, António Charrua, Vieira da Silva, Jorge Pinheiro
6	Hélio Cunha, António Paloco, Joana Vasconcelos, Ana Vieira
7	Hélio Cunha, Lurdes Castro, António Paloco, Ana Vieira, Joana Vasconcelos
8	Carlos Nogueira, Eduardo Nery
9	Carlos Nogueira, Joana Vasconcelos, Vieira da Silva
10	Maria Helena Vieira da Silva, Eduardo Nery, Alberto Gordilho, Almada Negreiros
11	José Malhoa
12	Maria Helena Vieira da Silva, Almada Negreiros, Nadir Afonso, Eduardo Nery.
13	Carlos Nogueira, Alice Vieira, Ângelo de Sousa, Columbano Bordalo Pinheiro
14	Manuel Pereira da Silva, Ângelo de Sousa, Benedita Serrano, António Poteiro, Abel Mendes
15	Carlos Nogueira
16	Vieira da Silva, Carlos Nogueira, Picasso, Keil do Amaral
17	Manuel Baptista, Ana Vieira, Joana Vasconcelos, Gonçalo Pena
18	Carlos Nogueira, Júlio Quaresma, Duarte Pimentel
19	Carlos Nogueira, Amadeo de Souza Cardozo, Lurdes Castro, Eduardo Nery
20	Carlos Nogueira
21	Vieira da Silva; Helena Almeida; Pires Vieira; Eduardo Viana; Eduardo Nery; Lourdes Castro; Ângelo de Sousa; Manuel Baptista
22	Carlos Nogueira, Salvador Dali, Maria João Franco
23	Carlos Nogueira, Rui Chafes, Joana Vasconcelos
24	Joana Vasconcelos, Rui Chafes, Eduardo Nery, Ângelo de Sousa, Vieira da Silva
25	Carlos Nogueira e e Joana Vasconcelos.

18. De uma forma global, quanto ao processo, considero que este projeto foi:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	T	
Insuficiente																											0
Suficiente																			X								1

Bom	X		X	X	X	X	X		X		X		X	X			X	X		X	X	X		X		16
Muito Bom		X						X		X			X	X									X		X	8

Grelha de avaliação das Produções Plásticas

Alunos	Criatividade												Capacidade de representação Intencionalidade				Qualidade técnica				Apreciação global				
	Originalidade capacidade de inventar coisas novas				Elaboração detalhes				Fluidez quantidade de ideias				I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB													
1			X			X					X				B			X						X	
2		X				X				X					X			X					X		
3			X			X					X			X				X						X	
4			X				X				X				X				X					X	
5			X			X				X					X				X					X	
6				X			X			X					X			X						X	
7			X				X			X					X				X					X	
8			X				X			X					X			X						X	
9			X			X					X				X			X						X	
10				X			X					X				X			X						X
11		X				X					X				X			X						X	
12				X			X					X				X				X					X
13			X				X				X				X				X					X	
14			X				X				X				X				X					X	
15				X			X				X				X				X					X	
16			X				X					X				X				X					X
17			X				X			X					X				X					X	
18			X				X				X				X			X				X			
19		X				X				X					X			X				X			
20				X			X			X				X				X				X			
21			X			X					X				X				X					X	

Alunos	Criatividade												Capacidade de representação Intencionalidade				Qualidade técnica				Apreciação global			
	Originalidade capacidade de inventar coisas novas				Elaboração detalhes				Fluidez quantidade de ideias															
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB
22			X				X			X					X			X					X	
23			X			X						X		X					X				X	
24			X				X				X					X			X				X	
25			X				X			X					X				X				X	
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>3</b>

**AVALIAÇÃO DO PROJETO**

**Grelha de avaliação das Produções Plásticas**

Alunos	Criatividade												Capacidade de representação Intencionalidade				Qualidade técnica				Apreciação global				
	Originalidade capacidade de inventar coisas novas				Elaboração detalhes				Fluidez quantidade de ideias																
	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
1			X			X					X				X			X					X		
2		X					X				X				X			X						X	
3				X			X					X				X			X						X
4			X					X			X					X			X					X	
5		X					X			X					X			X				X			
6			X				X					X				X			X					X	
7			X					X			X				X					X				X	
8			X			X				X					X			X				X			
9				X			X			X					X				X					X	
10				X				X			X					X			X					X	
11			X			X				X					X			X				X			
12				X				X			X					X			X					X	
13			X					X			X				X			X						X	
14		X				X				X					X			X						X	
15			X					X			X					X			X					X	
16			X					X				X				X			X					X	
17		X					X			X					X			X						X	
18			X					X			X				X			X						X	
19			X					X			X					X			X					X	
20				X			X			X						X			X					X	
21	X					X				X				X			X			X				X	

Anexo 11 – Registo da avaliação das produções plásticas

22			X				X			X				X			X				X				X	
23		X				X				X				X				X						X		
24			X				X			X				X				X						X		
25			X				X			X				X				X						X		
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>7</b>		

\* I – Insuficiente

S – Suficiente

B – Bom

MB – Muito Bom

Nº do aluno	2.1 Explica por palavras tuas o que é uma Obra de Arte.	
	Inicial	Final
1	<p>uma obra de arte é algo criativo ,bonito, conhecido e próprio.                      algo que cada um imagina e tem a necessidade de se expressar,um alguém que faz com que os outros vejam o que sente e percebam quais os seus sentimentos através de uma escultura, pintura...                      as obras mostram o que cada um é ou quer ser.                      as obras de certa forma servem para espludir em forma de arte.                      tudo é uma obra de arte se assim quisermos.                      cada um vê o que quer, para algumas pessoas e até para mim um simlpes ponto pode ser uma grande e maravilhosa obra de arte, uma das melhores do mundo.                      por exemplo:há pessoas que choram para mostrar que se sentem mal, ou até estão tão emocionadas e felizes que não se conter e choram. mas há pessoas que simplesmente pegam num pincel,num lápis ou utilizam até uma parte do corpoe pintam.                      para mim uma obra de arte pode ser uma fotografia,um retrato e até um grafitinuma mera parede.                      se me perguntassem se eu gostava de ter como minha profissão ser pintura/artista eu diria que não, mas a arte vais estar sempre presente na minha vida.</p>	<p>Uma obra de arte é tudo o que se vê, até o lixo que deitamos fora poderá um dia ser arte; um ponto, uma linha, um trapo velho, tampas, rolhas, lâmpadas fundidas... podemos fazer do que vemos o que quisermos. Para mim um ponto pode ser uma bola de futebol mas para outros pode ser uma frase.</p>
2	<p>É uma obra artística muito bem desenhada feita por artistas.                      Os pintores as vezes fazem desenhos abstratos ou figurativos</p>	<p>Uma obra de arte é um trabalho artístico realizado por artistas de arte ou podem não ser artistas a realizar o trabalho . Uma obra de arte é varias coisas (desenhos , filmes, banda desenhada...) bem feitas .Uma obra de arte tem a ver com a arte.</p>
3	<p>a arte é uma coisa cheia de cores</p>	<p>Uma obra de arte é uma arte onde um objeto se transforma em qualquer outra coisa com cores coloridas, luzes... ou outros objetos.</p>
4	<p>É uma pintura muito bonita e bem estruturada feita por um artista, uma obra de arte pode usar vários tipos de materiais; ás vezes numa obra de arte pode se ver mais que uma coisa só.</p>	<p>É quando um artista transmite aos outros o seu modo de pensar e de ver o mundo; muitas vezes a sua obra é uma critica sobre a época em que vive.</p>
5	<p>para mim uma obra de arte é um quadro,esculturas,desenhos e muitas mais coisas ets.....</p>	<p>Uma obra de arte tem como função representar um símbolo.A obra de arte é considerada assim dependendo do seu contexto, podendo ser uma escultura, uma pintura, um filme...</p>
6	<p>São pinturas e esculturas muito bonitas e grandes</p>	<p>A obra de arte é um trabalho artístico que pode ser feito em desenho ou escultura, ou de outras formas.</p>
7	<p>Eu acho que uma obra de arte é uma peça original, uma pintura ou escultura colorida ou sem cor, muito elaborada ou simples, uma peça que impressione as pessoas de qualquer parte do mundo.</p>	<p>Para mim uma obra de arte é uma peça magnífica que consiga cativar as pessoas de todo o mundo, original e nunca antes vista.</p>
8	<p>A obra arte de arte é quando artista imagina o que quiser e esprime os seus desenhos e desenha o que quiser para a tela.</p>	<p>Arte é tudo aquilo que quer esprimir os sentimentos do artista, através de várias técnicas e materiais.</p>
9	<p>Uma obra de arte é a imaginação do autor dessa obra, pode ser :                      pintar,desenhar,escrever...                      É o que as pessoas quiserem.</p>	<p>Uma obra de arte é uma peça criada por um ou mais artistas e que depois de concluída é apreciada pelas pessoas.</p>
10	<p>Uma obra de arte é uma coisa diferente. É a imaginação do artista.</p>	<p>Uma obra de arte é qualquer objeto criado a partir da imaginação do artista. A obra de arte quer passar uma mensagem.</p>
11	<p>Uma obra de arte é uma pintura, escultura etc..., que está muito bem estruturada. Os artistas consideram uma boa obra de arte várias coisas como por exemplo: um retrato físico, uma pintura abstrata. Podem ser pintadas com diferentes materiais. Só se pode considerar uma obra de arte se ela for original. Nas esculturas abstratas os artistas podem tentar desenhar uma figura e as pessoas que a observam podem achar que é outra coisa qualquer.</p>	<p>Uma obra de arte pode ser uma escultura, quadro, retratos... Realizada com diferentes materiais e de diversas formas.                      Normalmente os artistas seguem a arte do seu tempo chamada de arte contemporânea, como estudámos. As obras podem ser figurativas ou abstratas e cada uma tem um significado diferente. Cada obra pode ser avaliada de diferentes maneiras.</p>
12	<p>Uma obra de arte é/são quadros de pintura, desenhos, esculturas (de barro, pedra,cimento,...)...é tudo aquilo que é considerado arte e belo.</p>	<p>Uma obra de arte é um trabalho artístico que pode consistir num objeto, composição musical, texto, arquitetura, filme, etc...</p>
13	<p>eu acho que é uma escultura que tem um significado para o escultor que as pessoas conseguem observar</p>	<p>Uma Obra de arte é uma pintura, escultura... uma fotografia, um desenho ou outro objeto...algo que é feito por alguém e tem um significado. Por vezes quem vê uma</p>

Anexo 12 – Resposta à questão “Explica por palavras tuas o que é uma obra de arte”

Nº do aluno	2.1 Explica por palavras tuas o que é uma Obra de Arte.	
	Inicial	Final
		obra de arte interpreta uma coisa diferente do artista.
14	<p>Permite expressar os nossos sentimentos sem falarmos. Pode ser feita por todas as pessoas incluindo as mais conhecidas como os pintores, escultores...</p> <p>Eu acho que basta agarrar num lápis e fazermos um desenho com significado para nós que pode ser uma obra de arte.</p> <p>Acho que um gráfiti na rua desde que não seja vandalismo é uma obra de arte.</p>	<p>Uma obra de arte pode era representada por uma escultura, grafiti, desenho, vídeo... Uma obra de arte é uma maneira de nos exprimirmos sem ter de escrever e falar. Uma obra de arte pode ter várias perspetivas pois nem todos vêm a mesma coisa.</p>
15	<p>Uma obra de arte é uma peça artística como: uma pintura, mas não uma pintura qualquer, pode ser por exemplo uma pintura abstrata. É algo que não se pode fazer sem vontade, temos que nos sentir inspirados. Muitas vezes, os artistas inspiram-se com o que as pessoas dizem ou com as imagens que vão acumulando ao longo dos dias. Uma obra de arte é uma preciosidade.</p> <p>As obras de arte podem conter felicidade ou tristeza, pode ter cores alegres ou cores tristes.</p> <p>Quando as pessoas vão a um museu e olham para uma obra de arte, por exemplo de Picasso, não percebem o que a pintura transmite, porque só ele é que sabe.</p>	<p>Eu acho que uma obra de arte, não é só uma peça para expor numa galeria ou noutra sítio.</p> <p>Uma obra de arte pode ser um filme, um objeto ou até uma música que podemos escrever. Também acho que uma obra de arte pode não o ser para outras pessoas, mas sim, para a pessoa que a fez. Se a pessoa achar que é mesmo uma obra de arte, decerteza que a estima com muito carinho.</p> <p>Para mim isso é uma obra de arte!!!</p>
16	É a arte de desenhar, pintar e esculpir, feita pelo homem.	Uma obra de arte é quando o artista faz algo extraordinário.
17	Obra de arte é um desenho, uma escultura. é uma coisa que exprime os seus sentimentos ou o que a pessoa sente .	Uma obra de arte é um trabalho, um projeto artístico como por exemplo a arquitetura ou um filme, um livro... um texto... uma apresentação, entre outros... Pode ser considerada uma obra de arte pelo seu significado.
18	Uma obra de arte é uma peça, umdesenho...Algo criado pelo homem; não é preciso estar numa galeria ou num museu para ser considerada uma obra de arte.	Uma obra de arte é algo que foi criado por um artista e tem um significado ou um objetivo. Deve ser única, não haver mais nenhuma igual. É algo de valioso que é apreciado pelas pessoas.
19	Uma obra de arte é uma pintura pintada por um pintor	Uma obra de arte pode encontrar-se na leitura, na música, na escrita no cinema... é feita com a criatividade e imaginação do seu autor.
20	Uma obra de arte pode ser um desenho ou uma pintura. É considerada "obra de arte" quando é feita por alguém importante.	Uma obra de arte pode era muita coisa: um desenho, uma escultura, ou outra arte. Toda a gente pode fazer uma obra de arte desde que seja criativo e saiba o que está a fazer, mesmo que os outros não achem bonito, para o artista tem valor.
21	Uma obra de arte é uma obra que se queria e que é original ou clássico que as pessoas olham e ficam maravilhadas. por exemplo: pinturas, desenhos,esculturas...	Uma obra de arte é uma coisa que se faz que não é copiado e é original. exemplos: filmes, desenhos, esculturas, músicas, desenhos, etc
22	Uma obra de arte é onde os artistas expressão o que sentem e muitas vezes fazem coisa que não se percebem. Ou então fazem retratos de alguém, um desenho abstractos.	Uma obra de arte pode ser várias coisas, um vídeo, uma pintura, um grafiti; podemos percebe-las ou não, mas normalmente elas refletem o que os artistas pensam e gostam.
23	É quando um pintor pinta numa tela uma pintura nova	É uma peça original feita por um artista. Pode ser um livro, uma pintura ou uma gravura na árvore. É uma obra de arte se lhe der-mos valor.
24	Uma obra de arte e algo nunca se sabe o que se vai fazer é algo que nos vai na mente.	Obras de arte são peças feitas à mão e transmitem o que as pessoas pensam. São objetos criativos e únicos, podem estar numa exposição ou até na rua, no chão ou numa parede.
25	Uma obra de arte é/são quadros de pintura, desenhos, esculturas (de barro, pedra,cimento,...)...é tudo aquilo que é considerado arte e belo.	Uma obra de arte é um trabalho artístico que pode consistir num objeto, composição musical, texto, arquitetura, filme, etc...