



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

**A ARTE CONTEMPORÂNEA ENQUANTO ELEMENTO
FACILITADOR DA AUTO VALORIZAÇÃO DOS JOVENS
PERANTE AS SUAS CRIAÇÕES ARTÍSTICAS**

**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**

Ana Maria Pragana Agostinho Clérigo

Orientadora: Professora Doutora Ana Bela Mendes

2014

Ao meu pai.

Agradeço à minha família e amigos,
Pelo tempo que o meu estudo lhes roubou.

Agradeço também à minha Professora e Orientadora, Professora Doutora Ana Bela Mendes
pela disponibilidade permanente, assim como pelas palavras de incentivo sempre presente.

Resumo

O presente trabalho de investigação-ação surge da necessidade de fazer face à problemática evidenciada pelos alunos relativa ao seu empenho e motivação pelas atividades da disciplina de Educação Visual. Esta problemática tem origem na interiorização dos jovens de que não possuem «jeito para o desenho». Tendo em conta, que a arte abarca um potencial de atividade cognitiva, aliado a um ensejo de mudança a nível metodológico tentámos entender de que modo a Arte Contemporânea seria uma mais-valia para o desenvolvimento dos jovens e para o reconhecimento positivo das suas produções artísticas. Acreditamos que a abordagem das artes através da Arte Contemporânea potencia o desenvolvimento de capacidades capazes de gerarem o pensamento crítico.

Esta investigação-ação tem como objetivo aprofundar a compreensão de um situação problema e de tentar solucioná-la através de métodos científicos. O estudo empírico tendo como ponto de partida uma visita ao Museu Berardo, pretendeu estimular nos alunos a curiosidade pela Arte Contemporânea. O projeto teve como objetivo motivar para a Arte e cooperar para a construção de públicos capazes de frequentar espaços museológicos. Na metodologia aplicada, a investigação documental, foi alicerçada na revisão da literatura. As atividades implementadas exploraram processos de descoberta, resolução de problemas, passando pela experimentação pessoal e coletiva, que exigiram domínio de técnicas através da sua prática. No decorrer do projeto foi valorizado o processo criativo em detrimento do produto artístico. Numa fase inicial do estudo aplicámos o *focus group*, que balizou o confronto com os resultados obtidos no final do projeto de intervenção, empregando o mesmo instrumento de recolha de dados. Com a análise dos resultados foi possível concluir que o recurso à Arte Contemporânea, no desenvolvimento do projeto artístico, a par do Método de Resolução de Problemas e do desenvolvimento da capacidade criativa conduziu a uma consolidação da autoestima e por consequência a valorização dos alunos do trabalho realizado. O estudo experienciado teve como intenção introduzir a Arte Contemporânea na escola, particularmente, na sala de aula através de um projeto artístico desenvolvido com base no programa curricular da disciplina de Educação Visual do 3º ciclo, recorrendo ao uso da Metodologia de Resolução de Problemas, ao recurso a técnicas de agilização de pensamento criativo e ainda às metodologias abordadas pela Educação Artística. Deste modo acreditamos contribuir para a edificação de cidadãos autónomos e interventivos.

Palavras chave: Arte Contemporânea; Educação Artística; Criatividade; Método de Resolução de Problemas; Projeto Artístico.

Abstract

The present project arises from the need to tackle the problem evidenced by the students on their commitment and motivation for the activities of the discipline of Visual Education. This problem stems from the idea that young people have that they don't have 'ability to design'. Given that art encompasses a potential cognitive activity, combined with an opportunity to change the methodological level we tried to understand how contemporary art would be an asset to the development of young people and the positive recognition of their artistic productions. We believe that the approach of the arts through the Contemporary Art encourages the development of skills capable of generating critical thinking.

This action-research aims to deepen understanding of a problem situation and try to solve it by scientific methods. The empirical study having as starting point a visit to the Berardo Museum, intended to stimulate the students' curiosity for Contemporary Art. The project intent was to stimulate interest in art and help building audiences able to attend museum spaces. The methodology applied reconcile desk research, based on the literature review. Activities implemented explored processes of discovery, problem solving, through collective, requiring mastery of techniques through its practical experimentation and personal. As the project was evolving, the creative process was more valued rather than the artistic product. In the initial phase of the study we applied the focus group, which buoyed the confrontation with the results obtained at the end of the intervention project, using the same instrument for data collection. With data analysis results it was concluded that the use of Contemporary Art, the development of artistic design, alongside Method Troubleshooting and development of creative ability led to a consolidation of self-esteem and consequent exploitation of students of the work done. The experienced study was intended to introduce contemporary art in school, particularly in the classroom through an artistic project builds on the curriculum of the discipline of Visual Education of the 3rd cycle, by the use of the Troubleshooting methodology the use of techniques for streamlining creative thinking and also the methodologies addressed by Arts Education. Thus we believe will contribute to the building of autonomous and interventional citizens.

Keywords: Contemporary Art, Arts Education, Creativity, Problem Solving Method, Artistic Design.

Índice

Introdução	1
II Parte I Enquadramento teórico	4
1. Arte contemporânea	4
1.2.Modernismo.....	8
1.3.Pós-modernismo.....	11
2.Educação Artística	14
2.1.Processos cognitivos na Educação Artística.....	14
2.2.Metodologias que favorecem o diálogo com a obra de arte.....	18
2.3. Visual Thinking Strategies de Abigail Housen e Philip Yenawine.....	18
2.5.DBAE – Discipline - Base Art Education fomentado pelo Getty Center for Arts Educatin.....	20
2.6.O Pós-modernismo e Educação Artística.....	21
2.7.A dialética entre desenvolvimento pessoal e Educação Artística.....	25
3. Método de resolução de problemas	29
3.1.Conceitos do método.....	29
3.2.Características gerais – fases.....	31
4.Criatividade	34
4.1.Conceções diversas.....	34
4.2.Criatividade ao longo dos tempos.....	35
4.3.O século XX.....	35
4.4.Etapas do processo criativo.....	37
4.5.A promoção da capacidade criativa.....	38
4.6.Ambientes promotores da criatividade.....	38
4.7.Abordagens da confluência.....	40
4.7.1.Modelo Componencial da Criatividade – Amabile.....	41
4.7.2.Abordagem Sistémica – Csikszentmihalyi.....	44
4.7.3.Teoria do Investimento criativo – Stenberg e Lubart.....	46
5. Adolescência e Desenvolvimento gráfico	51
III Parte I Metodologia	58
6.Natureza do estudo.....	58
6.1.1.Tipo de estudo: Investigação – Ação.....	59
6.1.2.Justificação escolha do método.....	61
6.2. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados	62
6.2.1. Entrevista - <i>Focus Group</i>	62
6.2.2. Pertinência da utilização de <i>Focos Group</i>	63
6.2.3.Grupo de entrevistados.....	63
6.2.4.Guião da entrevista.....	63
6.2.5.Orientação da entrevista.....	64
6.2.6.Desempenho do Moderador.....	64
6.3. Análise de conteúdo	65
6.3.1.Tratamento de dados.....	65
6.3.2.Técnicas de recolha e análise de dados	67
6.3.2.1.Análise documental – caracterização da escola.....	68
6.3.2.2. Análise documental - caracterização da turma.....	69
6.4.Problemática e objetivos do estudo	70
6.4.1.Definição do problema.....	70

6.4.2. Questões orientadoras do estudo.....	71
6.4.3. Objetivos do estudo.....	71
6.5. Plano de ação e investigação _____	72
6.5.1. Implementação do projeto	74
IV Parte I Apresentação, análise e discussão de resultados _____	85
7. Apresentação de resultados _____	85
7.1. Entrevista inicial	85
7.1.2. Representação dos alunos sobre Artes Plásticas.....	86
7.1.3. Representação dos Alunos sobre Arte Contemporânea.	86
7.1.4. Conceções dos alunos perante as suas produções artísticas.....	87
7.2. Entrevista final _____	87
7.2.1. Representação dos alunos sobre Artes Plásticas.....	89
7.2.2. Representação dos Alunos sobre Arte Contemporânea.	89
7.2.3. Conceções dos alunos perante as suas produções artísticas.....	89
7.2.4. Conceções dos alunos sobre metodologias.....	90
7.2.5. Conclusão	90
7.3. Análise e Discussão de Resultados _____	91
7.3.1. Entrevista inicial.....	91
7.3.2. Representação dos alunos sobre Artes Plásticas.....	91
7.3.3. Síntese	93
7.3.4. Representação dos Alunos sobre Arte Contemporânea.	93
7.3.5. Síntese	94
7.3.6. Conceções dos alunos perante as suas produções artísticas.....	95
7.3.7. Síntese.....	96
7.3.8. Conclusão	96
7.4. Análise e Discussão de Resultados _____	96
7.4.1. Entrevista final	96
7.4.2. Representação dos alunos sobre Artes Plásticas.....	96
7.4.3. Síntese	99
7.4.4. Representação dos Alunos sobre Arte Contemporânea.	99
7.4.5. Síntese.....	102
7.4.6. Conceções dos alunos perante as suas produções artísticas.....	102
7.4.7. Síntese.....	103
7.4.8. Conceções dos alunos sobre metodologias.....	104
7.4.9. Síntese.....	106
7.4.10. Conclusão.....	106
Conclusão _____	108

Índice de Figuras

Fig. 1 Movimentos Modernos	4
Fig. 2 Movimentos Pós-Modernos	4
Fig. 3 Movimentos Contemporâneos	4
Fig. 4 Esquema exemplificativo da expressão gráfica desenvolvido pelo Projeto Zero	54
Fig. 5 Imagens captadas pelos alunos no âmbito da visita ao Museu Berardo.	74
Fig. 6 Registos gráficos elaborados pelos alunos a grafite, a caneta de feltro, pastel de óleo e novamente a caneta de feltro respetivamente.	76
Fig. 7 Registos gráficos elaborados pelos alunos a aguarela, a pastel seco, a guache e pastel de óleo respetivamente.	76
Fig. 8 Registos gráficos elaborados pelos alunos a aguarela.	77
Fig. 9 Pinturas elaboradas pelos alunos a acrílico sob materiais reutilizados (corticite e mapas) e tela.	77
Fig. 10 Pinturas elaborados pelos alunos a acrílico sob materiais reutilizados e sob tela.	78
Fig. 11 Organização do material para a edificação do projeto.	78
Fig. 12 Material encontrado para união das garrafas e primeiros projetos de esferas.	79
Fig. 13 União das garrafas após a execução de orifícios.	79
Fig. 14 Elaboração de revestimentos verticais e horizontais com revestimentos de caixas de fruta.	79
Fig. 15 Edificação das peças tridimensionais.	80
Fig. 16 Projeto em construção e solução encontrada para acondicionar os trabalhos.	81
Fig. 17 Montagem da Instalação.	82
Fig. 18 Instalação.	82
Fig. 19 Vista da exposição explicativa do processo de construção da Instalação.	82
Fig. 20 Imagens da performance realizada na festa de encerramento de ano letivo.	83
Fig. 21 Ambiente vivenciado na sala de aula.	84

Índice de Quadros

Quadro 1 Síntese das abordagens sobre o desenvolvimento Gráfico	52
Quadro 2 Características do método qualitativo	59
Quadro 3 Habilitações académicas dos Encarregados de Educação	69
Quadro 4 Fases de investigação-ação	72
Quadro 5 Cronograma do projeto artístico pedagógico	73
Quadro 6 Distribuição de técnicas de expressão plástica	77
Quadro 7 Quadro Comparativo entre o 1º momento – Diagnóstico e o 2º momento – Conclusivo. Levantamento das subcategorias, Indicadores e Unidades de Registo.	88

Acrónimos

VTS	Visual Thinking Strategies
DBAE	Discipline Base Art Education
EV	Educação Visual
DEB	Departamento Educação Básica
PBL	Problem Based Learning
MRP	Método de Resolução de Problemas
UR	Unidades de Registo

Introdução

Atualmente vivemos momentos de mudança, tanto na sociedade como na escola. Nos últimos anos a escola tem vivenciado conjunturas de grandes flutuações. Um movimento progressivo de mudança tem assinalado a escola atual, imprimindo novas realidades nas instituições escolares. Qualquer mudança acarreta momentos reflexivos que levantam dúvidas e questionamentos. Para Baião (2007), é inadiável terminar com o modelo do ensino fracionado, tornando o processo educativo global, multidisciplinar, concebendo conjeturas novas, de forma a criar bases para aprendizagens imediatas. Resumindo, é essencial que uma aprendizagem eclética, holística, surja virada para a formação do indivíduo. Ainda para a mesma autora, Baião (2007), a escola deve ser um espaço singular onde os conhecimentos se agregam e possam dar origem a uma aprendizagem ativa e criativa. A autora acredita que ao fomentar a educação artística nos jovens, estamos a desenvolver a sensibilidade e afetividade, a autoestima e o carácter, assim como, uma integração gradual no seu contexto social. Os professores de educação artística devem apoiar-se numa teoria de cognição para que o estudo da arte seja significativo na sociedade atual do mundo pós-moderno. Efland et al, (2003), advoga uma teoria conciliadora de cognição, onde cada aluno elabora a sua própria visão da realidade, de acordo com o seu contexto social, pessoal e cultural. De acordo com esta teoria integrada, cada jovem é conduzido pelos seus próprios interesses na procura da compreensão do mundo através das suas vivências. O jovem utiliza as suas ferramentas cognitivas facultadas pela cultura em que se insere. A influência do contexto cultural e a eficácia do jovem como ser ativo e capaz de gerar raciocínios é reconhecida por Efland (2002), como sendo crucial neste processo.

O objetivo da Educação Artística é colaborar para a compreensão do contexto cultural e social vivenciados pelo aluno, uma vez que o ser humano necessita das artes para desenvolver capacidades de compreensão e de comunicação, para que um dia tenha um papel ativo na sociedade em que se insere (Efland, 2002). Para Eisner (2004), todos os currículos deveriam proporcionar aos alunos o desenvolvimento de capacidades criativas, estimulando a sensibilidade e ao mesmo tempo, adquirindo competências do domínio da manipulação dos materiais, sendo motivados a refletir como artistas. Face ao exposto, pareceu-nos pertinente aprofundar os nossos conhecimentos sobre Educação Artística, Educação Pós-Moderna e Arte Contemporânea, pois julgamos que o futuro da educação das artes passa por estes eixos.

O ponto de partida do presente estudo iniciou-se na problemática enunciada pelos alunos face às atividades propostas. No primeiro dia de aulas os alunos apresentaram-se com a afirmação «Não tenho jeito para o desenho!» como uma certeza inquestionável. Esta afirmação rapidamente se transformou em justificação para a recusa ao trabalho. Tendo

compreendido as razões que estão por detrás desta afirmação, entendemos que perante este impasse teríamos que fazer algo, de modo a ultrapassar este sentimento de incapacidade. Restava-nos, demonstrar aos jovens que a sua conceção não é válida, pois na arte temos diversas formas de expressão e os jovens só se referiam ao desenho naturalista. Optámos por desenvolver um projeto assumindo as características da investigação-ação uma vez que este tipo de investigação tende a aprofundar a compreensão de uma situação e, resolver um problema através de procedimentos científicos (De Keteler e Roegiers, 1999). Assim sendo, esboçamos as questões de partida e ao mesmo tempo orientadoras do nosso estudo.

-Poderá a Arte Contemporânea desenvolver o pensamento criativo?

-Será a Arte Contemporânea promotora de debates/reflexão?

-Poderá o contacto com a Arte Contemporânea contribuir para que os jovens reconheçam positivamente as suas criações?

Após definirmos as questões orientadoras fixamos os objetivos gerais e específicos:

Gerais:

-Ajudar os jovens a acreditar nas suas capacidades de representação e criação plástica.

Específicos:

-Tomar conhecimento com a Arte Contemporânea;

-Identificar e valorizar diversas formas de representação através da apreciação e da fruição;

-Reconhecer e autovalorizar as suas criações/produções.

Para Baião (2007), o conhecimento edifica-se com a experimentação, com a criatividade que se forma, com a partilha de saberes, com a descoberta e essencialmente como modo de o descobrir e de o criar. Desta forma, a autora afirma que, os conhecimentos não devem ficar compartimentados, deverão ser partilhados, divulgados, possibilitando uma maior autonomia, desenvolvendo atitudes inovadoras, até mesmo, um pensamento novo, respeitando personalidade, promovendo a inclusão, edificando uma didática de afetos.

No que concerne à organização, o estudo foi estruturado em quatro partes. A primeira contempla a presente Introdução. A segunda, denominada de Enquadramento Teórico abarca os pressupostos teóricos que sustentam o presente projeto de intervenção. Esta parte inicia com a Arte Contemporânea, onde é abordado o Modernismo e o Pós-Modernismo. De seguida tratamos a Educação Artística, onde falamos de Processos Cognitivos da Educação Artística, de Metodologias que Favorecem o Diálogo com a Obra de Arte, o Pós-Modernismo e Educação Artística e por fim a Dialética entre Desenvolvimento Pessoal e Educação Artística. De seguida examinamos o Método de Resolução de Problemas, passando pelos seguintes temas: Conceitos do Método e Características Gerais. A abordagem à Criatividade é o tema seguinte, tratando dos seguintes subtemas: Conceções Diversas; Criatividade ao Longo dos

Tempos; O Século XX; Etapas do Processo Criativo; A Promoção da Capacidade Criativa; Ambientes Promotores da Criatividade e Abordagens da Confluência. Por fim estudamos a Adolescência e Desenvolvimento Gráfico.

Na terceira parte denominada Estudo Empírico, apresentamos a Metodologia. Iniciamos com a referência à natureza do estudo, designadamente ao tipo de estudo: investigação-ação e expomos a justificação da escolha do método. Posteriormente, abordamos as técnicas e os instrumentos de recolha e tratamento de dados, que melhor se adaptam ao projeto, pretendendo fundamentar a credibilidade da análise dos dados, tendo em conta a natureza do estudo qualitativo. Nesta fase tratamos os seguintes subtemas: Entrevista – *Focus Group*; Contextualização; Pertinência da Utilização de *Focus Group*; Grupo de Entrevistados; Guião da Entrevista; Orientação da Entrevista; Desempenho do Moderador; Momento de Aplicação do Instrumento; Análise de Conteúdo, Tratamento de Dados; Análise Documental. De seguida procedemos à caracterização da escola e da turma envolvida no estudo. Por fim apresentamos a Implementação do projeto. Nesta fase expomos os objetivos que orientam o estudo e definimos o plano de ação e investigação traçando as diferentes fases do mesmo. Por último descrevemos a implementação do projeto.

A quarta parte denomina-se Apresentação, Análise e Discussão de Resultados. Tal como o nome indica apresentamos os resultados obtidos na entrevista inicial, confrontando-os com os resultados da entrevista final. Posteriormente elaborámos a Discussão de Resultados das entrevistas finais, cuja interpretação se fundamenta no enquadramento teórico procedendo a uma análise comparativa dos dados alcançados nas duas entrevistas. Procedemos ainda ao cruzamento dos mesmos, com as opiniões dos autores em que fundamentámos o nosso estudo, que se encontram no enquadramento teórico.

Por fim apresentaremos as conclusões, resultantes das questões orientadoras e dos objetivos enunciados.

Por fim, encontram-se os anexos inerentes à elaboração do presente estudo. Os anexos contêm:

II Parte I Enquadramento teórico

- 1.Arte Contemporânea
- 2.Educação Artística
- 3.Método de Resolução de Problemas
- 4.Criatividade
- 5.Adolescência e desenvolvimento gráfico

1. Arte contemporânea

[...] o espaço da arte contemporânea é um espaço elástico, onde o microcosmo se torna macrosmos e inversamente. Passa-se de universos extremamente pessoais, muitas vezes confinados, a conglomerados de todos esses universos em exposições, que cada vez mais, juntam artistas que representam todas as civilizações (Millet, 1997, pp. 64).

Arte Contemporânea ou arte dos nossos dias desenvolve-se após a Segunda Grande Guerra e estende-se até à atualidade. É um período muito recente, deste modo não será possível defini-lo como uma época histórica. De acordo com Rouge (2003), uma vez que a Arte Contemporânea está neste momento a ser concretizada, não pode ser inscrita num estado definitivo, ela encontra-se a pairar no presente. Falta-nos o distanciamento temporal sobre o objeto em estudo, uma vez que, é um processo ainda em desenvolvimento no contexto em que vivemos. Assim sendo, procuraremos analisar acontecimentos sem os rotular. Pareceu-nos oportuno, realizarmos um levantamento dos vários movimentos que surgiram no séc. XX. Na primeira metade do século temos a Arte Moderna que vai despoletar as mais variadas expressões artísticas, dando origem à Arte Contemporânea. Assim sendo, elaborámos um glossário dos movimentos artísticos do séc. XX, deste documento resultou a Linha de Tempo, apresentada no anexo 1, p. III. Este levantamento proporcionou um entendimento das várias correntes artísticas, ao mesmo tempo, possibilitou uma observação da variedade e quantidade de formas artísticas que foram surgindo na segunda metade do século. Os quadros que se seguem representam uma tentativa de sintetização de uma leitura alargada destes movimentos que emergiram ao mesmo tempo e em locais distintos, todos eles têm algo em comum, dando origem a outras formas de expressão, formando uma teia de relações, onde o fluxo de ideias se concretiza de forma efetiva. Após a elaboração da linha de tempo, ficámos com a perceção que

os movimentos artísticos surgiam e desenvolviam-se de forma distinta, de acordo com a sua época. Ao longo da história da arte é comum os movimentos artísticos sucederem-se uns aos outros. Normalmente surgem como reação ao período anterior, desenvolvem uma linha ascendente que atinge o seu auge com o reconhecimento dos seus pares, de seguida verifica-se o desenrolar descendente da linha. A par desta linha descendente, inicia o despontar de um novo movimento. Após os anos 60, a profusão de propostas de arte é de tal forma em grande número, que não a podemos descrever como uma sucessão de linhas encadeadas ascendente e descendentes. Os novos projetos artísticos desenham uma malha de propostas que se interligam entre si.

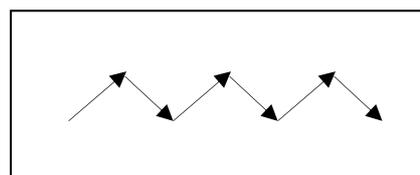


Fig. 1 | Movimentos Modernos

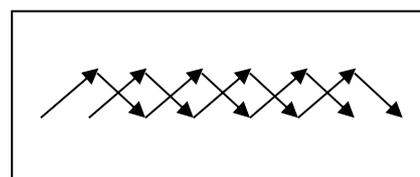


Fig. 2 | Movimentos Pós-Modernos

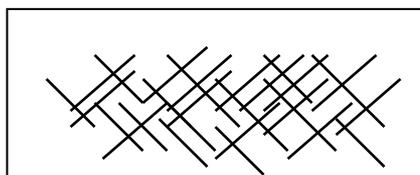


Fig. 3 | Movimentos Contemporâneos

Estamos perante diversos projetos, em que os seus criadores rapidamente abraçam outras propostas. Não é tarefa fácil estudar a Arte Contemporânea, uma vez que as propostas artísticas são muito diversificadas, sem um fio condutor que lhes confira uma identificação própria. Ainda assim, é possível encontrarmos alguns pontos comuns nos novos projetos artísticos. Duma forma geral, tem um carácter provocatório, pretendem desafiar o espectador, leva-lo à reflexão e ao questionamento. De acordo com Pradel (1999), a Arte Contemporânea modificou a postura de quem a observa, a contemplação da arte deixou de ser um ato passivo, para ser interventivo. Referindo-se aos *happenings*, o autor explica esta afirmação dizendo que, a presença de um objeto imóvel é substituído por um móvel, um corpo, que incorpora ação. Para o autor a arte sai dos seus limites, ao ponto de implicar fisicamente o espectador, para o arrancar definitivamente à sua aparente passividade.

À luz de Pradel, (1999), os artistas plásticos questionaram a arte, as linguagens plásticas, os materiais e o papel dos artistas, desta feita quebraram todos os conceitos sobre a obra de arte. Em resposta a esta atitude, temos hoje em dia uma diversidade de linguagens resultante dos diversos percursos artísticos. O excerto que a seguir transcrevemos é ilustrativo do lugar que a arte assume nos nossos dias.

Hoje a arte está em todo o lado. Não reconhece margens ou fronteiras. À arquitetura, à pintura, à escultura e à gravura, as tradicionais disciplinas das belas-artes, juntaram-se a fotografia, o cinema, o design, a exploração dos novos *media* e a emancipação prometida pelo *happening* dos anos cinquenta, ou todo o tipo de “instalações” [...] (Pradel, 1999, p. 6).

Ainda para o mesmo autor, as formas de expressão proliferaram-se, inovaram modos expositivos, rescreveram o modo de editar as obras e os projetos, previram as suas consequências tanto no tempo, como no espaço, estabelecendo com os espectadores cumplicidades únicas. Para Pradel (1999), a arte sem arrogâncias, continua a alargar a sua área de influência.

Os temas abordados vão muito além dos tradicionais (retrato, paisagem, natureza morta, etc.). Pareceu-nos oportuno transcrever uma frase de Catherine Millet (1997): “A Arte tornou-se contemporânea, falando-nos da nossa vida de todos os dias.” (p. 19). As suas temáticas são os problemas vivenciados na sociedade contemporânea: poluição; ecologia; tráfico humano; todo o tipo de discriminação (social; racial; sexual; religiosa) etc.

Para Canton (2010), um dos assuntos de hoje em dia, na produção artística é o que a autora denomina de micropolítica. Trata-se de uma postura na criação artística, centrada nos temas do quotidiano, de acordo com a especificidade de cada um. São abordagens relacionadas com as vivências e as experiências individuais, tais como, direito à educação, à saúde, à justiça, à habitação, questões relacionadas com, o género, a fome, a impunidade, a ecologia, ou seja, todas as problemáticas inerentes com a vida em sociedade. É interessante estabelecer o paralelismo entre esta expressão artística e o Realismo Social, onde também eram tratados

temas sociais. As diferenças entre estas abordagens residem no ato de que na primeira, os artistas agregavam-se em torno de uma corrente artística, ao passo que, a última tem um caráter individualizado, sem qualquer associação a qualquer grupo ou até mesmo ideologias. Outra característica, destas manifestações artísticas são os materiais utilizados. Os artistas rompem com os materiais mais tradicionais e vão à procura de outros materiais que lhes proporcionam novas técnicas. A procura pelos novos materiais é levada ao extremo, conduzindo a novas linguagens e a posturas inovadoras perante as produções artísticas. Com estas procuras, novos caminhos são encontrados, desde novas leituras do modelo conceptual, à arte digital, todas as ferramentas são válidas, desde que, devidamente contextualizadas. Pareceu-nos pertinente transcrever o excerto do texto de Millet (1997), onde a autora foca os problemas com que os conservadores se deparam perante as novas propostas artísticas:

Precisamente, a arte que os conservadores de museus designam como “contemporânea”, é a arte que, pela natureza dos seus materiais e processos, os obriga a modificar profundamente o seu papel e o seu modo de trabalhar. Veremos, mais adiante, as dificuldades técnicas que encontram para expor as obras, conservá-las ou na necessidade de as restaurar e os desafios ao bom senso e, por vezes, ao bom direito que têm de ultrapassar. (Millet, 1997, pp. 16-17).

Para Pradel (1999), o artista contemporâneo apodera-se não só de todos os direitos, como também, se apropria de todos os meios de expressão, transpondo limites, demovendo códigos de boa conduta, saltando fronteiras, explorando e anexando novos domínios. Conforme o parecer de Pradel (1999), a apropriação é uma atitude do artista plástico contemporâneo, ele apodera-se dos objetos do quotidiano manipulando-os nas suas propostas artísticas. A apropriação é realizada não só com objetos fabricados, como também naturais, chegando mesmo a apossar-se da natureza e até mesmo do corpo humano. Para Rouge (2003), outra atitude muito presente é a manipulação, o artista manipula os objetos desenraizando-os do seu meio, para os descontextualizar. Ainda segundo a mesma autora, Rouge (2003), o artista contemporâneo, serve-se do espaço museológico, de forma a legitimar os seus projetos artísticos. Por fim, podemos ainda encontrar na desconstrução, outra atitude muito presente no processo criativo do artista contemporâneo.

Para Cauquelin (2010), afigurou-se pertinente caracterizar o artista romântico, uma vez que, ele representa em tudo a antítese do artista contemporâneo. O conceito Romântico vê o artista como um ser iluminado, carente de inspiração. Onde a emoção se sobrepõe à razão, na sua luta contra a racionalidade o artista valoriza todo o estado dominado pelo sonho, pela imaginação e pela fantasia. Para o artista romântico toda a loucura é válida, a fuga da realidade é um conceito sempre presente no romantismo, podendo manifestar-se de diversas formas: fuga para o passado, para a natureza, para o interior de si mesmo, e até para o seu próprio mundo, idealizado pelo próprio. Esta conceção de artista está profundamente enraizada na sociedade atual, o artista é visto como um ser que necessita de inspiração e a quem tudo é permitido para

justificar as suas ações. A definição de artista romântico é em tudo antagónica do artista contemporâneo. Pelo entendimento de Millet (1997), o artista contemporâneo é um indivíduo como qualquer um de nós, já não é a imagem de um ser iluminado, excepcional, com o qual nós não nos poderíamos comparar.

De acordo com Rouge, (2003), o artista contemporâneo “é pluridisciplinar e eclético. Através das misturas dos materiais utilizados e também da associação de diversas disciplinas (dança, filosofia, vídeo ou cinema, economia ou até política...) ele possui uma arte mais “alargada”, comprometendo-se então mais fortemente.” (p. 45). Ainda a mesma autora, refere:

[...] desde o início do século que se percebeu que já não é forçosamente necessário um artista frequentar uma escola reconhecida, nem sequer ter um dom particular. Com a perda do saber académico, coloca-se uma questão: ainda será útil saber desenhar, pintar e aprender as regras destas disciplinas? [...] Os territórios da arte alargaram-se. Já não se resumem unicamente às artes maiores: pintura, escultura e arquitetura” (pp. 41-42).

Para Acaso (2009), o consumo desenfreado da sociedade desenvolveu-se de tal modo, que nos encontramos numa sociedade não de consumo, mas de hiperconsumo, a autora considera que, a época da linguagem visual foi ultrapassada pela híper linguagem visual e pelo híper desenvolvimento da linguagem visual. Enumera três fatores que contribuíram para o híper desenvolvimento da linguagem visual: desenvolvimento da técnica; especulação das mensagens visuais e desenvolvimento do hiperconsumo. Ainda para a mesma autora, o desenvolvimento técnico centra-se no nascimento da fotografia, seguido pelo desenvolvimento da imprensa. Posteriormente surge a televisão, mais tarde o computador, depois surge a Internet, seguidamente o desenvolvimento imparável de novos produtos da *Web*, espaços de visionamento como o *YouTube*. Esta catadupa de inovações potenciou o híper desenvolvimento da linguagem visual, a câmara digital possibilitou a captura de imagens como nunca, a apropriação de imagens passou a estar ao alcance de cada telemóvel. O *software* de imagem disponível possibilitou a modificação e manipulação de imagens, viabilizando a transformação de imagens em “mentiras visuais” (p. 29). A Arte Contemporânea esquiva-se às estratificações reconhecidas infringindo os seus limites. O artista contemporâneo não conhece fronteiras, com as suas atitudes reivindica uma liberdade de expressão. O público não tem qualquer referência quer seja espacial ou temporal. Qualquer coisa pode ser arte, mas não em qualquer condição (Rouge, 2003, p.11). A globalização é outro fator sempre presente na Arte Contemporânea. Com a internet, todas as propostas assumem um carácter global. As tendências artísticas deixam de ter um lugar específico tomando lugar no espaço virtual.

De acordo com Rouge (2003), numa primeira abordagem, a Arte Contemporânea configura-se intransponível para quem não foi educado nesta área. O observador fica desprogramado perante a sua linguagem hermética. Para a autora o espectador sente-se marginalizado deste mundo, onde não reconhece qualquer referente, impedindo-o de a compreender. No entanto, segundo a mesma autora, os artistas desmultiplicaram os seus esforços de modo a tornar

acessíveis os seus trabalhos. A autora deixa no ar a seguinte questão: “Trata-se, pois, de falta de explicação da parte dos artistas ou de curiosidade intelectual do Público?” (p. 15). A autora alude que é contraditório verificar que, se crítica muitas vezes a arte por ser impenetrável, enquanto os artistas utilizam diversas estratégias para tornar a arte compreensível a todos, Andy Warhol (1928-1987), citado por Rouge (2003), afirma: “Penso que a arte não deveria ser reservada a uma elite, penso que deveria ser dirigida à massa dos americanos.” (p. 17)

1.2.Modernismo

[...] existe tentação de conceber o Modernismo como uma forma de revolução cultural específica do século XX, impulsionada pelo rápido progresso tecnológico e pela agitação política, envolvendo a busca da mudança como um fim em si mesma e tendo como resultado formas de militância vanguardistas e experimentais. [...] O ritmo da alteração estilística nas artes parece ter-se acelerado drasticamente após a viragem do século. (Harrison, 2001, p. 11)

Para Ferrari (2008), o desenvolvimento tecnológico preconizado pela produção industrial e a conceção de bem-estar que lhe estava agregada, conferiram confiança à sociedade, de modo a que, esta encarasse o futuro com otimismo. Ainda de acordo com o mesmo autor, o otimismo que vigorava estava associado a uma postura hostil em relação ao passado: a determinação de rutura é comprovada pela “[...] sucessão de secessões artísticas que surgiram em Munique (1892), Berlim (1893) e Viena (1897) [...]” (Ferrari, 2008, pp. 10-11), estes movimentos artísticos eram promovidos por grupos de artistas que tinham por objetivo romper com os limites dos meios expositivos oficiais e defrontar-se com as produções artísticas europeias. Para Harrison (2001), existe a tentação de pensar o modernismo como uma forma de sublevação cultural específica do séc. XX, estimulada pelo desenvolvimento tecnológico e pela instabilidade política, envolvendo a procura pela mudança como um objetivo por si só, tendo como consequência formas de militância vanguardistas e experimentais. Ao mesmo tempo acreditava-se no poder da razão como impulsionadora de progresso, este facto levou ao engrandecimento do homem e das suas capacidades intelectuais. A definição de verdade enquanto única e contrária ao conceito de falsidade foi outro suporte do pensamento modernista. Esta ideia teve forte influência na conceção modernista uma vez que, o conceito de conhecimento foi encarado como verdade única e universal.

Para Efland, Freedman e Stuhr (2003), o termo modernidade, referia-se a um estilo que rejeitava todos os estilos que o precederam. Para os mesmos autores, o conceito de modernidade depende fundamentalmente da convicção do uso da razão e do conhecimento científico como geradores de progresso. Ainda segundo os mesmos autores, a modernidade quer seja no âmbito social, da arte, ou da educação, está orientada para o futuro, neste caso o futuro apresenta-se invariavelmente como uma época melhor que o presente. Harvey (1989, citado por Efland et al, 2003) afirma que a modernidade não respeita nada nem sequer o seu passado, rompe com toda a história antecedente, assim, quando irrompe um novo estilo artístico, todos os outros são descartados, adquirindo rapidamente o estatuto de passado. Para

Efland et al (2003), as concepções tradicionais de arte foram abandonadas nos finais do séc. XIX, quando os artistas começaram a encarar o academismo como um obstáculo para a sua originalidade, originalidade esta, que passou a ser considerada como o princípio do progresso artístico. Transcrevemos um testemunho do artista francês Odilon Redon, a propósito do ensino académico a que foi submetido no final do séc. XIX:

O ensino que me era transmitido não se adequava à minha natureza. O professor tinha pelos meus dotes naturais a mais ... completa falta de apreço ... Eu verificava que os seus olhos obstinados estavam fechados para o que os meus viam... Jovem, sensível e irreversivelmente inserido no meu tempo, estava para ali a ouvir não sei que retórica proveniente, não se sabe como, de obras de um passado petrificado... Nenhum possível elo de ligação, entre nós dois, nenhum entendimento possível. (Redon, 1922, citado por Harrison, 2001, p.17)

A modernidade ao nível das artes plásticas verificou-se no início do séc. XX, emergiu com os movimentos de vanguarda que se opuseram a toda a concepção inerente à racionalização e industrialização. A ideia de vanguarda está associada ao grupo de indivíduos que promove a inovação fazendo frente às ideias vigentes, neste caso académicas. Foram essencialmente os artistas da primeira metade do séc. XX, que tiveram a missão de contestar e impugnar as formas tradicionais. A visão modernista define que os objetos artísticos possuam características de exclusividade, de acordo com Efland et al (2003), as obras artísticas da modernidade procuravam um grau de sublimidade, conseguida através da sua originalidade, como pela pureza da composição formal. A concepção de vanguarda no campo da arte é uma elaboração associada aos movimentos modernistas. É importante compreender como a arte modernista contribuiu para a construção de mitos de uma vanguarda revolucionária. A valorização da abstração pelo modernismo é a consequência da concepção de evolução no campo da arte. No parecer de Ferrari, (2008) e Millet (1997) estes movimentos de vanguarda ficaram identificados pelos “ismos”, uma das suas características era a rapidez com que surgiam e com que esgotavam a sua carga inovadora. Os mesmos pautavam-se pela recusa do movimento anterior, tentando superá-lo, com toda a sua bagagem de renovação artística. Podemos sintetizar o modernismo como uma sequência de ruturas. A rejeição dos movimentos tradicionais impossibilitou o público de compreender as novas propostas, uma vez que, não identificava qualquer elemento formal, este facto conduziu a um fosso entre o modernismo e o público. Para Efland et al (2003), o movimento moderno pauta-se pelas seguintes concepções: vanguarda; modelos estéticos inovadores; primitivismo; abstração; universalismo; destruição criativa; funções da arte e desprezo pela arte popular.

Vanguarda - A concepção de progresso está intimamente relacionada com a ideia que o avanço cultural é obra de uma elite artística e intelectual, de uma vanguarda geradora de novas formas sociais ou estilos de vida, assim como, de novas formas de arte. O seu papel cultural consistia em elaborar novas formas de realidade que permitiram o progresso. A presença de formas

artísticas inovadoras, supostamente fora do alcance do grande público, forneceu a muitos professores o seu objetivo primordial: ensinar para reduzir o fosso entre público e artistas.

Modelos estéticos inovadores - O debate modernista tende a privilegiar dois modelos estéticos: o expressionismo e o formalismo. A posição expressionista foi exposta por Croce (1866-1952) entre 1913 /1922 e por Collingwood (1889-1943), ao passo que a formalista foi defendida no início do séc. XX por Bell (1881-1964). Os dois vocábulos surgem nos textos de Greensberg (1909-1994) e Rosenberg (1906-1978), defendendo o expressionismo abstrato após a Segunda Grande Guerra. A visão de Greensberg, assim como a dos seus antecessores formalistas, era que o progresso estilístico se concentrava na procura da pureza formal. Rosenberg, mais tarde defendeu o movimento do expressionismo. A eliminação do conteúdo era considerada como um avanço na história da arte.

Primitivismo - A influência da arte primitiva sobre a arte moderna pode relacionar-se com o colonialismo e os poderes dominantes europeus e americanos. As grandes coleções de artefactos primitivos reunidas em museus etnográficos deslumbraram artistas. A arte primitiva estava no auge, culturalmente era jovem, enquanto, as artes das academias estavam ultrapassadas.

Abstração - Logo no início do modernismo a arte adotou a abstração de forma intensa, rendeu-se à procura de relações formais puras, capazes de proporcionar experiências estéticas. A busca de formas puras era uma reação à cultura materialista, consequência do mundo industrial. Exemplo desta procura temos a conceção inerente à *Baushaus*.

Universalismo - A procura de uma realidade universal subjacente a todo o entendimento pode ter sido uma das razões que animaram os artistas a aventurar-se no terreno da abstração. Supunha-se que a universalidade da arte estava nos elementos e princípios formais contidos nos variados estilos de todo o mundo. Apesar desta diversidade de estilos, os artistas modernos estavam empenhados num estilo internacional, este aspeto era evidente no âmbito da arquitetura.

Destruição criativa - O modernismo para criar algo de novo precisa destruir grande parte daquilo que o precede. Os processos de análise cubista implicavam orientações de reconstrução de uma nova realidade. Alguns escultores destruíam carros, para depois construírem as suas esculturas, o mesmo princípio foi empregue na arquitetura, quando se destruíam património urbanístico para se edificarem novas propostas.

Funções da arte - Existem conceções contraditórias sobre esta matéria, uma defendia que a arte tinha como objetivo proporcionar ao espectador uma experiência estética, outra perspetiva apresentava a arte como uma terapia destinada a libertar tanto o artista, como o espectador de efeitos malignos da sociedade. Uma terceira visão referia que a arte tinha por missão libertar a sociedade das representações repressivas da classe média conservadora, essa libertação

consistia na produção de objetos artísticos que chocassem e ridicularizassem essas representações.

Desprezo pela arte popular - Os críticos que promoviam a procura da pureza na arte, como Clement Greenberg, defendiam a postura arrogante dos artistas face ao imaginário popular e comercial. Os livros de desenho denunciavam a falta de bom gosto na maioria dos objetos industriais produzidos em massa. Greenberg ao referir-se à cultura visual popular como *kitsch*, estava a rejeitar que o mesmo pudesse ser um objeto de estudo sério, condição que estava reservada à arte vanguardista.

1.3.Pós-modernismo

Numa primeira análise ao vocábulo, e após observarmos o prefixo “pós”, concluímos que tal como o nome indica, o pós do modernismo refere-se à época que se desenvolveu depois do modernismo. Por este motivo, estes dois conceitos estão intimamente associados, o pós-modernismo é parte do modernismo. Cauquelin (2010), vai mais longe afirmando que o termo pós-modernismo surge com uma fação de arquitetos que pretendem contestar o modernismo da *Bauhaus*, empregando o prefixo “pós”, que nesta situação assume o significado de “anti”. Ao definirmos modernismo como uma sucessão de vanguardas que se questionam consecutivamente, colocando em causa a anterior, poderemos afirmar que o pós-modernismo é a rutura com o modernismo. Para Efland et al (2003), existe quem utilize o termo para rejeitar o modernismo e os seus movimentos artísticos, da mesma forma que, o modernismo rejeitou os movimentos que o antecedeu, assim sendo, o pós-modernismo não faz mais do que perpetuar essa tradição modernista, rejeitar para se afirmar. Para Arac (1988), citado por Efland et al (2003), o pós-modernismo não deve ser encarado como o sucessor do modernismo, uma vez que, esta suposição pressupõe algum género de progresso. O pós-modernismo representa o declínio das vanguardas, o conceito pós-moderno aceita a cópia e a recriação como atitude legítima, não existindo lugar para exclusividade, nem para grupos de indivíduos que reivindicam verdades absolutas. Os pós-modernistas não rejeitam a mudança, mas questionam a conjectura de que as mudanças podem ser legitimadas como um desenvolvimento positivo da cultura humana. (Efland et al, 2003). O pós-modernismo dá-nos outra visão sobre o que o modernismo tinha rejeitado por exemplo, o realismo, pois, faz-nos percecioná-lo com outras perspetivas, sendo observado através de críticas sociais e culturais. Uma das maiores dificuldades atuais é percecionar a Arte Contemporânea e tentar compartimentá-la em estilos ou movimentos. O desafio é procurar as diversas alusões e apropriações elaboradas pelos artistas contemporâneos. Sem as exigências da originalidade e exclusividade do modernismo, a Arte Contemporânea trabalha com releituras, com reinterpretções, com novos significados, não havendo espaço para definições de estilos ou de movimentos. O pós-modernismo procura localizar as obras artísticas nos seus contextos, valorizando as suas diversidades culturais, favorecendo deste modo, a pluralidade de leituras e interpretações. De acordo com Efland et al

(2003), os pós-modernistas declinam com frequência concepções grandiosas, tais como a de Karl Marx (1818-1883), sobre a luta de classes. Designam-nas por meta narrativas, que para os pós-modernistas é essencial substituí-las por pequenas narrativas. Corroborando este entendimento, Lyotard (1993), advoga que o pensamento pós-moderno pode ser encarado como ceticismo em conformidade às meta narrativas. É precisamente contra essa conjetura, de standardização e legitimação global, que Lyotard apadrinha as pequenas narrativas: concepções de grupos mais pequenos que colaboram em conjunto para uma perceção partilhada da História, ou histórias. Para Cauquelin (2010) “O tempo das grandes narrativas passou; a narrativa épica cede perante o trabalho dos detalhes, a atenção ao mínimo, ao vulgar.” (p. 88). Lyotard (1993), define o pós-modernismo como uma experiência de crise que origina o ceticismo perante as meta narrativas do modernismo. Para Acaso (2009), o questionamento da herança modernista é crucial no pós-modernismo, a dinâmica de não acreditarmos em nada do que nos foi transmitido, nem do que nos estão a transmitir. Ainda segundo Acaso (2009), as razões que estiveram na origem desta mudança de pensamento foram essencialmente quatro: o desenvolvimento brutal das novas tecnologias; o desenvolvimento de um neocapitalismo, dando origem a uma sociedade alicerçada no hiperconsumo; o híper desenvolvimento da linguagem visual e por fim o questionamento da ciência como sistema de aquisição da verdade. Poderá ser identificado pelo movimento que caracteriza o capitalismo da era contemporânea, referindo-se às alterações que se verificaram no âmbito artístico, científico e social, dos anos 50 até aos nossos dias. Pelo parecer de Millet (1997), o pós-modernismo identificava-se com uma extensa lista de “neos” (neomaneirismo, neofauvismo, neoexpressionismo, etc.) Ele é caracterizado pela sucessão de inovações tecnológicas, pela explosão dos meios de comunicação e da informática, sem esquecer o aparecimento do mundo virtual e o seu crescimento vertiginoso, não nos podemos alhear da solicitação consumista que conquistou o homem pós-moderno. A pós-modernidade está intimamente associada com o fenómeno da globalização, uma vez que, o consumismo conduz à confluência de todas as culturas numa via única com a disseminação dos conceitos estético-estilísticos através dos meios de comunicação. Para Efland et al (2003), a concepção do pós-modernismo assenta essencialmente no presente e não no futuro, serve-se do passado, para identificar a origem dos problemas do presente. Os artistas revelam uma grande abertura para as produções elaboradas em épocas passadas, apropriando-se frequentemente de elementos, para mais tarde integrá-los nas suas produções. Para Millet (1997), no período pós-moderno, o artista criativo deu lugar ao artista/técnico competente para recriar obras do passado. Podemos constatar o exposto, com as recriações dos *ready made* de Marcel Duchamp (1887-1968), e na arte de Andy Warhol (1928-1987), que se apropriou de símbolos e manipulando-os, recriando novas narrativas visuais.

Segundo Millet (1997), ao contrário dos modernistas, os pós-modernistas percorrem um caminho individualizado sem necessidade de se agregarem em torno de um movimento artístico.

Os artistas pós-modernos não se agrupam, ligam-se através de redes comunicacionais, organizando fluxos de informação. As mudanças verificadas nas artes visuais e a inexistência de um estilo comum a todo o universo da arte constituem os sinais exteriores destas transformações profundas no campo da cultura. (Efland et al, 2003), O pós-modernismo opõe-se a qualquer conceito universal, em contrapartida valoriza a descontinuidade, a fragmentação, a desumanização, a falta de sentido e a desestruturação, elegendo o imediato, o provisório e o temporário, os eventos locais, as narrativas pequenas e rápidas. Assume a superficialidade, manipulando continuamente a duplicação de elementos pré-existentes através da cópia, apropriando-se assim de qualquer ícone, a apropriação é um vocábulo muito presente no léxico do pós-modernismo.

Pelo entendimento de Pradel (1999), os museus e os *marchands* encontravam-se em mundos opostos, uma vez que, os espaços museológicos insistiam em ignorar ostensivamente as vanguardas, deste modo, as mesmas, viraram-se contra as instituições que os museus representavam. O autor afirma que foi preciso esperar o desenrolar do séc. XX para que esta situação se convertesse e para que inúmeros artistas entrassem nos espaços museológicos. Os museus iriam desempenhar um papel de relevo na Arte Contemporânea, ajudando a legitimar as suas obras. Para Millet (1997), a função de legitimação operada pelos museus, foi um contributo significativo para a aceitação da Arte Contemporânea.

O museu é o navio almirante da mobilização geral das sociedades poderosas (ou das que se julgam) em torno desse indispensável e derradeiro, suplemento da alma, certamente o último sinal exterior de riqueza, que se tornou a obra de arte. (Pradel, 1999, p.130)

Efland et al (2003), não deixam de estabelecer paralelismo entre educação Moderna e Pós-moderna afirmando que a pureza da composição formal é essencial na crítica estética modernista, por sua vez, a visão Pós-modernista encara a Educação Artística, como promotora da capacidade para interpretar obras de arte sob o aspeto do seu contexto social e cultural, objetivo central da educação. Efland et al (2003), no seu livro, "*La educación en el arte posmoderno*" apresentam uma tabela, onde os autores estabelecem as diferenças entre Modernismo e Pós-Modernismo, pareceu-nos pertinente a sua reprodução que se encontra em anexo 2 p. VI. Para Efland et al (2003), a perspetiva pós-modernista da cultura, está relacionada ao conceito de pluralismo, no sentido em que, qualquer produção tem de ser compreendida no seu contexto de origem. Sintetizando, podemos concluir que, a Arte Contemporânea tem por metas o incentivar da consciência crítica e o desenvolvimento para factos pertinentes, recorrendo a temas do quotidiano, com o intuito de desenvolver a sensibilidade estética e a crítica na contemporaneidade. A contextualização social e histórica dos artistas contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, na procura pela edificação de novos olhares na criação de saberes e conceitos articulados na Arte Contemporânea (Cauquelin, 2010).

2. Educação Artística

Atualmente a importância da Educação Artística no desenvolvimento global do indivíduo é reconhecida. A escola além de transmitir conhecimentos nas áreas curriculares científicas, também deverá preocupar-se em preparar os seus alunos para a vida, para serem cidadãos plenos e membros ativos e interventivos na sociedade em que se inserem. Deste modo, a escola deverá estar apta para o desenvolvimento de capacidades que promovam a dúvida, o questionamento, o relacionamento, ensinando a pensar, de modo a desenvolver a análise crítica. Eisner (2004) acredita que a aprendizagem artística deve estar presente nos currículos, uma vez que proporcionam aos jovens um progresso significativo no seu desenvolvimento. Defende ainda que as artes contribuem para o sucesso da aprendizagem e valorizam o aluno individualmente e enquanto cidadão. O ensino através das artes possibilita que, os jovens desenvolvam processos criativos e imaginativos fomentando o pensamento aberto e divergente, estimulando a compreensão e a sensibilidade através dos sentidos. O mesmo autor crê que, o ensino artístico desenvolve a percepção estética, a compreensão da arte e as capacidades essenciais à promoção de formas artísticas. Para Eisner (2004), as formas de pensamento mais complexas e subtis ocorrem quando os jovens têm ocasião de trabalhar na criação de formas artísticas, quer sejam visuais, musicais, literárias ou outras. Forquin (1982), no seu texto intitulado “A educação artística – Para quê?” integrado numa compilação de textos no livro de Porcher (1982), “Educação Artística – luxo ou necessidade?”, define como finalidades da Educação Artística:

1. A educação artística propõem-se a criar nos indivíduos não tanto um amor problemático e isolado por belas-artes e belas obras, mas sobretudo uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente, [...];
2. A educação artística propõem-se a criar nos indivíduos não tanto aptidões artísticas específicas, mas sobretudo um desenvolvimento global da personalidade, [...]
3. A educação artística, porém, não se contenta apenas com as virtudes *instauradoras* do acaso, do *laisser-faire* e da não intervenção, mas pressupõe, pelo contrário, a utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, os únicos capazes de produzirem a *alfabetização* estética (plástica, musical, etc.), sem a qual toda a expressão permanece impotente e toda a criação é ilusória (Forquin, 1982, p.25).

A Educação Artística tem vindo a sofrer alterações contínuas. De acordo com, Efland (2002), o ensino artístico é como uma estrutura social, que equivale a uma malha de procedimentos que embarca diversos atores, sendo eles, desde o artista, ao público em geral, passando pelos críticos, pelos consumidores, colecionadores e instituições.

2.1. Processos cognitivos na Educação Artística

Para Vygotsky (1896-1934), citado por Yenawine (2011), a aprendizagem é consequência das interações do indivíduo com o meio ambiente e com outros indivíduos. “A compreensão nunca é passiva e implica uma construção ativa através da exploração e reflexão. [...] a aprendizagem só ocorre quando o aluno está pronto. As pessoas interiorizam, recordam e usam apenas aquilo que lhes faz sentido.” (p. 196). Para Yenawine (2011), a aprendizagem

definitiva, ou seja, o desenvolvimento de processos que possibilitem que um indivíduo obtenha continuamente a essência de novas vivências e utilize a nova informação de forma ajustada, é um decurso moroso. Requer tanto motivação como disponibilidade para assimilar essas informações em modelos e conhecimentos existentes. Antes de desenvolvermos capacidades linguísticas percebemos o mundo através de sentidos e de imagens, posteriormente processamos o tratamento dessas imagens através do pensamento e recorrendo a memórias. De acordo com Eisner (2005), os sentidos são as principais vias para a consciência, uma vez que é através do sistema sensorial que o ser humano interioriza os atributos do mundo que o envolve. Arnheim (1996) foi um dos defensores de um sistema de signos visuais e elaborou uma estratégia para a compreensão da arte. Pelo parecer de Arnheim (1996), a cognição efetiva-se do geral para o particular, ou seja, a primeira percepção é do todo e só depois se vai prendendo com aspetos mais particulares. “Esta distinção artificial entre percepção e concepção foi substituída pela evidência de que a percepção não parte dos pormenores, secundariamente processados em abstrações pelo intelecto, mas de generalidades.” (Arnheim, 1996, p.158). A capacidade do indivíduo em diferenciar as características que constituem o meio envolvente vai progredindo. Com o crescimento, os jovens vão adquirindo capacidades que lhes permitem perceber as particularidades do ambiente, essas capacidades são diferentes de jovens para jovens, pois estão de acordo com as aprendizagens e as experiências de cada um. É através deste processo, que a criança adquire conceitos, de acordo com Eisner (2005), os conceitos são imagens alicerçadas numa ou mais capacidades sensoriais. Os conceitos são construções muito individualizadas, muito subjetivas, uma vez que, estão em consonância com as suas vivências e com o seu desenvolvimento. Para Arnheim, (1996), os processos mentais baseiam-se nos sentidos e nos sistemas simbólicos não verbais, ou seja, em ícones, para ele o ensino das artes nos jovens adquire a mesma importância que o ensino das ciências, e justifica-se ao afirmar que através deste, o jovem adquire uma percepção real do mundo que o envolve. O pensar e o perceber estão moldados, são indissociáveis, nos quais assentam a expressão artística que se expressa através do pensamento visual. A percepção visual é constituída por diversas operações cognitivas, tais como, a abstração, a análise, a síntese, a comparação e a simplificação, estes formam os pré-requisitos básicos da percepção visual. É de salientar que a abstração e a generalização se encontram integradas nos processos cognitivos, para o autor estas operações, à semelhança da percepção visual, também dão origem a conceitos. Segundo Arnheim, “O termo abstrato tem como objetivo definir o conhecimento não perceptivo.” (1996, p.155). Para Arnheim, (1996), o ser humano atribui a cada forma visual, um símbolo visual, esta operação acontece, devido à complexidade do meio que nos envolve e à dificuldade de executarmos uma observação cuidada e atenta, este facto vai de algum modo condicionar as percepções das singularidades. A percepção visual é manipuladora, na medida em que, seleciona

os referentes dos quais já possuímos um conhecimento prévio, ou seja, elegemos os referentes que nos são familiares. Os estudos de Vygotsky (2007), sobre linguagem e a elaboração de ideias, levam-no a concluir que estas duas áreas estão estritamente associadas, pois grande parte do processo do pensamento depende efetivamente da linguagem, ou seja, o pensamento nasce da linguagem. A verbalização conduz à compreensão e desta forma ao pensamento. O entendimento da linguagem comporta uma sucessão de associações, que emergem na mente sob o efeito das imagens semióticas das palavras. “A expressão do pensamento na palavra é um movimento inverso, pelas mesmas vias associativas, dos objetos representados no pensamento às designações verbais desses mesmos objetos.” (Vygotsky, 2007 p. 401). Bruner (1973) sendo considerado o pai da psicologia cognitiva, desenvolve a sua investigação sobre percepção humana, considerando a mesma como parte de um processo ativo e não recetivo. Este processo além de dinâmico era variável de acordo com a predisposição de cada jovem, era também influenciável através dos conhecimentos prévios, de expectativas, de aspirações e de motivações. Os estudos ao nível da psicologia de desenvolvimento infantil e da psicologia cognitiva possibilitaram que Bruner, nos anos sessenta, editasse o estudo de “*The process of Education*”, onde aplica os conhecimentos adquiridos nestas áreas ao serviço do processo educativo do ensino artístico. Sobre esta temática foram realizadas diversas investigações, destacamos o Projeto Zero desenvolvido por Goodman, em 1967 na *Harvard Graduate School of Education*, onde se desenvolveram diversas investigações no âmbito da psicologia da arte, focando-se nos aspetos cognitivos e de criatividade. Para Eisner (2004), as estruturas de referência são os fatores cognitivos que influenciam a percepção visual, estes fatores são as vivências dos jovens, as suas experiências, o meio que o envolve, as suas necessidades e a forma como respondem aos estímulos. Ainda de acordo com Eisner (2004), os instrumentos cognitivos que devem ser explorados na Educação Artística são as estruturas de referência estética, uma vez que, possibilitam um melhor entendimento do meio envolvente relativamente ao seu conteúdo expressivo e à sua estrutura formal. As áreas do pensamento e dos sentimentos dos indivíduos fomentam o crescimento das estruturas de referência, uma vez que, o que os alunos assimilam depende do que vivenciam, deste modo, o fazer e o experimentar representam uma mais-valia para o seu desenvolvimento. Para Eisner (2004), o sistema sensorial não opera isolado, assim sendo, requer instrumentos inerentes à cultura, ou seja, a linguagem, as artes, a ciência, os valores etc. com o auxílio da cultura aprendemos a desenvolvermo-nos como indivíduos, a criarmos-nos a nós próprios. Continuando a referenciar os estudos de Eisner (2005), compreendemos que o investigador enumera algumas dimensões que ressaltam na fruição de uma obra de arte, são elas: material; simbólica; experiencial; formal e contextual. A dimensão material encontra-se na percepção das formas visuais, estando associada com as opções do artista relacionadas com a seleção dos materiais. A dimensão simbólica prende-se na forma como o observador

reconhece e tenta interpretar os ícones manuseados pelo artista, tanto a nível da gramática visual, como seja, ponto, linha, cor, etc., como, para imagens e até mesmo figuras. Relativamente à dimensão experiencial, está agregada àquilo que a obra possa transmitir e aos sentimentos que possam ser despoletados e experienciados na sua fruição. O observador, com a dimensão formal, identifica a composição da obra, ou seja, a sua estrutura formal e a relação das partes que a compõem. Por fim, na dimensão contextual, o fruidor, contextualiza a obra estabelecendo analogias com outras obras, e deste modo tenta alcançar a sua compreensão, após analisar as circunstâncias em que a obra foi criada e de que modo influenciou a sua época. Estas são algumas das dimensões que as obras de arte são detentoras, no entanto, existem muitas outras. Todas elas possibilitam o diálogo com a obra de arte, e deste modo alcançar o pensamento crítico e analítico. Eisner (2004) encara a Educação Artística como um emaranhado de formas de aprendizagem, para o autor as obras de arte proporcionam experiências estéticas, que por sua vez possibilitam conhecer o meio envolvente de forma diferente, reclamando o estímulo à imaginação.

A educação artística é uma educação percetiva e sensorial, e um meio de traduzir em ato uma relação organizada do homem como mundo, assim sendo, não existe antinomia entre a expressão pessoal do aluno e a sua iniciação cultural. Nada impede, com efeito – e, pelo contrário, tudo recomenda – que o contacto da criança com as obras de arte e a expressão própria dessa criança se tornem simultâneos (Porcher, 1982, p. 104).

A resposta ao impulso de metamorfose de uma ideia, sentimento, imagem ou conceito geram o processo de criação artística. Sobre este processo, Eisner (2004), destaca que a capacidade de execução artística está intimamente associada às suas vivências, às experiências de vida, não sendo, porém, exclusivamente fruto da sua maturidade. Existem outros fatores que favorecem o processo de criação artística, como a capacidade de criação expressiva, de ordem espacial e estética, assim como, a capacidade de manipulação dos materiais. O aluno necessita de articular todas as formas, como parte integrante de um todo, de modo a conseguir atingir o resultado pretendido, dando resposta aos seus anseios. Eisner (2004) advoga que os sistemas icónicos acarretam a representação concetual e por consequência a capacidade de distinguir e reproduzir graficamente esses conceitos, o desempenho e o mérito com que os jovens executam as atividades artísticas são reveladoras do seu desenvolvimento cognitivo. A produção artística é uma forma de desenvolvimento da consciência, que modela atitudes, promovendo o relacionamento com os outros através da partilha cultural. As artes aguçam a sensibilidade do indivíduo, despertando-o para as propriedades do que é intercetado pelos sentidos, e deste modo, ser interpretado e compreendido. Eisner (2004), sobre este aspeto afirma que, uma função cognitiva da arte é auxiliar-nos a aprender e a observar o mundo. Para Eisner (2005), existem três aspetos basilares na aprendizagem artística, o produtivo, o crítico e o cultural. Refuta ainda que, existe uma relação entre Educação Artística, desenvolvimento cognitivo e inteligência artística, sendo

esta, uma premissa essencial na criação e produção artística. Advoga também que, a Educação Artística estimula os alunos a criar e a experienciar atitudes estéticas, assim como, a diferenciar características estéticas das formas e a apreender a sua correspondência com o contexto cultural em que foram criadas. É benéfico para o desenvolvimento dos jovens, serem capazes de compreender, de interpretar e serem sensíveis para as subtilezas das obras de arte. Argumenta ainda que, a Educação Artística deve capacitar os jovens de experiências estéticas, de modo a garantir que os mesmos desenvolvam diferentes pontos de vista, revelando-lhes outras perspetivas de perceber o mundo. Efland, (2002), evidencia três versões da teoria cognitiva, sendo elas, a cognição como processamento de símbolos; a cognição que está contextualizada no ambiente cultural do jovem e a cognição construtivista que considera que o aluno elabora a sua própria compreensão. Ainda o mesmo autor defende uma visão neo construtivista da cognição, onde estas três linhas de pensamento são conciliadas.

2.2. Metodologias que favorecem o diálogo com a obra de arte

Os modelos que iremos expor são: i) *Learning to Think by Looking at Art*, de David Perkins; ii) *Visual Thinking Strategies* de Abigail Housen e Philip Yenawine; iii) *Discipline-Based Art Education*, promovido pelo *Getty Center for Arts Education*.

O denominador comum destes modelos consiste em, todos eles considerarem a obra de arte como a pedra angular da Educação Artística. A grande disparidade dos dois primeiros em relação ao último, é o facto de estes não contemplarem a produção artística como parte integrante do seu currículo. Outra distinção diz respeito ao tipo de imagens abordadas pelos dois primeiros modelos, estas têm sempre um carácter figurativo, ao passo que, o segundo modelo já aborda produções artísticas abstratas.

2.3. Visual Thinking Strategies de Abigail Housen e Philip Yenawine

As Estratégias do Pensamento Visual foram elaboradas sobre os estudos da Abigail Housen (psicóloga cognitiva) e do pedagogo museológico Philip Yenawine, em 1988, (Nova York, MOMA). Este programa é conhecido por VTS (*Visual Thinking Strategies*), que se baseia no argumento de que, encontrar significados nas produções artísticas, engloba uma imensa capacidade de raciocínio. Os estudos dos psicólogos: Piaget, Arnheim e Bruner estiveram na origem do VTS, mas o que exerceu uma maior influência foi o trabalho de Vygotsky, sobre o efeito do relacionamento da linguagem com o pensamento, não esquecendo os seus estudos sobre o desenvolvimento dos indivíduos, em resultado do seu relacionamento com os seus pares. Housen¹ e Yenawine concentraram as suas investigações nos resultados da aplicação do programa educativo (VTS) no desenvolvimento estético, focaram-se também no estudo da dialética entre pensamento estético e desenvolvimento cognitivo.

¹ Abigail Housen desenvolveu estudos sobre a natureza do desenvolvimento estético e o seu lugar na educação. Criando um método de avaliação do desenvolvimento estético de cada indivíduo.

Segundo Yenawine, o programa tem por objetivo atuar em duas fases:

[...] primeiro, iria ajudar os alunos a aplicar os seus atuais significados, criando sistemas (as suas capacidades e preocupações existentes e intrínsecas) para os seus contactos com a arte. Segundo: iria ajudá-los no seu desenvolvimento, desafiando-os com tarefas razoáveis e não empurrando-os além daquilo que eles podiam fazer por si próprios com um determinado esforço (2011, p.197).

Ainda de acordo com o mesmo autor, este programa recorre ao método centrado no aluno, uma vez que, as abordagens far-se-ão de acordo com os progressos do aluno, sobre esta problemática, Yenawine (2011), afirma que a aprendizagem efetiva é um processo lento, que necessita de tempo para a assimilação acontecer, e só após esta etapa se concretizar, é que o aluno se encontra preparado para novas aprendizagens. Yenawine, (2011), elucida-nos que, com a constante utilização do programa, os alunos progredem de observadores esporádicos, com interpretações muito próprias com as suas vivências, para intérpretes completos, capazes de efetivarem explorações que os conduzam à prática reflexiva. Ou seja, evoluem desde as associações pessoais, verificadas no início do programa, até à procura dos propósitos dos artistas aquando da conceção das obras e a estabelecer associações com os estilos artísticos. Na primeira fase, ao basearem-se nas suas vivências, alicerçaram os seus relatos, conduzindo à validade dos seus argumentos. O êxito do processo está sujeito à interação do grupo e das obras de arte apresentadas, de forma a desenvolver nos alunos uma capacidade individual para resolver problemas, motivados pelos seus interesses pessoais. Para Yenawine (2011) promover o diálogo sobre arte, é elaborar de uma forma dinâmica o significado do que veem, o indivíduo está ao mesmo tempo a exercitar um processo que, desenvolve quer conceitos, como padrões de pensamento relacionados com o ato de olhar. Os alunos desenvolvem a sua abordagem com a arte, treinando uma grande variedade de capacidades cognitivas que lhes serão úteis também noutros contextos. No entanto Acaso (2009) aponta algumas fragilidades no VTS: o programa ao ser exportado de um modo global, não considera o espaço sociocultural, de onde se processa o ensino aprendizagem, aplicando a mesma metodologia em qualquer lugar; ao trabalhar somente um processo verbal, o aluno chega onde o educador pretende; ao analisar a obra privilegia-se uma análise formal em detrimento de análise de significação; considera como única interpretação válida a do artista, mas por vezes não temos acesso a esta informação, de resto Acaso (2009) acredita com firmeza que quem completa a experiência artística é o espectador; por fim esta metodologia reduz a experiência artística ao objeto, sem ter em conta que arte é uma experiência.

2.4. Learning to think by Looking at Art de David Perkins

Esta metodologia foi desenvolvida por David Perkins, no âmbito do *Havard Project Zero*. Perkins (1994) apresenta-a no seu livro, *“Intelligent Eye”*, nesta publicação transmite-nos dois conceitos básicos que se prendem com o ato de observar arte, o primeiro implica o exercício de reflexão, o segundo conceito diz-nos que, observar arte é uma forma de cultivar

organizações de pensamento. Estas duas associações entre arte e pensamento configuram a estrutura deste projeto de aprendizagem estética, como forma de desenvolvimento cognitivo. Para o autor, aprendemos a pensar através da abordagem visual com a arte, para tal, propõe algumas alterações comportamentais a adotar, no ato de ver. Assim sendo, Perkins (1994), enumera quatro atitudes a desenvolver: i) Dar tempo ao olhar; ii) Tornar o olhar abrangente e destemido; iii) Tornar o olhar limpo e profundo; iv) Tornar o olhar organizado.

Observar a arte requer que empreguemos diversos tipos de processos cognitivos e estimula que o observador estabeleça associações com várias experiências vivenciadas. O olhar fica valorizado, assim como as aptidões para refletir sobre arte, se compreendermos as circunstâncias culturais, históricas e sociais, onde as mesmas foram concebidas. Para Perkins (1994), o crescimento cognitivo relacionado com a apreciação estética, que é desenvolvido com a contemplação de obras de arte, é de extrema utilidade para diversos campos do quotidiano. Gostaríamos de salientar que esta metodologia não contempla o exercício da prática artística, ou seja, não inclui qualquer produção, é destinada ao observador e é uma prática individualizada.

2.5.DBAE – Discipline - Base Art Education fomentado pelo Getty Center for Arts Educatin

O DBAE é uma proposta curricular que surge na década de 80, como um modelo diferente. Este não representa uma teoria original, pois possui elementos de outras correntes educacionais. Para Eisner (2004), a Educação Artística é mais profunda que outros métodos porque aborda quatro vertentes que as pessoas executam em relação à arte: produzir, apreciar as suas qualidades, procurar o seu lugar na cultura e no tempo e expor os seus métodos e a sua importância. As quatro componentes essenciais do currículo da DBAE espelham estas atividades. O DBAE teve por objetivo reorganizar a Educação Artística, considerando que a arte se ensina como uma componente essencial da educação global e como estudo especializado, possibilitando uma visão mais ampla da arte, uma vez que teve como principal objetivo criar uma disciplina ao mesmo nível que qualquer uma das outras, com currículo próprio, e unidades didáticas para os quatro conteúdos básicos: produção, história, crítica e estética: 1. **Produção de arte:** os alunos atingem competências e estudam técnicas para gerar obras artísticas originais, com a sua marca pessoal; 2. **História de arte:** os alunos estudam as obras de arte do passado e da atualidade como motivação. Tomam contacto com estilos e técnicas e debatem temas relacionados com movimentos artísticos, cultura, política, sociedade e religião. Deste modo, contextualizam o passado, fornecendo fundamento ao presente; 3. **Crítica de arte:** os alunos relatam, decifram, ajuízam, apreciam, teorizam e avaliam as propriedades e qualidades das imagens, com o intuito de compreenderem e admirarem as obras de arte, entendendo o desígnio da arte na sociedade; 4. **Estética:** os alunos são levados a debater sobre diversos assuntos de carácter filosófico, sendo motivados a articular apreciações e avaliações sobre as obras de arte de uma forma ponderada, deste modo

desenvolvem capacidades de respeito e tolerância pela opinião dos outros. Para Eisner (2004), todos os currículos deveriam proporcionar aos alunos o desenvolvimento de capacidades criativas, estimulando a sensibilidade e ao mesmo tempo, adquirindo competências do domínio da manipulação dos materiais, sendo motivados a refletir como artistas.–O DBAE distingue-se dos outros programas por possuir um currículo mais organizado e orientado, assim como, objetivos educacionais mais amplos. Este programa centra-se nos alunos e nos seus interesses, apreciações, raciocínios e no desenvolvimento das competências do pensamento crítico. As metodologias adotadas são de extrema importância para o desenvolvimento do currículo, sendo elas o Método de Resolução de Problemas, a promoção de grupos de debate com o lançamento de perguntas abertas. Este programa não determina um currículo exclusivo, mas solicita a elaboração de uma planificação própria. As planificações requeridas pelo DBAE são flexíveis e ajustáveis às necessidades próprias dos alunos, à sua cultura, às suas aptidões e ao seu nível etário. Um dos apanágios fundamentais deste programa é a utilização da arte como um fim em si mesmo e não como um meio para ensinar outras matérias. O desenvolvimento do raciocínio, do pensamento crítico, e da criatividade, vão dar origem ao desenvolvimento da capacidade estética, mas esta, não é o propósito primordial do programa (Eisner, 2004).

A conceção que a arte tem de ser ensinada através da prática, ou seja, baseada no fazer, na produção artística, foi impugnada com a organização das quatro disciplinas que constituem o programa do DBAE. O mesmo liberta-se das metas unicamente artísticas ou estéticas, transformando-se numa aprendizagem mais global e técnica, que permite uma articulação dos saberes de outras disciplinas.

2.6.O Pós-modernismo e Educação Artística

A metodologia convencional de ensino artístico em artes visuais assenta nos princípios da Bauhaus, nos de Kandinsky e nos de Bruno Munari necessitam de ser alteradas para melhor responder às exigências do mundo contemporâneo (Charréu, 2007). Para Charréu (2007), atualmente habitamos num mundo cercado de imagens, a ligeireza com que a tecnologia nos proporciona a reprodução, ao mesmo tempo que nos facilita a manipulação, oferecendo uma disseminação a nível global sem precedentes, todas estas premissas instalam o homem num tempo cheio de desafios. Com o intuito de criar respostas criativas para estes desafios, o autor considera premente criar um novo paradigma para a Educação Artística isto é, de cariz visual, focalizada mais no individual ou social do que nas questões formais da própria expressão. Para Acaso (2009), o objetivo central da Educação Artística pós-moderna é apresentar-se como alternativa às pedagogias de cariz modernistas, clássicas, ou mesmo conformistas. A Educação Artística surge como alternativa à pedagogia tóxica².

² Acaso, define dois objetivos da pedagogia tóxica, o primeiro consiste em que os estudantes formem o seu corpo de conhecimentos através de conhecimento importado e o segundo que os mesmos sejam incapazes de gerar

De acordo com documentos emanados pela UNESCO (s.d.), as vantagens de incorporar as artes e práticas culturais em ambientes de aprendizagem apresentam uma harmonia dos indivíduos e das sociedades no desenvolvimento intelectual, emocional e psicológico. A Educação Artística estimula o desenvolvimento cognitivo e proporciona a obtenção de competências para a vida - o pensamento inovador e criativo, a reflexão crítica, habilidades de comunicação e interpessoais, etc. – assim como potencia capacidades de adaptação a nível social, do mesmo modo amplia a consciência cultural dos jovens, possibilitando-lhes a edificação da sua identidade pessoal e coletiva tal como a permissividade e tolerância, o acolhimento e a estima dos outros. O objetivo da Educação Artística é colaborar para a compreensão do contexto cultural e social vivenciados pelo aluno, uma vez que o ser humano necessita das artes para desenvolver capacidades de compreensão e de comunicação, para que um dia tenha um papel ativo na sociedade em que se insere (Efland, 2002). Para este autor, as obras de arte visuais possuem um valor cultural de peso, que não pode ser ignorado pela pedagogia. Ainda segundo o mesmo autor, o estudo da obra de arte merece um lugar central na educação. Os professores de Educação Artística devem apoiar-se numa teoria de cognição para que o estudo da arte seja significativo na sociedade atual do mundo pós-moderno. Efland et al, (2003), advoga uma teoria conciliadora de cognição, onde cada aluno elabora a sua própria visão da realidade de acordo com o seu contexto social, pessoal e cultural. De acordo com esta teoria integrada, cada jovem é conduzido pelos seus próprios interesses na procura da compreensão do mundo através das suas vivências. O jovem utiliza as suas ferramentas cognitivas facultadas pela cultura em que se insere. A influência do contexto cultural e a eficácia do jovem como ser ativo e capaz de gerar raciocínios é reconhecida por Efland (2002), como sendo crucial neste processo. Efland et al (2003), ao mencionar as disparidades entre Modernismo e Pós-modernismo, afirma que a génese da composição formal é essencial na apreciação estética modernista. Já a abordagem pós-moderna valoriza a capacidade de interpretação de obras de arte sob outras perspetivas, no seu contexto social e cultural, como principal enfoque da aprendizagem. Efland et al (2003), baseando-se nos contributos de diversos autores como: Jean-François Lyotard (1924 – 1998)³, Michel Foucault (1926-1984)⁴, Jaques Derrida (1930 - 2004)⁵ e Charles Jencks⁶ definem quatro

conhecimento próprio. Para a autora a grande logro da pedagogia tóxica é conseguir que os jovens não questionem o sistema e que o aceitem sem refletir. Nada de pensar, nem de criticar, nem de inventar, ou criar: a pedagógica tóxica anula as capacidades tanto do aluno, como do professor, que se transforma num mecânico que não tem de pensar, mas sim executar, porém executar bem conforme o que estava estipulado.

³ Filósofo francês que se evidenciou nos seus ensaios sobre o pós-modernismo. Os seus trabalhos mais conhecidos nesta área é *A condição pós-moderna: Um relatório sobre Conhecimento* (1979) e *O pós-moderno explicado às crianças* (1986).

⁴ Filósofo francês, desenvolveu os seus estudos em torno da arqueologia do saber filosófico, da experiência literária e da análise do discurso.

⁵ Filósofo francês cria o conceito de desconstrução, o termo não significa destruição mas sim, desmontagem ou decomposição. Apresenta-se como uma metodologia de análise de textos.

⁶ Arquiteto norte-americano vive atualmente na escócia, baseou os seus estudos sobre o pós-modernismo na arquitetura, onde desenvolve as suas teorias da arquitetura pós-moderna no seu livro *A linguagem da arquitetura*

características estruturantes para o currículo pós-moderno para a Educação Artística: Pequenas narrativas, relação entre poder e conhecimento, desconstrução e duplo-código.

Pequenas narrativas: o currículo deve abranger diversas perspectivas e ter capacidade de agregar diversas formas de arte. Não devemos encarar com firmeza absoluta o determinismo do progresso, mas sim as pequenas narrativas individuais ou de pequenos grupos como motores de mudança. Nesta perspectiva as pequenas narrativas não são apresentadas como histórias, mas sim como hipóteses e não de certezas incontestadas, deste modo abre caminho para a exploração e contribui para a diversidade cultural (Efland et al, 2003).

Poder e Conhecimento: Esta componente, inspirada nos estudos de Foucault (1970), citado por Efland et al, (2003), baseia-se na honestidade da relação entre poder e conhecimento, possibilita compreender o modo como instituições e grupos dominantes, sobrepondo-se aos interesses e empenhos dos menos poderosos, decidem que conhecimento é válido do prisma educativo. Assim sendo coloca diversas questões: Que Arte deve ser considerada erudita? Que arte deve ser desprezada ou esquecida?; Quem detém o poder para determinar o currículo?; O que deve ser ensinado e por quem? (Efland et al, 2003);

Desconstrução: baseia-se no método de crítica cultural e artística de Jacques Derrida (1976), citado por Efland et al (2003), esta característica dá primazia ao conflito. Esta perspectiva admite que não existem pontos de vistas mais válidos que outros. Nenhuma interpretação se pode apresentar como verdadeira. A desconstrução enceta uma via que abarca posições distintas que encerram formas culturais diversificadas.

Duplo-Código: firma-se nos estudos de Jencks (1986), citado por Efland et al, (2003), onde o autor descreve a dupla codificação como o combinação de técnicas de construção modernas com outras (tradicionais). Deste modo previne-nos para o facto de não recusar qualquer forma de expressão modernista, estimulando a sua reinterpretação. Neste sentido, promove a coligação da abordagem crítica pós-moderna com a linguagem formalista moderna.

O que distingue o currículo pós-moderno é o questionamento das interpretações estabelecidas e os temas capazes de gerar controvérsia (Efland et al, 2003). Os autores reconhecem que o principal desafio atualmente para quem planifica, contemplando estes quatros componentes, é a ausência de uma estrutura rígida *à priori*, assim sendo, o currículo pós-moderno não deve ser encarado como um produto, mas sim como um processo em construção.

À semelhança de Efland, Freedman e Stuhr, Olivia Gude⁷ (2004), no seu artigo intitulado "*Postmodern Principles: in Search of 21st Century Art Education*", também definiu

pós-moderna (1977), mais tarde apresenta *Modernismo Crítico – Onde é Pós-Modernismo Indo* (2007) e posteriormente *A história do pós-modernismo: Cinco Décadas do Irónico, Iconic e Pontos Críticos da Arquitetura* (2011).

⁷ Olivia Gude é professora associada na Universidade de Illinois em Chicago e diretora fundadora do *Spiral Workshop*. Esta organização promove projetos inovadores para uso em ambientes escolares. Ultimamente tem-se

características para um currículo pós-moderno, esta autora baseou-se nos estudos de Dow⁸ (1857 – 1922), como tal, apresenta oito princípios pós-modernos para a Educação Artística. Sendo eles: Apropriação; justaposição; recontextualização; *layering*; cruzamento entre texto e imagem; hibridismo; *gaze* e *representin*.

Apropriação: é um instrumento essencial para os alunos manusearem. Este meio possibilita inúmeras utilizações de imagens, que passam a ser encaradas enquanto ferramentas de trabalho a par de outras técnicas e materiais convencionais;

Justaposição: possibilita que os seus utilizadores componham diversos elementos tão díspares como materiais, conteúdos e referentes, descontextualizando-os dos meios para os quais foram criados. Este jogo de elementos dá origem a tensões entre os mesmos, criando confrontos intencionais.

Recontextualização: surge na sequência da justaposição, embora aqui seja explorada a elaboração de novas imagéticas resultantes da simbiose de imagens, símbolos ou até mesmo texto empregues fora do seu contexto. A desconstrução tem um papel importante nesta técnica, pois na posterior conjugação dos seus componentes o aluno executa a recontextualização.

Layering: é uma técnica digital, tal como o nome indica o vocábulo tem origem na palavra *layer*, ferramenta digital de programa de tratamento de imagem onde se empregam camadas em cima das imagens para se adicionar elementos. O tratamento de imagens pela via digital possibilita a sua edição, sobreposição, subtração, enfim, a sua manipulação.

Cruzamento entre imagens e texto: oferece a possibilidade, ao aluno, de explorar a interação do texto com a imagem, não se pretende que o texto descreva a imagem nem que a imagem ilustre o texto, mas sim que a sua interação gere associações de cariz irónico.

Hibridismo: O hibridismo possibilita incorporação de vários meios no mesmo trabalho, deste modo não reconhece fronteiras entre diversas técnicas, tais como: pintura, escultura, desenho, fotografia, vídeo, multimédia, instalação etc.

Gaze: esta técnica pressupõe que no ato de ver estão implícitas duas forças que devem ser tidas em conta: quem vê e o que é observado. Esta dualidade é explorada enquanto exercício que engloba prazer e poder.

Representin: um dos objetivos das aulas de arte é a autoexpressão, os alunos compreendem que podem exprimir através da arte: as suas vivências, as suas experiências de vida, assim como poderão explorar as potencialidades e os problemas inerentes aos seus contextos culturais, sociais e políticos.

dedicado à identificação de novos paradigmas para a estruturação do currículo de artes do séc. XXI. Escrevendo diversos artigos sobre esta temática.

⁸ Arthur Wesley Dow, foi um pintor norte-americano, tendo desempenhados as funções de professor de Artes Plásticas na Universidade de Columbia Teachers College, as suas conceções sobre metodologia foram muito revolucionárias para a época. As suas ideias foram expressas na publicação: *Composição: uma série de exercícios de estruturar a arte para uso de alunos e professores* (1912).

Gude (2004) define estas oito características da arte pós-moderna, baseando-se nos trabalhos de artistas contemporâneos, deste modo pretende aproximar o trabalho dos seus alunos às abordagens pós-modernas. A autora afirma que estes princípios não são rígidos, mas sim discretos, cruzando-se e sobrepondo-se entre si.

2.7.A dialética entre desenvolvimento pessoal e Educação Artística

A educação artística para além de um meio de formação e valorização pessoal e social tem vindo a ser considerada um meio de criar sinergias positivas, integrar indivíduos e grupos, despoletar a criatividade individual e colectiva e ultrapassar barreiras de exclusão. Ao mesmo tempo, reconhece-se o potencial da educação artística centrada no desenvolvimento da criatividade, talento e competências individuais para a criação de riqueza e emprego (Branco, 2007)⁹.

Para Bamford (2007), na sua intervenção de abertura da Conferência Nacional de Educação Artística na Casa da Música, Porto, (2007), a arte tem um papel de relevo na educação global das crianças, mais especificamente no que concerne ao seu desempenho escolar, bem como no seu bem-estar, atitudes em relação à escola e às concepções de aprendizagem. Segundo o documento emanado pelo Departamento da Educação Básica¹⁰, as artes são fatores essenciais no desenvolvimento da expressão individual, social e cultural do aluno. As artes constituem formas de conhecimento que estimulam a criatividade a imaginação, a razão e a emoção, estes saberes trespassam para as vivências dos alunos, conferindo-lhes novas perspetivas. A experiência no âmbito das artes influencia a aprendizagem, assim como o modo como se comunica e como se encara o quotidiano e os seus significados. Deste modo, colabora para o desenvolvimento de diversas capacidades, pois espelha-se no modo de pensar e principalmente no que se elabora com o pensamento. (DEB, 2001). De acordo com entrevista concedida, a Joana Santos, Eça¹¹ (2007)¹², a propósito da Conferência Nacional de Educação Artística, refere que as artes proporcionam aos jovens oportunidades excecionais para compreenderem e criarem as suas identidades próprias. Despertam os jovens para uma aprendizagem ativa, criativa e questionadora, através de uma aprendizagem interdisciplinar, que promove a tomada de decisões participativa. Para Baião (2007), o conhecimento edifica-se com a experimentação, com a criatividade que se forma, com a partilha de saberes, com a descoberta e essencialmente como modo de o descobrir e de o criar. Deste modo, a autora afirma que, os conhecimentos não devem ficar compartimentados, deverão ser partilhados, divulgados, possibilitando uma maior autonomia, desenvolvendo atitudes inovadoras, até mesmo, um pensamento novo, respeitando personalidade, promovendo a inclusão, edificando uma didática de afetos.

⁹ Excerto de texto de Isabel Branco apresentado na Conferência Nacional de Educação Artística, Porto, Casa da Música, 29-31 de outubro de 2007

¹⁰ Departamento da Educação Básica, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001.

¹¹ Teresa Torres Eça, Vice-Presidente da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

¹² Entrevista recuperada em 14 de jan.2014 em <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=13290&langid=1>

O Roteiro para a Educação Artística¹³ refere que a iniciação dos jovens nos processos artísticos, quando contextualizados na cultura dos alunos, possibilita desenvolver em cada jovem o sentido de iniciativa e criatividade, uma inteligência emocional e dota-os de capacidade ética. Da mesma forma, estimula a capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação. Ainda segundo o mesmo documento, o meio e a cultura em que o aluno se insere devem ser tomados em consideração pela Educação Artística. O respeito pela cultura de cada um é a melhor prática, para que o aluno possa também ele adquirir respeito e saber apreciar a cultura dos outros. Para tal é essencial conhecer a evolução da cultura no seu meio, assim como, no seu contexto social.

Para Baião (2007), a escola deve ser um espaço singular onde os conhecimentos se agregam e possam dar origem a uma aprendizagem ativa e criativa. A autora acredita que ao fomentar a Educação Artística nos jovens, estamos a desenvolver a sensibilidade e afetividade, a autoestima e o carácter, assim como, uma integração gradual no seu contexto social. Essencialmente, a autora ambiciona que o jovem tire o maior proveito possível, realizando-se completamente e que os recursos expressivos ao seu dispor lhe possibilitem o despertar de competências que se encontram adormecidas. Para Baião (2007), é inadiável terminar com o modelo do ensino fracionado, tornando o processo educativo global, multidisciplinar, concebendo conjeturas novas de forma a criar bases para aprendizagens imediatas, resumindo, é essencial que uma aprendizagem eclética, holística surja virada para a formação do indivíduo. Deste modo, a Educação Artística proporciona aos alunos a sua transformação em cidadãos mais conscientes e sensíveis, capazes de se encontrarem consigo próprios e com os outros (Beltrán, 2000). A Educação Artística em Portugal recebeu um novo folgo com a publicação do documento, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, em 2001, com este texto editado pelo Ministério da Educação, as Artes Visuais assumem um papel de relevo na educação. Como em todas as reformas, elas são efetivadas nos documentos oficiais e não na prática docente, no entanto o texto onde são definidas as competências essenciais assume uma rutura com o modelo anterior.

A Arte como forma de apreender o Mundo permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura. A relevância das Artes no sistema educativo centra-se no desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através da *fruição - contemplação, produção – criação e reflexão - interpretação* (DEB, 2001, p.155).

O mesmo documento refere que a escola deve estimular a intervenção crítica através das suas diversas experiências educativas, com o contacto com o património cultural e artístico. Assim sendo, as artes visuais propiciam a criação e a expressão, quer através das experiências estéticas que as mesmas proporcionam quer pela vivência e pela fruição,

¹³ Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI, – criado a partir da I Conferência Mundial de Educação Artística, promovido pela Unesco realizada em 2006, na cidade de Lisboa.

contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e contribuindo na formação pessoal em áreas tão diversas como: cognitiva, afetiva e comunicativa. Ainda no documento editado pelo Ministério da Educação, é mencionado que a arte está associada com a vida em comunidade, fazendo mesmo parte integrante dela. A aprendizagem da gramática visual e a contemplação das várias linguagens plásticas são a base para a compreensão de valores culturais promovendo uma relação estreita entre dois mundos: o da arte e o mundo do aluno (exterior e interior). Até esta data, o ensino da arte assentava na certeza que a fruição e a criação artística eram do foro subjetivo, interior, considerava-se ainda que estavam separados do conhecimento, da compreensão ou da razão, repartindo o cognitivo-racional e o afetivo-criativo. Esta leitura teve como consequência, principalmente nas atividades dos primeiros anos de ensino, o entendimento do processo criativo que se traduzia em manifestações espontâneas de autoexpressão, dando um grande ênfase à valorização da livre expressão, retardando sucessivamente a introdução de novas concepções de comunicação visual, antecipando novas formas de ver e de fazer.

É reconhecido que as práticas educativas, influenciadas pela visão expressionista referida, têm vindo a ser abandonadas, dando lugar a ações educativas estruturadas, de acordo com modelos pedagógicos abertos e flexíveis, originando uma *ruptura epistemológica*, centrada num novo entendimento sobre o papel das artes visuais no desenvolvimento humano, integrando três dimensões essenciais: *sentir, agir e conhecer*. Este conhecimento evolui com a capacidade que o sujeito tem de utilização de *ferramentas*, disponibilizadas pela educação, na realização plástica e na percepção estético-visual (DEB¹⁴, 2001, p.156)¹⁵.

A Educação Artística centrada na compreensão é diferente das tendências baseadas no ensino de habilidades miméticas ou interpretativas, no desenvolvimento de uma atitude exploradora de expressão plástica, na aquisição de elementos básicos da gramática visual. A Educação Artística para a compreensão consiste essencialmente, na interpretação e valorização das produções artísticas e das manifestações emblemáticas de caráter visual das diferentes épocas e culturas. Este tipo de aprendizagem necessita saberes transdisciplinares que possibilitem o contacto com diferentes culturas de outras épocas e lugares (conhecimento histórico e antropológico), para promover a aprendizagem de habilidades de interpretação (conhecimento estético e crítico) e a realização de produções com diferentes medidas e recursos (conhecimento prático). A relação entre estes saberes favorece o desenvolvimento crítico e relacional (Freedman, 2003). Assim as crianças podem: i) Conquistar um conhecimento de si próprio e do mundo; ii) Colaborar para o conhecimento interdisciplinar; iii)

¹⁴ Departamento da Educação Básica, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001.

¹⁵ O presente excerto foi retirado do documento emanado pelo Ministério da Educação em 2001, esta publicação intitula-se “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”. Este documento orientador reveste-se de extrema importância, uma vez que foi o único documento oficial a reconhecer a importância da Educação Artística no currículo e no desenvolvimento global do indivíduo. O presente documento faz referência à literacia em artes, assim como recomenda a análise da obra de arte.

Auxiliar procedimentos de interpretação e relação crítica em relação ao mundo que os rodeia;
iv) Estar em processo de contínua aprendizagem.

Voltando ao documento emanado pelo Departamento da Educação Básica, as artes visuais assumem um papel de relevo na escola, principalmente na Educação Visual, onde se propõe uma abordagem pedagógica à obra de Arte, é sugerido que seja explorado o diálogo com a obra de arte. A dialética com a obra de arte consiste numa via favorecida para debater com os alunos diversos modos de expressão. Deste modo, é possível transportá-los para um contexto mais amplo, possibilitando estabelecer referências visuais como meio social, cultural e histórico, refletindo-se nas formas de Arte Contemporânea. É interessante debruçarmo-nos um pouco sobre o vocábulo diálogo, segundo o dicionário da Texto Editora (2007), diálogo significa: “1 fala entre duas pessoas; 2 conversa; 3 por ext. conversação entre muitas pessoas.” (p. 545). Deste modo, podemos inferir que o ensino das artes visuais recorrendo à obra de arte, assumam a forma de uma dialética, entre obra e observador, tendo como mediador o professor.

O currículo nacional do ensino básico – Competências Essenciais da Educação Artística (2001) – refere que as artes contribuem para a edificação da identidade social e pessoal através da participação em desafios coletivos e individuais. Deste modo colaboram para a construção da identidade nacional, possibilitam a compreensão das tradições nacionais e de outras culturas, sendo uma área essencial no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. Segundo a mesma publicação as competências artísticas “implicam uma constante procura de atualização, gerando nos indivíduos a necessidade permanente de formação ao longo da vida.” (p. 150). No referido documento a Educação Artística é ainda vista como um espaço de prazer, de liberdade, facultando o desenvolvimento do jovem contribuindo para a construção da sua identidade, fortalecendo a sua autoestima através da sua capacidade de realização e consequente reconhecimento dos seus pares e da restante comunidade educativa.

O conhecimento aparece assim, para cada indivíduo, como um processo dialético que tem lugar em contextos sociais, culturais e históricos específicos. Conhecer pode também ser o processo de examinar a realidade questionando e construindo visões e versões não só perante a realidade, mas também perante outros problemas e realidades (Hernandez, 1997, p. 61).

Desta forma, constatámos que a Educação Artística é uma ferramenta essencial no desenvolvimento pessoal do indivíduo, uma vez que, a mesma não tem por objetivo formar artistas, mas desenvolver capacidades, estimulando a criatividade e imaginação, acreditando na experimentação, onde a articulação entre várias disciplinas acontece, possibilitando aos jovens meios estimulantes numa pedagogia diversificada, possibilitando a descoberta dos outros, de si próprio e do meio envolvente (Baião, 2007).

3. Método de resolução de problemas

As origens do Método de Resolução de Problemas – *Problem Based Learning* (PBL) – surgiram no século XX. De acordo com, Coll e Monero (2010), nos anos 20, o Método de Resolução de Problemas (MRP) foi aplicado como um método de estudo de caso, nos cursos de direito, da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. O seu objetivo, era que os estudantes de direito encontrassem soluções para casos concretos da vida real. Segundo Casale, Kuri e Silva (2011), mais tarde, terá sido retomado na década de 70, por Barrows (1928-2011) e Tamblyn na Escola de Medicina da Universidade de McMaster (Canadá). Howard Barrows é considerado o impulsionador na implementação e investigação do MRP, para Barrows (1986), este é um método baseado no uso de problemas reais, como ponto de partida para estimular a aquisição e integração de novos conhecimentos. Os investigadores pretenderam criar um método que, para além da interiorização do conhecimento científico, promovesse o desenvolvimento do pensamento crítico, e que fornecesse aptidões para a resolução de problemas, traduzindo-se numa aprendizagem consistente, promotora de uma melhor formação profissional e pessoal. Atualmente esta metodologia centra-se no aluno, que assume um papel ativo, sendo aplicada de forma globalizada, tanto no ensino superior, como no ensino básico. O método possibilita que o estudante aprenda a partir de um problema proposto, que poderá ser real ou fictício. Ao aluno cabe a tarefa de interagir, obtendo dados, formulando hipóteses, tomando decisões e emitindo julgamentos. Assim, o aluno tornar-se-á responsável por sua própria aprendizagem. Aprender fazendo é uma conceção que, surgiu com Dewey (1859-1952), ele foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação (*“learning by doing”*). Para ele, a educação reconstruía continuamente a experiência concreta, ativa e produtiva de cada um. Para Dewey, a experiência concreta da vida, apresentava-se nos problemas que a educação poderia ajudar a resolver.

3.1. Conceitos do método

De acordo com, Barrows (2000, citado por Coll, 2010), um dos argumentos basilares do MRP é que a aprendizagem seja estruturada, em torno da indagação, da explicação e da reformulação ou resolução de um problema, que apele diretamente aos interesses do aluno, servindo de estímulo para o desenvolvimento do pensamento crítico. Pelo entendimento de Duch (1996) este é um método que estimula o aluno a aprender a aprender, laborando cooperativamente em grupo na procura de soluções para problemas reais. Para a autora, os problemas são usados para despertar a curiosidade dos jovens e encetar a aprendizagem dos conceitos, quer sejam eles da disciplina ou do curso. No seu entendimento o presente método capacita os alunos para o exercício do pensamento crítico e analítico e, a encontrar e aplicar adequadamente os recursos de aprendizagem.

No MRP os alunos são provocados por um problema no início das aulas, problema esse que estabelece o ponto de partida do processo de aprendizagem, ou seja, o problema tem a função de motivar, focar, direcionar e iniciar a aprendizagem dos alunos. Inversamente no ensino expositivo verifica-se o contrário, ou seja os conceitos são transmitidos inicialmente e, só depois se apresenta um problema de aplicação (Duch, 1996). O método valoriza a aprendizagem, uma vez que se encontra focado na resolução de problemas, promove a aprendizagem pela atividade, pela ação e pela descoberta, de modo que, os estudantes interagem com os membros do grupo, motivados com o problema e pela sua solução. Para Burch (1995) a descoberta fomenta a responsabilidade e proporciona oportunidades para os alunos tomarem decisões significativas sobre o que estão investigando, como procederem e, como desvendarem os problemas.

De acordo com, Duch (1996), os bons problemas apresentam as seguintes características:

- i. Um problema eficiente deve primeiro, conquistar o interesse dos alunos, de modo a motivá-los para a investigação dos conceitos que estão a ser investigados. Deve associar o tema para o mundo concreto.
- ii. Bons problemas conduzem a que os alunos tomem decisões, ou avaliações baseadas em factos. Os alunos devem ser induzidos a justificar todas as decisões e raciocínios com base nos princípios que estão sendo abordados. Os problemas devem requerer aos alunos que definam os pressupostos que são utilizados (e porquê), qual informação é relevante, e/ou que procedimentos são adotados, a fim de solucioná-los.
- iii. A colaboração de todos os elementos do grupo é essencial. A dimensão e complexidade do problema devem ser contidas, para que, os alunos não o tentem dividir em tarefas e depois agrupar as partes para a apresentação do mesmo. Esta não será uma estratégia de resolução de problemas eficaz, pois a compreensão do todo fica comprometida.
- iv. Para que, todos os alunos sejam de início atraídos para uma discussão sobre o problema, as questões de partida devem possuir uma ou, mais das seguintes características:
 - abertas, não se limitando a uma única resposta correta;
 - ligada ao conhecimento previamente assimilado;
 - questões controversas que conduzam a opiniões diversas.

Esta estratégia mantém os alunos a funcionarem como um grupo, com base em conhecimentos e ideias uns dos outros, ao invés de incentivá-los a trabalhar individualmente no início do problema.

- v. Os objetivos dos conteúdos programáticos devem ser integrados nos problemas, relacionando conhecimentos prévios a novos conceitos, e associar os novos conhecimentos aos conceitos de outros cursos e / ou disciplinas.

3.2. Características gerais – fases

Pelo entendimento, de Barrows (2007), para que qualquer processo educativo seja considerado MRP, este deve ter o que o autor julga ser os requisitos mínimos do método: i) método educacional centrado no aluno; ii) problemas baseados no mundo real; iii) aprendizagem em grupo; iv) papel do professor; v) processo e vi) currículo.

i. Método educacional centrado no aluno - Os alunos tornam-se gradualmente responsáveis pela sua própria aprendizagem, assumindo a responsabilidade na seleção dos temas e subtemas do domínio a ser investigado e, sob a instrução do professor, determinam a extensão e profundidade das informações, bem como os métodos de estudo e técnicas necessárias para solucionar o problema. Dessa forma, o MRP constrói alunos autónomos, capazes de continuar a sua aprendizagem no decurso da sua vida pessoal e profissional. Para Duch (1996), os estudantes trabalham em grupos mergulhados em cenários de problemas e decidem por si mesmos quais as informações e habilidades necessárias para solucioná-los, deste modo, desenvolvem capacidades tanto cognitivas, como sociais. Segundo Duch (1996), a presente metodologia conduz os alunos a executar um significativo, combinado de conhecimentos necessários para a sua aprendizagem. Os alunos aprendem através de problemas e situações contextualizadas, envolvidos numa dinâmica de trabalho em grupo, investigando as possíveis soluções para o problema de forma autónoma, compreendendo-as, elaborando questões que o problema apresenta e determinando como estruturar o trabalho para resolvê-lo. Savery (2006) salienta que, é importante conferir autonomia ao aluno, não apenas na aprendizagem ou, no decurso de solução de problemas, mas também, para que sejam capazes de sugerir problemas.

ii. Problemas baseados no mundo real – No MRP, o estímulo à aprendizagem é realizado pelos problemas da vida real, a estruturação das aprendizagens e consequente introdução da informação recolhida, de modo a garantir que possam ser interiorizadas, para aplicações futuras. Os problemas são sugeridos para estimular os alunos a desenvolverem a aprendizagem autónoma, a capacidade de pensar criticamente e resolver problemas de forma efetiva. Para Pawson, Fournier, Haigh, Muniz, Trafford, e Vajoczki. (2006), o método em análise normalmente abrange o contributo entre diversas disciplinas. Isso solicita dos alunos, a inclusão de saberes de diferentes matérias e de várias disciplinas. Esta metodologia, em vez de assimilar o conteúdo, antes da sua aplicação completa, fortalece os modos de conduzir, sintetizar ou de aprender como se aprende.

iii. Aprendizagem em grupo - Para Barrows (2007), a aprendizagem ideal é a praticada em pequenos grupos, de modo a que os membros trabalhem juntos, para aprender a solucionar o problema, e assim, adquirir habilidades de aprendizagem colaborativa. Pelo parecer de Svinicki e Dixon (1987) no MRP a aprendizagem organiza-se em ciclos, em cada patamar discutem o material recolhido e recebem o feedback do grupo e do professor. No primeiro ciclo, consiste na apresentação do problema, onde os alunos, identificarão as questões e os recursos

pertinentes para a investigação. No segundo, os alunos examinam o problema, com o intuito de identificar que aspetos do problema eles consideram pertinentes, que informações são necessárias e quais as estratégias a adotar. No terceiro, os alunos apresentam os seus resultados, aos elementos do grupo, aos outros grupos e à turma. Conforme Burch (1995), este é, sem dúvida, um método ativo e aplicado. A autora considera-o ativo, porque os alunos elaboram as questões de partida, identificam os conceitos e princípios básicos, adquirem e organizam os seus conhecimentos e desenvolvem capacidades de pensamento crítico. É ativo, uma vez que, os alunos se ajudam, aprendendo uns com os outros e, interagem constantemente, pois compartilham as informações e ideias, desenvolvendo e aperfeiçoando as suas perspetivas pessoais e promovendo a assistência perante as dificuldades dos outros elementos do grupo. Através da aprendizagem colaborativa que os alunos tomam contacto com as várias estratégias de resolução de problemas usadas pelos membros do grupo, discutindo as possíveis soluções, utilizando e trocando as informações, adquirindo assim a responsabilidade para a aprendizagem autónoma, bem como para a aprendizagem do grupo.

iv. Papel do professor - Ao professor compete a tarefa de fornecer o material educacional e auxiliar à aprendizagem, mas principalmente, cabe-lhe a responsabilidade de desafiar o pensamento dos alunos, em vez de, definir procedimentos. Pelo entendimento de Barrows (2007) o papel do professor vai-se modificando ao longo do processo, vai-se tornando menos proeminente. No início é observado como tutor, orientando os alunos no processo de aprendizagem. Com o desenrolar do procedimento, os alunos tornam-se mais autónomos e competentes. Nesta fase, o papel do professor é mais discreto. Ainda segundo o mesmo autor, esta fase é um pouco delicada para alguns professores e requer uma formação específica. Para Stepien e Gallagher (1993), o professor age como um modelo, um exemplo, pensando e comportando-se como ele pretende que os seus alunos o façam. Para tal, o professor remete uma série de perguntas metacognitivas, tais como: O quê?; Que conhecimentos são necessários?; O que foi feito durante o processo?; O que foi eficaz?. Deste modo, o professor induz os alunos à utilização dessas questões, e estes, transformam-se em alunos responsáveis e autónomos. De acordo com os autores, o professor assume o papel de um dos colegas do grupo, compartilhando as suas ideias e conhecimentos com os alunos na resolução dos problemas, desta forma, ao deixar de atuar como professor estará a estimular a autonomia dos alunos. Pawson *et al.* (2006) evidenciam que no decorrer das atividades, o professor/tutor deverá acompanhar a dinâmica, direção e progresso do grupo, mantendo alguma distância. Esta postura exige ao professor algum esforço, alterando o relacionamento tradicional entre professor aluno, onde existe uma dialética institucionalizada, que se efetiva numa só via, ou seja professor – aluno.

v. O processo – Na metodologia de aprendizagem do MRP os alunos com as informações que assimilaram anteriormente, procuram resolver o problema que lhes foi apresentado. Desta

forma, avaliam os saberes que possuem e inventariam os conhecimentos que necessitam para a compreensão do problema e para a sua posterior resolução. Com esta etapa ultrapassada, os alunos assumem uma aprendizagem autónoma, para procurar as informações que necessitam, através de diversos recursos, desde bibliotecas às informações disponibilizadas na internet. Para Barrows (2007), a aprendizagem acontece quando os alunos se envolvem verdadeiramente no problema, tentando abarcar a compreensão das perguntas que estão relacionadas com o mesmo, posteriormente tentarão encontrar possíveis resoluções. Na fase seguinte os alunos avaliam o seu desempenho e o dos restantes elementos do grupo, desta forma, desenvolvem capacidades de autoavaliação e de avaliação construtiva de todo o processo. A autoavaliação é, portanto, uma capacidade fundamental para uma aprendizagem autónoma eficaz. Ainda, segundo o mesmo autor a aprendizagem é personalizada, ou seja, voltada para as necessidades e estilos de aprendizagem individuais.

vi. O currículo – Para Barrows (2007), o conjunto de problemas com que os alunos se deparam constituem o currículo do MRP. Os problemas são escolhidos, de forma a proporcionar o contacto com os conteúdos programáticos. No processo da referida metodologia os alunos encontram-se mais motivados para as temáticas mais significativas dos seus interesses pessoais e deste modo a aprendizagem torna-se mais eficaz. Conforme Pawson, et al (2006), o conteúdo curricular do método é organizado em redor de situações de problemas, em vez de se organizarem através de assuntos ou tópicos, como acontece no ensino convencional. O presente método, para o referido autor, é altamente motivador, uma vez que, os alunos se envolvem nas suas próprias aprendizagens e trabalham com problemas reais. O material a ser estudado é encarado como importante ou relevante para as suas vivências.

Schmidt (1993), Duch (1996), e Barrows (2007) atribuem um melhor desempenho escolar, à motivação no processo de aprendizagem, uma vez que, esta está associada ao aumento de tempo despendido no estudo. A motivação opera como uma energia interior que conduz os alunos para o entendimento do meio envolvente, através do seu envolvimento com problemas verídicos.

Ainda, de acordo com, Barrows (2007), o MRP, assume os seguintes objetivos, os quais possibilitam aumentar a satisfação e interesse dos estudantes: adaptação e participação nas mudanças; aplicação da resolução de problemas em novas e futuras situações; desenvolvimento do pensamento crítico e criativo; adoção de abordagem holística para problemas e soluções; apreciação de pontos de vistas distintos; sucesso no trabalho de grupo; identificação dos pontos fortes e fracos na aprendizagem; promoção da autonomia da aprendizagem; desenvolvimento da capacidade de comunicação efetiva; aumento das bases de conhecimentos; desenvolvimento da capacidade de liderança; utilização de recursos variados e relevantes.

4. Criatividade

4.1. Concepções diversas

Nos múltiplos esforços em definir este conceito, emergem variadas definições sobre criatividade, quer centrando-se em aspetos da psicologia, quer em âmbitos sociais, ou até mesmo aspetos cognitivos. Com o intuito de ilustrar essa diversidade, reunimos algumas definições de criatividade: “A criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja nova e adaptada ao contexto na qual se manifesta.” Amabile, (1996); Barron, (1988); Lubart, (1994); MacKinnon, (1962); Ochse, (1990); Sternberg e Lubart, (1995); (citados por Lubart, 2007, p. 16).

Guilford (1983) caracteriza a criatividade como um processo mental através do qual o sujeito cria informação que não detinha. Advoga ainda que, todas as pessoas detêm potencial criativo, embora em diferentes níveis. Este processo mental é definido, por Guilford, como respostas divergentes, isto é, a capacidade de gerar diversas respostas face a um mesmo problema.

Para Torrance (1977), a criatividade é vista como uma capacidade humana que possibilita a compreensão de um problema e a elaboração de novas ideias, um fenómeno com diversas faces que dificulta uma definição concreta. Ainda de acordo com Torrance a aceção de criatividade deve abarcar os processos psicológicos envolvidos e o pensamento criativo deve ser narrado como o processo em que o indivíduo adquire consciência das complexidades, problemas, inexistência de informação, elementos omissos, anomalias, articula suposições sobre essas omissões, ajuíza os erros e as hipóteses, atesta estas resoluções, modifica-as, reverifica-as e, no fim, transmite os seus resultados (Torrance & Torrance, 1974).

Para Vygotsky (1978) a criatividade é como uma propriedade intrínseca ao âmago humano, na medida em que, cada sujeito se torna um criativo maleável do seu futuro individual e colabora com intensidade para o futuro da sociedade onde está inserido e da sua cultura por meio do desenvolvimento da criatividade. Na aceção de Vygotsky (1978), criatividade é uma qualidade inerente à essência humana na medida em que cada pessoa se torna um inventor flexível do seu futuro pessoal e contribui potencialmente para o futuro da sua cultura através do desenvolvimento da criatividade.

Não obstante a controvérsia em torno de uma definição consensual, ampla e elucidativa, parece ser unânime a concepção de que a criatividade é um procedimento complicado, multidisciplinar, que abrange a definição e redefinição de problemas e que abarca ao entendimento de conhecimentos já existentes, com conhecimentos novos, através do emprego de ideias antigas a novas situações, ou através da perspetiva inovadora de conhecimentos antigos, ou ainda, através de uma rutura com o passado utilizando o que já se conhece a novos contextos (Sternberg & Lubart, 1991).

Bahia (2007) afirma que o entendimento para encontrar uma concepção de criatividade está difícil de ocorrer, no entanto diversos autores definem a mesma como um processo mental a

partir do qual surgem novos produtos. Diversos vocábulos e terminologias como, criatividade, processo criativo, pensamento criativo, divergente ou lateral, produto ou expressão criativa, espelham a complexidade em limitar as partes do todo que é a criatividade. A complexidade em descobrir uma aceção consensual do conceito de criatividade é resultado da dispersão dos conhecimentos sobre este assunto pelas diferentes correntes teóricas. Pois, dependendo dos argumentos teóricos nas quais se sustentam os investigadores, estes apoiam-se em diferentes particularidades. Alguns autores dão mais atenção ao processo criativo, outros ao produto, outros à análise do sujeito criativo e outros ainda à análise dos fatores ambientais que promovem a atividade criativa (Pereira, 1996).

4.2. Criatividade ao longo dos tempos

Para Nogueira e Baía, (2005a), no seu artigo intitulado, “A avaliação da criatividade ou a necessária criatividade na avaliação”, elucidam-nos quanto à origem etimológica da palavra. Criatividade deriva dos vocábulos “criar” e “criação”, que por sua vez, têm origem do latim “creare” e do grego “krainein”. Este último tem por significado o preenchimento do ser criador, ou seja, a realização pessoal. O primeiro, create, refere-se ao ato de fazer, de produzir, de criar algo, no entendimento das autoras, os dois significados remetem-nos para um entendimento entre o fazer e o ser.

O conceito de criatividade progrediu ao longo dos tempos, sendo que, já na antiguidade clássica a criatividade era tema de debate. Desde então, diversos autores têm tentado definir este conceito, através da aceção das suas características, assinalando a sua essência dialética e multidisciplinar. Durante muito tempo, a criatividade foi vista à luz de conjeturas que se baseiam no mito da criação divina, deste modo, a criatividade era compreendida como uma forma mística. Em conformidade com Lubart (2007), no séc. XVIII, surgem debates sobre génio e sobre os seus princípios criativos. O mesmo autor ao mencionar Duff (1967) distingue génio criativo de talento. Para o autor talento implica um nível de desempenho superior, mas não envolve necessariamente pensamento original. Ainda de acordo com, o mesmo autor, o génio criativo decorre da capacidade inata de aplicação da imaginação associativa, o que lhe possibilita conjugar as ideias, a análise e a avaliação do produto executado. Os autores Albert e Runco (1999), mencionados por Lubart (2007), reforçam esta ideia afirmando: “[...] a criatividade seria uma forma excepcional de genialidade, diferente de talento, e determinada por fatores genéticos e condições ambientais”(p.12). Por conseguinte, o conceito de divino dissipa-se. Pelo parecer de Lubart (2007), durante o séc. XIX muitos autores partilham o conceito de que um génio criativo possui um nível extraordinário de originalidade, que advém da capacidade de associação de ideias. É com a intervenção da psicologia, por intermédio de variadas interpolações, que se chega à conceção atual.

4.3. O século XX

Para Bahia e Nogueira (2005b), a associação da criatividade ao divino, ao mundo espiritual

foi uma das causas do distanciamento da ciência a esta matéria. No decurso da primeira metade do séc. XX, prevaleceu a perspectiva de que criatividade era uma particularidade de alguns indivíduos, mais especificamente, dos dotados de um traço de genialidade ou até mesmo sobredotados. Segundo Lubart (2007), Freud (1856-1939), com a sua visão psicanalítica, encontrava a génese da criatividade no inconsciente. Segundo ele, a criatividade era o produto da tensão entre o inconsciente e o consciente, ou seja a realidade. “Sugeri que os artistas e escritores criam para conseguir expressar seus desejos inconscientes (amor, poder, etc.) pelos meios culturalmente aceitáveis (arte ou literatura)” (p. 13). No paradigma da corrente psicodinâmica, Jung (1875-1961), atribui uma grande importância à criatividade, encarando-a como uma determinação psíquica, como um impulso do indivíduo na busca da realização pessoal, no mesmo patamar que a fome ou o sexo. As primeiras investigações sobre o fenómeno do *Insight* foram encetadas pelos psicólogos da *Gestalt*, eles definiram este instante como o momento que rompe subitamente, o que normalmente se traduz numa ideia ou na resolução de um problema. Tanto a corrente *Behaviorista*, como a *Cognitivista* envolveram-se no MRP ou no modo de pensar criativo. A corrente humanista desenvolveu a concepção de criatividade como um estímulo inato do indivíduo, sendo uma forma de concretização das suas capacidades de autorrealização e de auto-atualização (Lubart, 2007).

Em meados do séc. XX, mais concretamente em 1950, Guilford (1897- 1987), enquanto presidente da APA¹⁶, marca um ponto de viragem no estudo da criatividade com o seu discurso anual. Neste discurso, Guilford sublinha a importância da criatividade enquanto concepção independente, ou seja, criatividade como objeto basilar de estudo científico. De acordo com Lubart (2007), Guilford desenvolve estudos sobre o tema que vão sofrendo evoluções. Num primeiro momento, Guilford (década de 50), defende que a criatividade requisita diversas capacidades intelectuais, de forma a desenvolver capacidade de análise, de avaliação e de síntese, do mesmo modo que agiliza a fluidez e a flexibilidade de pensamento. Num segundo momento (entre 1956 e 1967), Guilford, considera que o pensamento criativo pode ser mensurado e que podem ser avaliadas as diferenças individuais entre sujeitos. Constrói ainda, a teoria multifatorial da inteligência – *Structure of the Intellect Theory*, onde advoga que o pensamento criativo se processa através de cinco operações intelectuais, sendo elas: cognição, memória, pensamento convergente, pensamento divergente e avaliação. O autor esclarece ainda que o pensamento divergente “é a capacidade de encontrar um grande número de ideias a partir de um estímulo único” (p.14), no pensar de forma singular e original, e na capacidade para confeccionar ou desenvolver essas ideias. Por fim num terceiro momento, Guilford (a partir de 67), edifica um novo modelo – *Structure of the Intellect Problem Solving*, onde focaliza as operações intelectuais incorporadas no processo de resolução de problemas: “as situações que implicam a resolução de problemas verdadeiros promovem desafios ao

¹⁶ APA - American Psychological Association

conjunto das operações intelectuais e, por conseguinte à criatividade (Lubart, 2007, p.14).

4.4. Etapas do processo criativo

Para Taylor (1976), o processo criativo associa-se com três tipos de fatores: i) os intelectuais, onde se encaixam a memória, cognição, avaliação, produção convergente e produção divergente; ii) os motivacionais, abrangendo o apreço à tarefa, o elevado número de recursos, a apetência de procurar conceitos gerais e o desejo de encontrar soluções; iii) a personalidade, correspondendo à independência, autossuficiência, tolerância, ambiguidade e autoconfiança.

Wallas (1858-1932), referenciado por Lubart (2007) em 1926, após estudar o processo criativo, estabeleceu quatro fases para o mesmo, a saber: Preparação, Incubação, Iluminação e Verificação. A Preparação consiste numa compilação de dados e numa investigação intrínseca e metodológica sobre a problemática a ultrapassar. Esta fase organiza-se em três instantes, numa primeira ocasião temos a enunciação do problema, posteriormente, a pesquisa de dados, com o intuito de abarcarmos uma visão mais alargada da problemática, e por fim, a recolha de alternativa de diversos modos de abordagem, contornando juízos críticos, precavendo julgamentos precipitados. Nesta fase o pensamento divergente prevalece, procurando esclarecer, categorizar e equacionar o problema. É um período prévio de recolha de informação, onde não se procura encontrar qualquer resolução, mas sim explorar os diversos ângulos pelos quais o problema poderá ser abordado. De seguida, sucede-se a Incubação, nesta fase, não existe qualquer tipo de autocensura, uma vez que, as ideias associam-se com outras, formando modelos novos e inesperados. Esta etapa acontece no pré-consciente em estado de amadurecimento interior que, segundo Lubart, (2007) é mais fértil que o consciente, dado que, a receção de informação é constante. Nesta fase é imprescindível ocasiões de descontração, de divórcio deliberado da tarefa, para que, se organizem livremente as associações imprevistas no pré inconsciente, de modo fluído e sem que o indivíduo tenha consciência das mesmas. “Pensamos que as numerosas associações de ideias nascem no decorrer da fase de incubação: o inconsciente rejeita grande parte dessas associações, que ele julga serem inúteis, mas procura, às vezes uma ideia mais promissora.” (Lubart, 2007, p. 94). Posteriormente, na terceira etapa, a Iluminação, corresponde ao *Insight*, que como já vimos anteriormente, emerge repentinamente e transfere para o consciente a ideia procurada ou a resposta ao problema. Wallas (1926), citado por Lubart (2007), afirmava que “as ideias favoráveis chegavam sem esforço, como uma iluminação” (p.93) “A iluminação pode se definir por um *flash*, uma iluminação súbita.” (Lubart, 2007, p. 94-95). Este momento acarreta para o indivíduo um sentimento de contentamento que contribui para um aumento de autoconfiança aliado à autoestima. Por fim temos a fase denominada de Verificação, que se distingue das anteriores por ser uma fase de trabalho consciente, de pensamento convergente, que consiste numa análise crítica da ideia, de forma

a avaliar a resolução encontrada e verificar se se adequa ao problema em causa. De acordo com Lubart (2007), se nesta fase uma ideia revela imperfeições, o processo é retomado, em qualquer das fases, consoante a imperfeição detetada.

4.5.A promoção da capacidade criativa

Nos Estados Unidos da América, em meados do séc. XX, o sistema educativo foi meticulosamente estudado e a educação formal, que preparava os alunos para memorizar e empregar de modo convencional as matérias assimiladas, foi trocada por uma educação focada para o estímulo da criatividade e da originalidade do pensamento. Deste modo, segundo Moraes e Azevedo (2008), considerou-se assim, estritamente necessário “encorajar a descoberta e a resolução criativa de problemas”, com a finalidade de “criar adultos suficientemente flexíveis e inventivos” (p.163), que dessem solução aos novos padrões de adaptação de um mundo em constante transformação, ainda as mesmas autoras, citando Torrance, evidenciam que o repto criativo para o sistema educativo do futuro seriam escolas concebidas não só para aprender, mas sim para pensar. A criatividade, como “capacidade de superação do que já existe e como criação do novo” (Bahia, 2007, p.2), é parte constituinte do ser humano e, como tal, de acordo com Vygotsky, (1978) todas as pessoas desfrutam de um potencial criativo, assim sendo, e como em qualquer outra capacidade, esta pode ser estimulada e desenvolvida. Pelo entendimento, de Bahia (2007), uma sociedade que visa a construção de saberes genuínos, necessita estimular o potencial criativo presente em cada indivíduo e fazer da sua promoção um objetivo central da educação.

4.6.Ambientes promotores da criatividade

Alencar e Fleith, (2003) evidenciam as declarações de Csikszentmihalyi, quando diz que, “é mais fácil desenvolver a criatividade das pessoas mudando as condições do ambiente, do que tentando fazê-las pensar de modo criativo” (p.2). No parecer de Candeias, (2008), o meio onde os indivíduos estão integrados e as diversas circunstâncias, sejam elas família, escola, cultura e sociedade, são considerados essenciais no desenvolvimento da criatividade. Amabile (1996), referenciada por Bahia (2008), afirma que, na conjuntura escolar são aplicadas fronteiras que impedem o desenvolvimento da criatividade, através do “apelo ao conformismo, a comparação, a competição, a pressão para o realismo, a falta de espaço e de tempo para o desenvolvimento da curiosidade e, ainda, a supervisão e a avaliação constante” (p.233). Estas limitações conduzem ao aparecimento de barreiras à expressão criativa. Watts (1967), mencionado ainda pela mesma autora, Bahia (2008), enumera “o medo de falhar, a segurança do conhecido, a instauração de rotinas de trabalho, o imperativo da perfeição, o perigo do risco ou o repúdio do lúdico” (p. 233). Se o ambiente influencia o desenvolvimento da criatividade, impõem-se compreender quais os climas que agilizam o desenvolvimento do potencial criativo. Fleith e Alencar, (2003), enumeram cinco agentes que influenciam estes climas: i) apadrinhar a manifestação e transmissão de ideias; ii) estimular a autoconsciência quanto à sua

criatividade; iii) incentivar a curiosidade e interesse pelo conhecimento; d) promover a autonomia e iniciativa para ensaiar realidades diferenciadas; iv) fomentar o estímulo à produção de ideias novas. Alencar (1997), no seu livro, “Como desenvolver o potencial criador”, citada por Fleith (2007), aprofunda estas dimensões adicionando outras características para um ambiente criativo na sala de aula: i) fomentar os alunos a ponderar sobre o que gostavam de apreender melhor; ii) acolher a iniciativa, a espontaneidade, e o sentido de humor dos alunos; iii) estimulá-los a analisar criticamente conceitos e factos; iv) proporcionar um espaço para a difusão da produção criativa, reconhecendo deste modo, positivamente os trabalhos dos alunos; v) realçar as suas aptidões, comunicando-lhes o que têm de melhor.

Cramond, (2008), no seu texto designado por, *Creativity: An international imperative for society and the individual*, integrado na compilação de textos, organizada pelas autoras, Morais e Bahia, intitulada de “Criatividade: conceito, necessidades de intervenção”, transparece alguns elementos básicos para estimular o pensamento criativo: induzir os alunos a refletir em formas diferentes de fazer as mesmas produções, interrogando-os se haverá outras opções para os problemas; auxiliá-los a encontrar as suas preferências, estimulando os seus interesses; revelar aos alunos a tentação do conhecimento; fomentar a compreensão da importância da avaliação das suas produções; estimular a jogar com as ideias; trabalhar a persistência e a flexibilidade; fomentar a experimentação e o assumir de riscos, de forma a encontrar meios de ultrapassar fragilidades. Diez (1997) é outro autor que acresce mais indicações para estimular a criatividade na sala de aula, a saber: fomentar a estimulação do raciocínio alternativo e imaginativo através de procedimentos de analogia, de fantasia e inventivos; adotar os princípios da aprendizagem construtiva, cooperativa e significativa¹⁷; pesquisar atuações inéditas, endereçando a novos propósitos e a áreas desconhecidas; aplicar uma avaliação criativa, com critérios distintos dos tradicionais, onde seja valorizada a expressão e a originalidade, por fim, munir-se de saberes de domínios variados, dado que, a expressão criativa é interdisciplinar.

Fleith (2007) referencia Renzulli (2003), que evidencia a premência de que a escola deve possuir condições, de forma a criar requisitos para fomentar a produção criativa dos alunos, que engloba: a resolução de problemas reais; o envolvimento dos jovens na seleção desses problemas; a utilização de metodologias adequadas para a investigação dos mesmos e, por fim, a edificação de produções originais. Este investigador desenvolveu o Modelo de Enriquecimento Curricular, estruturado para alunos sobredotados, no entanto é um modelo do

¹⁷ Aprendizagem Significativa – Conceito desenvolvido por David Ausubel (1918-2008), em que o professor transmite o conhecimento para que este se torne pleno de significados para o aluno, isto é, inserindo o conteúdo que está a ser trabalhado, nas situações da vida prática do aluno ou de algo que lhe cause um conjunto de sensações e/ou perceções. O processo ideal ocorre quando uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios do indivíduo. Motivado por uma situação que faça sentido, proposta pelo professor, o aluno amplia, avalia, atualiza e reconfigura a informação anterior, transformando-a em nova.

que deve ser estendido a todos os estudantes. O modelo assenta da interação de três agentes: o aluno, o professor e o currículo. No que concerne, aos alunos três princípios devem estar sempre presentes aquando da planificação, a saber: as suas formas de aprendizagem, as suas capacidades e os seus interesses. Como tal, o professor deve munir-se de toda a informação relativa aos seus alunos, de modo a conhecê-los e poder planificar as suas aulas de acordo com as suas necessidades. De igual modo, os alunos devem ter ocasião de conhecer os seus interesses, as suas capacidades, aptidões e até, as suas formas de aprendizagem. Como tal, o aluno deve ter acesso a diversas áreas de conhecimento, formas de ensino e métodos de avaliação. O professor assume um papel fundamental no processo ensino aprendizagem. Este deverá fomentar nos alunos o interesse, a curiosidade e a motivação, para tal deverá empregar a sua capacidade criativa. O professor além de dominar os conteúdos da disciplina que leciona, deverá também transmitir entusiasmo pelas matérias e pelo seu ofício, deverá ainda empregar uma variedade de técnicas de ensino, de modo a chegar ao aluno. Renzulli acredita que um professor que está decidido a desenvolver a criatividade nos seus alunos.

É mais flexível, estabelece uma relação positiva com os seus alunos, estimula o questionamento em sala de aula, apresenta sentido de humor, passa mais tempo com o aluno do que o necessário, interage com ele fora da sala de aula, compartilha experiências pessoais relacionadas ao conteúdo ministrado e apresenta informações significativas, atualizadas e conectadas entre si (Fleith, 2007, p.12).

No que respeita ao currículo, o autor julga que três aspetos devem ser tratados na sala de aula: a estrutura das disciplinas, os conteúdos e as metodologias e a invocação à imaginação. Relativamente à estrutura é essencial que o conhecimento a ser transmitido seja significativo, organizado, contextualizado, não esquecendo o carácter multidisciplinar do mesmo. No que concerne aos conteúdos e às metodologias é essencial que, o que seja transmitido se encontre perto da realidade e das vivências do aluno. Do mesmo modo, é profícuo que a resolução de problemas seja debatida na sala de aula, de forma a proporcionar aos alunos, o desenvolvimento de pensamento criativo, isto é, o desenvolvimento de capacidades de análise, de avaliação, de interpelação e de síntese. Fleith (2007) afiança que o aluno tem a oportunidade de usar a imaginação, de tratar de problemas reais, de prever desfechos para ocorrências futuras, de estudar uma situação sob diversas perspetivas, e sobretudo viver a aprendizagem com contentamento, se estiver submetido a um currículo criativo.

4.7. Abordagens da confluência

No entendimento de Alencar e Fleith (2003), o estudo da criatividade tem atravessado diversas fases. Recentemente é possível perceber alterações do olhar sobre a criatividade, de uma visão individualista, para uma abordagem sistémica. Para Bahia (2005a), as abordagens sistémicas englobam uma visão globalizante, uma vez que, incluem diversos elementos envolvidos na criatividade. Elas são o efeito de uma convergência de diversos

modelos com o intuito de obter um entendimento multidimensional da criatividade, baseando-se no estudo dos constituintes indispensáveis para o ato criativo (Candeias, 2008). As abordagens da confluência são um espaço relativamente recente do estudo da criatividade. São paradigmas multifatoriais que contemplam várias e díspares características para que, se observe o ato criativo. Os autores que advogam estes paradigmas recorrem a uma visão sistematizada, onde observam a criatividade, de acordo com um conjunto elaborado de dialéticas entre diversos elementos: sujeito, tarefa, contexto familiar e histórico (Pereira, 1996). Estas abordagens possibilitam um entendimento mais holístico da criatividade, deste modo, configura-se pertinente aprofundar algumas abordagens de confluência:

- a teoria Componencial da criatividade desenvolvida por Amabile (1983, 1996);
- a teoria das perspectivas sistémicas de Csikszentmihalyi (1988a);
- a teoria do investimento criativo de Sternberg e Lubart (1991, 1996).

4.7.1. Modelo Componencial da Criatividade – Amabile

O modelo Componencial da Criatividade desenvolvido por Teresa Amabile (1983 - 1996) foi precursor relativamente ao envolvimento das características cognitivas, sociais, individuais e motivacionais no processo criativo (Bahia, 2007), procurando explicar como estas características influenciam o produto criativo (Alencar & Fleith, 2003). Este modelo diferencia-se ainda, pelo destaque que atribui ao desempenho da motivação e do enfoque social no desenvolvimento da criatividade. Amabile (1996), entende por produto criativo algo que seja novo e adequado, útil, correto ou de apreço para a tarefa em curso. De acordo com Amabile (1996), a significação do conceito de criatividade tem como base dois fatores essenciais, “um produto é considerado criativo na medida: 1) em que é, ao mesmo tempo, novo e apropriado ou uma valiosa resposta à tarefa; 2) e a tarefa é heurística e não algorítmica” (Amabile, 1983, p. 360). Pelo parecer de Amabile (1983), tarefas algorítmicas são tarefas que compreendem uma resolução clara, ao passo que, tarefas heurísticas não possuem respostas ou soluções claras nem facilmente assinaláveis.

Amabile (1985), sugere três componentes essenciais no desenvolvimento da criatividade em que, a mesma é condicionada pela relação e pela força alusiva a cada um desses elementos: capacidade e conhecimento, processos criativos e motivação intrínseca.

As capacidades e conhecimento, ou habilidades de domínio, referem-se às capacidades de uma área que abrange o saber alcançado através do trabalho, da educação formal e informal, a experiência, as vivências, as aptidões técnicas e até mesmo o talento (Amabile, 1985). Pelo entendimento de Alencar e Fleith, (2003); Bahia, (2007), este elemento opera como sustento à área em que o sujeito criativo age, uma vez que, é essencial usufruir de muito conhecimento em determinada área para poder convertê-lo, recolher suposições do mesmo e por fim conjugá-lo e combiná-lo de modos diferentes. Conforme este modelo, é utópico ser-se criativo em determinado domínio se não se possuir algum conhecimento sobre ele.

Relativamente aos processos criativos, estes abrangem o estilo de trabalho criativo, o estilo cognitivo, o domínio de estratégias impulsionadoras de novas ideias e, também incluem, os traços de personalidade do sujeito criativo.

A agilidade de compreensão de situações complicadas e a capacidade de olhar de diferentes modos para saberes já adquiridos, durante o processo de resolução de problemas, são particularidades do estilo cognitivo. Diversos estilos cognitivos estão associados à criatividade, tais como, compreensão de situações complexas; elaboração de diversas conjecturas que visem a resolução do problema; romper com padrões vulgares de pensamento; quebra de hábitos; flexibilidade perceptual; capacidade de executar associações entre informações de diferentes áreas; capacidade de retenção de ideias e de as utilizar mais tarde e abstenção de qualquer juízo na produção de ideias. A propriedade de estratégias proporcionadoras de novas ideias está baseada em fundamentos heurísticos, como transformar o familiar no bizarro, brincar com as ideias e gerar hipóteses. (Amabile, 1996; Alencar & Fleith, 2003). Segundo Amabile (1983), o estilo de trabalho criativo tem como propriedades a elevada e prolongada capacidade de concentração, assim como, uma enorme dedicação ao trabalho e obstinação em transpor obstáculos, alto nível de energia, a procura da excelência e o abandono de ideias improdutivas.

Relativamente aos traços de personalidade observados nos processos criativos, estão associados com a autodisciplina, a capacidade para retardar a gratificação, a obstinação e a resistência à frustração, independência, auto motivação, desejo de arriscar e a inexistência de conformidade no pensamento, assim como, ausência de dependência social (Amabile, 1983; Alencar & Fleith, 2003).

É consensual, em diversos autores, a importância da motivação para a criatividade. Pelo parecer de Amabile (1996), a motivação intrínseca está associada com o interesse pessoal, a satisfação e o empenho que o sujeito tem pela tarefa, independentemente de incentivos ou reforços externos. Possui dois componentes, a atitude do sujeito face à tarefa e a percepção do indivíduo sobre os entendimentos para executar a referida tarefa (Amabile, 1983). A criatividade solicita ainda, competência e autodeterminação. Conquanto possa ser considerada, como porção inata, a motivação intrínseca pode ser desenvolvida e fortalecida pelo ambiente social (Amabile, 1996). A motivação intrínseca para determinado serviço, é encarada como um fator que estimula o grau de criatividade. A qual poderá condicionar os dois componentes mencionados anteriormente, uma vez que, o interesse pela tarefa estimula a pesquisa de mais informação sobre o domínio, logo aumenta o conhecimento nesse domínio. Por conseguinte, o interesse pode levar o indivíduo a ensaiar novas ideias e a expandir novos processos criativos (Alencar & Fleith, 2003).

O modelo Componential refere que o processo criativo desenvolve-se em cinco fases, onde os componente anteriormente descritos atuam em diferentes momentos ao logo deste

processo. São elas, i) a identificação do problema ou tarefa; ii) a preparação ou seleção da informação necessária; iii) a criação da ideia ou resposta; iv) a comunicação e validação; por fim, em v) o resultado.

Na primeira fase, identificação do problema, o sujeito reconhece um problema concreto como tendo pertinência para ser estudado e ser encontrada a respetiva resolução. Nesta etapa, a motivação assume um papel preponderante, pois, é responsável por encetar e manter o processo criativo. Se o indivíduo é mobilizado por uma possante motivação intrínseca, ela será suficiente para envolvê-lo no processo. A segunda fase envolve a preparação, momento em que o sujeito produz ou relembra um combinado de conhecimentos pertinentes para a solução do problema. Assim sendo, tanto as habilidades, como o conhecimento no domínio surgem como elementos essenciais no processo. Relativamente ao terceiro momento, a criação de ideias, onde é delimitado o grau de originalidade do produto ou resposta. O indivíduo gera diversas respostas, analisando as vias disponíveis e as valências pertinentes para a tarefa. Neste momento, tem acesso aos processos criativos, na medida em que, este irá delimitar a flexibilidade com a qual investiga as diferentes vias. A motivação intrínseca é, igualmente, um elemento relevante, visto que, mune o sujeito de um interesse autêntico que despoleta uma determinação de arriscar e, deste modo, procurar aspetos que possam ter uma junção menos evidente e mais conveniente com a resolução da tarefa. Assim sendo, a motivação amplifica as capacidades criativas que o indivíduo detém. No quarto momento, a comunicação e a validação da resposta, é a etapa do processo criativo, onde é definido se a resposta ou o produto é ou não adequado. A ideia tem de ser transmitida para que não permaneça somente no pensamento do seu autor, ela deve também ser experimentada. As capacidades e conhecimentos sobre o domínio vão possibilitar que o sujeito avalie em que dimensão o seu produto, é adequado e criativo. Por último, no quinto momento, o resultado, exhibe a tomada de decisão fundamentada na avaliação da fase anterior. O processo fica concluído, quer a resposta ou o produto tenha sucesso ou fracasse na resolução do problema essencial (Amabile, 1996). Se a avaliação do produto for positiva representa que o processo terminou, se for negativa indica que a resolução encontrada não é adequada, nas duas situações o processo é sempre interrompido. No caso da produção criativa afigurar-se apenas parcialmente adequada, dá-se um retrocesso no procedimento, nesse caso as aprendizagens são retidas e aproveitadas para originar respostas mais criativas e adequadas (Amabile, 1983; Alencar & Fleith, 2003).

Com este modelo, Amabile revela que a criatividade deixa de ser um atributo unicamente da pertença do indivíduo, para ser observada sob uma emaranhada interação entre as particularidades do indivíduo e do meio. As novas conceções são elaboradas pelo sujeito e submetidas à avaliação do meio (Alencar & Fleith, 2003). Apesar desta perspetiva multifacetada, o modelo Componencial apresenta lacunas no modo como expõe as afinidades

entre os componentes (Bahia, 2007).

4.7.2. Abordagem Sistémica – Csikszentmihalyi

Mihaly Csikszentmihalyi (1998a) criou a teoria das perspectivas sistémicas que compreende uma proposta que incorpora os vários elementos que julga essenciais no processo criativo. O autor entende a criatividade como uma ideia ou ação nova e importante, que emerge da relação entre o pensamento de uma pessoa e o contexto sociocultural, num determinado tempo próprio (Csikszentmihalyi, 1998b). Para Csikszentmihalyi, (1998a), uma ideia ou produto só poderá ser observado como criativo, se assim for visto pela sociedade, a criatividade gera-se então, na interação do sujeito com o contexto sociocultural, ou seja, com o reconhecimento social. Ainda de acordo com o mesmo o autor, mais significativo do que caracterizar criatividade é indagar onde ela se encontra, ou seja, em que dimensão é certificada no ambiente social, no cultural ou no histórico (Csikszentmihalyi, 1998b;1999). Deste modo, Csikszentmihalyi encara a criatividade mais como um episódio sistémico do que como um fenómeno pessoal, sendo que só resulta da interação de um sistema de três elementos: o Domínio, o Campo e o Indivíduo (Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2004).

O Domínio abrange um conjunto de regras e procedimentos simbólicos culturalmente estabelecidos, ou seja, é o conhecimento simbólico e a informação numa dada área, armazenado e partilhado pela sociedade em particular ou toda a humanidade (Csikszentmihalyi, 1998b; Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2004). Por outras palavras, diz respeito ao âmago estruturado de saberes de um Domínio, como a música, a pintura ou a física, que é acumulado, organizado, transferido e partilhado por uma sociedade ou pela humanidade como um todo. O Domínio da Arte, possui diversos subdomínios que serão os estilos e movimentos artísticos. Para se criar algo criativo, deve-se controlar o Domínio em que se movimenta, são os contributos criativos que fomentam as mutações nos Domínios. Pelo que, é essencial que o sujeito possua saberes consistentes sobre o Domínio a fim de o modificar (Csikszentmihalyi, 1998b; 1999).

Relativamente ao segundo componente, o Campo ou área de conhecimento, é constituído por um conjunto de avaliadores. Estes indivíduos têm o seu saber reconhecido, daí conquistaram mérito, constituem o grupo de peritos que determinam se uma nova ideia ou produto gerados são ou não criativos para serem resguardados e incorporados ao Domínio (Csikszentmihalyi, 1998b). Esta ideia é reforçada por Csikszentmihalyi, (1998a); Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, (2004); Bahia, (2007), ao afirmarem que compete aos especialistas da área avaliarem e determinarem a validade e criatividade dos produtos. É necessário que para que uma nova ideia seja incluída ou modifique o Domínio deve, primeiro, passar pela avaliação e aprovação do Campo. O Campo da arte é constituído por críticos, historiadores, negociantes, colecionadores, e os próprios artistas. Coletivamente, este conjunto de indivíduos elege os produtos da arte que virão a ser reconhecidos. Esta avaliação está dependente do contexto

em que, as pessoas qualificadas estão incorporados, ou seja, uma ideia nova ou produto pode ser avaliado como não criativo numa determinada época e ser considerado criativo mais tarde. O inverso também pode suceder, uma vez que, discernimentos de interpretação, avaliação e julgamento transformam-se ao longo do tempo. Se o Campo for pouco recetivo, defensivo, fechado, rígido e mergulhado num sistema social que não estimula a criatividade, uma ideia nova dificilmente será acolhida. Assim, se os especialistas num Domínio não possuem empenho em modificá-lo através da inclusão do novo, dificilmente esse será incorporado. Da mesma forma, o Campo pode também encorajar e estimular a produção de ideias originais. (Csikszentmihalyi, 1998b).

Finalmente o terceiro componente, Indivíduo, é alusivo ao sujeito que cria o produto ou a ideia. O Indivíduo abarca um conjunto de propriedades individuais, tais como, entusiasmo, curiosidade, motivação intrínseca, abertura à experiência, perseverança, fluidez de ideias e flexibilidade de raciocínio e ainda aquilo a que denominamos de “bagagem” social e cultural. O contexto é de extrema importância para o desempenho do Indivíduo, pois é essencial que o sujeito beneficie de um meio que, estimule a produção criativa, estime o processo de aprendizagem e faculte oportunidades de aproximação e atualização do conhecimento. Nesse âmbito, as expectativas positivas dos progenitores no que concerne ao desempenho escolar e profissional dos jovens e o suporte familiar em relação aos interesses patenteados pelos jovens são características importantes que beneficiam a expressão criativa (Csikszentmihalyi, 1998b;1999). A criatividade ocorre quando o sujeito, utilizando a linguagem de determinado Domínio, faz uma alteração nas informações inseridas no mesmo, criando algo de novo, que o Campo legitima e incorpora nesse mesmo Domínio, transformando-o. Isto é, quando é efetuada uma alteração no conhecimento no interior do Domínio e no Campo no qual se enquadra o sujeito (Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2004). Sintetizando, a perspetiva sistémica de Csikszentmihalyi concebe a criatividade como algo criado por três elementos: o Domínio (área culturalmente delimitada), o Campo (sistema social constituído pelos peritos que avaliam o produto como criativo), e o Indivíduo (a pessoa com a sua genética e experiência peculiares) (Csikszentmihalyi, 1998b). Qualquer um destes elementos influencia o outro e é por sua vez contaminado por ele. A criatividade solicita a apreciação dos grupos de pares e a ratificação do trabalho criativo como inovação. Um Indivíduo criativo é um sujeito em que os seus pensamentos ou ações alteram um Domínio, ou definem um novo Domínio (Csikszentmihalyi, 1998b). A estrutura do Indivíduo criativo depende, então, da conjectura do Domínio e do Campo no qual se encontra. De acordo com esta perceção, as propriedades individuais são relevantes para que um sujeito seja apontado como criativo, todavia, por si só, não explicam a criatividade. Resultarão sempre dos fatores Domínio e Campo, na medida em que são estes que condicionam os traços associados à criatividade. (Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2004). De acordo com Csikszentmihalyi (1998b), em vez de nos

concentrarmos somente no sujeito, será mais profícuo focarmos a nossa atenção nos contextos, pois, são esses que proporcionam a expressão da criatividade.

4.7.3. Teoria do Investimento criativo – Sternberg e Lubart

Este conceito é uma das abordagens de confluência que despontaram nos anos 80 é “uma perspectiva multidimensional abarcando os diversos fatores envolvidos nas diferentes áreas da atividade humana criativa” (Bahia, 2007, p.22). Nesta perspectiva, não são somente relevantes os processos cognitivos na sua descrição, como também, são outros processos de ordem motivacional, pessoal, emocional e contextual. O sistema desenvolvido por Sternberg e Lubart, é uma sùmula coerente, que integra componentes que foram anteriormente evidenciados como pertinentes para a produção criativa pelos próprios autores e até mesmo por outros, aquando da defesa de modelos anteriores (Sternberg & Lubart, 1991; Sternberg, 2000). Na primeira abordagem deste sistema, Sternberg (1996), apesar de declarar que o modelo completo deveria integrar o meio como variável, releva apenas três particularidades internas do sujeito que colaboraram para o desempenho criativo, a saber: a inteligência, o estilo cognitivo e a personalidade ou motivação. Posteriormente, após sofrer algumas reestruturações, o modelo inclui mais três componentes, perfazendo assim seis elementos constituintes do processo criativo. Assim, a criatividade é o fruto da confluência e relacionamento de seis componentes diferenciados e autónomos, interação entre si: Inteligência, Conhecimento, Estilos Intelectuais, Personalidade, Motivação e Contexto Ambiental. O grau de performance criativa advém da combinação destas variáveis (Sternberg e Lubart, 1996).

A Inteligência compreende um conjunto de vários processos mentais aplicados para rececionar, modificar e conceber informação (Sternberg & Lubart, 1991). Neste âmbito os autores julgam essencialmente relevantes três capacidades intelectuais: capacidade sintética; capacidade analítica; capacidade prática-contextual. A capacidade de síntese, que possibilita compreender um problema de novas maneiras e escapar às barreiras do convencional, ou seja, refere-se à capacidade de redefinir problemas, o ser capaz o ver sob um novo ângulo (Sternberg & Lubart, 1996). De acordo com, Marckworth (1965 citado por Sternberg & Lubart, 1991), a criatividade pode emergir da definição ou redefinição de um problema, isto é do *Insight*. Um problema que inicialmente pode ser reestruturado e desse modo, progredir de uma forma diferente (Sternberg & Lubart, 1991). A capacidade analítica surge como aptidão para reconhecer nas próprias ideias, aquelas onde apostar e as que devem ser repudiadas. Ou seja, a capacidade de distinguir as ideias que têm valor daquelas que não têm (Sternberg & Lubart, 1996). Esta capacidade engloba a análise do problema, o posicionamento dos meios acessíveis para encontrar a sua solução e avaliar as ideias para entender se são passíveis de serem desenvolvidas (Candeia, 2008). Finalmente evidencia-se a capacidade prática-contextual de persuasão, ou seja a capacidade de persuadir os outros sobre o valor da ideia

que foi criada (Sternberg & Lubart, 1996). Para que ocorra a criatividade, é essencial que se dê a convergência destas três capacidades. Uma vez que, a capacidade analítica isolada permite o pensamento crítico, mas não, o pensamento criativo. Por outro lado, uma capacidade de síntese independente conduz à concretização de novas ideias que não atravessam a avaliação, o que lhes impossibilita reconhecer a sua importância e valor. E ainda uma capacidade prática-contextual isolada pode levar à divulgação de ideias, não por estas serem boas ou válidas, mas sim por serem bem divulgadas, apresentadas (Sternberg & Lubart, 1996).

O Conhecimento é o saber efetivo sobre uma determinada área. Existem dois tipos de conhecimento, o formal¹⁸ e o informal¹⁹, os dois são relevantes para a criatividade (Sternberg & Lubart 1991; Sternberg, 2000). O conhecimento surge como um elemento que pode executar dois papéis antagónicos à produção criativa. Para ser criativo em determinada área e ir mais longe do que já existe é essencial deter conhecimentos nessa mesma área, torna-se imperativo ter conhecimento do que já se encontra feito e das necessidades existentes, ou seja, do que é necessário fazer, e ainda, de que forma é que essas ideias serão rececionadas e compreendidas pelos outros. Com efeito a ausência de conhecimentos poderá conduzir a uma reinvenção de algo já existente, logo, não será considerado criativo. Por outro lado, conhecimento em excesso poderá ser prejudicial, pois poderá conduzir a uma perspetiva inflexível, fechada e muito enraizada, o que não permitirá que o indivíduo pense de forma diferente, de modo a, perceber os problemas de outro ângulo (Sternberg & Lubart, 1991; 1996; Candeias, 2008).

Relativamente aos Estilos Intelectuais, estes não são considerados como “capacidades”, da mesma forma como os dois componentes anteriores são observados como o modo ou a via, pela qual se prefere empregar as capacidades para interpelar a tarefa ou a situação. Para expor as particularidades destes fatores, Sternberg e Lubart (1991), fazem uma metáfora com os poderes governativos, o legislativo, que diz respeito à elaboração de leis e princípios, o executivo, que implementa as leis e os princípios e o judicial, que avalia se essas leis e princípios são consistentes e fiscaliza se são seguidas. Transpondo estes princípios para o nosso tema: o executivo representa os sujeitos que têm vocação para instalar ideias e que têm preferência por problemas com uma estrutura clara e bem definida; o judicial caracteriza os indivíduos que têm preferência pelo julgamento e avaliação de pessoas, tarefas e regras e por fim, o legislativo onde o sujeito tem apetência para formular problemas, criar novas regras e maneiras de olhar as coisas. Este último, o estilo legislativo está mais identificado com a criatividade, uma vez que, os sujeitos que desenvolvem este estilo têm satisfação em gerarem

¹⁸ . O formal é o saber sobre uma determinada área, adquirido de forma académica ou através de livros ou qualquer outra fonte em que o estudante aprende autonomamente. (Sternberg & Lubart 1991; Sternberg, 2000).

¹⁹ O informal é o obtido por meio da experiência e da vivência de cada um, de acordo com a dedicação e as motivações inerentes às suas áreas de interesse (Sternberg & Lubart 1991; Sternberg, 2000).

as suas próprias ideias, isto é, existe uma propensão para elaborar raciocínios de acordo com as suas próprias escolhas, questionando o conhecimento tradicional (Sternberg & Lubart, 1991; Sternberg & Lubart, 1996). O sistema educacional predispõe a estimular nos sujeitos o estilo executivo. No contexto escolar, os jovens, de modo geral, são colocados perante problemas já estruturados, sendo muitas vezes penalizados quando infringem a estrutura exibida (Sternberg & Lubart, 1991).

No que concerne à Personalidade, este modelo evidencia alguns traços de personalidade como mais repetidamente ligados à expressão da criatividade e que definem os sujeitos com elevada produção criativa, embora que nem todos os traços estejam necessariamente sempre presentes. De acordo com Bahia (2007), subsistem traços de personalidade que mais contribuem para a expressão criativa, a saber: A predisposição para assumir riscos sensatos; vontade de ultrapassar obstáculos e perseverança perante estes; tolerância à ambiguidade; bem como coragem para expressar ideias novas; expectativas de eficácia pessoal - autoconfiança e vocação para desafiar a maioria, tornando-se essencial enfrentar o convencional para se atuar e pensar de forma criativa (Alencar & Fleith, 2003; Bahia, 2007; Sternberg & Lubart, 1996). A resistência à ambiguidade é observada como condição imprescindível para o desempenho criativo, visto que, é necessário tempo para que as ideias amadureçam. A perseverança perante obstáculos é também uma propriedade que se evidencia no sujeito criativo. Os autores destacam que, embora os traços sejam predisposições moderadamente constantes, são manipulados pelas condições ambientais e podem tolerar mudanças ao longo do tempo (Sternberg & Lubart, 1991; Sternberg, 2000). A resistência à ambiguidade e à perseverança na presença de obstáculos são dois traços de personalidade considerados particularmente relevantes para criatividade. Ambos os traços são peculiarmente essenciais, pois possibilitam que o indivíduo consiga evitar a necessidade de uma conclusão antecipada e precipitada, que pode conduzir a uma solução desajustada (Sternberg & Lubart, 1991). Os traços de personalidade são aptidões moderadamente estáveis, contudo estas podem estar sujeitas a algumas variações ao longo do tempo, por contaminação do meio no qual se insere o sujeito. Com efeito, alguns destes traços são constringidos pelos agentes sociais, que normalmente não estimulam a autoestima, a perseverança diante os contratemplos, e a coragem para manifestar ideias que possam ser diferentes (Alencar & Fleith, 2003). Assim como na teoria Componencial da criatividade, a motivação adquire um papel de relevo, também aqui a motivação destaca-se como elemento relevante da expressão criativa. Os autores fundamentaram-se nos estudos de Amabile (1983), onde é mencionado que desenvolver ideias num território de legítimo interesse, sem se concentrar nas recompensas mas sim na tarefa em si, permite mais facilmente o desenvolvimento de ideias verdadeiramente criativas (Sternberg & Lubart, 1996). A motivação intrínseca, focalizada na tarefa, é essencial para o desempenho criativo, uma vez que, os

indivíduos estão muito mais disponíveis a responder criativamente a uma determinada tarefa, quando estão mobilizados pela satisfação de a realizar. Isto é, compreende uma motivação acionada por interesses internos, em que a própria concretização da tarefa seja vista como recompensa (Sternberg & Lubart, 1991). Tudo parece indicar que os dois tipos de motivação, intrínseca e extrínseca, estão normalmente associados, influenciando-se mutuamente (Sternberg & Lubart, 1991; Sternberg, 2000).

Por último temos o Contexto Ambiental que, segundo os autores, não basta que todos os componentes anteriores estejam presentes, é essencial a existência de um contexto que apoie a criatividade, ou seja, que enquadra, julga e avalia a pessoa e o produto criativo. O ambiente que proporciona a expressão criativa relaciona-se com variáveis pessoais e circunstanciais de um modo elaborado e condiciona a elaboração criativa de três formas: na posição em que beneficia a criação de novas ideias; na medida em que estimula e oferece o apoio imprescindível ao desenvolvimento das ideias criativas, proporcionando a criação de produtos concretos, e na avaliação que é realizada do produto criativo (Sternberg & Lubart, 1991; Sternberg, 2000). O meio tem o dever primordial de contextualizar o sujeito, e se por um lado existem contextos que facilitam a criatividade estimulando-a por meio da oferta de incentivos que desencadeiam a produção de novas ideias, por outro lado persistem também contextos que não transferem suportes para o desenvolvimento de qualquer ideia criativa. Esta dualidade, nestas duas realidades são a diferença entre o estímulo e a inibição da produção de ideias criativas. Na avaliação da criatividade o contexto assume um papel de relevo. A avaliação é executada de modo subjetivo, tendo em consideração o contexto no qual se inserem o avaliador e o autor, deste modo o grau de criatividade de determinado produto muda de um contexto para outro (Sternberg & Lubart, 1991). Deste modo, entende-se que mesmo que os fatores internos existam numa pessoa, se o contexto não proporcionar um espaço ou um ambiente, no qual o sujeito arrisque exhibir as suas ideias novas, nesse caso a criatividade pode nunca se expressar (Candeias, 2008).

Os fatores deverão ser sempre observados de acordo com as suas relações interativas, e deveremos ter presente que nem todos os seus componentes são essenciais para a criatividade. O que diferencia o indivíduo muito criativo, do modestamente criativo é a confluência de diversos fatores, em vez de níveis excessivamente elevados de algum fator concreto ou, mesmo, de um traço anormalmente distinto. Deste modo, um sujeito criativo necessita não apenas de um contexto ambiental ajustado, mas também de um conjunto de fatores: de conhecimentos pertinentes, motivação, traços de personalidade, processos cognitivos e um estilo intelectual que proporcione a criatividade (Sternberg, 2000).

Este modelo realça a expressão de três tipos de conjuntos criativos, por meio destes seis componentes, existem aqueles para que, são exequíveis desenvolver ideias que se adaptam no conjunto dos contributos criativos, que acolhem os modelos recentes e tentam expandi-los.

Aqueles que declinam os paradigmas atuais e conseqüentemente esforçam-se por substituí-los e ainda, aqueles que tentam conjugar diversos paradigmas já existentes num só novo paradigma (Candeias, 2008) que é essencialmente o que se verifica com a teoria desenvolvida por Sternberg e Lubart (1991, 1996) onde foram incluídos conteúdos explorados em diferentes teorias de diversos autores (Bahia, 2007).

Para Alencar e Fleith (2003), Sternberg e Lubart vão englobar nesta abordagem diferentes fatores, tratados anteriormente, constituindo um todo estruturado e coerente. Assim conseguimos identificar: o modelo Componencial de Amabile, que concebe a criatividade como o produto de motivação, capacidades e conhecimento pertinente num domínio e competências criativas relevantes; os traços de personalidade desenvolvidos por Mackinnon e Barron; os determinantes históricos e ambientais da criatividade, tratados por Simonton; os elementos da abordagem sistémica de Csikszentmihalyi, que vai assinalar a criatividade como resultado do sujeito e do Campo; e a Teoria Triárquica da inteligência proposta pelo próprio Sternberg (mencionado por Miranda & Almeida, 2008). Sternberg e Lubart (1996) afirmam que, para obter avanços no conhecimento é necessário investir na criatividade. A capacidade de aprendizagem e memória já não são suficientes para dar resposta aos desafios da sociedade. Para os autores é essencial apostar na produção de ideias novas e influentes, dominantes nos diversos domínios do conhecimento científico, tecnológico, artístico ou humanístico.

5. Adolescência e Desenvolvimento gráfico

O desenho e outras formas de expressão simbólica, como a plástica ou a dramática, constituem modos espontâneos de exteriorização da personalidade e das experiências interpessoais. Mais do que isso, as expressões artísticas são, para a criança, formas de satisfação de desejos conscientes ou inconscientes e de adaptação ao mundo material e social e à realidade social e individual, e funcionam como ensaios de integração entre o que ela pensa e sente (Piaget, 1954, citado por Bahia, 2009, p.139).

O desenho é a primeira manifestação pictórica expressa pela criança. É um gesto natural, a criança desenha como brinca, por sua livre e espontânea vontade. Desenhar é um procedimento cognitivo de representação que confere forma e significação ao pensamento e ao conteúdo que foi assimilado. Sobre esta matéria Louis Porcher (1982), afirma: “[...] o desenho ensina a ver e a exprimir essa vista (e não, bem entendido, essa visão). A Educação Artística é uma educação perceptiva e sensorial, e um meio de traduzir em ato uma relação organizada do homem com o mundo” (p.104). Para Vygotsky (2007), a criança desenha os referentes, de acordo com o que conhece dos mesmos e não com o que observa. O desenho é compreendido como uma plataforma introdutória do desenvolvimento da caligrafia, as duas possuem a mesma origem, ou seja, linguagem oral. A criança socorre-se do desenho para manifestar o seu pensamento. De acordo com Vygotsky (2007), consoante a criança vai desenvolvendo a sua capacidade de escrita, deixa de ter necessidade de se expressar através do desenho. Até então, a criança recorria à narrativa visual para se exprimir, mas com o aproximar da adolescência vai abandonando esta forma de expressão para manifestar as suas ideias. Norman Sprinthall e Richard Sprinthal (1993), referindo-se aos estudos de Piaget (1896-1980), afirmaram que o desenvolvimento da expressão gráfica não pode ser desvinculado dos estádios de desenvolvimento. Assim sendo, os desenhos das crianças podem ser utilizados como teste do seu desenvolvimento intelectual. Para Stern, em entrevista concedida a Eurico Gonçalves em 1991, a criança progride e as suas expressões tornam-se gradualmente mais complicadas. Para Cottinelli Telmo (1986), citado por Sousa (2003), as expressões gráficas infantis revelam os conceitos que os seus criadores vão assimilando. Através de uma análise detalhada dos desenhos de uma criança, o professor pode compreender o seu desenvolvimento. No entanto, Arnheim (1996) adverte que, quando se pretende compreender a criança, a análise efetuada não se poderá basear num único desenho, mas sim, num conjunto. Para Anzieu (1960, citado por Porcher, 1982), as expressões gráficas das crianças, são palavras. Para o autor, a criança ao desenhar manifesta “coisa bem diferente do que a sua inteligência ou seu nível de desenvolvimento mental: uma espécie de projeção da sua própria existência e da dos outros, ou melhor, da maneira pela qual se sente existir, e sente os outros existirem” (p.108).

Piaget (1896-1980) teve um papel de relevo no estudo do desenvolvimento infantil, onde desenvolveu o Construtivismo Cognitivo segundo a qual propõe a presença de quatro estágios de desenvolvimento cognitivo no homem, a saber: Sensório-motor; Pré-Operatório; Operatório

Concreto e Operatório Formal. De acordo com esta teoria, outros autores trataram o desenvolvimento expressivo da criança, expondo diversas propriedades, tal como apresentamos na tabela síntese que se encontra em anexo 3, p.VII. De seguida apresentamos na tabela 1 o entendimento de Lowenfeld sobre a matéria.

Quadro 1 | Síntese das abordagens sobre o desenvolvimento Gráfico

Faixa etária	Estádio/fase
Lowenfeld (1977)	
2-4 anos	<u>Garatuja</u> s: vão desde garatuja desorganizadas, atravessando por garatuja organizadas ou controladas até a atribuição de designações às garatuja, (garatuja identificada) sem demarcação de faixas etárias, pois não são fases propriamente sequenciais.
4-7 anos	<u>Pré-esquemático</u> : primeiros ensaios de representação, aparece a forma, revelando os objetos visuais;
7-9 anos	<u>Esquemático</u> : esquema - conceito ao qual uma criança alcança em relação a um objeto;
9-12 anos	<u>Realismo nascente</u> : a criança toma gradualmente percepção do seu mundo real, dá-se a descoberta do plano e do ponto de mira.
12-14 anos	<u>Pseudo naturalista</u> : ação imaginativa; tentativa de representar a perspetiva com exatidão.
14-17 anos	<u>Crise da Adolescência</u> : consciência crítica do envolvente; qualidades abstratas.

Podemos atestar que, apesar de subsistirem diferentes linhas de pensamento sobre o desenvolvimento da expressão gráfica, as mesmas não divergem muito na sua essência. Se por um lado, se socorrem de distintas designações para a caracterização das fases do desenho infantil (etapas, fases, estágios ou movimentos), por outro parecem concordar ao determinarem que o desenho progride, de acordo com etapas pressentíveis, consoante o desenvolvimento da criança, o seu processo de crescimento como ser humano. Para Sousa (2003), os estádios não são restritos, subsistindo uma justaposição de estádio para estádio, por vezes as crianças regressam a um estádio anterior se isso tiver razão de ser, indo responder a uma necessidade esporádica.

Gândara (1987), na sua investigação sobre desenho infantil, deduziu que o período dos dez aos doze anos é sensível no ensino das artes, devido ao sentido crítico sobre o seu trabalho. De facto, nestas idades, os alunos desmotivam-se perante os seus trabalhos, uma vez que, pretendem elaborar uma representação naturalista e não o conseguem.

As crianças querem conhecer as regras dos domínios e as convenções da cultura, e buscam dominá-las tão rápida e prontamente quanto possível. Nas artes, encontramos um período de qualidade literal – os alunos evitando metáforas, lutando para produzir trabalhos artísticos tão exatos em termos representacionais quanto possível. Mas a mesma tendência ocorre em todos os domínios – os alunos querem aprender as regras do jogo. (Gardner, 2012, p. 54)

Os jovens na sua ânsia pela perfeição tentam reproduzir com exatidão o referente e dominar as regras da perspetiva, o mesmo sucede noutros domínios em que os jovens investem. “Na medida em que os alunos escolhem (ou são escolhidos para) trabalhar num domínio específico, eles tentam ficar peritos tão rapidamente quanto possível. E mesmo em relação à sociedade mais ampla, o aluno tenta aculturar-se tão completamente quanto possível.” (Gardner, 2012, p. 54). De acordo com Luquet (1969), o desinteresse pelo desenho acontece por volta dos onze anos de idade, com a fase da representação do realismo visual e com a tentativa da representação tridimensional, ou seja, com a perspetiva, os desenhos que elaborava até então (realismo intelectual) já não o realizam, uma vez que, o seu sentido crítico, já não lhe permite aceitar os desenhos como os fazia anteriormente. Blot (1982) reforça esta ideia afirmando que, as produções artísticas denotam um realismo intelectual subjetivo e também as primeiras frustrações gráficas. O autor ao tentar definir esta fase afirma: “A expressão plástica oscila entre o realismo objetivo visual, o idealismo e a imaginação criadora. O papel do fracasso torna-se preponderante nesta faixa etária.” (Blot, 1982, p.111). Ainda o mesmo autor reforça esta ideia afirmando que o jovem de modo rápido, contudo gradual, transita do realismo intelectual para o realismo visual. Nesta evolução descobre o espaço adquirindo a conceção de profundidade, ao tentar representá-lo confronta-se com as suas carências técnicas. “Percebe o vazio da reprodução fiel da realidade, mas esta tomada de consciência torna-se [...] inibidora para ele” (p.127). É neste momento que o jovem compreende que a representação naturalista, que pretende fazer, lhe parece cada vez mais impraticável. Nesta fase, a adolescência, os jovens estão submetidos a diversas pressões, algumas são impostas pelos próprios, outras são exercidas pelos seus pares e pelo desenvolvimento da sua identidade (Lubart, 2007). Como já vimos, este processo conduz à desmotivação perante as atividades artísticas, de acordo com Lubart (2007), neste ciclo observa-se “[...] um declínio de criatividade [...]” (p.116). O mesmo observou Gardner (1982), citado por Lubart (2007), afirmando existir uma curva descendente no desenvolvimento da criatividade artística. Para Lubart e Lautrey (1996); Rieben (1978), citados por Lubart (2007), este facto, o declínio da criatividade, nesta fase é explicado por diversos autores, pela articulação entre competências criativas e o desenvolvimento do pensamento lógico. Rosenblatt e Winner (1988), citados por Lubart (2007), referem que as produções artísticas concebidas por crianças de 5 anos de idade são consideradas mais criativas do que os desenhos produzidos por crianças de 10 anos.

De acordo com Parsons (2011), “Piaget [...] considerou o desenvolvimento como um progresso constante em direção a modos de pensamento formais operacionais” (p.172). Ainda Parsons (2011) refere o Projeto Zero²⁰, que apresenta um esquema em forma de U para

²⁰ *Project Zero* foi fundado na *Graduate School of Education de Harvard* em 1967, pelo filósofo Nelson Goodman, com o intuito de estudar e melhorar a educação nas artes e promover o pensamento crítico e criativo. As suas

exemplificar a evolução da expressão gráfica nas representações pictóricas dos jovens. Estes investigadores consideram que a competência de revelar habilidades expressivas, está presente nos primeiros tempos da infância, esta capacidade vê as suas aptidões reduzidas com a inabilidade realista da pré-adolescência. Esta capacidade volta a manifestar-se mais tarde, na idade adulta, este regresso da expressividade nem sempre se verifica em todos os adultos.

Este esquema vem ilustrar o declínio da expressividade, aliado à queda da criatividade no período pré-adolescente, esta fase corresponde à denominada de repressão.

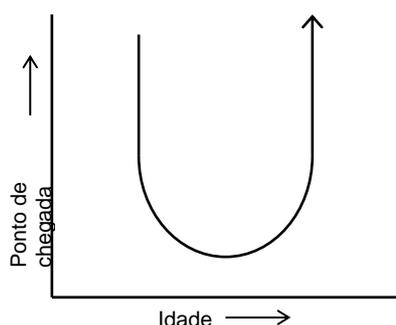


Fig. 4 | Esquema exemplificativo da expressão gráfica desenvolvido pelo Projeto Zero²¹

Para Read (1982), os adolescentes evoluem em termos de expressão gráfica, do estágio do realismo visual para a repressão e depois o revivalismo artístico. No entanto, este último, só é alcançado por adolescentes que treinam o desenho. Evidencia mesmo, que no revivalismo artístico, “para muitos, talvez para a maioria, esta fase final não é nunca alcançada. A repressão na fase anterior foi muito completa” (p. 148). A naturalidade da expressão gráfica é condicionada pela família e pela escola, podendo ser interrompida, ou adormecer o seu desenvolvimento até novo impulso, que se verifica na adolescência (Piaget, 1954, citado por Bahia e Trindade, 2010). Para Sprinthall e Sprinthall (1993), a adolescência permite ao jovem adquirir uma perspetiva mais abrangente de si próprio e dos outros. O jovem adolescente tem propensão para se tornar excessivamente egocêntrico em termos de pensamento. O mundo para os jovens, já não é encarado como fixo e inalterável, mas sim, relativo, subjetivo e fenomenológico. O jovem tende a pensar nele próprio como o centro do universo. Muitas das vezes esse egocentrismo emerge acompanhado de uma excessiva consciência de si próprio (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Ainda, de acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993), o adolescente é muito permeável à pressão do grupo, no sentido de a seguir. Para Hurwitz e Day (1995), citados por Bahia e Trindade (2010), no estágio pré adolescente emerge uma capacidade imensa de autocrítica bem como, de consciência pessoal. Em consequência destas capacidades, os jovens são confrontados com reavaliações permanentes e as suas

investigações focalizaram-se nos métodos através dos quais adultos e crianças aprendem através das artes e ainda no discernimento pormenorizado do desenvolvimento cognitivo. Para tal, Goodman juntou um grupo multidisciplinar de investigadores e educadores, tais como David Perkins e Howard Gardner.

²¹ Esquema extraído do artigo de Michael Parsons (2011). Dos repertórios às ferramentas: Ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. (p. 170) In Fróis, J. P. et al (2011). *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

produções artísticas também, o que conduz ao desencorajamento da atividade artística. Para além dos seus juízos críticos, os jovens são confrontados com as apreciações críticas dos seus pares, estas são muitas vezes extremamente severas, o que contribui para a construção de um sentimento de frustração perante as atividades artísticas. Nesta fase e segundo Luquet (1969), citado pelos mesmos autores, o desenho deixa de ser uma atividade espontânea para ser parte integrante da personalidade. Contrariamente ao exposto, Bahia e Trindade, (2010), afirmam que algumas investigações têm consolidado a ideia de que a criatividade aumenta na adolescência, segundo os autores, as teorias desenvolvimentistas advogam que a adolescência potencia a criatividade pois, segundo eles, o acesso ao pensamento formal possibilita o “[...] processamento e decisão de relações entre possíveis, ou seja, a geração de algo novo e diferente e desenvolve capacidade para avaliar uma situação a partir de múltiplas perspectivas [...]” (Bahia & Trindade, 2010, pp. 51-52), e por conseguinte gerar o pensamento criativo. “Assim, o processo de desenvolvimento torna os adolescentes mais criativos, como apontam inúmeras investigações que verificaram uma correlação positiva entre a aquisição das operações formais e a criatividade” (Noppe, 1985, citado por Bahia & Trindade, 2010, pp. 52). Os autores encaram a adolescência, como já vimos, como um período onde se confirmam avanços em termos de desenvolvimento da criatividade, assim como, da capacidade de abstração e manipulações de representações mentais, como conceitos e imagens, bem como se verifica um salto no pensamento abstrato. O desenvolvimento do auto conceito no adolescente poderá proporcionar-lhe consciência da sua falta de talento no campo da expressão gráfica. “A aprendizagem e o treino eficaz e sistemático destas aptidões, aliados à influência positiva de fatores ambientais e intrapessoais, permitem o desenvolvimento progressivo do talento numa determinada área de realização” (Gagné, 2004, citado por Bahia & Trindade, 2010, p. 54). Para Piaget (1954), citado por Bahia (2009), a espontaneidade inata da expressão artística que as crianças manifestam prematuramente, é condicionada pela família e pela escola. Ainda para o mesmo autor, o maior impedimento ao progresso da expressão artística simbólica encontra-se no sistema educacional, ou seja, é na escola que constantemente se estabelece o mimetismo com vista à consecução do êxito, reprimindo a procura, a exploração, a descoberta, a naturalidade e a curiosidade. Deste modo, a pressão do mundo adulto torna-se incontornável, ameaçadora, sufocando as tendências artísticas dos jovens, em vez de as estimular. Lubart (2007) refere que tanto Torrance (1968), como Rosenblatt e Winner (1988) elaboram à semelhança de Torrance (1968), também citado pelo mesmo autor, consideraram a possibilidade de uma fase padronizada nesta idade, uma vez que, a coação desempenhada pelo grupo de pares e pela escola conduzem a criança a se resignar com as diversas normas sociais e por conseguinte a suster a sua originalidade.

O facto é que a partir desse momento, e cada vez mais (até ao fim da adolescência na verdade, se é que então ela ainda está desenhando e pintado) [...] a criança copia. Mas ela tem também consciência da imperfeição das suas cópias, as quais não conseguem,

aliás, equilibrar o seu sentimento de impotência. Ela desanima, e passa a fazer decalques. Decepciona-se mais e mais: sente vergonha, e abandona: é o famoso “eu não sei desenhar” (Blot, 1982, p. 128).

Para Bahia (2009), este panorama é espelho da convicção culturalmente instituída de que «o jeito para desenho» é um facto determinante para a elaboração de um produto artístico de qualidade. No entanto, a manifestação de aptidões particulares de determinadas áreas, decorre não só do potencial de cada um, como também de dois conjuntos de incentivos, um a nível pessoal e outro a nível ambiental. “O mito do jeito concretiza-se no mimetismo formal e assenta no pressuposto de que a norma suprema da arte é a imitação fiel da natureza.” (Ferry, 1990, citado por Bahia, 2009, p.140). Para Bahia (2009), esta prática tem sido desenvolvida no ensino artístico, o que vem reduzindo a prática do desenho ao adestramento. Assim sendo, a educação das artes, tem vindo a centrar a sua orientação para o produto final, em prejuízo de uma orientação focalizada para o processo de expressão, experimentação e descoberta. Bahia (2009) refere ainda que, diversos autores afirmam que o processo artístico não é convenientemente valorizado nos contextos formais e educacionais. Eisner (2004) menciona que a Educação Artística é vista como insignificante, inconsequente e é lecionada de modo descontextualizado das restantes disciplinas, não havendo ocasião de trabalhar sequencialmente problemas. Para Matthews (2003), referenciado por Bahia (2009), o ensino artístico não fornece tempo ao aluno para a experimentação plástica, e conseqüentemente para a comunicação. Ao mesmo tempo que persiste em não reconhecer relevância na abordagem à expressão plástica através das obras de arte. Segundo Bahia (2009), a consequência de tudo isto é o detrimento da Educação Artística em prol da valorização do ensino científico e tecnológico.

Como objeção à tirania da imposição de uma representação mimética “correta” surgiram as abordagens *laissez-faire* à educação artística onde o oposto vigorava: a liberdade artística completa, sem uma orientação mínima e uma rejeição do termo “aprendizagem artística”. (Bahia, 2009, p.141)

Para a autora, Bahia (2009), é essencial um equilíbrio entre a aprendizagem de abordagem livre e a aprendizagem direcionada. A todas estas questões acrescem todos os constrangimentos às práticas educativas, quer sejam eles de carácter económico, cultural ou social, que impedem a criatividade. Para Sternberg e Lubart (1996), a invocação ao conformismo, à comparação, à pressão para o realismo condicionam o desenvolvimento de uma série de particularidades pessoais que promovem a criatividade, tais como, a vontade de exploração, de experimentação, a disponibilidade de ultrapassar barreiras, de assumir riscos ponderados e de suportar ambivalências. O ensino encontra-se cheio destas barreiras à criatividade. Assim sendo, é muito difícil proporcionar o desenvolvimento do pensamento criativo. Contudo as abordagens pós modernas começam a contrariar esta tendência, a partir de novas concepções em torno da Educação Artística. Para Pearson (1992), citado por Bahia, (2009), a arte é encarada como um estado de fluxo contínuo que adquire forma, através de

práticas, que por sua vez, se tornam “cada vez mais acessíveis e parecem substituir as conceptualizações modernas anteriores que ainda parecem reger algumas práticas” (p. 141). De acordo com Bahia (2009), em meados do séc. XX, o ensino artístico procurava combater as abordagens naturalistas, assim como, o ensino de técnicas rigorosas que o permitiam alcançar. Deste modo, as crianças eram deixadas livremente, onde cada uma seguia o seu ritmo e o seu curso, sem qualquer tipo de interferência e de orientação. No entanto, segundo Bahia (2009), com a divulgação dos estudos de Vygotsky, em que defende que a criança é capaz de assimilar com a orientação do adulto e não somente naquilo que é capaz de alcançar sozinha. Esta leitura confere à Educação Artística uma visão mais social, estética e cognitiva. (Kindler, 1996; Mathehews, 1999, citados por Bahia, 2009).

A educação artística assume-se, assim, como uma co-construção do conhecimento e da realização artística num clima de colaboração (Kindler, 1996), mais especificamente, num clima de aprendizagem colaborativa de troca de conhecimentos, competências e ideias (Smith, 1982). Concomitantemente, a interação com os pares durante a atividade de expressão artística facilita a passagem de uma perspectiva mais egocêntrica para uma forma de estar e de ser mais social (Thompson, 1995, citado por Bahia, 2009, p. 141)

Para Adorno (1991), mencionado por Bahia (2009), o destaque modernista no ensino artístico centrava-se no produto artístico. No período pós-modernista “A possibilidade de fazer arte pode ser conceptualizada como um processo social de questionamento de ideias mesmo que não sejam materializáveis numa obra.” (Shanken, 2002, citado por Bahia, 2009, p. 142).

O ensino artístico na atualidade confere uma dualidade na produção artística de interação de adultos e com pares, para Anning (2003) citada por Bahia (2009), a arte deve ser ensinada sem se ensinar, deste modo, hoje em dia encara-se a Educação Artística como uma concordância entre a competência técnica e a criatividade, reunindo a componente da reprodução à produção, consequência da dualidade entre a ação da produção com a ação do meio cultural. Para Katz (1993), citado por Bahia (2009), a inexistência de ocasiões de expressão artística na aprendizagem, desapropria o aluno do processo e do resultado da descoberta, dissolvendo o apreço de aprendizagem e de experimentação e dando continuamente lugar a preconceitos e atitudes de animosidade para com as manifestações artísticas em geral. Torna-se premente a existência da Educação Artística no ensino, uma vez que ele potencia diversas áreas da aprendizagem, desde o conhecimento científico, ao tecnológico, passando pelo artístico. Bahia, (2009), afirma que um conjunto de estudos comprovam que a Educação Artística pode melhorar o desempenho noutras áreas do conhecimento. Ainda a mesma autora, refere que a Educação Artística potencia o desenvolvimento da criatividade, ao mesmo tempo que estimula o desenvolvimento pessoal a nível cognitivo e social.

III Parte I Metodologia

- 6. Natureza do estudo
- 6.1. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados
 - 6.2.1. Entrevista - *Focus Group*
 - 6.2.1.1. Análise de conteúdo
 - 6.2.2. Técnicas de recolha de análise de dados
 - 6.2.2.1. Análise documental – caracterização da escola
 - 6.2.2.2. Análise documental - caracterização da turma
 - 6.2.3. Problemática e objetivos do estudo
 - 6.2.3.1. Definição do problema
 - 6.2.3.2. Questões orientadoras do estudo
 - 6.2.4. Plano de ação e investigação
 - 6.2.5. Implementação do projeto

6. Natureza do estudo

A investigação qualitativa, segundo Wilson (1977), referenciado por Tuckman (2012), assentam em duas premissas:

1. Os acontecimentos devem ser estudados em situações naturais, ou seja, a compreensão dos mesmos exige uma investigação fundamentada no terreno;
2. Um investigador não pode compreender os acontecimentos sem compreender como é que eles são percebidos e interpretados pelas pessoas que neles participam. (p.676)

De acordo com, Bogdan e Biklen (1994), Carmo e Ferreira (2008), as especificidades da metodologia qualitativa em investigação caracterizam-se por ser:

- Indutiva, uma vez que, a partir da recolha de dados, o investigador, encontra o entendimento dos fenómenos. A análise dos dados é essencialmente indutiva e contínua (Glaser e Stauss, 1967);
- Holística, na medida em que, o investigador não encara os indivíduos como objeto de estudo isoladamente, mas percecionam-no de uma forma global, integrado num todo;
- Naturalista, porque a recolha direta de dados é o ambiente natural, onde o investigador se integra.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as características gerais da metodologia qualitativa, defendem que a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. Afirmam ainda, que os dados recolhidos são descritivos, sob a forma de palavras ou imagens. Segundo os mesmos autores, os investigadores focam-se no processo vivido pelos sujeitos e não apenas nos produtos observáveis. Estes autores defendem que, o significado que os sujeitos dão aos seus atos é fundamental para os compreender. Ainda para os mesmos autores, os contextos são essenciais para a compreensão do estudo, têm de ser tidos em conta na leitura da informação recolhida. O investigador não se pode dissociar dos contextos, mas deverá distanciar-se das suas convicções e tentar compreender as perspetivas dos indivíduos em estudo. Recordando Bogdan e Biklen (1994), a flexibilidade é uma das características da metodologia qualitativa, as planificações são abertas, sendo alteradas de acordo com as prioridades que vão surgindo ao longo do projeto. Os dados são recolhidos no seu meio natural de modo a não falsear os valores dos mesmos. O investigador deverá fazer parte do meio e de estar integrado no mesmo, deverá ser parte integrante do estudo. Na investigação qualitativa interessa não só o produto, mas sim o processo que foi desenvolvido para chegar a esse resultado.

No entender, de Carmo e Ferreira (2008) é essencial que se garanta o rigor da descrição, de modo a não comprometer a fiabilidade e a validade. Como tal, a objetividade do investigador é fundamental, este é segundo os mesmos autores, a fragilidade da investigação qualitativa. A validade reveste-se assim de grande importância, os dados recolhidos deverão estar em consonância com os indivíduos, com as suas afirmações e com os seus atos.

Para Bogdan e Biklen (1994), relativamente à questão da difusão dos resultados do estudo, declaram o seguinte: “... a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a que outros contextos e sujeitos a eles possam ser generalizados” (p. 199).

De forma a obtermos uma visão global do método apresentamos o quadro seguinte:

Quadro 2 I Características do método qualitativo

	Paradigma Interpretativo Metodologia Qualitativa
Objetivos	- Desenvolver conceitos - Descrever realidades múltiplas - Desenvolver a compreensão de um fenómeno
Plano de investigação	- Progressivo, flexível, geral - Intuição progressiva quanto ao modo de avançar
Amostras	- Pequenas - Não representativas
Recolha de dados	- Observação - Entrevista - Análise de documentos
Relação com os sujeitos	- Empatia, igualdade - Confiança, contacto intenso
Análise dos dados	- Indutiva - teorias emergentes - Contínua
Conceitos essenciais	- Significado; compreensão; situação; contexto; processo
Obstáculos	- Pouco adequada a amostras de grandes dimensões; procedimentos não padronizados; demorada

6.1.1.Tipo de estudo: Investigação – Ação

A Investigação-ação é um género de investigação que nas últimas três décadas tem progredido notavelmente e que “decorre da procura de resposta para o fosso intransponível existente entre o conhecimento teórico, produzido pela investigação tradicional, e as necessidades da prática” (Esteves, 2008, p. 15). A investigação ação consiste num conjunto de procedimentos metodológicos que refletem a atitude pesquisadora do investigador face aos problemas na sua prática docente, com o intuito de os melhorar continuamente.

Segundos os autores, De Ketele e Roegiers (1999), a Investigação-ação tende a aprofundar a compreensão de uma situação e resolver um problema através de procedimentos científicos. Rapoport (1970), mencionado por Esteves (2008), afirma que a investigação-ação tem como objetivo cooperar em paralelo para a resolução das inquietações dos indivíduos envolvidos numa situação problemática e para as finalidades das ciências sociais. Segundo este autor, é essencial reunir os temas e os conteúdos da investigação nas ciências sociais, com as necessidades concretas de cada pessoa. Carmo e Ferreira (2008) mencionam que a investigação-ação é um método científico cujo objetivo é solucionar um determinado problema, para o qual, à partida, não há ainda solução. Assim sendo asseguram:

O propósito desta investigação é resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico. A investigação é levada a cabo a partir da consideração da situação real. Não tem como objetivo a generalização dos resultados obtidos e portanto o problema do controlo não assume a importância que apresenta noutras investigações. (p. 228)

Para Bogdan e Biklen, (1994), a metodologia difere de acordo com as características de cada prática profissional, mas destacam que a investigação-ação deve ser conduzida de acordo com os procedimentos que atribuem validade aos estudos de natureza científica. Por esta razão, defendem, como características fundamentais desta metodologia, o rigor e sistematização. Ainda, segundo os mesmos autores, desde que as questões metodológicas estejam acauteladas, os intervenientes da Investigação-ação, transformam-se, também eles, em investigadores, pois a investigação não é uma área exclusiva dos especialistas com capacidade para investigar.

A presença de várias concepções em redor da metodologia de investigação conduziu ao aparecimento de variadas correntes, no entanto o modelo defendido por Latorre (2003), afigura ser o que se encaixa melhor no ensino. Aparece então estruturado em dois vetores, sendo eles um estratégico (ação e reflexão) e o outro de carácter organizativo (planificação e observação) que interagem de modo recíproco e conjugado para que as duas situações se complementem, conduzindo ao entendimento e à resolução de fenómenos da prática educativa. A Investigação-ação faculta, assim, um maior envolvimento reflexivo e crítico dos problemas e práticas diárias por parte do profissional/investigador no sentido de uma verdadeira mudança/melhoria tendo como efeito uma procura constante de otimização dos resultados. Logo a prática reflexiva dum professor promove uma escola mais eficaz e sustentável pois encaminha o professor para um constante processo de aprendizagem comprometendo-o perante o seu aperfeiçoamento profissional. A investigação tem como objetivo a procura contínua de melhoramento da prática letiva, o professor – investigador tem por meta sanar um problema identificado e reconhecido como tal. O investigador deverá de ter a capacidade de auto conhecimento e de reflexão sobre si próprio.

Sanches (2005) descreve diversas etapas da Investigação-ação, sendo elas as seguintes: 1^a- identificação do problema, 2^a- avaliação da situação com implementação das técnicas, 3^a- elaboração de um plano de intervenção, 4^a execução do plano e por fim a 5^a e última avaliação do processo e do produto. Outro autor, Ricardo (2011) define as várias fases da Investigação-ação como sequências de procedimentos cíclicos gerais, num constante processo reflexivo, crítico e flexível, em que a primeira e a última se interligam. Para o mesmo autor elas distribuem-se da seguinte forma: i. Identificação do problema; ii. Aprofundamento dos conhecimentos na área do problema; iii. Formulação de hipóteses de investigação tendo em conta o modo como se irá implementar a ação sendo de todo necessário uma negociação com os agentes envolvidos; iv. Implementação da investigação através das técnicas mais

adequadas; v.Recolha e tratamento da informação provenientes dos resultados da investigação; vi.Revisão das hipóteses (de ação) levantadas anteriormente na investigação identificando a melhor ação para a resolução do problema; vii.Implementação da ação; viii.Avaliação, verificação e interpretação dos resultados; xix.Levantamento de novos problemas resultantes, não só, de todo o processo mas também dos surgidos que eventualmente se encontravam indiretamente ligados num *design* circular. Para o professor/investigador, as diversas fases incorporam uma espécie de espiral de ações, onde se procuram recrutar diversas atuações, todas elas conduzindo à prática reflexiva, de forma a contribuir para a autonomia profissional e para as melhorias das competências de investigação. A investigação-ação além de ser uma metodologia de pesquisa, pode ser considerada como uma metodologia de ensino contendo a investigação e a consequente aplicação dos seus resultados. A utilização da investigação-ação surge como forma de estimular a inovação na prática do ensino, contribuindo para o desenvolvimento de novas competências pedagógicas. Para finalizar pareceu-nos oportuno citar uma frase que resume o que foi atrás descrito: “Nem ação sem investigação nem investigação sem ação” (Kurt Lewin, 1977, citado em Sanches, 2005, p.127).

6.1.2.Justificação escolha do método

O presente estudo edifica-se como um projeto de intervenção desenvolvido no âmbito da investigação-ação, embora não agregue todas as características deste género de investigação. É um trabalho desenvolvido na lógica da Investigação-ação e não um trabalho de Investigação-ação pois, se assim fosse teria de ser desenvolvido por uma equipa e não por um só investigador. Ao eleger a investigação-ação tivemos como finalidade contribuir para aperfeiçoar as práticas letivas presentes no ensino artístico e deste modo, colaborar para melhorar as representações dos jovens nas suas produções artísticas. A Investigação-ação compila evidências, onde irá alicerçar a reflexão, motiva a melhoria das práticas e, como se disse, é prioritariamente orientada pelos próprios intervenientes. Desenvolve também princípios que são de mencionar, tais como a crítica reflexiva (uma vez que possibilita tomar consciência dos processos), a dialética (ao relacionar os elementos que constituem os fenómenos visados), a colaboração (porque consente que todos os participantes contribuam para o entendimento do fenómeno), por possibilitar a aquisição de competências de tolerância perante o outro, por incrementar o desenvolvimento de capacidades de leitura de diferentes pontos de vista e por consequência a tolerância à crítica. Todas estas vertentes contribuíram para o processo progressivo de transformação pessoal de cada interveniente.

Esta metodologia possibilita que a investigação seja um processo contínuo que assista toda ação e confere uma grande importância à práxis, permitindo reformulá-la. O papel interpretado pelo investigador durante todo o procedimento é ativo, não se confinando a observar e a analisar resultados, podendo contudo modificar o processo educativo de modo a aperfeiçoar o

seu desempenho. Este processo é composto por várias etapas que se desenvolvem de forma contínua, em movimento circular originando-se novos ciclos de ação reflexiva. À fase da planificação segue-se a da ação, de seguida, a da observação e posteriormente a da reflexão, esta última, poderá dar início a um novo ciclo. Estas séries de fases podem repetir-se durante o tempo necessário, de modo, a possibilitar ao investigador explorar e analisar situações e proceder a reajustes na investigação. O projeto foi implementado no ambiente natural onde os jovens se inserem, ou seja a escola, e privilegiámos o processo de trabalho em detrimento dos resultados alcançados. De acordo com Guerra (2006), na pesquisa qualitativa, a definição do objeto prolonga-se no tempo e constrói-se progressivamente em conformidade com a prática. Numa segunda fase, aprofunda-se a realidade empírica através da recolha sistemática de informação, como uma espécie de ancoragem que desempenha uma função estratégica. O investigador encarna um papel dinâmico na ação, não se distanciando, mas intervindo de forma ativa. Os resultados vão sendo incorporados durante o decorrer da investigação e a planificação e as respetivas fases irão sendo reajustadas ao longo do estudo. Estamos perante uma metodologia exploratória, por consequência iremos no fim do nosso estudo apresentar argumentos explicativos do nosso objeto de estudo.

6.2. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

6.2.1. Entrevista - *Focus Group*

Contextualização

O *focus group* é uma ferramenta de pesquisa, de recolha de informação. Este método consiste numa entrevista coletiva em grupos reduzidos, em que o moderador solicita aos participantes para se exprimirem sobre determinado tema. O entrevistador assume o papel de moderador, o facto de estarem em grupo funciona como incentivo ao debate e deste modo, recolher informação sobre as perceções, atitudes ou motivações dos participantes sobre determinado tema (Linhorst, 2002). Este instrumento de recolha é composto por, um grupo de participantes, um moderador, que conduz a entrevista, e pode possuir ainda, um observador, que vai apoiando o moderador. O moderador elabora previamente um guião e a entrevista assume assim, a forma de semi estruturada. (Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996).

O debate é iniciado pelo moderador, com temas gerais, conduzindo depois à discussão para temas específicos que se pretendem ver tratados. Esta orientação do debate, obedece à estrutura previamente definida. Ao observador cabe o papel de registar todas as linguagens não verbais que os participantes produzem, e é também o observador que assume o papel de assistente técnico do moderador. Os participantes são representativos da população em que o estudo incide (Lodbell, Gilboa, Mendola & Hesse, 2005). O debate coletivo incentiva os participantes a colaborarem e a exporem as suas ideias (Vaugh et al, 1996). Nesta ferramenta de pesquisa os participantes adquirem liberdade para se expressarem, o que não sucede noutros métodos. Nas entrevistas com o formato de *focus group* as reflexões de cada

participante são debatidas e partilhadas por todos, sendo uma vantagem. Do mesmo modo, o moderador tem oportunidade de registar a interação entre participantes.

6.2.2. Pertinência da utilização de *Focos Group*

O *focus group*, como qualquer instrumento de recolha de dados, pode ser utilizado em conjugação com outras fontes de recolha de informação. Esta combinação de instrumentos proporciona uma recolha mais rica de informação. Pareceu-nos pertinente a utilização do *focus group* em dois momentos distintos: um primeiro no início com o intuito de nos auxiliar na tomada de decisões entre situações alternativas no desenvolvimento do projeto. Um segundo, e último, momento no término do projeto. Os dois materiais recolhidos serão sujeitos a uma análise comparativa a fim de apurarmos as suas disparidades, caso se verifiquem. Estas diferenças evidenciam alterações conceituais nos jovens após a conclusão do projeto. Proporcionámos que os dois momentos de *focus group* se realizassem de forma o mais análoga possível. No presente estudo, optámos pela utilização deste instrumento de recolha de dados de forma a conhecer, as conceções dos jovens sobre “Arte”, sobre “Arte Contemporânea”. Do mesmo modo, pretendíamos também conhecer o auto conceito dos alunos sobre as suas produções artísticas.

6.2.3. Grupo de entrevistados

De acordo com, Oliveira e Freitas (1998), o número de participantes não deverá ser muito elevado, esta particularidade proporciona que todos tenham oportunidade de partilhar as suas ideias ao mesmo tempo que possibilita uma diversidade de perceções. Ainda os mesmos autores, referem a necessidade de segmentar os grupos de acordo com a sua situação geográfica, idade, nível social, cultural e interesses. No presente estudo essa segmentação não se verificou, uma vez que os entrevistados estão inseridos num grupo/turma onde as suas características são semelhantes. Após reflexão consideramos pertinente que os entrevistados se agrupassem naturalmente. Esta opção permitiu que, os grupos se constituíssem de acordo com os seus interesses e afinidades, estando, deste modo, mais à vontade como seus pares e possibilitando uma abertura maior para exporem as suas ideias e convicções. A afinidade entre pares funcionou como elemento facilitador do debate, agilizando assim o discurso. A turma foi dividida em dois grupos, possibilitando, deste modo, a realização do *focus group*.

6.2.4. Guião da entrevista

No presente projeto foi aplicado uma entrevista semilivre ou semiestruturada (Bogdan & Biklen, 1994) de modo a recolher as ideias, perceções, perspetivas, sentimentos e opiniões dos entrevistados. De acordo com Carmo e Ferreira (2008), independentemente do tipo de entrevista o investigador deve ter presente o “antes”, o “durante” e o “depois” da entrevista e deve assumir um conjunto de ações que se tornam habituais. Assim sendo, deverão ser definidos os objetivos e de seguida deverá ser elaborado o guião, que deverá estar em

consonância com os objetivos traçados. O guião é assim uma forma de operacionalizar os objetivos, através de diversas variáveis, que se encontram na base do guião da entrevista. A elaboração do guião possibilita que os participantes respondam ao mesmo género de questões, independentemente da ordem das questões, sendo desta forma, o seu desenvolvimento ajustado ao entrevistado. Tivemos a preocupação de que existisse uma sequência lógica crescente entre as questões. As questões foram agrupadas em três grupos, um subordinado ao tema de “Arte”, outro a “Arte Contemporânea” e por fim sobre a “Conceção dos alunos sobre as suas produções artísticas. Pelo entendimento de, Oliveira e Freitas (1998), o moderador não deve seguir um guião rígido, uma vez que esta conduta, não condiz com o propósito, nem tão pouco com a natureza do *focus group*. Este guião encontra-se no anexo 4 p. IX.

6.2.5. Orientação da entrevista

As entrevistas foram realizadas na sala de aula, por ser um espaço com o qual os alunos estão muito familiarizados, e assim não constituir um fator de inibição. O moderador iniciou a entrevista com uma introdução à mesma, e deu a conhecer algumas regras elementares, nomeadamente: não se deverão verificar diálogos paralelos, só deve de falar um de cada vez, todos devem participar no debate. Neste momento, o grupo deve ter conhecimento dos objetivos do estudo, assim como, de que a entrevista será gravada ou até mesmo filmada (Oliveira & Freitas, 1998). Durante a entrevista, o moderador deu a conhecer o propósito do estudo, e explanou as normas básicas que todos deveriam abraçar. De seguida, foi lançada a primeira questão introdutória, as questões de transição, e finalmente, foram abordadas as questões chave. Nesta fase, e tal como propõe Estrela (1994), foram atravessados os três elementos da orientação das entrevistas: Colocar a palavra nos participantes, deixando-os o mais à vontade possível de modo a que o discurso flua; Não limitar o discurso, para que, o entrevistado não se sinta constrangido (por vezes o entrevistado responde a perguntas que estão previstas mais à frente no guião); Por fim, clarificar alguns conceitos que o entrevistado aborda, que de outra forma poderiam ficar pouco claros. No encerramento, da entrevista tivemos a preocupação de comunicar aos participantes a conclusão do debate e agradecer a sua disponibilidade para participarem no estudo. Combinámos ainda a melhor forma dos intervenientes poderem ler a transcrição do debate e desta forma validar o mesmo.

6.2.6. Desempenho do Moderador

O professor assumiu o papel de moderador, oscilando entre um alto e um baixo envolvimento ao longo do debate. O moderador adotou um alto envolvimento, sempre que, os entrevistados se desviavam do tema, que se pretendia ver tratado, assumindo ao mesmo tempo, um baixo envolvimento quando que o debate fluía sobre os temas previstos no guião previamente delineado.

6.3. Análise de conteúdo

6.3.1. Tratamento de dados

Na dificuldade de compilar informação, relativa a um enquadramento teórico sobre análise de conteúdo referente ao *Focus Group*, e dada as semelhanças deste género de entrevista com as entrevistas semiestruturadas, optámos por adotar a metodologia de análise de conteúdo destas últimas. A análise de conteúdo, enquanto técnica de investigação, norteia-se por normas que foram sendo modificadas a par da evolução do conceito. Pelo parecer de Berelson, (1952, cit. em Carmo & Ferreira, 2008), a análise de conteúdo consiste “numa técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (p.269).

Segundo, Holsti (1968), mencionado por Esteves (2008), a análise de conteúdo é uma técnica que permite transformar em inferências, através da identificação metodológica e objectiva, as características do conteúdo de determinada mensagem. Holsti, na tentativa de redesenhar esta abordagem, adota novas terminologias. Utiliza o vocábulo “inferências” em vez de “descrição”; “características específicas da mensagem”, em vez de “conteúdo manifesto”. Por outro lado, a natureza sistemática e objetiva na identificação das especificidades do conteúdo torna a quantificação das mesmas numa tarefa não obrigatoriamente necessária. Deste modo, e para este autor, “a análise de conteúdo, mais do que simplesmente descritiva e atenta ao conteúdo manifesto, visa a produção de inferências (...), a interpretação e (...) a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação.” (p. 108). Ainda de acordo com, os processos inerentes à recolha, tratamento e análise de dados, Bogdan e Biklen (1994), mencionam o seguinte:

É um processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. (p.205)

Mencionando, Carmo e Ferreira, (2008), a análise de conteúdo tem as seguintes características:

- Objetiva, uma vez que os seus procedimentos deverão orientar-se segundo normas previamente estabelecidas, estas regras deverão ser claras e inequívocas;
- Sistemática, porque o seu conteúdo deverá ser organizado por categorias, estas por sua vez deverão de estar em consonância com os objetivos do estudo.
- Quantitativa, porque é tida em conta o número de frequência de cada unidade de registo.

Para os mesmos autores, a análise de conteúdo, atravessa várias fases. A saber: i) “Definição dos objetivos e do quadro de referência teórico); ii) Constituição de um corpus; iii) Definição de categorias; iv) Definição de unidades de registo; v) Quantificação (não obrigatória) e vi) Interpretação dos resultados obtidos” (p. 271/272).

O processo de análise de conteúdo pressupõe várias etapas que passaremos a descrever: A primeira fase implica a definição dos objetivos e, em consonância com os mesmos, a definição de uma teoria que suporte a investigação. Num segundo momento, o investigador, seleciona os documentos que irão ser sujeitos à análise. De acordo com os objetivos da investigação, o investigador pode escolher aqueles que melhor se adaptam aos seus interesses ou a escolha dos documentos pode ser determinada *à priori* (se os dados forem obtidos a partir de documentos produzidos anteriormente). Numa terceira fase, temos o processo de categorização dos dados compilados, segundo Grawitz, (1993), referido por Carmo e Ferreira, (2008), as categorias são “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado” (p. 255). Podem ser definidas *à priori*, se o investigador definiu previamente as categorias de análise, ou podem ser definidas *à posteriori*, se o investigador seguiu um procedimento exploratório, não as tendo definido antecipadamente. Em qualquer das situações, as categorias devem ser: exaustivas, exclusivas, objetivas e pertinentes (Bardin, 2008). Ainda a este respeito, Esteves (2008), afirma que a categorização é o método através do qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido considerados como pertinentes para a investigação, sendo necessário excluir os dados sem ligação com a investigação, facto este, que sucede com muita frequência no decorrer de entrevistas semi diretivas, onde o entrevistado desenvolve livremente o seu discurso a partir das questões que lhe são colocadas. Segundo a autora, as categorias que reúnem os dados considerados pertinentes, “podem ser criadas segundo dois tipos fundamentais de procedimentos, conhecidos habitualmente como procedimentos fechados e procedimentos abertos” (p.109). No primeiro caso, o investigador detém uma lista preliminar de categorias que utiliza para agrupar os dados obtidos. Relativamente aos procedimentos abertos, também considerados exploratórios, “as categorias devem emergir fundamentalmente do próprio material” (p.110). Este é um processo essencialmente indutivo, os dados empíricos abrem caminho à formulação de uma classificação. No entanto, no caso das entrevistas, uma primeira formulação das categorias pode ser inspirada “pelos objectivos ou pelos tópicos de questionamento que foram estabelecidos no guião de preparação das mesmas” (p.110). Numa quarta etapa, relativa às unidades de análise, podemos definir três, de acordo com, Carmo e Ferreira, (2008):

- Unidade de registo, “... É o segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para proceder à análise colocando-o numa dada categoria...” (p.275);
- Unidade de contexto: “Constitui o segmento mais longo de conteúdo que o investigador considera quando caracteriza uma unidade de registo, sendo a unidade de registo o mais curto...” (p.275);

- Unidade de enumeração; "...é a unidade em função da qual se procede à quantificação...a unidade de registo será traduzida pelo número de vezes que aparece em cada um dos temas e a unidade de enumeração o número de linhas dedicadas a cada um deles." (p.276);

Com a quinta fase, chegamos ao processo de quantificação, este procedimento é iniciado com a unidade de enumeração que, de acordo, com Carmo e Ferreira, (2008), não se reveste de obrigatoriedade.

Por fim, na última fase, temos a interpretação de dados, aqui estamos perante o olhar do investigador que, por mais que não tencione, acaba por fazer uma leitura subjetiva, uma vez que, é complicado transcrever apenas o que os dados espelham. É primordial que o investigador, tal como mencionam Bogdan e Biklen, (1994), evite expressar o seu ponto de vista e, mesmo que não esteja de acordo com o que os dados divulgam, deve respeitar toda a informação abrangida nos mesmos. Segundo os mesmos autores, "A objectividade é frequentemente definida como o facto de dar peso igual a toda a informação que se recolhe ou de não assumir nenhum ponto de vista particular quando se conduz investigação." (p.295).

No presente estudo, as entrevistas foram gravadas em suporte digital, mediante a autorização dos intervenientes e transcritas integralmente (anexo 12, p. XXXI), obedecendo às hesitações, às pausas, às interjeições e aos silêncios dos seus interlocutores. Do mesmo modo que, foi tido em conta toda a linguagem não verbal produzida pelos participantes. Posteriormente, as ideias foram transformadas em unidades de registo (anexo 14, p. LXVIII), para isso procedeu-se ao recorte do texto, palavras ou frases, fragmentos de texto constituintes das transcrições, que equivaliam a ideias claras, objetivas e com relevância no âmbito da investigação. Após uma análise atenta, as unidades de registo foram agrupadas em indicadores, estes por sua vez, foram associados a subcategorias, que posteriormente, foram integradas em categorias. As categorias são assim definidas pelas subcategorias e estas são balizadas pelos indicadores (anexo 16 p. CXVI).

A categorização foi feita através de um procedimento misto, ou seja, através de procedimento fechado, com a definição prévia das categorias, em consonância com o guião da entrevista, e com um procedimento aberto, ou exploratório onde as categorias são definidas de acordo com o material recolhido. No caso do presente estudo, algumas categorias surgem através da pertinência que os entrevistados lhes conferem. O trabalho de tratamento e de análise de dados, através de procedimentos mistos, equivaleu a um processo contínuo de conceção, em que reflexão e análise de dados se intercetam constantemente. Relativamente à unidade de frequência adotámos a unidade de registo, a qual foi contabilizada tantas vezes quantas as que surgiam nas entrevistas.

6.3.2. Técnicas de recolha e análise de dados

Segundo Carmo e Ferreira (2008), por vezes é necessário proceder à recolha de informação em fontes oficiais não publicadas. Esta situação verificou-se na presente

investigação relativamente à caracterização da escola, os dados recolhidos são provenientes do Projeto Educativo do Agrupamento. O mesmo sucedeu com a caracterização da turma, os dados foram fornecidos, através de um documento interno da escola, elaborado pelo Diretor de Turma. Esta situação só foi possível realizar-se uma vez que, no início do projeto foi solicitado à Diretora do Agrupamento autorização (anexo 5, p. X), para a presente investigação, assim como, para a recolha de elementos pertinentes para o estudo em curso. O mesmo se verificou, com o Encarregados de Educação, estes foram informados do estudo e dos objetivos do mesmo, procedemos do mesmo modo, ao solicitarmos autorização para procedermos à recolha fotográfica dos trabalhos dos alunos, assim como, da sala de aula. Nesta documentação fotográfica foram salvaguardadas a identidade de cada aluno. Estes documentos podem ser consultados no anexo 5 p. X.

6.3.2.1. Análise documental – caracterização da escola

A escola possui o segundo e terceiro ciclo do ensino básico, iniciou a sua atividade no ano letivo 1993/94. A escola é a sede do agrupamento de escolas, constituído por mais quatro escolas do primeiro ciclo com jardim-de-infância. As instalações da Escola situam-se na periferia de Lisboa, freguesia de Odivelas. A escola integra-se numa zona essencialmente habitacional.

A sua tipologia é um T24, com um único edifício e um espaço exterior descoberto. As atividades da escola desenvolvem-se em salas de aula normais e salas específicas com apetrechamento adequado. Entre outros espaços existem um pequeno auditório equipado com material multimédia e informático e uma biblioteca escolar. A escola não possui instalações para a prática da Educação Física, pelo que se adaptou a sala dos alunos para este fim, (tendo sido reformulado todo o espaço destinado aos alunos). As instalações da escola estão rodeadas de um espaço exterior destinado a recreio, possuindo um campo de jogos para a prática de Educação Física. A escola possui ainda, dois cães, que são soltos à noite, de modo, a garantir a segurança do recinto. De forma, a manter os espaços verdes tratados, a escola tem duas ovelhas, que circulam livremente por todo o recinto escolar.

A Escola possui 749 alunos distribuídos por 31 turmas: 6 turmas do 5º ano; 6 turmas do 6º ano; 6 turmas do 7º ano; 6 turmas do 8º ano; 5 turmas de 9º ano. A escola detém três turmas de Percurso Alternativo distribuídas pelos três anos do 3º ciclo, contendo ainda 2 turmas de CEF do Tipo II, Nível 2 (Serviço de Mesa e Cozinha).

Os alunos são, na sua maioria, originários das várias escolas do 1º ciclo do Agrupamento, residentes nas freguesias vizinhas.

O nível sócio – económico das famílias dos alunos é, de uma forma geral médio ou médio – baixo, trabalhando os pais, na sua grande maioria na construção civil, indústria ou comércio e serviços. É de salientar a existência de famílias com fracos recursos económicos residentes em Bairros Sociais, algumas delas a receber ajuda do Banco Alimentar. Cerca de 35,6% (480) dos alunos do agrupamento são subsidiados pela Ação Social Escolar. Esta situação reflete-se no percurso escolar dos alunos, sendo que,

muitos deles apresentam falta de motivação e dificuldades de aprendizagem, quando mesmo, necessidades educativas especiais de carácter permanente (Projeto Educativo – 2013-16, p. 12).

6.3.2.2. Análise documental - caracterização da turma

O presente projeto de investigação foi desenvolvido por uma turma do 9ºano, 3º ciclo, na disciplina de Educação Visual. A turma é constituída por 26 alunos de idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, a maioria dos alunos é do sexo masculino (17 alunos). Destes 26 alunos, 7 alunos já sofreram retenções no seu percurso escolar (2 alunos no 1ºciclo;1 no 2ºciclo e 4 no 3ºciclo), assim sendo, a turma não possui nenhuma retenção no ano transato. No entanto, 11 alunos transitaram com níveis inferiores a 3 (3 alunos com uma disciplina e 8 alunos com duas disciplinas inferiores a 3). É de salientar que a disciplina de Educação Visual não se encontra nos níveis inferiores a 3.

Relativamente aos apoios sócio económicos, estes são distribuídos por sete alunos, sendo 4 do escalão A e 3 do escalão B. É de referir que, dois alunos encontram-se ao abrigo do Decreto- Lei 3/2008 de 7 de janeiro, sendo abrangidos pela alínea d) - adequações no processo de avaliação. É ainda de evidenciar, o caso de uma aluna que tendo alcançado um nível bastante elevado de faltas, encontra-se sinalizada como abandono escolar.

Dezasseis destes alunos vivem com os pais, e os restantes, seis vivem com a mãe e 4 habitam com a mãe e padrasto. Nove dos alunos são filhos únicos, catorze possuem 1 irmão e 3 têm mais de um irmão. São as mães que predominantemente assumem o papel de encarregados de educação, pois somente seis pais o exercem.

Relativamente às habilitações académicas, num universo de cinquenta e um, oito encarregados de educação detêm um nível de escolaridade do ensino superior, distribuídos da seguinte forma:1 possui o grau académico de mestrado, 1 tem uma pós-graduação, 5 são detentores de licenciatura e 1 tem bacharelato. Os restantes trinta e oito encontram-se distribuídos pelos diversos níveis de escolaridade.

Quadro 3 I Habilitações académicas dos Encarregados de Educação

	Pai	Mãe
Mestrado	-	1
Pós-graduação	-	1
Licenciatura	4	1
Bacharelato	-	1
Secundário	5	6
3ºciclo	3	8
2ºciclo	5	3
1ºciclo	5	3
Sem dados	4	1

6.4. Problemática e objetivos do estudo

6.4.1. Definição do problema

De acordo com Rojas (2001), citado por Sampieri, Collado e Lucio, (2006), existem investigações que procuram solucionar um problema específico, nestas situações torna-se imperativo definir o problema e de que forma o estudo poderá contribuir para a resolução do mesmo. Segundo Sampieri, et al, (2006), a formulação do problema de investigação pode acontecer em diferentes momentos da investigação: Primeiro, logo a seguir ao emergir da ideia; Segundo, durante o processo de pesquisa (na fase de revisão de elaboração de um quadro teórico); Terceiro, no final do processo aquando da elaboração da discussão de resultados. Para os mesmos autores, a formulação do problema tem como efeito contribuir para um aperfeiçoamento e uma estruturação formal da ideia de pesquisa. O problema deve estar expresso de uma forma simples, clara e objetiva. A formulação deve ter em conta, a forma como será avaliada, isto é, deverá ser observável, e conter evidências que possam ser mensuráveis. Tendo em conta o exposto, passamos a descrever as nossas inquietações:

Os jovens adolescentes são muito críticos e muito exigentes com a qualidade realista das suas produções gráficas. Este grau de exigência tão elevada conduz a uma frustração perante o resultado dos seus trabalhos, o que por sua vez origina falta de motivação perante as atividades propostas. Muitos jovens, evitam o confronto com tal realidade, e oferecem alguma resistência face aos trabalhos propostos. Essa resistência, em algumas situações, chega a traduzir-se na recusa perante os trabalhos. Assim, evitam a frustração perante os seus «fracassos». Torna-se imperioso trabalhar esse conceito de «fracasso». Será que a Arte Contemporânea tem um papel ativo, neste trabalho de desconstrução do conceito de «fracasso»? Gândara (1987), na sua investigação sobre desenho infantil, deduziu que o período dos dez aos doze anos é sensível no ensino das artes, exatamente devido ao sentido crítico sobre o seu trabalho. De facto, nestas idades os alunos desmotivam-se perante os seus trabalhos, uma vez que, pretendem elaborar uma representação naturalista e não o conseguem. Segundo Blot, (1982), o jovem de modo rápido, contudo gradual, transita para o realismo visual. Nesta evolução descobre o espaço adquirindo a conceção de profundidade, ao tentar representá-las confronta-se com as suas carências técnicas, “percebe o vazio da reprodução fiel da realidade, mas esta tomada de consciência torna-se [...] inibidora para ele” (p.127). É neste momento que a criança compreende que a representação naturalista que pretende fazer, lhe parece cada vez mais impraticável e refugia-se na expressão: «Não tenho jeito para o desenho!».

O consciente coletivo da nossa sociedade reconhece a representação do real como única representação válida. Os jovens adolescentes só reconhecem a representação do real como linguagem válida nas artes plásticas. É necessário transmitir outras formas de linguagem plástica. Julgamos que o contacto com a Arte Contemporânea pode ser bastante útil na desconstrução deste conceito, uma vez que é um veículo por excelência das mais variadas

formas de expressão plástica. Levanta-se então a questão: Será a Arte Contemporânea um elemento facilitador do conhecimento de diversas formas de comunicação? Deste modo, intitulámos o nosso estudo: A Arte Contemporânea enquanto instrumento facilitador da auto valorização dos jovens perante as suas criações artísticas.

6.4.2. Questões orientadoras do estudo

Académicos e Investigadores profissionais investigam aspectos pelos quais nutrem interesse. Formulam o objetivo do seu estudo, em forma de hipóteses ou de questões a investigar. Não só se espera que conduzam a investigação, mas também que a façam segundo os critérios pré estabelecidos pela tradição da investigação, [...]. (Bogdan e Biklen, 1994, p.292)

Pelo entendimento de Christensen (2000), citado por Sampieri, et al, (2006) expressar o problema de investigação através de questões tem a vantagem de apresentá-lo de forma clara, reduzindo a distorção do mesmo. A mesma forma de enunciar o problema, através de questões, facilita a formulação de objetivos, os mesmos devem ser expressos através de várias perguntas. Estas últimas à semelhança dos objetivos, não devem ser expressas com termos ambíguos, nem abstratos, estas questões revelam as preocupações iniciais. Segundo Sampieri, et al, (2006), “Em um enfoque qualitativo é possível que, em um primeiro momento, as questões sejam gerais e pouco a pouco se tornem mais precisas.” (p.37).

No nosso estudo, formulámos as questões, de acordo com a problemática descrita anteriormente. Iniciámos por elaborar questões de carácter geral, de forma, a encontramos uma questão que se foque na problemática enunciada: A representação negativa dos jovens perante as suas produções artísticas. Assim sendo, elaborámos as seguintes questões de partida:

- Poderá a Arte Contemporânea desenvolver o pensamento criativo?
- Será a Arte Contemporânea promotora de debates/reflexão?
- Poderá o contato com a Arte Contemporânea contribuir para que os jovens reconheçam positivamente as suas criações?

6.4.3. Objetivos do estudo

Segundo Rojas, (2001), referenciado por Sampieri, et al, (2006), os objetivos deverão ser expressos com clareza de forma a evitar desvios no processo de investigação e que os mesmos deverão ser exequíveis. Os objetivos assumem-se como as orientações de estudo e deverão estar presentes no decurso da investigação.

No presente estudo, delineámos os nossos objetivos de investigação de acordo com as questões orientadoras do estudo. Tivemos a preocupação que, fossem congruentes entre si e que partissem do geral para o particular, à semelhança das questões orientadoras de estudo.

Gerais

- Ajudar os jovens a acreditar nas suas capacidades de representação e criação plástica.

Específicos

- Tomar conhecimento com a Arte Contemporânea;
- Identificar e valorizar diversas formas de representação através da apreciação e da fruição;
- Reconhecer e autovalorizar as suas criações/produções.

6.5.Plano de ação e investigação

Identificado o problema de partida e selecionados os participantes, iniciámos a edificação do projeto de intervenção que, foi desenvolvido no ano letivo de 2012/13. Para o seu desenvolvimento, elaborámos um dispositivo de investigação-ação que se desenvolveu em diversas fases, como o quadro revela.

Quadro 4 I Fases de investigação-ação

CONCEPÇÃO	1	Planificação do projeto de intervenção	• Construção do desenho de investigação
	2	Construção dos instrumentos de recolha	• Conceção de guião de <i>Focus Group</i>
	3	Aplicação de <i>Focus Group</i>	• Condução e moderação entrevista <i>Focus Group</i>
IMPLEMENTAÇÃO	4	Apresentação do tema: O MAR	• Abordagem ao tema geral da escola • Apelo à imagem como fator mobilizador da atenção;
	5	A Arte Contemporânea e o mar	• Preparação dos alunos para a visita de estudo Lançamento de atividades a desenvolver no espaço museológico
	6	Visita de Estudo Ao Museu Coleção Berardo	• Análise de Obra de Arte em museu • Recolha de registos gráficos e fotográficos
	7	Debate/reflexão sobre Arte Contemporânea (Diagnóstico)	• Visionamento de material recolhido (sala de aula) • Debate/ reflexão
	8	Exploração de conceitos	• Aplicação de exercício de Matriz Concetual.
	9	Agilização do pensamento criativo	• Aplicação de exercício de Cariz Morfológica
	10	O Desenho como meio de expressão	• Exploração do desenho de observação de peixes/embarcações e mapas através de imagens recolhidas e através do real
	11	Momento de reflexão	• Debate com vista: à tomada de consciência dos aspetos a valorizar face a outros menos conseguidos, de modo a efetuar melhorias no trabalho realizado.
	12	A Pintura como meio de expressão	• Aplicação de técnica de pintura com recurso à exploração da mancha
	13	Debate /Avaliação	• Debate com vista: à tomada de consciência dos aspetos a valorizar face a outros menos conseguidos, de modo a efetuar melhorias no trabalho realizado.
	14	Lançamento de 2ª fase	• Apresentação da nova fase da UD; • Redefinição de problema (Construção de peça volumétrica);
	15	Da ideia à maquete	• Estudo de propostas para construção de formas tridimensionais; • -Edificação de maquetes.

	16	Momento de reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Debate reflexão para seleção de estudos a materializar.
	17	Do mar à Instalação (volume)	<ul style="list-style-type: none"> • Execução de formas tridimensionais; • Exploração do peso visual da peça volumétrica.
	18	A Instalação	<ul style="list-style-type: none"> • Montagem da Instalação
	19	Performance / Action Painting	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura realizada <i>in loco</i> (painel composto por telas (6m X 2m))
	20	Debate /Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão com os alunos do trabalho executado, levando-os a fazer um balanço crítico sobre o seu trabalho e dos seus pares.
BALANÇO	21	Balanço do projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Voltar a aplicar as primeiras questões sobre Arte Contemporânea, de forma, a possuímos elementos que permitam uma avaliação dos conhecimentos adquiridos.
	22	Tratamento de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento de dados através de análise de conteúdo.
	23	Apresentação de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da análise de conteúdo.
	24	Discussão de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Análise comparativa dos dois <i>Focus Group</i>; • Análise das produções artísticas dos jovens
	25	Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusão dos resultados face ao quadro teórico

Quadro 5 | Cronograma do projeto artístico pedagógico

	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.
Lançamento da Unidade didática	X					
Visita estudo Museu Berardo	X					
Exploração de técnicas de expressão		X	X			
Encontro com a pintura			X	X		
Balanço do trabalho			X			
Estudo do projeto				X		
Execução de formas tridimensionais				X	X	X
Montagem de instalação						X
Reflexão/avaliação						X

Com o desígnio de confirmar a pertinência da presente investigação, aplicamos como instrumento de recolha de dados, o *focus group*. Após a análise de conteúdo desta primeira entrevista, asseguramos a conveniência do estudo. Os alunos revelaram possuir uma perceção negativa perante as suas produções artísticas, o mesmo se verificou face à disciplina. Restava-nos fazer uma abordagem à Arte Contemporânea, de forma a, verificarmos se a mesma poderia de alguma forma contribuir para a alteração desta perceção negativa.

Elaborámos uma planificação, que se encontra em anexo 8, p. XIX, que foi sofrendo diversos ajustes ao longo da sua implantação. Esta planificação revelou-se de extrema importância por ser a “coluna dorsal” de todo o processo.

6.5.1. Implementação do projeto

No início do 2º período, foi proposto aos alunos o desenvolvimento do tema abraçado pela escola, “O Mar”. A estratégia motivacional adotada foi uma visita de estudo ao Museu Berardo, onde a turma contactou de perto com a realidade da Arte Contemporânea.

Na aula de preparação da visita de estudo (anexo 6, p. XII), em sala de aula, os alunos participaram num momento de sensibilização à mesma, onde promovemos um debate/reflexão sobre Arte Contemporânea. Este debate teve dois objetivos: sensibilização para a visita de estudo e diagnosticar o conhecimento do grupo sobre Arte Contemporânea. A sensibilização dos alunos para as atividades foi coadjuvada com imagens de diversas vertentes da Arte Contemporânea, o apelo à imagem é utilizado como fator mobilizador da atenção. Neste momento reflexivo, diversas questões foram lançadas, estas questões tiveram a intenção de inquietar os jovens de modo a que, os mesmos, fossem à procura das suas respostas no espaço museológico. Aproveitámos esta aula a fim de fornecer orientações para as atividades a desenvolver no museu: os jovens deveriam realizar uma recolha de registos gráficos e fotográficos de obras que mais os sensibilizaram. Poderiam registar aquelas que mais os sensibilizaram tanto pela positiva como pela negativa, ou seja, as peças que lhes despertaram sentimentos de repulsa, assim como, aquelas em que se sentiram mais atraídos. Foi transmitido que tanto poderiam captar pormenores da obra, como a sua visão global. Após a visita guiada subordinada ao tema “A arte de questionar a arte”, os alunos trabalharam autonomamente as diversas tarefas propostas. Em sala de aula, foi realizado um debate reflexão sobre a recolha, quer de registos gráficos, quer fotográficos. Os alunos descobriram outro modo de registo, a fotografia, a avaliar pelo número de registos fotográficos de qualidade a adesão a esta atividade foi bastante positiva.

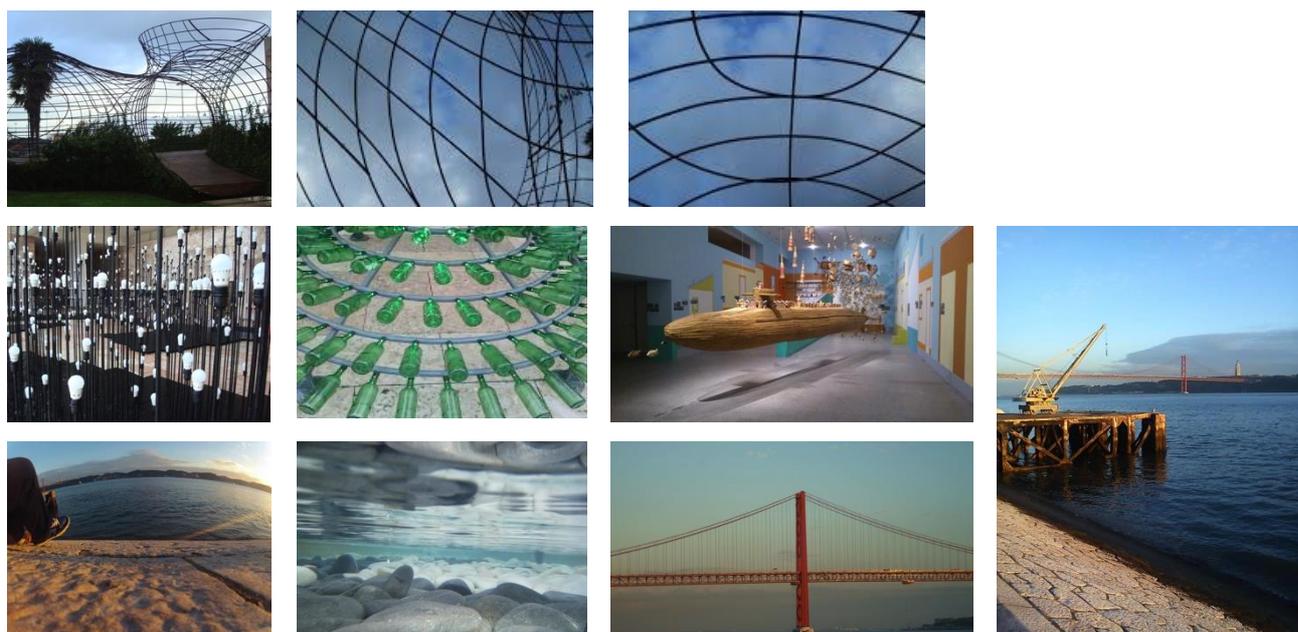


Fig. 5 I Imagens captadas pelos alunos no âmbito da visita ao Museu Berardo.

O desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas é benéfico para qualquer área do conhecimento. O conceito de criatividade está muito associado às Artes, mas na realidade aplica-se a todas as áreas do conhecimento. Segundo Lubart (2007), todos os indivíduos possuem potencial criativo, que se poderá manifestar em áreas distintas. Afirma ainda, que a criatividade é uma capacidade que se treina e como tal poderá ser desenvolvida.

O desenvolvimento do pensamento criativo será uma mais-valia para qualquer aluno uma vez que o vai auxiliar a ultrapassar os desafios que terá de superar, o mesmo sucede para a sua vida futura enquanto adulto. Segundo a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995), o cérebro humano tem diversas inteligências que se manifestam em áreas específicas: inteligência musical; inteligência corporal-cinestésica; inteligência lógico-matemática; inteligência linguística; inteligência espacial; inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal. O mesmo sucede com as capacidades criativas, estas manifestam-se de acordo com as capacidades de inteligência mais ou menos desenvolvidas em cada um de nós. Na conceção de qualquer projeto parece-nos prioritário incluir técnicas de agilização do pensamento criativo, não só pelo que atrás mencionamos, mas também pelas competências que possibilitam desenvolver. Também será de mencionar o respeito pelas normas previamente estabelecidas; o desenvolvimento do sentido crítico; a oportunidade de reflexão em grupo; o desenvolvimento de capacidades de tolerância perante as propostas dos outros e finalmente a flexibilidade perante as ideias de cada um. Com o intuito de ajudar os alunos a encontrarem respostas para o projeto, a turma realizou alguns exercícios de agilização de pensamento criativo. Foram empregues os seguintes exercícios: Mapa Menta²² e exercício de Matriz Morfológica²³. A aplicação do exercício de Mapa Mental teve como objetivo a exploração de conceitos: de mar; peixe e mapa. O trabalho produzido nestas sessões foi bastante produtivo, uma vez que, possibilitou aos alunos um olhar diferente sobre estes referentes. Os jovens libertaram-se de conceitos estereotipados, construindo o seu próprio mapa de conceitos, muito próprio de cada um e de acordo com as suas vivências. (anexo 10 p. XXVIII). Destas sessões, surgiu a ideia de realizarmos um projeto artístico. Os alunos depressa se envolveram no conceito de “Instalação”, esta forma de expressão foi a que mais os marcou no Museu Berardo. Ficou então decidido que iríamos construir uma peça volumétrica subordinada ao tema – O Mar. Faltava encontrar o material a utilizar. Foi então empregue mais um instrumento de agilização de pensamento criativo - o exercício de Matriz Morfológica. Este exercício teve as seguintes premissas: tema de referente a ampliar; materiais; cor; textura; dimensões; local (anexo 11, p. XXX). Estas sessões foram de extrema importância na medida em que os jovens participaram de uma forma muito ativa, contribuindo para a motivação dos mesmos nas tarefas do projeto. Deste modo, os jovens

²² Mind Map, foi criado por Tony Buzan nos anos 70.

²³ Matriz Morfológica foi criada por Fritz Zwicky em 1948.

responsabilizaram-se no fazer e na recolha do material para a construção do projeto. Foi então, possível definirmos as premissas no Projeto Pedagógico: Peça tridimensional (em forma de peixe), realizada com garrafas de plástico reutilizado. Ficou também decidido o local a implementar a instalação, esta ficaria localizada no telheiro à entrada da escola. De acordo com o plano traçado, foi possível nesta fase, redefinir as etapas do projeto de investigação (planificação do projeto – anexo 8, p.XIX). É de salientar que esta foi a primeira de muitas reestruturações efetuadas. Estas foram sendo realizadas sempre que as avaliações intermédias assim o justificavam. O projeto pedagógico foi dividido em dois momentos: Exploração da bidimensionalidade e exploração da tridimensionalidade, o primeiro teve lugar no 2º período e o segundo ocorreu no 3º período.

3.6.1.2.Exploração da bidimensionalidade

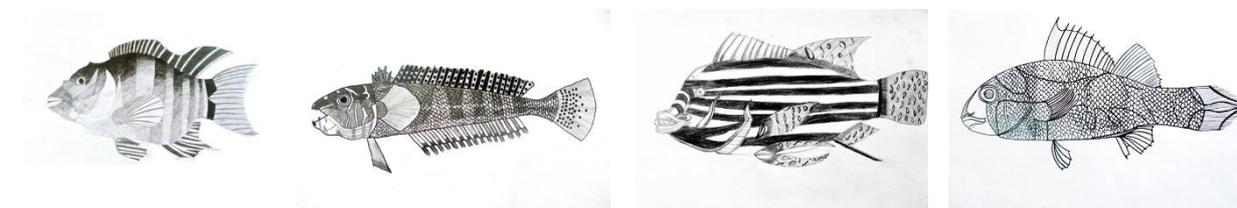


Fig. 6 I Registos gráficos elaborados pelos alunos a grafite, a caneta de feltro, pastel de óleo e novamente a caneta de feltro respetivamente.

Os alunos começaram por conceber registos gráficos, a grafite, passando de seguida ao lápis de cor, para rapidamente serem substituídos por pastéis secos e de óleo. Antes de dar início a técnicas de pintura, exploraram as potencialidades da caneta de feltro de ponta fina preta. Por fim, encetaram a conquista das técnicas de pintura, primeiro com a aguarela e mais tarde com tintas acrílicas. É de salientar que após o domínio de uma técnica o aluno é convidado a experimentar outra, do mesmo modo, se procedeu relativamente ao domínio da dimensão. Os alunos iniciaram com A4 e papel cavalinho (suporte e dimensão que se encontram mais familiarizados), sendo convidados a explorar outros suportes de natureza diversa (jornais preparados com cor; cartazes reutilizados; cartões diversos, etc.). A dimensão destes suportes foi aumentando, de acordo com o domínio que os alunos demonstravam. Explanação de conteúdos relativos às temáticas abordadas foi executada com o apoio de visionamento de imagens.



Fig. 7 I Registos gráficos elaborados pelos alunos a aguarela, a pastel seco, a guache e pastel de óleo respetivamente.

Pareceu-nos relevante descrever as várias etapas de uma aula tipo deste projeto. As aulas tiveram início com a abertura das mesmas e com a consequente verificação da presença dos alunos. O professor realizou um breve balanço da aula anterior e posteriormente sistematizou os objetivos da aula e do processo de trabalho. Este momento teve como objetivo preparar os alunos para as atividades da aula. De seguida, foi registado no quadro as várias tarefas a desenvolver durante a aula (plano de aula).

Seguidamente procedeu-se ao início dos trabalhos e consequente organização do espaço: 2 alunos distribuem as capas; 1 aluno distribui cartões de banco de dados; 4 alunos organizam o espaço (formam 4 grupos de trabalho): G1 – grafite; G2 – pastel; G3 – aguarela; G4 – tinta acrílica e Zona de apoio junto do projetor. De seguida, os alunos foram distribuídos pelos grupos de trabalho de acordo com os trabalhos a desenvolver. Após a conclusão da técnica iniciada, os alunos trocaram de grupo. Foi suposto os alunos realizarem dois trabalhos (terminar os trabalhos em curso e iniciarem outro).



Fig. 8 I Registos gráficos elaborados pelos alunos a aguarela.

Quadro 6 I Distribuição de técnicas de expressão plástica

Grupo 1 – grafite	-exploração dos materiais riscadores tendo a linha como ponto de partida.
Grupo 2 – pastel	
Grupo 3 – aguarela	-exploração dos materiais plásticos tendo a mancha ponto de partida.
Grupo 4 – tinta acrílica	

Os alunos exploraram as potencialidades dos materiais e encontraram a sua própria linguagem plástica. Foi-lhes solicitado que: i) Fizessem uma observação cuidada do referente (forma); ii) Centrassem o registo na folha; iii) -Os esboços deveriam acompanhar a dimensão do suporte (preencher a folha toda); iv) Iniciassem o registo pelo todo (deixem os pormenores para o final); v) Voltassem a observar o referente, tendo em conta os valores de claro/escuro; vi) Por fim executassem os acabamentos.

Na técnica de pintura o procedimento é similar às técnicas anteriores, no entanto, nesta técnica foi sugerido ao aluno se divorcie da linha, como registo da forma, substituindo-a pela mancha. Foi transmitido ao aluno, que ao contrário do que eles pressupõem em pintura é mais fácil corrigirmos os nossos erros, uma vez que a tinta foi utilizada como borracha. Os alunos foram incentivados à prática de uma pintura *gestualista*. A pintura foi rápida, tirando partido de diferentes escalas, nivelamentos, transformações, sobreposições, etc. Os alunos exploraram a composição gráfica, tomando consciência do peso visual das formas, textura e ainda

contrastes de cor. Aplicação de técnica de pintura foi realizada em grupo de 2/3 alunos, as dimensões foram, de acordo com os materiais reutilizáveis (mapas A1/ telas).



Fig. 10 I Pinturas elaborados pelos alunos a acrílico sob materiais reutilizados e sob tela.

Após a execução dos trabalhos, os alunos procederam à higienização dos materiais e do espaço de sala de aula. Os dois alunos que se encontraram a dar apoio às atividades do grupo/turma acondicionaram os trabalhos de forma a garantirem a secagem dos mesmos.

As aulas práticas com variados tipos de atividades, foram bastante produtivas e benéficas para a autonomia e responsabilização do aluno quer perante os seus pares, quer ante o seu trabalho. No entanto, elas só foram possíveis de implementar gradualmente, fazendo parte de um percurso, que culmina com o debate/reflexão sobre o processo de trabalho. No final do segundo período, foi tempo de realizar um balanço mais profundo das atividades realizadas. Este momento teve como intuito corrigir estratégias e ajustar metodologias.



Fig. 9 I Pinturas elaboradas pelos alunos a acrílico sob materiais reutilizados (corticite e mapas) e tela.

3.6.1.3.Exploração da tridimensionalidade

Com o início do terceiro período, o Projeto Pedagógico entrou na última fase (elaboração de formas volumétricas com material reutilizável) os alunos após realizarem a conceção do projeto de Instalação, passaram à fase de concretização do mesmo. Tornava-se premente o estudo do local a implantar o projeto, assim sendo foi realizado um levantamento das dimensões, e das várias vista do espaço.

Em momento de debate, foram definidos os vários elementos que compõem a Instalação e os grupos que as vão materializar. O material a utilizar já se encontrava definido, faltava encontrar a forma de união do mesmo, ou seja: “Como unir garrafas de plástico?” Perante este



Fig. 11 | Organização do material para a edificação do projeto.

desafio, os alunos encontraram diversas respostas umas capazes, outras revelaram-se perfeitamente desajustadas. De seguida, procedeu-se à preparação do material (lavagem, corte e organização do mesmo por formas e dimensões).



Fig. 12 | Material encontrado para união das garrafas e primeiros projetos de esferas.

Foram distribuídas tarefas de acordo os interesses dos alunos. O processo encontrado para unir as partes constituintes das garrafas foi prendê-las com atilhos, após a execução de orifícios com recurso ao ferro de soldar.



Fig. 13 | União das garrafas após a execução de orifícios.

Partimos então, para o estudo da garrafa de plástico. Passaram, depois, à fase da desconstrução do objeto. Com a desconstrução, encontrámos as partes que compõem a garrafa: um gargalo, um fundo e duas faces. Com a junção destas partes construímos os elementos plásticos que compõem a Instalação. Os alunos desenvolveram formas volumétricas capazes de dar resposta às necessidades dos seus objetivos. Neste âmbito os alunos edificaram peixes, estrelas e esferas. Foram também elaborados diversos revestimentos, quer para o chão, quer para planos verticais. Estes revestimentos tiveram como objetivo enquadrar os variados elementos constituintes da Instalação.

Ao longo das aulas foram surgindo dificuldades na edificação deste projeto, no encontro de soluções capazes de dar resposta a estes problemas, obrigando a ajustes e alterações. Este assumiu o carácter de documento aberto, ou seja, nunca se encontra concluído, pois está em transformação constante. Na conceção das formas volumétricas foi adotado MRP, os alunos



Fig. 14 I Elaboração de revestimentos verticais e horizontais com revestimentos de caixas de fruta.

procuraram ultrapassar os mais variados problemas que foram surgindo na edificação das formas volumétricas. Foi interessante verificar que, os alunos, de aula para aula foram adquirindo estratégias de resolução cada vez mais diversificadas. Sendo que “a criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja nova e adaptada ao contexto na qual se insere.” (Amabile, 1996; Barron, 1988; Lubart, 1994; MacKinnon, 1962; Ochse, 1990; Sternberg e Lubart, 1995), citados por Lubart, 2007, (p.16). Criámos assim, um clima facilitador do pensamento criativo. Através do “pensamento divergente”, (Lubart, 2007), os alunos encontraram soluções dando respostas às necessidades/dificuldades de cada projeto. Para Guilford (1950), citado por Lubart, (2007):

O pensamento divergente é uma capacidade essencial para a criatividade. Pensando de uma maneira divergente, várias ideias diferentes podem ser geradas, e existirão, assim, várias eventualidades a considerar e várias pistas a seguir; a probabilidade de encontrar uma nova ideia adaptada é muito grande. (p.26)

Os alunos na elaboração dos respetivos elementos tridimensionais: peixes, estrelas e esferas, tiveram de refazer os seus projetos, estes foram ajustados sempre que as exigências quer dos materiais, quer dos seus autores assim o exigiram. Uma das principais alterações prendeu-se com a dimensão, os alunos entusiasmados com o trabalho ampliaram os seus trabalhos. Este facto trouxe-lhes diversos problemas: primeiro prendeu-se com o espaço para o condicionamento dos trabalhos; o segundo com o número de garrafas a utilizar e o terceiro com a estrutura dos trabalhos. Estes por serem tão grandes necessitavam de uma estrutura interior, que os pudesse suportar e que não fosse pesada. Perante estes desafios os alunos responderam prontamente com soluções viáveis: colocar sarrafos de madeira por cima dos armários de modo a criar uma estrutura que suportasse os trabalhos; dinamizar grupos de



Fig. 15 I Edificação das peças tridimensionais.

recolha de garrafas junto dos estabelecimentos comerciais nas imediações da escola e por fim criar estruturas em arame e malha de rede para colocar no interior dos objetos volumétricos. Este tipo de aula requer uma planificação bastante cuidada, o mesmo sucede relativamente à organização do espaço e dos materiais. Isto não significa que se cumpra com o planificado, pois a maior parte das vezes isso não acontece. Outra preocupação sempre presente foi transmitir aos alunos o que fazer e qual a próxima etapa a realizar, deste modo proporcionamos momentos de debate refletivos. No final de cada aula reservámos um momento de balanço, sobre o que foi feito e o que há a realizar para a próxima aula. À semelhança das aulas de expressão plástica, de seguida iremos descrever as etapas de uma aula tipo: A aula tem início com a abertura da mesma e com a conseqüente verificação da presença dos alunos. De seguida, é registado no quadro as várias tarefas a desenvolver durante os 90' (plano de aula): O professor sistematiza os objetivos da aula e do processo de trabalho. Posteriormente procede-se ao início dos trabalhos e conseqüente organização do espaço: 2 alunos distribuem os trabalhos em curso; 1 aluno distribui extensões e ferros de soldar; 4 alunos organizam o espaço (formam 7 grupos de trabalho): G1 /G2 / G3 – construção de peixe; G4 – construção de estrelas; G5 – construção de esferas; G6 - execução de suporte vertical; G7 – execução de suporte horizontal.

De seguida, os alunos distribuem-se autonomamente pelos grupos de trabalho. Os grupos de trabalho desenvolveram as suas atividades em consonância com os projetos elaborados. Os projetos funcionaram como pontos de partida, uma vez que, foram sendo ajustados, perante as diversidades encontradas.



Fig. 16 I Projeto em construção e solução encontrada para acondicionar os trabalhos.

Após a execução dos trabalhos, os alunos procederam à organização dos arrumos dos materiais e do espaço de sala de aula. Os dois alunos que se encontram a dar apoio às atividades do grupo/turma recolheram os trabalhos de forma a garantirem o condicionamento dos mesmos. Por fim, faz-se o momento de balanço das atividades e das atitudes, e então, será comunicado aos alunos as várias propostas de atividades para a próxima aula. O professor dá por encerrada a aula, e autoriza a saída dos alunos. Com a conclusão dos trabalhos, o grupo turma procedeu à montagem da Instalação, que se iniciou no horário da disciplina e que se estendeu ao longo da tarde, já depois do horário escolar. Para esta tarefa os alunos tiveram a colaboração pronta das assistentes operacionais.

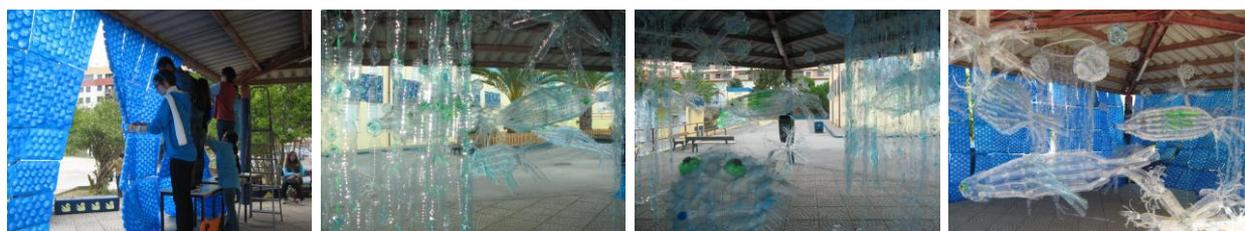


Fig. 17 | Montagem da Instalação.

A comunidade escolar revelou desde logo muita receptividade perante os trabalhos expostos e os alunos depressa sentiram o agrado que os seus trabalhos provocaram, o que conduziu a um sentimento de orgulho perante as suas produções artísticas. O que mais lhes agradou, foi o respeito que adquiriram por parte dos restantes alunos, que demonstraram admiração pelo trabalho realizado. O facto de os alunos poderem tocar e mover-se dentro da Instalação, foi um dos aspetos mais apreciados pelos alunos da escola e que contribuiu para que os mesmos respeitassem e preservassem o projeto.

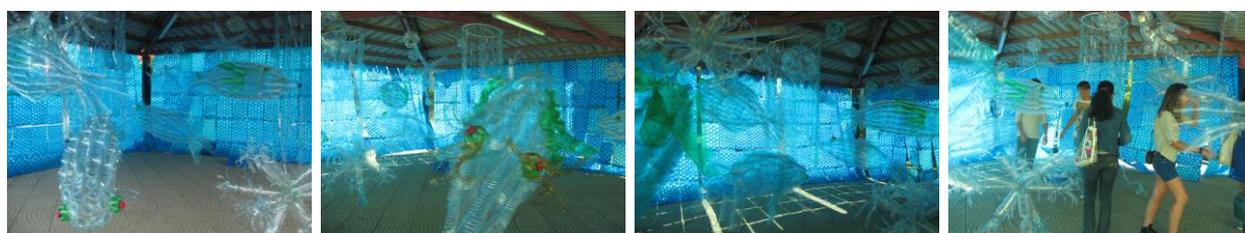


Fig. 18 | Instalação.

A par da montagem da Instalação procedemos à montagem de uma exposição intitulada “O Mar instala-se na escola”, onde é descrito todo o processo de execução da Instalação. Foi muito importante a exposição explicativa, pois foi sempre transmitido aos alunos, durante o projeto, que o importante era o processo e não o produto. Assim sendo, tínhamos de revelar todo o processo que culminou numa Instalação, mas que até poderia não ser concluída. Mais uma vez, os alunos revelaram-se orgulhosos perante os seus trabalhos.

Estávamos no final do ano letivo, e a escola tem por hábito dar uma festa de final de ano. Foi então que lançámos um último desafio à turma: pintar telas ao vivo perante uma plateia, ao



Fig. 19 | Vista da exposição explicativa do processo de construção da Instalação.

mesmo tempo que acontecia a festa. O painel seria composto por oito telas de um metro por metro e meio, o que perfaz um painel de dois metros por seis metros. Com satisfação reunimos um grupo de dez alunos decidido a fazê-lo. Foram distribuídos, dois alunos por cada duas telas e dois para dar apoio nos materiais. As telas foram previamente desenhadas e montadas no local e quando o espetáculo iniciou, já os materiais se encontravam por detrás das telas

com os dois alunos preparados para prestar apoio técnico aos colegas. A equipa de intervenientes vestiu fatos de macaco brancos e deste modo deu início à *performance* de pintura das telas, que durou duas horas.



Fig. 20 I Imagens da performance realizada na festa de encerramento de ano letivo.

De modo a concluir todo o processo, promovemos um momento de reflexão de forma a proceder a um balanço de todo o Projeto Pedagógico. Executamos dois balanços, o primeiro consistiu na aplicação do *focus group* onde voltámos a incluir as primeiras questões relativamente à abordagem sobre a Arte Contemporânea, a aplicação deste instrumento permitiria realizar uma avaliação das aprendizagens inerentes ao Projeto Pedagógico. O segundo momento tratou-se de um debate reflexivo do grupo turma de todo o processo, os alunos realçaram os aspetos positivos e os menos conseguidos.

6.6.2. Estratégias pedagógicas- o papel do professor

O professor-investigador assumiu um papel de orientador dos processos de aprendizagem dos seus alunos, deste modo o professor foi um elemento facilitador: da aprendizagem pela descoberta; do MRP; do trabalho colaborativo; da motivação e da criatividade.

As atividades foram apresentadas não como uma imposição, mas de modo a estimular no aluno a curiosidade em experimentá-las. O professor teve um papel de exemplificador, estimulando a vontade de fazer. Ao mesmo, coube orientar as atividades, acompanhar os alunos nas suas produções artísticas, dar apoio, tirar dúvidas e identificar dificuldades. O professor esteve atento à desmotivação de alguns alunos perante as suas produções artísticas. O professor tentou sempre, que possível antever possíveis desencantos, de forma a contorná-los. Foi explicado ao aluno, que o importante não é o resultado final do trabalho, mas sim todo o processo. O grau de dificuldade foi sendo introduzido gradualmente, ou seja, após o aluno se revelar capaz para o assimilar. A dimensão dos trabalhos foi reposicionada quando os alunos revelaram confiança e domínio sobre o suporte. O mesmo sucedeu com a natureza do mesmo. A aula, em si mesmo, requer uma organização prévia muito cuidada, para não dar espaço a momentos mortos capazes de gerarem indisciplina. O professor tem que ser firme

nas suas decisões, sem perder a capacidade de reajustar o plano de aula sempre que os comportamentos dos alunos assim o justifiquem. Em cada aula, dois alunos são destacados para dar apoio à turma, na organização das atividades. Estes alunos também assumem a responsabilidade da organização da higienização do espaço de sala. A colocação no quadro das atividades previstas tem o intuito de desenvolver a autonomia e de munir os alunos de elementos, que lhes possibilitem uma gestão equilibrada do tempo.



Fig. 21 I Ambiente vivenciado na sala de aula.

6.6.3. Avaliação do Projeto

A avaliação do presente projeto fundamentou-se em algumas das propostas do Arts Propel,²⁴, o qual se desenvolveu em parceria com o Projeto Zero. O seu principal objetivo foi a avaliação, pretendendo-se criar novas formas de avaliar o desenvolvimento das inteligências artísticas, nas áreas da música, artes visuais e escrita criativa. Este programa, que concilia aprendizagem e avaliação, firma-se no cruzamento dos domínios de produção, perceção e reflexão, onde são considerados dois componentes, o de processo e o de produto para os quais são definidos vários indicadores. Lindstrom, (2006), definiu sete indicadores, quatro para o Processo (Experiência; Inventiva; Modelos e Autoavaliação) e três para o Produto (Intenção; Composição e Capacidade Técnica). Os seus autores conceberam duas ferramentas fundamentais, utilizadas no processo de avaliação contínua e na autoavaliação, como auxílio das aprendizagens: os “projetos de domínio”, estes são projetos desenvolvidos a longo prazo que têm como objetivo estimular os alunos na resolução de problemas e o “Portefólio”, composto por uma mostra dos trabalhos dos alunos e uma reflexão sobre os mesmos, revelando o decurso evolutivo dos trabalhos em cada estágio do processo criativo (Lindstrom, 2006).

Para a avaliação do presente projeto foi adotado o modelo de investigação anteriormente descrito, para tal foi necessário adaptá-lo à realidade do grupo, assim como às características dos alunos. O projeto descrito encaixa-se nas características expostas, trata-se de um projeto desenvolvido a longo prazo, submetido a um processo de avaliação contínua, a qual era registada através grelhas de observação direta. Os momentos de debate reflexivo foram auxiliares do processo evolutivo do processo criativo. Estas ocasiões estimularam os alunos a refletirem sobre o próprio trabalho e a produzirem comentários sobre os seus trabalhos, pontos fracos, fortes e sobre as aprendizagens que adquiriram.

²⁴ PROPEL – **P**roduction **R**eflection **O** Perception **E** Learning

IV Parte I Apresentação, análise e
discussão de resultados

7. Apresentação de Resultados

7.1. Entrevista inicial

7.2. Entrevista final

7.3. Análise e Discussão de Resultados

7.3.1. Entrevista inicial

7.4. Entrevista final

7. Apresentação de resultados

7.1. Entrevista inicial

momento – diagnóstico

Pareceu-nos pertinente para a planificação do estudo, conhecer as expectativas dos alunos com que íamos trabalhar, para tal, adotamos como técnica de recolha de informação o *Focus Group* e como instrumento a entrevista semiestruturada. As entrevistas depois de transcritas (anexo 12, p. XXXI) foram convertidas em Unidades de Registo (anexo 14, p. LXXXIII), e estas, por sua vez, organizadas por indicadores. Sendo estes agrupados por subcategorias e mais tarde, integrados nas respetivas categorias, de acordo com as temáticas definidas no guião. Neste guião (anexo 4, p. IX), a entrevista é organizada por temas, sendo eles: Representação dos alunos sobre Artes Plásticas; Representação dos Alunos sobre Arte Contemporânea, e por último as conceções dos alunos perante as suas produções artísticas. As entrevistas foram realizadas no início do segundo período, no dia 4 de janeiro de 2013. Optámos esta data, por nos parecer oportuno realizar as entrevistas antes da visita de estudo ao Museu Berardo, agendada para o dia 10 do mesmo mês. As entrevistas foram realizadas em duas fases, de modo a dividir a turma em dois grupos.

De forma a sistematizar a apresentação de resultados elaborámos quadros que se encontram no anexo 18, p. CXXII.

O quadro 17 – “Análise das entrevistas diagnósticas por temas”- (anexo 18, p.CXXII) possibilita a confirmação da totalidade de U.R. verificadas no decorrer das duas entrevistas diagnósticas realizadas ao grupo/turma. O tema inicial, “Representação dos alunos sobre Artes Plásticas”, é o que reúne um maior número de registos (240), seguido do tema, “Representação dos alunos sobre Arte Contemporânea” (UR.104) e por fim as “Conceções dos alunos perante as suas produções” (UR.40).

Este quadro viabiliza a leitura das subcategorias e dos indicadores. Estes últimos emergiram de acordo com as afirmações proferidas pelos jovens no decorrer das entrevistas. Conforme podemos constatar, as subcategorias e os indicadores diminuem ao longo do decorrer da entrevista. Esta primeira análise deverá ser feita com prudência, ela será um pouco redutora se não tivermos em conta alguns aspetos:

- A relação entre temas e a ordem apresentada dos mesmos. Não nos podemos distanciar da falta de concentração manifestada pelos entrevistados, decorrente do seu nível etário. Este fator foi tido em conta aquando da elaboração do guião, cada entrevista teve uma média de meia hora em cada grupo, estando prevista a sua conclusão, quando os jovens manifestassem saturação;
- Um menor número de questões apresentadas nos diferentes temas. Primeiro tema, dez questões, no segundo sete questões e o terceiro, duas questões;

- Um desconhecimento sobre os temas abordados. Esta situação verificou-se relativamente à Arte Contemporânea (Os alunos desconheciam o significado de “contemporâneo”).
- Outra condicionante é o tipo de entrevista que, por ser em grupo, não podemos atribuir um peso muito elevado ao número de U.R por indicadores, quando colocamos uma questão em que a resposta tende à enumeração. Ou seja, quando solicitado aos alunos que identifiquem formas de produção artística, estes ao referirem uma, os restantes alunos tendem a enumerarem outras diferentes, fazendo um esforço para não se repetirem.

7.1.2.Representação dos alunos sobre Artes Plásticas.

Nesta categoria, pretendíamos conhecer as “Representações dos alunos sobre Artes Plásticas” e como o quadro revela, foi viável identificar sete subcategorias, nomeadamente: “Formas de produção artística”; “Conceções dos alunos sobre as Artes Plásticas”; “O conceito de criatividade associado à Arte;” “Comunicação/forma de expressão”; “Arte como modo de subsistência”; “Arte como forma de expressão de diferentes perspetivas sobre a sociedade”; “Hábitos dos alunos a nível de contacto com as Artes Plásticas”. Esta foi a categoria que, despoletou um maior número de indicadores por subcategoria. Sendo os “Hábitos dos alunos a nível de contacto com as Artes Plásticas” a subcategoria que reuniu um maior número de indicadores, seguido de “Conceções dos alunos sobre as Artes Plásticas”. Na totalidade esta categoria reuniu 40 indicadores. De modo a facilitar a apresentação dos resultados, elaboramos o quadro 18, intitulado, “Representações dos Alunos Sobre Artes Plásticas” que se pode visionar no anexo 18 p. CXXII.

Sobre esta categoria podemos verificar que, os alunos ao não possuírem uma conceção muito firme sobre Artes e Artes Plásticas despoletam uma série de subtemas, tendo como resultado um elevado número de indicadores (UR.40), que foram categorizados em sete subcategorias. É de salientar que esta categoria foi a que apresentou mais U.R (UR.240), este fato deve-se ao entusiasmo que o tema gerou. As diferentes opiniões geraram entusiastas declarações na procura de respostas e os jovens acabaram por refletir sobre o tema, daí tantos indicadores.

7.1.3.Representação dos Alunos sobre Arte Contemporânea.

No quadro 19 – “Representações dos Alunos sobre Arte Contemporânea” (anexo 18, p. CXXII), exibimos os resultados da segunda categoria, “Representação dos alunos sobre Arte Contemporânea”. Este quadro organiza-se em seis subcategorias, a saber: “Nível de informação dos jovens sobre a Arte Contemporânea”; “A importância da Arte Contemporânea nos jovens”; “Nível de interesse e motivação dos jovens para com a Arte Contemporânea”; “A valorização dada pelo aluno aos temas tratados pela Arte

Contemporânea”; “O reconhecimento do propósito da Arte Contemporânea”; “Expectativas do aluno na Arte Contemporânea”, o que perfaz um total de catorze indicadores.

Observando globalmente a presente categoria, ficamos a conhecer a percepção dos alunos sobre Arte Contemporânea e associado a esta categoria emergem seis subcategorias, e destas surgem catorze indicadores. Ao relacionarmos esta categoria com a anterior, “Representação dos alunos sobre Artes Plásticas”, verificamos que se regista um decréscimo muito acentuados dos indicadores, o que se reflete nas U.R. Este facto relaciona-se com a primeira subcategoria, “Nível de informação dos jovens sobre a Arte Contemporânea”, donde surgem dois indicadores com valores muito elevados e similares que, irão influenciar esta categoria, “Desconhecimento do vocábulo “contemporâneo” e “Desconhecimento de Arte Contemporânea”. É de realçar o facto de, nesta subcategoria não ter surgido um qualquer indicador que refletisse o conhecimento sobre Arte Contemporânea, esta evidência condicionou a presente categoria.

7.1.4. Concepções dos alunos perante as suas produções artísticas.

Nesta categoria, pretendíamos perceber a “Concepção dos Alunos perante as suas produções”. Como o quadro revela, duas subcategorias emergem, uma designada de “A auto valorização dos jovens perante as suas produções”, a outra de “O conceito negativo dos jovens nas suas produções”. Por sua vez, cada uma destas subcategorias, dá origem a um único indicador, sendo respetivamente: “Percepção positiva dos jovens perante as suas produções plásticas” e “Percepção negativa dos jovens perante as suas produções plásticas.”

Relativamente a esta categoria, ficamos a conhecer a “Concepção dos Alunos perante as suas produções”, nesta categoria é notório o número reduzido de subcategorias e até mesmo de indicadores. Podemos visualizar o quadro 20 – “Concepção dos Alunos perante as suas produções”, relativo a esta categoria no anexo 18, p. CXXIII.

7.1.5. Conclusão

Sumariamente, estes elementos possibilitaram-nos conhecer as representações dos alunos relativamente às Artes, mais concretamente, à Arte Contemporânea e simultaneamente, permitiu-nos obter a percepção dos alunos relativamente às suas produções artísticas. Do mesmo modo, geraram indicadores que nos possibilitaram comprovar a presença de realizar o presente estudo.

7.2. Entrevista final momento – conclusivo

Para finalizar o nosso estudo, optámos por elaborar uma análise da entrevista final e, ao mesmo tempo, operacionalizar uma apreciação comparativa com a primeira entrevista. Assim sendo, tornou-se imperativo a aplicação do mesmo instrumento de recolha de

dados, empregue no começo do presente projeto. Se no início o *Focus Group* teve como objetivo diagnosticar as representações dos alunos sobre Arte, Arte Contemporânea e as suas conceções sobre as suas próprias produções artísticas. Neste momento, a repetição do mesmo instrumento, irá permitir-nos elaborar uma análise comparativa, de modo, a ser exequível apurar alterações nas apreciações e perceções dos alunos.

É conveniente referir que, após a análise de conteúdo às entrevistas finais, emerge uma nova categoria, as “Conceções dos alunos sobre metodologias”, pareceu-nos pertinente a inclusão desta categoria, apesar de não constar no guião inicial da entrevista, mas serem uma preocupação presente no público-alvo do estudo.

As entrevistas finais foram realizadas após a conclusão do projeto, no dia 21 de Junho de 2013. Na aplicação desta entrevista, foram garantidas as mesmas condições, que foram criadas para a elaboração do primeiro *Focus Group*, deste modo, respeitou-se o mesmo guião, foi executada no mesmo espaço físico e com os mesmos grupos de alunos. Do mesmo modo, procedemos à transição da mesma e elaborámos a presente análise de forma idêntica, realizando quadros semelhantes aos da análise das entrevistas relativas à situação inicial, acrescentando colunas relativas ao segundo momento (final).

Quadro 7 | Quadro Comparativo entre o 1º momento – Diagnóstico e o 2º momento – Conclusivo. Levantamento das subcategorias, Indicadores e Unidades de Registo.

Categorias	1ª momento – Diagnóstico			2ª momento – Conclusivo		
	Sub categorias	Indicadores	Unidades de registo	Sub categorias	Indicadores	Unidades de registo
• Representações dos alunos sobre as Artes Plásticas.	7	40	240	6	23	274
• Representação dos alunos sobre Arte Contemporânea.	6	14	104	6	12	203
• Conceções dos alunos perante as suas produções.	2	2	40	2	2	118
• Conceções dos alunos sobre metodologias.				3	5	130
• Total	18	56	384	17	47	687

O quadro permite a análise comparativa entre os dois momentos ao nível das quantificações. Assim sendo, constatamos um aumento nas U.R em todas as categorias, sendo a mais significativa, a verificada na última categoria, “Conceções dos alunos perante as suas produções”, com 118 registos face aos 40 registos apurados nas entrevistas iniciais. É ainda de salientar, que o mesmo, não se verifica ao nível das subcategorias, onde o número das mesmas se mantém, à exceção das “Representações dos alunos sobre Artes Plásticas”, que diminui uma, na entrevista final, facto que não é significativo. Relativamente aos indicadores, constatamos que, na primeira categoria se regista uma diminuição expressiva de 40 para os 23 alcançados na entrevista final, na

segunda categoria, verificamos um ligeiro aumento de 14 para 17, por fim na última categoria atestamos que estes se mantêm. A recente categoria, "Concepções dos alunos sobre metodologias", estrutura-se em três subcategorias, cinco indicadores e 130 U.R.

7.2.1. Representação dos alunos sobre Artes Plásticas.

O quadro 21 – "Representações dos Alunos Sobre Artes Plásticas – análise comparativa". (anexo 18, p. CXXIV) possibilita-nos executar uma análise comparativa entre as duas entrevistas, a inicial e a final. Numa primeira análise, constatamos de imediato um aumento significativo das U.R, 274, face às 240 da primeira entrevista. No entanto, esta é a categoria em que, este aumento não se verifica de uma forma bastante acentuada.

Com a preservação das subcategorias existentes na entrevista inicial, as diferenças mais significativas, manifestam-se a nível dos indicadores, que de uma forma global diminuem significativamente.

Numa análise global, detetámos algumas alterações nas representações sobre Arte. Os alunos revelam concepções mais firmes sobre os temas tratados. Curiosamente e à semelhança da primeira entrevista, esta categoria continua a abarcar o maior número de U.R.

7.2.2. Representação dos Alunos sobre Arte Contemporânea.

Ao analisarmos o quadro 22 – "Representações dos Alunos sobre Arte Contemporânea – análise comparativa" (anexo18, p. CXXIV), verificamos que a segunda entrevista reúne um maior número de U.R. De acordo, com o presente quadro as subcategorias mantêm-se, também aqui, as maiores alterações realizam-se ao nível dos indicadores. Relativamente aos indicadores o mesmo acontece, à exceção da subcategoria, "Nível de informação dos jovens sobre a Arte Contemporânea", onde se verifica a diminuição de um indicador.

Numa apreciação sucinta verificamos que o número de U.R, nesta categoria aumentou para o dobro, compreendemos que os alunos adquiriram conhecimentos que lhes permitiram debater o tema, começam a ter ideias muito próprias sobre Arte Contemporânea.

7.2.3. Concepções dos alunos perante as suas produções artísticas.

A presente categoria distribui-se, por duas subcategorias, "Perceção positiva dos jovens perante as suas produções plásticas" e "Perceção negativa dos jovens perante as suas produções plásticas." Nesta categoria, podemos verificar que a entrevista final possui uma maior incidência de registos, 118 face às 40 U.R verificadas na primeira entrevista. É ainda de realçar o indicador de "Perceção positiva dos jovens perante as suas produções plásticas" que, abarca a grande maioria de U.R (115). O quadro 23 – "Concepção dos

Alunos perante as suas produções – análise comparativa”, relativo a esta categoria pode ser consultado no anexo 18, p. CXXV. Numa primeira leitura percecionamos que o valor das U.R triplicou face à primeira entrevista. Este aumento verificou-se no indicador, que tinha obtido um número inferior de registos, alterando assim as perceções dos alunos face às suas criações artísticas.

7.2.4. Conceções dos alunos sobre metodologias.

É de salientar o aparecimento de uma nova categoria, “Conceções dos jovens sobre metodologias”, de uma forma natural, os jovens deram o seu parecer relativamente a “Perceções sobre o método expositivo”, “Perceções sobre o Projeto Artístico” e “Perceções sobre o Método de Resolução de Problemas”. A forma como emerge esta categoria pareceu-nos reveladora da alteração da percepção dos alunos das aulas de Educação visual e por consequência as suas perceções sobre as suas criações/produções artísticas. O quadro 24 – “Conceção dos Alunos sobre metodologia” pode ser visionado no anexo 18, p. CXXV. Esta é a única situação, em que só nos é possível efetuar uma análise global da categoria, uma vez que, não possuímos dados da primeira entrevista para realizar uma comparação entre os dois momentos. No entanto, podemos inferir relativamente à primeira entrevista que esta categoria obteve um número elevado de U.R (147).

7.2.5. Conclusão

Globalmente podemos inferir que, os jovens, revelaram mais conhecimentos ao manifestarem um maior número de U.R. O facto de diminuírem indicadores, levam-nos a concluir que possuem mais firmeza nas suas conceções, uma vez que, na ânsia de responder não formulam tantas hipóteses. Compreendemos que as perceções dos jovens sofreram alterações com o desenvolvimento do projeto artístico.

7.3. Análise e Discussão de Resultados

7.3.1. Entrevista inicial

Momento – diagnóstico

Apresentaremos de seguida, os quadros que elaborámos para a categorização de cada tema.

7.3.2. Representação dos alunos sobre Artes Plásticas.

O quadro 25 – “Representações dos Alunos sobre Artes Plásticas” (anexo 19, p. CXXVI) organiza-se em categorias, subcategorias, indicadores e frequência de U.R por indicador. De acordo, com o número de frequência evidenciado, e dentro da subcategoria de “Formas de Produção Artística” (UR.46) os jovens destacaram de igual modo os “Espetáculos” (UR.15), e as “Artes Plásticas” (UR.15) e por fim “Diferentes formas de expressão plásticas” (UR.12). É de salientar que os “Espetáculos”, formas de entretenimento surgem com a mesma importância das “Artes Plásticas,” onde os alunos enumeraram as formas de arte com as quais têm mais afinidades, por outro lado os espetáculos suscitam mais interesse nos jovens, principalmente os de música (concertos).

De forma a ilustrar, esta inferência, transcrevemos algumas respostas dos jovens:

A15 – “Então, a música!”

A14 – “Teatro.”

A15 – “Cinema.”

A7 – “Arte urbana.”

A7 – “Fotografia.”

A17 – “Pinturas;”

Relativamente à subcategoria “Concepções dos alunos sobre Artes Plásticas”(UR.31), o “Entendimento de Artes Plásticas” (UR.8) surge como indicador mais referido, seguido de “A importância da Arte” (UR.7). Os alunos revelam um conhecimento difuso, relativamente aos conceitos de Arte e Artes Plásticas, como o excerto a baixo revela:

A7 – “Então já dissemos... É arte.”

A6 – “Sim, é arte.”

A21 – “Sim. As Artes Plásticas também são Arte... (responde a medo) ”

A12 – “São agora? Tem a ver com plásticos...”

A15 – “Tem a ver com arte, também!”

É interessante verificar nesta subcategoria que num universo de dez indicadores, emergem cinco com um único registo. Este facto parece espelhar o envolvimento dos jovens na procura de respostas às questões apresentadas. Relativamente à subcategoria seguinte, “Conceito de criatividade associado à Arte” (UR.12), o indicador de “Arte promotora da originalidade” (UR.6), ergue-se como o mais frequente. Esta concepção é confirmada por Bahia (2005b), quando refere que a criatividade no ocidente é sinónimo de originalidade e de imaginação, a abordagem é colocada na criação de uma produção, quer ela seja de carácter material ou imaterial. Já Lubart (2007), afirma que o conceito de que um génio criativo possui um nível extraordinário de originalidade, que advém da capacidade de associação de ideias. Os alunos

associam a criatividade à Arte, identificando a originalidade como forma de criatividade, como as passagens seguintes revelam:

A1 – “Porque a Arte faz a diferença!”

A21 – “É (...) exclusividade ...”

Curiosamente logo a seguir surge a “Geometria como ausência de criatividade” (UR.3), ou seja, na dificuldade em definir criatividade, os jovens procuram encontrar a sua antítese.

Na subcategoria, denominada de “Comunicação/Forma de Expressão” o indicador de “Arte como forma de expressão de sentimentos” (UR.11) aparece com um resultado bastante expressivo, onde os jovens reconhecem a Arte como forma de expressão:

A20- “A arte é uma maneira das pessoas se expressarem. Senão houvesse arte as pessoas iam ficar muito presas a elas próprias.”

A7– “Então, a arte é aquilo em que nós ... é qualquer coisa que temos à nossa volta, que podemos exprimirmos o que sentimos, o que nós gostamos, (...)”

A passagem que acabamos de transcrever pode ser confirmada por Freud citado por Lubart (2007), quando este afiança que com a sua visão psicanalítica, encontrava a génese da criatividade no inconsciente. Segundo ele, a criatividade era o produto da tensão entre o inconsciente e o consciente, ou seja a realidade. “Sugeri que os artistas e escritores criam para conseguir expressar seus desejos inconscientes (amor, poder, etc.) pelos meios culturalmente aceitáveis (arte ou literatura)” (p. 13).

Segue-se o indicador a “Arte como forma de representação do pensamento” (UR.6), para alguns alunos a Arte é o espelho do pensamento artístico.

Ainda, noutra subcategoria, “A Arte como modo de subsistência” (UR.9), afirma-se com o indicador a “Arte como forma de trabalho” (UR.7), os jovens reconhecem a Arte como uma profissão capaz de garantir sustento, a comprovar pelo seguinte excerto:

A6 – “Para trabalhar.”

A15 – “Ya. A maior parte das vezes para ganhar dinheiro.”

De seguida, na subcategoria “Arte como forma de expressão de diferentes perspetivas sobre a sociedade” (UR.32), os jovens são unânimes em realçar a “Arte como forma de identificação de uma época” (UR.19).

Por fim, na subcategoria de “Hábitos dos alunos a nível de contacto com as Artes Plásticas” (UR.82), encontramos uma maior expressão no indicador da “Falta de interesse em visitar museus” (UR.26), seguido de “Escola como promotora de Arte” (UR.18), donde verificamos que os jovens e as respetivas famílias não possuem hábitos de frequência de museus e este contacto é promovido pelas escolas. Para os jovens, a convivência com o espaço museológico é muito pouco interessante, não sendo aliciante a sua frequência, como a seguir podemos comprovar nos excertos da entrevista:

A12 – “Eu acho que ir ao museu é muito aborrecido.”

A9 - (risos) “... Eu também acho...” (risos)

A15 – “Ya, eu também.”

A9 – “Sim, daqueles que só tem quadros, esculturas e essas coisas assim. São uma “*nóia*”. Só de pensar me arrepiava.”

A21 – “É um bocado seca. Ao princípio gosto, depois farto-me.”

A9 – “É a antiga! É uma verdadeira SECA!”

7.3.3.Síntese

Numa análise global, nesta categoria, podemos inferir que os jovens não possuem conceções muito firmes sobre Arte, chegando mesmo a ter muitas dificuldades ao tentarem definir Artes Plásticas. No entanto são unânimes em considerarem a Arte como forma de representação de sentimentos, do mesmo modo, associam a criatividade à Arte. Apuramos que a aproximação à Arte se faz essencialmente com a escola, esta possui um lugar de destaque neste contacto.

7.3.4.Representação dos Alunos sobre Arte Contemporânea.

No anexo 19, p. CXXVII podemos consultar o quadro 26 – Representações dos Alunos sobre Arte Contemporânea. A primeira subcategoria intitulada de “Nível de informação dos jovens sobre Arte Contemporânea” é bastante esclarecedora, uma vez que, os dois indicadores assumem um valor expressivo. O indicador “Desconhecimento do vocábulo «contemporâneo» (UR.14) evidencia um número elevado de U.R, que irá influenciar o outro indicador: “Desconhecimento de Arte Contemporânea” (UR.19). Nesta categoria percecionamos que os alunos revelam um total desconhecimento ao nível da Arte Contemporânea, em consequência das suas limitações ao nível do conhecimento do vocábulo «contemporâneo», tal como as seguintes passagens da entrevista evidenciam:

A15 – “É”

A7 – “ Ham....ham....”

A6 – “O que é Arte Contemporânea, *Stora?*”

A20 – “Ya, o que é?”

A4 – “Pois, o que é?”

A17 – “Realmente, então... Só agora ouvimos falar de Arte Contemporânea.”

A20 – “Pois, não! Agora estamos a falar de Arte qualquer coisa... *Stora*, eu não sei o que é. Não conheço!”

A15 – “Já ouvi falar, mas não sei o que é!”

Após esta dificuldade, foi explicado o significado do vocábulo «contemporâneo», assim como, as características da Arte Contemporânea, esta opção prendeu-se com a viabilidade das questões que se seguem, dando continuidade à entrevista. No entanto, temos consciência do comprometimento da informação recolhida neste âmbito, uma vez que, se os alunos desconheciam o significado do vocábulo, é porque não tiveram contacto com Arte Contemporânea, ou se o tiveram não foi de forma consciente. De acordo com Rouge (2003), numa primeira abordagem, a Arte Contemporânea configura-se intransponível para quem não foi educado nesta área. O observador fica desprogramado perante a sua linguagem hermética, para a autora o espetador sente-se marginalizado deste mundo, onde não reconhece qualquer referente, impedindo-o de a compreender.

Na subcategoria relacionada com “A importância dos jovens sobre a Arte Contemporânea” (UR.9), evidencia-se o indicador, “A importância da Arte Contemporânea” (UR.7). Com o

mesmo número de U.R surge o indicador “Motivação para contactar a Arte Contemporânea” (UR.7), integrado na subcategoria de “Nível de interesse e motivação dos jovens para com a Arte Contemporânea” (UR.13). Os alunos manifestam curiosidade pelas novas propostas artísticas, as declarações em baixo transcritas são disso testemunho:

A14 – “Sim, porque queremos ir ver a arte que se faz agora na nossa geração.”

A12 – “Eu gostava de conhecer, mas acho que não a ia perceber.”

Com a subcategoria “A valorização dada pelo aluno aos temas tratados pela Arte Contemporânea” (UR.10), encontramos um único indicador “Perceção dos jovens sobre os temas da Arte Contemporânea”, reunindo 10 U.R. O quotidiano emerge nos pareceres dos jovens, a este propósito, o aluno A9 afirma o seguinte: “É o que nós fazemos no dia-a-dia. E depois o artista vai tentar imitar.”

No que concerne à subcategoria, “O reconhecimento do propósito da Arte Contemporânea” (UR.16), curiosamente verificamos que os alunos destacam o indicador, “A Arte como impulsionadora do pensamento crítico” (UR.13) de forma a ilustrar este propósito destacamos uma pequena troca de impressões:

A11 – É mesmo. A arte são uns óculos para outra dimensão.

A15 – Vocês passaram-se todos!

A20 – Oh professora, não ligue. Eles estão a gozar!

A11 – Não estou nada! Comecei no gozo, mas agora acho mesmo a arte são uns óculos para outro mundo. O mundo do artista.

Através deste pequeno excerto podemos inferir que o pensamento crítico emerge da troca de impressões sobre Arte Contemporânea. Estas declarações dos alunos ilustram as palavras de Eisner (2004), quando afirma que o diálogo com a obra de arte permite alcançar o pensamento crítico e analítico. Encarando a Educação Artística como um emaranhado de formas de aprendizagem, para o autor as obras de arte proporcionam experiências estéticas, que por sua vez possibilitam conhecer o meio envolvente de forma diferente, reclamando o estímulo à imaginação.

Para finalizar, a análise da segunda categoria, temos “As expetativas do aluno na Arte Contemporânea” (UR.22), nesta subcategoria os alunos retratam-se no indicador de “A Arte Contemporânea como forma de expressão de uma geração”, (UR.14). Os jovens sobre este aspeto referem o seguinte:

A3 – Que se transmitam ao longo dos tempos.

A14 – Que deixe a marca da nossa geração por muito tempo.

7.3.5. Síntese

Numa apreciação bastante sucinta, não podemos deixar de referir o facto de os alunos não terem conhecimento de Arte Contemporânea. Este dado verifica-se ao nível do desconhecimento do próprio vocábulo “contemporâneo”. Face a estes elementos com facilidade inferimos que os alunos ao desconhecerem a Arte Contemporânea, também não possuíam contacto com a mesma. Após o moderador ter feito uma explicação muito sumária

sobre o vocábulo e sobre Arte Contemporânea, as respostas dos alunos foram dadas a nível concetual e não baseadas nas suas experiências empíricas.

Para Rouge (2003), os artistas contemporâneos desmultiplicaram os seus esforços de modo a tornar acessíveis os seus trabalhos. A autora deixa no ar a seguinte questão: “Trata-se, pois, de falta de explicação da parte dos artistas ou de curiosidade intelectual do Público?” (p. 15). A autora alude que é contraditório verificar que, se crítica muitas vezes a arte por ser impenetrável, enquanto os artistas utilizam diversas estratégias para tornar a arte compreensível a todos.

7.3.6. Conceções dos alunos perante as suas produções artísticas.

O quadro 27 – Conceção dos Alunos perante as suas produções, pode ser visualizado no anexo 19, p. CXXVII. Na subcategoria, “Conceção dos Alunos perante as suas produções” (UR.40), evidencia-se o indicador, “Perceção negativa dos jovens perante as suas produções plásticas.” (UR.27). A ilustrar este indicador, temos a opinião de diversos alunos quando afirmam:

A22 – “Eu detesto.”

A18 – “Eu não gosto muito dos meus trabalhos.”

A3 – “Às vezes alguns podem estar bons. A professora diz que estão. Mas eu não gosto!

Alguns alunos tentam encontrar uma justificação e então emerge «A falta de jeito!», a título de exemplo transcrevemos algumas respostas:

A22 – “Eu não gosto, não tenho muito jeito! Ficam todos mal.”

A17 – “Porque não tenho muito jeito para o desenho!”

A21 – “Eu nunca tive jeito!”

A17 – “Desde que faço os trabalhos e eles ficam mal!”

Quando inquiridos, se têm por hábito guardar os seus trabalhos, a grande maioria dos jovens, responde categoricamente:

A4 – “Ya, guardamos no lixo”

A11 – “Eu também, guardo no lixo.”

A14 – “Sim, para o lixo.”

A20 – “Eu não, eu escondo e deito para o lixo em casa.”

A 6 – “Sim, os que escondo no fundo da mochila.”

A5 – “Vou ser sincera, eu não gosto. No final do ano deito sempre a minha capa de trabalhos fora.”

A14 – “Sim é isso, fazemos uma apreciação e deitamos fora!

Relativamente ao outro indicador, “Perceção positiva dos jovens perante as suas produções plásticas” (UR.13), os alunos respondem com incertezas, vão dando respostas de carácter positivo, sem as assumirem com grandes convicções. As transcrições seguintes espelham esta inferência:

A15 – “Eu às vezes gosto! E guardo!”

A20 – “Eu gosto de alguns.”

A1 – “Às vezes ficam bem!”

Nesta categoria, ficamos a conhecer a “Conceção dos Alunos perante as suas produções”, face o número reduzido de subcategorias e até mesmo de indicadores, compreendemos que

este não é um tema que suscite muito interesse nos jovens, estando perfeitamente definida a sua perceção negativa nas suas produções artísticas. Estas evidências dos alunos são expostas por Gândara (1987), na sua investigação sobre desenho infantil, onde deduziu que o período dos dez aos doze anos é sensível no ensino das artes, devido ao sentido crítico sobre o seu trabalho. De facto, nestas idades, os alunos desmotivam-se perante os seus trabalhos, uma vez que, pretendem elaborar uma representação naturalista e não o conseguem.

7.3.7. Síntese

Os jovens não revelaram entusiasmo por esta temática, é um assunto que se encontra por definir nas suas mentes, pelo que não conseguem produzir conhecimento, daí o número reduzido de indicadores, um para a perceção negativa, outro para a sua oponente.

7.3.8. Conclusão

Sumariamente este instrumento de recolha possibilitou-nos conhecer as representações dos alunos relativamente às Artes, mais concretamente, à Arte Contemporânea e simultaneamente, permitiu-nos obter uma perceção dos alunos relativamente às suas produções artísticas. Do mesmo modo, geraram indicadores que nos possibilitaram comprovar a premência de realizar a presente intervenção.

7.4. Análise e Discussão de Resultados

7.4.1. Entrevista final

momento – conclusivo

À semelhança da apresentação de resultados da entrevista inicial, também aqui optámos por perfilhar as mesmas tabelas, adaptando-as de forma a permitir uma análise comparativa das duas entrevistas de modo a percebermos com mais facilidade as alterações registadas.

É de evidenciar o aparecimento da recente categoria, “Conceções dos alunos sobre metodologias”, pelo que, não será possível executar uma análise comparativa dada a sua inexistência na entrevista inicial.

7.4.2. Representação dos alunos sobre Artes Plásticas.

O quadro 13 – Representações dos Alunos Sobre Artes Plásticas – análise comparativa, pode ser consultado no anexo 19, p. CXXXVII No que concerne à subcategoria de “Formas de produção artística”, verificamos que o número de indicadores se mantém, no entanto, a “Abstração como conceito de Arte” desaparece dando lugar à “Literatura como forma de Arte”. Nesta subcategoria, o indicador com maior expressão é “Espetáculos como forma de Arte” (UR.22), de acordo com o indicador referido, os jovens manifestam o seu favoritismo aos espetáculos como forma de Arte. Curiosamente este facto já foi verificado na primeira entrevista, onde este indicador alcançou também o maior número de U.R, a par com as Artes Plásticas, sobre este assunto os alunos referem o seguinte:

A15 – “Pois, vocês só pensam em pinturas mas há pessoas que não gostam de pinturas, mas gostam de música e de dança. E isso também é Arte. Para mim todos gostam de Arte! A Arte é muito grande!”

A15 – “Quando falo em grande quero dizer que tem muitas formas...pintura, escultura, instalação, cinema, teatro, fotografia, e muito mais...”

De acordo com Rouge, (2003), o artista contemporâneo “é pluridisciplinar e eclético. Através das misturas dos materiais utilizados e também da associação de diversas disciplinas (dança, filosofia, vídeo ou cinema, economia ou até política...) ele possui uma arte mais “alargada”, comprometendo-se então mais fortemente.” (p. 45).

Relativamente à subcategoria, “Concepções dos Alunos sobre Artes Plásticas, verificamos que os dez indicadores iniciais passam a oito, dos quais se mantêm três, surgindo de novo cinco indicadores. O indicador que mais se destaca, nesta subcategoria, é “Entendimento de Artes Plásticas” (UR.31). Inversamente aos dados recolhidos na entrevista inicial, onde os jovens se revelaram incapazes de distinguir Artes de Artes Plásticas, agora começam a elaborar concepções sobre Artes Plásticas. A Arte Contemporânea esquia-se às estratificações reconhecidas infringindo os seus limites. O artista contemporâneo não conhece fronteiras, com as suas atitudes reivindica uma liberdade de expressão. O público não tem qualquer referência quer seja espacial ou temporal. Qualquer coisa pode ser arte, mas não em qualquer condição (Rouge, 2003, p.11). A seguir temos, “A importância da Arte” (UR.22) e por fim salientamos ainda, com uma diferença quase impercetível “A fruição da Arte enquanto promotora de prazer” (UR.21).

Sobre as Artes plásticas os alunos afirmam o seguinte:

A2 – “As Artes Plásticas estão dentro das Artes.”

A7 – “Ya, pois é, são as artes das pinturas.”

A2 – “É de todas as formas que se fazem com materiais...”

A17 – “As Artes Plásticas fazem parte das Artes.”

A21 – “Sim, são da mesma família.”

A propósito do “Conceito de criatividade associado à Arte”, verificamos uma diminuição bastante significativa nos indicadores, de quatro passam a um único, “A Arte como forma de criatividade”, surge com um registo de doze U.R. Após a leitura dos valores obtidos nas U.R, podemos inferir que os jovens de uma forma global associam a criatividade ao conceito de Arte, como a seguir se comprova pela passagem do excerto:

A5 - “Para mim, a Arte é criatividade e imaginação”

A19 – “Quando penso em Arte penso em coisas diferentes, estranhas, esquisitas, mas bonitas.”

A16 – “Sim, elas são originais, diferentes.”

A21 – “São criativas, diferentes.”

A15 – “Não pode, é. A arte é diferente, é sempre qualquer coisa original.”

A mesma diminuição de indicadores verifica-se na subcategoria de “Comunicação/forma de expressão”, dos seis iniciais, passamos a ter três. Estes três, confirmam a sua existência desde a entrevista inicial, contudo assistimos a uma alteração relativamente ao indicador com maior incidência de U.R, a “Arte como forma de representação de pensamento” (UR.14), assume o papel de liderança, face à “Arte como forma de expressão de sentimentos” (UR.11)

da entrevista inicial. Nesta subcategoria, estamos perante uma alteração da percepção dos alunos, onde os mesmos são unânimes em afirmar que a Arte os leva a elaborar raciocínios. Segundo Perkins (1992) observar arte é uma forma de cultivar organizações de pensamento. Para Eisner (2004), o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento crítico, e da criatividade, vão dar origem ao desenvolvimento da capacidade estética. Para os jovens o ato de pensar passou a estar associado à Arte, de modo a ilustrar a arte como forma de pensamento reproduzimos algumas afirmações dos alunos:

A18 – “Pois, eu acho que, eles eram mesmo para isso, para impressionar, para fazer pensar e falar sobre eles...”

A21 – “Sim, põe-nos a pensar.”

A5 – “Sim, a Arte serve para termos consciência de alguns problemas que nos passam despercebidos no nosso dia a dia.”

A subcategoria de “Arte como forma de subsistência”, desaparece por completo, na segunda entrevista de grupo, é de referir que esta subcategoria foi a que registou o número de registos mais baixo (UR.9) na entrevista inicial.

Curiosamente na subcategoria de “Arte como forma de expressão de diferentes perspetivas sobre a sociedade”, assistimos mais uma vez, a uma diminuição acentuada dos indicadores, de três passam a um, “A Arte como forma de identificação da sociedade” (UR. 14). A este respeito os jovens espelham a sociedade nas produções artísticas, eles veem as obras de arte como representativas da época em que foram concebidas. Os excertos seguintes são ilustrativos destas opiniões:

A2 – “Na observação da Arte conseguimos perceber como a sociedade... pode ser o retrato da sociedade.”

A17 – “Sim, a Arte é um pouco a transformação, a evolução. As pessoas ao fazerem coisas diferentes evoluem e a sociedade também...”

A21 – “Ya... Por isso a Arte, pode representar a sociedade em que está!”

A13 – “A arte faz parte da sociedade, uma sociedade sem arte não sei como seria?”

Para finalizar esta categoria surge-nos os “Hábitos dos alunos a nível de contacto com as Artes Plásticas”, aqui e à semelhança das anteriores também se verifica uma diminuição dos indicadores para metade. Dos dez iniciais, mantêm-se quatro, surgindo um de novo “O custo dos ingressos como impedimento para a frequência dos museus”. O indicador que evidencia um maior número de registo é “O museu como espaço interessante para visitar” (UR. 25), constatamos uma mudança nesta subcategoria, uma vez que “A falta de interesse em frequentar museus” foi o indicador que reuniu um maior número de U.R na primeira entrevista (UR. 26). Segundo Pradel (1999), os museus desempenharam um papel de relevo na Arte Contemporânea, ajudando a legitimar as suas obras. Para Millet (1997), a função de legitimação operada pelos museus, foi um contributo significativo para a aceitação da Arte Contemporânea.

A19 – “Sim, eu também. Antes não, gostava mais da marinha, agora gostava de ver de arte dos nossos dias. Daqueles que tem instalações! Adorei andar dentro daquele labirinto que está no pátio do Museu Berardo.”

A12 – “Ya, isso foi bué de fixe! Eu também gostei de andar lá dentro.”

- A21** – “É eu gostava de ver mais cenas dessas!”
A17 – “Sim, mas eu também gostava de ver museus de Arte Antiga.”
A15 – “Ham ...os de Picasso? Esses eu gosto.”

7.4.3. Síntese

Nesta categoria podemos constatar algumas alterações de conceitos, relativamente à primeira subcategoria, “Formas de produção artística não se verificam alterações, os jovens continuam a considerar os espetáculos como forma de arte. Nas conceções dos alunos sobre artes Plásticas, verificamos uma alteração, assinalada pelo entendimento que os jovens revelam sobre artes plásticas, é interessante constatar que os jovens enaltecem a importância da Arte, assim como, reconhecem a fruição enquanto promotora de prazer. Para os jovens a criatividade aparece associada à Arte. É aliciante assegurar que, no entendimento dos jovens, a Arte surge como uma forma de representação do pensamento, ao contrário da primeira entrevista, onde emergia como forma de expressão de sentimentos. A Arte, segundo a perspectiva dos jovens, é uma forma de identificação da sociedade em que se encontra inserida, também aqui se regista uma alteração uma vez que anteriormente os jovens assinalavam a Arte como forma de identificação de uma época. Relativamente aos hábitos dos alunos a nível de contacto com a Arte, mantém-se a escola como impulsionadora desta convivência. No entanto, o museu como espaço interessante para visitar adquire lugar no entendimento dos jovens, ao passo que a falta de interesse em frequentar museus, deixa de ser um indicador de relevo.

7.4.4. Representação dos Alunos sobre Arte Contemporânea.

O quadro 14 – Representações dos Alunos sobre Artes Contemporânea – análise comparativa, encontra-se no anexo 19, p. CXXIX. Da análise da primeira subcategoria, “Nível de informação dos jovens sobre Arte Contemporânea”, constata-se uma modificação acentuada nos indicadores. Na primeira entrevista o desconhecimento de Arte Contemporânea era bastante expressivo, aliado ao desconhecimento do termo “contemporâneo”, relativamente à segunda entrevista este facto não se regista, dando lugar à conceção de Arte Contemporânea. Após a implementação do projeto, os jovens começam a esboçar as suas próprias representações de Arte Contemporânea, alguns jovens são firmes nas suas declarações, dizendo:

- A2** – “Temos a arte tradicional que é a pintura e a escultura. A pintura tem vários tipos de pintura, depois temos a escultura. Na Arte Contemporânea já podemos sair das telas...”

Ainda a este propósito, pareceu-nos oportuno transcrever o seguinte diálogo:

- A13** – Então é aquilo que estivemos a falar. A Arte dos nossos dias.
A17 – Não é só isso!
A12 – Ai não? Então o que é?
A15 – Então tem de nos pôr a pensar!
A16 – Sim, e também é feita de materiais reutilizáveis.
A14 – Eh lá vêm os problemas ecológicos. Já estou farto desse tema!
A12 – Sim, eu sei salvar o planeta ...(que seca!)
A20 – Mas também tem outros temas.
A19 – Sim, os problemas da sociedade.

A12 – Será que a Arte Contemporânea não pode deixar os problemas e fazer só Arte?

A15 – Mas isso era muito fácil, quer dizer simples. A arte deve de ser mais ...

A12 – Mais o quê? ... Deve ser é fixe e divertido.”

Relativa à mesma subcategoria, os alunos vão mais longe, fazendo emergir a subcategoria de “Conceção dos jovens de Arte Moderna/Arte Contemporânea.” Curiosamente estes dois últimos indicadores possuem o mesmo número de U.R, (16). O excerto do diálogo seguinte revela que os alunos adquiriram consciência sobre estas duas concepções:

“**A2**- A Arte Moderna é mais antiga. (responde a medo)

A5 – Sim, apareceu primeiro.

A1 – É isso tem a ver com o Picasso.

A6 – Isso mesmo, aparece no início do século XX.

A8 – É estranho, no outro dia estive na net a ver arte do século XX e pareceu-me toda muito atual.

A3 – Como assim já tem 100 anos. É velha !!!

A4 – Pois é, mas para nós é estranha, ainda não nos habituamos. Parece moderna dos dias de hoje...

A11 – Modernices...

A1 – Qual modernice, já tem um século!”

Prosseguido a leitura do quadro, surge “A importância da Arte Contemporânea nos jovens”, nesta subcategoria os indicadores mantêm-se, aumentando a frequência de U.R. O indicador, “A importância da Arte Contemporânea”, impõem-se em superioridade (UR.12). É possível aferir que para alguns jovens a Arte Contemporânea assume um lugar de relevo, eles consideram pertinente o contacto com as obras de arte, para documentar selecionamos as afirmações:

A2 – “Para mim é importante! Pode ser estranha por vezes mas é a arte que é feita hoje.”

A5 – “Sim, é isso. Eu acho que nós não a compreendemos, do mesmo modo que não compreenderam o Picasso.”

A13 – “É importante para as pessoas conhecerem outras formas de ver o mundo.”

Com a subcategoria, “Nível de interesse e motivação dos jovens para com a Arte Contemporânea”, verificamos o mesmo que, na subcategoria anterior, os indicadores são os mesmos, aumentando o número de U.R. Os jovens são unânimes em salientar o indicador “Motivação para contactar Arte Contemporânea” (UR.20), compreendemos através deste indicador que, os alunos revelam motivação para apreciarem Arte Contemporânea, de forma a ilustrar esta inferência, transcrevemos:

A2 – “Eu gosto de ver Arte Contemporânea, porque tenho curiosidade ver a arte que é feita hoje.”

A1 – “Sim, é sempre bom ver o que é feito hoje em dia.”

A7 – “É engraçado, mas depois, fico a pensar, que é tudo doido. Mas é sempre uma curiosidade sobre o que é que inventam desta vez.”

A10 – “Mas o engraçado é que há sempre uma surpresa.”

De seguida com a subcategoria, “A valorização dada pelo aluno aos temas tratados pela Arte Contemporânea”, é possível verificar mudanças nas opiniões e percepções dos jovens, o único indicador assinala 43 U.R, face às dez unidades registadas na primeira entrevista. Os jovens demonstraram reconhecimento pelas temáticas abordadas pela Arte Contemporânea, a título de exemplo apresentamos as declarações dos alunos:

A3 – “Qualquer tema pode ser tratado na Arte Contemporânea.”

A5 – “Hoje em dia a Arte Contemporânea acaba por abordar qualquer tema.”

A6 – “Esses temas refletem a consciência por determinados problemas!”

A11 – “Problemas ambientais!”

A3 – “Também trata a igualdade entre os povos!”

A18 – “Sim, qualquer tema é tratado e de todas as maneiras.”

As afirmações de Canton (2010) vêm reiterar estas afirmações, um dos assuntos de hoje em dia, na produção artística é o que a autora denomina de micropolítica. Trata-se de uma postura na criação artística, centrada nos temas do quotidiano, de acordo com a especificidade de cada um. São abordagens relacionadas com as vivências e as experiências individuais, tais como, direito à educação, à saúde, à justiça, à habitação, questões relacionadas com, o género, a fome, a impunidade, a ecologia, ou seja, todas as problemáticas inerentes com a vida em sociedade.

Relativamente à subcategoria, “O reconhecimento do propósito da Arte Contemporânea” dos três indicadores existentes, mantém-se um, “A Arte como impulsionadora de pensamento crítico”, com um maior número de incidências de U.R (17) e surgem mais dois “A utilidade da Arte Contemporânea” e a “A Arte Contemporânea como forma de divulgação de determinadas problemáticas”, este último, aparece também com um elevado número de registos (UR.16). Os jovens encaram a Arte Contemporânea como um elemento potenciador do pensamento crítico, para eles a fruição da Arte conduz ao desenvolvimento do pensamento. Com o testemunho de Cauquelim (2010), podemos confirmar estas evidências, a Arte Contemporânea tem por metas o incentivar da consciência crítica e o desenvolvimento para factos pertinentes, recorrendo a temas do quotidiano, com o intuito de desenvolver a sensibilidade estética e a crítica na contemporaneidade. Segundo os jovens, a Arte Contemporânea é também um veículo de divulgação de problemas da sociedade atual, onde a propósito os alunos afirmam:

A8 – “Sim, para modificarmos as nossas atitudes.”

A9 – “Para as nossas ações. Para termos melhores ações.”

A2 – “Como tomada de consciência.”

A4 – “Para nos alertar.”

Por fim, na derradeira subcategoria, “Expetativas do aluno na Arte Contemporânea”, mantém-se o indicador “A Arte Contemporânea como forma de expressão de uma geração” (12 UR), extingue-se a “Arte como forma diferente de perceber o mundo”, dando lugar à “A Arte como meio de modificar comportamentos” (27 UR). Os jovens acalentam a esperança em que a Arte Contemporânea, possa mudar comportamentos sociais, esperam que a mesma motive as pessoas, de modo, a que estas saiam de casa e a procurem, como os seguintes excertos ilustram:

A7 – “Pois eu acho isso tudo uma parvoíce. Eu cá gostava que mudasse as pessoas.”

A5 – “Sim, que as tirasse de casa.”

A10 – “As pessoas saírem ao fim de semana para ver coisas que as fizesse pensar.”

A15 – “Esperar... eu não sei explicar bem, mas gostava que mudasse alguma coisa.”

A21 – “Então, é preciso levar a Arte para os centros comerciais.”

7.4.5. Síntese

Nesta categoria, as evidências sobre as alterações das representações dos jovens são mais visíveis. Os alunos, ao contrário da entrevista inicial, demonstram conhecer o vocábulo contemporâneo, indo até mais longe ao revelarem concepções sobre Arte Contemporânea. Curiosamente o indicador relativo à importância da Arte Contemporânea mantém a sua superioridade nas duas entrevistas. O mesmo se pode verificar sobre a motivação para contactar a Arte Contemporânea, no entanto realçamos o aumento de U.R que estes indicadores averbam. Este facto, é mais significativo no que concerne aos temas abordados pela Arte Contemporânea, depreendemos que os jovens adquiriram um domínio de conhecimento sobre este assunto que não detinham. Para os jovens a Arte Contemporânea mantém-se como impulsionadora do pensamento crítico, embora na entrevista final este resultado assumia um valor mais expressivo. As expectativas dos jovens relativas à Arte Contemporânea registam uma alteração, os jovens já não as referem como forma de expressão de uma geração, mas sim como um meio de modificar comportamentos. Estas evidências, vêm ao encontro das afirmações de Cauquelin (2010), onde a autora assegura que a contextualização social e histórica dos artistas contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, na procura pela edificação de novos olhares na criação de saberes e conceitos articulados na Arte Contemporânea.

7.4.6. Concepções dos alunos perante as suas produções artísticas.

No anexo 19, p. CXXX, podemos encontrar o quadro 30 – Concepção dos Alunos perante as suas produções – análise comparativa. Este quadro revela uma mudança muito significativa nas suas concepções perante produções artísticas. Enquanto na entrevista inicial os alunos evidenciaram a sua percepção negativa (UR.27), em resposta à percepção positiva (UR.13), agora, na entrevista final dando volta a este resultado manifestam o seu favoritismo inversamente, ou seja, na percepção positiva com 115 U.R face a 3 U.R relativas à percepção negativa. Segundo a nossa perspetiva este facto está intimamente associado ao contacto com a Arte Contemporânea que lhes possibilitou tomar conhecimento com diversas formas de expressão plástica. Com a Arte Contemporânea compreenderam que existem diversas formas de nos expressarmos, além do desenho da pintura e da escultura. Aprenderam que em cada trabalho artístico existem um projeto, uma concepção, que assume um papel primordial em todo o processo. Assimilaram também que o essencial é o processo desenvolvido e não o produto final. Relativamente aos traços de personalidade observados nos processos criativos, estão associados com a autodisciplina, a capacidade para retardar a gratificação, a obstinação e a resistência à frustração, independência, auto motivação, desejo de arriscar e a inexistência de conformidade no pensamento, assim como, ausência de dependência social (Amabile, 1983; Alencar & Fleith, 2003). Ainda de acordo com Bahia (2007), subsistem traços de personalidade que mais contribuem para a expressão criativa, a saber: A predisposição para assumir riscos

sensatos; vontade de ultrapassar obstáculos e perseverança perante estes; tolerância à ambiguidade; bem como coragem para expressar ideias novas; expectativas de eficácia pessoal - autoconfiança e vocação para desafiar a maioria. Com o culminar do projeto os alunos revelam apreço pelas suas produções artísticas, revelando orgulho na sua divulgação perante a comunidade escolar, a comprovar pelos seguintes excertos:

- A2** – “Achei bom e nunca pensei fazer aquilo que fosse possível eu construir aquilo (aquele peixe) Acho que pode transmitir... levar as pessoas a refletirem. Este trabalho que pode transmitir muitas coisas, através dos materiais reutilizáveis.
- A5** - No início fartei-me de peixes e das suas formas, mas a parte final do trabalho surpreendeu-me e adorei!
- A4** – Concordo com ela. Gostei, achei muito *bacano*.
- A11** – Eu cá gostei muito de desenhar, nunca tinha feito este tipo de desenho, despreocupado...
- A1** – Ya, dava para descontraír, a *Stora* não se interessava por cada desenho, só pelo conjunto. Foi fixe!”

Mais um excerto que ilustra o reconhecimento dos jovens nas suas produções.

- “**A14** – Então? Deitava tudo fora. Mas, este ano vou ficar com alguns peixes...
- A12** – Ya, eu também.
- A13** – Eu cá quero aqueles das tintas...
- A12** – E eu que pensava que querias um das garrafas... (com ironia)
- A13** – Achas?? Entrava o peixe e saía eu.
- A14** – Eu estou a falar dos trabalhos nas folhas.
- A21** – Ham... esses! Esses também vou guardar.
- A15** – Eu vou pôr na parede do meu quarto.
- A17** – Eu acho que ficam giros vários.
- A18** – Sim, os chineses tem molduras baratas!
- A13** – Hem, isso é uma grande “cena”, deve ficar fixe porque é sempre o mesmo tema de várias maneiras.
- A14** – De repente ficaram artistas! (risos)
- A15** – Não é nada disso, é o meu trabalho e diverti-me ao fazê-lo.”

7.4.7. Síntese

Nesta categoria verificamos uma alteração radical da entrevista inicial para a entrevista final, enquanto, na primeira os alunos manifestaram de uma forma muito acentuada a sua perceção negativa perante as suas produções artísticas, agora exaltam os seus trabalhos, demonstrando brio na exibição dos mesmos. Esta mudança tem origem no envolvimento dos alunos no ato da criação artística, neste empenhamento pelas atividades está inserida a dimensão cognitiva. Para Eisner (2004), os instrumentos cognitivos que devem ser explorados na Educação Artística são as estruturas de referência estética, uma vez que, possibilitam um melhor entendimento do meio envolvente relativamente ao seu conteúdo expressivo e à sua estrutura formal. As áreas do pensamento e dos sentimentos dos indivíduos fomentam o crescimento das estruturas de referência, uma vez que, o que os alunos assimilam depende do que vivenciam, deste modo, o fazer e o experimentar representam uma mais valia para o seu desenvolvimento. Para Vygotsky (1896-1934), citado por Philip Yenawine (2011), a aprendizagem é consequência das interações do indivíduo com o meio ambiente e com outros indivíduos. “A compreensão nunca é passiva e implica uma construção ativa através da exploração e reflexão. [...] a aprendizagem só ocorre quando o aluno está pronto. As pessoas interiorizam, recordam e usam apenas aquilo que lhes faz sentido.” (p. 196).

7.4.8. Concepções dos alunos sobre metodologias.

O quadro 31 relativo à presente categoria, a “Concepção dos Alunos perante as suas produções – análise comparativa”, pode ser visualizado na p. CXXX do anexo 19. Os alunos espontaneamente relataram com regozijo diversos episódios das aulas, reveladores da motivação e entusiasmo que envolveu o projeto artístico. Por este motivo julgamos pertinente incluir esta categoria. A forma como os jovens abordaram estes dois últimos temas, Concepções dos alunos perante as suas produções, e Concepções dos alunos sobre metodologias, nos dois momentos, inicial e final, pareceu-nos merecedora de reflexão. No momento inicial, este foi um tema que os jovens abordaram sem qualquer interesse, uma vez que não suscitava qualquer dúvida, ou gostavam ou não dos seus trabalhos, agora as suas percepções são um pouco diferentes, onde eles revelam a sua mudança de opinião relativa aos seus trabalhos, como elaboraram uma abordagem às metodologias adotadas. A falta de interesse pelos seus trabalhos é explicada pelas palavras de Blot (1982), onde afirma que, as produções artísticas denotam um realismo intelectual subjetivo e também as primeiras frustrações gráficas. O jovem desmotiva-se e afasta-se da expressão gráfica.

No que concerne, às suas percepções de método expositivo, surge um único indicador, “Percepção negativa dos jovens sobre os trabalhos realizados em aulas de EV com metodologia expositiva” com 21 U.R. Os alunos revelaram pouca motivação e até desgaste perante as metodologias das aulas de Educação Visual, como a passagem seguinte revela:

A8 – O tipo de trabalho era sempre o mesmo: trabalhos de geometria, trabalhos livres.

A10 – Ya. Não dava gozo. Ou melhor era indiferente, a *Stora* dizia como queria e nós fazíamos.

A7 – Sim, era isso. Era só fazer como a *Stora* dizia.

A8 – É engraçado esse trabalho era mais simples, dava menos trabalho, mas também não dava “pica”.

A11 – Dava menos trabalho, mas às vezes também era cá uma seca! Era só fazer!”

Na subcategoria de percepções sobre o “Projeto Artístico” destaca-se o indicador “O Projeto Artístico como motivação para a disciplina de Educação Visual” (UR.46). As declarações proferidas por Amabile (1996) vêm sublinhar as declarações dos alunos, a autora indica que a motivação intrínseca está associada com o interesse pessoal, a satisfação e o empenho que o sujeito tem pela tarefa, independentemente de incentivos ou reforços externos. A criatividade solicita ainda, competência e autodeterminação. Conquanto possa ser considerada, como porção inata, a motivação intrínseca pode ser desenvolvida e fortalecida pelo ambiente social (Amabile,1996). Os alunos mostraram a sua receptividade para com as atividades desenvolvidas nas aulas, assim como, o seu envolvimento nas mesmas, a este propósito destacamos as seguintes passagens das entrevistas:

A11 – “É mesmo íamos para as aulas com outra vontade.

A19 – Até dava pica!!!

A7 – Eu estava a ver os dias de visual. Era *bacano!*

A3 – Bruxo, e depois parecia que as aulas não duravam nada!”

E ainda as seguintes afirmações:

A2 – “Não, agora a sério. Foi muito fixe fazer este trabalho. Eram aulas muito boas, nunca gostei tanto de ir para as aulas de visual! Dava para descontraír.”

A7 – “O tempo voava.”

A17 – “Eu comecei a ver esta disciplina doutra maneira.”

A15 – “O que mais gostei, foi das aulas serem sempre diferentes.”

Ainda nesta subcategoria gostaríamos de salientar o indicador “O projeto Artístico como impulsionador do trabalho colaborativo”, este indicador apesar de não ter um número elevado de registos, evidenciou-se pela forma entusiasta como os alunos se referiam ao mesmo, de forma a ilustrar o descrito transcrevemos o seguinte excerto:

A2 – “Trabalhamos em conjunto, fomos um grupo.

A3 – Foi um bom momento!

A4 – Ya!

A10 – Trabalho em equipa.

A9 – Sim, é isso! Foi mesmo em equipa.”

E ainda:

A15 – “Pois foi, nunca pensei em fazer um trabalho tão grande! Mas o mais fixe, foi fazer parte de um projeto de turma.

A13 – Pois no final, todos ficaram bem.

A15 – Faziam parte do mesmo projeto.

A18 – Foi um trabalho de grupo/turma.

A17 – É mesmo, foi um trabalho de grupo.”

Estas passagens confirmam as declarações de Barrows (2007), segundo a qual a aprendizagem ideal é a praticada em pequenos grupos, de modo a que os membros trabalhem juntos, para aprender a solucionar o problema, e assim, adquirir habilidades de aprendizagem colaborativa. Ainda para Burch (1995), é através da aprendizagem colaborativa que os alunos tomam contacto com as várias estratégias de Resolução de Problemas usadas pelos membros do grupo, discutindo as possíveis soluções, utilizando e trocando as informações, adquirindo assim a responsabilidade para a aprendizagem autónoma, bem como para a aprendizagem do grupo.

Por fim, na última subcategoria, “Perceções sobre o Método de Resolução de Problemas”, o indicador, “O Método de Resolução de Problemas como elemento facilitador da autoestima”, salienta-se com 43 U.R. As respostas dos alunos, vão de encontro do defendido por Lubart (2007), quando nos transmite que a corrente humanista desenvolveu a conceção de criatividade como um estímulo inato do indivíduo, sendo uma forma de concretização das suas capacidades de autorrealização e de auto atualização. Os jovens assinalaram esta metodologia, como um elemento facilitador do desenvolvimento da autoestima, a este respeito transcrevemos um pequeno excerto bastante elucidativo:

A5 – “Procurando novas soluções.

A3 – Desmanchar e fazer de novo.

A7 – Dava luta!!!

A6 – E quando encontramos novas soluções, sentíamos muito bem!

A2 – O importante era ultrapassar os novos problemas, todas as aulas havia novos!

A3 – É parecia a matemática. Só problemas.

A5 – Sim, eram problemas, mas diferentes!!... Com a matemática temos equações para resolvê-los aqui não!!! Temos de inventar!!!

- A6** – Pois era!! E quando não os conseguíamos resolver, ficávamos a pensar neles, até conseguir encontrar solução. Foi fixe!!!
- A2** – Os problemas de matemática são diferentes! A Matemática tem regras que temos de seguir, aqui não!
- A8** – *Yape*, aqui temos nós que descobrir.
- A2** – Mas quando encontrávamos uma solução, não a podíamos fazer noutra sitio sem a adaptar. Isso é que dava gozo!
- A6** – Ya. Tínhamos de encontrar caminhos alternativos, diferentes!
- A7** – E quando conseguíamos, ficávamos bué contentes. Éramos os maiores!”

7.4.9. Síntese

Nesta categoria foi possível comprovar o interesse dos jovens pela metodologia adotada ao longo do projeto. Para os alunos, as aulas com características expositivas revelaram-se enfadonhas capazes de produzir trabalhos em que os alunos têm dificuldade em se rever. Consideraram estas aulas mais fáceis de executar, mas no entanto, consideram-nas desprovidas de interesse. Para os jovens o projeto artístico assume-se como elemento motivador para a frequência da disciplina de Educação Visual. Relativamente ao Método de Resolução de Problemas consideram-no como um elemento facilitador da autoestima. Estas evidências confirmam as palavras de Duch (1996), os estudantes trabalham em grupos mergulhados em cenários de problemas e decidem por si mesmos quais as informações e habilidades necessárias para solucioná-los, deste modo, desenvolvem capacidades tanto cognitivas, como sociais. Dessa forma, o Método de Resolução de Problemas constrói alunos autónomos, capazes de continuar a sua aprendizagem no decurso da sua vida pessoal e profissional. O que ressalta destas observações dos resultados é que a metodologia seguida pelo professor constitui um bom instrumento de ensino/aprendizagem, provocando aprendizagens significativas, como se pode inferir nas respostas dos alunos do segundo *focus group*. Segundo Eisner (2005), existe uma discrepância entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende, pois transmitir matéria é substancialmente diferente do assimilar. Mas o que na realidade é assimilado traduz-se numa aprendizagem efetiva que acompanha o indivíduo ao longo da sua vida, até quando todas as aprendizagens de cariz tradicional da escola se terem dissipado. Eisner (2004), destaca que a capacidade de execução artística está intimamente associada às suas vivências, às experiências de vida, não sendo, porém, exclusivamente fruto da sua maturidade. Existem outros fatores que favorecem o processo de criação artística, como a capacidade de criação expressiva, de ordem espacial e estética, assim como, a capacidade de manipulação dos materiais. O aluno necessita de articular todas as formas, como parte integrante de um todo, de modo a conseguir atingir o resultado pretendido, dando resposta aos seus anseios.

7.4.10. Conclusão

De um modo global verificamos alterações relativas às conceções dos alunos. Estes modificaram os seus saberes relativamente às Artes, assim como, adquiriram conhecimentos no que concerne à Arte Contemporânea. A alteração mais significativa manifestou-se no

apreço dos alunos ao seu trabalho artístico. Os alunos em anos anteriores, não se identificavam com as suas produções artísticas, os seus desenhos não os satisfaziam, deste modo rejeitavam-nos afastando-se das disciplinas de cariz artístico. Estas perceções são confirmadas com as afirmações de Luquet (1969), onde menciona que o desinteresse pelo desenho acontece por volta dos onze anos de idade, com a fase da representação do realismo visual e com a tentativa da representação tridimensional, ou seja, com a perspetiva, os desenhos que elaborava até então (realismo intelectual) já não o realizam, uma vez que, o seu sentido crítico, já não lhe permite aceitar os desenhos como os fazia anteriormente.

O contacto com a Arte Contemporânea proporcionou o desenvolvimento de capacidades impulsionadoras do pensamento crítico. Por seu lado, o projeto artístico, a par do Método de Resolução de Problemas conduziu a uma consolidação da autoestima. Os alunos salientam o Método de Resolução de Problemas como elemento facilitador da criatividade e da originalidade, assim como da capacidade de aquisição de técnicas, atestando assim o afirmado por Fleith (2007), em que o aluno tem a oportunidade de usar a imaginação, de tratar de problemas reais, de prever desfechos para ocorrências futuras, de estudar uma situação sob diversas perspetivas, e sobretudo viver a aprendizagem com contentamento, se estiver submetido a um currículo criativo. Todos estes fatores conduziram a um regozijo pelos seus trabalhos e principalmente a uma nova forma de pensar a Arte, e de ver as suas criações/produções artísticas (não interessa o resultado final, mas sim, o processo e as vivências que se percorreram).

| Conclusão

Conclusão

O ensino atualmente encara grandes reptos e os docentes precisam urgentemente de ir ao encontro dos interesses dos seus alunos, para isso necessitam de descobrir novas formas de abordar as matérias. Terão que reinventar metodologias, socorrer-se de um *mix* metodológico, isto é, terão de conjugar diversas metodologias, ajustando-as de acordo com as características de cada turma, de forma a garantir a captação do interesse dos alunos. Tendo como ponto de partida, que a arte abarca um potencial de atividade cognitiva, aliado a um ensejo de mudança a nível metodológico, tentámos entender de que modo a Arte Contemporânea seria uma mais-valia para o desenvolvimento dos jovens e para o reconhecimento positivo das suas produções artísticas. A construção do presente projeto de investigação nasceu, essencialmente, da barreira erguida pelos alunos, face às atividades propostas. Com frequência os alunos escudam-se na velha frase: «Não tenho jeito para o desenho!» para justificarem a sua negação perante o trabalho sugerido. Depressa compreendemos que esta se assume como estratégia de defesa, isto é, se não forem confrontados com os seus registos gráficos, não são confrontados com sentimentos de frustração. Afigurou-se-nos pertinente o estudo desta questão, pois consideramos que a forma de ultrapassar esta problemática estaria de acordo com o tipo de atividades propostas. Ao tomar conhecimento das abordagens da Educação Artística, recorrendo à Arte Contemporânea como ferramenta impulsionadora das atividades a desenvolver, pareceu-nos ser um caminho passível de ser explorado. A compreensão das obras de arte não se limita à sua fruição, mas assenta essencialmente na sua interpretação. A atitude passiva, de recitação/contemplação é abandonada com a fruição da Arte Contemporânea. A postura torna-se interventiva, nem que seja ao reagir à provocação que a Arte Contemporânea se reveste. Para compreendermos um projeto artístico temos de analisá-lo através dos materiais, formas, técnicas, procurar o seu conteúdo, conhecer as suas intenções, temos de questioná-lo e interpretá-lo. Ao desenvolver este processo, o jovem desenvolve o seu potencial crítico, a par do seu sentido de tolerância ao tomar contacto com outras formas de perceber a realidade. A Arte Contemporânea possibilita inúmeras reflexões, confronta preconceitos, levanta questões sociais, culturais, de igualdade, raciais, tal como questões de identidade e de género. Acreditamos que a Arte Contemporânea possa ser uma ferramenta que facilite o desenvolvimento do sentido crítico, a par do desenvolvimento do pensamento criativo na resolução de problemas. cremos ainda que, a via mais benéfica para o desenvolvimento efetivo dos jovens será a abordagem da Arte Contemporânea, pois as artes representam formas de aquisição de conhecimento.

Optámos pela metodologia investigação-ação, uma vez que consiste num conjunto de procedimentos metodológicos que refletem a atitude pesquisadora do investigador face aos

problemas da sua prática docente, com o intuito de os melhorar continuamente. Assim sendo, esboçamos as questões de partida e ao mesmo tempo orientadoras do nosso estudo.

- Poderá a Arte Contemporânea desenvolver o pensamento criativo?
- Será a Arte Contemporânea promotora de debates/reflexão?
- Poderá o contacto com a Arte Contemporânea contribuir para que os jovens reconheçam positivamente as suas criações?

Após definirmos as questões orientadoras fixamos os objetivos gerais e específicos:

Gerais:

- Ajudar os jovens a acreditar nas suas capacidades de representação e criação plástica.

Específicos:

- Tomar conhecimento com a Arte Contemporânea;
- Identificar e valorizar diversas formas de representação através da apreciação e da fruição;
- Reconhecer e autovalorizar as suas criações/produções.

Depois de elaborar o enquadramento teórico, que sustentou todo o estudo, pareceu-nos pertinente a aplicação de *focus group*. Este instrumento de recolha de dados foi bastante relevante, uma vez que, ao aplicarmos o mesmo instrumento no final do projeto proporcionou-nos uma avaliação do antes e depois do projeto, ou seja, possibilitou-nos a execução de um confronto do diagnóstico inicial, com os resultados obtidos. Sucintamente este instrumento de recolha tinha por objetivo conhecer as representações dos alunos relativamente às Artes, mais concretamente, à Arte Contemporânea e simultaneamente, permitiu-nos obter uma perceção dos alunos relativamente às suas criações artísticas. Do mesmo modo, geraram indicadores que nos possibilitaram comprovar a pertinência da realização do presente estudo. O conhecimento dos resultados da primeira entrevista foram um dado a ter em conta na planificação do projeto. Reveste-se da maior importância, a caracterização do público-alvo. Sem o estudarmos colocaremos em causa todo o sucesso do projeto de intervenção. De seguida elaborámos a planificação do projeto artístico, adotámos como ponto de partida, uma visita de estudo ao Museu Berardo. Neste espaço os alunos tiveram uma visita guiada subordinada ao tema: “A Arte de questionar a Arte”. A visita de estudo despoletou nestes jovens o interesse e curiosidade pela Arte Contemporânea fomentando a determinação em frequentar os espaços museológicos. Será imperioso habituar os jovens à frequência de museus, mas sobretudo de modo a que possam reconhecer o seu valor e a sua importância na sua formação enquanto indivíduos. Esta saída da escola serviu como estratégia motivacional para a implementação do projeto.

Neste momento torna-se pertinente confrontar as questões de partida com os resultados alcançados e verificar se existem alterações no comportamento dos jovens. Para tal elaborámos uma análise comparativa entre os dois momentos.

Na entrevista final, verificámos algumas alterações no entendimento dos jovens nomeadamente no que concerne às artes plásticas. É interessante constatar que os jovens enaltecem a importância da Arte, assim como, reconhecem a fruição enquanto promotora de prazer. Para os jovens a criatividade aparece associada à Arte. A Arte, segundo a perspectiva dos jovens, é uma forma de identificação da sociedade em que se encontra inserida, Também aqui se regista uma alteração uma vez que anteriormente os jovens assinalavam a Arte como forma de identificação de uma época. Relativamente aos hábitos dos alunos a nível de contacto com as Artes, mantém-se a escola como impulsionadora desta convivência. No entanto, o museu como espaço interessante para visitar adquire lugar no entendimento dos jovens, ao passo que a falta de interesse em frequentar museus, deixa de ser um indicador de relevo.

Relativamente à questão de partida: Poderá a Arte Contemporânea desenvolver o pensamento criativo? O estímulo da criatividade foi uma preocupação presente ao longo de todo o processo. Os dois instrumentos de agilização de pensamento criativo foram bastante úteis no início do projeto. A realização do Mapa Mental possibilitou que cada aluno o construísse de acordo com as suas vivências. O facto de terem partilhado esta experiência proporcionou aos jovens um entendimento pelas diferenças de cada um e respeito pelo outro. O exercício de Matriz Morfológica, elaborado em conjunto pelo grupo/turma, forneceu ao grupo um leque de hipóteses para desenvolver o projeto bastante mais enriquecido. Se tivermos em conta que “as situações que implicam a resolução de problemas verdadeiros, promovem desafios ao conjunto das operações intelectuais e, por conseguinte, à criatividade. (Lubart, 2007, p.14), então obteremos a resposta à questão de partida com as afirmações dos alunos: “O importante era ultrapassar os novos problemas, todas as aulas havia novos!”; “Pois era!! E quando não os conseguíamos resolver, ficávamos a pensar neles, até conseguir encontrar solução. Foi fixe!!!”; “Ya. Tínhamos de encontrar caminhos alternativos, diferentes!”²⁵. Estas respostas, espelham inequivocamente que houve um aumento da criatividade com a abordagem da Arte Contemporânea. As produções dos alunos refletem indícios de soluções criativas, o que nos remete para as consequências das metodologias adotadas. Acreditamos, pelas afirmações dos alunos, que o contacto com a Arte Contemporânea lhes proporcionou a abertura para soluções diversificadas refletindo-se na sua adesão à Arte Contemporânea.

De um modo global verificámos alterações relativas às concepções dos alunos. Estes modificaram os seus saberes relativamente às Artes, assim como, adquiriram conhecimentos no que concerne à Arte Contemporânea. Os jovens encaram a Arte Contemporânea como um elemento potenciador do pensamento crítico, para eles a fruição da Arte conduz ao desenvolvimento do pensamento. Esta concepção dos jovens responde à questão: Será a Arte

²⁵ Excerto do texto que se encontra no anexo 12 página XXXI.

Contemporânea promotora de debates/reflexão? Nesta abordagem estamos perante uma alteração da percepção dos alunos, sendo que, os mesmos são unânimes em afirmar que a Arte os leva a elaborar raciocínios. No entendimento dos jovens o ato de pensar está associado à Arte, esta surge como uma forma de representação do pensamento. Os alunos, ao contrário da entrevista inicial, demonstram conhecer o vocábulo contemporâneo, indo mais longe ao revelarem concepções sobre Arte Contemporânea. Os jovens adquiriram um domínio de conhecimento sobre os temas abordados pela Arte Contemporânea que não possuíam. As expectativas dos jovens relativas à Arte Contemporânea registam uma alteração, estes já não as referem como forma de expressão de uma geração, mas sim como um meio de modificar comportamentos.

Relativamente à questão: Poderá o contacto com a Arte Contemporânea contribuir para que os jovens reconheçam positivamente as suas criações? A alteração mais significativa manifestou-se no apreço dos alunos pelo seu trabalho artístico. Os alunos, em anos anteriores, não se identificavam com as suas produções artísticas, os seus desenhos não os satisfaziam, deste modo rejeitavam-nos afastando-se das disciplinas de cariz artístico. Verificámos uma alteração considerável da entrevista inicial para a entrevista final, enquanto que, na primeira os alunos manifestaram de uma forma muito acentuada a sua percepção negativa, agora exaltam os seus trabalhos, demonstrando brio na exibição dos mesmos. Com o culminar do projeto os alunos revelam apreço pelas suas produções artísticas, revelando orgulho na sua divulgação perante a comunidade escolar. Segundo a nossa perspetiva este facto está intimamente associado ao contacto com a Arte Contemporânea que lhes possibilitou tomar conhecimento com diversas formas de expressão plástica. Com a Arte Contemporânea compreenderam que existem diversas formas de nos expressarmos, além do desenho, da pintura e da escultura. Aprenderam que em cada trabalho artístico existe um projeto, uma conceção, que assume um papel primordial em todo o processo. Assimilaram também que o essencial é o processo desenvolvido e não o produto final.

Pareceu-nos interessante incluir neste balanço uma abordagem espontânea que estes alunos fizeram às metodologias adotadas, relatando com regozijo diversos episódios das aulas, reveladores da motivação e entusiasmo que envolveu o projeto artístico, salientaram ainda que vêm no projeto artístico, um elemento impulsionador do trabalho colaborativo. Para os jovens intervenientes o projeto artístico assume-se como elemento motivador para a frequência da disciplina de Educação Visual. Relativamente ao Método de Resolução de Problemas consideram-no como um recurso facilitador da autoestima. O projeto artístico, a par do Método de Resolução de Problemas e do desenvolvimento da capacidade criativa conduziu a uma consolidação da autoestima. Justificando esta ideia, os alunos afirmaram “sentirem-se os maiores” quando resolviam os problemas encontrados. Alguns afirmaram que estes problemas eram diferentes dos da matemática, pois lá tinham uma fórmula para os

resolverem e aqui, essa fórmula tinham eles que inventar, ou seja, tinham que pôr em prática o pensamento divergente. Os alunos salientam o Método de Resolução de Problemas como elemento facilitador da criatividade e da originalidade, assim como da capacidade de aquisição de técnicas, atestando assim o afirmado por Fleith (2007), em que o aluno tem a oportunidade de usar a imaginação, de tratar de problemas reais, de prever desfechos para ocorrências futuras, de estudar uma situação sob diversas perspectivas, e sobretudo viver a aprendizagem com contentamento, se estiver submetido a um currículo criativo. Todos estes fatores conduziram a um regozijo pelos seus trabalhos e principalmente a uma nova forma de pensar a Arte, e de ver as suas produções artísticas. Deste modo edificam as suas produções artísticas num processo de partilha entre pares e professor, dividindo experiências, conquistando saberes.

Os momentos de reflexão realizados ao longo do projeto foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho, neste espaço os alunos aprenderam a expor as suas ideias, as suas dificuldades e os seus progressos. Compreenderam que nesta partilha, trocavam experiências e saberes que lhes eram úteis para dar respostas aos problemas detetados. Aprenderam a respeitar a opinião do outro, assim como a valorizar e a reconhecer o seu trabalho, este foi um espaço essencial para a promoção da autoestima e da valorização pessoal. Outro momento primordial para o desenvolvimento da autonomia foi o espaço reservado no início de cada aula onde era efetuado um breve balanço do que foi realizado na aula anterior e transmitido o que era pretendido para a presente. Esta estratégia proporcionou aos alunos um trabalho mais autónomo e preparou-os para as atividades, uma vez que, esta faixa etária tem alguma dificuldade em entrar na sala de aula sem transportar o entusiasmo do intervalo, deste modo concentravam-se mais rapidamente no trabalho a executar.

Sintetizando, o contacto com a Arte Contemporânea proporcionou o desenvolvimento de capacidades impulsionadoras do pensamento crítico. A adesão à Arte Contemporânea despoletou nos alunos o interesse, o desafio e o entusiasmo pelas atividades, o que se traduziu num incentivo à sua aprendizagem. Os alunos, ao longo do projeto artístico, foram revelando capacidades crescentes de iniciativa, de autonomia, de trabalho colaborativo, de respeito pelos pares e envolvimento no trabalho. A autonomia, a segurança, o envolvimento e a responsabilidade demonstrada durante o projeto foi maior do que nos trabalhos anteriores. Por seu lado, o projeto artístico, a par do Método de Resolução de Problemas conduziu a uma consolidação da autoestima. Este projeto despoletou um ambiente de fascínio, de entusiasmo, fomentado por uma competição saudável na construção de um projeto comum ao grupo/turma. De acordo com, Barrows (2000, citado por Coll et al, 2010), um dos argumentos basilares do MRP é que a aprendizagem seja estruturada em torno da indagação, da explicação e da reformulação ou resolução de um problema, que apele diretamente aos interesses do aluno, servindo de estímulo para o desenvolvimento do pensamento crítico. O

presente projeto proporcionou o desenvolvimento do sentido crítico, de capacidades criativas, o interesse e a compreensão pelas formas artísticas. Eisner (2004) encara a Educação Artística como um emaranhado de formas de aprendizagem, para o autor as obras de arte proporcionam experiências estéticas, que por sua vez possibilitam conhecer o meio envolvente de forma diferente, reclamando o estímulo à imaginação. Outro fator que acreditamos ter sido decisivo para a promoção do reconhecimento positivo das criações dos alunos foi a forma como estas foram apresentadas à comunidade escolar. Ou seja, a edificação da Instalação foi essencial neste processo, a Instalação ao tirar partido do vento e da incidência da luz solar, tornou-se dinâmica e interativa, pois os alunos circulavam por entre os elementos constituintes da Instalação, o que contribuiu para o reconhecimento da mesma pela comunidade educativa. Todos estes fatores conduziram a um regozijo pelos seus trabalhos e principalmente a uma nova forma de pensar a Arte e de ver as suas produções artísticas (não interessa o resultado final, mas sim, o processo e as vivências que se percorreram). Será de salientar a importância da atividade pedagógica como elemento capaz de despertar e mobilizar os jovens, enquanto recetáculos de conhecimento. Acreditamos que através da Educação Artística com recurso à Arte Contemporânea contribuimos para a construção de alunos autónomos hábeis para continuar a sua aprendizagem ao longo da sua vida pessoal e profissional, na edificação de cidadãos interventivos.

Gostaríamos de ressaltar que os resultados deste estudo não se podem generalizar dado as suas características. Alcançamos estes resultados com este grupo específico de alunos o que não quer dizer que se obtenha o mesmo desfecho com outro grupo de jovens. Tal como foi salientado anteriormente, os métodos e as estratégias a utilizar deverão adequar-se às características do grupo turma.

Sugestões para orientação futura

Este trabalho realizado no âmbito da investigação ação poderá dar origem a novos estudos dentro da mesma problemática: Perceção negativa dos alunos perante as suas produções artísticas. Já vimos que esta perceção se prende com uma fase do seu desenvolvimento, os alunos a partir dos 10/12 anos começam a edificar uma perceção negativa. O que desconhecemos é se houver uma intervenção prematura, os alunos chegam a construir essa imagem negativa. Seria necessário desenvolver o mesmo género de abordagens em crianças mais jovens.

Bibliografia

- Abuhamdeh, S. & Csikszentmihalyi, M. (2004) The artistic personality, a systems perspective. In *Creativity from potential to realization*. (pp. 31-42) American Psychological Association, Washington.
- Acaso, M. (2009). *La Educación Artística no son manualidades – Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. e S. (2003). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. nº1, Vol.19, pp. 001-008
- Amabile, T. M (1985) Motivation and creativity: effects of Motivational orientation on Creative writers. *Journal of personality and social psychology*. Vol. 48, Nº2. pp. 393-399
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder, CO: Westview Press.
- Arnheim, R. (1996). *Arte e Percepção Visual*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Bahia, S, & Nogueira, I. S. (2005a). A avaliação da criatividade ou a necessária criatividade na avaliação. In *Revista Lusófona de ciências da Mente e do Comportamento*. V.1.n.1 (8). Recuperado em 12 nov. 2013 de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rlmente/article/view/964/793>
- Bahia, S, & Nogueira, I. S. (2005b). Entre a teoria e prática da criatividade. In G. Miranda e S. Bahia, *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'água editores. Recuperado em 12 nov. 2013 de <http://hdl.handle.net/10451/2721>
- Bahia, S. (2005b). A criatividade dos estudantes universitários: como difere com a área de conhecimento. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, (10), 3. Recuperado em 12 nov. 2013 de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2757>
- Bahia, S. (2007) Psicologia da criatividade. *Manual de apoio para a disciplina de Psicologia da Criatividade*. Mestrado em teatro e comunidade. ESTC/IPLPEREIRA, M. A. (1996). Criatividade: um conceito irreduzível à investigação Psicológica? *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Volume XXX, 2, pp. 245-261.
- Bahia, S. (2008). Promoção de ethos criativos. In F. Morais & S. Bahia. (Orgs.). *Criatividade e educação: conceitos, necessidades e intervenção* (pp. 229-250). Braga: Psiquilibrios. Recuperado em 12 nov. 2013 de <http://hdl.handle.net/10451/2699>

- Bahia, S. (2009). Constrangimentos à expressão artística. *Visibilidades - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 0 - Dezembro, pp.137-148. Recuperado em 12 nov. 2013 de <http://hdl.handle.net/10451/2698>
- Bahia, S. Trindade, J. P. (2010). (Re)conquistar talentos na adolescência: uma experiência nas artes visuais. *Sobredotação*, v.11, 51-73: Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação. Recuperado em 12 nov. 2013 de <http://hdl.handle.net/10451/2706>
- Baião, D. (2007). *Educar pela Arte numa pedagogia interdisciplinar, num processo de inclusão*. Conferência Nacional de Educação Artística Porto. Casa da Música. 29-31 de outubro de 2007. Recuperado em 17 dez 2013 de <http://www.educacao-artistica.gov.pt/intervenções/dalilabaiao.pdf>
- Bamford, A. (2007). *Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural*. Recuperado em 17 dez. 2013 de <http://www.educacao-artistica.gov.pt/programaConf.htm>
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrows, H. S. (1986). *A taxonomy of problem-based learning methods*. *Medical Education*, v. 20.
- Barrows, H. S. (2007). *Problem based learning initiative*. IL: Southern Illinois University School of Medicine. Recuperado em 14 nov. 2013 de <http://www.pbli.org/core.htm>.
- Beltrán, L. (2000). Globalização e reeducação expressivo-artística: e pela asa do sonho eu me crio... In AAVV, *Educação pela Arte*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 127-142.
- Blot, B. (1982). O desenho na escola primária. In Porcher, L. (1982). *Educação Artística luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Branco, I. (2007). *Da visão romântica à visão construtivista da educação artística*. Recuperado em 17 dez. 2013 de <http://www.educacao-artistica.gov.pt/programaConf.htm>
- Bruner J. S. (1973) *O processo da Educação*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Burch, K.(1995). PBL and the Lively Classroom, *A Newsletter of the Center for Teaching Effectiveness, Political Science & International Relations*, ABOUT TEACHING -- #47, Retrieved 16 Dez, 2013, from <http://www.udel.edu/pbl/cte/jan95-posc.html>
- Candeias, A. (2008). Criatividade: Perspectiva integrativa sobre o conceito e a avaliação in Morais, F. e Bahia, S. (Org.). *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*. (pp. 41-64) Psiquilibrios edições, Braga.
- Canton, K. (2010). *Temas da Arte Contemporânea*, São Paulo: Martins Fontes

- Carmo, H., Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casale, A. Kuri, N. P. & Silva, A. N. R. da. (2011). Mapas cognitivos na avaliação da Aprendizagem Baseada em Problemas, *Revista Portuguesa de Educação*, 2011, 24(2), pp. 243-263 Universidade do Minho Portugal . Recuperado em 22 dez 2013 de: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37421293011>
- Cauquelin, A. (2010). *A Arte Contemporânea*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Charréu, L. (2007). *Que tipo de Ensino Artístico em Artes Visuais para fazer face às Novas Concepções de Arte, Cultura e Apreciação Estética?* Conferência Nacional de Educação Artística Porto, Casa da Música, 29-31 de outubro de 2007. Recuperado em 17 dez 2013 de <http://www.educacao-artistica.gov.pt/intervenções/LeonardoCharreu.pdf>
- Coll, C. Monero, C. (2010), *Psicologia da Educação Virtual - Aprender e Ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*, Porto Alegre: Artmed.
- Cramond, B. (2008). *Creativity: An international imperative for society and the individual* In Morais, F. e Bahia, S. (Org.). *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*.(pp. 13 - 39) Braga: Psiquilibrios Edições.
- Csikszentmihalyi, M. (1998a). ¿Dónde está la creatividad? *Creatividad*. Barcelona. Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998b). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. (pp. 41-71). Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Org.). *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York: Cambridge University Press.
- De Keteler, J.M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Piaget.
- Departamento da Educação Básica (2001). “*Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*”. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 17 de Novembro de 2013 de <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>
- Departamento da Educação Básica (s.d). “*Educação Visual, 3º Ciclo do Ensino Básico - Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual – 3o Ciclo*”. Lisboa: Ministério da Educação.
- Diez, D. P. (1997). El desarrollo de aptitudes clave y la productividad creativa como alternativa a la enseñanza tradicional. Recuperado em 12 nov. 2013 de www.creatividadcursos.com/.../Aptitudes_clave.pdf

- Duch, B. J. (1996). *Problems: a key factor in PBL*. Recuperado em 14 nov. 2013 de <http://www.udel.edu/pbl/cte/spr96-phys.html>
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition - Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. National Art Education Association. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. Freedman D., Kerry & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós
- Eisner, E. (2004). *El Arte y la Creación de la Mente. El Papel de las Artes Visuales em la Transformación de la Consciência*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2005). *Educar la Vision Artística*. Barcelona: Paidós.
- Espinha, M.P. (2007). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Texto Editores.
- Esteves, L. (2006). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. 4ª Ed. Porto: Porto Editora.
- Ferrari, S. (2008). *Guia da História da Arte Contemporânea*. Lisboa: Presença.
- Fleith, D. (2007) *A promoção da criatividade no contexto escolar* In Virgolim, A. M. R. (Org.). *Talento criativo - Expressão em múltiplos contextos*, Brasília: Fundação Universidade de Brasília Edt.
- Forquin J.C. (1982). *A Educação artística para quê?. 25-48* In Porcher, L. (1982). *Educação Artística luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.
- Gadner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Gândara, M.I. (1987). *Desenho Infantil, um estudo sobre níveis do símbolo*. Lisboa: Texto Editora.
- Glaser, B.G.; Strauss, A.L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Gude, Olivia (2004). *Postmodern Principles: In search of a 21st Century Art Education Art*. In *Art Education*, 57(1), 6-14. Recuperado em 17 jan 2014 de <http://www.jstor.org/stable/3194078> .
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e análise de conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora.
- Guilford, J. P. (1983). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós.
- Harrison, C. (2001). *Modernismo*. Lisboa: Presença.
- Harvard Graduate School of Education. (s.d.). *Arts Propel*. Recuperado em 27 mar. 2013 de

- Harvard Graduate School of Education: <http://www.old-pz.gse.harvard.edu/Research/PROPEL.htm>
- Hernandez, F. (1997) *Educación y Cultura Visual*. Sevilla: Morón.
- Lindstrom, L. (2006) Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught? In *International Journal of Art & Design Education*. V.25, issue 1. 53-66. Recuperado em 26 mar. 2014 de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2006.00468.x/pdf>.
- Linhorst, D. M. (2002). A Review of the Use and Potential of Focus Groups in Social Work Research. *Qualitative Social Work*, 1(2), 208-228.
- Lobdell, D. T., Gilboa, S., Mendola, P., & Hesse, B. W. (2005). Use of Focus Groups for the Environmental Health Researcher. *Journal of Environmental Health*, 67(9), 36-42.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. (1ª edição em português). São Paulo: Editora Mestres Jou.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Lubart, T. I. & Sternberg, R. J. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Luquet, M. G. (1969). *O Desenho Infantil*. Barcelos: Companhia Editora do Minho.
- Lytard, J.F. (1993). *O pós moderno explicado às crianças*. Lisboa: Dom Quixote.
- Millet, C. (1997). *A Arte Contemporânea*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Miranda, L. & Almeida, L. (2008). *Estimular a criatividade: O programa de enriquecimento escolar* In Morais, F. & Bahia, S. (Org.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*, Braga: Psiquilibrios Edições.
- Morais, F. & Azevedo, I. (2008) *Criatividade em contexto escolar: Representações de professores dos Ensinos Básicos e Secundário* In Morais, F. & Bahia, S. (Org.). *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Oliveira, M. & Freitas. (1998), "Focus group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento". *Revista de Administração*. São Paulo: Universidade de São Paulo, vol. 33, p 83-91, julho/setembro. Recuperado em 17out, 2013, de www.rausp.usp.br/.
- Parsons, M. (2011). Dos repertórios às ferramentas: Ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In Fróis, J. P. et al (2011). *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Pawson, E. et al. (2006). Problem-based Learning in Geography: towards a critical assessment of its purposes, benefits and risks. *Journal of Geography in Higher Education*, v. 30, n.1, p. 103-116.

- Pawson, E., Fournier, E., Haigh, M., Muniz, O., Trafford, J., & Vajoczki, S. (2006). Problem-based learning in Geography: Towards a critical assessment of its purposes, benefits and risks. *Journal of Geography in Higher Education*, v. 30, n. 1, 103-116.
- Pereira, M. A. (1996). Criatividade: Um conceito irreduzível à investigação psicológica? *Revista portuguesa de pedagogia.*, nº2. (pp.245-261)
- Perkins, D. (1992) *Smart schools: From training memories to educating minds*. New York, The Free Press.
- Porcher, L. (1982). *Educação Artística luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial
- Pradel, J. L. (1999). *A Arte Contemporânea*. Lisboa: Edições 70.
- Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Arte & comunicação. Lisboa: Edições 70.
- Ricardo, L. (2011). (AC) Investigação Ação: ciência exclusiva ou prática corrente dos professores? Recuperado em 17 nov 2013 de <http://revistaensinareaprender.blogspot.com/2011/04/ac-investigacao-acao-ciencia-exclusiva.html>
- Rouge, I. M. (2003). *A Arte Contemporânea*. Mem Martins: Editorial Inquérito.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: Mc Graw-Hill
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-ação à educação inclusiva. Lisboa: *Revista de Educação*, pp. 127-142
- Santos, J. S. (2007). Um retrato da educação artística. revista digital educare. Pt. Recuperado em 05 dez, 2013, de <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=13265&langid=1>
- Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions, Interdisciplinary. [Eletronic version]. *Journal of Problem-based Learning*, Volume 1. Issue 1, Article 3. Retrieved 16.Dez, 2013, from: <http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol1/iss1/3/>
- Schmidt, H. G. (1993). *Foundations of Problem-Based Learning: some explanatory notes.*, v. 27, p. 422-432. Medical Education.
- Sousa, B. A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação Bases Psicopedagógicas*. Vol.1. Lisboa. Instituto Piaget.
- Sprinthall, N. A & Sprinthall, R., C (1993). *Psicologia Educacional- Uma abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill
- Stepien, W. & Gallagher, S. (1993). *Problem-Based Learning: As authentic as it gets*. Educational Leadership, v. 50, n. 7, p. 25-28. Recuperado em 17 dez. 2013 de http://www.wou.edu/~girodm/670/PBL_Art3.pdf
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.

- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), pp.677-688.
- Sternberg, R. J. (1988) *The Nature of Creativity, Contemporary Psychological Perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Svinicki, M. D. & Dixon, N. M. (1987). The Kolb model modified for classroom activities. *College Teaching*, v. 35, n. 4, p. 141-146. Retrieved Dez, 16, 2013, from <http://pages.cs.wisc.edu/~nordheim/Svinicki-Kolb.pdf>
- Taylor, C. W. (1976). *Criatividade: Progresso e Potencial*. (2aEd). S. Paulo: Ibrasa.
- Torrance, E. P. (1977) *Educacion y capacidad creativa*. Estudios del hombre. Madrid: Ediciones Marova
- Torrance, E. P.; Torrance, J. Pansy, (1974). *Pode-se ensinar criatividade*. São Paulo: E.P.V.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação, Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Gulbenkian.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Sage.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Editora Relógio d'água.
- Yenawine, P. (2011). Da teoria à prática: estratégias do pensamento visual. In Fróis, J. P. et al (2011). *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian