



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2025

Arte Contemporânea e Desenvolvimento da Criatividade na Disciplina de Educação Visual

Carla Inês Teixeira Pinto

**Arte Contemporânea e
Desenvolvimento da Criatividade na
Disciplina de Educação Visual**

Carla Inês Teixeira Pinto

2025



Arte Contemporânea e Desenvolvimento da Criatividade na Disciplina de Educação Visual

Carla Inês Teixeira Pinto

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Paula Rodrigues

Arte Contemporânea e Desenvolvimento da Criatividade na Disciplina de Educação Visual

Carla Inês Teixeira Pinto

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Paula Rodrigues

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

CARLA INÉS TEIXEIRA PINTO, n.º 28976, do curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 3 / 7 / 2025

O(A) Aluno(a)

Carla Inês Teixeira Pinto

A todos os que reconhecem, na fruição das artes, o despertar de uma nova possibilidade. E que, num contexto de uniformidade, encontram liberdade –
escolhendo, nesse espaço, educar para a criatividade.

Agradecimentos

Nenhum percurso se constrói sozinho e este fez-se da presença, do apoio e da inspiração de tantas pessoas a quem expresso o meu sincero agradecimento:

Às Professoras Doutoras Carla Pereira e Ana Sousa, professoras supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada, pela partilha de saberes e pelo exemplo inspirador do que é ser-se professor. Agradeço pela forma como encarnaram, em cada palavra, uma pedagogia criativa e democrática. Foi sob a vossa orientação que este percurso formativo se fez mais reflexivo, mais consciente e, sobretudo, mais humano.

Às instituições e aos agrupamentos de escola que me acolheram ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, em especial às Professoras Orientadoras Cooperantes Adelina Marques e Helena Silva, pela partilha de experiências e pelo acompanhamento próximo, que tanto contribuíram para o meu desenvolvimento profissional. São exemplo e inspiração. Foi um verdadeiro privilégio partilhar esta etapa com ambas. Também, aos alunos que encontrei neste percurso, por me abrirem a porta do seu mundo, onde a curiosidade não conhece limites e onde cada descoberta é vivida com encanto.

À Professora Doutora Paula Rodrigues, orientadora deste projeto de investigação, pela disponibilidade, pelo acompanhamento constante, pela competência com que me orientou, pelo rigor e pelos contributos que amadureceram o meu pensamento e deram forma a este trabalho. Reconheço, com especial apreço, a confiança depositada no meu percurso, o estímulo à liberdade de pensar e à construção de uma voz própria, fatores determinantes para que este trabalho se tornasse, verdadeiramente, meu.

A todos os professores, colegas e amigos de mestrado, por enriquecerem este percurso. Em particular às minhas amigas Beatriz M., Beatriz L. e Érica que, vindas comigo do Porto para Viseu, foram uma presença constante de incentivo, partilha e amizade. À Isabel, pelo apoio genuíno e pelas aprendizagens que fomos construindo lado a lado.

Por último, mas não menos importante, à minha família, alicerce e fonte inesgotável de força e amor. Agradeço o apoio constante, o amor incondicional e todas as oportunidades que sempre me ofereceram.

A todos quantos, de perto ou de longe, fizeram parte deste percurso. Este trabalho é, também, vosso. Obrigada a todos.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio encontra-se estruturado em duas partes complementares. A *Parte I – Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto* apresenta uma apreciação crítica do percurso desenvolvido nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada I, II e III. A *Parte II – Trabalho de Investigação* incide sobre um problema emergente da prática docente – nomeadamente, o espaço reduzido atribuído à criatividade em contexto escolar –, centrando-se, face a esta problemática, na investigação da influência que uma educação sob o olhar e experiência ampla e diversificada da arte contemporânea pode exercer no desenvolvimento da criatividade dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, no contexto da disciplina de Educação Visual. Com base numa abordagem de natureza qualitativa e adotando a metodologia da investigação-ação, foi concebida e implementada uma intervenção orientada por diferentes propostas, nas quais a arte contemporânea foi intencionalmente mobilizada, com o objetivo de compreender o seu potencial no desenvolvimento da criatividade dos alunos. A análise dos dados recolhidos ao longo das diversas fases da investigação evidenciou que uma aproximação à arte contemporânea, assente numa mediação devidamente estruturada, constituiu um contributo significativo para o desenvolvimento da criatividade dos alunos na disciplina de Educação Visual, na medida em que lhes proporcionou oportunidades para explorar, questionar, experimentar, expressar, criar e ampliar as suas perspetivas sobre o mundo, consolidando a arte contemporânea como um elemento catalisador de processos criativos.

Palavras-chave: Criatividade; Arte Contemporânea; Mediação Artística; Educação Visual.

Abstract

This Final Internship Report is structured into two complementary parts. *Part I – Critical Reflection on Practices in Context* presents a critical appraisal of the journey undertaken in the Visual Education and Technological Education subjects, within the scope of the Supervised Teaching Practice I, II and III. *Part II – Research Work* focuses on an emergent problem from teaching practice – namely, the limited space afforded to creativity within the school context. In light of this concern, the research explores the influence that an education shaped by the broad and diverse perspective and experience of contemporary art can have on the development of creativity among students in the 2nd Cycle of Basic Education, within the context of the Visual Education subject. Based on a qualitative approach and adopting the action-research methodology, an intervention was designed and implemented, guided by a set of proposals in which contemporary art was intentionally mobilised, with the aim of understanding its potential in fostering students' creativity. The analysis of data collected throughout the various research phases evidenced that an approach to contemporary art, supported by properly structured mediation, significantly contributed to the development of students' creativity in Visual Education, insofar as it provided them with opportunities to explore, question, experiment, express, create, and broaden their perspectives on the world, thereby establishing contemporary art as a catalyst for creative processes.

Keywords: Creativity; Contemporary Art; Artistic Mediation; Visual Education.

Lista de Siglas e Abreviaturas

AEViso – Agrupamento de Escolas do Viso

AEVN – Agrupamento de Escolas Viseu Norte

ET – Educação Tecnológica

EV – Educação Visual

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

PES III – Prática de Ensino Supervisionada III

RFE – Relatório Final de Estágio

TCT-DP – Test for Creative Thinking-Drawing Production

UT – Unidade de Trabalho

Índice

Índice de Figuras.....	xi
Índice de Gráficos	xiii
Índice de Quadros.....	xiv

Introdução Geral	1
-------------------------------	----------

Parte I – Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto

Nota Introdutória	3
1. Contextualização dos Estágios Desenvolvidos	4
1.1. Prática de Ensino Supervisionada I	4
1.2. Prática de Ensino Supervisionada II e III.....	6
2. Análise das Práticas Observadas e Concretizadas	9
2.1. Prática de Ensino Supervisionada I	9
2.2. Prática de Ensino Supervisionada II	13
2.3. Prática de Ensino Supervisionada III	19
3. Apreciação Crítica das Competências Profissionais Desenvolvidas nas Disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica.....	23

Anexos

Anexo I: Prática de Ensino Supervisionada II (Planificações e Materiais Didáticos) 25	
Anexo II: Prática de Ensino Supervisionada III (Planificações e Materiais Didáticos)	
.....	25

Parte II – Trabalho de Investigação

Nota Introdutória	27
1. Enquadramento Teórico	29
1.1. Criatividade, Contemporaneidade e Educação	29
1.1.1. Criatividade – Conceito e Conceções.....	29
1.1.2. A Criatividade na Contemporaneidade e no Contexto Educativo.....	32
1.1.3. O Espaço da Criatividade na Disciplina de Educação Visual.....	35
1.2. Arte Contemporânea na Educação	36
1.2.1. Arte Contemporânea – Transformações e Perspetivas	36
1.2.2. O Processo de Mediação para Fruição das Artes e o Papel do Professor-Mediador.....	37

1.2.3. O Papel da Arte Contemporânea na Educação	40
2. Metodologia	42
2.1. Definição do Problema e Objetivos	42
2.2. Tipo de Investigação	43
2.3. Participantes	46
2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	46
2.5. Procedimentos / Operacionalização	48
2.6. Análise e Tratamento dos Dados	55
3. Apresentação e Análise dos Dados	62
3.1. Unidade de Trabalho	62
3.1.1. Ficha de Análise de Obra de Arte	62
3.1.2. Workshop	80
3.1.3. Representação Temática: Antes e Depois da Aproximação à Arte Contemporânea	88
3.2. Diário de Bordo	92
3.3. Grupo Focal	99
4. Discussão dos Resultados	121
4.1. Interpretação dos Principais Resultados	121
4.2. Descrição das Limitações	129
4.3. Recomendações para Futuras Investigações	130
Referências Bibliográficas	131
Anexos	
Anexo I: Planificação de Unidade de Trabalho “A Nova Linguagem da Arte Contemporânea”	142
Anexo II: Planificação de Aula (1)	146
Anexo III: Planificação de Aula (2)	150
Anexo IV: Planificação de Aula (3)	154
Anexo V: Planificação de Aula (4)	159
Anexo VI: Ficha de Análise de Obra de Arte	163
Anexo VII: Registos Fotográficos dos Exercícios da Ficha de Análise de Obra de Arte	164
Anexo VIII: Análise Geral da Ficha de Análise de Obra de Arte	186
Anexo IX: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (<i>The Love</i> , de Fausto Melotti)	189
Anexo X: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (<i>With Love</i> , de William de	

Kooning)	190
Anexo XI: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (<i>Love</i> , de Paula Rego) ...	191
Anexo XII: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (<i>Maman</i> , de Louise Bourgeois)	192
Anexo XIII: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (<i>Spider Woman</i> , de Louise Bourgeois)	193
Anexo XIV: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (<i>The Antinous - The Memory of Our Love</i> , de Giuseppe Penone)	194
Anexo XV: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (<i>Vidas Pacatas</i> , de Ana Vidigal)	195
Anexo XVI: Apresentação “Workshop – Materiais e Técnicas Mistas na Arte Contemporânea”	196
Anexo XVII: Registos Fotográficos do Workshop - Estação 1 (Texturas e Materiais Diferentes)	204
Anexo XVIII: Análise do Workshop - Estação 1 (Texturas e Materiais Diferentes)	210
Anexo XIX: Registos Fotográficos do Workshop - Estação 2 (Transformação de Objetos)	212
Anexo XX: Análise do Workshop - Estação 2 (Transformação de Objetos)	216
Anexo XXI: Registos Fotográficos do Workshop - Estação 3 (O Corpo e o Movimento)	218
Anexo XXII: Análise do Workshop - Estação 3 (O Corpo e o Movimento)	224
Anexo XXIII: Registos Fotográficos da Representação Temática - Antes e Depois da Aproximação à Arte Contemporânea	226
Anexo XXIV: Análise da Representação Temática - Antes da Aproximação à Arte Contemporânea	241
Anexo XXV: Análise da Representação Temática - Depois da Aproximação à Arte Contemporânea	244
Anexo XXVI: Diário de Bordo	247
Anexo XXVII: Guião para o Grupo Focal	253
Anexo XXVIII: Autorização (Grupo Focal)	254
Anexo XXIX: Transcrições dos Grupos Focais	255

Índice de Figuras

Figura 1: UT “Mini Ecopontos” (PES I)	10
Figura 2: Projeto “Planificação e Decoração de um Cubo, inspirado na Obra de Amadeo de Souza-Cardoso” (PES I).....	11
Figura 3: Projeto “Ecocasa – A Casa do Ecolápis” (PES I).....	12
Figura 4: UT “Apropriação da História da Arte” (PES II)	15
Figura 5: UT “Além do Rosto” (PES II)	16
Figura 6: UT “Além do Rosto” – Abordagem à Cor (PES II).....	17
Figura 7: UT “Natal en(Caixa)” (PES II).....	18
Figura 8: UT “Movimento, Jogo e Diversão de Carnaval” (PES III).....	20
Figura 9: UT “Património em Azulejo” (PES III)	21
Figura 10: UT “Património em Azulejo” - Abordagem à Medição e aos seus Diferentes Instrumentos (PES III).....	22
Figura 11: Espiral da Investigação-ação (adaptado de Kemmis & McTaggart, 1992) .	45
Figura 12: Representação Temática Inicial (Antes da Aproximação à Arte Contemporânea) – 5.º Ano.....	50
Figura 13: Representação Temática Inicial (Antes da Aproximação à Arte Contemporânea) – 6.º Ano.....	51
Figura 14: Workshop – Estação 1) Texturas e Materiais Diferentes	53
Figura 15: Workshop – Estação 2) Transformação de Objetos.....	53
Figura 16: Workshop – Estação 3) O Corpo e o Movimento.....	54
Figura 17: Organização da Sala de Aula (Workshop).....	55
Figura 18: William de Kooning. (1972). <i>With Love</i> . 39,5 x 31,2 cm (irreg.) © William de Kooning/ARS, New York. Licenciado pela SPA, para fins académicos e de investigação. Disponível na NGV Collection Online com o apoio de Joe White Bequest	65
Figura 19: Louise Bourgeois. (1999, fonte de 2001). <i>Maman</i> . 895 x 980 x 1160 cm. © Jean-Pierre Dalbéra from Paris, France, CC BY 2.0, via Wikimedia Commons.....	65
Figura 20: Exercício 1 da Ficha de Análise de Obra de Arte – Exemplos	70
Figura 21: Exercício 1 da Ficha de Análise de Obra de Arte – Exemplos	71
Figura 22: Exercício 3 da Ficha de Análise de Obra de Arte - Exemplos.....	78
Figura 23: Exercício 3 da Ficha de Análise de Obra de Arte - Exemplos.....	79
Figura 24: Estação 1 – Texturas e Materiais Diferentes (Workshop) - Exemplos	83
Figura 25: Estação 2 – Transformação de Objetos (Workshop) - Exemplos.....	85
Figura 26: Estação 3 – O Corpo e o Movimento (Workshop) - Exemplos	87

Figura 27: Mistura de Estações (Workshop) – Exemplos	87
Figura 28: Representação Temática (Antes da Aproximação à Arte Contemporânea) - Exemplos	91
Figura 29: Representação Temática (Depois da Aproximação à Arte Contemporânea) - Exemplos	91
Figura 30: Representação Temática (Antes e Depois da Aproximação à Arte Contemporânea) - Exemplo	121
Figura 31: Representação Temática (Antes e Depois da Aproximação à Arte Contemporânea) - Exemplo	122

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte), por Obra	66
Gráfico 2: Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – <i>The Love</i> (1971), de Fausto Melotti	Erro! Marcador não definido.
Gráfico 3: Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – <i>With Love</i> (1972), de William de Kooning	67
Gráfico 4: Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – <i>Love</i> (1995), de Paula Rego	68
Gráfico 5: Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – <i>Maman</i> (1999), de Louise Bourgeois	68
Gráfico 6: Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – <i>Spider Woman</i> (2005), de Louise Bourgeois	69
Gráfico 7: Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – <i>The Antinous – The Memory of Our Love</i> (2017), de Giuseppe Penone.....	69
Gráfico 8: Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – <i>Vidas Pacatas</i> (2020), de Ana Vidigal	70
Gráfico 9: Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte), por Obra	74
Gráfico 10: Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – <i>The Love</i> (1971), de Fausto Melotti.....	75
Gráfico 11: Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – <i>With Love</i> (1972), de William de Kooning	75
Gráfico 12: Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – <i>Love</i> (1995), de Paula Rego	76
Gráfico 13: Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – <i>Maman</i> (1999), de Louise Bourgeois	76
Gráfico 14: Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – <i>Spider Woman</i> (2005), de Louise Bourgeois	77
Gráfico 15: Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – <i>The Antinous – The Memory of Our Love</i> (2017), de Giuseppe Penone	77
Gráfico 16: Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – <i>Vidas Pacatas</i> (2020), de Ana Vidigal	78

Índice de Quadros

Quadro 1: Matriz de Avaliação da Criatividade.....	61
Quadro 2: Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte)	63
Quadro 3: Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte).....	73
Quadro 4: Texturas e Materiais Diferentes (Workshop).....	81
Quadro 5: Transformação de Objetos (Workshop)	83
Quadro 6: O Corpo e o Movimento (Workshop)	85
Quadro 7: Representação Temática (Antes e Depois da Aproximação à Arte Contemporânea)	88
Quadro 8: Vertente Referencial (Diário de Bordo – Discussão Inicial sobre Arte Contemporânea)	93
Quadro 9: Vertente Expressiva (Diário de Bordo – Discussão Inicial sobre Arte Contemporânea)	93
Quadro 10: Vertente Referencial (Diário de Bordo – Ficha de Análise de Obra de Arte)	95
Quadro 11: Vertente Expressiva (Diário de Bordo – Ficha de Análise de Obra de Arte)	95
Quadro 12: Vertente Referencial (Diário de Bordo – Workshop)	97
Quadro 13: Vertente Expressiva (Diário de Bordo – Workshop).....	98
Quadro 14: Percepções Iniciais e Primeiros Contactos com a Arte Contemporânea (1ª Pergunta).....	100
Quadro 15: Percepções Iniciais e Primeiros Contactos com a Arte Contemporânea (2ª Pergunta - Códigos)	101
Quadro 16: Percepções Iniciais e Primeiros Contactos com a Arte Contemporânea (2ª Pergunta).....	102
Quadro 17: Percepções Iniciais e Primeiros Contactos com a Arte Contemporânea (3ª Pergunta - Códigos)	104
Quadro 18: Percepções Iniciais e Primeiros Contactos com a Arte Contemporânea (3ª Pergunta).....	105
Quadro 19: A Ficha de Análise como Ferramenta de Estímulo à Criatividade (1ª Pergunta - Códigos)	107
Quadro 20: A Ficha de Análise como Ferramenta de Estímulo à Criatividade (1ª Pergunta).....	108
Quadro 21: A Ficha de Análise como Ferramenta de Estímulo à Criatividade (2ª	

Pergunta - Códigos)	109
Quadro 22: A Ficha de Análise como Ferramenta de Estímulo à Criatividade (2ª Pergunta)	110
Quadro 23: Exploração de Materiais e Técnicas como Estímulo à Criatividade (1ª Pergunta - Códigos)	112
Quadro 24: Exploração de Materiais e Técnicas como Estímulo à Criatividade (1ª Pergunta)	113
Quadro 25: Exploração de Materiais e Técnicas como Estímulo à Criatividade (2ª Pergunta)	115
Quadro 26: Expressão de Emoções e Ideias através da Arte Contemporânea (1ª Pergunta)	116
Quadro 27: Expressão de Emoções e Ideias através da Arte Contemporânea (2ª Pergunta - Códigos)	117
Quadro 28: Expressão de Emoções e Ideias através da Arte Contemporânea (2ª Pergunta)	118
Quadro 29: Percepção Final: Arte Contemporânea e Desenvolvimento da Criatividade	120

Introdução Geral

O Relatório Final de Estágio (RFE), concebido com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, constitui o culminar do percurso desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), II (PES II) e III (PES III). Assim sendo, o RFE encontra-se estruturado em duas partes complementares, abrangendo a reflexão crítica sobre as práticas observadas e concretizadas, bem como o trabalho de investigação realizado nesse contexto.

A Parte I – Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto apresenta uma apreciação crítica do percurso desenvolvido nas disciplinas de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET), no âmbito das PES, alicerçada nos elementos recolhidos ao longo dos dossiês semestrais. Esta secção inicia-se com a caracterização dos contextos educativos onde decorreram os diferentes estágios, seguindo-se a análise das práticas observadas e concretizadas nas três fases da Prática de Ensino Supervisionada (PES I, II e III). A reflexão culmina com uma apreciação crítica sobre as competências profissionais desenvolvidas em ambas as disciplinas.

A Parte II – Trabalho de Investigação incide sobre um problema emergente da prática docente, nomeadamente, o espaço reduzido atribuído à criatividade no contexto escolar. Face a esta problemática, apresenta-se o Projeto de Investigação intitulado “Arte Contemporânea e Desenvolvimento da Criatividade na Disciplina de Educação Visual”, cujo objetivo primordial consistiu em compreender o potencial e analisar a influência que uma aproximação à arte contemporânea pode exercer no desenvolvimento da criatividade dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, no contexto da disciplina de Educação Visual. Esta secção inicia-se com o enquadramento teórico, de modo a sustentar e contextualizar a temática em estudo, seguindo-se a descrição da metodologia, onde foram definidos o problema da investigação, os objetivos, a motivação subjacente ao estudo, o tipo de investigação, os participantes, os instrumentos de recolha de dados utilizados, os procedimentos de implementação e as técnicas de análise dos dados. Procede-se, de seguida, à apresentação e análise dos dados, sendo posteriormente discutidos à luz da revisão da literatura previamente apresentada no enquadramento teórico. Por fim, são expostas as limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.



Parte I – Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto

Nota Introdutória

A *Parte I* do Relatório Final de Estágio, *Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto*, visa refletir criticamente sobre o percurso formativo realizado ao longo das PES I, II e III, sustentada nos elementos que integram os três dossiês semestrais elaborados. Esta reflexão incide sobre as aulas observadas e implementadas ao longo dos três estágios, permitindo reconhecer os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas que marcaram este processo de iniciação à prática docente, tornando-se, assim, uma componente imprescindível para tornar visível as competências desenvolvidas no âmbito das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Os estágios decorreram em dois contextos educativos distintos. Na PES I, o estágio foi desenvolvido na Escola Dr. Azeredo Perdigão, pertencente ao Agrupamento de Escolas Viseu Norte (AEVN) e, nas PES II e III, na Escola Básica do Viso, integrada no Agrupamento de Escolas do Viso (AEViso).

A estrutura desta primeira parte assenta nos elementos necessários a uma análise crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógicas observadas e implementadas, encontrando-se organizada em três secções. A primeira tem início com a caracterização dos contextos educativos onde os estágios foram realizados, apresentando uma contextualização dos agrupamentos de escolas e dos estabelecimentos de ensino envolvidos. Neste enquadramento, procede-se, também, a uma breve descrição do funcionamento das disciplinas de EV e ET, em cada um dos estabelecimentos, incidindo sobre alguns aspetos pertinentes à sua lecionação, como a organização espacial das salas de aula e a logística dos materiais. Segue-se, por fim, a caracterização das turmas, considerando as suas características, contextos socioeconómicos e familiares, entre outros indicadores relevantes à compreensão do ambiente educativo.

A segunda secção é dedicada à análise reflexiva das práticas, na qual se procedeu a uma reflexão crítica sobre as aulas observadas e implementadas nas três fases da PES. Por fim, a *Parte I* do RFE termina com uma apreciação crítica das competências profissionais desenvolvidas no âmbito da docência nas disciplinas de EV e ET, destacando os progressos alcançados e os contributos desta experiência formativa para a construção de uma identidade profissional docente. Cada uma destas três secções, está organizada segundo uma ordem cronológica, correspondendo, respetivamente, às experiências vividas nas PES I, PES II e PES III.

1. Contextualização dos Estágios Desenvolvidos

1.1. Prática de Ensino Supervisionada I

O Agrupamento de Escolas Viseu Norte abrange, atualmente, 26 estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, localizados numa vasta área rural situados na periferia oeste e norte da cidade de Viseu, com estabelecimentos localizados nas freguesias de Abraveses, de Boa Aldeia, Farminhão e Torredeita, de Bodiosa, de Calde, de Campo, de Lordosa, de Orgens, de Ribafeita, da União das Freguesias de Couto de Baixo e Couto de Cima e da União de Freguesias de São Cipriano e Vil de Souto, sendo constituído, no total, por cerca de 2000 alunos e por cerca de 330 docentes, 11 assistentes técnicos, 130 assistentes operacionais e 25 técnicos superiores.

A Escola Dr. Azeredo Perdigão, Escola Sede do Agrupamento de Escolas Viseu Norte e local onde o estágio, no âmbito da PES I, foi realizado, localiza-se em Abraveses, freguesia no concelho de Viseu. As suas infraestruturas são bem equipadas, compreendendo um total de 23 salas de aula, distribuídas por seis pavilhões. O complexo escolar também dispõe de um gimnodesportivo com espaço exterior, refeitório, biblioteca escolar, auditório, serviços de papelaria, gabinete de apoio tecnológico e sala de convívio com bar para os alunos, acolhendo, no total, 32 turmas. O espaço exterior da escola é amplamente valorizado pela presença de áreas verdes e recreativas que incentivam a prática de atividades ao ar livre. A escola conta com uma horta pedagógica, espaço lúdico-didático onde se desenvolve agricultura biológica e compostagem, e um Eco-Jardim, onde várias espécies estão plantadas e devidamente identificadas, permitindo aos alunos explorar e interagir com a natureza e desfrutar dos espaços de recreação ao seu redor. É relevante destacar que tanto o interior quanto o exterior do ambiente escolar apresentam uma variedade significativa de trabalhos realizados pelos alunos, contribuindo para um ambiente visualmente agradável, estimulante e dinâmico.

A sala de aula de Educação Visual e Educação Tecnológica apresenta um espaço amplo, com excelente iluminação natural e artificial, e dispõe de um leque variado de recursos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente um computador, um projetor multimédia e respetivo quadro branco, um quadro em lousa com utensílios para desenho rigoroso, lavatórios e três bancadas (duas delas equipadas

com torno). Quanto à organização da sala, as doze mesas duplas estão dispostas em filas, com a secretária da professora posicionada na frente. A sala, possuindo expositores de parede, exibem posters e materiais didáticos sobre as disciplinas de EV e ET, bem como trabalhos de alunos. A sala ainda dispõe de bastantes armários, nos quais são armazenados os pertences individuais de cada turma, com espaços específicos para as capas, manuais escolares e alguns trabalhos, bem como diversos materiais inerentes às disciplinas, disponibilizados para os alunos, numa lógica de cooperativa.

Relativamente às turmas observadas, ambas pertenciam ao 5.º ano de escolaridade. As informações relativas ao perfil das turmas observadas foram recolhidas a partir da análise dos respetivos Projetos Curriculares de Turma. A primeira era constituída por vinte alunos, dos quais treze eram do sexo masculino e sete do sexo feminino, com uma média de idades de dez anos. Dois alunos estavam abrangidos por medidas seletivas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. No que se refere aos apoios no âmbito da Ação Social Escolar, dois alunos usufruíam do escalão A, um do escalão B e seis do escalão C. No que concerne ao nível de escolaridade dos pais, verificou-se, em média, formação ao nível do Ensino Secundário e Ensino Superior. As mães, que assumiam maioritariamente o papel de encarregadas de educação, apresentavam, na sua maioria, habilitações académicas ao nível do Ensino Superior. Por sua vez, a análise da relação dos alunos com as disciplinas de EV e ET resultou da observação direta realizada ao longo do estágio. Esta revelou-se, de um modo geral, positiva, não obstante os desafios comportamentais intrínsecos à turma. Apesar desse fator que eventualmente interferiu na concentração e na qualidade formal dos projetos desenvolvidos, a maioria dos alunos demonstrou um notável interesse pela expressão artística e pela criatividade proporcionada, evidenciando, por sua vez, um desejo de aprender e desenvolver as suas competências e capacidades.

A segunda turma era composta por vinte e um alunos, dos quais onze eram do sexo feminino e dez do sexo masculino, com uma média de idades de dez anos. Três alunos encontravam-se abrangidos por medidas seletivas, conforme estipulado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Nesse mesmo ano letivo, apenas três alunos usufruíam de medidas universais, para além daqueles que se encontravam igualmente abrangidos por medidas seletivas. No que respeita aos apoios atribuídos no âmbito da Ação Social Escolar, um aluno usufruía do escalão A, cinco do escalão B e um do escalão C. Relativamente ao nível de escolaridade dos encarregados de educação, constatou-se,

em média, que os pais possuíam habilitações correspondentes ao 2.º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário, enquanto as mães, que assumiam predominantemente o papel de encarregadas de educação, apresentavam formação académica ao nível do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. A observação realizada ao longo da prática permitiu constatar que a relação desta turma com as disciplinas de EV e ET se revelou, igualmente, bastante positiva. A maioria dos alunos demonstrou um elevado interesse, empenho e dedicação pela expressão artística e pela criatividade, demonstrando vontade de aprender e desenvolver as suas competências e capacidades.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada II e III

O Agrupamento de Escolas do Viso, localizado no distrito e concelho de Viseu, abrange, atualmente, onze estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Estes estabelecimentos estão distribuídos por uma dispersa área geográfica, compreendendo zonas de carácter eminentemente rural, suburbano e urbano, que abrangem as freguesias de Fragosela, Povolide, Rio de Loba, Santos Evos e Viseu. Com uma equipa composta por aproximadamente 145 docentes, distribuídos pelos diferentes grupos disciplinares, e 73 elementos do pessoal não docente, o AEViso acolhe cerca de 1500 crianças e alunos. Este número tem vindo a aumentar de forma progressiva, refletindo o crescimento contínuo da população escolar. Contudo, é importante destacar que o AEViso enfrenta desafios relacionados com as condições socioeconómicas de muitas das famílias que integram a sua comunidade. Uma parte significativa dos alunos provém de contextos socioeconómicos vulneráveis, com muitos a beneficiar de subsídios no âmbito da Ação Social Escolar, um número que tem vindo a aumentar, conforme evidenciado no Projeto Educativo do Agrupamento. Neste contexto, o AEViso tem atuado de forma a compensar os efeitos resultantes dessas desvantagens sociais, adotando medidas que visam minimizar esses impactos no processo educativo. Além das questões socioeconómicas, a diversidade da população escolar tem vindo a crescer, com um aumento significativo do número de alunos estrangeiros, o que reflete a crescente diversidade cultural da comunidade escolar.

A Escola Básica do Viso, que constitui a Escola Sede do Agrupamento de Escolas do Viso e local onde os estágios das PES II e III foram desenvolvidos, encontra-se localizada na zona suburbana da cidade de Viseu. As suas infraestruturas estão

devidamente equipadas e apresentam um razoável estado de conservação. A escola é composta por diversas salas de aula, distribuídas por três pavilhões. Além disso, dispõe de um Centro de Apoio à Aprendizagem, destinada ao apoio a alunos com necessidades educativas especiais. O complexo escolar, além das áreas administrativas, dispõe de um ginnodesportivo com espaço exterior, refeitório, biblioteca escolar, auditório, serviços de papelaria e sala de convívio com bar para os alunos, acolhendo, no total, cerca de 30 turmas. O espaço exterior da escola é amplamente aproveitado, oferecendo algumas áreas cobertas, zonas recreativas, áreas verdes e espaços de convivência. É relevante destacar que tanto o interior quanto o exterior do ambiente escolar apresentam alguns trabalhos realizados pelos alunos.

Importa, ainda, considerar as condições das duas salas de aula dedicadas às disciplinas de EV e ET. A primeira apresenta um espaço amplo, com excelente iluminação natural e artificial, e dispõe de vários recursos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente um computador, um projetor multimédia, um quadro branco, dois lavatórios, duas mesas de apoio, duas bancadas equipadas com torno, uma roda de oleiro e uma mufla, possibilitando a realização de uma diversidade de atividades. Quanto à organização da sala, quinze mesas duplas e uma individual estão dispostas em filas, com a secretária da professora posicionada na frente. A sala, possuindo dois expositores de parede em cortiça, exibem trabalhos de alunos e materiais didáticos referentes às disciplinas de EV e ET. Relativamente à outra sala de aula, trata-se de um espaço ainda maior do que o da sala anterior, beneficiando, igualmente, de uma excelente iluminação natural e artificial. A sala encontra-se devidamente equipada com um conjunto diversificado de recursos, tais como um computador, um projetor multimédia, um quadro branco, dois lavatórios e quatro bancadas equipadas com torno. A organização da sala é composta por vinte e oito mesas individuais, dispostas em filas, com a secretária da professora posicionada na frente. Esta sala dispõe, tal como na anterior, de expositores de parede em cortiça, nos quais estão afixados materiais didáticos relativos às disciplinas de EV e ET, de alguns armários horizontais e verticais e de um espaço destinado ao armazenamento de materiais de maior dimensão.

Além destas características, importa referir que ambas as salas partilham uma arrecadação comum, situada entre os dois espaços, a qual desempenha um papel fundamental na organização e no armazenamento dos pertences individuais das turmas e no acondicionamento do acervo de materiais disponíveis inerentes às disciplinas,

remanescente de uma corporativa anterior. Embora a logística dos materiais seja responsabilidade de cada aluno, que deve trazer o seu próprio material para a aula, este acervo encontra-se disponível para utilização sempre que necessário, proporcionando, assim, uma maior flexibilidade na leção das aulas.

Relativamente às turmas atribuídas, uma correspondia ao 5.º ano de escolaridade e a outra ao 6.º ano, permitindo, assim, o contacto com dois níveis distintos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. As informações relativas ao perfil das duas turmas foram recolhidas a partir da análise dos respetivos Projetos Curriculares de Turma. A turma do 5.º ano de escolaridade era constituída por vinte e um alunos, dos quais catorze eram do sexo masculino e sete do sexo feminino, com uma média de idades de dez anos. Dois alunos estavam abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. No que se refere aos apoios no âmbito da Ação Social Escolar, dois alunos usufruíam do escalão A, três do escalão B e um do escalão C. No que concerne ao nível de escolaridade dos pais e das mães, que assumiam maioritariamente o papel de encarregadas de educação, verificou-se, em média, formação ao nível do Ensino Secundário e Ensino Superior.

A análise da relação desta turma com as disciplinas de EV e ET resultou da observação direta realizada ao longo do estágio. Esta revelou-se uma dinâmica moderada, pautada por um interesse pontual, sem que se manifestasse, de forma generalizada, um notável entusiasmo pela expressão artística. De um modo geral, a turma evidenciou dificuldades na expressão visual, o que se refletiu na execução das atividades e na qualidade formal dos projetos desenvolvidos. Ademais, segundo os dados recolhidos na ficha biográfica da turma, nenhum dos treze alunos que responderam ao questionário indicou a Educação Visual ou a Educação Tecnológica como disciplina favorita, sendo que um aluno identificou ambas as disciplinas como as disciplinas de que menos gosta.

A turma do 6.º ano de escolaridade era composta por vinte e nove alunos, dos quais dezasseis eram do sexo masculino e treze do sexo feminino, com uma média de idades de onze anos. Três alunos da turma encontravam-se abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. No que respeita aos apoios atribuídos no âmbito da Ação Social Escolar, três alunos usufruíam do escalão A, quatro do escalão B e dois do escalão C. É importante destacar que se trata de uma turma com uma composição heterogénea, evidenciada pela sua diversidade cultural, integrando oito alunos de diferentes nacionalidades, nomeadamente provenientes do Brasil, Ucrânia, Venezuela, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, e Angola. Esta diversidade contribuiu para a

criação de um ambiente multicultural, no qual coexistiram diferentes vivências e referências socioculturais, potenciando, por um lado, a partilha de experiências e, por outro, desafios acrescidos no que respeita à integração e adaptação ao contexto escolar. Relativamente ao nível de escolaridade dos encarregados de educação, constatou-se, em média, que os pais possuíam habilitações correspondentes ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior, enquanto as mães, que maioritariamente eram as encarregadas de educação, apresentavam formação académica ao nível do Ensino Secundário e Ensino Superior.

A observação realizada ao longo da prática permitiu constatar que a relação desta turma com as disciplinas de EV e ET se revelou muito positiva. A maioria dos alunos manifestou um notável interesse, empenho e dedicação pela expressão artística, demonstrando uma clara vontade de aprender e desenvolver as suas competências e capacidades. A turma revelou, adicionalmente, um elevado grau de criatividade, sendo as suas aptidões e potencialidades amplamente evidentes nos seus projetos.

2. Análise das Práticas Observadas e Concretizadas

2.1. Prática de Ensino Supervisionada I

Com um misto de nervosismo e entusiasmo, decorreu a iniciação à prática profissional. Este estágio, desenvolvido no âmbito da PES I, centrou-se na observação e na reflexão crítica das práticas, em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, de uma professora orientadora cooperante, no contexto das disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica. Esta observação, para além de permitir uma primeira aproximação às dinâmicas e contextos reais de sala de aula, revelou-se essencial na aquisição ativa de saberes dela emergentes, favorecendo o desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre o ensino e a aprendizagem.

Durante este período de observação, foram realizadas diversas propostas de trabalho, sustentadas numa abordagem metodológica diversificada, com destaque para o Trabalho por Projeto e para o Método de Resolução de Problemas. Entre os projetos desenvolvidos, destacam-se, a título de exemplo, a proposta “Mini Ecopontos”, estruturada segundo o Método de Resolução de Problemas, e um trabalho de

“Planificação e Decoração de um Cubo inspirado na Obra de Amadeo de Souza-Cardoso”, orientado segundo o Trabalho por Projeto, num processo articulado entre a aquisição de conhecimentos e a sua aplicação prática. Estes dois projetos foram selecionados por representarem, de forma especialmente significativa, a intencionalidade pedagógica subjacente às metodologias adotadas. No caso dos “Mini Ecopontos” (Figura 1), a escolha justifica-se pelo processo metodológico que o estruturou, permitindo experienciar, em contexto real de sala de aula, a aplicação prática de uma metodologia previamente estudada teoricamente durante a formação inicial. O desenvolvimento deste projeto constituiu, por isso, uma oportunidade concreta de articulação entre os saberes teóricos adquiridos e a prática observada, reforçando a compreensão do seu potencial formativo e da sua aplicabilidade no âmbito do ensino das disciplinas de EV e ET.

Figura 1

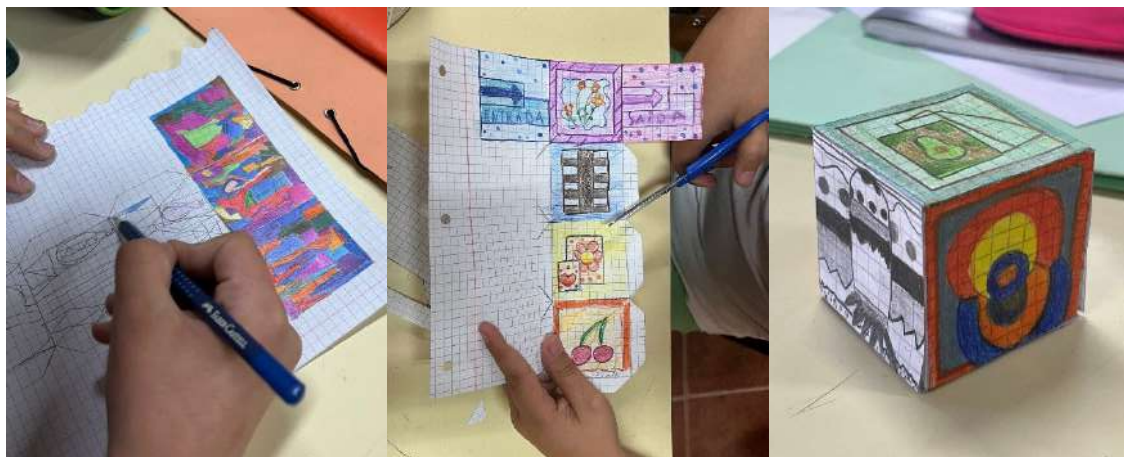
UT “Mini Ecopontos” (PES I)



Quanto ao projeto de “Planificação e Decoração de um Cubo inspirado na Obra de Amadeo de Souza-Cardoso” (Figura 2), a sua inclusão justifica-se, por um lado, pela diversidade de estratégias e metodologias mobilizadas ao longo da lecionação dos conhecimentos – as quais serão abordadas de seguida – e, por outro, pelo elevado grau de envolvimento manifestado pelos alunos nas diferentes fases do trabalho. Este projeto assume, ainda, particular relevância pela forma como promoveu uma aproximação significativa ao universo da arte, dimensão essencial na formação estética e cultural dos alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de conhecerem, explorarem e reinterpretarem a obra de um artista português de referência.

Figura 2

Projeto “Planificação e Decoração de um Cubo, inspirado na Obra de Amadeo de Souza-Cardoso” (PES I)



Para além dos dois projetos destacados, foram ainda desenvolvidas outras atividades de carácter igualmente relevante, que permitiram aos alunos explorar diversas técnicas de expressão visual e plástica, tanto no âmbito da Educação Visual como da Educação Tecnológica. Estas propostas envolveram a experimentação de materiais e processos como a aguarela, o lápis de cera, o mosaico, a *grattage*, o *quilling*, entre outros, assegurando a consolidação de conhecimentos através da prática artística.

A observação dos projetos desenvolvidos – tanto os anteriormente destacados como os demais – permitiu reconhecer que, num mesmo grupo-turma, coexistem diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem, exigindo do professor uma gestão de sala de aula atenta. Destacou-se, particularmente, a forma como a docente procurava adaptar a sua prática pedagógica a esta heterogeneidade. Entre essas estratégias, assumiu especial relevância a disponibilização de tarefas complementares, previamente planificadas, destinadas aos alunos que concluíam as atividades de aula antes do tempo previsto. Desta forma, cada aluno, ao finalizar a atividade da aula, sabia que podia, de forma autónoma, iniciar ou dar continuidade a uma outra proposta de trabalho, assegurando-se, assim, a sua permanência ativa e envolvida no processo de aprendizagem. Para além de promoverem a autonomia e a responsabilidade, estas atividades funcionavam como uma resposta eficaz à inatividade, contribuindo para a continuidade do trabalho em sala de aula. Uma dessas propostas complementares consistiu, por exemplo, na participação no concurso “Ecocasa – A Casa do Ecolápis” (Figura 3), no âmbito do programa Eco-Escolas. Este desafio exigia que os alunos elaborassem, em formato A3, o desenho de uma casa na árvore, imaginada como a

habitação da personagem Ecolápis que, obrigatoriamente, deveria contar com determinados elementos, evidenciados no regulamento apresentado aos alunos.

Figura 3

Projeto “Ecocasa – A Casa do Ecolápis” (PES I)



Outro aspecto observado que merece particular destaque foi a valorização sistemática dos conhecimentos prévios e das experiências pessoais dos alunos, assumidos como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens. A professora cooperante demonstrava, de forma consistente, a preocupação em estabelecer pontes entre os conhecimentos a lecionar e a realidade vivida pelas turmas, procurando contextualizar os temas e selecionar exemplos que fizessem sentido no universo de referências dos alunos. Esta prática encontra respaldo nas concepções defendidas por Zabala (2001), autor cuja reflexão acompanhou o percurso da PES I à PES III, que sublinha o contributo decisivo desta abordagem para a promoção de uma aprendizagem verdadeiramente significativa, ao permitir a cada aluno estabelecer relações entre o que já conhece e o que está a aprender, potenciando, deste modo, a assimilação e retenção dos conhecimentos.

Associada à valorização dos conhecimentos prévios, revelou-se igualmente significativa a diversidade de recursos didáticos mobilizados pela professora cooperante para a leção dos diferentes conhecimentos. Esta seleção cuidada de materiais e estratégias evidenciou uma clara intencionalidade pedagógica no sentido de tornar o ensino mais acessível, concreto e ajustado à diversidade de estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. A título ilustrativo, no âmbito do projeto de “Planificação e Decoração de um Cubo inspirado na Obra de Amadeo de Souza-Cardoso”, a docente recorreu a uma multiplicidade de recursos para explorar, de forma articulada, os

conhecimentos relacionados com o artista apresentado, a planificação de sólidos geométricos, as escalas e a perspetiva isométrica. Para além de explicações orais e desenhos realizados em tempo real no quadro, a professora utilizou objetos do quotidiano, exemplos concretos – como mapas para a abordagem às escalas –, apresentações multimédia, trabalhos realizados por alunos de anos anteriores e materiais produzidos por si. No caso específico da planificação e das escalas, a docente apresentou uma planificação de cubo idêntica àquela que os alunos estavam a realizar, acompanhada de outras duas versões: uma em escala ampliada e outra em escala reduzida. Esta estratégia, entre muitas outras adaptadas aos diferentes conhecimentos, permitiu ilustrar, de forma tangível, o conceito em estudo, promovendo a compreensão do seu funcionamento e da sua aplicação prática. Tal como sublinha Quirino (2011), a diversificação dos meios e formas de apresentação do conhecimento potencia a apropriação dos saberes por parte dos alunos, enriquecendo a experiência de aprendizagem e favorecendo a sua significação.

Para além dos aspetos aqui desenvolvidos, muitos outros – que contribuíram igualmente para o desenvolvimento de uma maior sensibilidade face às exigências da gestão de uma sala de aula –, poderiam ser aprofundados, como a valorização da autoavaliação, a escuta atenta associada a uma mediação flexível dos conhecimentos ou a gestão de conflitos. Ainda que nem todos tenham sido aprofundados nesta síntese, todos estes elementos revelaram-se decisivos para o desenvolvimento de competências e saberes inerentes ao exercício da função docente. Aliados a uma postura de reflexão crítica, permitiram a identificação e compreensão de diferentes práticas da professora cooperante e o impacto que estas suscitaram nos alunos, contribuindo, por conseguinte, para a construção de uma base teórico-prática sólida e mobilizável. A PES I constituiu, assim, um primeiro alicerce na edificação de uma prática profissional mais consciente, fundamentada e responsiva às necessidades e complexidades dos contextos reais de ensino-aprendizagem.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada II

O estágio desenvolvido no âmbito da PES II constituiu uma nova etapa no percurso formativo, marcada por dois momentos e por uma progressiva responsabilização no âmbito da lecionação das disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica. A primeira semana foi dedicada à observação e análise das práticas da professora

cooperante. Concluída esta fase inicial, a responsabilização pela docência, assumindo-se a gestão integral do espaço de aula sob a supervisão em permanência da professora orientadora cooperante e, sempre que necessário, da professora supervisora, passou a ser assumida de forma rotativa com duas colegas estagiárias. A lecionação foi, por isso, alternada, permitindo que cada uma assumisse, de forma equitativa, a responsabilidade pelas aulas, enquanto as restantes observavam, registavam e refletiam sobre as práticas desenvolvidas.

No decurso desta primeira semana de observação, destacou-se a relevância do contacto inicial com os alunos, permitindo não só o reconhecimento das suas características e necessidades, como também a identificação de contextos específicos que exigem uma atenção pedagógica diferenciada. Assumiu particular importância o conhecimento do perfil de uma aluna diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo, abrangida pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que motivou, desde logo, uma reflexão sobre as estratégias e adaptações pedagógicas a implementar, de forma a garantir uma resposta educativa inclusiva, equitativa e centrada nas suas singularidades. Esta etapa inicial revelou-se, por isso, essencial para uma integração gradual na dinâmica da sala de aula, permitindo compreender o funcionamento interno de cada turma atribuída, as interações estabelecidas e as rotinas estruturantes.

Entre estas rotinas, destacou-se a prática da escrita coletiva do sumário da aula anterior, desenvolvida no início de cada aula. Esta estratégia, orientada pela professora cooperante e, posteriormente, adotada pelo núcleo de estágio ao longo da PES II e da PES III, consistia na solicitação aos alunos para que verbalizassem as aprendizagens realizadas na aula anterior. Tal como referem Mira e Silva (2007), esta prática favorece a consolidação do conhecimento e a construção de uma continuidade pedagógica, na medida em que permite retomar o ponto de chegada da aula anterior como ponto de partida para a aula seguinte, assegurando que o conhecimento não seja fragmentado, mas concebido como um processo integrado e progressivo.

No seguimento desta primeira fase de observação e ambientação, teve início a responsabilização gradual pela docência. Este processo decorreu com base numa planificação partilhada e refletida em núcleo de estágio, e assentou numa abordagem metodológica sustentada no Método de Resolução de Problemas, conforme recomendado pelo Programa de Educação Visual e Tecnológica (Ministério da Educação, 1991b). Tal como afirmam Abreu e Loureiro (2007), com base em Brownell

e Jameson (2004) e Peterson (2004), este tipo de abordagem promove o desenvolvimento de diversas competências, ao desafiar os alunos a clarificarem conceitos, a refletirem sobre o que sabem e sobre o que necessitam de aprender, e a proporem soluções viáveis de forma crítica e criativa no processo de resolução de um problema. Foi neste enquadramento metodológico que se conceberam e implementaram, ao longo da PES II, duas Unidades de Trabalho para cada uma das turmas, conferindo concretização à metodologia adotada através de propostas diversificadas e ajustadas aos interesses dos alunos, nomeadamente “Apropriação da História da Arte”, na turma do 5.º ano, “Além do Rosto”, na turma de 6.º ano, e “Natal en(Caixa)”, concebida em articulação entre ambas as turmas, as quais se apresentam de seguida. A concluir o percurso, e já na última semana de aulas, ambas as turmas participaram no Workshop “Escultura em Movimento”, uma proposta de carácter exploratório e interdisciplinar, orientada para a experimentação de técnicas e materiais.

Em conformidade com a análise realizada durante a semana de observação, as duas primeiras Unidades de Trabalho – “Apropriação da História da Arte” e “Além do Rosto” – foram concebidas para dar continuidade aos conhecimentos iniciados, articulando-se com as aprendizagens já estabelecidas e promovendo uma progressão coerente e contextualizada. Deste modo, a UT “Apropriação da História da Arte” (Figura 4) incidiu na apropriação de várias obras da História da Arte, centrando-se no estudo dos materiais riscadores e dos suportes de desenho, cujo resultado final se traduziu numa folha A3 subdividida em quatro secções A5, cada uma dedicada à exploração de diferentes materiais e suportes.

Figura 4

UT “Apropriação da História da Arte” (PES II)



Com o intuito de consolidar os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da UT, foram realizados diversos exercícios exploratórios de carácter experimental, que envolveram uma organização não convencional do espaço de sala de aula, afastando-se do formato tradicional. Esta configuração, embora favorável à criatividade e à exploração livre, suscitou dificuldades na gestão do comportamento, dado que os alunos não estavam habituados a este tipo de dinâmica mais aberta. Entre as atividades desenvolvidas destacou-se a elaboração de um póster colaborativo dedicado aos materiais riscadores, que envolveu a exploração prática em papel cenário e a posterior colagem dos resultados num suporte.

A UT “Além do Rosto” teve como ponto de partida os interesses manifestados pelos alunos durante a semana de observação, período no qual foi possível identificar referências e motivações relevantes para a construção de uma proposta ajustada ao grupo. Considerando que a professora orientadora cooperante havia já iniciado a abordagem à temática da cor, optou-se por dar continuidade a este conhecimento, articulando-o com um interesse específico demonstrado pelos alunos: a associação imediata a um filme referido espontaneamente durante uma das aulas, o qual se revelou um ponto de ligação eficaz entre o conhecimento e a experiência vivida. A proposta desenvolvida consistiu, assim, na criação de retratos expressivos, representativos de diferentes emoções, ancorados na exploração simbólica da cor e na utilização de diversos materiais – previamente abordados e disponibilizados de forma equitativa. Para tal, os alunos foram organizados em pequenos grupos, sendo a cada grupo atribuída uma emoção distinta (como a ansiedade e a raiva, visíveis na Figura 5).

Figura 5

UT “Além do Rosto” (PES II)

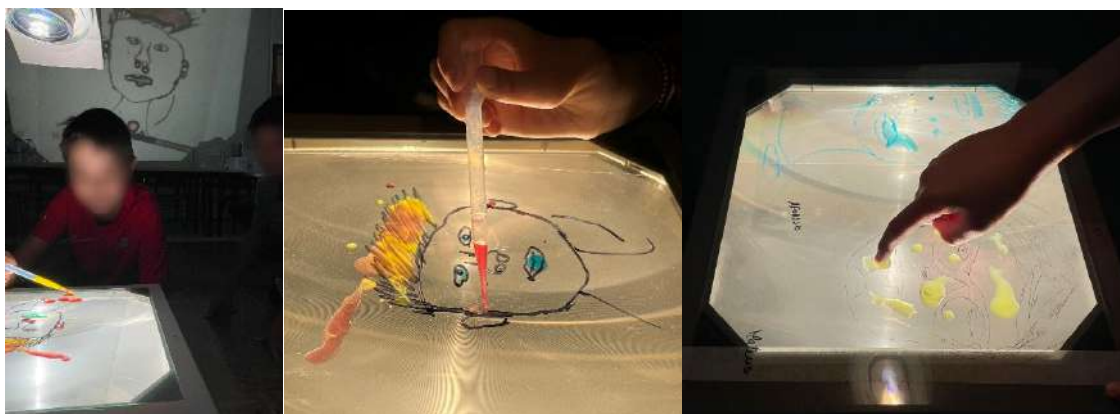


À semelhança do que foi desenvolvido na unidade implementada com a turma do 5.º ano, procurou-se, nesta e em todas as demais UTs, privilegiar a adoção de metodologias ativas, entendidas como aquelas que “colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz” (Andrade, 2021, p. 11), valorizando a experimentação, o envolvimento direto dos alunos e a construção ativa do conhecimento. Neste enquadramento, foram mobilizadas, ao longo da PES II e PES III, diversas estratégias com o intuito de criar oportunidades de aprendizagem significativas, enriquecendo a experiência dos alunos, despertando maior interesse pelo conhecimento lecionado e, conseqüentemente, facilitando a compreensão dos conceitos abordados (Souza, 2007, citado por Silva et al., 2017).

Seja através da incorporação de princípios associados à gamificação, da utilização de recursos didáticos variados, de suportes visuais ou, no caso específico da unidade de trabalho em análise, da implementação de abordagens de natureza marcadamente experimental e dinâmica – como ilustra a Figura 6, na qual a exploração da cor implicou a reorganização espacial da sala, através da realização de experiências com recurso ao retroprojetor –, pretendeu-se diversificar as formas de acesso ao conhecimento dos alunos. Como referem Costoldi e Polinarski (2009) e Souza (2007), citados por Silva et al. (2017), quando um professor utiliza diferentes tipos de recursos didáticos não só torna a sua aula mais atrativa, reduzindo a monotonia frequentemente associada ao ensino tradicional, como também potencializa a obtenção de melhores resultados. Neste sentido, a valorização de metodologias ativas revelou-se essencial para responder às diferentes necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo uma educação mais inclusiva, motivadora e centrada no desenvolvimento integral dos alunos.

Figura 6

UT “Além do Rosto” – Abordagem à Cor (PES II)



Por fim, a UT “Natal en(Caixa)” consistiu na criação de uma instalação artística coletiva, concebida a partir de reflexões sobre os significados do Natal e das suas múltiplas dimensões para cada aluno. A proposta integrou a exploração do cartão e do papel celofane colorido, resultando numa estrutura tridimensional composta por várias caixas, organizadas em forma de árvore (Figura 7), cuja composição final se destacou pela presença de vazios translúcidos. Esta foi a primeira unidade de trabalho concebida em articulação entre as duas turmas, permitindo uma abordagem partilhada e cooperativa, mas que, simultaneamente, evidenciou a importância de conhecer o perfil de cada grupo de alunos.

Embora se tratasse de um projeto comum, a sua concretização exigiu adaptações significativas em função das características e necessidades de cada turma. No caso da turma do 5.º ano, optou-se pela utilização de caixas de sapatos, dada a sua leveza e facilidade de manuseamento, o que se revelou particularmente adequado tendo em conta a menor destreza motora e experiência prática de alguns alunos. Por sua vez, na turma do 6.º ano, a utilização de caixas de maiores dimensões foi ajustada às competências que os alunos já haviam demonstrado em propostas anteriores. Esta flexibilidade e sensibilidade na escolha das atividades e na forma de as conduzir reforçam a ideia defendida por Borba e Paim (2024) de que uma educação eficaz é aquela que reconhece as características e diferenças individuais entre os alunos e ajusta metodologias de ensino para maximizar o potencial de cada grupo.

Figura 7

UT “Natal en(Caixa)” (PES II)



2.3. Prática de Ensino Supervisionada III

A PES III decorreu de uma forma estruturalmente semelhante à PES II, distinguindo-se pela ausência de uma semana inicial de observação. Assim, desde o início do semestre até ao seu término, a responsabilidade pela docência foi assumida de forma rotativa entre as professoras-estagiárias, sob o acompanhamento da professora orientadora cooperante e supervisora. Durante esta fase, foram concebidas e implementadas três Unidades de Trabalho e três Workshops, sendo estes últimos estruturados em sessões pontuais de curta duração, dinamizadas em semanas de final de período e organizadas em torno da experimentação artística ou da lecionação de conhecimentos específicos, abordados de forma isolada e eminentemente prática.

De uma forma sucinta, o primeiro workshop consistiu na exploração de diferentes técnicas artísticas, no âmbito do projeto de investigação de um dos elementos do núcleo de estágio. O segundo, subordinado à temática da energia, foi dirigido exclusivamente à turma do 5.º ano e traduziu-se numa proposta de sensibilização ambiental e tecnológica, que articulou conhecimentos da Educação Tecnológica com problemáticas contemporâneas relacionadas com a sustentabilidade e a utilização responsável dos recursos. Por fim, o terceiro workshop, dedicado à comunicação, foi dinamizado em ambas as turmas e centrou-se na reflexão em torno dos diversos modos de comunicar, com especial ênfase na comunicação visual.

As três Unidades de Trabalho, intituladas “A Nova Linguagem da Arte Contemporânea”, “Movimento, Jogo e Diversão de Carnaval” e “Património em Azulejo”, por sua vez, foram fundamentadas no Método de Resolução de Problemas, abordagem já anteriormente adotada na PES II. A UT “A Nova Linguagem da Arte Contemporânea” foi a primeira a ser desenvolvida com ambas as turmas, no âmbito da disciplina de Educação Visual. A sua conceção e implementação enquadram-se no projeto de investigação desenvolvido ao longo do presente Relatório Final de Estágio, sendo, por esse motivo, analisada na Secção 2.5., dedicada ao referido projeto na qual a UT se inscreve.

A segunda UT, intitulada “Movimento, Jogo e Diversão de Carnaval” (Figura 8), foi concebida no âmbito da disciplina de Educação Tecnológica, tendo sido implementada, igualmente, em ambas as turmas. Esta proposta centrou-se na criação de jogos alusivos ao Carnaval, através da abordagem ao conceito de movimento, articulando princípios

de funcionamento técnico com componentes lúdicas. Apesar do interesse demonstrado pelos alunos, emergiram, durante o processo, dificuldades relacionadas com o trabalho de grupo, particularmente ao nível da distribuição equitativa das tarefas. Em diversos casos, verificou-se o afastamento de alguns alunos do processo de criação, permitindo que outros assumissem a totalidade do trabalho. Esta dinâmica revelou-se pouco favorável à promoção de uma verdadeira aprendizagem cooperativa, tal como conceptualizada por Johnson e Johnson (2015), os quais defendem que esta apenas se concretiza de forma eficaz quando se estabelece uma interdependência positiva entre os elementos do grupo. De acordo com os autores, a interdependência positiva surge quando todos os membros percebem que o sucesso do coletivo depende das contribuições individuais. Quando tal equilíbrio se rompe compromete-se não só a qualidade da experiência, mas também a aprendizagem. Neste contexto, esta situação constituiu uma das dificuldades mais evidentes ao nível da gestão da sala de aula, evidenciando a importância do papel do professor enquanto regulador das dinâmicas, com a responsabilidade de criar condições que favoreçam o respeito mútuo e a participação ativa de todos os alunos no processo educativo.

Figura 8

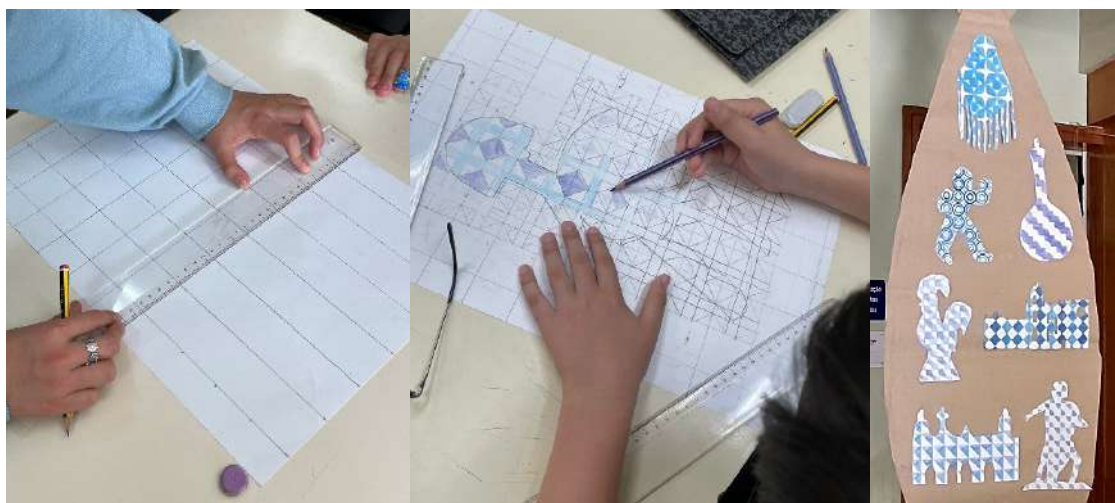
UT “Movimento, Jogo e Diversão de Carnaval” (PES III)



A última UT desenvolvida – “Património em Azulejo” (Figura 9) –, foi concebida em interdisciplinaridade entre Educação Visual e Educação Tecnológica. A proposta consistiu na criação de uma composição visual, na qual cada aluno selecionou um elemento representativo do património português para ser representado. O elemento escolhido foi, posteriormente, preenchido com um módulo-padrão, concebido pelo próprio aluno, inspirado na linguagem visual e decorativa da azulejaria portuguesa.

Figura 9

UT "Património em Azulejo" (PES III)



A implementação desta UT foi particularmente marcada pela utilização de múltiplos recursos didáticos e pela adoção de metodologias ativas. Entre as estratégias mobilizadas, destacou-se particularmente a gamificação. Após uma atividade introdutória dedicada à exploração da medição e dos seus diferentes instrumentos, foi realizada uma nova dinâmica, estruturada segundo uma lógica de jogo e competição, que introduziu uma expressiva componente motivacional no processo de aprendizagem. Inspirada no jogo do bingo (Figura 10), cada aluno recebeu uma ficha contendo diferentes descrições de objetos. Os alunos deveriam identificar, no espaço da sala e no seu exterior, objetos correspondentes a essas descrições, registá-los, indicar as respetivas medições e identificar os instrumentos utilizados para as realizar. O objetivo era completar a ficha dentro de um tempo-limite ou até que um dos participantes preenchesse todos os campos, promovendo, assim, a aplicação prática dos conhecimentos em situações reais.

Durante esta atividade, observou-se um elevado grau de envolvimento, entusiasmo e concentração por parte dos alunos, que revelaram iniciativa na criação de estratégias e um forte empenho na conclusão da tarefa com rigor e criatividade. Destacou-se, inclusivamente, a participação ativa de alunos que, habitualmente, demonstravam menor interesse e motivação, o que reforça o potencial desta abordagem lúdica no estímulo à aprendizagem. Esta dinâmica, inspirada nos princípios da gamificação, constituiu um exemplo claro de como a integração de elementos e/ou mecânicas de jogos em contextos educativos, quando pedagogicamente intencionais, pode favorecer

o envolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos, contribuindo significativamente para o aumento da sua motivação para a aprendizagem (Deterding et al., 2011, Sailer et al., 2017, citados por Triantafyllou et al., 2025).

Figura 10

UT "Património em Azulejo" - Abordagem à Medição e aos seus Diferentes Instrumentos (PES III)



Para além das especificidades de cada proposta, uma prática transversal a todas as UTs desenvolvidas ao longo das PES II e III foi a avaliação, enquanto dimensão essencial do processo de ensino e de aprendizagem. Desde o início do estágio, que se procurou consolidar uma avaliação que cumpra a sua função formativa (Pacheco, 2002), centrada na valorização dos progressos individuais dos alunos e na promoção da sua capacidade de autorregulação. Neste enquadramento, os critérios de avaliação foram sistematicamente construídos e discutidos com os alunos, o que contribuiu para uma maior transparência e envolvimento no processo, permitindo-lhes compreender com clareza o que lhes é exigido, orientando as suas produções em função dos parâmetros definidos. Paralelamente, a participação dos alunos nos momentos de avaliação constituiu uma dimensão cuidadosamente trabalhada ao longo de todo o ano letivo. Neste âmbito, foi dada especial atenção ao desenvolvimento da crítica construtiva, orientada para a identificação de pontos fortes e de aspetos a melhorar em cada trabalho apresentado pelos colegas. Procurou-se, deste modo, criar um ambiente seguro, onde cada aluno fosse encorajado a refletir de forma fundamentada e a expressar a sua opinião, consolidando-se uma visão da avaliação como um espaço dialógico e formativo, sustentado na partilha e na construção coletiva do saber. Tal como defende Guerra (1993), a avaliação deve funcionar como uma plataforma de diálogo e compreensão mútua, orientada não apenas para classificar, mas, sobretudo, para melhorar continuamente o processo formativo.

3. Apreciação Crítica das Competências Profissionais Desenvolvidas nas Disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica

A experiência vivenciada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada revelou-se um momento determinante de crescimento e transformação, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, tendo contribuído de forma significativa para o desenvolvimento de competências inerentes ao exercício docente nas disciplinas de EV e ET. Mais do que uma transição de um conhecimento predominantemente teórico adquirido ao longo da formação inicial para uma prática pedagógica contextualizada, os estágios representaram uma oportunidade de integração crítica entre saber e fazer, que exigiu uma postura de constante questionamento, análise e melhoria, configurando-se, por isso, como uma etapa essencial na construção de uma identidade docente onde a reflexão crítica e a ação informada se entrelaçaram de forma permanente.

Conceber o ensino como uma atividade investigativa, enquanto parte integrante da profissão docente – entendida como “a indagação, a busca, a pesquisa” (Freire, 2007, p. 29) –, implica reconhecer que o conhecimento profissional do professor não se esgota nos saberes científicos ou teóricos (Alonso, 1998, citado por Silva, 2017). Como afirma Ferreira (2008, p. 188), não basta ao professor ser um “ser de cultura que domina de forma profunda a sua área de especialidade”. Torna-se imprescindível reconhecer que o conhecimento profissional docente se constrói de forma contínua na e através da ação, num processo marcado pela problematização, pela experimentação e pela reflexão crítica sobre a ação (Ferreira, 2008). É, justamente, através dessa reflexão na e sobre a ação – que pode ocorrer tanto durante o exercício da prática como na observação da prática dos outros¹ – que se ampliam as oportunidades de aprendizagem, promovendo o enriquecimento e desenvolvimento profissional docente (Schön, 1997).

O objetivo primordial desta prática é criar condições que favoreçam a aprendizagem de

¹ Conforme é evidenciado por Reis (2011), a observação deve ser encarada como uma oportunidade de reflexão colaborativa sobre o desempenho docente, constituindo-se como um momento propício à reformulação e discussão de estratégias, indispensáveis ao exercício de uma prática de qualidade em contexto escolar. Neste sentido, Carneiro (2016, p. 58) reforça que “a observação de aulas em parceria permite sistematizar informação sobre como se ensina e a partir daí criar uma base de reflexão – individual e conjunta – para conhecer e tomar decisões sobre as melhores formas de ensinar”.

todos os alunos. Assim, a reflexão na e sobre a ação, desenvolvida ao longo das PES I, II e III, possibilitou a consolidação de diversas competências, destacando-se, especialmente, a capacidade de planejar e implementar metodologias diversificadas, capazes de responder à pluralidade de perfis presentes em cada turma (Gower et al., 1983). A experiência desenvolvida evidenciou a importância de preparar, organizar e refletir sobre propostas que considerem os diferentes ritmos de aprendizagem, interesses, níveis de motivação e formas de expressão e comunicação dos alunos. Com a prática, o processo de planificação tornou-se progressivamente mais estruturado, traduzindo-se numa maior capacidade de antecipar dificuldades e reagir com flexibilidade, numa lógica de articulação entre o que é previsto e o que, inevitavelmente, exige adaptação em situação real, conforme defendem Gower et al. (1983).

Esta capacidade de agir com flexibilidade, reformulando estratégias, ajustando metodologias e repensando continuamente a prática revelou-se, assim, essencial na construção de um ambiente educativo mais ajustado, dinâmico e responsivo. Cada proposta ou atividade desenvolvida em sala de aula procurou refletir a intencionalidade da ação docente, reconhecendo, para tal, um compromisso com a formação integral dos alunos. Para isso, privilegiou-se a criação de um ambiente estruturado, mas simultaneamente flexível e aberto à criatividade e à expressão individual, reconhecendo a energia própria da infância – a energia, o movimento constante e a curiosidade inata – como motor do processo educativo, tal como Platão já defendia (Sousa, 2024).

Em síntese, as PES constituíram-se como um espaço privilegiado de construção e desenvolvimento de competências profissionais, alicerçadas numa visão crítica, investigativa e reflexiva do exercício docente. Conforme salienta Reis (2011, p. 53), trata-se de um processo que permite “estimular a criatividade na superação de dificuldades e problemas detetados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional”, evidenciando que o crescimento docente não ocorre de forma linear, mas sim através de sucessivas reinterpretações da ação, mediadas pela reflexão e pelo diálogo. Pautado por desafios, aprendizagens e crescimento progressivo, este percurso formativo contribuiu, assim, para reforçar a convicção de que ser professor implica assumir um compromisso contínuo com a melhoria e a transformação – de si, dos outros e da escola – através de uma prática que se (re)constrói, continuamente, entre a ação e a reflexão.

Anexos (disponíveis em suporte digital)

Anexo I: Prática de Ensino Supervisionada II (Planificações e Materiais Didáticos)

Anexo II: Prática de Ensino Supervisionada III (Planificações e Materiais Didáticos)

The background of the page features a faint, light-colored illustration of a woman with voluminous curly hair, wearing a dark top and a necklace. She is depicted in a reading posture, holding an open book. The style is soft and artistic, with a warm, muted color palette.

Parte II – Trabalho de Investigação

Nota Introdutória

A educação atravessa, na contemporaneidade, um tempo de grandes incertezas (Nóvoa, 2009), pois a própria escola e os sistemas educativos constituem um terreno propício a gerar anseios e trazer à luz inúmeros problemas para resolver, questões para responder e, por isso, inúmeras oportunidades para refletir, além de toda uma série de situações dinâmicas decorrentes da ação humana, onde a vontade de mudança pulsa a cada momento (Coutinho et al., 2009). Neste contexto, a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências essenciais – entre as quais a criatividade, cada vez mais reconhecida face à incerteza do presente e do futuro – deve reconfigurar-se para dar resposta às exigências imprevisíveis e aos desafios do mundo atual (Martins et al., 2017). Contudo, o espaço reservado para a criatividade continua reduzido no contexto escolar (Alencar, 1990), frequentemente condicionado por um sistema educativo que, muitas vezes, ensina que existe apenas uma resposta concreta para qualquer problema, mesmo em disciplinas de natureza prática e experimental, como é o caso de Educação Visual. A própria sociedade reforça esse condicionamento, ensinando a reprimir a curiosidade, a criticar ideias e a acreditar que a criatividade é uma qualidade para poucos.

Diante deste cenário, impõe-se a necessidade de repensar a educação, reconhecendo a responsabilidade de proporcionar um ensino propício ao desenvolvimento da criatividade. Esta premissa constituiu o mote para o desenvolvimento do presente projeto de investigação, intitulado “Arte Contemporânea e Desenvolvimento da Criatividade na Disciplina de Educação Visual”, apresentado ao longo da *Parte II – Trabalho de Investigação* do RFE. Partindo de uma pesquisa qualitativa, ancorada na metodologia de investigação-ação, o estudo propõe-se a investigar a influência que uma educação sob o olhar e experiência ampla e diversificada da arte contemporânea pode ter no desenvolvimento da criatividade dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da disciplina de Educação Visual.

De que forma uma aproximação à arte contemporânea pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade dos alunos no âmbito de Educação Visual, constitui-se, assim, como a questão que orientou esta investigação. A partir desta questão, este estudo assume como objetivos compreender o potencial e analisar a influência que uma aproximação à arte contemporânea pode exercer no desenvolvimento da criatividade dos alunos; identificar estratégias e ferramentas que possam ser utilizadas para

estimular a criatividade; perceber a importância do papel do professor-mediador para o desenvolvimento da criatividade dos alunos e, por fim, analisar a percepção dos alunos sobre o uso da arte contemporânea como ferramenta para o desenvolvimento da criatividade.

Neste seguimento, a presente parte do RFE estrutura-se em quatro secções, de forma a dar resposta à questão e respetivos objetivos delineados. A primeira secção, dedicada ao enquadramento teórico, procura sustentar e contextualizar a temática em estudo. Segue-se, na segunda secção, a descrição da metodologia, na qual foram clarificados o problema da investigação, os objetivos delineados, a motivação subjacente ao estudo, o tipo de investigação adotado, os participantes envolvidos, os instrumentos de recolha de dados utilizados, os procedimentos de implementação da intervenção e as técnicas de análise dos dados. Na terceira secção, procede-se à apresentação e análise dos dados recolhidos, considerando os diversos instrumentos de recolha de dados. Por fim, a quarta secção apresenta a discussão dos resultados, refletindo criticamente sobre os dados obtidos, evidenciando as principais conclusões à luz da revisão da literatura previamente apresentada no enquadramento teórico, as limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Criatividade, Contemporaneidade e Educação

O enquadramento teórico que se segue alicerça-se no reconhecimento da criatividade enquanto eixo estruturante para a compreensão do presente estudo. Neste âmbito, desenvolve-se uma análise sobre algumas das concepções que contribuem para a caracterização do conceito, situando-o na contemporaneidade e no contexto educativo, com especial destaque para o contexto da disciplina de Educação Visual.

1.1.1. Criatividade – Conceito e Concepções

O termo criatividade é um conceito de difícil definição (Kindersley, 1994), tendo, ao longo dos tempos, resistido à delimitação de uma definição única e universalmente aceite (Barbosa, 2023). A compreensão do conceito tem vindo a consolidar-se, em grande parte, como resultado dos esforços pioneiros de Joy Paul Guilford e, especialmente, do considerado pai da criatividade – Ellis Paul Torrance (Sternberg, 2006) –, cujas ideias precursoras ainda ecoam através das palavras por ele deixadas:

A criatividade desafia uma definição precisa. Esta conclusão não me incomoda em nada. Na verdade, fico até feliz com isso. A criatividade é quase infinita. Envolve todos os sentidos – visão, olfato, audição, sentimento, paladar e talvez até mesmo os extrassensoriais. Grande parte dela é invisível, não verbal e inconsciente. Portanto, mesmo que tivéssemos um conceito preciso de criatividade, tenho a certeza de que teríamos dificuldade em expressá-lo por palavras² (1998, citado por Ogunleye, 2019, p. 12).

As iniciativas voltadas para a compreensão do conceito de criatividade não são, por isso, recentes. Com o progressivo aumento da sua relevância no discurso científico (Pereira, 2020), a palavra foi ganhando visibilidade, motivando os investigadores a

² Tradução livre do inglês “Creativity defies precise definition. This conclusion does not bother me at all. In fact, I am quite happy with it. Creativity is almost infinite. It involves every sense – sight, smell, hearing, feeling, taste and even perhaps the extrasensory. Much of it is unseen, nonverbal and unconscious. Therefore, even if we had a precise concept of creativity, I am certain we would have difficulty putting it into words” (Torrance, 1998, citado por Ogunleye, 2019, p. 12).

aprofundar a compreensão deste processo complexo (Colin, 2017), o que resultou na formulação de diversos modelos explicativos. Os pioneiros, como o modelo de Graham Wallas (1926, citado por Colin, 2017), advogavam pela divisão do processo criativo em etapas distintas. Modelos mais recentes e flexíveis, por sua vez, interligam a criatividade à inteligência e às interações ambiente-indivíduo, introduzindo conceitos como o de pensamento divergente e convergente, através de figuras influentes como Lubart, Guilford ou Csikszentmihalyi (Colin, 2017).

Fonte dos constantes debates científicos e das numerosas definições e modelos provenientes das múltiplas perspetivas e pontos de vista de diferentes autores e contextos, pode afirmar-se que, face à impressionante variedade de abordagens e significados associados à temática, falar sobre criatividade é difícil e controverso (Colin, 2017; Fiates, 2014; Morais, 2011; Morais, 2015; Pereira, 2020; Sierra et al., 2015; Wingström et al., 2022). Toda esta multidimensionalidade inerente ao conceito torna-o um fenómeno complexo, em constante mutação e evolução. Na base deste quadro, procede-se à abordagem do conceito de uma forma dinâmica (Corazza, 2016; Taylor, 1988). Assim, ao invés de se questionar sobre o que é a criatividade, propõe-se centrar a análise no que esta requer (Morais, 2015), esclarecendo os seus requisitos principais e os desafios que ainda resistem na sua investigação.

O estudo científico da criatividade teve como ponto de partida o estudo de indivíduos comumente reconhecidos como génios, sendo considerada um dom divino ou uma dádiva de uma entidade espiritual que dotava alguns indivíduos com uma condição superior de poder criativo (Bellini, 2024; Gontijo et al., 2019, citados por Barbosa, 2023). Esta abordagem elitista, já evidenciada por Platão na Grécia Antiga, começou a ser ultrapassada a partir do século XX. A compreensão da criatividade expandiu-se, transcendendo o foco nos génios, para incluir o estudo de qualidades e habilidades que sustentam a criatividade como uma capacidade inerente a todos os indivíduos (Corazza, 2016; Leite & Malpique, 1986). Esta expansão envolve, em primeiro lugar, os aspetos, traços da personalidade e processos mentais do indivíduo, o que inclui a bagagem de conhecimentos adquiridos³, juntamente com as características intrínsecas a cada um,

³ O conhecimento que a criatividade requer é exigente, pois é requerido um conhecimento relativo à tarefa potencialmente criativa a executar porque, conforme refere Morais (2011, p. 69), “ninguém é criativo em música sem saber música, ninguém é criativo a escrever sem ter escrito e lido muito”, ou seja, é mais fácil ser-se criativo e desenvolver boas ideias em campos nos quais conhecemos e temos domínio (Fiates, 2014). Além disso, é requerido um conhecimento multidisciplinar, para que se possam estabelecer associações e conexões, fenómeno fundamental à criatividade. Se quisermos que uma criança se torne uma pessoa criativa, deveremos fazer com que ela memorize o maior número possível, para permitir que se estabeleça o máximo de relações possíveis (Morais, 2011; Munari, 1981).

como a dedicação, esforço, envolvimento, autonomia, interesse pessoal, curiosidade, sentimento de desafio, disposição para assumir riscos, tolerância para a ambiguidade e diversidade, perseverança diante de frustrações e persistência⁴, características essas que serão moldadas ao longo do percurso de vida dos indivíduos nos mais diversos contextos. Em segundo lugar, incluem-se as dimensões socioculturais da criatividade, que influenciam o reconhecimento dado ao criador, assim como à aceitação e valorização da mudança, do novo e do divergente (Alencar, 1990; Amabile, 1996, Basadur, Runco & Vega, 2000, Csikszentmihalyi, 1988, Glăveanu, 2010, Guilford, 1959, Mednick, 1962, Runco, 2004, Sternberg, 1988, Sternberg & Lubart, 1995, Torrance, 1988, citados por Corazza, 2016; Fiates, 2014). Neste contexto, para que o processo criativo ocorra torna-se essencial que o indivíduo desenvolva sensibilidade para observar o ambiente ou o contexto que o rodeia, permitindo-lhe reconhecer desequilíbrios ou situações que desafiem as normas, as crenças e os valores culturais existentes. Esses desequilíbrios podem desencadear habilidades cognitivas que desafiam os padrões de pensamento e as normas estabelecidas, caracterizando-se como o ato ou processo de descoberta que leva à criação de algo novo, seja um objeto físico ou uma construção mental ou emocional (Walia, 2019). Esse processo demonstra o verdadeiro poder da criatividade: “a capacidade de tornar o novo através de uma mistura de ideias ou objetos aparentemente não relacionados ou até então considerados não relacionáveis⁵” (Wurth, 2018, p. 128), ou seja, na conexão de todos os saberes reunidos no saciar pela expressão do novo e do único (Martins et al., 2012).

Deixaram, portanto, de ser apenas consideradas “as habilidades e personalidade dos indivíduos, mas também as influências sociais e o meio em que se encontram inseridos, adotando assim uma visão sistêmica do fenômeno que abandona a anterior abordagem individual, integrando agora variáveis internas e externas” (Alencar & Fleith, 2003, citados por Pereira, 2020, p. 14). A criatividade é entendida, por conseguinte, como um fenômeno sociopsicológico (Amabile & Pillemer, 2012, citados por Walia, 2019), que envolve um processo individual e/ou colaborativo, influenciado por vários fatores pessoais e ambientais (Amabile, 1996, Csikszentmihalyi, 1997, Bereczki, 2015,

⁴ Thomas Edison, referindo-se à criatividade, sugeriu que esta consiste em 98% de transpiração e de 2% de inspiração (Alencar, 1990), ou seja, a motivação intrínseca é fundamental para que alguém arrisque e procure novas soluções pois só depois de um intenso percurso de trabalho e de persistência face ao conhecimento que se integra é que surge a ideia criativa (Fiates, 2014; Morais, 2011). Em palavras de Morais (2015, p. 4), “é consensual que só se cria quando se está comprometido com o que se faz”.

⁵ Tradução livre do inglês “the ability to render the new through a blending of ideas or objects apparently unrelated or hitherto thought to be unrelatable” (Wurth, 2018, p. 128).

Sternberg & Lubart, 1999, Plucker, Beghetto, & Dow, 2004, citados por Pereira, 2020). A criatividade não se resume, por isso, a um único elemento isolado, mas resulta de uma convergência complexa de capacidades, de experiências, de conhecimentos sujeitos a variáveis cognitivas, de características individuais, culturais e ambientais, que vão mudando de acordo com o desenvolvimento cognitivo, a sabedoria e a experiência de vida do indivíduo (Bahia, 2008, Lubart, 2007, citados por Pereira, 2020; Lebudá & Csikszentmihalyi, 2018, citados por Walia, 2019; Martins et al., 2012), e de imaginação (Vygotsky, 2012).

Verificou-se, por isso, uma progressiva democratização do fenômeno, reconhecendo-se que a criatividade é um potencial inerente a cada ser humano, ou seja, uma capacidade que todas as pessoas possuem em maior ou menor proporção, suscetível de ser desenvolvida mediante a criação de condições sociais e educativas adequadas (Alencar, 1990; Corazza, 2016; Fiates, 2014; Leite & Malpique, 1986; Martins et al., 2012; Sierra et al., 2015). Neste sentido, torna-se pertinente refletir sobre a forma como a criatividade tem vindo a ser conceptualizada na contemporaneidade, bem como analisar o lugar que ocupa no contexto educativo atual, considerando os desafios, exigências e potencialidades que lhe estão associados.

1.1.2. A Criatividade na Contemporaneidade e no Contexto Educativo

A complexa e intrínseca conexão entre o indivíduo e a sociedade, entrelaçada com as diversas perspectivas para o futuro, gera novos desafios à educação (Martins et al., 2017). Essa interdependência, que transcende os limites da mera coexistência, exige uma reconfiguração dos paradigmas educativos para atender às exigências da contemporaneidade, caracterizadas pela imprevisibilidade, pelas aceleradas mudanças e a conseqüente necessidade de adaptação e de inovação (Alencar, 1990; Martins et al., 2017; Morais, 2011; Morais, 2015). Isto significa que não basta ensinar e transmitir o que é conhecido, sendo, também, necessário uma preparação do aluno para questionar, refletir, mudar e criar (Alencar, 1990).

Considerando a escola um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças e jovens, a mesma assume um papel fundamental na sua formação, construção e preparação enquanto futuros cidadãos flexíveis, multifacetados, responsáveis e participantes ativos das transformações do seu tempo e dos desafios futuros (Bauman,

2008; Morais, 2011). Neste contexto, surge a criatividade como “uma competência essencial, quase de sobrevivência” (Csikszentmihalyi, 2006; Naudé, 2006; Starko, 2010, citados por Morais, 2011, p. 72). Uma educação que privilegie a criatividade e que a abrace como um dos seus pilares torna-se crucial para preparar e capacitar as novas gerações para a produção de ideias e de conhecimento, para se inserirem e interagirem de forma significativa na sociedade. Deste modo, a criatividade emerge como uma das qualidades mais importantes que uma criança ou jovem deve desenvolver (Alencar, 1990; Wilson, 2003, citado por Sierra et al., 2015) pois, conforme aponta Munari (1981), uma pessoa sem criatividade é uma pessoa incompleta, pois terá dificuldades em enfrentar os problemas que se lhe apresentam e em se adaptar às inevitáveis alterações da vida.

Nas últimas décadas, a necessidade de desenvolver a criatividade e o pensamento criativo nas novas gerações tem sido um tema recorrente em debates educativos. Segundo Pereira (2020), diversos autores de referência, docentes, investigadores, jornais, relatórios de conferências, orientações políticas e recomendações institucionais de diferentes países convergem na consciencialização da necessidade urgente de promoção da criatividade nas escolas, como forma de desenvolver a capacidade de adaptação e inovação dos jovens. No entanto, talvez não seja esse o panorama no terreno ou, como observa Nóvoa (2009, p. 27), “há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”.

Em 1952, Carl Rogers (1972) já alertava sobre a tendência do sistema educativo assumir um carácter autoritário, frequentemente orientado pela padronização e, por isso, fundamentado na transmissão passiva do conhecimento do professor para o aluno. Este modelo, de acordo com o autor (1972), contribui para a formação de indivíduos conformistas, estereotipados e dependentes, desprovidos de capacidade para pensar de maneira crítica e criativa. Embora essas críticas tenham sido formuladas há várias décadas, o panorama atual da educação ainda reflete muitas dessas características. Em Portugal, autores como António Nóvoa (2009), destacam que, apesar de avanços significativos em várias dimensões do sistema educativo, a formação de professores e as práticas escolares ainda são amplamente condicionadas por modelos tradicionais, que pouco incentivam a autonomia, a criatividade e a reflexão crítica.

Apesar de avanços pontuais e iniciativas inovadoras em algumas escolas procurando estimular o pensamento crítico e a criatividade, o panorama geral do sistema educativo

português mantém-se, em grande medida, alinhado ao modelo criticado por Carl Rogers (1972), valorizando a memorização do conhecimento e o não pensar, priorizando a informação pronta a absorver e inibindo o potencial criador e a imaginação (Alencar, 1990; Rogers, 1972; Souza, 1968). Desde os métodos e metodologias rígidas de ensino utilizadas até à organização física das salas de aula, observa-se uma priorização da memorização e reprodução de conhecimentos, em detrimento do desenvolvimento da criatividade. O espaço reservado para o aluno lidar com questões de respostas abertas é bastante reduzido, e a sua curiosidade e a capacidade criativa não são suficientemente incentivadas (Alencar, 1990; Souza, 1968). Isto deve-se a diversas barreiras, tanto pessoais – fazendo referência a barreiras emocionais, percetuais e intelectuais –, quanto ambientais e culturais, que se relacionam, sobretudo, com os valores, normas e pressupostos nos quais se encontra ancorada a cultura de cada sociedade (Alencar, 1999; Alencar, 1999, Morais, Almeida, Azevedo, Alencar, & Fleith, 2014a, citados por Pereira, 2020). Consequentemente, o sistema educativo mantém uma estrutura rígida, caracterizada, por exemplo, pela extensão dos programas curriculares, pela abordagem ainda tradicional do ensino ou pela ênfase excessiva na disciplina e no bom comportamento dos alunos.

É neste contexto que o professor pode tornar-se, também, um obstáculo ao desenvolvimento da criatividade dos alunos, seja pela sua forma de adaptação a esta estruturação, procurando influenciar e contribuir para o crescimento e expansão das capacidades dos alunos, como, mesmo sem essa intenção, transformando-se numa barreira ao desenvolvimento da criatividade (Alencar, 1990; Pereira, 2020). Por vezes, a simples forma como se conduz uma atividade impede o processo criativo (Pereira, 2020), acabando por contribuir para que surjam barreiras internas ou pessoais, como a falta de confiança nas próprias ideias. Este fenómeno remete-nos, por sua vez, à “miopia de recursos” (Carson, 1999, p. 397), caracterizada pela incapacidade de reconhecer os pontos fortes do próprio e dos outros, o sentimento de desconforto com a autonomia, o medo de errar e do fracasso, o receio da crítica e da ridicularização ou inseguranças que bloqueiam a expressão criativa (Alencar, 1990; Carson, 1999; Sternberg, 2006).

Como forma de combater ou atenuar as barreiras ao desenvolvimento da criatividade em sala de aula, torna-se essencial instituir um ambiente pautado pela liberdade, respeito e aceitação mútua, onde cada ideia seja aceite e valorizada, sem medos de juízos de valor ou censura. Esse ambiente deve incentivar a apreciação do novo, a curiosidade, a reflexão sobre os temas que os alunos desejam explorar nas suas

pesquisas e, conseqüentemente, a autodireção, na criação, definição e redefinição de projetos e problemas. Tudo isso proporciona a oportunidade para questionar, experimentar, discutir, propor interpretações, explorar e analisar. Ademais, um ambiente criativo de sala de aula promove a compreensão e o respeito dos diferentes pontos de vista e perspectivas; oferece o tempo necessário para pensar e desenvolver as ideias de cada aluno, respeitando os diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem. Para terminar, pode ainda recorrer à utilização de recursos e técnicas adequadas à manifestação da criatividade condizentes com o que está a ser ensinado, equilibrando o conhecimento a ser ensinado (transmissão) com o ensino de como pensar sobre tal conhecimento (desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico), para que se estabeleça o máximo de relações possível (Alencar, 1990; Munari, 1981; Souza; 1968; Sternberg & Williams, 1996).

1.1.3. O Espaço da Criatividade na Disciplina de Educação Visual

Compreendendo e reconhecendo as condições imprescindíveis ao desenvolvimento da criatividade, torna-se necessário, por fim, analisar como as orientações curriculares e legais enquadram e promovem o seu desenvolvimento. Ao analisar a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), constata-se que a menção feita à criatividade surge, no âmbito do Ensino Básico, como uma das competências a desenvolver no percurso formativo dos alunos, evidenciando-se como uma das intencionalidades educativas orientadoras do sistema educativo. Partindo deste enquadramento educativo geral, e dirigindo o foco para a especificidade da disciplina de Educação Visual, verifica-se, conforme delineado no respetivo documento orientador (Ministério da Educação, 2018), que esta disciplina se alinha com as áreas de competência definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), onde a criatividade é destacada como uma competência a ser estimulada e desenvolvida.

Considerando a natureza eminentemente prática da disciplina (Ministério de Educação, 1991b), cabe-lhe, também, a responsabilidade de estabelecer a transição entre os valores e as atitudes que se pretende promover ao longo do percurso escolar, no plano de formação pessoal e social. Esta relação é explicitada no Programa de Educação Visual e Tecnológica (Ministério da Educação, 1991a, p. 195), que conceptualiza a disciplina como um espaço de criatividade onde a “fantasia e a liberdade de expressão,

tão importantes nesta fase etária, estão sempre presentes”. Desta forma, compete à disciplina de Educação Visual (e, também, de Educação Tecnológica) proporcionar aos alunos um espaço que valorize, estimule e sustente a sua criatividade.

1.2. Arte Contemporânea na Educação

O enquadramento teórico que se segue assenta na compreensão das perspetivas que caracterizam a arte contemporânea, na reflexão sobre os processos de mediação indispensáveis à sua fruição – evidenciando-se, neste contexto, o papel do professor enquanto mediador entre o aluno e a obra de arte – e, por fim, na análise do papel que esta forma de arte pode assumir no contexto educativo.

1.2.1. Arte Contemporânea – Transformações e Perspetivas

A arte contemporânea que, segundo Halsall e Long (2009), abrange aproximadamente o período desde a década de 1970 até aos dias de hoje, emerge como uma resposta dinâmica e multifacetada às transformações sociais, culturais e tecnológicas, modelando-se a partir dos sistemas sociais em vigor e, por conseguinte, refletindo os valores e práticas característicos do tempo presente (Salbego & Charréu, 2022). Este fenómeno corresponde, assim, a uma nova consciência artística e cultural (Hernández, 2000; Salbego & Charréu, 2022). Uma dessas transformações foi a produção de uma arte de rutura, associada à nova conceptualização do artista e da obra de arte, como exemplificado pelos Ready Mades de Marcel Duchamp (Salbego & Charréu, 2022). De acordo com Mathias (2015, p. 148), a obra de arte contemporânea não corresponde a um objeto material, tal como o havíamos concebido em tempos anteriores, mas à “multiplicidade e heterogeneidade de materiais e meios que podem constituir um trabalho artístico”. Posto isto, a arte deixou de se limitar às formas tradicionais e estabelecidas, passando a interagir de forma complexa com os diversos meios de comunicação e plataformas culturais, o que ampliou significativamente as possibilidades de expressão e interpretação (Halsall & Long, 2009). Outra transformação relevante foi o crescente alcance da tecnologia (Salbego & Charréu, 2022) e a consequente globalização e democratização da arte, que colocou o público em contacto direto com as obras, criando uma relação mais estreita entre a vida e a arte, quebrando a sua passividade contemplativa e, em consequência, afastando-se da visão elitista

anteriormente associada à arte.

Esta acessibilidade e interatividade, aliadas à nova conceptualização do artista e da obra, abriram espaço a uma multiplicidade de formas e conteúdos artísticos, tornando difícil a formulação de uma definição rígida e unívoca da arte contemporânea (Halsall & Long, 2009). Contudo, é possível afirmar que a característica mais notável desta arte reside, precisamente, na sua capacidade de subverter as expectativas sobre o que a arte pode e deve ser, desafiando, de forma constante, os limites e as funções da produção artística. Como afirmam Halsall e Long (2009, p. 14), “é essa pluralidade de possibilidades que nos dá, de forma mais evidente, pistas sobre o que a arte contemporânea é⁶”.

No entanto, se se pensar esta arte, de características tão mutáveis e subjetivas, levada para dentro da sala de aula é essencial que haja “uma ampliação deste universo uma vez que tais formas se apresentam muitas vezes, aparentemente, indecifráveis ou intransmissíveis” (Agamben, 2013 citado por Salbego & Charréu, 2022, p. 81). Para superar este desafio, é necessário implementar uma mediação eficiente que facilite a aproximação dos alunos à obra de arte contemporânea. Neste âmbito, revela-se pertinente analisar a evolução histórica do ensino das artes em Portugal, o qual, ao longo do tempo, se tem tentado afastar de modelos rígidos e técnicos, abrindo caminho a uma abordagem mais flexível e criativa, centrada na liberdade expressiva e na construção de significados pessoais pelos alunos. Este processo de transformação do ensino das artes integra-se num movimento mais amplo de valorização da criatividade, no qual a prática da mediação assume um papel crucial, enquanto instrumento fundamental no processo de ensino e aprendizagem ao fomentar e desenvolver a relação entre os alunos e as distintas manifestações artísticas.

1.2.2. O Processo de Mediação para Fruição das Artes e o Papel do Professor-Mediador

O percurso histórico da educação artística em Portugal revela uma evolução significativa no modo como as artes têm sido ensinadas e compreendidas no contexto escolar. No início do século XX, o ensino formal das artes baseava-se num modelo de aprendizagem

⁶ Tradução livre do inglês “It is this plurality of possibilities which most obviously gives us clues as to what contemporary art ‘is’ today” (Halsall & Long, 2009, p. 14).

centrado na observação, na reprodução fiel e na cópia, tal como praticado nas Academias e, mais tarde, nas Escolas de Belas-Artes (Oliveira, 2011). Este modelo, partindo da análise do autor aos manuais escolares da época, privilegiava o rigor técnico e a repetição de formas, com pouco espaço para a criatividade ou expressão individual, contribuindo pouco para uma verdadeira educação artística. Mesmo com a introdução do desenho livre por Betâmio de Almeida em 1947, a abordagem às artes no ensino básico permaneceu enquadrada em exercícios rígidos, limitando a criatividade e o potencial de imaginação dos alunos. Mudanças significativas começaram a surgir, impulsionadas por avanços no pensamento filosófico, pedagógico e artístico. Educadores e teóricos, como Herbert Read (2001, citado por Castro, 2021), desempenharam um papel central ao destacar a importância da criatividade, da imaginação, da expressão individual e da liberdade, que emergiam dos ateliers modernistas em contraposição aos rígidos cânones das academias, na formação, autodesenvolvimento e autodescoberta dos indivíduos.

Partindo do princípio de que “o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano”, defendido por Read (1958, p. 21), pode-se afirmar que a educação artística, ao contrário de uma abordagem pedagógica que enfatiza a técnica, deve promover a liberdade criativa, permitindo que o aluno se aproprie do processo artístico, se expresse livremente, interprete as suas próprias percepções e construa significados próprios. Neste contexto, as Artes Visuais, conforme referido nas Aprendizagens Essenciais de Educação Visual (Ministério da Educação, 2018), devem ser vistas e reconhecidas como uma área essencial do conhecimento, imprescindível para o desenvolvimento global e integral dos alunos. Este reconhecimento está em consonância com as diversas Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, constituindo-se como um dos seus objetivos primordiais o alargamento e enriquecimento das experiências visuais e plásticas dos alunos, e o despertar, ao longo do processo de aprendizagem, do interesse pela apreciação e fruição das diversas expressões culturais, que podem ser sustentadas, segundo as ideias de Minervini (2023), por práticas de mediação que ampliem as percepções éticas e estéticas dos alunos.

A mediação, segundo Tolentino e Carneiro (2020), refere-se ao ato de intermediar (ou intervir) entre duas ou mais entidades. Nessa relação processual de mediação, Barbosa (2009, citado por Tolentino & Carneiro, 2020) apresenta o mediador como alguém que atua como organizador, estimulador, questionador e facilitador do processo

interpretativo, atuando na criação de significado do objeto mediado (a obra de arte) e a(s) pessoa(s). Assim, é possível afirmar que o mediador estabelece uma ponte entre o sujeito e a obra de arte (Lisboa, 2005, citada por Johann & Roratto, 2011). Ao se estabelecer esta conexão, encontra-se um paralelismo importante no contexto educativo, onde o verdadeiro papel do professor, enquanto mediador, “é aproximar o aluno da arte” (Almeida, 1976, p. 10), permitindo-lhe que a obra se comunique por si mesma e levante questões, para que o aluno estimule o pensamento crítico-reflexivo e desenvolva uma relação com ela (Almeida, 1976; Halsall & Long, 2009; Minervini, 2023).

Compete ao professor, que assumirá o papel de professor-mediador, facilitar e orientar para a compreensão, apreciação e envolvimento dos alunos com as obras de arte e com os conceitos artísticos. Tal responsabilidade não se limita à mera garantia de acesso às produções artísticas, mas implica, sobretudo, a promoção de um diálogo significativo entre o aluno e a obra de arte, promovendo, deste modo, uma experiência reflexiva e consciente que transcenda a simples observação (Alves, 2018; Desgranges, 2015; Johann & Roratto, 2011; Minervini, 2023; Tolentino & Carneiro, 2020). O professor torna-se, assim, uma figura essencial, facilitando as condições para que o aluno experimente, contacte, explore, se relacione com o seu saber artístico e vivencie a experiência artística de forma completa.

Contactar com uma obra de arte é uma forma de valorizar eventos e acontecimentos que merecem ser observados e analisados no contexto da mediação, especialmente no que diz respeito ao diálogo entre a obra e o espectador (Rosseto & Carlim, 2024). Deste modo, atividades de mediação artística podem estimular a imaginação, fornecer chaves para interpretar ou decodificar a mensagem artística, e enriquecer as experiências pedagógicas, permitindo que o aluno se posicione ativamente no processo, instigado a pensar e a refletir sobre os significados da obra (Aprotosoiaie-Iftimi, 2017). Neste contexto, a figura do mediador é concebida como o agente capaz de abrir possibilidades para a fruição estética, contribuindo para a sua participação mais ativa no processo de fruição. Uma vez que o aluno é estimulado a pensar, criar, imaginar e transitar entre diversos sentidos e significados pelo mediador, a sua experiência estética é ampliada, capaz de transformar a experiência artística num verdadeiro estímulo à criatividade e ao pensamento crítico (Rosseto & Carlim, 2024). É nesta perspetiva que a fruição das artes emerge como uma prática enriquecedora e significativa no contexto educativo, pois amplia as possibilidades de apreciação e compreensão crítica das diferentes linguagens artísticas, numa perspetiva que valoriza tanto o processo criativo, na oportunidade de

contactar, vivenciar, refletir, analisar e explorar diferentes manifestações culturais, formas de expressão e linguagens artísticas, advindas da ação que a criança realiza ao apropriar-se dos sentidos e emoções gerados no contato com as produções artísticas (Minervini, 2023; Tolentino & Carneiro, 2020).

Todas as crianças, conforme mencionado por Tolentino e Carneiro (2020), observam, sentem, agem, refletem e atribuem sentidos às suas vivências, construindo, a partir disso, significados sobre como a arte é feita e o seu significado. A percepção individual de uma mesma obra de arte por diferentes alunos demonstra que, embora o mecanismo da visão seja o mesmo em todos, a sua compreensão do mundo envolvente difere de caso para caso (Sousa, 1977). Essa divergência decorre da relação direta entre a visão, o conhecimento do mundo e as experiências e memórias adquiridas pelo aluno, influenciando, deste modo, a sua capacidade individual de interpretar e comunicar (Munari, 1997; Sousa, 1977). Assim, a fruição em artes, conforme é apontado por Tolentino e Carneiro (2020), depende do conhecimento do sujeito e de como ele faz a leitura do mundo. Cada criança desenvolve as suas próprias interpretações, ideias e percepções sobre a arte e o fazer artístico, sendo estas moldadas pelas suas experiências, entendimentos e interações com o mundo, com a arte e com a experimentação e criação dos seus próprios trabalhos e os desafios inerentes a esse processo.

1.2.3. O Papel da Arte Contemporânea na Educação

Apesar das transformações da arte e das características da sociedade em constante mudança, refletidas nas secções anteriores, a educação artística, em muitas escolas, ainda não incorpora adequadamente as inovações e as novas linguagens propostas pelos movimentos vanguardistas e pela arte contemporânea. Frequentemente, a maioria das pessoas vê as artes visuais sob uma visão clássica da arte, centrada nos grandes movimentos artísticos europeus, artistas e obras emblemáticas, que oferecem a verdade reconhecível de paisagens, naturezas-mortas, flores ou retratos (Cunha, 2017; Loponte, 2008), limitando a apreciação do que é produzido no presente. Assim, como os artistas contemporâneos romperam com as fronteiras das linguagens, materiais, técnicas e temas (Loponte, 2008), torna-se importante que a escola se atualize e procure outros modos de pensar e planejar propostas pedagógicas em arte.

Para que a abordagem às artes no ensino básico se adeque às necessidades e desafios do presente, é fundamental conhecer a arte que se produz atualmente (Oliveira, 2015). Com efeito, a produção artística contemporânea caracteriza-se por uma natureza dinâmica, móvel, fugaz, flexível, descontínua, imprevisível e multifacetada, atributos que rompem com as ideias de passado e tradição, promovendo, em contrapartida, a fluidez e a experimentação, como observam autores como Bauman (2008) e Loponte (2008). A crescente multiplicação das obras de arte a nível formal (em termos de composição, materiais e media), conceptual (identifica o pensamento e o processo de construção da obra de arte), contextual e social (Silva, 2010), deixou de ser possível definir um valor único comum às obras porque deixaram de existir regras, métodos ou técnicas que possam caracterizar a obra de arte: “o campo da arte tornou-se aberto” (Menezes, 2006, p. 232), tornando-se “um sem número de objetos simbólicos, práticas e, até ideias” (Salbergo & Charréu, 2022, p. 77). Ao adotar uma multiplicidade de formas e significados, a arte contemporânea abre espaço, também, para uma nova relação com o espectador, convidando-o a participar ativamente na interação, podendo ser tocadas, sentidas ou modificadas pelo espectador, na interpretação e na discussão das obras (Loponte, 2008). A obra de arte apresenta-se, portanto, como um convite a ser experimentada e discutida. Conforme é referido por Bourriaud (2009, p. 19), “o «encontro» entre observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido”, podendo este encontro ser visto como um dispositivo de questionamento e desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos alunos (Cunha, 2017).

O contacto com obras de arte, deste modo, pode representar um aspeto funcional dentro do processo criativo, no sentido em que é provocado um diálogo ou um debate da realidade sob múltiplos pontos de vista, servindo de inspiração para os alunos desenvolverem as suas próprias ideias, ampliarem os seus horizontes e expressarem o mundo de forma crítica e sensível, produzirem significados com base em variadíssimos suportes, emitirem opiniões sobre o mundo global e procurarem as suas próprias respostas através de produções artísticas singulares e contemporâneas (Cunha, 2017; Oliveira, 2016; Silva, 2010). Este espaço de reflexão pessoal e social que a arte contemporânea produz contribui para uma reflexão crítica da sociedade e diminui a separação entre a arte e a vida, trazendo à esfera pública temas com impacto social (Silva, 2021). Os artistas contemporâneos problematizam assuntos que são centrais para o universo dos alunos, como a sexualidade, a identidade, o género, o impacto da tecnologia e a globalização, exercendo um impacto sobre o fenómeno da experiência com a arte contemporânea (Silva, 2010). Considerando esta recetividade à descoberta,

à curiosidade e ao envolvimento que a arte contemporânea suscita, uma aproximação da educação à arte, da mesma forma, permite a adoção de métodos que incentivem a exploração e a descoberta (Silva, 2010).

A educação artística, através da arte contemporânea, pode inscrever-se neste âmbito “pelas suas potencialidades educativas, particularmente ao nível da construção de indivíduos e sociedades mais críticos e criativos com respeito pela diversidade, preparando-os para enfrentar novos desafios contribuindo para o avanço das sociedades” (Oliveira, 2016, p. 106). O papel da arte contemporânea na educação não só enriquece a experiência estética dos alunos, mas também desempenha um papel vital no desenvolvimento da criatividade, oferecendo-lhes oportunidades para explorar, questionar, experimentar, expressar e ampliar as suas próprias perspetivas do mundo, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento integral do indivíduo. Torna-se fundamental, por isso, adequar as novas circunstâncias sociais e culturais das novas práticas artísticas a novas práticas educativas (Oliveira, 2016). Nesse enquadramento, a integração da arte contemporânea no contexto educativo pode surgir como uma via pertinente para responder a essa necessidade de atualização pedagógica, o que implica repensar o papel da disciplina de Educação Visual enquanto espaço de mediação e experimentação, capaz de acolher novas possibilidades educativas que integrem, no caso do presente estudo, o contacto dos alunos com a arte contemporânea. Neste sentido, a metodologia adotada é apresentada na secção seguinte, procurando explicitar os percursos delineados no âmbito deste processo investigativo.

2. Metodologia

2.1. Definição do Problema e Objetivos

Toda e qualquer investigação tem origem num problema que se pretende compreender, discutir ou resolver, sendo este o ponto de partida essencial e um dos aspetos mais determinantes de qualquer estudo científico (Ary et al., 1990; Kerlinger, 1980). Neste âmbito, a presente investigação emerge de uma inquietação concreta e observável no contexto educativo: a constatação de que a criatividade – competência essencial no desenvolvimento integral dos alunos e particularmente valorizada na

contemporaneidade (Martins et al., 2017) – encontra-se frequentemente reduzida no contexto escolar, evidente na forma como muitas práticas educativas continuam a privilegiar a normatividade e a produção estereotipada de respostas, conforme apresentado no enquadramento teórico.

Esta constatação ganha ainda maior pertinência quando articulada com um percurso marcado por algumas dificuldades em aceder à criatividade. Foi através do contacto com a arte contemporânea que se reabriu a possibilidade de reencontrar o impulso criativo, até então adormecido por práticas educativas formatadas e pouco estimulantes. Este momento transformador, vivido na primeira pessoa, revelou o potencial da arte contemporânea enquanto espaço de experimentação, questionamento e expressão, sem medo da rigidez de uma visão clássica da produção artística. Partindo desta motivação pessoal e da constatação crítica do contexto educativo atual, esta investigação propõe-se a aprofundar a reflexão sobre o papel da escola e das suas práticas educativas no desenvolvimento da criatividade dos alunos, procurando compreender a influência que a arte contemporânea pode ter nos seus processos criativos. Assim, formulou-se a seguinte questão orientadora: *“De que forma uma aproximação à arte contemporânea pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade dos alunos no âmbito da Educação Visual?”*.

Para dar resposta a esta questão, enunciaram-se os seguintes objetivos:

- 1) Compreender o potencial e analisar a influência que uma aproximação à arte contemporânea pode exercer no desenvolvimento da criatividade dos alunos;
- 2) Identificar estratégias e ferramentas que possam ser utilizadas para estimular a criatividade dos alunos;
- 3) Perceber a importância do papel do professor-mediador para o desenvolvimento da criatividade dos alunos;
- 4) Analisar a perceção dos alunos sobre o uso da arte contemporânea como ferramenta para o desenvolvimento da criatividade.

2.2. Tipo de Investigação

Considerando a questão orientadora e os objetivos delineados, optou-se por realizar um

estudo de natureza qualitativa, por se tratar de um paradigma que privilegia uma perspectiva mais compreensiva e interpretativa ou, em palavras de Gonçalves (2010, p.48), que atende à “necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenômenos sociais”. Esta opção permite a recolha de dados ricos em pormenores descritivos e contextuais (Bogdan & Biklen, 1994), considerados fundamentais para compreender o desenvolvimento criativo dos alunos, as dinâmicas educativas envolvidas, e respetiva descrição, interpretação, análise crítica e reflexiva, ao invés dos procedimentos delimitados das metodologias quantitativas, que restringem o papel e a expressão da subjetividade do investigador.

No âmbito da metodologia qualitativa optou-se, especificamente, por uma investigação-ação que, conforme salientam Cardoso (2014) e Coutinho et al. (2009), é o tipo de pesquisa mais apta a favorecer as mudanças nos docentes e nas instituições educativas. Esta abordagem metodológica, que tem a particularidade de ocorrer e partir do local da ação, é orientada tanto para a produção de conhecimento quanto para a modificação da realidade, com foco na melhoria da prática educativa. Nesse sentido, Kemmis (2007, citado por Cardoso, 2014, p. 31), descreve a investigação-ação como “uma espiral autorreflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão”, evidenciando a sua natureza cíclica e dinâmica. Trata-se, portanto, de uma sucessão de ciclos interligados (Figura 11), em que cada um contempla as quatro fases mencionadas. Embora a investigação-ação se caracterize pela realização de ciclos sucessivos de planificação, ação, observação e reflexão (Kemmis, 2007, citado por Cardoso, 2014), no presente estudo, é desenvolvido apenas um primeiro ciclo⁷, cuidadosamente estruturado e documentado, com o propósito de compreender e intervir sobre um problema concreto e identificado no contexto educativo, respeitando, ainda assim, os princípios da investigação-ação: a intencionalidade de mudança, a ancoragem na prática e a reflexão crítica sobre a ação (Coutinho et al, 2009; Cardoso, 2014).

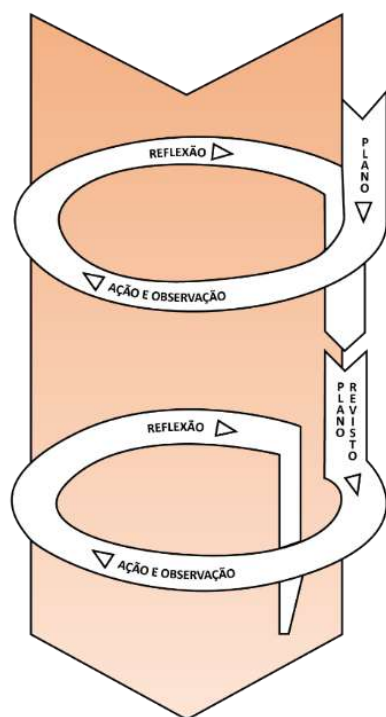
Seguindo a lógica deste modelo metodológico, o processo teve início com a identificação de uma necessidade de melhoria ou mudança desejável, neste caso, a reduzida criatividade dos alunos, observável nas suas produções visuais, frequentemente pautadas por soluções convencionais, estereotipadas e pouco exploratórias. Neste enquadramento, delineou-se uma ação, desenvolvida de forma deliberada e metodicamente refletida sobre a prática, através da implementação de uma

⁷ A limitação a um único ciclo deve-se a constrangimentos temporais e organizacionais inerentes ao contexto da Prática de Ensino Supervisionada.

unidade de trabalho especificamente concebida para esse efeito. Com esta unidade, procurou-se compreender de que forma uma aproximação à arte contemporânea pode influenciar os processos criativos dos alunos e contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento da sua criatividade. Partindo da observação e reflexão de todo o processo, que permitiu documentar os efeitos da ação e proporcionar a base para a reflexão, procurou-se compreender os processos experienciados, os problemas e as restrições manifestadas ao longo da implementação (Cardoso, 2014).

Figura 11

Espiral da Investigação-ação



Nota: Adaptado de Kemmis e McTaggart (1992)

Embora, segundo o modelo clássico da investigação-ação, estes dados possam dar lugar à reformulação da ação num ciclo seguinte, considerou-se que este primeiro ciclo, pelas suas características e profundidade analítica, constituiria um contributo significativo para a compreensão da problemática em estudo. A espiral da investigação-ação, portanto, não é linear, mas cíclica e dinâmica (Amado & Cardoso, 2014), permitindo uma adaptação constante das práticas com base nas evidências recolhidas. Esta flexibilidade metodológica possibilita que cada ciclo seja autónomo na sua validade

e relevância, desde que sustentado em dados empíricos e reflexões críticas, promovendo uma evolução constante e sustentada das práticas educativas.

2.3. Participantes

Os participantes do presente estudo consistem em quarenta e quatro alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos de idade, que frequentavam o 5.º e o 6.º ano de escolaridade na Escola Básica do Viso, em Viseu, instituição onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada II e III. A seleção desta amostra justifica-se pela sua disponibilidade e acessibilidade no contexto da PES, garantindo que a recolha de dados fosse viável dentro das condições e dos recursos existentes, configurando-se, assim, como uma amostra não probabilística por conveniência (Carmo & Ferreira, 2008; Gil, 2008). Dentre os participantes, 20 são do sexo feminino (6 alunas a frequentar o 5.º ano e 14 a frequentar o 6.º ano) e 24 são do sexo masculino (12 alunos a frequentar o 5.º ano e 12 a frequentar o 6.º ano).

Embora este tipo de amostragem não assegure uma representatividade estatística rigorosa da população selecionada – alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico –, dado que a sua dimensão tornaria inviável a observação e análise de todos os seus elementos no tempo disponível para a realização deste estudo, a amostra selecionada viabiliza uma análise aprofundada de fenómenos relevantes dentro de um contexto pedagógico real e contextualizado, capaz de fornecer *insights* significativos, ainda que os resultados não sejam diretamente extrapoláveis para a totalidade da população.

2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A recolha dos dados assenta na utilização de diferentes técnicas e instrumentos que, no seu conjunto, procuram acrescentar informação sobre a questão investigada, atingir os objetivos propostos e assegurar a validade e a fidelidade dos dados recolhidos, permitindo, assim, a produção de descrições, a identificação de relações e a formulação de explicações (Gonçalves, 2010; McMillan & Schumacher, 1989, citado por Vieira, 1995; Vieira, 1995). Os diferentes objetivos e a natureza dos assuntos em questão são fatores que condicionam, de certo modo, o tipo de técnicas escolhidas para a recolha dos dados.

No presente estudo, tendo em conta a especificidade do objeto de investigação e a centralidade atribuída à dimensão criativa no processo de ensino-aprendizagem, considerou-se essencial recorrer a técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitissem a recolha de formas de expressão que não podem ser plenamente transmitidas através da linguagem escrita (Jokela & Huhmarniemi, 2018), valorizando-se a multiplicidade de formas de comunicar, refletir e representar. Não se pretendeu, por isso, a redução dos dados recolhidos a símbolos numéricos, mas a uma análise dos mesmos em toda a sua riqueza, respeitando a forma como foram registados, com o objetivo de investigar os fenómenos na sua complexidade e contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994). Para tal, recorreu-se a um conjunto de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a documentação fotográfica dos vários trabalhos desenvolvidos pelos alunos (Anexo VII – Registos Fotográficos dos Exercícios da Ficha de Análise de Obra de Arte; Anexo XVII – Registos Fotográficos do Workshop – Estação 1; Anexo XIX – Registos Fotográficos do Workshop – Estação 2; Anexo XXI – Registos Fotográficos do Workshop – Estação 3; Anexo XXIII – Registos Fotográficos da Representação Temática – Antes e Depois da Aproximação à Arte Contemporânea), o diário de bordo (Anexo XXVI – Diário de Bordo) e a entrevista através de *focus group* (Anexo XXIX – Transcrições dos Grupos Focais).

O diário de bordo é, conforme referido por diversos autores da área da investigação (Amado & Ferreira, 2014b; Bogdan & Biklen, 1994, citado por Amado & Ferreira, 2014b; Bolívar, 2001, citado por Amado & Ferreira, 2014b; Zabalza, 1994, citado por Amado & Ferreira, 2014b), um registo reflexivo que promove, no seu autor, uma maior consciência da própria experiência, integrando opiniões, sentimentos, frustrações e interpretações dos acontecimentos e das observações realizadas num determinado período de tempo. Trata-se, como afirmam Carmo e Ferreira (2008), de um autêntico diário, no qual o investigador regista, de forma cronológica, os diversos procedimentos adotados ao longo da investigação, os resultados das observações efetuadas e os acontecimentos mais relevantes. Os diários de bordo podem, assim, constituir uma técnica de recolha de dados de grande importância, uma vez que documentam e preservam “as vivências e perceções dos efeitos de distorção que, com o tempo, a memória pode introduzir” (Bolívar, 2001, citado por Amado & Ferreira, 2014b, p. 280).

Após a implementação da unidade de trabalho, realizou-se uma entrevista através de *focus group*, sendo esta uma técnica de pesquisa que recolhe dados através das interações entre um grupo de representantes de uma determinada população na

discussão de um tópico sugerido pelo pesquisador (Amado & Ferreira, 2014; Gondim, 2003). A interação que se gera no interior do grupo torna-se, assim, a principal via de produção de dados, conforme defendido por Amado e Ferreira (2014a). É um recurso, portanto, que possibilitou a compreensão do processo de construção das perspectivas, atitudes e processos emocionais, na reflexão do pós-implementação. No entanto, nem todos os tópicos são adequados para qualquer pessoa, sendo essencial escolher participantes que possam contribuir de forma relevante para a discussão.

Considerando que os participantes devem ser selecionados ao acaso (Amado & Ferreira, 2014a), a amostragem adotada foi a probabilística sistemática, garantindo simultaneamente, diversidade e representatividade nas interações, mediante um critério previamente definido (Carmo & Ferreira, 2008). O critério de seleção consistiu, a partir da lista de alunos de cada turma, em excluir aqueles que, em algum momento, não estiveram presentes em qualquer uma das atividades desenvolvidas, que não possuíam autorização dos encarregados de educação para participar no grupo focal e que, por natureza, têm um perfil mais introvertido, demonstrando relutância em participar ativamente em discussões em grupo. Conforme afirmam Amado e Ferreira (2014b, p. 229), a participação é essencial num grupo focal, uma vez que “a timidez, dificuldade de trabalhar em grupo, etc., podem ser obstáculos” ao pleno envolvimento no processo, comprometendo a qualidade e a profundidade das interações necessárias para a recolha de dados. Deste modo, primeiramente, foi selecionado aleatoriamente um primeiro elemento a partir dessa lista, garantindo que o ponto de partida da amostragem não fosse influenciado por fatores externos. No caso deste estudo, os primeiros números par e ímpar das listas foram selecionados. A partir desse primeiro participante, os restantes elementos foram escolhidos com intervalos regulares previamente determinados, que devem ter em consideração o número total de alunos que compõem a dimensão da amostra necessária para a realização do grupo focal, assegurando a representatividade da amostra dentro das condições estabelecidas. Nesse sentido, o intervalo de seleção foi de 1 em 1, sendo os participantes selecionados de forma sistemática com base na sequência de números da lista.

2.5. Procedimentos / Operacionalização

Procedeu-se, num primeiro momento, em contexto de sala de aula, à primeira recolha de dados, com o objetivo de identificar as representações iniciais dos alunos sobre uma

temática proposta. Nesta fase, foi solicitado que cada aluno realizasse uma representação visual sobre o amor, utilizando os materiais riscadores disponíveis na sala de aula, sem qualquer introdução teórica ou estímulo externo além da proposta inicial. Com base nesses dados iniciais, foram formalizadas as autorizações de participação para os grupos focais (Anexo XXVIII – Autorização) e elaborada a planificação da Unidade de Trabalho a implementar, intitulada “A Nova Linguagem da Arte Contemporânea” (Anexo I – Planificação de Unidade de Trabalho), assegurando a articulação entre os objetivos da investigação e o desenvolvimento das aprendizagens previstas na disciplina de Educação Visual.

Para a conceção da Unidade de Trabalho, as diversas atividades foram estruturadas tendo por base a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (2007, p. 33), uma abordagem que integra três ações mentalmente e sensorialmente básicas: “criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização”. A criação, ou fazer artístico, refere-se à experiência artística prática e ao trabalho com materiais, proporcionando um processo que, ao conectar o sujeito à sua produção, permite que este vivencie uma experiência completa. A leitura da obra de arte, para Barbosa (2007, p. 40), “é questionamento, é procura, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a recetáculos das informações do professor”, propondo uma postura ativa por parte do aluno, onde a análise da obra se torna um exercício de reflexão e questionamento. Por outras palavras, ao invés de uma simples apreensão passiva, o aluno é incentivado a desenvolver uma visão crítica e a elaborar interpretações próprias, estimulando a sua autonomia no processo de aprendizagem. A obra de arte deixa, assim, de ser um objeto estático de estudo, passando a ser uma plataforma dinâmica de exploração, que desafia o aluno a confrontar-se com múltiplas camadas de significados e a desenvolver o seu próprio olhar sobre a arte. Por fim, a contextualização ou, em palavras de Barbosa (2007, p. 43), o “estabelecer relações”, não se restringe apenas à história, pertencendo, no âmbito da Proposta Triangular, a um espectro mais amplo, podendo ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica ou biológica, associando-se a um pensamento interdisciplinar.

Esta escolha assentou na premissa defendida pela autora (Barbosa, 2007) de que a apreciação, a educação dos sentidos, a avaliação da qualidade das imagens produzidas pelos artistas e a decodificação dos seus trabalhos são essenciais para uma ampliação da livre expressão, desenvolvendo-se a fluência, a flexibilidade, a elaboração e a originalidade, processos básicos para o desenvolvimento da criatividade dos alunos e

para a construção de um pensamento criativo. Por isso, a planificação integrou uma sequência estruturada de atividades, contemplando momentos de exploração teórica, análise de obras de arte contemporânea, criação e experimentação prática, com o intuito de aproximar os alunos desta expressão artística.

A intervenção teve início com a análise e reflexão coletiva sobre os desenhos realizados na primeira fase. Estes trabalhos foram afixados no quadro branco da sala (Figuras 12 e 13), criando uma oportunidade para a turma observar, questionar as suas próprias representações e o significado que atribuem aos símbolos visuais, e partilhar as suas perceções. A discussão foi mediada através de questões orientadoras, que convidaram os alunos a refletir criticamente sobre as escolhas feitas na criação dos seus desenhos: *O que é que vos inspirou para realizar estes desenhos? O que vemos nesses desenhos? Por que escolheram estas formas ou cores para representar o amor? Porque será que tantos de vocês escolheram as mesmas formas e cores para representar esta emoção? Será que esta é a única maneira de representar o amor? Ou será apenas a maneira que estamos habituados a ver? Porque acham que isso aconteceu?* Pretendeu-se, nesse âmbito, confrontar os alunos com a uniformidade patente nos seus desenhos, promovendo uma consciência crítica face à recorrência de soluções convencionais e estereotipadas, no sentido de os levar a reconhecer a necessidade de explorar novas formas de representação, através de abordagens visuais mais criativas e diversificadas. A discussão em turma assumiu, assim, um papel fundamental na preparação do terreno para a introdução da arte contemporânea.

Figura 12

Representação Temática Inicial (Antes da Aproximação à Arte Contemporânea) – 5.º Ano



Figura 13

Representação Temática Inicial (Antes da Aproximação à Arte Contemporânea) – 6.º Ano



Na sequência deste momento de reflexão, os alunos foram introduzidos ao universo amplo e diversificado da arte contemporânea – até então desconhecido para a maioria –, com base nos conceitos abordados na revisão da literatura, os quais evidenciam a sua multiplicidade formal, conceptual, contextual e social. A abordagem utilizada consistiu na encenação de uma visita a um museu de arte contemporânea, acompanhada de uma narrativa envolvente, da exposição de algumas obras e de um espaço de discussão final, com o intuito de despertar o interesse dos alunos e, simultaneamente, explorar as características da arte contemporânea e algumas das suas obras. Ainda nessa primeira aula e nas seguintes foi realizada uma ficha de análise de obras de arte (Anexo VI – Ficha de Análise de Obra de Arte), estruturada em três momentos – descrição, interpretação e reinterpretação –, concebida com base na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (2007), conforme refletido anteriormente, e nas reflexões de Roland Barthes (1990), referidas de seguida.

Com base nas teorias de Roland Barthes (1990), optou-se por submeter a seleção de obras de arte a uma análise espectral das duas de três mensagens que estas podem conter, nomeadamente a mensagem denotativa e a mensagem conotativa. Esta escolha foi considerada a mais apropriada, dado que as características ambíguas da arte contemporânea frequentemente subvertem as expectativas de uma clareza interpretativa. Assim, a mensagem denotativa que se refere ao significado objetivo e literal da imagem – na ficha, denominado de Descrição –, é constituída pelos elementos visíveis das obras e pela relação entre eles, excluindo interpretações subjetivas de natureza cultural ou social, conforme sustentado por Barthes (1990) e Sardelich (2006).

Na ficha de análise de obras de arte, a mensagem denotativa solicita que os alunos realizem um desenho representativo dos elementos presentes na obra, incentivando-os a olhar mais atentamente para os detalhes. Este exercício de observação permite que os alunos se concentrem na obra, percebendo relações que, de outra forma, poderiam passar despercebidas, promovendo uma apreensão mais clara e consciente dos elementos visuais.

A mensagem conotativa, na ficha denominada por Interpretação e Significado, está relacionada com a adição de sentidos e interpretações que o observador atribui à obra, fundamentadas no seu conhecimento prático, cultural e estético. Esta mensagem refere-se, assim, aos significados simbólicos que os signos da imagem sugerem ou fazem pensar, resultantes do reconhecimento de códigos culturais, indo além, por isso, do que é explicitamente representado (Baptista, 2009, 2014; Barthes, 1990; Joly, 1994; Munari, 1997; Sardelich, 2006). Esta abordagem permite, assim, uma pluralidade de leituras, convidando o aluno a um processo ativo de descoberta, preparando a base para explorar uma das características essenciais da arte contemporânea: a sua abertura interpretativa (Eco, 1991).

A terceira e última etapa da ficha de análise de obras de arte, designada por Reinterpretação, propõe-se a incentivar os alunos a desenvolver uma nova produção visual a partir da obra analisada, convocando tanto os elementos objetivos observados (mensagem denotativa) como as interpretações subjetivas construídas (mensagem conotativa). Este exercício assume particular relevância no quadro da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (2007), uma vez que integra o fazer artístico à leitura e contextualização das imagens, permitindo aos alunos aplicar, transformar e expandir criticamente os conhecimentos adquiridos nas fases anteriores. Esta etapa culmina, assim, um percurso analítico-reflexivo que conjuga observação, interpretação, análise crítica e reformulação visual, permitindo que os alunos expandissem o seu repertório visual e construíssem narrativas próprias.

Como etapa seguinte, foi dinamizado o Workshop, intitulado “Exploração de Materiais e Técnicas Mistas”, cujo objetivo foi proporcionar aos alunos uma experiência prática, centrada na experimentação de materiais e técnicas, inspiradas em diferentes linguagens artísticas contemporâneas. A atividade teve como base referencial o trabalho de diversos artistas como Antoni Tàpies, Lucio Fontana, Njideka Akunyili Crosby, Joana Vasconcelos, Bordalo II, Vik Muniz, Sheila Hicks, Lygia Clark, Yves Klein,

Lee Krasner, Gerhard Richter e Anne Teresa De Keersmaeker, cujas práticas visaram proporcionar aos alunos uma compreensão alargada da multiplicidade de práticas no uso dos materiais na arte contemporânea. Neste contexto, a proposta foi estruturada em três temáticas:

1) *Texturas e Materiais Diferentes*, com o objetivo de estimular a experimentação de técnicas de colagem e sobreposição de materiais, criando superfícies táteis e visuais diversificadas (Figura 14);

Figura 14

Workshop – Estação 1) Texturas e Materiais Diferentes



2) *Transformação de Objetos*, na qual foi proposta a desconstrução e reconstrução de elementos (Figura 15);

Figura 15

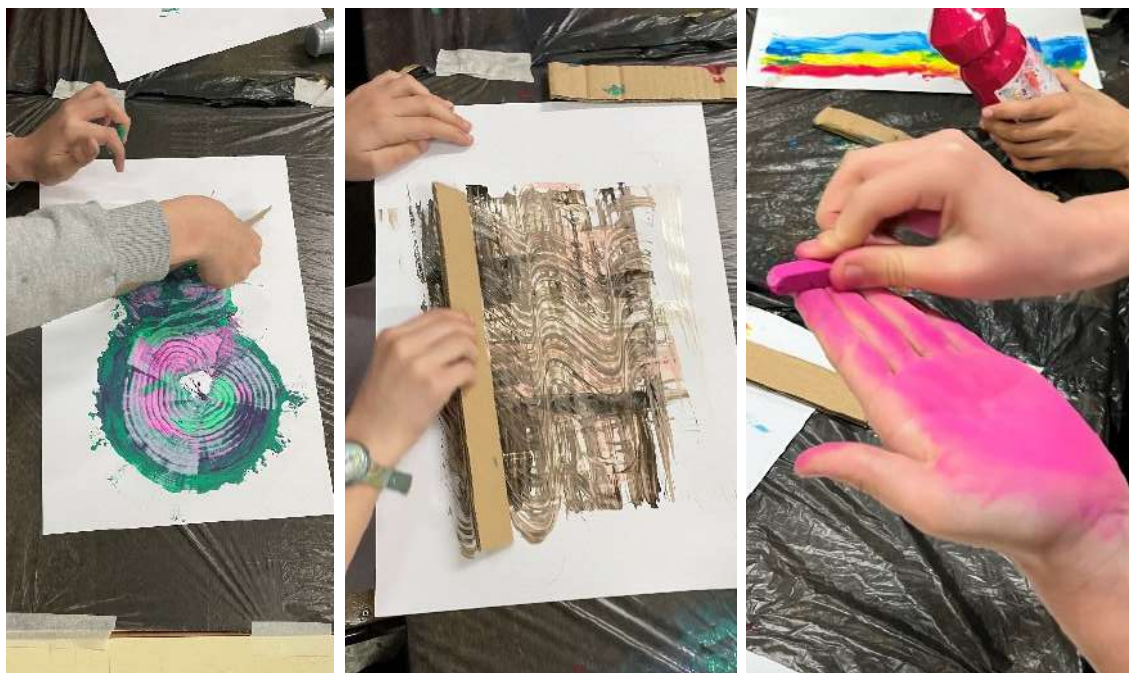
Workshop – Estação 2) Transformação de Objetos



3) *O Corpo e o Movimento*, onde os alunos foram desafiados a trabalhar com técnicas de pintura gestual e ação, utilizando pincéis, mãos e até derrames controlados de tinta para criar composições (Figura 16).

Figura 16

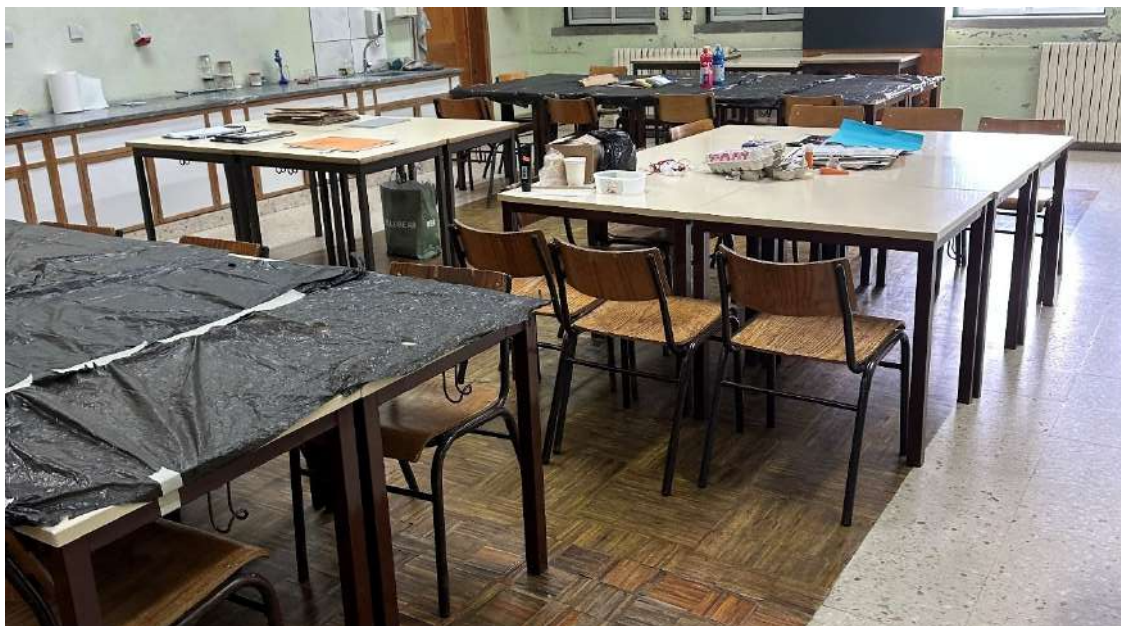
Workshop – Estação 3) O Corpo e o Movimento



Com o intuito de favorecer a experimentação dos diferentes materiais e técnicas, a organização da sala de aula foi cuidadosamente estruturada, contemplando a criação de três espaços de trabalho distintos. Cada um destes espaços foi dedicado a uma das temáticas em exploração, em conformidade com os processos artísticos dos autores previamente apresentados (Anexo XVI – Apresentação “Workshop - Materiais e Técnicas Mistas na Arte Contemporânea”), estando os respetivos materiais devidamente disponibilizados em cada estação de trabalho. Ao centro, foi disposta uma mesa comum, com os materiais que eram de uso partilhado, acessível a todos os grupos. O funcionamento da dinâmica seguiu uma lógica rotativa: cada grupo teve um tempo de cerca de dez minutos para experimentar os materiais e técnicas propostas na sua estação, transitando depois para a estação seguinte até completarem o circuito pelas três temáticas. A Figura 17 documenta visualmente a organização espacial da sala de aula, evidenciando a disposição das mesas e dos materiais no contexto da dinâmica implementada.

Figura 17

Organização da Sala de Aula (Workshop)



Após estas fases de exploração e experimentação, os alunos avançaram, numa primeira instância, para a conceção e seleção de esboços, em conformidade com o método de resolução de problemas, metodologia adotada na disciplina de Educação Visual. Subsequentemente, procederam à materialização das suas ideias, agora enriquecidas pelos conhecimentos adquiridos, através de uma utilização criteriosa das ferramentas e materiais explorados ao longo da Unidade de Trabalho.

2.6. Análise e Tratamento dos Dados

No que concerne à análise e tratamentos dos dados, a análise de conteúdo revelou-se a técnica mais adequada à presente investigação, atendendo à natureza dos dados recolhidos. Esta abordagem incluiu, para além da análise textual, a aplicação da análise de conteúdo às imagens visuais, incidindo especificamente sobre a documentação fotográfica dos trabalhos produzidos pelos alunos.

Amado (2000) e Vieira (1995) caracterizam a análise de conteúdo como um processo empírico adequado à análise de dados qualitativos, em que se trabalha com a descrição e elucidação das características das comunicações em análise, a comparação de mensagens da mesma fonte ao longo do tempo e de mensagens em situações distintas

para a mesma audiência, com vista a ordená-las, categorizá-las e resumi-las, para a obtenção de resposta para o problema de investigação estipulado. Neste enquadramento, Bardin (1977, p. 15) sublinha que a análise de conteúdo se posiciona “entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”, reconhecendo que, embora imponha um tratamento rigoroso e sistemático dos dados – visando a sua redução a categorias objetivas, inteligíveis e interpretáveis –, tal processo não prescinde da dimensão subjetiva inerente à interpretação, permitindo inferências ancoradas em estruturas teóricas de referência.

A análise de conteúdo, tal como aplicada no presente estudo, deve seguir um conjunto de etapas que lhe dão o rigor e a validade necessária (Amado, 2000; Bardin, 1977; Rose, 2001). Para tal, conforme preconizado por Bardin (1977), a primeira fase consistiu na escolha, organização e sistematização dos dados a serem submetidos para análise, de maneira a possibilitar a formulação de hipóteses e dos objetivos, conduzindo a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. A fase seguinte, a mais longa e fastidiosa, consistiu na codificação, ou seja, no agrupamento, estruturação e classificação de dados, respostas de pesquisa, observações, em função das regras previamente formuladas (Amado, 2000; Bardin, 1977). Na terceira fase, foi realizado o tratamento dos dados brutos obtidos, de forma a se tornarem significativos e válidos, podendo-se, então, propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, que digam respeito a outras descobertas inesperadas e a sua interpretação.

No contexto deste estudo, foi igualmente necessária a aplicação da análise de conteúdo às imagens visuais produzidas pelos alunos, considerando o carácter essencialmente visual dos trabalhos desenvolvidos na disciplina de Educação Visual. Esta vertente da análise de conteúdo segue, de forma muito semelhante, os princípios gerais da análise de conteúdo, mas é adaptada para a interpretação de elementos visuais. Através deste método, é possível explorar as particularidades das produções artísticas dos alunos, contemplando características abrangentes, intrínsecas ao processo de criação, permitindo classificar, tematizar e agrupar essas características de forma sistemática e, por sua vez, facilitar a identificação de padrões e tendências no processo criativo e a organização dos dados visuais (Jokela & Huhmarniemi, 2018). Este método, conforme referido por Rose (2001), baseia-se na contagem da frequência de determinados elementos visuais numa amostra definida de imagens, seguida da análise dessas frequências, permitindo identificar regularidades e variações significativas no material

visual. Assim, no âmbito deste estudo, foi aplicado o processo de análise das imagens visuais de acordo com as orientações propostas por Rose (2001), o qual será explicado de seguida.

Relativamente à amostra de imagens, como em qualquer outro método, a escolha da amostra deve ser apropriada para a questão que orienta o estudo, sendo fundamental garantir que as imagens analisadas constituam uma representação fiel e abrangente do material disponível e que essa amostra seja capaz de refletir de forma equilibrada as diversas características e nuances do fenómeno em análise. Não existem regras rígidas sobre o tamanho ideal da amostra, uma vez que esta depende da quantidade de variação entre as imagens relevantes. Nos casos em que não exista variação significativa, uma amostra de uma única imagem pode ser representativa. No entanto, se houver uma grande diversidade de variações, como será exemplo o presente estudo, a amostra deve ser suficientemente grande para incluir exemplos desses extremos e permitir uma boa análise.

Uma vez selecionada a amostra de imagens, o próximo passo consistiu na elaboração de um conjunto de categorias para a codificação das imagens. O processo de codificação envolve “anexar um conjunto de rótulos descritivos (ou categorias) às imagens⁸” (Rose, 2001, p. 59), ou seja, estas devem ser objetivas e descrever apenas o que está presente na imagem, reduzindo-as a um número de componentes específicos que possam ser rotulados de forma a oferecer um significado analítico. Para isso, os códigos utilizados devem ser baseados numa conexão teorizada entre a imagem e o contexto cultural mais amplo no qual o seu significado é construído. Esta conexão, como salienta Krippendorf (1980, citado por Rose, 2001), exige uma compreensão tanto teórica quanto empírica das imagens em análise, sendo a validade dos códigos garantida pela integridade desta ligação entre a imagem, o contexto e os códigos atribuídos. Cada imagem deve ser, por isso, minuciosamente examinada e todos os códigos relevantes devem ser anexados a ela. Após esse processo de codificação, a amostra de imagens estará completa, e cada imagem terá um número de códigos atribuídos. O rigor da análise de conteúdo depende diretamente da estrutura das categorias utilizada no processo de codificação (Slater, 1998, citado por Rose, 2001). Por fim, o último passo consiste em contar a frequência de cada código, a fim de produzir um relato quantitativo do conteúdo das imagens, o que permitirá uma análise

⁸ Tradução livre do inglês “means attaching a set of descriptive labels (or ‘categories’) to the images” (Rose, 2001, p. 59).

mais aprofundada dos padrões e das tendências presentes no processo criativo dos alunos.

Para facilitar a avaliação desse processo, têm sido desenvolvidos, ao longo do tempo, diversos instrumentos destinados à avaliação da criatividade⁹ (Morais & Fleith, 2017; Nogueira & Baía, 2006; Pereira, 2020). No entanto, conforme referem Moraes e Fleith (2017, p. 30), “um conceito difícil de definir é, compreensivelmente, difícil de avaliar”, o que realça a complexidade subjacente à definição de códigos que abarquem as múltiplas dimensões da criatividade, evidenciando as limitações dos instrumentos disponíveis (Morais & Fleith, 2017; Pereira, 2020). Conscientes destas limitações, alguns investigadores têm procurado estratégias para minimizar tais constrangimentos, delineando orientações que atribuem maior objetividade, estabilidade e credibilidade aos métodos e instrumentos utilizados nos processos avaliativos (Pereira, 2020). Todavia, como advertem Moraes e Fleith (2017), essa necessidade de sistematização não pode resultar numa excessiva rigidez dos critérios de avaliação, sob pena de reduzir a criatividade a parâmetros limitadores que negligenciam a sua natureza multifacetada. Torna-se, assim, imperativo estabelecer um equilíbrio entre a objetividade dos processos avaliativos e a complexidade inerente ao fenómeno criativo, garantindo que a avaliação preserve as múltiplas dimensões e potencialidades, ao invés de as restringir a métricas padronizadas. No entanto, na prática, verifica-se que esse equilíbrio nem sempre é alcançado.

A maioria dos testes de avaliação da criatividade fornece, essencialmente, informações de natureza quantitativa, incidindo sobre um número limitado de aspetos do fenómeno criativo (Urban, 2005). Para colmatar esta limitação, Nogueira et al. (2017) propõem um modelo que concebe a criatividade como um fenómeno multidimensional, no qual componentes cognitivos e pessoais interagem e se interligam, influenciando-se mutuamente no desempenho criativo. Neste contexto, um dos instrumentos mais amplamente divulgados e considerados promissores é o *Test for Creative Thinking-Drawing Production* (TCT-DP), desenvolvido por Urban e Jellen (1986, citado por Nogueira et al., 2017). Este teste distingue-se por permitir uma avaliação abrangente do potencial criativo global do indivíduo, superando a dicotomia entre pensamento

⁹ Como os Testes de Pensamento Divergente, Escalas de Clima Criativo, Inventários de Atitudes e Interesses, Escalas de Práticas Pedagógicas para a Criatividade, Testes e Escalas de Personalidade Criativa, Avaliação Multidimensional, Inventários Biográficos, Avaliação de Produtos Criativos, entre muitos outros modelos concebidos para contextos específicos ou que ainda permanecem pouco explorados e divulgados (Morais & Fleith, 2017; Pereira, 2020).

convencional e não convencional¹⁰ e integrando, adicionalmente, variáveis associadas à personalidade¹¹ (Almeida & Nogueira, 2021; Nogueira & Baía, 2006). Esta perspectiva amplia a sua aplicabilidade, uma vez que reconhece que a criatividade não se restringe apenas ao pensamento divergente, mas resulta da interação entre fatores cognitivos e características individuais. Dada a sua abordagem abrangente, o TCT-DP revela-se particularmente pertinente no contexto educativo uma vez que este teste funciona como “um instrumento de triagem útil para ajudar a identificar altos potenciais criativos, bem como os pouco criativos, negligenciados e pouco desenvolvidos¹²” (Urban, 2005, p. 273), ou seja, possibilita a identificação de indivíduos com elevado potencial criativo e, ainda, daqueles cujo potencial se encontra subvalorizado ou pouco desenvolvido, permitindo, assim, uma intervenção mais ajustada às suas necessidades.

Este teste consiste, de forma sucinta, num conjunto de seis fragmentos de figuras que os indivíduos devem completar livremente (Almeida & Nogueira, 2021). As figuras apresentadas possuem um elevado grau de sugestibilidade para respostas estereotipadas, permitindo que participantes com um nível mais elevado de criatividade explorem possibilidades diferenciadas de resposta, promovendo, assim, uma maior diversidade de soluções. Esta característica estabelece uma relação direta com a temática abordada na Unidade de Trabalho, na medida em que propõe uma temática que, embora suscetível de gerar respostas convencionais, têm como objetivo incentivar a superação de estereótipos, desafiando os participantes a desenvolverem abordagens mais criativas. A avaliação do desenho realizado, conforme elucidado por Urban (2005), assenta na análise das respostas produzidas a partir dos fragmentos fornecidos, tendo por base um conjunto de 14 critérios que refletem o constructo teórico do TCT-DP. A cada critério é atribuída uma pontuação que varia entre 0 e 6, sendo a soma desses valores representativa da classificação final do teste. Os critérios de avaliação definidos pelos autores incluem (Urban, 2005):

¹⁰ Diversos autores sublinham a necessidade e a inevitabilidade da coexistência destas duas formas de pensamento para a obtenção de um resultado criativo. Se, por um lado, o pensamento não convencional favorece a geração de novos elementos, ideias novas ou a introdução de um elemento humorístico, por outro, o pensamento convencional assume um papel fundamental na viabilidade e aplicabilidade dessas ideias (Almeida & Nogueira, 2021).

¹¹ Autores como Almeida e Nogueira (2021) classificam o Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP) como um teste de pensamento divergente, dado que avalia a capacidade do indivíduo para gerar soluções não convencionais para um determinado problema. No entanto, Nogueira e Baía (2006) defendem que, ao integrar variáveis relacionadas com a personalidade, o TCT-DP também pode ser enquadrado na categoria dos Inventários de Personalidade, Interesses e Atitudes.

¹² Tradução livre do inglês “a useful screening instrument in order to help to identify high creative potentials as well as low creative, neglected, and poorly developed ones” (Urban, 2005, p. 273).

- *Continuações* (Cn), que consideram qualquer uso, continuação ou extensão dos seis fragmentos fornecidos;
- *Complementações* (Cm), referentes a qualquer adição ou ampliação feita à figura utilizada, dada ou continuada;
- *Novos elementos* (Ne), que englobam a introdução de qualquer figura, símbolo ou elemento novo;
- *Conexões feitas com linhas* (Cl), na conexão entre fragmentos ou figuras;
- *Conexões que contribuem para um tema* (Cth), que avaliam a coerência temática do desenho;
- *Quebra de limite dependente do fragmento* (Bfd), que considera a utilização do pequeno quadrado aberto localizado fora da moldura quadrada;
- *Quebra de limite independente do fragmento* (Bfi), que avalia quaisquer quebras ou continuação da figura para além dos limites do quadrado maior, sem relação direta com o quadrado pequeno;
- *Perspetiva* (Pe), que é analisada mediante a verificação de qualquer afastamento da bidimensionalidade tradicional;
- *Humor e afetividade* (Hu), na qual é considerada qualquer desenho que se relacione com uma resposta humorada, que mostre afeto, emoção ou um forte poder expressivo;
- *Não convencional, A* (Uc, a), na qualquer manipulação do material;
- *Não convencional, B* (Uc, b), na inclusão de qualquer elemento surrealista, ficcional e/ou abstrato no desenho;
- *Não convencional, C* (Uc, c), na utilização de qualquer símbolo ou sinal;
- *Não convencional, D* (Uc, d), no uso não convencional dos fragmentos fornecidos;
- *Velocidade* (Sp), que se relaciona com o tempo despendido na produção do desenho.

Tendo em consideração a abrangência do TCT-DP, e a sua reconhecida replicabilidade, considerou-se pertinente recorrer aos seus critérios de avaliação como base para a definição das categorias e subcategorias de análise a aplicar aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Estes critérios foram selecionados por permitirem captar múltiplas dimensões do pensamento criativo, sem se limitarem a um conjunto reduzido de aspetos, conforme refletido anteriormente. Tendo em conta as especificidades dos trabalhos analisados no âmbito desta investigação, procedeu-se à adaptação dos critérios originais do TCT-DP, tornando-os operacionais e adequados aos objetivos da investigação, assegurando uma análise coerente e ajustada às particularidades dos dados empíricos. A partir desta adaptação, foi criada uma Matriz de Avaliação da Criatividade (Quadro 1), composta por categorias e subcategorias, que serviu para orientar a observação e análise dos desenhos dos alunos nos diferentes momentos da intervenção.

Quadro 1

Matriz de Avaliação da Criatividade

Categorias	Subcategorias	n
Composição	Composição expandida	
	Conexões compositivas entre elementos (coerência temática)	
Elementos	Inserção de elementos não convencionais	
	Utilização de ideias próprias, reinterpretações simbólicas, abstratas ou ficcionais, com carga simbólica ou comunicativa	
	Carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos	
Quebra de Limites	Perspetiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional)	
	Suporte enquanto parte ativa da composição	
	Manipulação não convencional dos materiais	
	Combinação de técnicas	

Conforme sugerido por Nogueira e Baía (2006), optou-se, também, por integrar uma análise baseada nas produções anteriores dos participantes – neste âmbito, realizadas antes da aproximação à arte contemporânea – com o intuito de complementar a avaliação e mitigar algumas das limitações frequentemente apontadas aos métodos tradicionais de aferição da criatividade. Ao privilegiar esta abordagem, pretendeu-se

assegurar uma avaliação da criatividade mais contextualizada e sensível às transformações ocorridas ao longo do processo, permitindo identificar com maior clareza a evolução das práticas expressivas dos alunos.

Para integrar e consolidar os dados recolhidos e analisados a partir dos diferentes instrumentos utilizados neste estudo, foi necessário recorrer à triangulação metodológica. A triangulação, conforme referido por Coutinho (2014), constitui um procedimento na investigação qualitativa, que permite combinar e cruzar pontos de vista, dados provenientes de diferentes fontes, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma investigação, com o objetivo de aumentar o rigor, a amplitude e a profundidade da investigação, com vista a resultados mais fidedignos.

3. Apresentação e Análise dos Dados

3.1. Unidade de Trabalho

Em conformidade com a metodologia previamente delineada, apresentam-se, de seguida, os dados recolhidos no âmbito das diversas atividades desenvolvidas ao longo da unidade de trabalho implementada. A apresentação dos dados tem início com a ficha de análise de obra de arte, instrumento que constituiu o ponto de partida para a exploração da arte contemporânea, seguindo-se o workshop e, por fim, a análise comparativa das duas representações visuais elaboradas pelos alunos, antes e após a aproximação à arte contemporânea.

3.1.1. Ficha de Análise de Obra de Arte

A ficha de análise de obra de arte, como referido, constituiu o primeiro instrumento aplicado no decurso da unidade de trabalho. A apresentação e análise dos dados recolhidos através deste instrumento foi organizado em duas partes distintas. A primeira, intitulada *Leitura e Interpretação da Obra*, incide sobre os Exercícios 1 (Descrição) e 2 (Interpretação e Significado), procurando analisar de que forma os alunos participaram na construção de sentidos durante a análise da obra atribuída. A segunda parte,

Reinterpretação da Obra, centra-se nos dados obtidos no Exercício 3 (Reinterpretação), sendo este analisado com base na Matriz de Avaliação da Criatividade, anteriormente apresentada, atendendo ao facto de se constituir como o momento mais propício à manifestação da criatividade. O objetivo subjacente a esta análise consiste em compreender se a ficha de análise de obra de arte se revelou uma ferramenta eficaz para o estímulo da criatividade, de forma a ajudar a responder, deste modo, ao segundo objetivo da presente investigação.

Leitura e Interpretação da Obra

Para proceder à análise dos dados recolhidos nos Exercícios 1 e 2 da Ficha de Análise de Obra de Arte, foram definidas duas categorias principais, cada uma subdividida em subcategorias, construídas com base nas características específicas dos exercícios propostos. A primeira categoria, Perceção Visual e Observação, pretende analisar o grau de atenção, detalhe e variedade com que os alunos observaram a obra, refletindo a sua capacidade de perceção visual, fundamental para a construção de significados. A segunda categoria, Análise Interpretativa, visa aferir a capacidade dos alunos para construir uma leitura própria da obra fornecida.

Quadro 2

Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte)

Categorias	Subcategorias	n
Perceção Visual e Observação	Registo dos elementos visuais (Indicador: identificação de elementos da obra)	44 (100%)
	Fidelidade aos detalhes (Indicador: reprodução cuidadosa e atenta de elementos da obra)	31 (70%)
	Variedade de elementos (Indicadores: incorporação de uma ampla diversidade de elementos)	26 (59%)
Análise Interpretativa	Capacidade de criar uma leitura própria da obra a partir do título (Indicadores-tipo: “[...] significa que é uma carta a contar uma história antiga... uma bela história de amor, pois a obra mesma diz <i>The Memory of Our Love</i> [...]”)	27 (61%)
	Capacidade de criar uma leitura própria da obra sem partir do título (Indicador-tipo: “[...] o vermelho parece o sangue derramado e a parte azul [...] sobre a natureza [...]”)	16 (36%)

Profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspetos físicos da obra (Indicador-tipo: “[...] acho que por estar todo rabiscado pode ser [...]”)	26 (59%)
Profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspetos psicológicos da obra (Indicador-tipo: “[...] como se tivesse presa nos próprios sentimentos, e depois que não conseguisse dizer o que sente [...]”)	19 (43%)

De uma forma geral, a análise dos dados recolhidos mostra que a totalidade dos alunos (100%) conseguiu realizar o registo de elementos visuais das obras, demonstrando uma capacidade de observação objetiva. Além disso, 70% dos alunos revelaram fidelidade aos detalhes (exemplos na Figura 22) e 59% demonstraram incorporar uma diversidade de elementos (exemplos na Figura 23), o que evidencia um olhar sensível à complexidade da imagem e um envolvimento ativo na fase inicial da análise. Na dimensão interpretativa, as frequências mostram que a maioria – 61% dos alunos – foi capaz de criar uma leitura própria da obra com base no título, e 36% conseguiram fazê-lo mesmo sem recorrer a essa indicação verbal. Os dados relativos à profundidade interpretativa evidenciam uma tendência média-alta, embora apenas uma parte dos alunos – 59% no que diz respeito aos aspetos físicos e 43% no que se refere aos aspetos psicológicos – tenha conseguido atingir um nível de interpretação mais complexo e aprofundado da obra, evidenciando que uma parte da turma não conseguiu ultrapassar uma leitura mais superficial.

Importa, contudo, complementar esta leitura global com uma análise mais detalhada dos resultados obtidos por cada grupo de alunos, tendo em conta a obra de arte específica que lhes foi atribuída. As sete obras analisadas pelos alunos pertencem a artistas com linguagens plásticas e temáticas distintas: *The Love* (1971), de Fausto Melotti¹³; *With Love* (1972), de William de Kooning (Figura 18); *Love* (1995), de Paula Rego¹⁴; *Maman* (1999), de Louise Bourgeois (Figura 19); *Spider Woman* (2005), também de Louise Bourgeois¹⁵; *The Antinous – The Memory of Our Love* (2017), de Giuseppe Penone¹⁶; e *Vidas Pacatas* (2020), de Ana Vidigal¹⁷.

¹³ Disponível em: <https://www.fondazionefaustomelotti.org/catalogo/1971-34/>

¹⁴ Disponível em: <https://www.victoria-miro.com/news/1725/>

¹⁵ Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/128384>

¹⁶ Disponível em: <https://www.artsy.net/artwork/giuseppe-penone-antinous-the-memory-of-our-love>

¹⁷ Disponível em: <https://anavidigal.blogspot.com/2020/03/amor-proprio-ana-vidigal-curadoria-de.html>

Figura 18

William de Kooning. (1972). *With Love*. 39,5 x 31,2 cm (irreg.) © William de Kooning/ARS, New York. Licenciado pela SPA, para fins acadêmicos e de investigação. Disponível na NGV Collection Online com o apoio de Joe White Bequest. Fonte: <https://www.ngv.vic.gov.au/explore/collection/work/26217/>



Figura 19

Louise Bourgeois. (1999, fonte de 2001). *Maman*. 895 x 980 x 1160 cm. © Jean-Pierre Dalbéra from Paris, France, CC BY 2.0, via Wikimedia Commons. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%22Maman%22_de_Louise_Bourgeois_%28Mus%C3%A9e_Guggenheim,_Bilbao%29_%283452402487%29.jpg



Com o objetivo de tornar mais clara a leitura dos dados e possibilitar uma comparação mais eficaz entre as obras, foram elaborados um gráfico global (Gráfico 1) – com os dados agregados das sete obras – e gráficos individuais (Gráficos 2 – 8), que permitem observar com maior precisão as categorias mobilizadas em cada obra. Segue-se, assim, a análise dos dados relativos às diferenças entre obras, de forma a aprofundar a compreensão sobre os processos de leitura e construção de sentido ativados pelos alunos ao longo da experiência.

Gráfico 1

Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte), por Obra

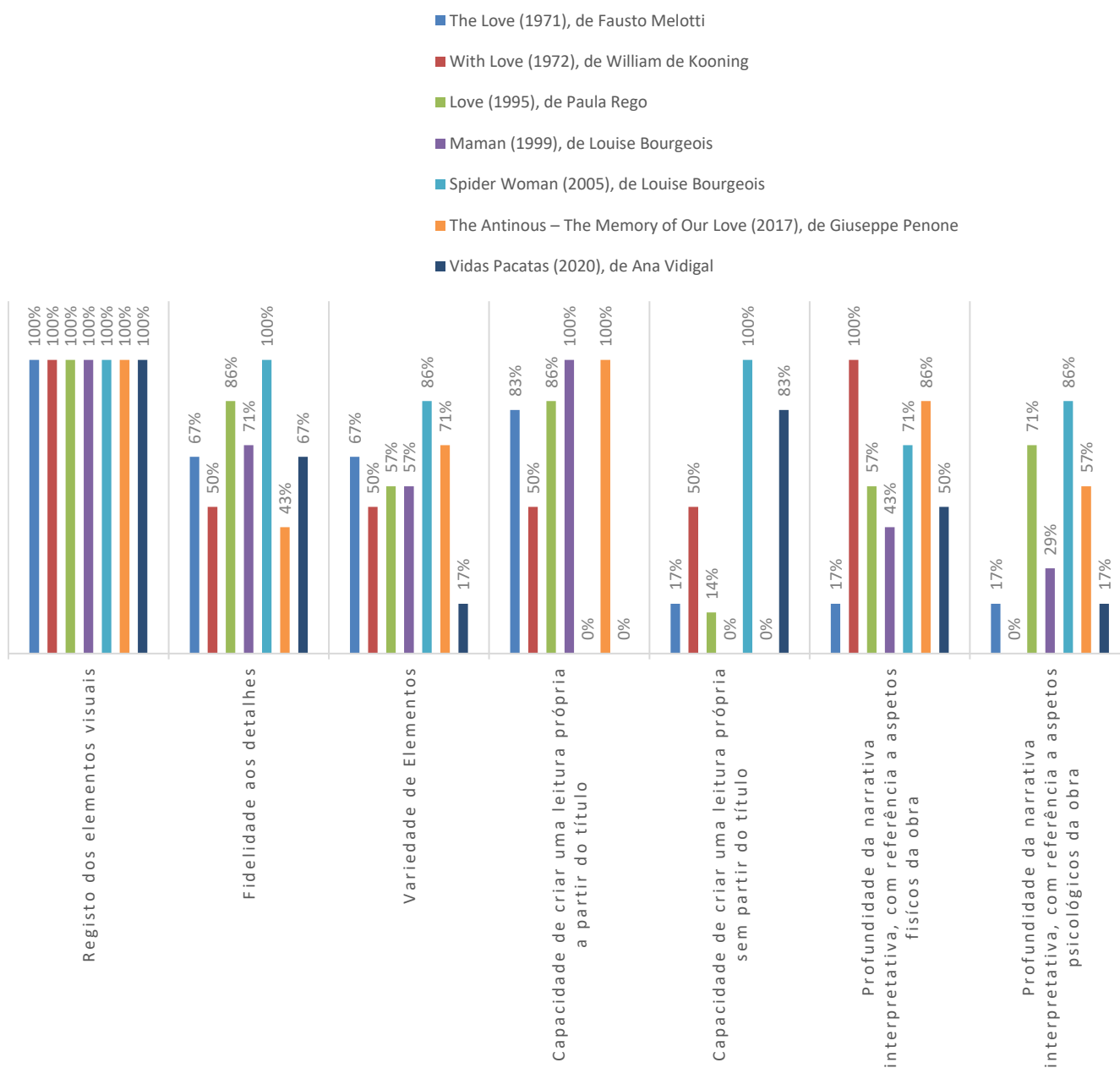


Gráfico 2

Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – *The Love* (1971), de Fausto Melotti

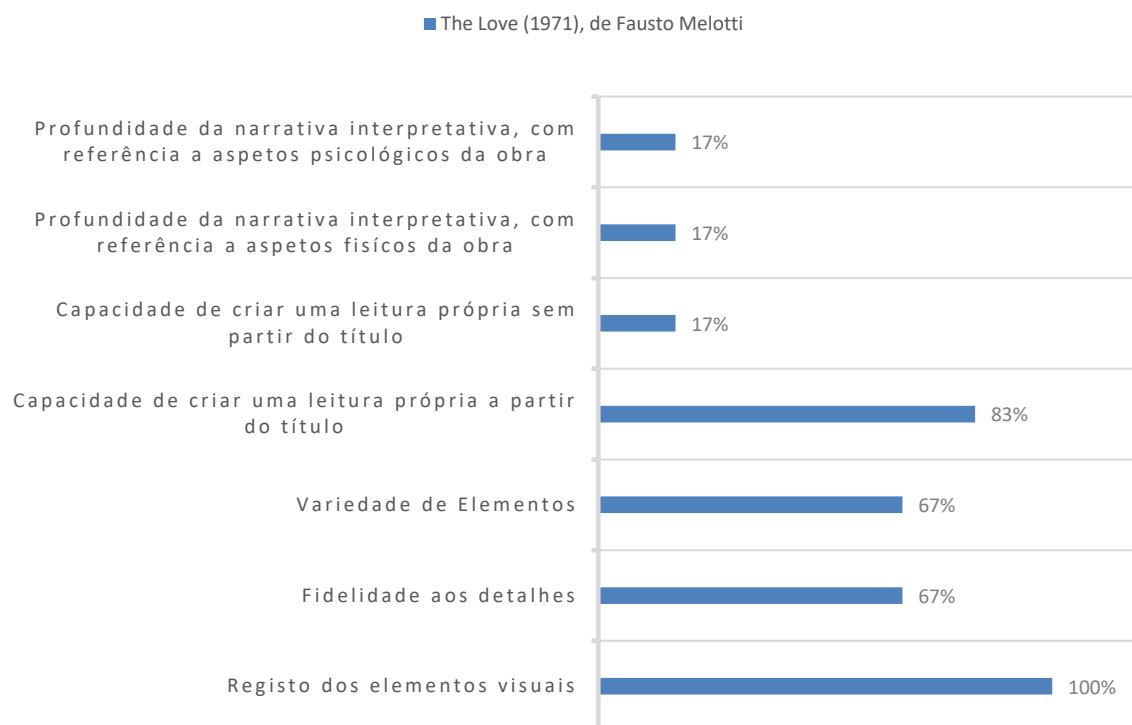


Gráfico 3

Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – *With Love* (1972), de William de Kooning

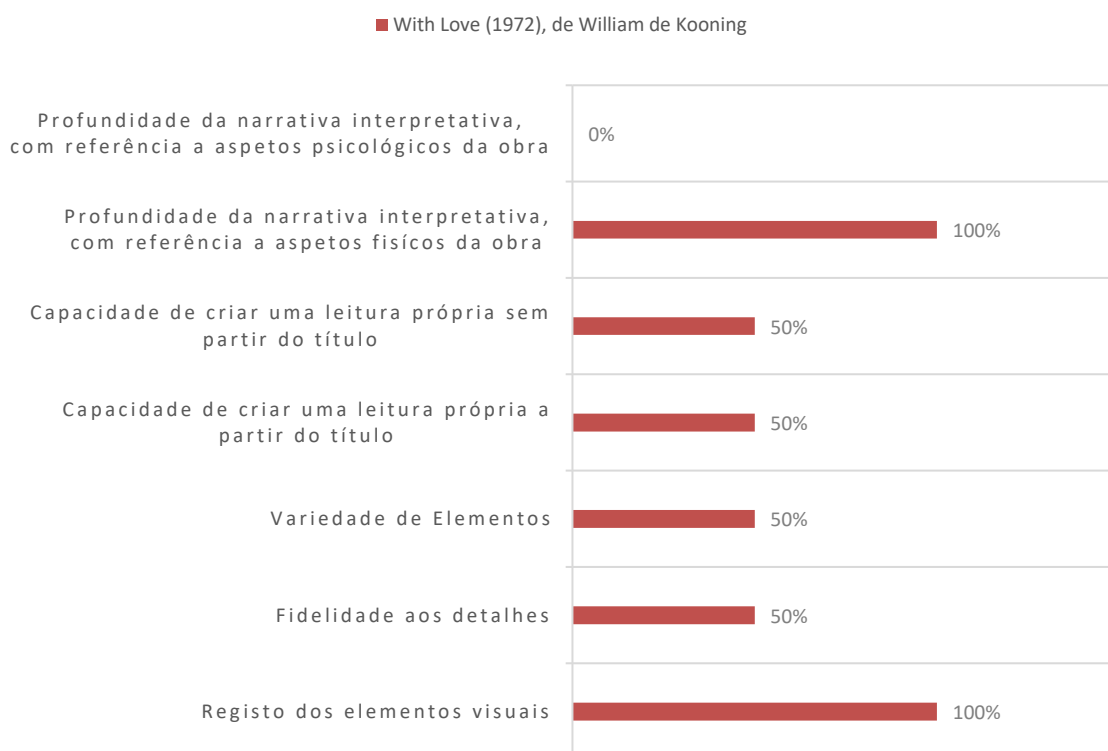


Gráfico 4

Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – Love (1995), de Paula Rego

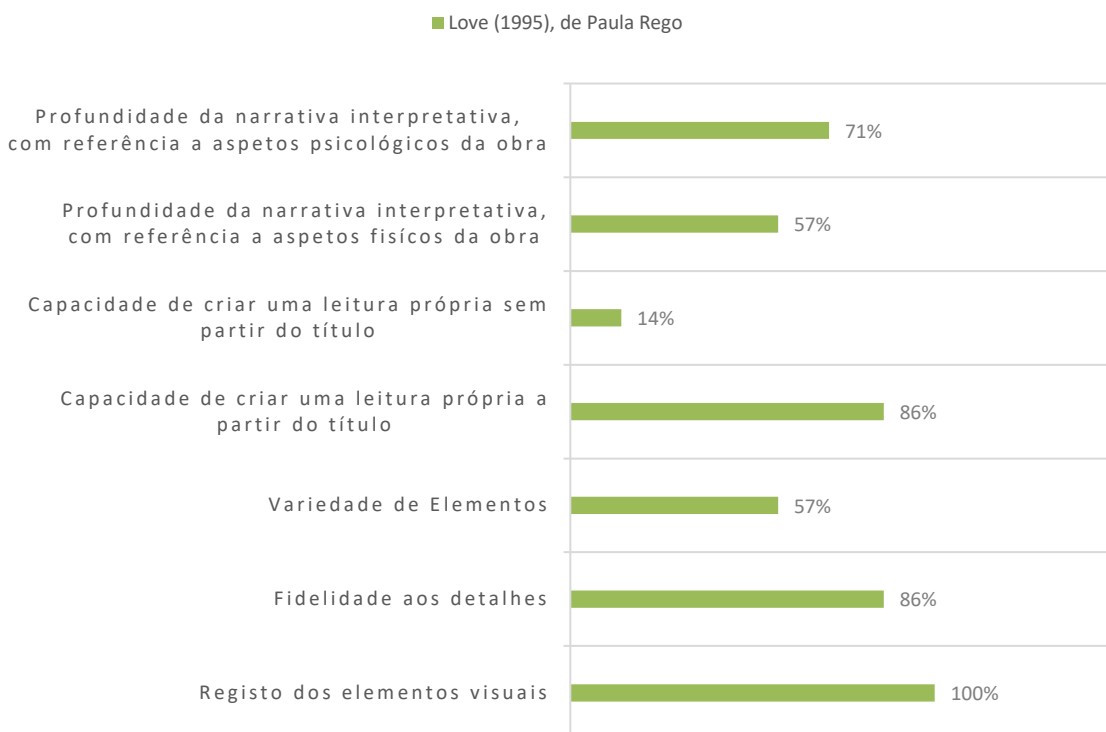


Gráfico 5

Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – Maman (1999), de Louise Bourgeois

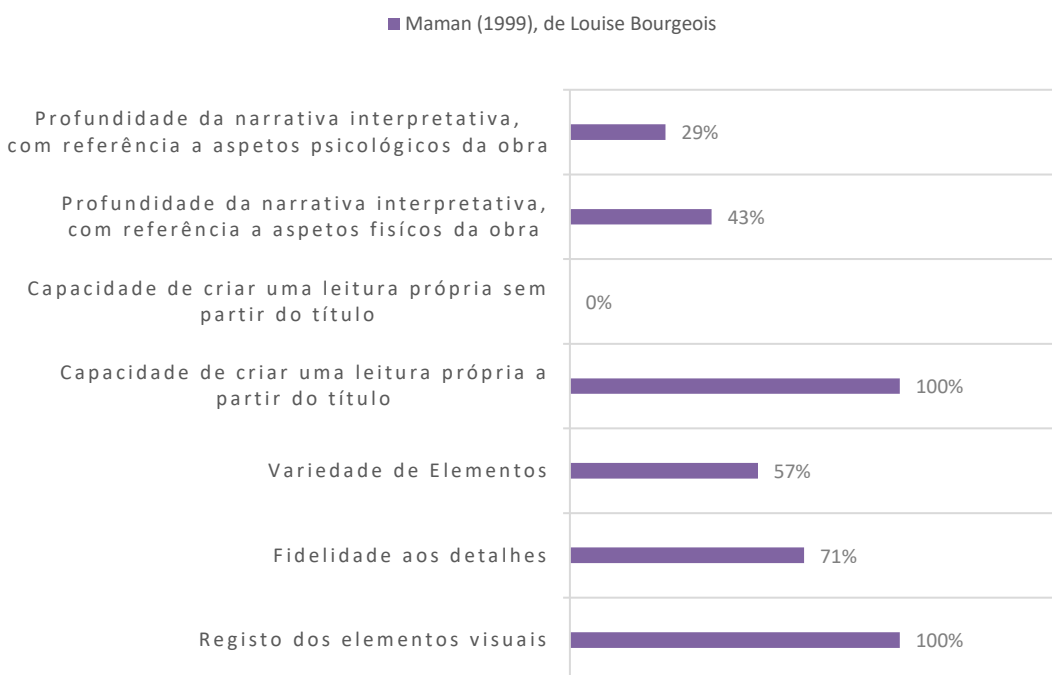


Gráfico 6

Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – *Spider Woman (2005)*, de Louise Bourgeois

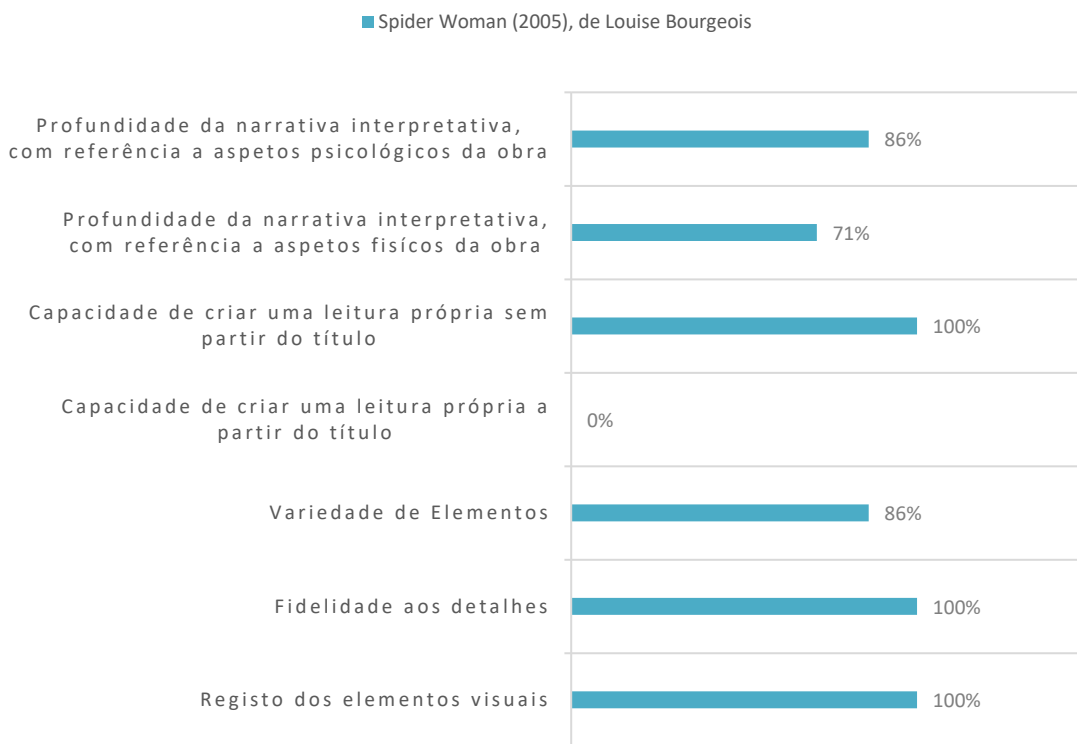


Gráfico 7

Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – *The Antinous – The Memory of Our Love (2017)*, de Giuseppe Penone

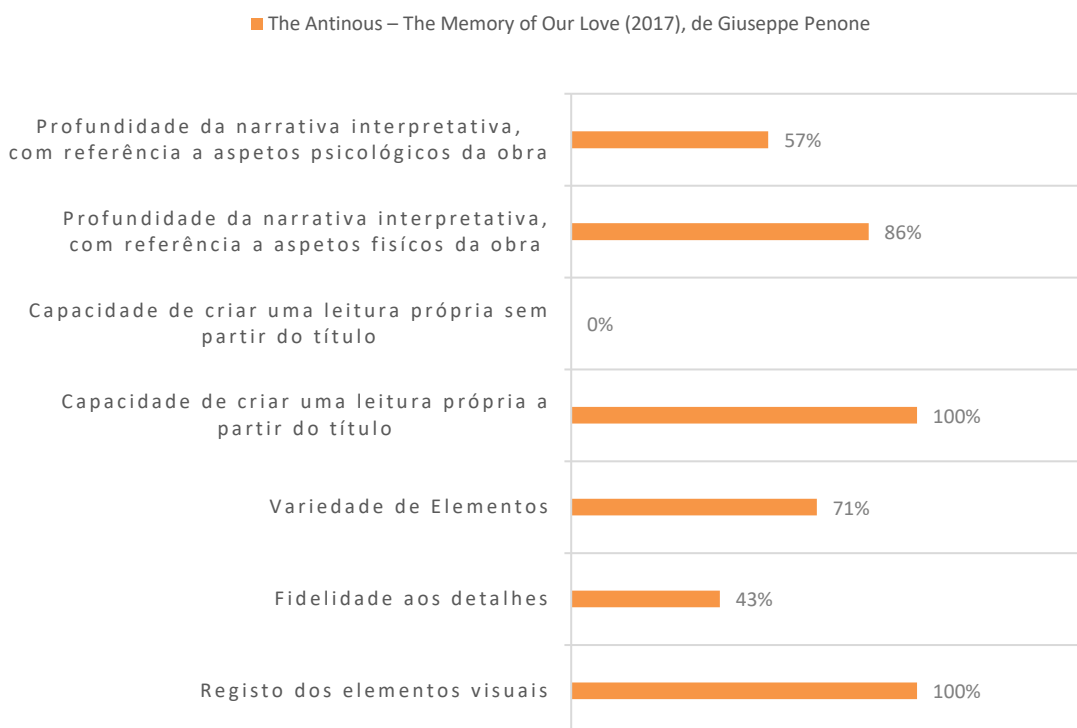
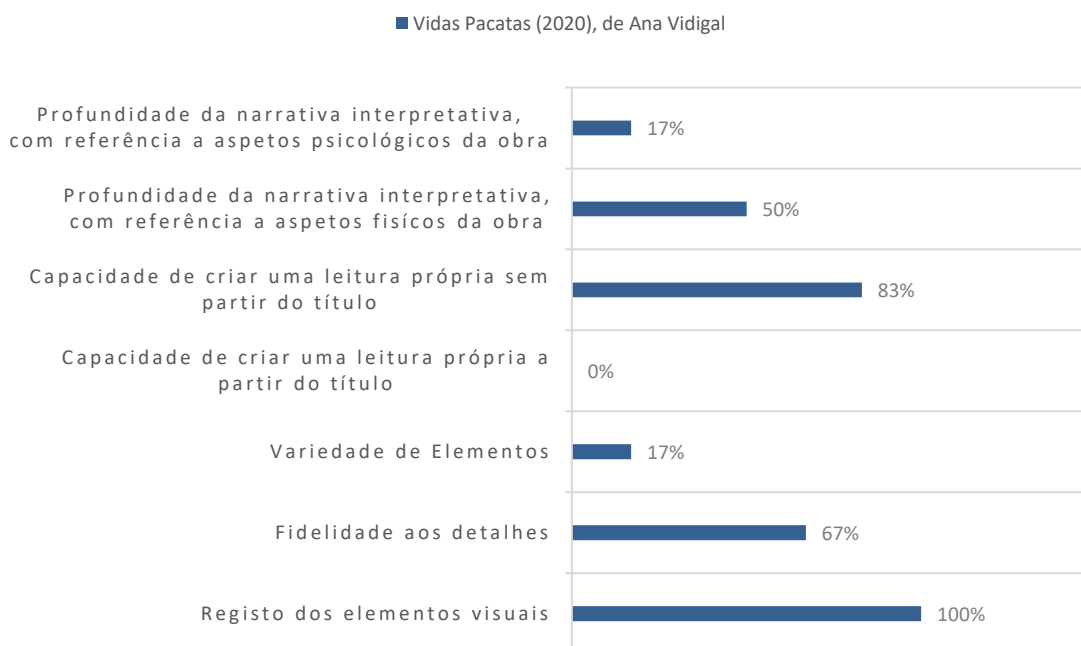


Gráfico 8

Leitura e Interpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – *Vidas Pacatas* (2020), de Ana Vidigal



No que concerne ao registo dos elementos visuais, verifica-se uma uniformidade total, uma vez que todos os alunos (100%) conseguiram identificar e registar elementos presentes nas obras, independentemente do grupo ou da imagem atribuída. Contudo, ao proceder-se à análise da fidelidade aos detalhes, emergem diferenças relevantes entre elas. As obras *Spider Woman*, de Louise Bourgeois (100%) e *Love* de Paula Rego (86%) obtêm resultados elevados, evidenciando que os alunos demonstraram maior atenção aos detalhes formais destas composições, como se pode observar nos três trabalhos que compõem a Figura 20. Em contrapartida, as obras *The Antinous – The Memory of Our Love* (43%) e *With Love*, de William de Kooning (50%) apresentam percentagens mais baixas, o que poderá estar relacionado com o seu estilo mais abstrato, menos apelativo ao olhar detalhado.

Figura 20

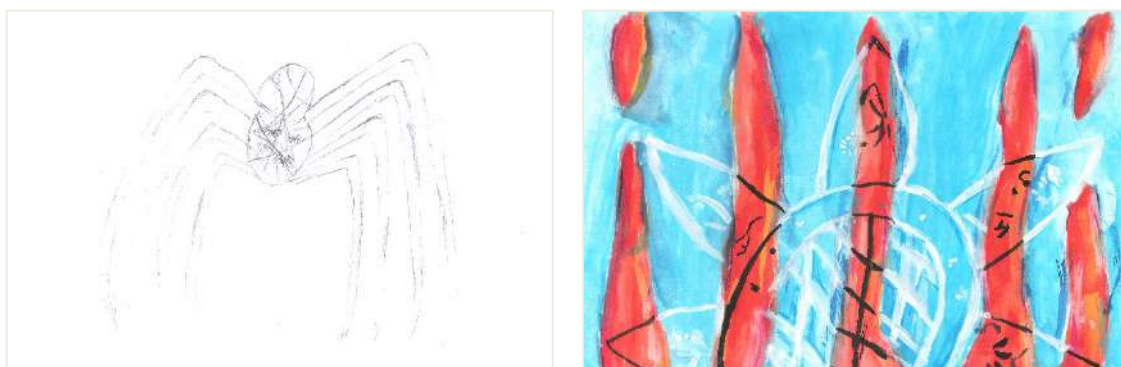
Exercício 1 da Ficha de Análise de Obra de Arte – Exemplos



Também a variedade de elementos identificados aponta para algumas disparidades entre os diferentes grupos de alunos. Enquanto algumas produções evidenciam diversidade formal significativa – como se verifica nas análises relacionadas com *Spider Woman*, em que 86% dos alunos demonstraram reconhecer e representar múltiplos elementos visuais da obra –, outras abordagens revelam uma leitura mais restrita, centrada na representação de um número reduzido de componentes visuais. Para ilustrar esta subcategoria, apresentam-se na Figura 21 dois exemplos representativos de trabalhos que revelam variedade formal.

Figura 21

Exercício 1 da Ficha de Análise de Obra de Arte - Exemplos



Relativamente à análise interpretativa, na capacidade de criar uma leitura própria da obra a partir do título, verificou-se que certas obras, como *Maman* e *The Antinous – The Memory of Our Love*, alcançaram os 100%, demonstrando que os títulos desempenharam um papel fundamental na ativação do processo interpretativo. Esta influência encontra-se claramente refletida na seguinte transcrição, onde um aluno articula a sua interpretação da obra *Maman* com base no título: “É uma mãe a proteger os filhos para que nenhum mal lhes aconteça [...] nota-se que a mãe parece ter um grande amor com os filhos [...]”. Em contrapartida, outras obras cujos títulos possuem um carácter menos direto, como *Spider Woman* e *Vidas Pacatas*, oferecem menos elementos orientadores para a interpretação, implicando que os alunos procedessem à construção de interpretações baseadas nos aspetos visuais da obra e, por isso, desassociadas do título, patente em respostas como a que se segue, relativa a *Vidas Pacatas*: “Ela [a artista] queria contar que era uma cozinha, com panos. As tintas a vermelho eram para ser os molhos e as mesas com rendas”.

Quanto à profundidade da narrativa interpretativa com referência a aspetos físicos da

obra, *With Love*, de William de Kooning (100%) e *The Antinous – The Memory of Our Love* (86%) são as que mais se destacam, evidenciando leituras que exploraram com maior detalhe os elementos visuais presentes, conforme evidenciado na transcrição seguinte: “Para mim, a obra parece uma carta ou um caderno com riscos [...] eu penso que a carta é triste pois está toda riscada”. No domínio da profundidade com referência a aspetos psicológicos, as obras *Spider Woman* (86%) e *Love* (71%) suscitaram leituras mais subjetivas, privilegiando interpretações que remetem para sentimentos, emoções ou estados internos. Esta abordagem é claramente expressa em excertos que denotam carga emocional, como por exemplo, “[...] como se tivesse presa nos próprios sentimentos, e depois que não conseguisse dizer o que sente [...]”.

Esta análise evidencia, assim, que distintos estímulos visuais influenciaram de forma diferenciada a profundidade e o simbolismo das leituras realizadas pelos alunos. Estas diferenças revelam-se particularmente relevantes para compreender as reinterpretações desenvolvidas no exercício seguinte da unidade de trabalho, uma vez que, em muitos casos, as reinterpretações tiveram como base as interpretações construídas nesta fase inicial.

Reinterpretação da Obra

A análise dos dados recolhidos no Exercício 3 da Ficha de Análise de Obra de Arte incide sobre o momento em que os alunos foram convidados a realizar uma reinterpretação da obra previamente analisada. Por se tratar de uma atividade que convoca diretamente o potencial criativo dos alunos, a sua análise foi orientada com base na Matriz de Avaliação da Criatividade, permitindo avaliar diferentes dimensões da criatividade presentes nas produções visuais. Nesse sentido, foram seguidas as suas três categorias principais: Composição, Elementos e Quebra de Limites, cada uma dividida em diferentes subcategorias, para as quais foram definidos indicadores com base nas produções realizadas pelos alunos no âmbito do exercício em questão. Assim sendo, a categoria Composição agrupa aspetos relacionados com a organização visual dos elementos, avaliando a disposição espacial e a coerência temática e relacional no conjunto da reinterpretação. A categoria Elementos visa analisar a capacidade dos alunos para ultrapassarem a simples replicação da obra analisada, integrando ideias próprias e elementos visuais que revelem uma reinterpretação pessoal e criativa. Por fim, a categoria Quebra de Limites centra-se na capacidade dos alunos para

ultrapassarem convenções tradicionais da representação visual, nomeadamente no que diz respeito ao uso do espaço, do suporte e dos materiais.

Quadro 3

Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte)

Categorias	Subcategorias	n
Composição	Composição expandida (Indicador: apresentação de uma composição ampla, sem foco único ou centrado)	25 (57%)
	Conexões compositivas entre elementos (coerência temática) (Indicador: existência de uma relação entre os elementos da criação, que contribui para a construção de um sentido)	30 (68%)
Elementos	Inserção de novos elementos (Indicador: incorporação de elementos visuais além dos observados na obra analisada)	38 (86%)
	Utilização de ideias próprias, reinterpretações simbólicas, abstratas ou ficcionais, com carga simbólica ou comunicativa (Indicador: apresentação de uma reinterpretação própria, que expresse significados ou intenção comunicativa)	41 (93%)
	Carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos (Indicador: exploração da forma, da cor ou da disposição dos elementos de forma expressiva, intensificando o dinamismo da criação)	20 (45%)
	Perspetiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional) (Indicador: variação de planos e profundidade)	5 (11%)
Quebra de Limites	Suporte enquanto parte ativa da composição (Indicador: exploração do suporte, utilizando-o intencionalmente como parte da composição)	6 (14%)
	Manipulação não convencional dos materiais (Indicador: exploração de possibilidades expressivas dos materiais, resultando em efeitos visuais que enriquecem a expressividade da criação)	9 (20%)
	Combinação de técnicas (Indicador: utilização de duas ou mais técnicas)	13 (30%)

Na análise da reinterpretação da obra, observou-se que 86% dos alunos introduziram novos elementos nas suas produções, ultrapassando o que foi observado na obra original. Mais expressivo ainda, 93% dos participantes apresentaram ideias próprias através de reinterpretações simbólicas, abstratas ou ficcionais, com intenção comunicativa, indicadores que evidenciam uma liberdade criativa bem explorada pelos alunos. No entanto, apenas 45% dos alunos exploraram a carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos. Os índices relativos à composição foram medianos, atingindo 57% e 68%, evidenciando disposições amplas, sem um foco único, e

coerência temática na construção das suas propostas. Contudo, no que respeita à quebra de limites, os valores são substancialmente mais baixos. Apenas 11% dos alunos utilizaram variações de perspetiva e 14% utilizaram o suporte de forma ativa na composição. Manipulações não convencionais dos materiais foram realizadas por 20%, e apenas 30% combinaram técnicas distintas nas suas criações. Importa, em seguimento da análise anterior, complementar esta leitura global com uma análise mais detalhada dos resultados obtidos por cada grupo de alunos, tendo em conta a obra de arte específica que lhes foi atribuída. Para facilitar essa análise e permitir uma leitura mais clara e comparativa das categorias mobilizadas, foram produzidos um gráfico global, que sintetiza os dados referentes ao conjunto das sete obras (Gráfico 9), e gráficos individuais (Gráficos 10 – 16), que destacam as especificidades de cada uma.

Gráfico 9

Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte), por Obra

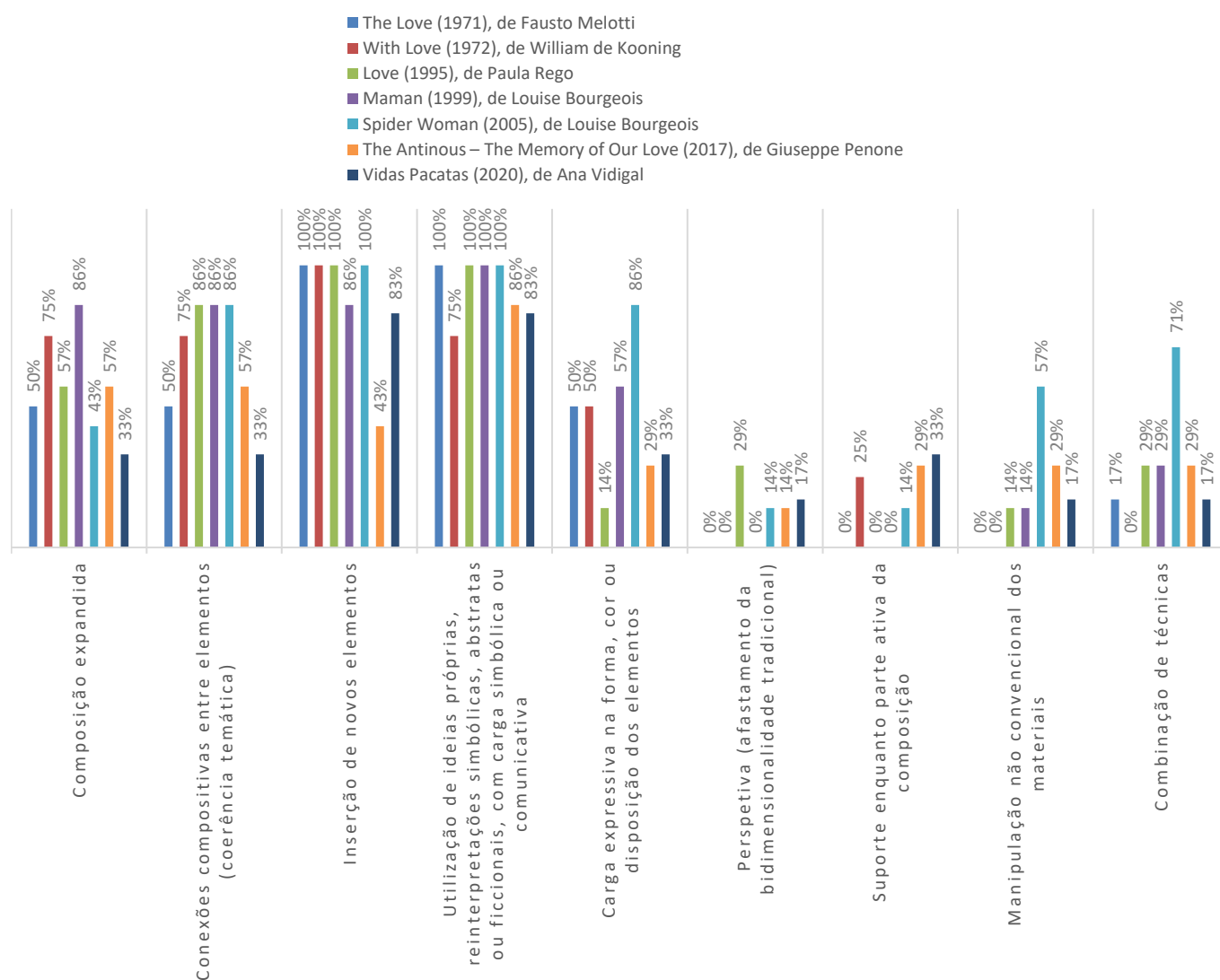


Gráfico 10

Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – *The Love* (1971), de Fausto Melotti

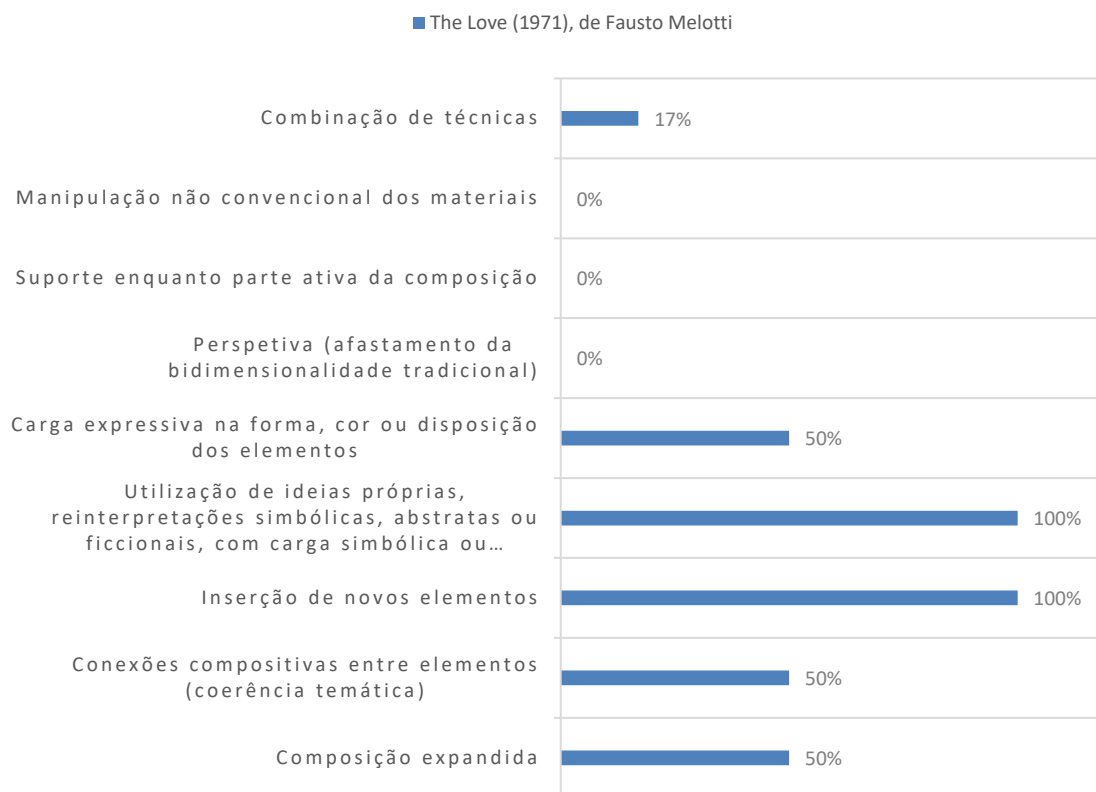


Gráfico 11

Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – *With Love* (1972), de William de Kooning

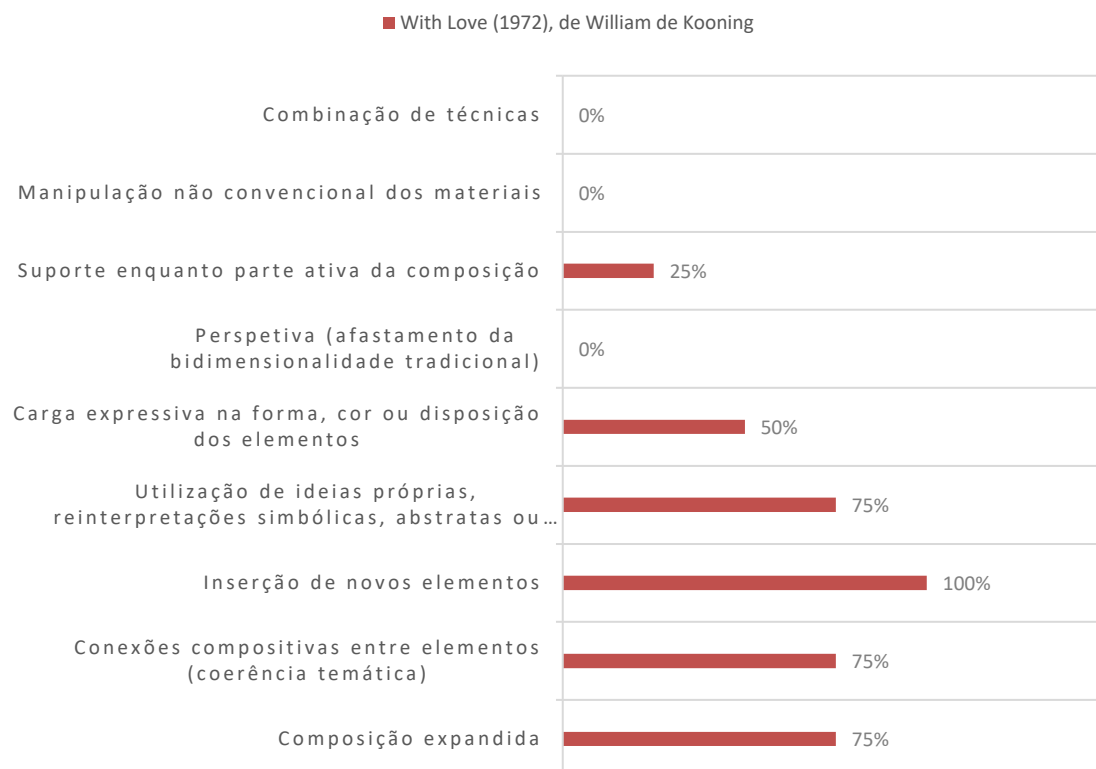


Gráfico 12

Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – Love (1995), de Paula Rego

■ Love (1995), de Paula Rego

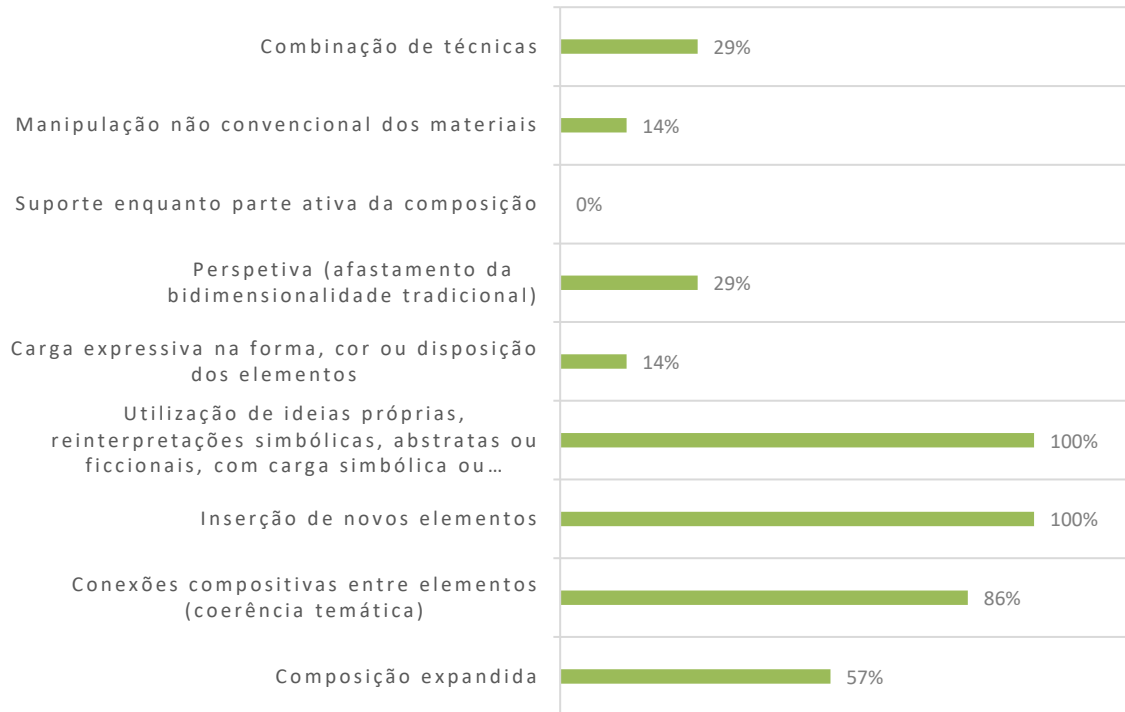


Gráfico 13

Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – Maman (1999), de Louise Bourgeois

■ Maman (1999), de Louise Bourgeois

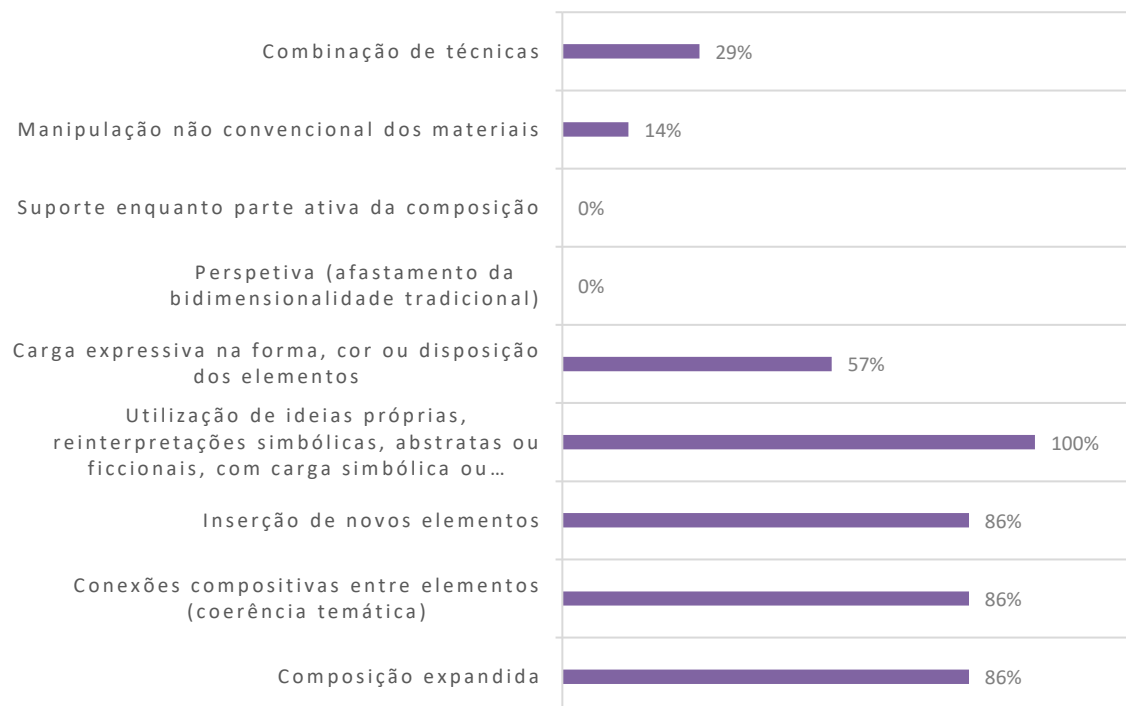


Gráfico 14

Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – Spider Woman (2005), de Louise Bourgeois

■ Spider Woman (2005), de Louise Bourgeois

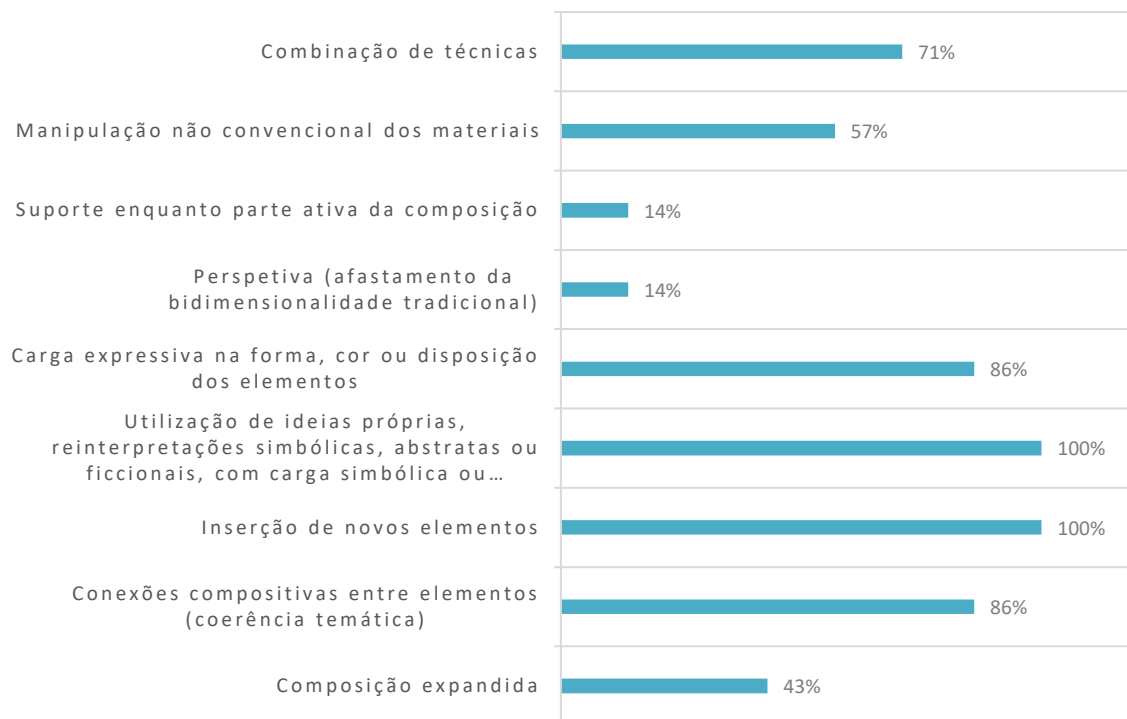


Gráfico 15

Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – The Antinous – The Memory of Our Love (2017), de Giuseppe Penone

■ The Antinous – The Memory of Our Love (2017), de Giuseppe Penone

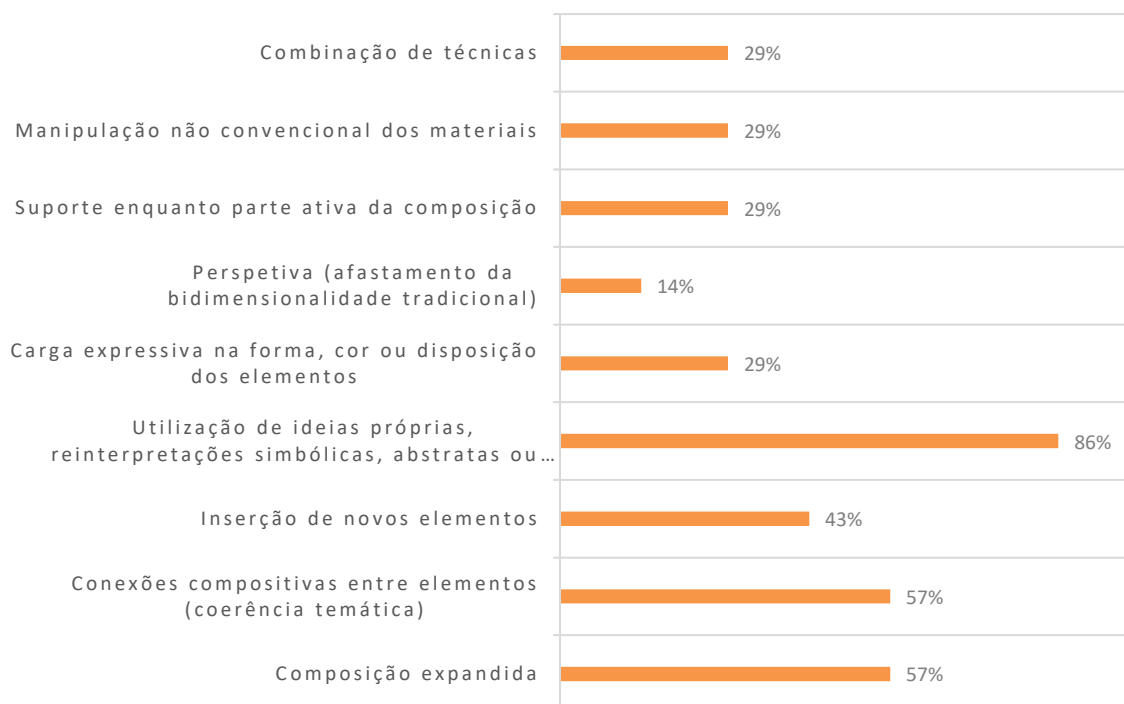
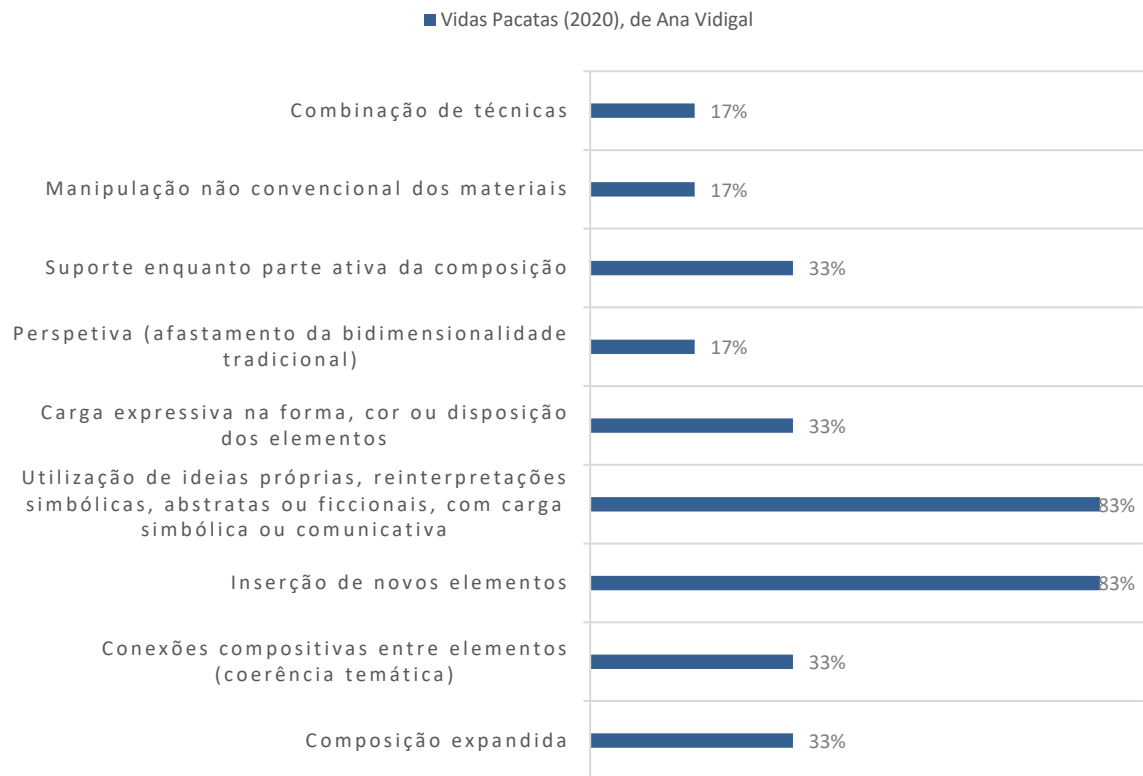


Gráfico 16

Reinterpretação da Obra (Ficha de Análise de Obra de Arte) – *Vidas Pacatas* (2020), de Ana Vidigal



No que concerne à composição expandida, observa-se que *Maman*, de Louise Bourgeois (86%), e *With Love*, de William de Kooning (75%), foram as obras que mais incentivaram os alunos a desenvolverem composições amplas, descentralizadas e com múltiplos focos de interesse, contrariando a tendência para uma organização centrada num único elemento. Exemplos desta abordagem podem ser observados na Figura 22.

Figura 22

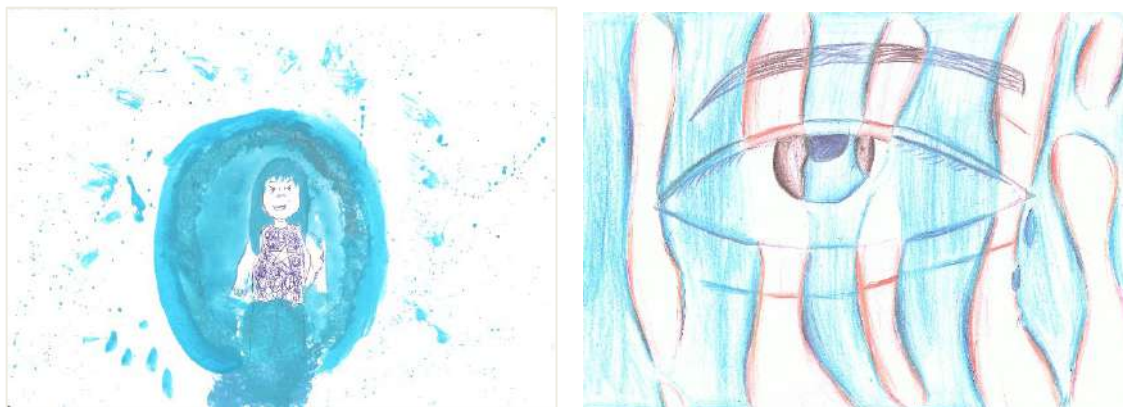
Exercício 3 da Ficha de Análise de Obra de Arte - Exemplos



Em sequência, relativamente às conexões compositivas entre elementos, destaca-se, uma vez mais, *Maman*, juntamente com *Love*, de Paula Rego, e *Spider Woman*, de Louise Bourgeois, todas com uma incidência de 86%. Esta presença acentuada de conexões entre os elementos representados nas reinterpretações, que contribuem para uma maior coerência temática, sugere que os alunos foram capazes de compreender, com maior profundidade, a lógica formal e simbólica subjacente a essas obras, conseguindo transpor essa coerência para as suas próprias criações. Esta compreensão revelou-se não apenas na capacidade de observação da obra (da análise do Exercício 1), mas também na capacidade de produzir leituras mais complexas e profundas com referência a aspetos psicológicos (da análise do Exercício 2), dimensões em que estas três obras revelaram uma incidência particularmente elevada face às restantes. Estes aspetos são exemplificados na Figura 23, que apresenta trabalhos nos quais a articulação entre os elementos visuais revela uma intencionalidade temática e simbólica clara.

Figura 23

Exercício 3 da Ficha de Análise de Obra de Arte - Exemplos



Relativamente à inserção de novos elementos, à utilização de ideias próprias e reinterpretações simbólicas, abstratas ou ficcionais e à expressividade na forma, cor ou disposição dos elementos, todas as subcategorias registaram frequências elevadas em todas as reinterpretações das obras atribuídas. Tal evidência aponta para uma tendência consistente por parte dos alunos para a apropriação criativa das obras de referência, expressa através da introdução de novos elementos, não presentes na obra original, e da formulação de interpretações subjetivas. Este aspeto é visível nas reinterpretações apresentadas nas Figuras 22 e 23 nas quais, a partir de obras como *Maman*, de Louise Bourgeois, e *With Love*, de William de Kooning (Figura 22), bem

como *Spider Woman*, também de Louise Bourgeois, e *Vidas Pacatas*, de Ana Vidigal (Figura 23), os alunos não apenas exploraram os aspectos formais e conceituais centrais das obras de partida, como também demonstraram capacidade para expandir essas referências através da introdução de novos elementos, resultando em criações pessoais, que revelam intenção comunicativa e liberdade expressiva.

As subcategorias relativas à perspectiva, ao suporte enquanto parte ativa da composição, à manipulação não convencional dos materiais e à combinação de técnicas, apresentaram valores globalmente mais baixos, revelando que estes aspectos foram menos trabalhados. Assim sendo, os dados recolhidos e analisados da Ficha de Análise de Obra de Arte indicam que, apesar do desenvolvimento da criatividade simbólica e conceptual, os aspectos mais técnicos da criatividade – nomeadamente o uso do suporte, dos materiais e das técnicas – foram pouco explorados. Esta constatação confirma a natureza da proposta, que constituiu um primeiro passo para a aproximação dos alunos à arte contemporânea, privilegiando, como era expectável, a dimensão interpretativa e simbólica em detrimento da exploração técnica. O seu potencial pode, no entanto, ser ampliado se for complementado com propostas subsequentes que incentivem, de forma mais direta, a experimentação técnica e compositiva. Foi precisamente com esse objetivo que se desenhou a etapa seguinte da unidade de trabalho.

3.1.2. Workshop

O workshop, intitulado “Materiais e Técnicas Mistas na Arte Contemporânea”, constituiu a segunda estratégia implementada durante a unidade de trabalho, tendo sido estruturado, conforme previamente mencionado, em três estações temáticas distintas – *Texturas e Materiais Diferentes*, *Transformação de Objetos* e *O Corpo e o Movimento*. A apresentação e a análise dos dados recolhidos organizam-se, assim, segundo esta mesma estrutura. Para a análise dos trabalhos desenvolvidos em cada uma das estações, recorreu-se à Matriz de Avaliação da Criatividade desenvolvida, permitindo avaliar diferentes dimensões da criatividade presentes nas experimentações visuais. Mantiveram-se, sempre que aplicável, as suas três categorias – Composição, Elementos e Quebra de Limites –, como estrutura de referência, de forma a garantir a coerência entre os diferentes momentos da investigação. Contudo, a matriz foi adaptada às especificidades de cada estação do workshop, o que implicou, quando necessário, a exclusão de categorias ou subcategorias cuja aplicação não se adequava ao contexto

em causa. A análise que se segue procura, conforme a anterior, compreender se o workshop se revelou uma estratégia eficaz para o estímulo da criatividade, de forma a ajudar a responder ao segundo objetivo da presente investigação.

Estação 1 – Texturas e Materiais Diferentes

Para proceder à análise dos dados recolhidos na Estação 1 do workshop, como referido, foi utilizada, como base, a Matriz de Avaliação da Criatividade previamente desenvolvida. Os indicadores foram devidamente adaptados à especificidade da atividade, tendo-se, ainda, excluído duas subcategorias – Inserção de Novos Elementos e Utilização de Ideias Próprias, com Carga Simbólica ou Comunicativa –, dado que os materiais foram previamente definidos e o foco da proposta residia na experimentação material, não sendo solicitado o desenvolvimento de ideias ou narrativas próprias. Assim sendo, a categoria Composição refere-se à forma como os alunos organizam os elementos na superfície de trabalho, valorizando-se a disposição espacial e a construção de relações visuais ou sensoriais entre os materiais utilizados. A categoria Elementos contempla a exploração expressiva das propriedades visuais e táteis dos materiais – como a forma, a cor, a textura ou o volume – observando-se de que modo estas contribuem para a expressividade e dinamismo das composições. Por fim, a categoria Quebra de Limites centra-se na capacidade dos alunos para ultrapassarem convenções tradicionais da representação visual, nomeadamente no que diz respeito à exploração da perspetiva, do suporte e dos materiais e técnicas.

Quadro 4

Texturas e Materiais Diferentes (Workshop)

Categorias	Subcategorias	n
Composição	Composição expandida (Indicador: apresentação de uma superfície ampla de trabalho, sem foco único ou centrado)	16 (42%)
	Conexões compositivas entre elementos (Indicador: criação de relações visuais ou sensoriais entre diferentes materiais e texturas, contribuindo para uma unidade visual ou temática)	17 (45%)
Elementos	Carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos (Indicador: exploração da forma, da cor, dos volumes, das texturas ou da disposição dos elementos de forma expressiva, intensificando o dinamismo da criação)	12 (32%)

Quebra de Limites	Perspetiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional) (Indicador: exploração do relevo, sobreposição ou profundidade através da aplicação dos materiais, criando camadas ou tridimensionalidade)	17 (45%)
	Suporte enquanto parte ativa da composição (Indicador: exploração do suporte, utilizando-o intencionalmente como parte da composição)	1 (3%)
	Manipulação não convencional dos materiais (Indicador: exploração de possibilidades expressivas dos materiais)	38 (100%)
	Combinação de técnicas (Indicador: utilização de duas ou mais técnicas)	22 (58%)

Observa-se uma forte valorização da experimentação não convencional com materiais, sendo esta a única subcategoria com uma frequência total (100%). Na categoria da Composição, os resultados revelam uma tendência equilibrada entre a expansão da superfície de trabalho (42%) e a criação de conexões compositivas entre elementos (45%). Relativamente à carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos, apenas 32% dos alunos demonstraram uma intencionalidade evidente neste aspeto. Este número, abaixo da média, sugere que, apesar da liberdade conferida pelo uso de materiais diversos, nem todos os participantes conseguiram explorar plenamente o potencial expressivo dos materiais fornecidos, o que poderá estar relacionado com uma menor familiaridade com práticas artísticas mais intuitivas ou espontâneas.

A análise da categoria Quebra de Limites é particularmente reveladora da forma como os alunos se posicionaram face à superação dos formatos tradicionais da expressão visual. A subcategoria relativa à exploração da perspetiva (com 45%) denota um número expressivo de trabalhos que procuraram afastar-se da bidimensionalidade convencional, através da criação de relevo, sobreposição e profundidade. De igual forma, 58% dos alunos recorreram à combinação de técnicas, o que demonstra um investimento significativo na experimentação. Por outro lado, a utilização do suporte enquanto parte ativa da composição foi praticamente inexistente (3%), o que indica que a maioria dos alunos continua a encarar o suporte como um fundo passivo, não refletindo sobre o seu papel potencial na construção do sentido da produção. A Figura 24 apresenta dois exemplos particularmente significativos desta estação, evidenciando uma procura da tridimensionalidade dos materiais, bem como a combinação de diferentes técnicas e texturas. Em ambos os casos, é visível uma forte carga expressiva na forma, cor e disposição dos elementos, destacando-se o uso intencional das propriedades visuais e táteis dos materiais para intensificar o dinamismo da composição e criar uma leitura sensorialmente rica.

Figura 24

Estação 1 – Texturas e Materiais Diferentes (Workshop) - Exemplos



Estação 2 – Transformação de Objetos

Para a análise dos dados recolhidos na Estação 2 do workshop, recorreu-se, novamente, à Matriz de Avaliação da Criatividade. À semelhança do procedimento adotado na estação anterior, os indicadores foram adaptados em conformidade com as características da atividade proposta, tendo sido excluídas as subcategorias Composição Expandida e Suporte enquanto Parte Ativa da Composição, uma vez que os trabalhos desenvolvidos eram maioritariamente tridimensionais. Excluíram-se, também, as subcategorias Inserção de Novos Elementos e Utilização de Ideias Próprias, Reinterpretações Simbólicas, Abstratas ou Ficcionalis, com Carga Simbólica ou Comunicativa, dado que os materiais foram previamente definidos e o foco da proposta residia na experimentação formal, não sendo solicitado o desenvolvimento de ideias ou narrativas próprias. Deste modo, a categoria Composição refere-se à forma como os alunos relacionaram e/ou combinaram os diferentes objetos num conjunto visual coerente. A categoria Elementos incide sobre a expressividade resultante das transformações operadas nos objetos, nomeadamente através da alteração das suas características visuais ou estruturais. Por fim, a categoria Quebra de Limites abrange as abordagens que evidenciaram a exploração do volume e da tridimensionalidade, a manipulação não convencional dos materiais e a articulação entre diferentes técnicas.

Quadro 5

Transformação de Objetos (Workshop)

Categorias	Subcategorias	n
-------------------	----------------------	----------

Composição	Conexões compositivas entre elementos (coerência temática) (Indicador: existência de uma relação entre a combinação dos objetos transformados num conjunto visual coerente)	24 (67%)
	<hr/>	
Elementos	Carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos (Indicador: realização de alterações visuais do objeto (corte, adição, pintura, colagem, montagem, etc.) que lhe conferem expressividade e reforçam a intenção da transformação)	17 (47%)
	<hr/>	
Quebra de Limites	Perspetiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional) (Indicador: exploração do volume e da tridimensionalidade)	29 (81%)
	Manipulação não convencional dos materiais (Indicador: alteração e subversão do uso utilitário dos materiais)	36 (100%)
	Combinação de técnicas (Indicador: utilização de duas ou mais técnicas na transformação dos objetos, como por exemplo, colagem, pintura, etc.)	20 (56%)

A análise dos dados desta estação revela um envolvimento criativo significativo por parte dos alunos, sobretudo no que diz respeito à manipulação não convencional dos materiais que, tal como na estação anterior, atingiu uma frequência total de 100%. Este resultado evidencia que todos os participantes se apropriaram dos objetos de forma criativa, distanciando-se das suas funções utilitárias originais e reinterpretando-os enquanto elementos plásticos e simbólicos. A subcategoria Perspetiva obteve uma frequência muito elevada (81%), indicando que a maioria dos alunos explorou o potencial tridimensional da proposta. Este dado representa uma progressão face à estação anterior, demonstrando uma crescente valorização da tridimensionalidade e da construção em volume como recurso expressivo, o que pode estar diretamente relacionado com a natureza dos materiais propostos nesta estação, mais propícios à montagem e à composição espacial.

No que se refere à Composição, 67% dos trabalhos evidenciaram conexões compositivas entre os elementos transformados, revelando preocupações com a coerência visual e temática da proposta final. A carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos apresenta uma frequência de 47%, o que representa uma evolução face à estação anterior (32%). Por fim, a combinação de técnicas esteve presente em 56% das propostas, o que demonstra uma tendência consolidada para a experimentação. A utilização simultânea de pintura, colagem, montagem e outros procedimentos técnicos reforça o carácter híbrido e inventivo dos trabalhos, promovendo a transversalidade entre linguagens plásticas distintas. A Figura 25 ilustra de forma representativa alguns destes aspetos.

Figura 25

Estação 2 – Transformação de Objetos (Workshop) - Exemplos



Estação 3 – O Corpo e o Movimento

Para proceder à análise dos dados recolhidos na Estação 3 do workshop, mais uma vez, recorreu-se à Matriz de Avaliação da Criatividade, procedendo-se à adaptação dos indicadores à especificidade da atividade. Foram excluídas as subcategorias Inserção de Novos Elementos e Utilização de Ideias Próprias, Reinterpretações Simbólicas, Abstratas ou Ficcionalis, com Carga Simbólica ou Comunicativa, dado que os materiais foram previamente definidos e o foco da proposta residia na experimentação material, não sendo solicitado o desenvolvimento de ideias ou narrativas próprias. Assim, a categoria Composição refere-se à forma como os alunos ocupam a superfície de trabalho, valorizando-se o dinamismo compositivo e a construção de relações visuais entre gestos, manchas e/ou movimentos. A categoria Elementos contempla a exploração expressiva da cor e dos gestos – como as variações na intensidade, direção e/ou ritmo das marcas deixadas – observando-se de que modo estas contribuem para a expressividade e dinamismo das composições. Por fim, a categoria Quebra de Limites centra-se na capacidade dos alunos para ultrapassarem convenções tradicionais da representação visual, nomeadamente no que diz respeito à exploração da perspetiva, do suporte e dos materiais e técnicas.

Quadro 6

O Corpo e o Movimento (Workshop)

Categorias	Subcategorias	n
-------------------	----------------------	----------

Composição	Composição expandida (Indicador: apresentação de uma superfície ampla e dinâmica de trabalho, com gestos e/ou manchas que ocupam o espaço de forma não focalizada ou centrada)	32 (71%)
	Conexões compositivas entre elementos (Indicador: existência de relações visuais entre gestos, manchas e/ou movimentos que contribuam para uma unidade visual)	13 (29%)
Elementos	Carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos (Indicador: exploração da cor e/ou do gesto de forma expressiva, com variações na intensidade, direção e/ou ritmo das marcas deixadas, intensificando o dinamismo da criação)	20 (44%)
Quebra de Limites	Perspetiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional) (Indicador: exploração da sensação de profundidade através da sobreposição de gestos, criando camadas)	14 (31%)
	Suporte enquanto parte ativa da composição (Indicador: exploração do suporte, utilizando-o intencionalmente como parte da composição)	2 (4%)
	Manipulação não convencional dos materiais (Indicador: exploração de possibilidades expressivas dos materiais, como o uso gestual ou experimental)	45 (100%)
	Combinação de técnicas (Indicador: utilização de duas ou mais técnicas diferentes na aplicação dos materiais (como pinceladas, manchas, impressões, entre outros) na mesma criação)	23 (51%)

Esta estação revela um elevado grau de envolvimento experimental por parte dos alunos, evidenciado, sobretudo, pela manipulação não convencional dos materiais, registada em 100% das produções. A subcategoria composição expandida, com 71% de ocorrência, indica que a maioria dos alunos utilizou amplamente a superfície de trabalho, afastando-se de composições centradas, e permitindo uma ocupação mais livre, intuitiva e dinâmica do espaço. Por outro lado, a subcategoria conexões compositivas entre elementos apresentou uma frequência mais reduzida (29%). Embora a composição tenha sido, em muitos casos, expansiva e gestual, nem sempre se verificou uma articulação visual intencional entre os diferentes gestos e manchas.

A carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos esteve presente em 44% das produções. Esta percentagem, ainda que não maioritária, mostra que quase metade dos alunos foi capaz de explorar variações na intensidade, direção ou ritmo das marcas deixadas, atribuindo-lhes um sentido expressivo e ampliando o potencial narrativo da obra. Por exemplo, a Figura 26 apresenta exemplos representativos deste tipo de abordagem, evidenciando produções onde a expressividade do gesto assume um papel central, através de traços amplos, sobreposições espontâneas e variações rítmicas que contribuem para a densidade visual e simbólica das composições. Na Quebra de

Limites, observa-se que 31% dos trabalhos exploraram a perspectiva através da sobreposição de gestos, gerando efeitos de profundidade. Já o suporte enquanto parte ativa da composição foi explorado apenas em 4% dos casos. A combinação de técnicas esteve presente em 51% das criações, revelando que mais de metade dos alunos experimentou diferentes formas de aplicação dos materiais. Este dado confirma uma diversidade processual relevante, potenciando a criação de superfícies ricas e dinâmicas, e reforçando o carácter híbrido das linguagens visuais contemporâneas trabalhadas nesta estação.

Figura 26

Estação 3 – O Corpo e o Movimento (Workshop) – Exemplos



Em síntese, a análise dos dados recolhidos nas três estações permite afirmar que estas propostas funcionaram, de forma complementar, como catalisadoras do pensamento criativo e da exploração artística dos alunos. A diversidade de materiais, técnicas e abordagens envolvidas, aliada à liberdade de experimentação, revelou-se fundamental para estimular respostas criativas, confirmando a viabilidade do workshop enquanto estratégia para o desenvolvimento da criatividade. Importa referir que alguns alunos optaram por manter o mesmo suporte ao longo das três estações, integrando elementos de cada proposta numa única composição (Figura 27).

Figura 27

Mistura de Estações (Workshop) – Exemplos



3.1.3. Representação Temática: Antes e Depois da Aproximação à Arte Contemporânea

A representação temática, contemplada no primeiro e último exercícios da unidade de trabalho, constituiu um momento crucial para a análise da influência que uma aproximação à arte contemporânea pode exercer no desenvolvimento da criatividade dos alunos, visando dar resposta ao primeiro objetivo da presente investigação. Esta parte procurou contrastar os desenhos iniciais – realizados antes da introdução à arte contemporânea, sem qualquer mediação ou referência artística prévia –, com os desenhos finais – realizados após o percurso de análise de obras e experimentação prática de aproximação à arte contemporânea. Conforme a análise realizada nas fases anteriores, foi mobilizada a Matriz de Avaliação da Criatividade. Com o objetivo de tornar possível uma comparação mais clara entre os desenhos iniciais e finais, foram ainda acrescentadas subcategorias de sentido contrário (ou antónimas) às já existentes, permitindo identificar, com maior rigor, indicadores de ausência ou limitação criativa. Assim, os dados referentes a ambas as fases são apresentados de forma comparativa, evidenciando as alterações provocadas pela aproximação dos alunos à arte contemporânea.

Quadro 7

Representação Temática (Antes e Depois da Aproximação à Arte Contemporânea)

Categorias	Subcategorias	Antes	Depois
Composição	Composição centrada e rígida (Indicador: composição com o elemento principal posicionado ao centro, com foco único, sem exploração do espaço envolvente)	39 (89%)	12 (27%)
	Composição expandida (Indicador: composição com uma distribuição equilibrada dos elementos ao longo da superfície ou espaço tridimensional, com ausência de um foco único e dominante)	5 (11%)	32 (73%)
	Falta de conexões compositivas ou incoerência temática (Indicador: ausência de relação entre os elementos visuais, não contribuindo para uma unidade visual)	34 (77%)	14 (32%)
	Conexões compositivas entre elementos (coerência temática) (Indicador: articulação entre os elementos visuais, seja por repetição, ritmo, ligação simbólica ou continuidade formal, contribuindo para uma unidade visual)	10 (23%)	30 (68%)

Elementos	Inserção de elementos convencionais (Indicador: utilização de cores e formas tradicionalmente associadas ao amor como elemento principal, como por exemplo a utilização de corações vermelhos, casais, entre outros)	35 (80%)	5 (11%)
	Inserção de elementos não convencionais (Indicador: inclusão de objetos, símbolos ou cores não tradicionalmente associadas ao amor)	9 (21%)	39 (89%)
	Utilização dos elementos convencionais sem desenvolvimento criativo e/ou adaptação própria (Indicador: representação estereotipada sem variação formal, simbólica ou técnica de símbolos comuns)	29 (66%)	0 (0%)
	Utilização de ideias próprias, reinterpretações simbólicas, abstratas ou ficcionais, com carga simbólica ou comunicativa (Indicador: evidência de uma interpretação pessoal da temática proposta, revelando uma intenção de comunicar algo subjetivo sobre o amor)	15 (34%)	44 (100%)
	Forma, cor e disposição neutras ou pouco expressivas (Indicador: utilização de formas simples e organizadas de forma estática, com pouco dinamismo visual, e de uma paleta cromática reduzida, sem variação de tons, contraste ou intenção expressiva)	39 (89%)	13 (30%)
	Carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos (Indicador: utilização da cor e da forma de forma expressiva)	5 (11%)	31 (70%)
	Quebra de Limites	Perspetiva bidimensional tradicional (Indicador: representação frontal, com ausência de profundidade ou exploração espacial)	44 (100%)
Perspetiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional) (Indicador: exploração da profundidade / sobreposição / ângulos e/ou uso do espaço tridimensional)		0 (0%)	30 (68%)
Suporte neutro, sem interação ou relevância na composição (Indicador: utilização do suporte apenas como fundo, numa evidente ausência de relação entre suporte e elementos visuais)		44 (100%)	22 (50%)
Suporte enquanto parte ativa da composição (Indicador: exploração do suporte, utilizando-o intencionalmente como parte da composição)		0 (0%)	22 (50%)
Uso convencional dos materiais (Indicador: utilização dos materiais de forma convencional, sem alteração ou experimentação)		39 (89%)	11 (25%)
Manipulação não convencional dos materiais (Indicador: exploração de possibilidades expressivas dos materiais, como combinações, colagens tridimensionais, entre outros)		5 (11%)	33 (75%)
Uso isolado e convencional de técnicas (Indicador: utilização de uma técnica única, sem experimentação)		44 (100%)	7 (16%)
Combinação de técnicas (Indicador: utilização de uma ou mais técnicas, com evidências de experimentação)		0 (0%)	37 (84%)

A análise comparativa entre os dados recolhidos antes e depois da aproximação à arte contemporânea revela uma clara evolução no desenvolvimento da criatividade dos alunos nas diferentes dimensões avaliadas. Na categoria Composição, verifica-se uma redução significativa da composição centrada e rígida, de 89% para 27%, concomitante com um aumento da composição expandida, de 11% para 73%. Este dado evidencia uma maior exploração do espaço visual e uma distribuição mais equilibrada dos elementos, indicando um pensamento criativo mais livre e experimental. Paralelamente, a incoerência temática diminuiu de 77% para 32%, enquanto as conexões compositivas aumentaram de 23% para 68%, o que sugere uma melhoria na articulação e unidade visual dos trabalhos.

Relativamente à categoria Elementos, observa-se uma transformação extrema. A utilização de elementos convencionais caiu de 80% para apenas 11%, enquanto a inserção de elementos não convencionais aumentou para 89%. Destaca-se, ainda, o desaparecimento total da representação estereotipada sem desenvolvimento criativo (de 66% para 0%) e a totalidade dos alunos apresenta, depois da aproximação à arte contemporânea, ideias próprias, com interpretações simbólicas, abstratas ou ficcionais, conferindo um forte carácter subjetivo e comunicativo às suas produções. Este indicador é especialmente relevante para confirmar a influência positiva da arte contemporânea na libertação da criatividade pessoal dos alunos. Na subcategoria da carga expressiva (forma, cor e disposição), também se nota um progresso significativo: as formas neutras e pouco expressivas diminuíram de 89% para 30%, enquanto a carga expressiva aumentou de 11% para 70%, demonstrando que os alunos passaram a utilizar de forma mais intencional e expressiva os elementos visuais para comunicar sensações e ideias.

Quanto à Quebra de Limites, observam-se melhorias consideráveis na exploração espacial e técnica. A perspetiva tradicional bidimensional diminuiu de 100% para 32%, e a perspetiva que afasta a bidimensionalidade aumentou para 68%. A utilização do suporte enquanto parte ativa da composição, ausente antes, alcançou 50%, revelando uma maior consciência do suporte como elemento integrador da obra. A manipulação não convencional dos materiais subiu de 11% para 75%, e a combinação de técnicas, inexistente inicialmente, atingiu 84%, o que indica um claro aumento na experimentação e na exploração das potencialidades dos materiais e das técnicas.

Pode-se constatar, assim, que a aproximação à arte contemporânea evidencia um contributo significativo para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, cumprindo,

assim, o primeiro objetivo da investigação. Antes da introdução da arte contemporânea, as representações tendiam a apresentar composições centradas e rígidas, uso predominante de símbolos convencionais e tradicionais do amor, baixa expressividade formal e técnica, e uma forte limitação na exploração do espaço e do suporte (exemplos na Figura 28). Após o percurso que incluiu análise crítica de obras e experimentação prática, verificou-se uma transformação clara nestes aspetos (Figura 29), conforme evidenciado nos dados recolhidos.

Figura 28

Representação Temática (Antes da Aproximação à Arte Contemporânea) – Exemplos



Figura 29

Representação Temática (Depois da Aproximação à Arte Contemporânea) - Exemplos



Foi evidente que as aprendizagens adquiridas na ficha de análise das obras e no workshop não se limitaram a um mero exercício técnico, mas foram efetivamente integradas e transpostas para os trabalhos finais dos alunos, no qual tiveram liberdade para selecionar as suas próprias ideias, materiais e técnicas. Esta autonomia permitiu

uma maior exploração pessoal e criativa, refletida na diversidade e originalidade das propostas finais, confirmando que o estímulo à experimentação e à reflexão crítica sobre a arte contemporânea favorece o desenvolvimento do pensamento criativo.

3.2. Diário de Bordo

Apresenta-se, de seguida, a análise do diário de bordo elaborado no decurso da implementação da unidade de trabalho, cujos registos incidiram, predominantemente, sobre a forma como a mediação influenciou as diversas dinâmicas desenvolvidas nas diferentes aulas e atividades promovidas. Esta análise visa, de forma articulada, dar resposta ao terceiro objetivo delineado para o presente projeto de investigação: compreender a relevância do papel do professor-mediador no desenvolvimento da criatividade dos alunos. Segundo Zabalza (1994, citado por Amado & Ferreira, 2014b), essa análise pode ser realizada a partir de duas vertentes: referencial e expressiva. A vertente referencial foca-se na descrição e reflexão sobre o objeto narrado, ou seja, “o processo de planificação, a condução da aula, as características dos alunos”, entre outros (Zabalza, 1994, citado por Amado & Ferreira, 2014b, p. 282). Trata-se, portanto, de alcançar uma forma de objetividade através da subjetividade do olhar do professor, na tentativa de compreender o contexto educativo de forma crítica e fundamentada. Por outro lado, a vertente expressiva centra-se no sujeito que escreve – neste caso, a investigadora – promovendo uma reflexão sobre si própria. Neste sentido, a análise do diário de bordo foi organizada a partir destas duas perspetivas, procurando identificar, por um lado, os elementos objetivos do processo educativo (vertente referencial), e por outro, as dimensões subjetivas da vivência enquanto professora-mediadora (vertente expressiva), esta última com base na matriz adaptada de Bolívar et al. (2001, citado por Amado & Ferreira, 2014b).

Discussão Inicial sobre Arte Contemporânea

No âmbito desta abordagem, apresentam-se, de seguida, os Quadros 8 e 9, que dizem respeito à Discussão Inicial sobre Arte Contemporânea. O Quadro 8 corresponde à vertente referencial, focando-se no ambiente da aula e nos juízos sobre os alunos. Já o Quadro 9 centra-se na vertente expressiva, evidenciando as intenções, interações e efeitos vividos pela professora-investigadora durante esta atividade.

Quadro 8

Vertente Referencial (Diário de Bordo – Discussão Inicial sobre Arte Contemporânea)

Categories	Subcategorias	Descrição	Evidências
Ambiente da Aula	Tarefas Desenvolvidas	Discussão e análise das obras apresentadas durante a primeira abordagem à arte contemporânea (encenação de uma história que simulava uma visita a um museu)	“A apresentação das obras e dos conceitos [...] um espaço no qual os alunos puderam expressar [...]”
	Dinâmica e Relações Sociais	O ambiente favoreceu a expressão livre de ideias e a troca de interpretações diversas, criando-se um espaço de discussão aberta, com forte envolvimento emocional	“[...] um espaço no qual os alunos puderam expressar as suas ideias livremente, sem receio de errar [...]” / “[...] a perturbação de um aluno [...] e as lágrimas de uma aluna [...]”
Juízos sobre os Alunos	Participação	Participação ativa nas duas turmas, com partilhas bem argumentadas. Contudo, alguns alunos mantiveram-se, apenas, em interpretações mais superficiais	“...ter participado de forma entusiasta, as suas interpretações foram [...] mais superficiais...” / “... os alunos conseguiram [...] justificar melhor as suas interpretações e estabelecer relações mais complexas”

Quadro 9

Vertente Expressiva (Diário de Bordo – Discussão Inicial sobre Arte Contemporânea)

Formas como afeta	Intenções	Interações	Efeitos
Positiva / com êxito	“[...] propus-me a aproximar os alunos da arte contemporânea [...]”	“Percebi o impacto desta introdução: o espanto e a surpresa eram visíveis, acompanhados de uma curiosidade crescente.”	“[...] a surpresa inicial rapidamente se transformou em envolvimento [...]”
Positiva / com êxito	“A apresentação das obras e dos conceitos foi orientada para estimular a construção de conhecimento, de significados pessoais e	“[...] refletiu-se na participação e questionamento surpreendentemente ativo dos alunos [...]” / “Foi gratificante perceber que	“[...] a diversidade de interpretações revelou um pensamento crítico e criativo que quero continuar a estimular [...]”

	de reflexões críticas [...]”	esta abordagem resultou num ambiente de discussão genuína [...]”	
Negativa / desafiante	“[...] necessitou de um maior estímulo para ultrapassar interpretações superficiais.”	“Esta constatação reforça a necessidade de ajustar continuamente a mediação em função das respostas dos alunos [...]”	“Enquanto [...] revelou, desde logo, uma maior capacidade de argumentação e exploração de significados, o [...] necessitou de um maior estímulo para ultrapassar interpretações superficiais.”

Com base na análise das vertentes referencial e expressiva do diário de bordo é possível identificar com clareza o papel ativo e reflexivo do professor-mediador na discussão inicial sobre arte contemporânea. A mediação revelou-se fundamental na criação de um ambiente propício à expressão livre e ao pensamento crítico, tal como se observa no excerto “A apresentação das obras e dos conceitos foi orientada para estimular a construção de conhecimento, de significados pessoais e de reflexões críticas”. Este espaço de diálogo foi acolhedor e estimulante, permitindo que os alunos “expressassem as suas ideias livremente, sem receio de errar”, o que resultou numa participação ativa e, em alguns casos, num envolvimento emocional intenso, como ilustrado por “a perturbação de um aluno [...] e as lágrimas de uma aluna”. Em termos de juízos sobre os alunos, registaram-se diferenças significativas entre as turmas. Enquanto uma delas permaneceu maioritariamente em “interpretações mais superficiais”, a outra demonstrou, desde logo, uma “maior capacidade de argumentação e exploração de significados”, sendo capaz de “justificar melhor as suas interpretações e estabelecer relações mais complexas”. Este contraste exigiu do professor-mediador uma adaptação contínua das estratégias, ajustando a sua intervenção ao nível de maturidade e resposta de cada grupo, conforme evidenciado na vertente expressiva.

Ficha de Análise de Obra de Arte

De seguida, apresentam-se os Quadros 10 e 11 relativos às aulas dedicadas à Ficha de Análise de Obra de Arte. Mantendo a estrutura anteriormente adotada, o Quadro 10 refere-se à vertente referencial, analisando os aspetos observáveis do processo educativo, enquanto o Quadro 11 incide sobre a vertente expressiva, destacando as

intenções, percepções e reflexões da professora-investigadora relativamente ao papel da mediação neste momento da unidade de trabalho.

Quadro 10

Vertente Referencial (Diário de Bordo – Ficha de Análise de Obra de Arte)

Categories	Subcategorias	Descrição	Evidências
Ambiente da Aula	Tarefas Desenvolvidas	Ficha de análise de obras de arte	“[...] atividades [...] centraram-se na realização de uma ficha de análise de imagens, dividida em três momentos [...]”
	Dinâmica e Relações Sociais	Ambiente colaborativo e reflexivo, com momentos de debate coletivo e em pequenos grupos, incentivada pela mediação	“[...] ambiente colaborativo, onde cada aluno pôde partilhar as suas visões e desafiar as perspetivas dos colegas, contribuindo para a construção coletiva de interpretações mais complexas.”
Juízos sobre os Alunos	Participação	Uma das turmas demonstrou maior autonomia e profundidade reflexiva. A outra turma necessitou de maior mediação	“A principal diferença entre as turmas residiu na maior facilidade que os alunos [...] demonstraram ao [...] elaborar interpretações mais complexas e criativas, sem necessitar de um estímulo constante para estabelecer ligações significativas.”

Quadro 11

Vertente Expressiva (Diário de Bordo – Ficha de Análise de Obra de Arte)

Formas como afeta	Intenções	Interações	Efeitos
Positiva / com êxito	“A minha intervenção enquanto professora-mediadora procurou ir além de uma análise objetiva [...] incentivando os alunos a explorar [...] as múltiplas camadas de sentido [...]” / “No entanto, ficou evidente	“[...] incentivando os alunos a explorar, através de questões abertas direcionadas a incentivar a reflexão, as múltiplas camadas de sentido subjacentes.” / “[...] um estímulo mais direcionado [...] através da reformulação de questões e sugestão de	“[...] permitiu que os alunos [...] relacionassem elementos visuais a experiências pessoais, enriquecendo as suas interpretações e aprofundando a compreensão dos possíveis significados relacionados às obras, resultando em

	que [...] a mediação teve de ser reajustada para se adequar ao nível de maturidade [...] da turma [...]"	caminhos para que os alunos conseguissem construir leituras mais [...] significativas."	interpretações significativamente mais ricas do que nas primeiras abordagens."
Positiva / com êxito	"O feedback construtivo [...] teve um papel fundamental na motivação dos alunos para refletirem [...]"	"[...] na sugestão de caminhos para um aprofundamento dessas reflexões [...]"	"[...] contribui decisivamente para o desenvolvimento da criatividade dos alunos e para a ampliação da sua capacidade de ver, interpretar e reinventar a arte e o mundo à sua volta."
Crítica / evolutiva	"[...] reforço que este papel [professor-mediador] não é estático nem uniforme [...]"	"[...] cada turma apresenta dinâmicas e níveis de envolvimento distintos, exigindo abordagens diferenciadas e ajustadas às especificidades da turma."	"[...] esta necessidade de adaptação [...] sublinha a relevância de uma mediação pedagógica sensível e flexível, capaz de responder às dinâmicas particulares de cada grupo [...] fundamental para transformar a arte numa ferramenta de desenvolvimento do pensamento crítico e criativo [...]"

Com base nos dados sistematizados nos Quadros 10 e 11, é possível afirmar que o papel do professor-mediador assume um lugar determinante na aproximação às obras de arte, sobretudo quando a mediação é exercida de forma reflexiva, sensível e ajustada às especificidades de cada grupo. Ao orientar as discussões relativas à ficha de análise de obra de arte contemporânea, foi promovido um ambiente colaborativo e reflexivo, no qual os alunos puderam "partilhar as suas visões e desafiar as perspetivas dos colegas [...]" promovendo, assim, a construção coletiva de interpretações mais complexas. A diversidade de respostas entre as turmas tornou evidente a necessidade de uma mediação diferenciada pois, enquanto alguns alunos revelaram maior autonomia e profundidade nas interpretações, outros necessitaram de "[...] um estímulo mais direcionado [...] através da reformulação de questões e sugestão de caminhos para que [...] conseguissem construir leituras mais [...] significativas". Este dado reforça a importância de um professor-mediador atento, capaz de ajustar as estratégias em função das características e ritmos de aprendizagem dos alunos.

A valorização do feedback construtivo enquanto elemento de motivação e aprofundamento foi igualmente sublinhada que, através de sugestões “de caminhos para [o] aprofundamento”, contribuiu para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, levando-os a ampliar a sua capacidade de “ver, interpretar e reinventar a arte e o mundo à sua volta”. Por fim, é na dimensão crítica e evolutiva da reflexão docente que se evidencia uma compreensão profunda do papel do professor-mediador. Ao se reconhecer que “este papel não é estático nem uniforme” e que “cada turma apresenta dinâmicas e níveis de envolvimento distintos”, reforça-se a necessidade de uma mediação pedagógica sensível e flexível, capaz de responder às especificidades de cada aluno, fundamental para transformar o contacto com a arte numa experiência formativa e criativa para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Workshop

Apresentam-se, de seguida, os quadros relativos ao Workshop “Exploração de Materiais e Técnicas Mistas”. À semelhança dos momentos anteriores, o Quadro 12 refere-se à vertente referencial, centrando-se nas dinâmicas observadas durante a atividade, enquanto o Quadro 13 contempla a vertente expressiva refletindo as intenções, interações e efeitos vivenciados durante esta atividade.

Quadro 12

Vertente Referencial (Diário de Bordo – Workshop)

Categories	Subcategorias	Descrição	Evidências
	Tarefas Desenvolvidas	Workshop – exploração prática de técnicas e materiais, inspirada nos artistas apresentados	“[...] dinamizado o Workshop [...] centrada na materialidade e na experimentação de materiais e técnicas [...]”
Ambiente da Aula	Dinâmica e Relações Sociais	Ambiente motivador, aberto à descoberta e à experimentação	“[...] incentivando a compreensão das diferentes possibilidades expressivas que emergem da materialidade dos objetos e das técnicas exploradas pelos artistas [...]” / “Os alunos demonstraram grande entusiasmo e surpresa [...]” / “Esta motivação manifestou-se de forma evidente [...]”

Juízos sobre os Alunos	Participação	Envolvimento ativo, autônomo e criativo, com desenvolvimento de soluções pessoais que ultrapassaram as propostas iniciais	“Os alunos demonstraram grande entusiasmo e surpresa perante as obras e as demonstrações [...] expressando reações como “Uau!” [...]” / “Esta motivação manifestou-se de forma evidente na fase prática do workshop, na qual os alunos experimentaram as propostas sugeridas e desenvolveram abordagens próprias, indo além das indicações dadas [...]”
-------------------------------	---------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 13

Vertente Expressiva (Diário de Bordo – Workshop)

Formas como afeta	Intenções	Interações	Efeitos
Positiva / com êxito	“[...] facilitar a aproximação dos alunos às obras de arte apresentadas, incentivando a compreensão das diferentes possibilidades expressivas [...]”	“[...] os alunos [...] foram encorajados a explorar diferentes abordagens sem receio do erro, subvertendo a utilização das técnicas e dos materiais [...]”	“[...] permitiu descobrir novas formas de manipulação dos materiais e, conseqüentemente, aprofundar as potencialidades expressivas das suas criações.”
Positiva / com êxito	“[...] estimulando, assim, a tomada de decisões fundamentadas e a superação de limites autoimpostos.”	“[...] feedback construtivo [...] a minha intenção foi equilibrar o reconhecimento das contribuições individuais com provocações que desafiassem o seu olhar sobre as práticas artísticas contemporâneas [...]”	“ampliação do seu repertório técnico e expressivo [...] foi possível proporcionar uma experiência enriquecedora, que espero ter estimulado novas formas de pensar e criar.”

O papel do professor-mediador no contexto do Workshop revelou-se determinante para a criação de um ambiente pedagógico estimulante para o desenvolvimento criativo dos alunos. Conforme se verifica na vertente referencial, a dinâmica da aula e as tarefas desenvolvidas proporcionaram um espaço de experimentação prática e teórica centrado na materialidade, conforme descrito. Esta orientação permitiu aos alunos explorar as múltiplas possibilidades expressivas presentes nas obras contemporâneas

apresentadas, um facto que se refletiu no ambiente motivador, aberto à descoberta e à experimentação, evidenciado pelo entusiasmo e surpresa manifestados pelos alunos, que, em vários momentos, expressaram reações de admiração.

O professor-mediador atuou, assim, como facilitador de uma aproximação ativa e autónoma dos alunos à arte contemporânea, encorajando-os “a explorar diferentes abordagens sem receio do erro, subvertendo a utilização das técnicas e dos materiais”. Esta postura de incentivo à experimentação e à liberdade criativa permitiu que os alunos desenvolvessem “abordagens próprias, indo além das indicações dadas”, o que traduz um envolvimento ativo e criativo que ultrapassou as expectativas iniciais. Este contexto de autonomia criativa reforça a importância do professor na promoção de um espaço seguro para a experimentação e para o erro, contribuindo para o aprofundamento das “potencialidades expressivas das suas criações”. A interação desenvolvida caracterizou-se, ainda, pela oferta de um “feedback construtivo”, equilibrado entre “reconhecimento das contribuições individuais” e provocações que estimularam “a tomada de decisões fundamentadas e a superação de limites autoimpostos”, permitindo ampliar o repertório técnico e expressivo dos alunos, promovendo uma experiência “enriquecedora” e incentivando “novas formas de pensar e criar”.

3.3. Grupo Focal

O presente instrumento tem como objetivo analisar qualitativamente as perceções dos alunos sobre o uso da arte contemporânea como ferramenta para o desenvolvimento da criatividade. Para tal, as questões foram elaboradas com perguntas abertas e semiabertas, permitindo aos alunos expressar livremente as suas opiniões. A análise foi orientada através de uma codificação temática inicial, agrupando os dados em categorias emergentes a partir das respostas.

Perceções Iniciais e Primeiros Contactos com a Arte Contemporânea

Primeiramente, foram exploradas as perceções iniciais dos alunos antes do início da unidade de trabalho. Pretende-se compreender se já tinham tido contacto prévio com arte contemporânea e como foi o impacto do primeiro envolvimento com este tipo de produção artística em Educação Visual.

Com a primeira pergunta “**Já conheciam obras de arte contemporâneas antes destas aulas?**”, o objetivo foi compreender o grau de familiaridade prévia dos alunos com a arte contemporânea, a fim de avaliar o impacto da unidade de trabalho no contacto com esse tipo de expressão artística. As respostas dos alunos foram analisadas e organizadas em três grandes categorias temáticas:

Quadro 14

Percepções Iniciais e Primeiros Contactos com a Arte Contemporânea (1ª Pergunta)

Categorias	n
Desconhecimento Total (Indicador: “Não, nunca tinha ouvido falar” / “Acho que não”)	4 (33%)
Conhecimento Superficial (Indicador: “[...] já tinha ouvido falar, mas não conhecia. Nunca tinha visto nenhuma” / “Já conhecia, mas não sabia que eram arte contemporânea”)	5 (42%)
Conhecimento Total (Indicador: “Eu já conhecia porque na Suíça nós trabalhávamos bastante com projetos com arte contemporânea [...]” / “Eu já conhecia porque os meus primos [...] levam-me a sítios [...] e era lá que eu conhecia a arte”)	3 (25%)

Esta organização mostra que quatro alunos, correspondendo a 33% do grupo, indicaram um desconhecimento total acerca da arte contemporânea, afirmando que nunca tinham tido qualquer contacto anterior com arte contemporânea. Por outro lado, cinco alunos (42%) apresentaram um conhecimento superficial, reconhecendo apenas o termo e/ou algumas obras ou artistas de forma muito limitada. Por exemplo, um destes alunos mencionou que “já conhecia [o termo], mas não sabia que eram arte contemporânea”. Três alunos (25%) afirmaram ter um conhecimento total da arte contemporânea, indicando que já tinham tido experiências anteriores ou contacto direto com este tipo de expressão artística.

Com a segunda pergunta “**O que vocês pensam, depois desta unidade de trabalho, sobre a arte contemporânea?**”, pretendeu-se identificar as percepções e opiniões dos alunos após o contacto com a arte contemporânea ao longo da unidade de trabalho. As respostas recolhidas foram cuidadosamente analisadas e sistematizadas em três categorias, que permitiram organizar as opiniões dos alunos para melhor compreender as transformações no seu entendimento e atitude face a este tipo de arte:

Quadro 15

Percepções Iniciais e Primeiros Contactos com a Arte Contemporânea (2ª Pergunta - Códigos)

Aluno	Resposta	Códigos Identificados
A1	“ Descobrimos materiais novos... técnicas diferentes de desenho. ”	Descoberta , Exploração de Novos Materiais e Técnicas, Desenvolvimento Técnico ,
A2	“...explorámos muitos materiais , muitas técnicas ... desenvolvemos o desenho , a técnica do desenho.”	Exploração de Novos Materiais e Técnicas, Desenvolvimento Técnico .
A3	“...explorámos novas técnicas ... ter mais criatividade e ser mais expressivo , porque para um faz sentido e para outros não faz sentido ... a arte contemporânea é uma arte ... na moda, do nosso tempo. ”	Exploração de Novos Materiais e Técnicas, Criatividade e Expressividade , Arte Atual , Subjetividade
A4	“ Descobertas , novos materiais, novas técnicas, novas pinturas, novas descobertas. ”	Descoberta , Exploração de Novos Materiais e Técnicas
A5	“Tivemos a explorar novos materiais e ... novas técnicas. ”	Exploração de Novos
A6	“Ficaram-se a aprender materiais novos e técnicas novas. ”	Materiais e Técnicas
A7	“... deve ser fixe, e é! É bom trabalhar...”	Apreciação Positiva
A8	“Esta arte puxa-nos pela cabeça, para a nossa criatividade. É divertido ... algumas pessoas também não gostam de Educação Visual... demonstra aqui um bom alvo para termos mais motivação. ”	Criatividade e Expressividade , Apreciação Positiva , Motivação
A9	“Eu vejo na arte contemporânea uma maneira de nos expressarmos melhor ... Pela arte contemporânea, pode ser mais um bocado difícil de compreender , mas acaba por fazer um sentido dentro de nós que nós percebemos só que é à nossa maneira. ”	Criatividade e Expressividade , Subjetividade
A10	“Eu acho que é uma coisa que não dá para ser muito explicada por palavras, e mais por atos, emoções e sentimentos. ”	Expressão Emocional
A11	“Acho que a arte contemporânea levou-nos para um mundo que nós não conhecíamos completamente que é podermos criar e imaginar coisas que se calhar nunca existiram... ”	Descoberta , Criatividade e Expressividade
A12	“Eu acho que a arte contemporânea é muito divertida porque tem um sentido para uns que pode não ter para outros , e mostra o que está dentro da nossa criatividade... ”	Apreciação Positiva , Subjetividade , Criatividade e Expressividade

Quadro 16*Percepções Iniciais e Primeiros Contactos com a Arte Contemporânea (2ª Pergunta)*

Categorias	Subcategorias	n
Exploração Técnica e Material	Exploração de Novos Materiais e Técnicas (Indicador: “[...] explorámos muitos materiais, muitas técnicas [...]” / “Ficaram-se a aprender materiais novos e técnicas novas”)	6 (50%)
	Desenvolvimento Técnico (Indicador: “[...] desenvolvemos o desenho, a técnica do desenho” / “Descobrimos [...] técnicas diferentes de desenho”)	2 (17%)
Expressão e Criatividade	Descoberta (Indicador: “[...] a arte contemporânea levou-nos para um mundo que nós não conhecíamos” / “[...] novas pinturas, novas descobertas”)	3 (25%)
	Criatividade e Expressividade (Indicador: “Esta arte puxa-nos pela cabeça, para a nossa criatividade” / “[...] podermos criar e imaginar coisas que se calhar nunca existiram [...]” / “[...] uma maneira de nos expressarmos melhor [...]”)	5 (42%)
	Subjetividade (Indicador: “[...] pode ser mais um bocado difícil de compreender, mas acaba por fazer um sentido dentro de nós que nós percebemos só que é à nossa maneira” / “[...] a arte contemporânea é muito divertida porque tem um sentido para uns que pode não ter para outros”)	3 (25%)
	Expressão Emocional (Indicador: “Eu acho que é uma coisa que não dá para ser muito explicada por palavras, e mais por atos, emoções e sentimentos”)	1 (8%)
Atualidade e Identificação com a Arte Contemporânea	Apreciação Positiva (Indicador: “[...] deve ser fixe, e é! É bom trabalhar [...]” / “[...] é divertido [...]”)	3 (25%)
	Motivação (Indicador: “[...] algumas pessoas também não gostam de Educação Visual... demonstra aqui um bom alvo para termos mais motivação”)	1 (8%)
	Arte Atual (Indicador: “[...] a arte contemporânea é uma arte ... na moda, do nosso tempo”)	1 (8%)

A análise das respostas revelou uma diversidade de perspetivas, organizadas em três grandes categorias: Exploração Técnica e Material, Expressão e Criatividade e Atualidade e Identificação com a Arte Contemporânea. A categoria Exploração Técnica e Material destacou-se com 50% dos alunos a referirem a exploração de novos materiais e técnicas, revelando um claro envolvimento prático e experimental. Frases como “descobrimos materiais novos... técnicas diferentes” e “explorámos muitos materiais, muitas técnicas” demonstram como a dimensão técnica foi valorizada, sobretudo pela novidade e diversidade de processos. Aliada a essa vertente, 17% dos alunos referiram explicitamente o desenvolvimento técnico, destacando a evolução das suas

capacidades.

A segunda categoria – Expressão e Criatividade – evidenciou-se pela riqueza das interpretações e experiências pessoais. 42% dos alunos referiram o desenvolvimento da criatividade e expressividade, reconhecendo que a arte contemporânea lhes permitiu, conforme referido por um aluno, “ter mais criatividade e ser mais expressivo”. Outros 25% revelaram uma descoberta de novas possibilidades criativas, como se a arte contemporânea tivesse desbloqueado formas de ver e de fazer: “levou-nos para um mundo que nós não conhecíamos completamente, que é podermos criar e imaginar coisas que se calhar nunca existiram”. O aspeto da subjetividade foi igualmente apontado por 25% dos alunos, que sublinharam o carácter interpretativo e pessoal da arte contemporânea, “porque para um faz sentido e para outros não faz sentido”, ressaltando a liberdade interpretativa da arte. Um aluno (8%), ao explicar o que pensa sobre a arte contemporânea destacou, ainda, a expressão emocional, referindo que “é uma coisa que não dá para ser muito explicada por palavras, e mais por atos, emoções e sentimentos”.

Por fim, a categoria Atualidade e Identificação com a Arte Contemporânea reuniu respostas que expressam uma apreciação positiva (25%) e uma ligação afetiva com esta forma de arte. Comentários como “é fixe, e é! É bom trabalhar e gosto desse tema” refletem uma valorização da experiência artística contemporânea. A motivação foi mencionada por um aluno (8%), que reconheceu que esta abordagem pode cativar até os que normalmente não gostam da disciplina. Também apenas um aluno (8%) fez referência explícita ao carácter atual da arte contemporânea, considerando-a como “a arte... na moda, do nosso tempo”, demonstrando uma perceção de que essa linguagem artística se conecta com a atualidade e com a vivência dos jovens, o que pode favorecer o envolvimento dos alunos nas aulas.

Em síntese, os dados revelam que a unidade de trabalho permitiu não só o desenvolvimento de competências técnicas, mas também o desenvolvimento da criatividade, da expressividade e da reflexão individual sobre a arte. A arte contemporânea foi, para estes alunos, uma porta aberta à experimentação e a novas formas de ver e pensar o mundo artístico.

Com a terceira pergunta **“Como se sentiram ao aprender mais sobre as obras de**

arte contemporânea?”, pretendeu-se compreender o impacto emocional e pessoal que o contacto com a arte contemporânea teve nos alunos. O objetivo foi perceber de que forma a experiência de aprendizagem foi vivida em termos afetivos e como contribuiu para a construção de uma relação mais próxima e significativa com este tipo de expressão artística. As respostas dos alunos foram analisadas e sistematizadas em quatro categorias temáticas: Valorização e Interesse pela Aprendizagem, Impacto Pessoal e Emocional, Desafios, e Expressão e Liberdade.

Quadro 17

Perceções Iniciais e Primeiros Contactos com a Arte Contemporânea (3ª Pergunta - Códigos)

Aluno	Resposta	Códigos Identificados
A1 A3	“Senti-me bem, senti-me curiosa, senti-me feliz.” “Eu senti-me feliz porque... Senti-me curioso porque... foi uma explosão de emoções boas. Senti-me calmo.”	Curiosidade, Bem-estar emocional
A2	“Foi a primeira vez que aprendi sobre arte contemporânea. Senti-me, no início, nervosa...”	Descoberta, Insegurança inicial
A4	“Eu acho que me senti um pouco nervosa, porque eu não sabia muito bem o que era... foi uma coisa diferente que eu experimentei, foi uma coisa nova que eu não conhecia e foi divertido aprender...”	Diversão, Descoberta, Insegurança inicial
A5	“Eu senti-me feliz. Foi outro modo de arte que eu aprendi. Curioso... Eu senti-me feliz por aprender.”	Curiosidade, Bem-estar emocional, Descoberta
A6	“Senti-me feliz e curiosa, porque agora dá mais vontade de ir a mais museus ver mais arte contemporânea, explorar mais artes.”	Curiosidade, Motivação, Bem-estar emocional
A7	“Senti curiosidade, diversão e emoções.”	Diversão, Curiosidade, Bem-estar emocional
A8	“Descobri que a arte contemporânea não é só uma ou duas artes, mas um mundo de artes ... o que é muito divertido, o como pensamos sobre a arte e como ela pode ser para nós.”	Diversão, Descoberta, Autoconhecimento
A9	“Eu gostei de aprender sobre a arte contemporânea porque me ajudou a expressar mais coisas que se a falar eu não ia conseguir expressar.”	Autoconhecimento
A10	“... Fiquei curiosa para experimentar mais coisas. Muito provavelmente vou experimentar muitas mais coisas em casa e gostei muito de aprender.”	Curiosidade, Motivação

A11	“Senti-me completamente renovada porque ... para mim, foi uma coisa que me deixou ainda mais ansiosa para poder inventar e criar mais coisas.”	Motivação, Bem-estar emocional, Liberdade Criativa
A12	“Eu gostei de aprender arte contemporânea porque aprendemos que, qualquer coisa que tenhamos em casa, tipo uma cadeira pode ser usada de várias maneiras ... era um misto de emoções, ... e ver as pessoas da nossa turma também muito contentes e algumas a fazer os trabalhos com os pés e com as mãos... foi muito divertido.”	Diversão, Bem-estar emocional, Descoberta, Liberdade Criativa

Quadro 18

Perceções Iniciais e Primeiros Contactos com a Arte Contemporânea (3ª Pergunta)

Categories	Subcategorias	n
Valorização e Interesse pela Aprendizagem	Diversão (Indicador: “[...] foi divertido aprender [...]” / “[...] foi muito divertido”)	4 (33%)
	Curiosidade (Indicador: “[...] senti-me curiosa [...]” / “[...] Fiquei curiosa para experimentar mais coisas [...]”)	6 (50%)
	Motivação (Indicador: “[...] porque agora dá mais vontade de ir a mais museus ver mais arte contemporânea [...]” / “[...] Muito provavelmente vou experimentar muitas mais coisas em casa [...]”)	3 (25%)
Impacto Pessoal e Emocional	Descoberta (Indicador: “[...] Foi outro modo de arte que eu aprendi [...]” / “[...] foi uma coisa diferente que eu experimentei, foi uma coisa nova que eu não conheci [...]”)	5 (42%)
	Bem-estar emocional (Indicador: “Eu senti-me feliz porque [...] foi uma explosão de emoções boas” / “Senti-me completamente renovada [...]”)	7 (58%)
	Autoconhecimento (Indicador: “[...] o como pensamos sobre a arte e como ela pode ser para nós” / “[...] porque me ajudou a expressar mais coisas que se a falar eu não ia conseguir expressar”)	2 (17%)
Desafios	Insegurança inicial (Indicador: “[...] Senti-me, no início, nervosa [...]” / “Eu acho que me senti um pouco nervosa [...]”)	2 (17%)
Expressão e Liberdade	Liberdade Criativa (Indicador: “[...] poder inventar e criar mais coisas” / “[...] qualquer coisa que tenhamos em casa, tipo uma cadeira pode ser usada de várias maneiras [...] e ver as pessoas [...] a fazer os trabalhos com os pés e com as mãos [...]”)	2 (17%)

A categoria mais representativa foi a de Valorização e Interesse pela Aprendizagem,

presente em 10 dos 12 alunos. A subcategoria Curiosidade foi referida por metade da turma (50%), revelando um claro envolvimento e abertura perante novas experiências artísticas. Como afirmou uma aluna: “Fiquei curiosa para experimentar mais coisas. Muito provavelmente vou experimentar muitas mais coisas em casa”. A Diversão, associada à exploração criativa, foi mencionada por 33% dos alunos, enquanto a Motivação (25%) surgiu ligada ao desejo de continuar a aprender e a criar.

Na segunda categoria, Impacto Pessoal e Emocional, a subcategoria mais referida foi Bem-estar emocional (58%), refletindo sentimentos positivos como felicidade, calma ou entusiasmo ou então, como referido por um dos alunos, “uma explosão de emoções boas”. A subcategoria Descoberta, com 42%, evidenciou o impacto da aprendizagem na expansão da perceção dos alunos sobre a arte. Já o Autoconhecimento, presente em 17% dos casos, revelou que a abordagem à arte contemporânea também fomentou a reflexão pessoal e a valorização da expressão individual.

Embora em menor número, a categoria Desafios destacou a Insegurança Inicial sentida por duas alunas (17%), revelando que o primeiro contacto com a arte contemporânea suscitou alguma insegurança. No entanto, mesmo nestes casos, os relatos evoluem para uma perceção positiva da experiência. Por fim, a categoria Expressão e Liberdade esteve presente em dois alunos (17%), que valorizaram a liberdade criativa promovida pelas propostas desenvolvidas. Em suma, os dados mostram que o contacto com a arte contemporânea despertou emoções positivas, curiosidade, vontade de explorar mais, e um sentimento de liberdade na criação artística, reforçando o valor desta abordagem no contexto da Educação Visual.

A Ficha de Análise como Ferramenta de Estímulo à Criatividade

Com esta secção, procurou-se compreender a perceção dos alunos relativamente à utilização da ficha de análise da imagem enquanto ferramenta para o desenvolvimento da criatividade, refletindo-se sobre o seu impacto nos processos de observação, interpretação e recriação das obras. Com a pergunta “**Consideram que a ficha de análise de imagem vos ajudou a observar, interpretar e recriar as obras?**”, pretendeu-se compreender a perceção dos alunos relativamente à utilidade desta ferramenta no contexto da unidade de trabalho. As respostas recolhidas foram analisadas e agrupadas em duas categorias principais: Apoio à Observação e

Compreensão Visual e Estímulo à Criação Artística, revelando o impacto significativo que este instrumento pedagógico teve nos processos de leitura e produção artística:

Quadro 19

A Ficha de Análise como Ferramenta de Estímulo à Criatividade (1ª Pergunta - Códigos)

Aluno	Resposta	Códigos Identificados
A1	“Eu acho que a ficha me ajudou a perceber melhor o que a obra significava...”	Observação e Interpretação de Significados
A2	“Acho que sim... cheguei a conseguir interpretar.”	
A4	“Eu acho que a ficha ajudou a perceber o significado além das obras e eu acho que me ajudou... ler as perguntas e perceber o meu sentido para as respostas...”	
A7	“Ajudou um pouco para perceber como funcionava.”	
A9	“Para mim, sim. Ajudou a perceber mais sobre a arte contemporânea, porque nós começamos a saber mais sobre arte contemporânea foi no início, aquilo que nós achamos e aquilo que realmente é.”	
A3	“... que me ajudou a perceber mais, pois aprofundamos a obra... nós quisemos saber o que a obra tinha ... nós quisemos mesmo aprofundar... também, acho que para mim ajudou a entendê-la...”	Observação e Interpretação de Significados,
A5	“...nós recriamos aquela arte e também tentamos dizer tudo o que estava na arte. ... pensava que era uma traição... levei logo para esse sentido.”	Aprofundamento da análise
A6	“Eu achei difícil, porque eu não conhecia aquela arte e não achei muito fácil”	
A8	“Ajudou-nos a perceber o que a arte pode significar. Ajudou-nos a poder criar uma arte... quando uma pessoa sabe que puxou pela sua imaginação e criatividade, sabe que isso sempre contribuiu.”	Observação e Interpretação de Significados, Estímulo à criatividade
A10	“Eu achei que nos ajudou até que bastante porque agora a fazer o trabalho final, ajudou-me a pensar numa história para dar ao meu trabalho... ajudou-me muito a criar uma história por trás do trabalho que nem toda a gente consiga compreender...”	Observação e Interpretação de Significados, Estímulo à criatividade, Conexão com o trabalho final
A11	“Acho que ajudou muito porque quando nos deram aquela arte contemporânea para analisar, reparei muito nos detalhes e quando recriámos este trabalho da temática do amor, fez-me pensar muito nos detalhes que ia fazer.”	Observação e Interpretação de Significados, Aprofundamento da análise, Conexão com o trabalho final

A12	Eu acho que ajudou bastante porque assim nós conseguimos atentar no trabalho...	Aprofundamento da análise
------------	----------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------

Quadro 20

A Ficha de Análise como Ferramenta de Estímulo à Criatividade (1ª Pergunta)

Categorias	Subcategorias	n
Apoio à Observação e Compreensão Visual	Observação e Interpretação de Significados (Indicador: "Eu acho que a ficha me ajudou a perceber melhor o que a obra significava [...] / "Eu acho que a ficha ajudou a perceber o significado além das [...] ler as perguntas e perceber o meu sentido para as respostas")	10 (83%)
	Aprofundamento da Análise (Indicador: "[...] aprofundamos a obra... nós quisemos saber o que a obra tinha ... nós quisemos mesmo aprofundar [...]" / "[...] fez-me pensar muito nos detalhes [...]"	4 (33%)
Estímulo à Criação Artística	Estímulo à Criatividade (Indicador: "[...] quando uma pessoa sabe que puxou pela sua imaginação e criatividade, sabe que isso [a ficha] sempre contribuiu" / "[...] ajudou-me muito a criar uma história por trás do trabalho [...]"	2 (17%)
	Conexão com o Trabalho Final (Indicador: "[...] ajudou até que bastante porque agora a fazer o trabalho final [...]" / "[...] e quando recriámos este trabalho da temática do amor, fez-me pensar [...]"	2 (17%)

A maioria dos alunos (83%) referiu que a ficha teve um papel central no processo de observação e interpretação dos significados das obras analisadas. Foi, ainda, sublinhando o papel estruturante da ficha na orientação do olhar e na construção de sentidos que, conforme afirmado por um aluno, "ler as perguntas [ajudou] a perceber o meu sentido para as respostas...". Cerca de um terço dos participantes (33%) salientou, ainda, o aprofundamento da análise proporcionado pela ficha, explicando que procuraram compreender as intenções por trás das obras. Um dos alunos referiu que a ficha "ajudou a perceber mais, pois aprofundámos a obra... nós quisemos mesmo aprofundar... acho que para mim [a ficha] ajudou a entendê-la...", testemunho que espelha a evolução na relação com a obra de arte, mediada pela ferramenta de análise.

Paralelamente, alguns alunos (17%) consideraram que a ficha funcionou como um estímulo à criatividade, na medida em que facilitou a transição entre a leitura da obra e a produção pessoal. Além disso, outros 17% dos alunos sublinharam a conexão entre a ficha de análise e o trabalho final, indicando que a estruturação do pensamento visual proporcionada por este instrumento contribuiu para a elaboração de produções mais

significativas. Um dos alunos exemplifica: “Ajudou-me a pensar numa história para dar ao meu trabalho... ajudou-me muito a criar uma história por trás do trabalho que nem toda a gente consiga compreender, mas que o artista, neste caso eu, consiga”, evidenciando uma preocupação com a intencionalidade e a construção simbólica da obra.

Em síntese, a análise das respostas demonstra que a ficha de análise de imagem foi valorizada como um recurso pedagógico eficaz na mediação entre os alunos e as obras de arte contemporânea. Para além de favorecer a leitura crítica e o questionamento interpretativo, a ficha impulsionou o desenvolvimento da criatividade, contribuindo para produções mais conscientes e fundamentadas.

Com a pergunta “**Sentiram-se inspirados a criar algo novo, sentiram-se criativos, depois de observarem e analisarem essas obras?**”, pretendeu-se compreender de que forma o contacto com as obras de arte contemporânea e a sua análise influenciaram o processo criativo dos alunos no momento da reinterpretação. As respostas recolhidas foram analisadas e sistematizadas em categorias:

Quadro 21

A Ficha de Análise como Ferramenta de Estímulo à Criatividade (2ª Pergunta - Códigos)

Aluno	Resposta	Códigos Identificados
A1	“... senti-me criativa porque o que a obra significava para mim era... e eu decidi criar com cada palavra.”	Sentimento de Criatividade,
A3	“Senti-me... útil e produtivo, porque tive ... a criar uma história no sentido criativo. Eu senti-me criativo porque estávamos a criar uma coisa que há 10 minutos atrás nem tínhamos pensado.”	Reinterpretação Simbólica ou Narrativa
A2	“Eu acho que tive criatividade, por isso senti-me criativa. Porque tive logo uma ideia de uma história e ainda bem que calhou aquela obra e aquela personagem ajudou-me a ter criatividade.”	Sentimento de Criatividade, Análise
A4	“Senti-me criativa... eu fiz o nosso contexto de mim e das minhas colegas, que era ... e eu achei que o meu desenho até representou alguma coisa... Ajudou. Porque onde eu me inspirei para fazer aquele trabalho, inspirei-me tudo naquela obra.”	Descritiva e Interpretativa (Elementos),
A5	“Como fomos no sentido da traição, nós representamos a mulher que estava deitada e depois a trair o homem dela... não sei bem explicar... eu levei para aquele sentido de...”	Reinterpretação Simbólica ou Narrativa
A6		
A8		
A9		
A10		
A12		

	<p>“Sim. Eu fiz tipo uma praia com a Vaiana, e depois eles encontraram uma carta... Como a carta estava toda riscada, eu depois fiz de outra forma...”</p> <p>“Eu quis representar aquilo que eu queria fazer, mais com detalhe nesse trabalho. Quis representar um bocadinho da minha criatividade... [ter observado aquelas obras] ajudaram-me a pensar no que é que eu ia fazer.”</p> <p>“Para mim, ajudou-me. Eu não sei se percebi da mesma maneira que a artista quis representar, mas da maneira que eu entendi, eu acabei por fazer o trabalho dessa mesma ideia que eu entendi.”</p> <p>“Sim, ajudou-me, até que bastante, porque quando me deram a obra para analisar, eu pensei em coisas diferentes das minhas colegas... nesse trabalho, eu também quis ir menos pelo óbvio, mais por mim mesma, pelo que o meu coração diria. Eu não me inspirei muito na obra que me deram porque eu achei que a artista tinha uma forma de se expressar, mas a minha era diferente.... Remeteu-me mais a pensar um bocado fora da caixa...”</p> <p>“Eu acho que a parte de recriar ajudou porque conseguimos, também, experimentar um pouco do que nós já tínhamos visto na outra obra, para recriarmos o que nós sentimos sobre essa obra.”</p>	
A7	“Não tanto, porque o meu trabalho não ficou assim grande coisa.”	Sentimento de Criatividade Não Identificado
A11	“Inspirei-me muito no trabalho. Se eu fiz aquele desenho foi muito em relação aos detalhes... ligo muito aos detalhes do desenho e naquele caso, naquela obra, vi ali coisas que se calhar outras pessoas não viram.”	Sentimento de Criatividade, Análise Descritiva e Interpretativa (Elementos)

Quadro 22

A Ficha de Análise como Ferramenta de Estímulo à Criatividade (2ª Pergunta)

Categories	Subcategorias	n
Expressão Criativa Afirmativa	Sentimento de Criatividade (Indicador: “[...] Remeteu-me mais a pensar um bocado fora da caixa [...]” / “[...] Eu senti-me criativo porque estávamos a criar uma coisa que há 10 minutos atrás nem tínhamos pensado”)	11 (92%)
	Reinterpretação Simbólica ou Narrativa (Indicador: “[...] o que a obra significava para mim era [...] e eu decidi criar [...]” / “[...] para recriarmos o que nós sentimos sobre essa obra”)	10 (83%)

Ausência de Expressão Criativa	Sentimento de Criatividade Não Identificado (Indicador: “Não tanto, porque o meu trabalho não ficou assim grande coisa”)	1 (8%)
Fontes de Inspiração para a Criação	Análise Descritiva e Interpretativa (Elementos) (Indicador: “[...] [ter observado aquelas obras] ajudaram-me a pensar no que é que eu ia fazer” / “[...] Como a carta estava toda riscada, eu depois fiz de outra forma [...]”)	9 (75%)

As respostas obtidas foram agrupadas em três categorias principais: Expressão Criativa Afirmativa, Ausência de Expressão Criativa e Fontes de Inspiração para a Criação, permitindo identificar duas dimensões complementares. A primeira diz respeito à expressão criativa afirmativa em que 92% dos alunos afirmaram que se sentiram criativos após a observação e análise das obras. Os vários testemunhos revelam entusiasmo pelo processo criativo desencadeado e pelo modo como a observação estimulou ideias originais: “Senti-me criativa porque o que a obra significava para mim era... e eu decidi criar...”. Outros alunos reforçaram o impulso criativo espontâneo: “Tive logo uma ideia de uma história... aquela personagem ajudou-me a ter criatividade” ou “Senti-me criativo porque estávamos a criar uma coisa que há 10 minutos atrás nem tínhamos pensado”. É relevante notar que muitos dos alunos, ao responderem à questão, iniciaram espontaneamente o relato dessas reinterpretações (83%), descrevendo o que imaginaram ou representaram nos seus trabalhos. Por outro lado, apenas um aluno manifestou ausência de expressão criativa (8%), demonstrando alguma insatisfação com o resultado do seu trabalho e, por consequência, uma menor perceção de envolvimento criativo.

A segunda dimensão centra-se nas fontes que desencadearam essa criatividade. Nove alunos referiram que a análise descritiva e interpretativa dos elementos visuais das obras foi determinante para desenvolver ideias visuais e formais pois, como referido por um aluno, “se eu fiz aquele desenho foi muito em relação aos detalhes... vi [naquela obra] coisas que se calhar outras pessoas não viram”. De forma geral, os dados demonstram que a análise de obras de arte constituiu um elemento impulsionador da criatividade, permitindo aos alunos desenvolver ideias pessoais e reinterpretações, conforme ilustrado pelas respostas. Embora tenha existido um caso isolado de ausência de expressão criativa, o balanço geral aponta para a eficácia da ficha de análise de imagem como uma ferramenta que estimula a criatividade.

Exploração de Materiais e Técnicas como Estímulo à Criatividade

Com esta secção, procurou-se compreender a percepção dos alunos relativamente à exploração de materiais e técnicas como ferramenta para o estímulo da criatividade. Com a pergunta “**Como foi a experiência de trabalhar com materiais e técnicas diferentes?**”, pretendeu-se compreender de que forma a experimentação prática com diversos materiais e técnicas contribuiu para o envolvimento criativo dos alunos e para a ampliação das suas formas de expressão. As respostas recolhidas foram analisadas e sistematizadas em categorias:

Quadro 23

Exploração de Materiais e Técnicas como Estímulo à Criatividade (1ª Pergunta - Códigos)

Aluno	Resposta	Códigos Identificados
A1 A4 A6 A10	<p>“Eu gostei muito também porque nós descobrimos novos materiais... o tempo parecia que passava mais rápido...”</p> <p>“Eu gostei. A minha parte favorita foi o gesso, porque nunca tinha experimentado esse material e eu achei interessante. Também gostei da parte das tintas, dos movimentos com o cartão...”</p> <p>“Adorei isso! Eu gostei muito. A parte que mais gostei foi a mesa da areia e da tinta, também. Gostei muito porque experimentamos coisas que ainda não tínhamos feito, nunca, nas aulas de EV e de ET. Nunca tínhamos feito isto e gostei bastante....”</p> <p>“... o workshop ensinou-me a ... saber interpretar as coisas e os materiais de outra forma, usar os materiais de outra forma, e eu gostei muito.”</p>	<p>Avaliação Positiva da Experiência, Descoberta de Novas Técnicas e Materiais</p>
A2	<p>“Eu não gostei, nem gostei. Foi médio. Houve algumas das três que eu não gostei muito... A minha favorita foi a das tintas, porque eu já tinha usado tintas. Para mim foi bom...”</p>	<p>Avaliação Mista da Experiência</p>
A3	<p>“Eu gostei muito. Na parte da construção, eu senti-me um construtor. Na da tinta, senti-me um pintor, porque estava a fazer muitos movimentos. Na da areia, parecia que eu estava no mar e depois quando pude por o gesso, molhado, parecia que era a água do mar a bater nas mãos. Eu não gostei, eu adorei! Foi muito top. Eu aprendi a usar vários materiais, como a areia que eu consegui desenvolver no meu trabalho final, já. Tinta já tinha usado e aquela parte da construção com caixa de ovos, achei desafiante...”</p>	<p>Avaliação Positiva da Experiência, Descoberta de Novas Técnicas e Materiais, Identificação Emocional com os Materiais, Menção a uma Posterior Aplicação dos Materiais</p>

A5	<p>“A experiência foi muito boa. Eu gostei também. E depois consegui mexer mais com tintas, que praticamente nunca mexo... em areia, que apenas vejo na praia e criei trabalhos com ela. Também fiz um campo de futebol, com caixas de ovos. Gostei muito da experiência. Foi muito fixe! (Aprendi) que podemos usar vários materiais nos trabalhos...”</p>	<p>Avaliação Positiva da Experiência, Descoberta de Novas Técnicas e Materiais, Menção a uma Posterior Aplicação dos Materiais</p>
A7	<p>“Foi bom. Para ser sincero, foi boa... o toque... de tocar em novas coisas que eu não conhecia antes é bom. Eu gosto de conhecer coisas novas e utilizar.”</p>	<p>Avaliação Positiva da Experiência, Identificação Emocional com os Materiais, Descoberta de Novas Técnicas e Materiais</p>
A8	<p>“Gostei da experiência com os novos materiais, tanto como eram diferentes dos materiais que tocávamos antigamente. Tivemos mais liberdade para usar todos os materiais, como a areia, os tecidos e todas as coisas que estavam disponíveis para usar. Para mim foi uma sensação muito boa... ter materiais para poder usar e muitas coisas novas para aprender.”</p>	<p>Avaliação Positiva da Experiência, Identificação Emocional com os Materiais, Liberdade na Experimentação, Descoberta de Novas Técnicas e Materiais</p>
A9	<p>“Eu gostei... Toquei em coisas novas e usei-as como artes, que nunca pensei pudessem ser artes e gostei...”</p>	<p>Avaliação Positiva da Experiência, Identificação Emocional com os Materiais</p>
A11	<p>“Eu gostei muito ... Foi mesmo muito bom ter essa liberdade para conseguir criar obras e libertar a minha imaginação.”</p>	<p>Avaliação Positiva da Experiência, Liberdade na Experimentação</p>
A12	<p>“Eu gostei porque nós aprendemos muitas coisas. Pudemos usar várias coisas... o que nós aprendemos no Workshop podemos usar no trabalho final...”</p>	<p>Avaliação Positiva da Experiência, Descoberta de Novas Técnicas e Materiais, Liberdade na Experimentação, Menção a uma Posterior Aplicação dos Materiais</p>

Quadro 24

Exploração de Materiais e Técnicas como Estímulo à Criatividade (1ª Pergunta)

Categorias	Subcategorias	n
------------	---------------	---

Avaliação da Experiência com Materiais e Técnicas	Avaliação Positiva da Experiência (Indicador: “Eu gostei muito [...] o tempo parecia que passava mais rápido [...]” / “[...] Eu não gostei, eu adorei! Foi muito top [...]”)	11 (92%)
	Avaliação Mista da Experiência (Indicador: “Eu não gostei, nem gostei. Foi médio. Houve algumas das três que eu não gostei muito [...] Para mim foi bom [...]”)	1 (8%)
	Avaliação Negativa da Experiência	0 (0%)
Estímulo à Criatividade	Descoberta de Novas Técnicas e Materiais (Indicador: “[...] consegui mexer mais com tintas, que praticamente nunca mexo [...] em areia, que apenas vejo na praia e criei trabalhos com ela [...]” / “[...] o workshop ensinou-me a [...] saber interpretar as coisas e os materiais de outra forma, usar os materiais de outra forma [...]”)	9 (75%)
	Identificação Emocional com os Materiais (Indicador: “[...] Na parte da construção, eu senti-me um construtor. Na da tinta, senti-me um pintor, porque estava a fazer muitos movimentos. Na da areia, parecia que eu estava no mar e depois quando pude por o gesso, molhado, parecia que era a água do mar a bater nas mãos [...]” / “[...] o toque... de tocar em novas coisas que eu não conhecia antes é bom [...]”)	4 (33%)
	Liberdade na Experimentação (Indicador: “[...] Tivemos mais liberdade para usar todos os materiais [...] Para mim foi uma sensação muito boa... ter materiais para poder usar [...]” / “[...] Foi mesmo muito bom ter essa liberdade para conseguir criar obras e libertar a minha imaginação”)	3 (25%)
	Menção a uma Posterior Aplicação dos Materiais (Indicador: “[...] como a areia que eu consegui desenvolver no meu trabalho final, já [...]” / “[...] o que nós aprendemos no Workshop podemos usar no trabalho final [...]”)	3 (25%)

As respostas dos alunos revelam uma avaliação maioritariamente positiva da experiência, com 92% a expressarem satisfação, enquanto apenas um aluno manifestou uma avaliação mista, não havendo respostas negativas registadas. Muitos realçaram a descoberta de novos materiais (75%), destacando a novidade e a diferença face ao que estavam habituados nas aulas: “Eu gostei muito também porque nós descobrimos novos materiais... o tempo parecia que passava mais rápido...” e “Gostei da experiência com os novos materiais, tanto como eram diferentes dos materiais que tocávamos antigamente”. Além disso, alguns alunos manifestaram uma clara identificação emocional com os materiais (33%), associando-os a sensações que enriqueceram a experiência, como exemplifica a descrição: “Eu gostei muito. Na parte da construção, eu senti-me um construtor. Na da tinta, senti-me um pintor, porque estava a fazer muitos movimentos. Na da areia, parecia que eu estava no mar e depois

quando pude pôr o gesso, molhado, parecia que era a água do mar a bater nas mãos”. A liberdade para experimentar foi outra dimensão valorizada, com 25% dos alunos a sublinharem a possibilidade de criar sem limitações. Finalmente, alguns alunos (25%) referiram a aplicação posterior desses conhecimentos nos seus trabalhos finais, demonstrando um impacto positivo e duradouro.

Com a pergunta “**Acham que o Workshop ajudou a ter ideias novas?**”, pretendeu-se compreender de que forma a participação no workshop influenciou a geração de novas ideias e o estímulo à criatividade dos alunos. As respostas recolhidas foram analisadas e sistematizadas em categorias:

Quadro 25

Exploração de Materiais e Técnicas como Estímulo à Criatividade (2ª Pergunta)

Categorias	n
Afirmação do Impacto Positivo	
(Indicador: “Eu acho que ajudou, porque eu fui buscar inspiração às coisas mais simples da vida, mas que no final podem ter um significado perfeito [...]” / “Sim, ajudou muito porque eu antes [...] seguia muito as ideias dos outros e, com isto, aprendi a ter ideias únicas [...]”)	12 (100%)
Negação do Impacto	0 (0%)
Indefinição ou Incerteza	0 (0%)

As respostas recolhidas foram analisadas e organizadas em categorias, tendo-se verificado uma clara predominância da Afirmação do Impacto Positivo, com 100% dos alunos a reconhecerem que o workshop efetivamente ajudou a ter ideias novas, podendo ser visto como um estímulo ao desenvolvimento da criatividade. Os testemunhos dos alunos revelam que o workshop promoveu uma abertura ao pensamento criativo, incentivando a experimentação. Um aluno destacou que “ajudou para pensar mais fora da caixa e não pensar mais no óbvio”, evidenciando a expansão da capacidade de imaginação para além das ideias convencionais. Outro reconheceu, por exemplo, que “antes seguia muito as ideias dos outros e, com isto aprendi a ter ideias únicas que se calhar ninguém tinha pensado”, evidenciando um fortalecimento da confiança nas suas próprias ideias.

Expressão de Emoções e Ideias através da Arte Contemporânea

Com esta secção, procurou-se explorar de que forma os alunos utilizaram a arte contemporânea como meio para expressar emoções, ideias ou conceitos pessoais. Com a pergunta “**Será que tudo o que vimos vos ajudou a ter novas ideias? Isto é, sentiram que depois de conhecer as várias obras e artistas a vossa imaginação ‘voou’?**”, pretendeu-se compreender se o contacto com as obras e artistas se apresentaram como estímulo para a criatividade dos alunos. As respostas recolhidas foram analisadas e sistematizadas em categorias:

Quadro 26

Expressão de Emoções e Ideias através da Arte Contemporânea (1ª Pergunta)

Categorias	n
Resposta Afirmativa (Indicador: “[...] expandiu a minha criatividade, muito!” / “Ajudou, porque se nós não tivéssemos feito este processo todo, muito provavelmente eu ia focar muito mais na apresentação e não na história [...]”)	11 (92%)
Resposta Parcial (Indicador: “[...] não foi [a arte contemporânea] que me motivou, foi mais a minha criatividade [...] impulsionou, mas [...] não é muito, muito. Foi uma ajuda”)	1 (8%)
Resposta Negativa	0 (0%)

A grande maioria dos alunos reconheceu que o contacto com a arte contemporânea teve um impacto significativo no desenvolvimento da sua criatividade. Um dos aspetos valorizados foi a forma como o processo artístico os ajudou a ter ideias novas, ao ampliar o olhar para além do visual. Como expressou um aluno, “se nós não tivéssemos feito este processo todo, muito provavelmente eu ia focar muito mais na apresentação e não na história. Porque eu acho que a história é mais importante do que a apresentação em qualquer trabalho e, que sem a história, não há uma apresentação boa, na minha opinião”. Esta reflexão revela que, ao conhecer as várias obras e artistas, o contacto com a arte contemporânea promoveu uma expansão criativa que ultrapassou o simples ato de criar, incentivando um pensamento mais crítico e uma imaginação mais livre, que fez ‘voar’ a criatividade dos alunos.

Ainda que a maioria tenha tido uma experiência positiva, houve uma resposta parcial, ilustrada por um aluno que afirmou que “não foi [a arte contemporânea] que me motivou, foi mais a minha criatividade”. Quando questionado, o mesmo aluno acrescentou que a

arte contemporânea “impulsionou, mas [...] não é muito, muito. Foi uma ajuda”. Esta resposta revela que, embora o estímulo tenha existido, nem todos os alunos sentiram que foi o principal motor da sua criatividade.

Com a pergunta “**Sentiram que a arte contemporânea vos ajudou a expressar as vossas emoções ou ideias de forma criativa?**”, procurou-se compreender de que modo o contacto com a arte contemporânea contribuiu para que os alunos encontrassem novas formas de comunicar emoções ou ideias criativamente. Analisou-se, em particular, a evolução entre a primeira e a segunda representação temática realizada pelos alunos, permitindo compreender como a aproximação às obras contemporâneas influenciou as suas representações visuais. As respostas recolhidas foram analisadas e organizadas em categorias:

Quadro 27

Expressão de Emoções e Ideias através da Arte Contemporânea (2ª Pergunta - Códigos)

Aluno	Resposta	Códigos Identificados
	<p>“Acho que no segundo já evoluí um bocadinho. Eu quis mostrar que, cada letra pode ter um significado. Eu não usei muitos materiais, porque tinha receio de não ficar muito bem, mas coloquei aqui jornal.”</p> <p>“Acho que me ajudou muito, porque comparando deste para este, eu acho que melhorei. Fui buscar à arte contemporânea a saudade, a parte da ideia, e os materiais. Por exemplo, a A4 usou os jornais e o papel, e eu usei cartolina preta e lápis branco e pastel seco.”</p>	
A1	“Deste para este melhorei muito! Mas muito, tipo daquele a 100% ,	Melhoria entre a 1ª e 2ª Representação, Dimensão Formal, Dimensão Conceptual
A2	sabe? E eu acho que aprendi muito mais a fazer novas técnicas,	
A5	novos modos de trabalho. O amor vem de dentro e vem de todos	
A9	os países. Tive criatividade no “AMOR” em alfabeto fenício.”	
A10	<p>“Eu neste trabalho não tive ideias nenhuma, então, eu acho que a arte contemporânea mudou o trabalho final... porque neste eu estava sem ideias, não sabia o que era a arte contemporânea e, perceber o que era a arte contemporânea e os materiais que podíamos usar, ajudou-me muito mais a pensar. Inspirou-me que, com a arte contemporânea consigo expressar coisas que eu a falar com pessoas não consigo expressar.”</p> <p>“Eu, deste trabalho para aquele, a única coisa que eu mantive foi a essência e a história. O resto eu mudei tudo visualmente, porque eu achei que este trabalho não estava completo... E</p>	

	<p>consegui expressar-me de outra forma com as coisas que aprendi sobre a arte contemporânea... Quando as professoras me mostraram a performance, eu fiquei muito impressionada e depois eu com este desenho, a história que eu tenho nesse, fazia muito sentido se eu fizesse uma performance. Isto porque eu sabia que na performance, o desenho no papel de cenário ia ficar horrível mas teve muito sentido para o meu trabalho.”</p>	
A3 A11 A12	<p>“Ajudou porque, como pode ver, eu antes não sabia como fazer as coisas, antes estava a fazer tudo muito igual... Agora, eu acho que melhorei muito. Eu até dei um nome ao trabalho...”</p> <p>“Deste trabalho para aquele a arte contemporânea fez-me perceber que o amor não é só representado por corações, mas sim por lugares, ou pessoas, objetos que nós, se calhar, sentimos que são mais especiais. O trabalho agora final acho que ficou muito bom para aquilo que eu esperava...”</p> <p>“Eu achei que o meu trabalho deste para o trabalho final mudou muito, completamente. Não têm nada a ver um com o outro. E que a arte contemporânea fez-me perceber que o amor não é só aquilo que está por fora. É muito o que está por dentro, é muito o que as pessoas pensam sobre o que é o amor e um significado do amor para uma pessoa pode não ser o mesmo para outra.”</p>	Melhoria entre a 1ª e 2ª Representação, Dimensão Conceptual
A4 A6	<p>“Eu acho que sim, porque... este aqui eu acho que não desenvolvi nada... Este daqui já ficou bom. Eu acho que evolui bastante. Já usei várias técnicas, por isso considero que evolui bastante.”</p> <p>“Eu acho que sim, porque passar disto para isto foi bom. A arte contemporânea ajudou pelas técnicas.”</p>	Melhoria entre a 1ª e 2ª Representação, Dimensão Formal
A7 A8	<p>“... acho que eu podia ter feito melhor. E eu, com a arte contemporânea, evolui muito e, como já tinha dito, expandiu muito, mas mesmo muito a minha criatividade!”</p> <p>“Sim, muito, muito! Como todos sabem, a arte contemporânea contribuiu muito para o meu trabalho, tal como eu contribuí.”</p>	Melhoria entre a 1ª e 2ª Representação

Quadro 28

Expressão de Emoções e Ideias através da Arte Contemporânea (2ª Pergunta)

Categorias	Subcategorias	n
	<p>Evolução Técnica e Estética (Melhoria entre a 1ª e 2ª Representação)</p> <p>(Indicador: “Acho que me ajudou muito, porque comparando deste para este, eu acho que melhorei [...]” / “[...] eu acho que a arte contemporânea mudou o trabalho final [...]”)</p>	12 (100%)

Impacto Positivo da Arte Contemporânea para a Expressividade e Criatividade	Dimensão Formal da Arte Contemporânea (Aquisição de Novas Técnicas e/ou Aplicação de Novos Materiais Intencionalmente) (Indicador: “[...] perceber o que era a arte contemporânea e os materiais que podíamos usar [...]” / “[...] usei várias técnicas [...]”)	7 (58%)
	Dimensão Conceptual da Arte Contemporânea (Indicador: “[...] o desenho no papel de cenário [...] teve muito sentido para o meu trabalho” / “[...] a arte contemporânea fez-me perceber que o amor não é só representado por corações, mas sim por lugares, ou pessoas, objetos que nós, se calhar, sentimos que são mais especiais”)	8 (67%)
Nenhum Impacto Identificado da Arte Contemporânea para a Expressividade e Criatividade	Ausência de Evolução Técnica, Formal ou Conceptual Observável	0 (0%)

Os dados revelam que a totalidade dos alunos (100%) sentiu que a arte contemporânea os ajudou a expressar emoções ou ideias de forma criativa. Esta perceção foi evidenciada através da análise comparativa entre a primeira e a segunda representação temática realizada por cada aluno, que permitiu identificar uma clara evolução nas suas formas de expressão visual. Segundo as partilhas dos alunos, esta evolução manifestou-se, em primeiro lugar, na incorporação de ideias e significados nas produções (67%), o que traduz uma maior reflexão e intenção criativa no processo artístico. Como referiu um aluno, a arte contemporânea “fez-me perceber que o amor não é só representado por corações, mas sim por lugares, ou pessoas, objetos que nós sentimos que são mais especiais”, evidenciando uma maturidade conceptual e uma abertura para a diversidade de sentidos que a arte contemporânea promove. Por outro lado, a dimensão formal revelou-se igualmente significativa, com 58% dos alunos a referirem a integração de novas técnicas e materiais, valorizando a dimensão formal da arte contemporânea como um recurso para ampliar as suas possibilidades expressivas.

Perceção Final: Arte Contemporânea e Desenvolvimento da Criatividade

Com esta secção, procurou-se perceber a perceção final dos alunos relativamente à relação entre o contacto com a arte contemporânea e o desenvolvimento da sua criatividade. Através da pergunta **“Depois destas atividades, vocês acham que**

conseguem desenvolver trabalhos de forma mais criativa?”, pretendeu-se compreender se as experiências e aprendizagens ao longo da unidade de trabalho contribuíram para uma maior capacidade criativa na realização dos seus próprios trabalhos. As respostas recolhidas foram analisadas e sistematizadas em categorias:

Quadro 29

Perceção Final: Arte Contemporânea e Desenvolvimento da Criatividade

Categorias	n
Resposta Afirmativa (Indicador: “Eu acho que sim, que vai ajudar bastante para o meu futuro porque [...] é importante saber-nos expressar de outra forma [...]” / “Eu acho que a arte contemporânea e estes trabalhos me vão ajudar bastante para ter mais criatividade porque faz-nos espremer a nossa imaginação ao máximo [...]”)	12 (100%)
Resposta Parcial	0 (0%)
Resposta Negativa	0 (0%)

A última questão do grupo focal procurou compreender a perceção final dos alunos sobre o impacto das atividades realizadas no desenvolvimento da sua criatividade. Todos os participantes (100%) responderam afirmativamente, reconhecendo que, após a experiência vivida, se sentem mais capazes de desenvolver trabalhos de forma criativa. A arte contemporânea, pela sua natureza aberta e experimental, parece ter funcionado como um campo fértil para a descoberta de novas linguagens, ideias e formas de expressão. Vários alunos destacaram, ainda, a importância de saberem expressar-se de diferentes formas, como no comentário: “é importante saber-nos expressar de outra forma, não só por palavras, mas também por desenhos, maquetes, entre outras coisas”, visão esta que alarga o conceito de criatividade para além do domínio puramente artístico, integrando-a como uma competência essencial para diversas áreas. Por fim, um aluno ainda enfatizou o papel desafiador da arte contemporânea para expandir a imaginação: “Eu acho que a arte contemporânea [...] me vão ajudar bastante para ter mais criatividade porque faz-nos espremer a nossa imaginação ao máximo. Tudo o que nós imaginamos pode não ser o que vai ser o trabalho final e isso é uma coisa que pode ser muito boa ou muito má”.

4. Discussão dos Resultados

4.1. Interpretação dos Principais Resultados

Apresenta-se, de seguida, uma reflexão sobre os resultados obtidos, discutindo e confrontando os mesmos com os referenciais explorados ao longo do enquadramento teórico. Pretende-se, assim, dar resposta ao problema formulado, “De que forma uma aproximação à arte contemporânea pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade dos alunos no âmbito da Educação Visual?” e explorar, de forma articulada, os objetivos definidos:

1) Compreender o potencial e analisar a influência que uma aproximação à arte contemporânea pode exercer no desenvolvimento da criatividade dos alunos

O primeiro objetivo deste estudo consistiu em compreender o potencial e analisar a influência que uma aproximação à arte contemporânea pode exercer no desenvolvimento da criatividade dos alunos. A análise comparativa das representações realizadas antes e depois da aproximação à arte contemporânea revelaram transformações significativas nos níveis de criatividade expressos. Antes da introdução à arte contemporânea, os trabalhos revelavam composições centradas e rígidas, uma utilização repetitiva de símbolos convencionais, uma abordagem pouco expressiva e sem relação entre os seus elementos. O uso da cor era neutro e convencional, e as técnicas aplicadas mostravam-se limitadas e pouco exploratórias. Na sequência das várias etapas que compuseram o percurso da intervenção, os dados evidenciaram uma mudança substancial. Esta realidade é visível, por exemplo, na Figura 30, composta por duas representações realizadas pela mesma aluna: a primeira, antes da introdução à arte contemporânea, e a segunda, depois dessa aproximação.

Figura 30

Representação Temática (Antes e Depois da Aproximação à Arte Contemporânea) – Exemplo



Verificou-se, desde logo, uma evolução notável ao nível da composição. As representações passaram a apresentar uma composição visual mais dinâmica e expandida, com uma distribuição equilibrada dos elementos, que passaram a estabelecer entre si conexões simbólicas e formais mais consistentes. A nível dos elementos representados, a presença quase exclusiva de símbolos convencionais nas representações iniciais foi substituída por propostas visuais mais expressivas e diversificadas, nas quais os alunos revelaram uma apropriação mais pessoal da temática, traduzida na introdução de elementos não convencionais e reinterpretações simbólicas. Por fim, no âmbito da quebra de limites, observou-se uma clara evolução no afastamento dos modos convencionais de representação. Os alunos começaram a explorar novas perspetivas espaciais, a valorizar o suporte como elemento integrante da composição e a experimentar de forma mais livre e criativa os materiais e as técnicas, revelando uma atitude mais aberta à experimentação e à descoberta, conforme exemplificado na Figura 31 que, apesar da temática ser a mesma, esta evolução é evidente.

Figura 31

Representação Temática (Antes e Depois da Aproximação à Arte Contemporânea) – Exemplo



Estes resultados empíricos corroboram diversas perspetivas teóricas que entendem a criatividade como uma capacidade inerente a todos os indivíduos (Alencar, 1990; Corazza, 2016), suscetível de ser estimulada e desenvolvida em contextos educativos adequados. No presente estudo, o contacto estruturado com a arte contemporânea – pela sua natureza plural, aberta e frequentemente desafiadora das convenções estéticas e culturais (Halsall & Long, 2009; Menezes, 2006; Salbego & Charréu, 2022) – revelou-se um contexto particularmente fértil para esse desenvolvimento. Através do

confronto com obras que rompem com as fronteiras das linguagens, materiais, técnicas e temas tradicionais e estabelecidos (Halsall & Long, 2009; Loponte, 2008), os alunos foram expostos a situações de desequilíbrio cognitivo e emocional que, segundo Silva (2010) e Walia (2019), são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade, visto que oferecem novas formas de ver, pensar e representar a realidade. A arte contemporânea operou, assim, como um dispositivo de desestabilização, colocando em causa certezas previamente adquiridas, e abrindo espaço à emergência de novas possibilidades de expressão e de construção de sentido. Assim, sugere-se que uma aproximação à arte contemporânea exerceu uma influência significativa no desenvolvimento da criatividade dos alunos, dando resposta ao primeiro objetivo da presente investigação.

2) Identificar estratégias e ferramentas que possam ser utilizadas para estimular a criatividade dos alunos

No âmbito do segundo objetivo deste estudo, procurou-se identificar estratégias e ferramentas que possam ser utilizadas para estimular a criatividade dos alunos. Para tal, foram aplicadas duas estratégias fundamentadas na arte e nas práticas artísticas contemporâneas: a ficha de análise de obra de arte e o workshop de exploração de materiais e técnicas mistas. Passa-se, agora, à análise da ficha de análise de obra de arte que, no âmbito do projeto, constituiu um instrumento central no processo de aproximação à arte contemporânea.

A análise dos exercícios de leitura e interpretação revelou que os alunos demonstraram uma capacidade elevada de observação visual, com todos a identificarem elementos da obra e a maioria a apresentar fidelidade aos detalhes e variedade na representação. A nível interpretativo, foi possível constatar que a maioria dos alunos conseguiu construir uma leitura própria da obra. Ainda que nem todos tenham atingido um nível interpretativo profundo, os resultados obtidos apontam para um envolvimento significativo com o conteúdo das obras e com o desafio de atribuição de sentido. A etapa seguinte, centrada na reinterpretação das obras analisadas, evidenciou um avanço mais claro no domínio da criatividade. Verificou-se um aumento significativo na liberdade criativa, com a maioria dos alunos a demonstrar capacidade para se afastar da mera reprodução da obra de arte de partida e a desenvolver propostas pessoais e subjetivas, revelando intenções comunicativas e narrativas próprias.

Considerando os resultados obtidos, esta ferramenta revelou-se eficaz no desenvolvimento da criatividade no plano simbólico e conceptual, permitindo aos alunos construir interpretações das obras e atribuir-lhes novos sentidos, de forma crítica e pessoal. Através deste exercício, foi possível potenciar a capacidade de identificar o pensamento e o processo de construção da produção artística, estimulando uma abordagem subjetiva, associativa e narrativa, em consonância com os princípios da arte contemporânea (Silva, 2010). Contudo, importa salientar que, apesar dos progressos observados neste domínio, os dados evidenciam uma menor exploração dos aspetos formais e experimentais inerentes à prática artística contemporânea (Salbego & Charréu, 2022; Silva, 2010). Elementos como o uso expressivo do suporte, a exploração da perspetiva, a manipulação não convencional de materiais ou a combinação de técnicas distintas foram menos explorados pelos alunos.

Tendo sido concebida com o propósito de fomentar uma aproximação reflexiva e conceptual à obra de arte, é compreensível que a vertente formal tenha assumido um papel secundário nesta fase. Assim, pode-se considerar que a limitação observada no domínio da exploração formal não representa uma fragilidade da estratégia em si, embora se reconheça a pertinência de repetir a experiência, de forma a observar uma eventual evolução e consolidar essa interpretação. Isto reforça, por sua vez, a importância de articular diferentes ferramentas pedagógicas, de forma a promover uma aprendizagem artística mais abrangente e alinhada com a pluralidade de linguagens e processos da arte contemporânea. Assim sendo, de seguida, procede-se à análise do workshop de exploração de materiais e técnicas mistas.

O workshop, intitulado “Exploração de Materiais e Técnicas Mistas”, constituiu a segunda estratégia aplicada durante a unidade de trabalho e visou proporcionar aos alunos um espaço de experimentação prática, centrada na experimentação de materiais e técnicas inspiradas em diferentes linguagens artísticas contemporâneas, divididas em três estações temáticas: *Texturas e Materiais Diferentes*, *Transformação de Objetos* e *O Corpo e o Movimento*.

A análise das experimentações concebidas no âmbito das três estações temáticas revelou uma forte valorização da exploração material e gestual, com destaque claro para a manipulação não convencional dos materiais, indicador que remete para a exploração das possibilidades expressivas dos materiais e que obteve total incidência em todas as estações, assumindo-se como um traço transversal à intervenção. Este dado evidencia

que a diversidade de materiais, técnicas e abordagens envolvidas, aliada à liberdade de experimentação, favoreceu o afastamento de abordagens convencionais e estimulou, deste modo, respostas criativas, confirmando a viabilidade do workshop enquanto estratégia para o desenvolvimento da criatividade.

A reflexão articulada em torno destas duas estratégias ou ferramentas implementadas revelam uma consonância significativa com os princípios da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (2007) ao articular, de forma complementar, os três vértices fundamentais da sua abordagem: leitura da obra de arte, contextualização e criação (fazer artístico). A ficha de análise de obra de arte permitiu um exercício de leitura e interpretação crítica das obras, ativando o olhar sensível e questionador dos alunos e promovendo, simultaneamente, o desenvolvimento da sua capacidade crítica e conceptual. Já o workshop de exploração de materiais e técnicas mistas incidiu diretamente sobre o fazer artístico, criando um espaço de criação livre, onde o corpo, o gesto e a matéria se assumiram como meios de expressão e descoberta. Por sua vez, a contextualização foi convocada de forma transversal, através da mediação que introduziu e contextualizou referências da arte contemporânea ao longo da unidade.

Neste enquadramento, constata-se que a articulação entre as duas estratégias implementadas promoveu o cruzamento entre as três ações mentalmente e sensorialmente básicas na educação artística defendidas por Barbosa (2007), proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade. De acordo com a autora, a apreciação, a educação dos sentidos, a avaliação da qualidade das imagens produzidas pelos artistas e a decodificação dos seus trabalhos são fundamentais para a ampliação da livre expressão, uma vez que permitem desenvolver dimensões essenciais do pensamento criativo, como a fluência, a flexibilidade, a elaboração e a originalidade, competências basilares no desenvolvimento da criatividade dos alunos (Barbosa, 2007). Neste sentido, o contacto sistemático com obras de arte contemporânea representa um elemento funcional no processo criativo, contribuindo para o alargamento dos horizontes expressivos dos alunos. Como referem Cunha (2017), Oliveira (2016) e Silva (2010), as obras de arte contemporâneas podem provocar o debate da realidade sob múltiplos pontos de vista, funcionando como catalisador de ideias e abrindo espaço para que os alunos desenvolvam as suas próprias interpretações do mundo.

3) Perceber a importância do papel do professor-mediador para o desenvolvimento da criatividade dos alunos

O terceiro objetivo desta investigação consistiu em perceber a importância do papel do professor-mediador para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Para refletir sobre o desempenho desse papel, foi realizado um registo em diário de bordo que permitiu identificar, de forma consistente, que o processo de mediação desempenhou um papel central na desmistificação e aproximação dos alunos à arte contemporânea ao atuar como orientador, estimulador, provocador e facilitador do diálogo com as obras, tornando-as acessíveis e significativas para os alunos (Alves, 2018; Desgranges, 2015; Johann & Roratto, 2011; Minervini, 2023; Salbego & Charréu, 2022; Tolentino & Carneiro, 2020), contribuindo, assim, para a promoção de práticas mais criativas.

Obras inicialmente percebidas como enigmáticas ou indecifráveis passaram a ser objeto de interesse e curiosidade à medida que o professor orientava a leitura e a interpretação das mesmas, ajustada às especificidades dos alunos, promovendo uma experiência reflexiva que transcendesse a simples observação. Neste processo de mediação, o professor assumiu o papel de organizador e catalisador na construção dos diversos sentidos e significados entre os alunos e as obras, criando pontes e contextos propícios à ampliação da experiência estética, condição essencial para o desenvolvimento da criatividade (Lisboa, 2005, citado por Johann & Roratto, 2011; Minervini, 2023; Tolentino & Carneiro, 2020). Tal como defendem Rosseto e Carlim (2024), a mediação artística, quando bem orientada, pode estimular a imaginação, abrindo espaço para uma vivência estética profunda, em que o aluno é provocado a refletir, imaginar e criar, permitindo a transição entre múltiplos sentidos e significados, capaz de transformar a experiência artística num verdadeiro estímulo à criatividade e ao pensamento crítico.

Os dados evidenciam, assim, uma evolução significativa na postura dos alunos, que passaram de uma atitude passiva e meramente reprodutiva – num contexto em que a arte contemporânea era, para muitos, praticamente desconhecida –, para um envolvimento crítico e criativo. Esta transformação encontra-se intrinsecamente ligada à intervenção do professor-mediador que, ao orientar as atividades, procurou promover condições favoráveis à experimentação, exploração e apropriação significativa das obras de arte. Assim, a investigação evidencia a relevância do papel do professor-mediador para o desenvolvimento da criatividade, sobretudo, por facilitar as condições

para que o aluno experimente, contacte, explore, se relacione com o seu saber artístico e vivencie a experiência artística de forma completa (Alves, 2018; Desgranges, 2015; Johann & Roratto, 2011; Minervini, 2023; Tolentino & Carneiro, 2020).

4) Analisar a percepção dos alunos sobre o uso da arte contemporânea como ferramenta para o desenvolvimento da criatividade

O quarto objetivo da presente investigação consistiu em analisar a percepção dos alunos, através de um grupo focal, relativamente à utilização da arte contemporânea como ferramenta para o desenvolvimento da criatividade. A análise das percepções dos alunos revelou uma evolução significativa no seu entendimento e na atitude face a esta forma de arte, evidenciando o potencial desta abordagem para o desenvolvimento da criatividade no contexto da disciplina de Educação Visual. Inicialmente, muitos dos alunos apresentavam um conhecimento limitado ou inexistente sobre a arte contemporânea, demonstrando alguma incerteza face ao tema. Contudo, o contacto conceptual e experimental com esta expressão artística suscitou nos alunos, maioritariamente, um sentimento de curiosidade, abrindo caminho à experimentação e à apreensão de novas perspetivas na interpretação e reflexão do mundo artístico.

Ao longo da unidade de trabalho, foram implementadas duas estratégias / ferramentas com o objetivo de facilitar o contacto dos alunos com a arte contemporânea e promover o desenvolvimento da sua criatividade. Na perspetiva dos alunos, a ficha de análise de obra de arte revelou-se um recurso determinante para o estímulo criativo, mediante o reconhecimento de que a observação e análise das obras potenciaram a expressão criativa e a construção de narrativas pessoais. Foi mencionada a estruturação do processo de observação e interpretação proporcionada pela ficha, a qual permitiu orientar o olhar dos alunos, ajudando-os na construção de diferentes sentidos perante as obras. Nesse sentido, alguns alunos destacaram, também, a importância deste instrumento para organizar o pensamento visual, o que facilitou a transição entre a leitura da obra e o seu fazer artístico.

O workshop, cujo objetivo foi proporcionar uma experiência prática centrada na experimentação de materiais e técnicas inspiradas em diferentes linguagens artísticas contemporâneas, foi igualmente valorizado pelos alunos, que reconheceram nesta abordagem uma oportunidade para ampliar as suas formas de expressão. A descoberta

de novos materiais e a liberdade na experimentação despertaram emoções positivas e um forte envolvimento no processo criativo, o que se refletiu nas respostas dos alunos, que indicaram unanimemente que o workshop funcionou como um importante estímulo para a criatividade, ajudando-os a gerar novas ideias.

No que respeita à arte contemporânea, agora de uma forma mais abrangente, os testemunhos dos alunos revelam que esta foi amplamente reconhecida como um estímulo eficaz para o desenvolvimento da sua criatividade. Os alunos referiram sentir-se mais criativos após a realização das atividades desenvolvidas no âmbito da unidade de trabalho, justificando esse sentimento com a progressão significativa que reconheceram entre as primeiras e as segundas representações temáticas, tanto a nível formal como conceptual. Alguns alunos ainda sublinharam que, sem o contacto com os artistas estudados e com as propostas realizadas, os seus trabalhos finais teriam sido “focados só na apresentação”, carecendo de uma “história” ou narrativa que conferisse profundidade ao processo criativo. Esta mudança de perspectiva evidencia que os alunos passaram a atribuir maior importância à intencionalidade das suas produções, integrando elementos pessoais e significados próprios nos seus trabalhos. Tal transformação revela uma aproximação ao entendimento contemporâneo da arte como um campo aberto, tal como o define Menezes (2006), compreendido como um domínio expandido, composto por um vasto conjunto de objetos simbólicos, práticas e ideias (Salbergo & Charréu, 2022). No balanço que fizeram da experiência, os alunos afirmaram sentir-se mais capazes de desenvolver trabalhos de forma criativa, ao reconhecerem que as atividades lhes proporcionaram novas formas de pensar, imaginar e de se expressar plasticamente, em consonância com a conceção plural e dinâmica da arte contemporânea.

De que forma uma aproximação à arte contemporânea pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade dos alunos no âmbito da Educação Visual?

Ao longo da presente investigação, procurou-se compreender de que forma uma aproximação à arte contemporânea pode contribuir para o desenvolvimento da criatividade dos alunos no âmbito da disciplina de Educação Visual, sendo esta orientada por quatro objetivos, cuja análise articulada permite, agora, construir uma resposta fundamentada à questão que orientou todo o percurso.

A análise global dos dados recolhidos ao longo das diferentes fases do projeto revelam que uma aproximação à arte contemporânea, assente numa mediação devidamente orientada, constitui um contributo relevante para o desenvolvimento da criatividade dos alunos em Educação Visual. Neste contexto, importa destacar que os resultados obtidos convergem com a perspetiva de diversos autores que reconhecem o contacto com obras de arte como um elemento funcional no processo criativo, por favorecerem o diálogo com a realidade sob múltiplas perspetivas, e funcionarem como ponto de partida para o desenvolvimento de ideias (Cunha, 2017; Oliveira, 2016; Silva, 2010).

Neste quadro, torna-se evidente que a arte contemporânea assumiu um papel decisivo no desenvolvimento da criatividade e na sequente ampliação dos horizontes criativos dos alunos, oferecendo-lhes oportunidades para explorar, questionar, experimentar, expressar e ampliar as suas próprias perspetivas do mundo, tal como sustenta Oliveira (2016). Deste modo, pode afirmar-se que esta abordagem representa um caminho profícuo para o desenvolvimento da criatividade em contexto educativo, sublinhando a importância do professor enquanto mediador do processo criativo – alguém que não apenas orienta, mas que também promove a reflexão, alimenta a curiosidade e legitima a multiplicidade de expressões visuais e conceptuais.

4.2. Descrição das Limitações

Apesar dos contributos desta investigação, importa reconhecer algumas limitações que podem ter condicionado os resultados obtidos e o seu alcance, e que devem ser consideradas na interpretação dos mesmos. Uma primeira limitação prende-se com a dimensão e natureza da amostra, composta por quarenta e quatro alunos de uma única escola, apesar de turmas diferentes. Tratando-se de uma amostra não probabilística por conveniência, os resultados não são generalizáveis a outros contextos educativos, refletindo, antes, as especificidades do grupo em questão. Tratou-se, por isso, de um estudo contextualizado, cuja riqueza reside mais na profundidade da análise do que na sua representatividade estatística.

Do ponto de vista da recolha e análise de dados, destaca-se a complexidade inerente à avaliação da criatividade, um fenómeno multidimensional que envolve dimensões subjetivas e dificilmente mensuráveis. Embora tenham sido definidos critérios adaptados do TCT-DP, reconhecido como um dos instrumentos mais amplamente

divulgados e promissores para a avaliação da criatividade – uma vez que possibilita uma análise abrangente e considera múltiplos fatores (Nogueira et al., 2017; Urban & Jellen, 1986, citados por Nogueira et al., 2017) –, é necessário reconhecer que nenhuma medida isolada de avaliação da criatividade consegue abranger, de forma integral, a amplitude e a complexidade multidimensional deste conceito (Nogueira et al., 2017). A criatividade manifesta-se de modo dinâmico e diversificado, influenciada por múltiplos fatores individuais e contextuais, o que configura um desafio metodológico para a sua avaliação.

Assim, torna-se imperativo considerar as limitações inerentes à avaliação da criatividade, uma vez que os diferentes métodos e critérios utilizados não permitem prever, com precisão, a amplitude das suas manifestações nem as variações que ocorrem ao longo do tempo (Baer, 2011, Torrance, 1975, citados por Nogueira et al. (2017), restringindo, por conseguinte, a interpretação dos resultados. Não obstante a estas limitações, considera-se que o presente estudo constitui uma contribuição relevante para a reflexão acerca da relação entre a arte contemporânea e a criatividade no contexto educativo, oferecendo sugestões pertinentes para futuras investigações e práticas pedagógicas.

4.3. Recomendações para Futuras Investigações

Tendo em conta os resultados obtidos e as limitações identificadas, importa, para finalizar, apresentar algumas recomendações que poderão orientar investigações futuras no domínio da criatividade e da aproximação da arte contemporânea ao contexto escolar. Desde logo, torna-se pertinente alargar o campo da investigação a amostras mais alargadas e diversificadas, envolvendo diferentes níveis de ensino e escolas com contextos socioculturais distintos. Esta ampliação poderia permitir uma análise mais aprofundada e comparativa sobre a influência da arte contemporânea nos processos criativos dos alunos, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e representativa do fenómeno.

Referências Bibliográficas

Abreu, C., & Loureiro, C. (2007). Aprendizagem por resolução de problemas: Uma experiência pluridisciplinar e multicultural. *Revista Referência*, 2(5), 7-15.

Alencar, E. S. (1990). *Como Desenvolver o Potencial Criador – Um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. Editora Vozes.

Alencar, E. S. (1999). Barreiras à criatividade pessoal: Desenvolvimento de um instrumento de medida. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(2), 123-132.

Almeida, A. B. (1976). *A educação estético-visual no ensino escolar*. Livros Horizonte.

Almeida, L., & Nogueira, S. I. (2021). A criatividade está nos detalhes. *INFAD Revista de Psicologia - International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), pp. 173-180.

Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, (5), 54-63.

Amado, J., & Ferreira, S. (2014a). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed., pp. 225-232). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Ferreira, S. (2014b). Os diários como instrumentos de investigação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed., pp. 278-285). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Andrade, J. P. (2021). Aprendizagens visíveis: Fundamentos e preposições desta coletânea. In J. P. Andrade (Org.), *Aprendizagens visíveis: Experiências teórico práticas em sala de aula* (pp. 8-7). Panda Educação.

Aprotosoiaie-Iftimi, A. (2017). Proposals regarding the work strategies in plastic visual activities. The professor as a visual art mediator. *Review of Artistic Education*, 14, 147-151.

Ary, D. et al. (1990). *Introduction to research in education*. Holt Rinehart and Winston Inc.

Baptista, A. (2009). Publicidade e textos híbridos: Leitura de informações e impressões.

Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos, 13(1), 437-460.

Baptista, A. (2014). Literacia visual no jardim de infância. As imagens ao pé das letras. In F. L. Viano, I. Ribeiro, & A. Baptista (Coord.), *Ler para ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 61-91). Edições Almedina.

Barbosa, A. M. (2007). *Tópicos utópicos* (2.^a Reimpressão). Editora C/Arte.

Barbosa, G. (2023). Criatividade e o conhecimento matemático no Íon, de Platão. *Zetetiké*, (31), 1-19.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barthes, R. (1990). *O Óbvio e o obtuso: Ensaios sobre fotografia, cinema, teatro e música*. Nova Fronteira.

Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria*. Jorge Zahar Editor.

Bellini, P. P. (2024). *The creative gesture: Contexts, processes, actors of creativity*. Palgrave Macmillan.

Borba, V. S., & Paim, V. C. (2024). Conhecer as especificidades dos alunos: Uma ferramenta para o planeamento. In E. Fabris (Org.), *Estágio docente, planeamento e avaliação: uma experiência form(ativa)* (pp. 115-135). Pedro & João Editores.

Bourriaud, N. (2009). *Estética relacional*. Martins Fontes.

Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.^a ed.). Universidade Aberta.

Carneiro, A. (2016). Sobre as práticas de observação docente: O uso de instrumentos de registo para a observação em parceria da sala de aula. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 55-79.

Carson, D. K. (1999). Counseling. In M. A. Runco, & S. R. Pritzer (Eds.), *Encyclopedia of creativity – Volume I – A-H* (pp. 395-402). Academic Press.

- Castro, R. (2021). As ideias de Herbert Read: Uma educação para a paz. *Revista VIS*, 20(1), 127-143.
- Colin, T. (2017). Analyzing ambiguity in the standard definition of creativity. *AVANT*, VIII, 25-34.
- Corazza, G. E. (2016). Potential originality and effectiveness: The dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 28(3), 258-267.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Cunha, S. (2017). Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. In S. Cunha, & R. Carvalho (Org.), *Arte contemporânea e educação infantil: Crianças observando, descobrindo e criando*, pp. 9-26. Editora Mediação.
- Eco, U. (1991). *Obra aberta: Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas* (8.ª ed.). Editora Perspectiva.
- Ferreira, L. S. (2008). Gestão do pedagógico: De qual pedagógico se fala?. *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 176-189.
- Fiates, G. (2014). *Criatividade e desenvolvimento de novos conceitos*. Departamento de Ciências da Administração / UFSC.
- Freire, P. (2007). *A pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (35ª ed.). Editora Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). Editora Atlas.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves, & N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-63). UIED.
- Gondim, S. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios

metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149-161.

Gower, R., Phillips, D, & Walters, S. (1983). *Teaching practice: A handbook for teachers in training*. Macmillan.

Guerra, M. (1993). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ediciones Aljibe.

Halsall, F., & Long, D. (2009). *What is modern and contemporary art?*. Irish Museum of Modern Art.

Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Artmed.

Johann, M. R., & Roratto, L. (2011). A dimensão educativa da mediação artística e cultural: A construção do conhecimento através da apreciação na presença da obra. *Revista Digital do LAV*, 4(7), 2-13. E-ISSN: 1983-7348.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). *Learning together and alone*. Better: Evidence based education.

Jokela, T., & Huhmarniemi, M. (2018). Art-based action research in the development work of arts and art education. In G. Coutts et al. (Ed.), *The lure of Lapland: A handbook of art and design* (pp. 9-25). University of Lapland.

Joly, M. (1994). *Introdução à análise da imagem*. Edições 70.

Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: Um tratamento conceptual*. E. P. U

Kindersley, D. (1994). *Desenvolva a sua criatividade*. Verbo.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – Diário da República, 1.ª série – N.º 237 – 14 de outubro de 1986.

Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaços de criatividade – A criança que fomos / A criança que somos... Através da expressão plástica* (252ª ed.). Edições Afrontamento.

Loponte, L. G. (2008). Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 112-188.

Martins, D., Gonçalves, J. P., Rodrigues, P., Vieira, R., & Marques, V. (2012). A importância da criatividade no desenvolvimento do indivíduo. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, (2), 107-118.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Mathias, P. (2015). Arte contemporânea: do que se trata? Notas feitas através da leitura do livro *The contingent object of contemporary art* de Martha Buskirk. *Visualidades*, 13(2), 144-167.

Menezes, M. P. (2006). A inclusão da arte contemporânea no ensino de artes. In *II Encontro de História da Arte* (pp. 229-233). IFCH / UNICAMP.

Minervini, L. (2023). *Programa de fruição e mediação artístico-cultural: Uma proposta de interlocução entre educação e cultura*. Conedu – IX Congresso Nacional de Educação. ISSN: 2358-8829.

Ministério da Educação (1991a). *Programa de Educação Visual e Tecnológica: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Volume I*. Ensino Básico, 2.º Ciclo. Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

Ministério da Educação (1991b). *Programa de Educação Visual e Tecnológica: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Volume II*. Ensino Básico, 2.º Ciclo. Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – 2.º Ciclo do Ensino Básico: Educação Visual*. Direcção-Geral da Educação.

Mira, A. R., & Silva, L. M. (2007). Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. *Educação – Temas e Problemas*, 4, 295-307.

Morais, M. F. (2011). Criatividade: Investimento pessoal e organizacional para o séc. XXI?. In L. Faria, M. F. Moraes, E. Sampaio, J. C. Pinto, & A. D. Silva (Eds.), *Atas da VII Conferência Desenvolvimento Vocacional – Carreira, criatividade e empreendedorismo* (pp. 65 - 82). Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira.

Morais, M. F. (2015). Criatividade: Conceito e desafios. *Revista da Associação de*

Professores de Matemática, (135), 3-7.

Morais, M. F., & Fleith, D. S. (2017). Conceito e avaliação da criatividade. In L. S. Almeida (Org.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 19-44). CERPSI.

Munari, B. (1981). *Fantasia: Invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*. Editorial Presença.

Munari, B. (1997). *Design e comunicação visual: Contribuição para uma metodologia didática*. Martins Fontes.

Nogueira, S. I., & Baía, S. (2006). A avaliação da criatividade ou a necessária criatividade na avaliação. *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento*, (1), 47-88.

Nogueira, S. I., Almeida, M., & Souza Lima, T. (2017). Construct validity of the TCT- DP in different school levels. In C. Pracana, & M. Wang (Eds), *Psychology applications & developments III - Advances in psychology and psychological trends series* (pp.182-191). InScience Press.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

Ogunleye, J. (2019). Honouring father of creativity E. Paul Torrance. In F. Reisman (Ed.), *Marking the 105th birthday of the contemporary father of creativity: E. Paul Torrance* (pp. 12-15). International Conference on Knowledge, Innovation & Enterprise.

Oliveira, M. (2011). *Museus e escolas: Os serviços educativos dos museus de arte moderna e contemporânea, um novo modo de comunicação e formação* [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora.

Oliveira, M. (2015). *A arte contemporânea para uma pedagogia crítica*. Edições APECV.

Oliveira, M. (2016). A arte contemporânea na formação inicial de professores. In T. T. de Eça, A. Saldanha (Eds.), *Artes visuais na educação* (pp. 98-110). Edições APECV.

Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes et al. (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 53-64). Departamento

da Educação Básica do Ministério da Educação.

Pereira, C. (2020). *A emergência [e urgência] da criatividade na adaptação à sociedade contemporânea: Uma proposta para a formação inicial de professores* [Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.

Quirino, V. (2011). *Recursos didáticos: Fundamentos de utilização* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual da Paraíba]. Repositório Institucional da Universidade Estadual da Paraíba.

Read, H. (1958). *A educação pela arte*. Edições 70.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Rogers, C. R. (1972). *Liberdade para aprender* (2ª ed.). Interlivros de Minas Gerais.

Rose, G. (2001). *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*. SAGE Publications.

Rosseto, R., & Carlim, V. E. (2024). A mediação e o mediador: Reflexões sobre experiências artístico-pedagógicas. *Da investigação às práticas: Estudos de natureza educacional*, 14(2), e353.

Salbego, J. Z., & Charréu, L. (2022). Limites e relações possíveis para pensar a educação: Arte contemporânea, vida cotidiana e cultura visual. *INVISIBILIDADES - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, (17), pp. 76-84.

Sardelich, M. E. (2006). Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 451-472.

Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 79-91). Dom Quixote.

Sierra, M., Escobedo, P., Cuervo, A., & Rosal, A. (2015). Estratégias e programas para o desenvolvimento da criatividade nas escolas do México. In M. Morais, L. Miranda & S. Wechsler (Org.), *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais* (pp. 257-267). Vetor Editora Psico-Pedagógica.

Silva, A., Freitag, I., Tomaselli, M., & Barbosa, C. (2017). A importância dos recursos

didáticos para o processo ensino- aprendizagem. *Arquivos do MUDI*, 21(2), 20-31.

Silva, C. (2017). Competências docentes e o perfil profissional dos professores. In. M. A. Flores, M. A. Moreira, L. Oliveira, & D. Mesquita (Org.), *Atas do II Colóquio - Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 117-127). Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Estudos da Criança.

Silva, I. C. (2010). *O contributo da arte contemporânea no ensino do desenho artístico, através de métodos experimentais* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.

Silva, M. F. (2021). *O ensino da arte e o seu contributo para o pensamento crítico* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.

Sousa, A. (2024). As artes na educação das crianças e a escola como lugar democrático. In A. Sousa, A. C. Monteiro, M. Oliveira, & R. Basílio (Orgs.), *'Se não agora, quando?' – Olhares das artes e da educação para a liberdade* (pp. 74-86). TextiVerso Editora.

Sousa, R. (1977). A educação visual. In B. Almeida, C. Sardinha, E. Oliveira, J. Tuna, & M. Sousa (Eds.), *A educação visual* (pp. 5-6). Didáctica Editora.

Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.

Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (1996). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Edições ASA.

Taylor, C. W. (1988). Various approaches to and definitions of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 99-121). Cambridge University Press.

Tolentino, I., & Carneiro, A. (2020). Fruição em artes e o processo de mediação nas atividades educativas no CRCP: Um relato de experiência. *Educação, Artes e Inclusão*, 19(2), 238-267.

Triantafyllou, S., Georgiadis, C., & Sapounidis, T. (2025). *Gamification in education and training: A literature review*. International Review of Education.

- Urban, K. K. (2005). Assessing creativity: The Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP). *International Education Journal*, 6(2), 272-280.
- Vieira, C. C. (1995). *Breve caracterização do processo de investigação quantitativa*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância: Ensaio de psicologia*. Dinalivro.
- Walia, C. (2019). A dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 237-247.
- Wingström, R., Hautala, J., & Lundman, R. (2022). Redefining creativity in the era of AI? Perspectives of computer scientists and new media artists. *Creativity Research Journal*, 1-17.
- Wurth, K. B. (2018). The creativity paradox: An introductory essay. *The Journal of Creative Behavior*, 53(2), 127-132.
- Zabala, A. (2001). Os enfoques didáticos. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala (Org.). *O Construtivismo na Sala de Aula* (6ª ed., pp. 153-196). Editora Ática.

Anexos

Anexo I: Planificação de Unidade de Trabalho “A Nova Linguagem da Arte Contemporânea”

Anexo II: Planificação de Aula (1)

Anexo III: Planificação de Aula (2)

Anexo IV: Planificação de Aula (3)

Anexo V: Planificação de Aula (4)

Anexo VI: Ficha de Análise de Obra de Arte

Anexo VII: Registos Fotográficos dos Exercícios da Ficha de Análise de Obra de Arte

Anexo VIII: Análise Geral da Ficha de Análise de Obra de Arte

Anexo IX: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (*The Love*, de Fausto Melotti)

Anexo X: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (*With Love*, de William de Kooning)

Anexo XI: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (*Love*, de Paula Rego)

Anexo XII: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (*Maman*, de Louise Bourgeois)

Anexo XIII: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (*Spider Woman*, de Louise Bourgeois)

Anexo XIV: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (*The Antinous - The Memory of Our Love*, de Giuseppe Penone)

Anexo XV: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (*Vidas Pacatas*, de Ana Vidigal)

Anexo XVI: Apresentação “Workshop – Materiais e Técnicas Mistas na Arte Contemporânea”

Anexo XVII: Registos Fotográficos do Workshop - Estação 1 (Texturas e Materiais Diferentes)

Anexo XVIII: Análise do Workshop - Estação 1 (Texturas e Materiais Diferentes)

Anexo XIX: Registos Fotográficos do Workshop - Estação 2 (Transformação de Objetos)

Anexo XX: Análise do Workshop - Estação 2 (Transformação de Objetos)

Anexo XXI: Registos Fotográficos do Workshop - Estação 3 (O Corpo e o Movimento)

Anexo XXII: Análise do Workshop - Estação 3 (O Corpo e o Movimento)

Anexo XXIII: Registos Fotográficos da Representação Temática - Antes e Depois da Aproximação à Arte Contemporânea

Anexo XXIV: Análise da Representação Temática - Antes da Aproximação à Arte Contemporânea

Anexo XXV: Análise da Representação Temática - Depois da Aproximação à Arte

Anexo XXVI: Diário de Bordo

Anexo XXVII: Guião para o Grupo Focal

Anexo XXVIII: Autorização (Grupo Focal)

Anexo XXIX: Transcrições dos Grupos Focais



PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE

ANO LETIVO 2024 / 2025

2.º PERÍODO



ESCOLA: Escola Básica do Viso	DISCIPLINA: Educação Visual	ANO/TURMA: 5.º + 6.º
-------------------------------	-----------------------------	----------------------

UNIDADE: A Nova Linguagem da Arte Contemporânea	DATA DE INÍCIO: 17/02/2025	DATA DE FIM: 25/03/2025
-------------------------------------------------	----------------------------	-------------------------

PROFESSOR SUPERVISOR: -----
PROFESSOR ORIENTADOR COOPERANTE: -----
ESTAGIÁRIA RESPONSÁVEL: Carla Inês Teixeira Pinto

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: Educação Visual	
DOMÍNIO ORGANIZADOR	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: CONHECIMENTO, CAPACIDADES E ATITUDES
Apropriação e Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia; instalação, multimédia), utilizando um vocabulário específico e adequado; - Compreender os princípios da linguagem das artes visuais integrada em diferentes contextos culturais (estilos e movimentos artísticos, épocas e geografias); - Reconhecer a tipologia e a função do objeto de arte, de acordo com os contextos históricos, geográficos e culturais; - Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos;

	- Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos individuais e de grupo.
Interpretação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual (luz, cor, espaço, forma, movimento, ritmo; proporção, desproporção, entre outros), com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos individuais e de grupo; - Interpretar os objetos da cultura visual em função do(s) contexto(s) e dos(s) públicos(s); - Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos; - Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos; - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.
Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos; - Reconhecer o cotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão); - Inventar soluções para a resolução de problemas no processo de produção artística; - Tomar consciência da importância das características do trabalho artístico (sistemático, reflexivo e pessoal) para o desenvolvimento do seu sistema próprio de trabalho; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos; - Justificar a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temáticas, inventadas ou sugeridas.

DESCRITORES PASEO

Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Consciência e domínio do corpo.

ATIVIDADES, ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS (MRP)

Situação: Diálogo acerca do amor, e como este sentimento pode ser representado visualmente, tendo como ponto de partida os desenhos previamente realizados.

Problema: Se quisermos partilhar emoções ou expressar o que sentimos sem usar palavras, será que as podemos representar visualmente? Como?

- Exploração da representação da emoção atribuída, através de uma aproximação à arte contemporânea.

Investigação:

- Investigação sobre arte contemporânea;
- Análise, discussão e reflexão sobre como os artistas contemporâneos exploram as temáticas nas suas obras;
- Investigação sobre materiais e técnicas de expressão plástica, tendo como referência artistas contemporâneos.

Projeto:

- Realização de esboços da temática a ser representada e das técnicas incorporadas na mesma;
- Seleção dos materiais, do esboço e das técnicas.

Realização:

- Realização da segunda representação da temática.

Avaliação:

- Comparação dos resultados anteriores com os novos resultados, seguida de uma reflexão e discussão de ideias sobre o exercício realizado: *Focus Group*;
- Realização da aferição sobre o projeto: aspetos positivos e a melhorar.

RECURSOS / MATERIAIS

Quadro branco e marcador; computador e projetor; ímans; desenhos realizados pelos alunos; impressões de obras de arte contemporâneas para análise; fichas de análise de imagem; folhas de papel de desenho; materiais riscadores e/ou pictóricos (à escolha dos alunos); pincéis; cola e tesoura; suportes e materiais variados (à escolha do aluno); materiais não convencionais (areia, tecido, madeira, ...).

AVALIAÇÃO

Instrumentos:

- Grelhas de observação;
- Portfólio: ficha, esboços, estudos.
- Produto: representação visual da temática.

OBSERVAÇÕES



PLANIFICAÇÃO DE AULA

ANO LETIVO 2024 /2025

2.º PERÍODO



ESCOLA: Escola Básica do Viso	DISCIPLINA: Educação Visual	ANO/TURMA: 5.º+6.º
AULA N.º: 1/5	DATA: 17/02/2025 18/02/2025	TEMPO: 2x50'

SUMÁRIO:

Diálogo, análise e reflexão sobre a representação visual de emoções previamente criada.
 Dinamização de uma história: Arte Contemporânea – Materiais, formas e conceções.
 Realização de uma ficha de análise de obras de arte contemporâneas.

PROFESSOR SUPERVISOR: -----

PROFESSOR ORIENTADOR COOPERANTE: -----

ESTAGIÁRIO RESPONSÁVEL: Carla Inês Teixeira Pinto

ESTAGIÁRIOS:

Carla Inês Teixeira Pinto

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: Educação Visual	
DOMÍNIO ORGANIZADOR	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: CONHECIMENTO, CAPACIDADES E ATITUDES
Apropriação e Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia), utilizando um vocabulário específico e adequado; - Compreender os princípios da linguagem das artes visuais integrada em diferentes contextos culturais (estilos e movimentos artísticos, épocas e geografias); - Reconhecer a tipologia e a função do objeto de arte, de acordo com os contextos históricos, geográficos e culturais; - Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos; - Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos individuais e de grupo.
Interpretação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual (luz, cor, espaço, forma, movimento, ritmo; proporção, desproporção, entre outros), com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos individuais e de grupo; - Interpretar os objetos da cultura visual em função do(s) contexto(s) e dos(s) públicos(s); - Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos; - Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos; - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.
Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos; - Tomar consciência da importância das características do trabalho artístico (sistemático, reflexivo e pessoal) para o desenvolvimento do seu sistema próprio de trabalho; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos; - Justificar a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temáticas, inventadas ou sugeridas.

DESCRITORES PASEO

Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Consciência e domínio do corpo.

ATIVIDADES, ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS (MRP)

(1ª aula de Educação Visual – 2x50')

Situação:

- Diálogo acerca do amor, e como estas emoções podem ser representadas visualmente;
- Análise e reflexão sobre os desenhos realizados previamente, acerca das possíveis abordagens convencionais, superficiais e pouco exploratórias utilizadas pelos alunos.

- Os desenhos realizados pelos alunos serão expostos sobre o quadro branco para que toda a turma os possa observar;
- Será mediada uma reflexão colaborativa com os alunos, orientada pelas seguintes questões: O que é que vos inspirou para realizar estes desenhos? O que vemos nesses desenhos? Por que escolheram estas formas ou cores para representar a emoção sugerida? Porque será que tantos de vocês escolheram as mesmas formas e cores para representar esta emoção? Será que esta é a única maneira de representar o amor? Ou será apenas a maneira que estamos habituados a ver? Porque acham que isso aconteceu?

Problema:

- Diálogo e discussão de ideias, em turma, sobre como representar emoções, de forma mais expressiva e criativa, combatendo a tendência dos alunos: decisão em explorar diferentes representações, através de uma aproximação à arte contemporânea.

Investigação:

- Dinamização de uma história sobre o que é a arte contemporânea, explorando a sua diversidade de formas, conceitos e significados através de uma narrativa e visualização de obras;

- Realização de um exercício de análise de imagens.

- O exercício será realizado em grupo;
- Será distribuída, a cada grupo de alunos, uma obra de arte contemporânea impressa e, partindo, da mesma, cada grupo terá de a discutir e, posteriormente, a analisar mediante uma ficha de análise de imagem (individual).

RECURSOS / MATERIAIS

Quadro branco e marcador; ímãs; desenhos realizados pelos alunos; impressões de obras de arte contemporâneas para análise; fichas de análise de imagem; materiais riscadores e/ou pictóricos; pincéis; cola e tesoura; papel de desenho.

AVALIAÇÃO

Instrumentos:

- Grelha de Observação

Atitudes e Valores;
Empenho e interesse na participação das atividades;
Autonomia;
Colaboração com pares e professor;
Participação;
Pontualidade e assiduidade;
Desempenho.

- Portfólio (Ficha)

Identificação dos Elementos Visuais;
Capacidade e Criatividade na Interpretação;
Reinterpretação e Modificação Visual da Obra;
Criatividade / expressividade dos registos;
Sentido estético (harmonia e equilíbrio);
Resolução de problemas.

OBSERVAÇÕES

- A sala de aula será organizada de forma a serem criados 7 grupos de trabalho:

- Na turma do 5.º, serão 6 grupos de 3 alunos e 1 grupo de 4 alunos.
- Na turma do 6.º, serão 7 grupos de 4 alunos.



PLANIFICAÇÃO DE AULA

ANO LETIVO 2024 /2025

2.º PERÍODO



ESCOLA: Escola Básica do Viso	DISCIPLINA: Educação Visual	ANO/TURMA: 5.º + 6.º
AULA N.º: 2/5	DATA: 24/02/2025 25/02/2025	TEMPO: 2x50'

SUMÁRIO:

Conclusão e reflexão sobre as fichas de análise de obras de arte contemporânea.

PROFESSOR SUPERVISOR: -----

PROFESSOR ORIENTADOR COOPERANTE: -----

ESTAGIÁRIO RESPONSÁVEL: Carla Inês Teixeira Pinto

ESTAGIÁRIOS:

Carla Inês Teixeira Pinto

APRENDIZAGENS ESSENCIAS: Educação Visual	
DOMÍNIO ORGANIZADOR	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: CONHECIMENTO, CAPACIDADES E ATITUDES
Apropriação e Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia), utilizando um vocabulário específico e adequado; - Compreender os princípios da linguagem das artes visuais integrada em diferentes contextos culturais (estilos e movimentos artísticos, épocas e geografias); - Reconhecer a tipologia e a função do objeto de arte, de acordo com os contextos históricos, geográficos e culturais; - Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos; - Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos individuais e de grupo.
Interpretação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual (luz, cor, espaço, forma, movimento, ritmo; proporção, desproporção, entre outros), com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos individuais e de grupo; - Interpretar os objetos da cultura visual em função do(s) contexto(s) e dos(s) públicos(s); - Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos; - Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos; - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.
Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos; - Reconhecer o quotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão); - Inventar soluções para a resolução de problemas no processo de produção artística; - Tomar consciência da importância das características do trabalho artístico (sistemático, reflexivo e pessoal) para o desenvolvimento do seu sistema próprio de trabalho; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos;

	- Justificar a intencionalidade dos seus trabalhos, conjugando a organização dos elementos visuais com ideias e temáticas, inventadas ou sugeridas.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

DESCRITORES PASEO

Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Consciência e domínio do corpo.

ATIVIDADES, ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS (MRP)

(2ª aula de Educação Visual – 2x50')

Investigação:

- Conclusão da realização da ficha de análise de obras de arte contemporânea.

- A metodologia adotada e a organização dos grupos serão mantidas conforme a aula anterior;
- Durante a realização das diferentes fases da ficha, o professor atuará como mediador, circulando pela sala de aula com o intuito de apoiar os alunos na análise das obras, orientar as discussões, incentivar a observação crítica, a interpretação e a articulação das ideias, ajustando a sua intervenção conforme as necessidades de cada grupo.

- Partilha e reflexão, em grande grupo, sobre os exercícios realizados.

- Após o término de cada exercício, cada obra de arte será exposta para criar um espaço de análise, discussão e reflexão coletiva, onde os alunos poderão partilhar as suas reflexões sobre a maneira como os artistas contemporâneos exploraram a temática nas suas obras (contextualização e conceptualização) e sobre as suas ideias nas interpretações e reinterpretações, tendo como base as fichas de análise realizadas;
- Mais uma vez, o professor desempenhará um papel mediador, direcionando a reflexão para aspetos-chave, como o contexto, os materiais utilizados ou a relação entre os elementos e a temática abordada. Para isso, utilizará estratégias de mediação, como a utilização de questões abertas e o confronto de diferentes perspetivas. Durante cada partilha, o professor reforçará a importância do respeito por cada interpretação e estimulará a escuta ativa.

As atividades serão realizadas individualmente, permitindo que cada aluno desenvolva a sua análise de forma autónoma, no entanto, será incentivada a partilha de ideias entre os alunos, promovendo um ambiente de colaboração. Durante toda a aula, o professor desempenhará um papel ativo no acompanhamento das diferentes atividades, garantindo uma orientação adequada.

RECURSOS / MATERIAIS

Impressões de obras de arte contemporâneas para análise; fichas de análise de imagem; materiais riscadores; papel de desenho.

AVALIAÇÃO

Instrumentos:

- Grelha de Observação
 - Atitudes e Valores;
 - Empenho e interesse na participação das atividades;
 - Autonomia;
 - Colaboração com pares e professor;
 - Participação;
 - Pontualidade e assiduidade;
 - Desempenho.

- Portfólio (Ficha)
 - Identificação dos Elementos Visuais;
 - Capacidade e Criatividade na Interpretação;
 - Reinterpretação e Modificação Visual da Obra;
 - Criatividade / expressividade dos registos;
 - Sentido estético (harmonia e equilíbrio);
 - Resolução de problemas.

OBSERVAÇÕES



PLANIFICAÇÃO DE AULA

ANO LETIVO 2024 /2025

2.º PERÍODO



ESCOLA: Escola Básica do Viso	DISCIPLINA: Educação Visual	ANO/TURMA: 5.º 6.º
AULA N.º: 3/5	DATA: 10/03/2025 11/03/2025	TEMPO: 2x50'

SUMÁRIO:

Workshop "Exploração de Materiais e Técnicas Mistas", tendo como referência alguns artistas contemporâneos.

PROFESSOR SUPERVISOR: -----

PROFESSOR ORIENTADOR COOPERANTE: -----

ESTAGIÁRIO RESPONSÁVEL: Carla Inês Teixeira Pinto

ESTAGIÁRIOS:

Carla Inês Teixeira Pinto

APRENDIZAGENS ESSENCIAS: Educação Visual	
DOMÍNIO ORGANIZADOR	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: CONHECIMENTO, CAPACIDADES E ATITUDES
Apropriação e Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes manifestações culturais do património local e global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura, desenho, assemblage, colagem, fotografia; instalação, multimédia), utilizando um vocabulário específico e adequado; - Compreender os princípios da linguagem das artes visuais integrada em diferentes contextos culturais (estilos e movimentos artísticos, épocas e geografias); - Reconhecer a tipologia e a função do objeto de arte, de acordo com os contextos históricos, geográficos e culturais; - Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos; - Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos individuais e de grupo.
Interpretação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual (luz, cor, espaço, forma, movimento, ritmo; proporção, desproporção, entre outros), com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos individuais e de grupo; - Compreender os significados, processos e intencionalidades dos objetos artísticos; - Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos; - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.
Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos; - Reconhecer o quotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão); - Inventar soluções para a resolução de problemas no processo de produção artística; - Tomar consciência da importância das características do trabalho artístico (sistemático, reflexivo e pessoal) para o desenvolvimento do seu sistema próprio de trabalho; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos.

DESCRITORES PASEO

Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Consciência e domínio do corpo.

ATIVIDADES, ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS (MRP)

(3ª aula de Educação Visual – 2x50')

Investigação:

- Diálogo introdutório sobre a importância da experimentação na prática artística contemporânea, de modo a enquadrar a dinamização do Workshop “Exploração de Materiais e Técnicas Mistas” no contexto da arte contemporânea.

- Visualização de uma apresentação organizada de acordo com as três estações temáticas do Workshop – **1) Texturas e Materiais Diferentes; 2) Transformação de Objetos; 3) O Corpo e o Movimento** –, com o objetivo de demonstrar a multiplicidade de práticas da arte contemporânea e diferentes abordagens à experimentação artística, tendo como referência uma seleção de artistas contemporâneos (Antoni Tàpies, Lucio Fontana, Njideka Akunyili Crosby, Joana Vasconcelos, Bordalo II, Vik Muniz, Sheila Hicks, Lygia Clark, Yves Klein, Lee Krasner, Gerhard Richter e Anne Teresa De Keersmaeker). Os vários artistas serão distribuídos pelas três temáticas, de forma a ilustrar diferentes possibilidades de experimentação.

- À medida que cada artista é apresentado, o professor realizará uma pequena demonstração da técnica correspondente, explorando brevemente materiais, gestos ou processos utilizados pelo artista em questão. Esta estratégia permitirá aos alunos compreenderem, de forma prática e visual, os processos exploratórios e experimentais subjacentes a cada abordagem, incentivando-os a aplicar esses processos no workshop.

- Dinamização do Workshop “Exploração de Materiais e Técnicas Mistas”.

- A sala de aula será organizada nas três estações temáticas – **1) Texturas e Materiais Diferentes; 2) Transformação de Objetos; 3) O Corpo e o Movimento** –, com os alunos a circularem por elas, dedicando 15 minutos a cada uma;
- Em cada estação, cada aluno será orientado a desenvolver, pelo menos, uma pequena composição visual, explorando os materiais disponíveis (*ver observações*), de modo a experimentar, livremente, técnicas inspiradas na arte contemporânea;

- O professor atuará como orientador na exploração das três estações, incentivando a exploração livre e a experimentação de novas combinações de materiais e técnicas, reforçando a importância do processo criativo. A autonomia e a criatividade dos alunos será, também, estimulada, através da promoção de um ambiente de descoberta, onde se sintam encorajados a explorar sem receio do erro;
- Com as explorações finalizadas, será realizada uma breve reflexão coletiva sobre a experiência de trabalhar com materiais diversos, partindo da partilha dos alunos acerca das suas experiências individuais durante o workshop. O objetivo será ressaltar a arte contemporânea enquanto campo aberto à experimentação e à criatividade, valorizando a diversidade de abordagens e resultados.

O professor desempenhará um papel ativo no acompanhamento das atividades, garantindo uma orientação adequada.

As atividades serão realizadas individualmente, no entanto, será incentivada a partilha de ideias entre os alunos, promovendo um ambiente de colaboração.

RECURSOS / MATERIAIS

Papel de desenho; cartão; papel de cozinha; papel vegetal; tecido; cola branca; gesso; recipiente para água; fita cola de papel; areia; materiais riscadores; rendas; cordão; pincéis; copos de plástico; revistas e jornais; cartolina; caixas de ovos; cola; tesoura; sacos do lixo (proteção do espaço); guaches e acrílico; entre outros materiais disponíveis na sala de aula.

AVALIAÇÃO

Instrumentos:

- Grelha de Observação

Atitudes e Valores;

Empenho e interesse na participação das atividades;

Autonomia;

Colaboração com pares e professor;

Participação;

Pontualidade e assiduidade;

Desempenho.

- Portfólio (Experimentação)

Criatividade / expressividade;
Sentido estético (harmonia e equilíbrio);
Resolução de problemas;
Variedade de materiais.

OBSERVAÇÕES

Organização das Estações:

1) Texturas e Materiais Diferentes

- As mesas estarão devidamente protegidas com sacos de plástico, fixados com fita cola de papel, garantindo a preservação do espaço de trabalho. Os alunos terão à disposição os seguintes materiais: papel de desenho; cartão; papel vegetal; tecido; cola branca; gesso; recipiente para água; areia; materiais riscadores e pictóricos; rendas; cordão; pincéis; godés.
- O objetivo desta estação é estimular a experimentação de técnicas de colagem e sobreposição de materiais, criando superfícies táteis e visuais diversificadas.

2) Transformação de Objetos

- Os alunos terão à disposição os seguintes materiais: papel de desenho; revistas e jornais; cartolina; caixas de ovos; cola; tesoura, permitindo-lhes explorar técnicas de colagem, assemblage e construção tridimensional.
- A proposta desta estação é promover a experimentação com a desconstrução e reconstrução de elementos.

3) O Corpo e o Movimento

- As mesas estarão devidamente protegidas com sacos de plástico, fixados com fita cola de papel, garantindo a preservação do espaço de trabalho. Esta será a estação mais próxima do lavatório, para facilitar a limpeza das mãos. Os alunos terão à disposição os seguintes materiais: papel de desenho; cartão; guaches e acrílico; copos de plástico, permitindo-lhes experimentar técnicas baseadas no gesto, na fluidez da tinta e na marca física do corpo na composição.
- Os alunos serão desafiados a trabalhar com técnicas de pintura gestual e ação, utilizando pincéis, mãos e até derrames controlados de tinta para criar composições.

Os materiais comuns às três estações serão organizados sobre uma mesa central, estrategicamente posicionada no centro da sala de aula.



PLANIFICAÇÃO DE AULA

ANO LETIVO 2024 /2025

2.º PERÍODO



ESCOLA: Escola Básica do Viso	DISCIPLINA: Educação Visual	ANO/TURMA: 5.º + 6.º
AULA N.º: 4/5	DATA: 17/03/2025 18/03/2025	TEMPO: 2x50'

SUMÁRIO:

Apresentação e discussão dos critérios de avaliação.

Realização e seleção de esboços para a nova representação da temática do amor, com base nos conhecimentos adquiridos sobre arte contemporânea.

Realização da nova representação visual da temática.

PROFESSOR SUPERVISOR: -----

PROFESSOR ORIENTADOR COOPERANTE: -----

ESTAGIÁRIO RESPONSÁVEL: Carla Inês Teixeira Pinto

ESTAGIÁRIOS:

Carla Inês Teixeira Pinto

APRENDIZAGENS ESSENCIAS: Educação Visual	
DOMÍNIO ORGANIZADOR	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS: CONHECIMENTO, CAPACIDADES E ATITUDES
Apropriação e Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os princípios da linguagem das artes visuais integrada em diferentes contextos culturais (estilos e movimentos artísticos, épocas e geografias); - Descrever com vocabulário adequado (qualidades formais, físicas e expressivas) os objetos artísticos; - Selecionar com autonomia informação relevante para os trabalhos individuais e de grupo.
Interpretação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar os conceitos específicos da comunicação visual (luz, cor, espaço, forma, movimento, ritmo; proporção, desproporção, entre outros), com intencionalidade e sentido crítico, na análise dos trabalhos individuais e de grupo; - Expressar ideias, utilizando diferentes meios e processos; - Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.
Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes materiais e suportes para realização dos seus trabalhos; - Reconhecer o cotidiano como um potencial criativo para a construção de ideias, mobilizando as várias etapas do processo artístico (pesquisa, investigação, experimentação e reflexão); - Inventar soluções para a resolução de problemas no processo de produção artística; - Tomar consciência da importância das características do trabalho artístico (sistemático, reflexivo e pessoal) para o desenvolvimento do seu sistema próprio de trabalho; - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções, evidenciando os conhecimentos adquiridos.

DESCRITORES PASEO

Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Consciência e domínio do corpo.

ATIVIDADES, ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS (MRP)

(4ª aula de Educação Visual – 2x50')

Projeto:

- Apresentação e discussão dos critérios de avaliação.

- A aula terá início com a explicação dos critérios de avaliação, clarificando-se os aspetos que serão valorizados na avaliação dos trabalhos. Durante este momento, os alunos terão a oportunidade de colocar questões e discutir os critérios, garantindo que compreendem o que se espera deles ao longo da realização do projeto.

- Realização de esboços da temática a ser representada (o amor) e das técnicas incorporadas na mesma;

- Os alunos serão incentivados a explorar as suas ideias livremente, realizando esboços relacionados com a temática definida. Para isso, serão disponibilizados, numa mesa central ao acesso de todos, todos os materiais utilizados ao longo da UT, permitindo que os alunos explorem diferentes abordagens. Caso desejem, os alunos poderão solicitar a experimentação de novas técnicas, sendo este um espaço aberto à criatividade;
- O professor circulará pela sala de aula, com o objetivo de incentivar a combinação de diferentes abordagens, materiais e técnicas, bem como estimular a observação crítica e a articulação das ideias.

- Seleção dos materiais, do esboço e técnicas.

Realização:

- Realização da nova representação visual da temática.

- Com base no esboço selecionado e nos materiais escolhidos, os alunos darão início à concretização do seu projeto. Durante esta fase, o professor procederá à circulação pela sala de aula, com o intuito de fornecer feedback, auxiliar na superação de dificuldades técnicas, na sugestão de melhoria / ajustes e no reforço dos aspetos positivos dos trabalhos realizados.

O professor desempenhará, ao longo da aula, um papel ativo no acompanhamento das diversas atividades, garantindo uma orientação adequada.

As atividades serão realizadas individualmente, no entanto, será incentivada a partilha de ideias entre os alunos, promovendo um ambiente de colaboração.

RECURSOS / MATERIAIS

Cadernos dos alunos; todos os materiais disponibilizados ao longo da UT (papel de desenho; cartão; papel de cozinha; papel vegetal; tecido; cola branca; gesso; recipiente para água; fita cola de papel; areia; materiais riscadores; rendas; cordão; pincéis; copos de plástico; revistas e jornais; cartolina; caixas de ovos; cola; tesoura; sacos do lixo (proteção do espaço); guaches e acrílico), entre outros materiais disponíveis na sala de aula, de acordo com cada projeto.

AVALIAÇÃO

Instrumentos:

- Grelha de Observação
 - Atitudes e Valores;
 - Empenho e interesse na participação das atividades;
 - Autonomia;
 - Colaboração com pares e professor;
 - Participação;
 - Pontualidade e assiduidade;
 - Desempenho.

OBSERVAÇÕES

FICHA DE ANÁLISE DE OBRA DE ARTE

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____ / ____ / ____

Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.



FICHA TÉCNICA

Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas).

DESCRIÇÃO

Observa atentamente a obra e **registra**, em **desenho rápido**, os **elementos** que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro **elemento visual**. Utiliza uma **folha de desenho A4** e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.

INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO

Imagina que o artista é um contador de histórias. **O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra?** Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.

REINTERPRETAÇÃO

Quem decide agora o rumo da história és tu! Cria uma breve história ou narrativa para a obra de arte, como se ela fizesse parte de um livro ou filme. Quem seriam os personagens? Onde eles estão e o que estão a fazer? **Desenha uma versão modificada** da obra. Utiliza uma **folha de desenho A4** e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Dá um título à tua reinterpretação e não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.

Lembra-te que, na arte, cada pessoa pode encontrar um significado único, e o mais importante é a maneira como ela te faz pensar, sentir e criar. Bom trabalho!

Anexo VII: Registos Fotográficos dos Exercícios da Ficha de Análise de Obra de Arte

1

Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

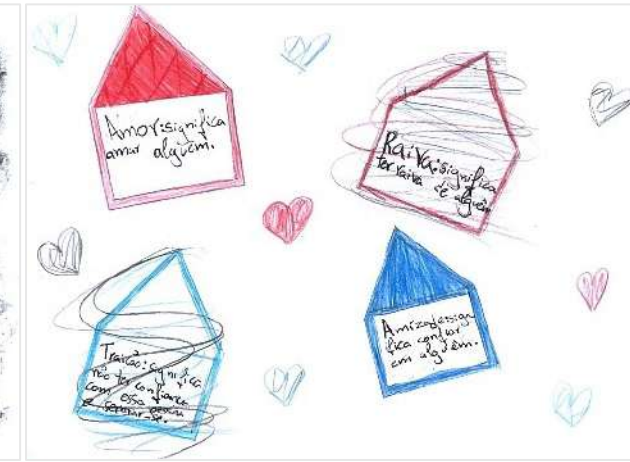
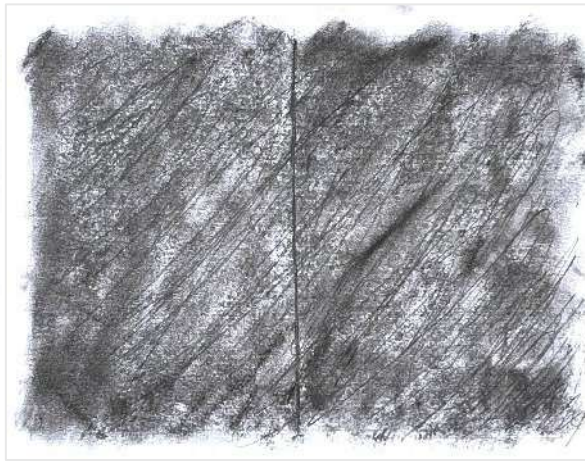
FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas).
<i>Monção, 1992, Técnica Mista, pastel, lápis.</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porque? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>Eu acho que o artista queria contar a história de amor de um casal de uma cidade grande que...</i>



2

Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

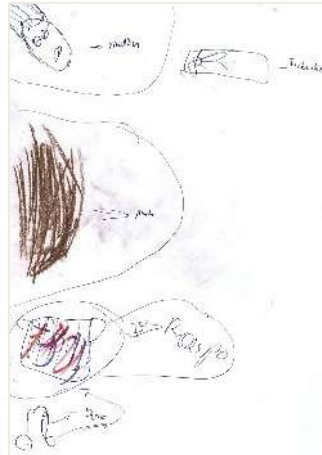
FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas).
<i>Autismo - The Memory of my feet, 2011, pastel, lápis.</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porque? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>Para mim a obra parece uma história de um menino autista que quer fazer que alguém saiba o que ele sente. He want of our hearts, mas não dá para explicar que a vida é toda para ele. (auto-retrato)</i>



3

Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

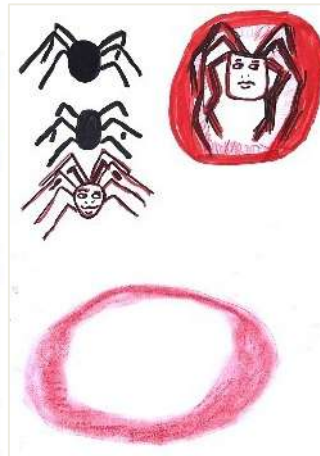
FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas).
<i>Paulo Nogueira, 1975</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais à tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>Esta obra fala sobre um homem triste por não conseguir encontrar um amigo a tempo e porque ele não tem a coragem de se aproximar dos outros.</i>



4

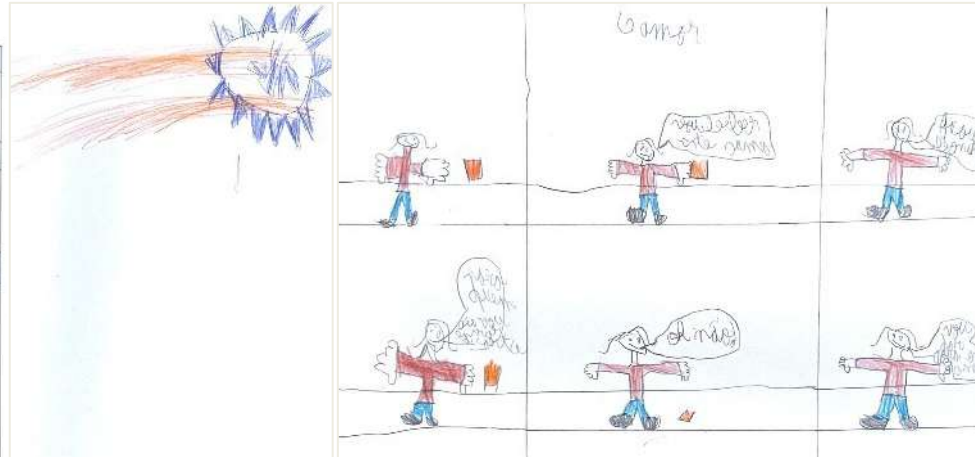
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas).
<i>o título "Spider Woman" de 2005 e o autor Louise Bourgeois</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais à tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>Eu acho que esta obra trata-se que a Spider woman está assustada, por não saber o porquê, não acha e achar sem de pensar do porque pois está iluminada na cor vermelha. A cor vermelha significa também sangue e que a Spider Woman está a ser afetada por esse nome.</i>



Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas)
<i>Auto-retrato (desenho), nome desconhecido, 1940</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>A obra retrata o autor, mas também apresenta um elemento que poderia ser interpretado como um personagem.</i>



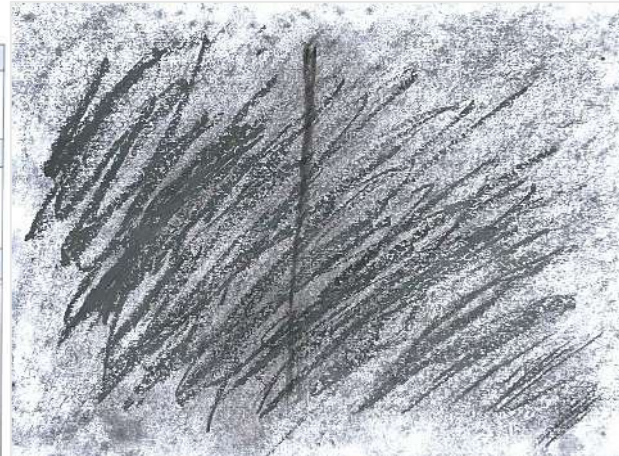
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas)
<i>Boa noite, Paula Rego, 1992</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>Uma pessoa a olhar para a obra que quis dizer que a obra também é sobre a morte e a vida. Há um elemento que poderia ser interpretado como um personagem e eu considero que poderia estar com a morte no passado e muito triste.</i>



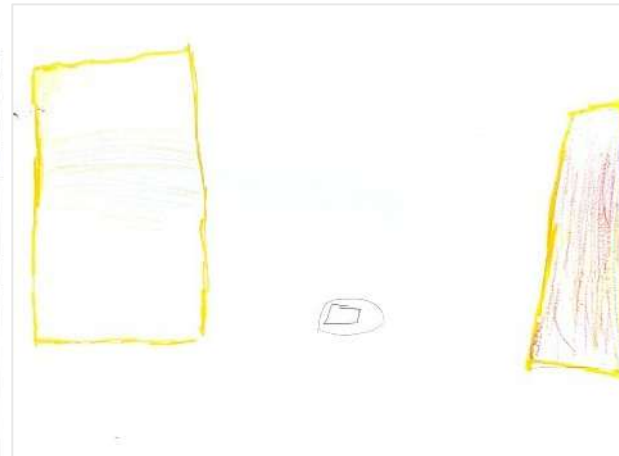
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas)
Título: Amor e Alegria Data: 2019 Autor: Catarina Dourado
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentiras? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porque? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
Sentimentos felizes e tristeza com as cores azuis e a linha vermelha uma referência de amor



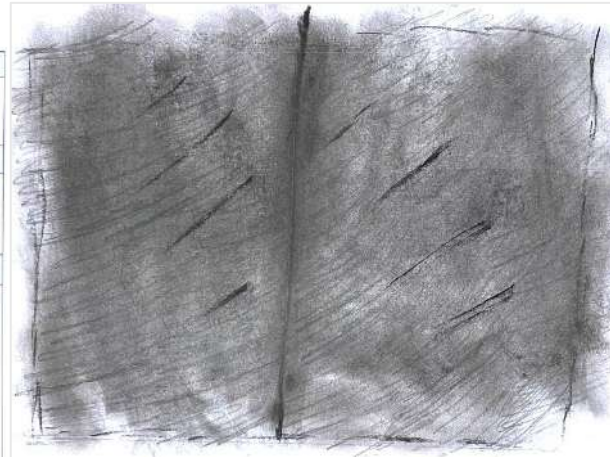
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas)
Título: O marmelo no museu Data: 2019 Autor: Catarina Dourado
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentiras? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porque? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
O marmelo no museu uma referência de amor uma referência de amor



Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>Amor, Paixão, Carinho, Alegria, Compaixão, Amada</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido , os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação. <i>Para mim acho que o significado é de amor e carinho porque a obra tem um sentido de carinho e amor por quem amamos. No sentido de amor e carinho que a obra tem e que também me dá vontade de fazer coisas boas para quem amo e para quem me ama.</i>



Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>Amor, 1998, Paula Rego</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido , os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação. <i>Esta obra tem o significado de amor e carinho porque a obra tem um sentido de amor e carinho que a obra tem e que também me dá vontade de fazer coisas boas para quem amo e para quem me ama.</i>



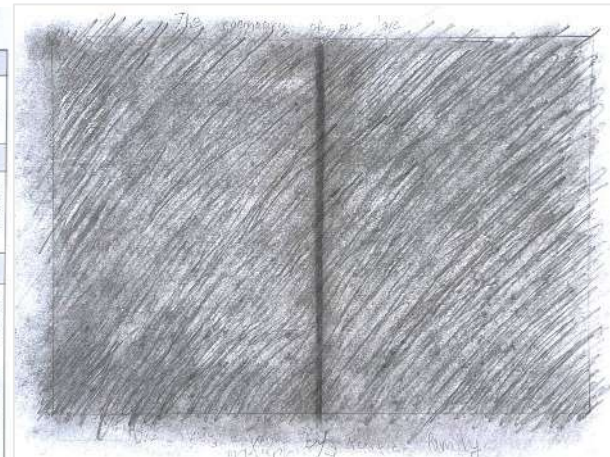
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>Manana, 1919, Francis Bourgeois e escultura</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação. <i>Esta obra que a artista queria mostrar e contar de como a história de uma mulher ficou guardada</i>



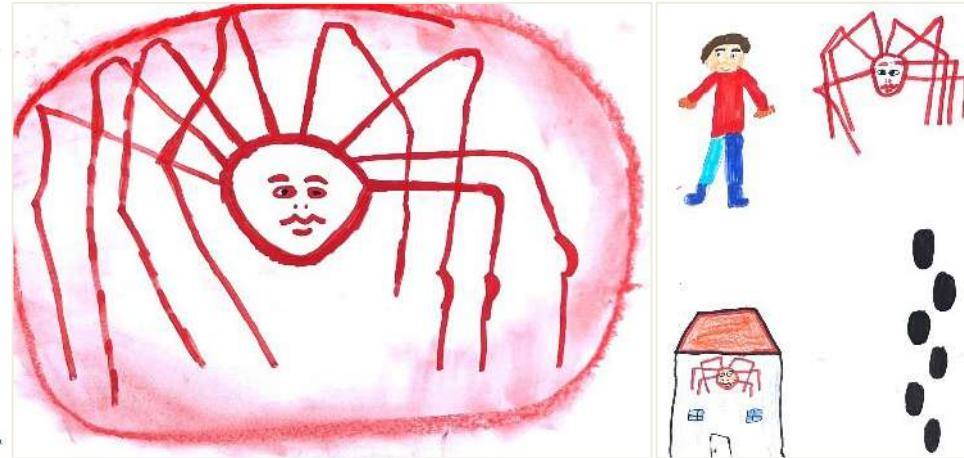
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>Título: História da Memória of my love</i> <i>Data: 2010 Autor: Guanyao Ren</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação. <i>No meu opinião a obra mostra que é uma carta e contar a minha história de amor. Porque, que tenho um bela história de amor, por a obra mostra da a História of my love. mas eu sinto que a carta é triste pois não dá visibilidade.</i>



Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha:

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>Spiders woman, 2005, Louise Bourgeois</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagino que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação. <i>Eu acho que esta obra representa que a spider woman está assustada, porque está com a mão no peito e parece que está a chorar. Esta obra é uma representação de uma mulher que está a chorar e a sentir-se triste. Ela está a chorar e a sentir-se triste porque está a chorar e a sentir-se triste.</i>



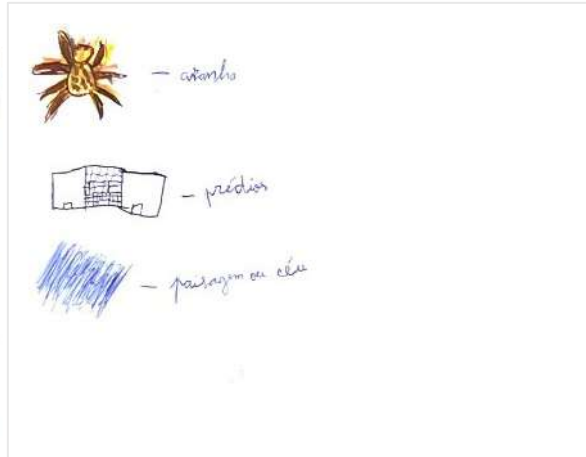
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha:

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>The Void, 1971, Ewold Meeloh</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagino que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação. <i>Esta obra significa que duas pessoas que quiseram uma coisa, mas não conseguiram, e ficaram tristes. Ela representa a dor e a tristeza de não conseguir algo que queremos.</i>



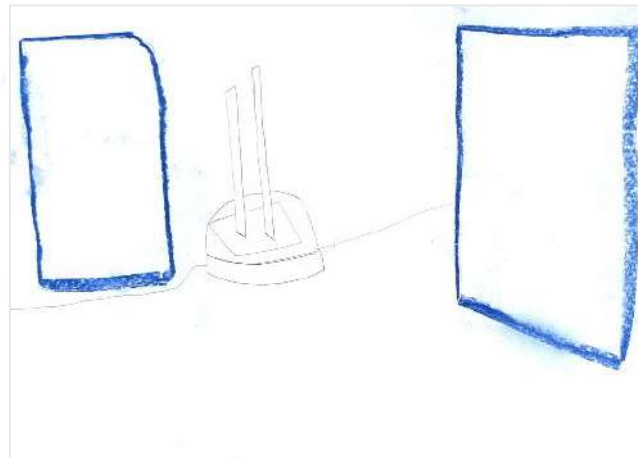
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas).
<i>Momona, 1999, Soeiro Pereira Gomes, escultura</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em deseño rápido , os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de deseño A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porque? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>Foi como que a artista queria mostrar de como de não através de uma aranha fêmea, guardada.</i>



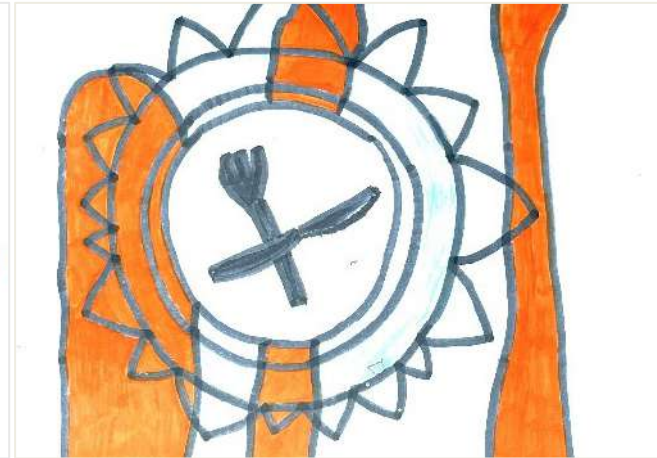
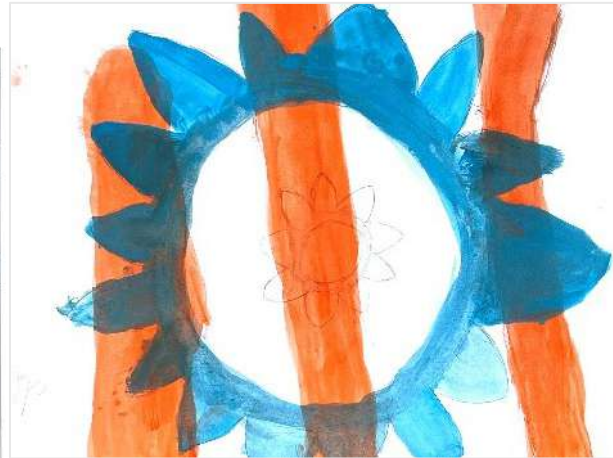
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas).
<i>Os Jardins, 1931, Soeiro Pereira Gomes, escultura</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em deseño rápido , os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de deseño A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porque? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>Surgiu o desejo de fazer duas figuras.</i>



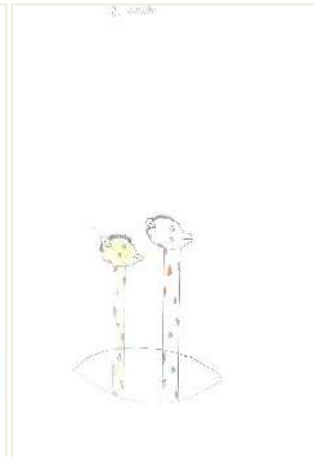
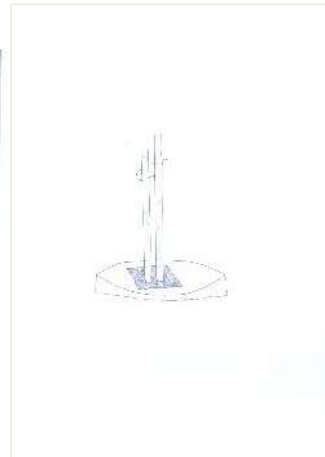
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>Stille. Vase. 1927, data 1927, autor: Pablo Picasso</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação. <i>est. queria contar que era uma estufa e tu quando os frutos se tornavam verde para se tornarem vermelhos, amarelos, etc.</i>



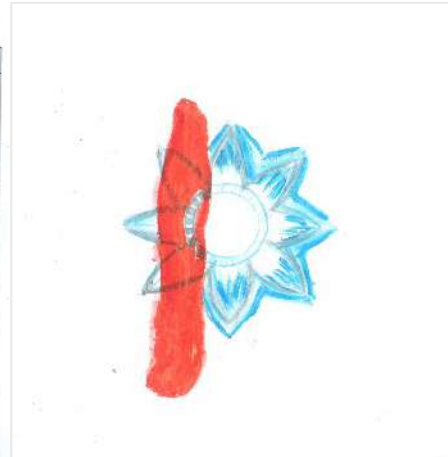
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>The Joke, 1971, Eustachy Pelletier.</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação. <i>O artista quis mostrar duas pessoas sentadas com uma conversa que não se entende.</i>



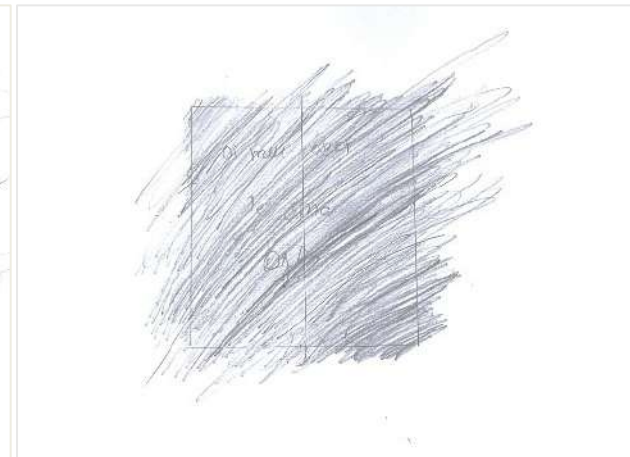
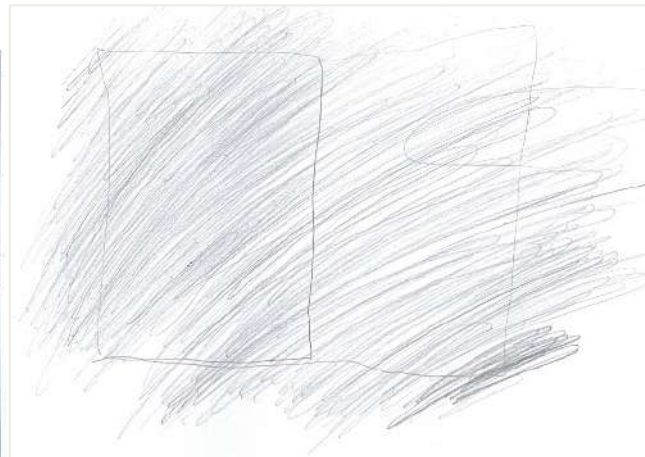
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>Verdes (Luzes) 2020; Ana Vinícius</i>
DESCRÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamarem mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação. <i>Eu interpreto que a natureza a combater com o fogo</i>



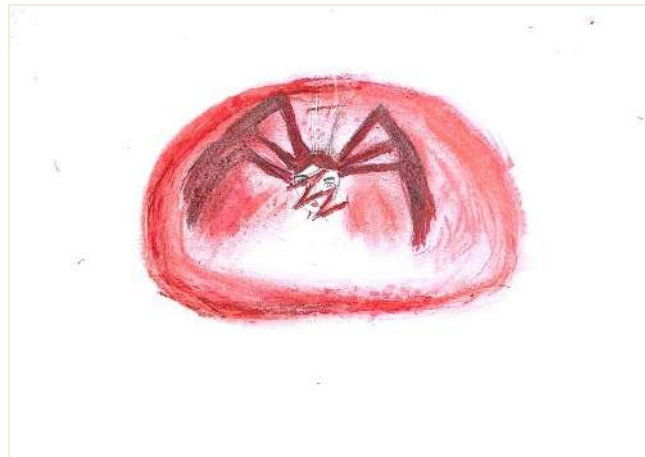
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>Grupo Perceção Antivírus - Preparação</i>
DESCRÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamarem mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação. <i>Eu acho que aquele ele queria mostrar era que uma pessoa que ele amava já morreu porque tá cheio vírus</i>



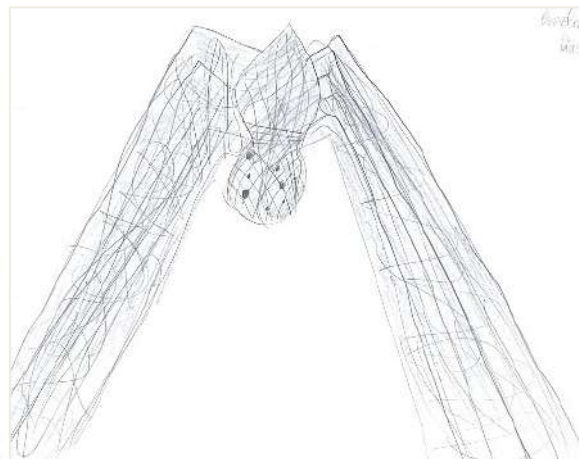
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas)
<i>Spider Woman, 2003, Lápis e Borracha</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>É bonita pois ao lado que um mulher por outra pessoa de uma e para se de repente, por um objeto e o dia de abri de este forma de uma com os de personagens.</i>



Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas)
<i>Woman with Spider, 2003, Lápis e Borracha</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>É uma obra a representar a mulher para que mostrarem mal não acontece, mostrando que o ambiente que produziram não é que a mais não é ter um grande amor como a filha e mãe que eles sabem! por nada, pois ela o grande tesouro dela é o seu filho.</i>



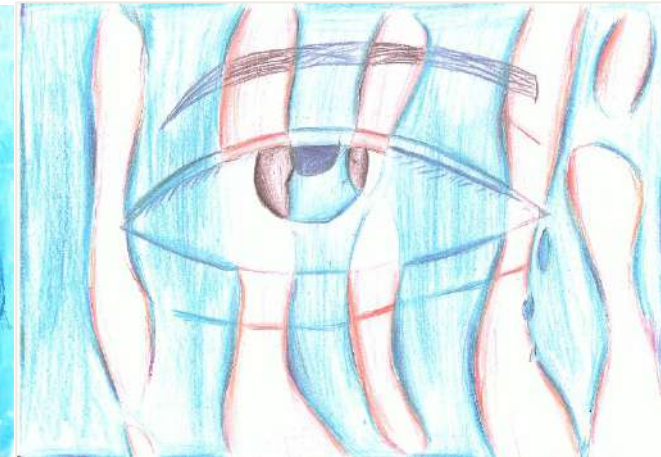
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas).
<i>Maman, Louise Bourgeois, 1999</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>Fui interpretado, que o artista quis mostrar a morte que a mãe tem nos filhos ao longo da vida de forma constante por seus pensamentos.</i>



Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas).
<i>Título: "O Poder" Data: 2020 Autor: Ana Viegas, 11 anos</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>Eu acho que ele quis representar o sangue humano da sociedade quando não se preocupa em cuidar do indivíduo para a sempre dentro dele e o não se preocupando com a sociedade e a liberdade de pensamento.</i>



Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>William de Kooning, With Love, 1972</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido , os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação. <i>Um homem com bigode e barba riscada de azul escuro parece ser um passageiro de um avião e um caso de emergência. Ele está a falar com alguém com um bigode e barba riscada de azul escuro.</i>



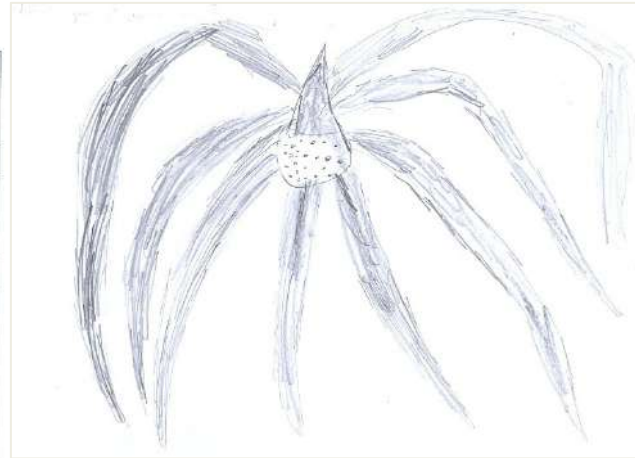
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>Love, 1999, Paula Rego, pintura</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido , os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação. <i>A pintura mostra um homem que parece muito jovem com um cabelo muito curto e um olhar muito triste. Ele está a falar com alguém com um bigode e barba riscada de azul escuro.</i>



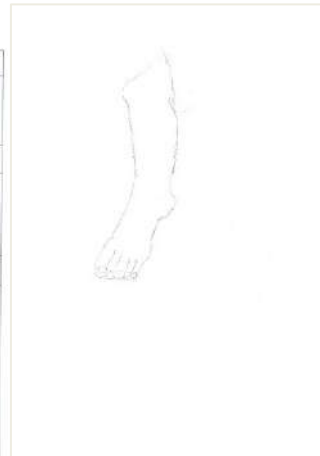
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas) <i>10 filhos de São I. Herman, feita em 1974 por Daniel Buren</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>Eu interpreto que era uma história de 10 filhos de um personagem de um conto.</i> <i>Porque ele tem uma espalada verde que os seus filhos.</i>



Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas) <i>Loise, 1995, Paul Signac, Pintura</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>Eu acho que a obra mostra um objeto que é muito estranho, talvez um objeto antigo.</i>



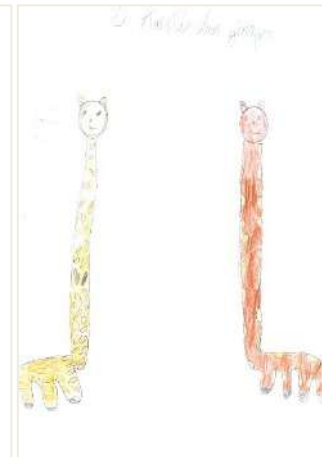
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas).
<i>Maman, 1999, Louise Bourgeois.</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>Eu acho que o artista quis mostrar que era uma mãe grande a cuidar as filhas. Porque da mãe as filhas são de uma rede para as proteger.</i>



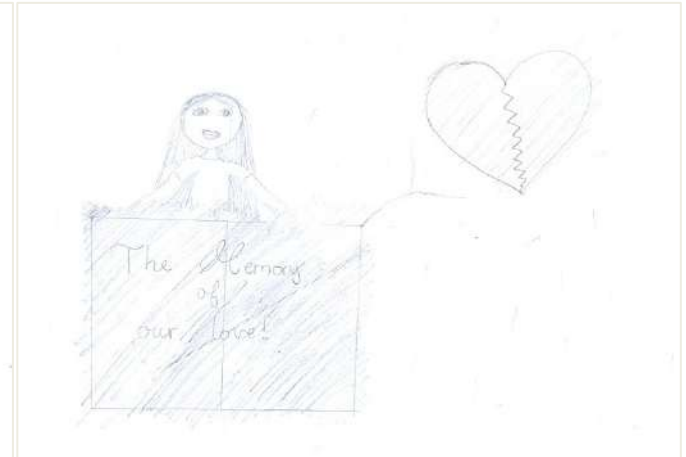
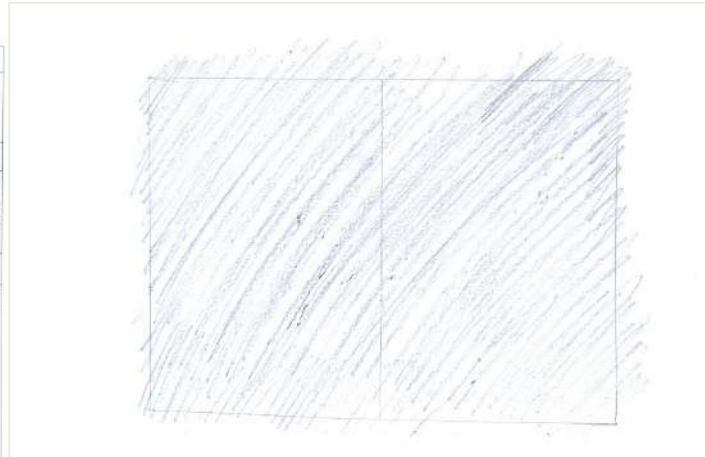
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas).
<i>Aravaliado, 1977, Francisco de Paula.</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>Intanto, acho que o artista quis mostrar que era uma aravaliado e que estava a fazer uma coisa de outro.</i>



Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>The Memory of our Love, 2017, Astar Giuseppe Romano</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porque? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação. <i>Eu acho que o artista queria mostrar que o amor tem memórias e que acontece uma coisa ma com o seu relacionamento então é por isso que está tudo ligado o livro.</i>



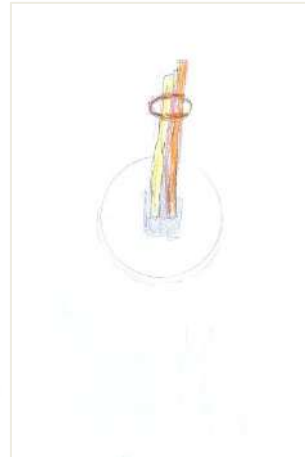
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>Love, 1995, Joana Paulo Pego</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porque? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação. <i>Eu acho que o artista queria mostrar que o amor tem memórias e que acontece uma coisa ma com o seu relacionamento então é por isso que está tudo ligado o livro.</i>



Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>Fausto Melatti, 1977.</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que es capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>Quando, que ele quer dizer o amor de duas pessoas o casamento acabou de uma aliança.</i>



Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>U Fogo</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que es capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.
<i>Quando, que ele quer dizer o amor de duas pessoas o casamento acabou de uma aliança.</i>



Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas).
<i>William de Kooning, 1974</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamarem mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
<p>Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.</p> <p><i>Ele quis representar o amor e como todos amamos. Os humanos não são quaisquer pessoas um para o outro. A forma do desenho representa um sonho e das a mãe. Esta mulher representa com as funcionalidades da família.</i></p>



Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor. Técnica (que podem ser várias ou mistas).
<i>1995, 1995, 1995, 1995</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido, os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamarem mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
<p>Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.</p> <p><i>Ele quis mostrar que ele estava triste e que ele não conseguia deitar a cabeça para baixo e não a dormir. Ele estava a chorar e não conseguia dormir.</i></p>



Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas).
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido , os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, surpreso ou talvez assustado? Porque? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.



Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas).
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido , os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual. Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, surpreso ou talvez assustado? Porque? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.

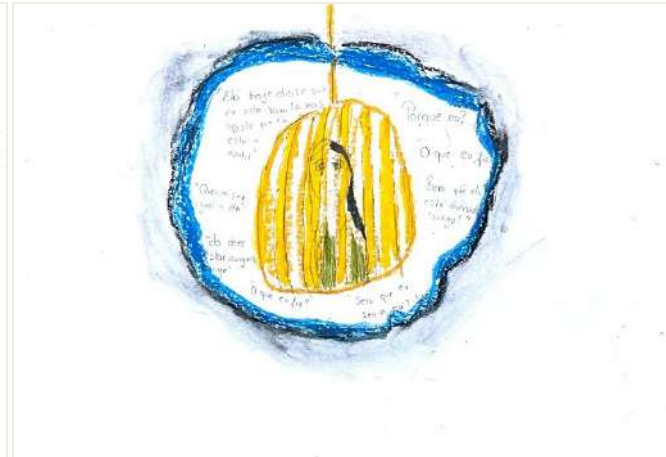
Uma obra de arte é uma história, o que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, surpreso ou talvez assustado? Porque? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação.

REINTERPRETAÇÃO



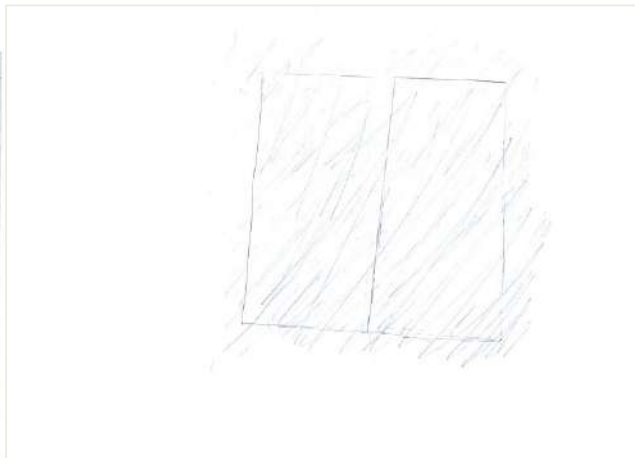
Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>Spindel sobre tecido Douglas 2003</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido , os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual . Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação. <i>Eu acho que o autor queria nos falar sobre as pessoas que perdem os seus próprios sentimentos como se de fossem coisa que poderiam esquecer e depois que não conseguem dizer o que sentem</i>



Observa atentamente a obra de arte atribuída e completa a seguinte ficha.

FICHA TÉCNICA
Título, data, autor, Técnica (que podem ser várias ou mistas). <i>Título: Antinous - the memory of our love Autor: Giuseppe Penone, Paris, 2012</i>
DESCRIÇÃO
Observa atentamente a obra e regista, em desenho rápido , os elementos que és capaz de observar. Concentra-te nos detalhes que chamaram mais a tua atenção, como as figuras, as cores, as formas ou qualquer outro elemento visual . Utiliza uma folha de desenho A4 e escolhe os materiais riscadores que considerares mais pertinentes para realizar o exercício. Não te esqueças de identificar o teu nome e turma no verso da folha.
INTERPRETAÇÃO E SIGNIFICADO
Imagina que o artista é um contador de histórias. O que achas que ele queria contar ou mostrar com a obra? Quem são os personagens dessa história? Achas que algum elemento na obra poderia ser interpretado como um personagem? Se fosses um dos personagens, como te sentirias? Calmo, animado, triste, curioso ou talvez assustado? Porquê? Se precisares de ajuda, observa atentamente o título da obra e utiliza-o como ponto de partida para a tua interpretação. <i>Eu acho que parece um livro como formato e como o título é "a memória do nosso amor" em português acho que pelo livro estar todo riscado pode ser um amor que não deu certo</i>



Anexo VIII: Análise Geral da Ficha de Análise de Obra de Arte

Leitura e Interpretação da Obra								Reinterpretação da Obra								
ALUNO	Percepção Visual e Observação ¹⁸			Análise Interpretativa ¹⁹				Composição ²⁰		Novos Elementos ²¹			Quebra de Limites ²²			
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)	m)	n)	o)	p)
1	X			X					X		X	X				X
2	X			X		X	X	X	X		X	X			X	
3	X		X	X		X	X			X	X					
4	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
5	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X				X
6	X			-	-	-	-		X	X	X	X	X			
7	X				X	X		X		X	X			X		
8	X	X	X	X		X	X		X	X	X					
9	X			X			X	X			X			X		X
10	X			X				X		X	X	X				
11	X	X	X	X		X	X	X			X			X		

¹⁸ a) Registo dos elementos visuais (identificação de elementos da obra); b) fidelidade aos detalhes (reprodução cuidadosa e atenta de elementos da obra); c) variedade de elementos (incorporação de uma ampla diversidade de elementos).

¹⁹ d) Capacidade de criar uma leitura própria da obra a partir do título; e) capacidade de criar uma leitura própria da obra sem partir do título; f) profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspetos físicos da obra; g) profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspetos psicológicos da obra.

²⁰ h) Composição expandida (apresentação de uma composição ampla, sem foco único ou centrado); i) conexões compositivas entre elementos (coerência temática, existência de uma relação entre os elementos da criação, que contribui para a construção de um sentido).

²¹ j) Inserção de novos elementos (incorporação de elementos visuais além dos observados na obra analisada); k) utilização de ideias próprias, reinterpretações simbólicas, abstratas ou ficcionais, com carga simbólica ou comunicativa (apresentação de uma reinterpretação própria, que expresse significados ou intenção comunicativa); l) carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos (exploração da forma, da cor ou da disposição dos elementos de forma expressiva, intensificando o dinamismo da criação).

²² m) perspectiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional, variação de planos e profundidade); n) suporte enquanto parte ativa da composição (exploração do suporte, utilizando-o intencionalmente como parte da composição); o) manipulação criativa dos materiais (exploração de possibilidades expressivas dos materiais, resultando em efeitos visuais que enriquecem a expressividade da criação); p) combinação de técnicas (utilização de duas ou mais técnicas).

12	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X				X	X
13	X	X	X	X				X	X	X	X	X			X	X
14	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	
15	X	X	X		X	X	X			X	X					
16	X		X	X			X	X	X	X	X	X				X
17	X			X				X	X	X	X	X				
18	X	X		X				X		X	X					
19	X	X			X	X		X	X	X	X			X		X
20	X	X	X		X				X	X	X	X				
21	X	X			X					X	X	X			X	
22	X		X	X		X			X							
23	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X				
24	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X				
25	X	X			X	X		X	X	X	X	X			X	X
26	X	X	X		X		X		X	X	X	X	X		X	X
27	X	X	X	X			X	X	X	X	X					
28	X	X	X		X	X	X									
29	X				X	X		X	X	X	X					
30	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X			X
31	X	X	X	X		X		X	X	X	X					
32	X	X			X		X		X	X	X					
33	X	X	X	X		X		X		X	X					
34	X	X	X	X					X	X	X					

35	X	X	X	X		X				X	X					
36	X	X		X				X	X	X	X		X			
37	X	X	X	X		X				X	X					
38	X	X			X					X	X					
39	X	X	X	X		X			X	X	X	X		X		
40	X	X		X		X		X	X	X	X					
41	X	X	X		X	X		X	X	X						
42	X			X		X		X		X	X	X				
43	X	X	X		X		X		X	X	X	X			X	X
44	X		X	X		X			X	X	X					X
TOTAL	44	31	26	27	16	26	19	25	30	38	41	20	5	6	9	13

OBRA DE ARTE ANALISADA	Fausto Melotti, The Love, 1971
	William de Kooning, With Love, 1972
	Paula Rego, Love, 1995
	Louise Bourgeois, Maman, 1999
	Louise Bourgeois, Spider Woman, 2005
	Giuseppe Penone, The Antinous – The Memory of Our Love, 2017
	Ana Vidigal, Vidas Pacatas, 2020

Anexo IX: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (*The Love*, de Fausto Melotti)

Leitura e Interpretação da Obra								Reinterpretação da Obra								
ALUNO	Percepção Visual e Observação			Análise Interpretativa				Composição		Novos Elementos			Quebra de Limites			
	registro dos elementos visuais (identificação de elementos da obra)	fidelidade aos detalhes (reprodução cuidadosa e atenta de elementos da obra)	variedade de elementos (incorporação de uma ampla diversidade de elementos)	Capacidade de criar uma leitura própria da obra a partir do título	capacidade de criar uma leitura própria da obra sem partir do título	profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspetos físicos da obra	profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspetos psicológicos da obra	composição expandida (apresentação de uma composição ampla, sem foco único ou centrado)	conexões compositivas entre elementos (coerência temática, existência de uma relação entre os elementos da criação, que contribui para a construção de um sentido)	Inserção de novos elementos (incorporação de elementos visuais além dos observados na obra analisada)	utilização de ideias próprias, reinterpretações simbólicas, abstratas ou ficcionais, com carga simbólica ou comunicativa (apresentação de uma reinterpretação própria, que expresse significados ou intenção comunicativa)	carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos (exploração da forma, da cor ou da disposição dos elementos de forma expressiva, intensificando o dinamismo da criação)	perspetiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional, variação de planos e profundidade)	suporte enquanto parte ativa da composição (exploração do suporte, utilizando-o intencionalmente como parte da composição)	manipulação criativa dos materiais (exploração de possibilidades expressivas dos materiais, resultando em efeitos visuais que enriquecem a expressividade da criação)	combinação de técnicas (utilização de duas ou mais técnicas)
10	X			X				X		X	X	X				
16	X		X	X			X	X	X	X	X	X				X
18	X	X		X				X		X	X					
20	X	X	X		X				X	X	X	X				
34	X	X	X	X					X	X	X					
37	X	X	X	X		X				X	X					
TOTAL	6(100%)	4 (67%)	4 (67%)	5 (83%)	1 (17%)	1 (17%)	1 (17%)	3 (50%)	3 (50%)	6(100%)	6(100%)	3 (50%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (17%)

Anexo X: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (With Love, de William de Kooning)

Leitura e Interpretação da Obra								Reinterpretação da Obra								
ALUNO	Percepção Visual e Observação			Análise Interpretativa				Composição		Novos Elementos			Quebra de Limites			
	registro dos elementos visuais (identificação de elementos da obra)	fidelidade aos detalhes (reprodução cuidadosa e atenta de elementos da obra)	variedade de elementos (incorporação de uma ampla diversidade de elementos)	Capacidade de criar uma leitura própria da obra a partir do título	capacidade de criar uma leitura própria da obra sem partir do título	profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspectos físicos da obra	profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspectos psicológicos da obra	composição expandida (apresentação de uma composição ampla, sem foco único ou centrado)	conexões compositivas entre elementos (coerência temática, existência de uma relação entre os elementos da criação, que contribui para a construção de um sentido)	Inserção de novos elementos (incorporação de elementos visuais além dos observados na obra analisada)	utilização de ideias próprias, reinterpretações simbólicas, abstratas ou ficcionais, com carga simbólica ou comunicativa (apresentação de uma reinterpretação própria, que expresse significados ou intenção comunicativa)	carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos (exploração da forma, da cor ou da disposição dos elementos de forma expressiva, intensificando o dinamismo da criação)	perspectiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional, variação de planos e profundidade)	suporte enquanto parte ativa da composição (exploração do suporte, utilizando-o intencionalmente como parte da composição)	manipulação criativa dos materiais (exploração de possibilidades expressivas dos materiais, resultando em efeitos visuais que enriquecem a expressividade da criação)	combinação de técnicas (utilização de duas ou mais técnicas)
29	X				X	X		X	X	X	X					
39	X	X	X	X		X			X	X	X	X		X		
41	X	X	X		X	X		X	X	X						
42	X			X		X		X		X	X	X				
TOTAL	4(100%)	2 (50%)	2 (50%)	2 (50%)	2 (50%)	4(100%)	0 (0%)	3 (75%)	3 (75%)	4(100%)	3 (75%)	2 (50%)	0 (0%)	1 (25%)	0 (0%)	0 (0%)

Anexo XI: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (Love, de Paula Rego)

Leitura e Interpretação da Obra								Reinterpretação da Obra								
ALUNO	Percepção Visual e Observação			Análise Interpretativa				Composição		Novos Elementos			Quebra de Limites			
	registro dos elementos visuais (identificação de elementos da obra)	fidelidade aos detalhes (reprodução cuidadosa e atenta de elementos da obra)	variedade de elementos (incorporação de uma ampla diversidade de elementos)	Capacidade de criar uma leitura própria da obra a partir do título	capacidade de criar uma leitura própria da obra sem partir do título	profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspetos físicos da obra	profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspetos psicológicos da obra	composição expandida (apresentação de uma composição ampla, sem foco único ou centrado)	conexões compositivas entre elementos (coerência temática, existência de uma relação entre os elementos da criação, que contribui para a construção de um sentido)	Inserção de novos elementos (incorporação de elementos visuais além dos observados na obra analisada)	utilização de ideias próprias, reinterpretações simbólicas, abstratas ou ficcionais, com carga simbólica ou comunicativa (apresentação de uma reinterpretação própria, que expresse significados ou intenção comunicativa)	carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos (exploração da forma, da cor ou da disposição dos elementos de forma expressiva, intensificando o dinamismo da criação)	perspetiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional, variação de planos e profundidade)	suporte enquanto parte ativa da composição (exploração do suporte, utilizando-o intencionalmente como parte da composição)	manipulação criativa dos materiais (exploração de possibilidades expressivas dos materiais, resultando em efeitos visuais que enriquecem a expressividade da criação)	combinação de técnicas (utilização de duas ou mais técnicas)
3	X		X	X		X	X			X	X					
8	X	X	X	X		X	X		X	X	X					
12	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X				X	X
30	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X			X
32	X	X			X		X		X	X	X					
36	X	X		X				X	X	X	X		X			
40	X	X		X		X		X	X	X	X					
TOTAL	7(100%)	6 (86%)	4 (57%)	6 (86%)	1 (14%)	4 (57%)	5 (71%)	4 (57%)	6 (86%)	7(100%)	7(100%)	1 (14%)	2 (29%)	0 (0%)	1 (14%)	2 (29%)

Anexo XII: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (*Maman*, de Louise Bourgeois)

Leitura e Interpretação da Obra								Reinterpretação da Obra								
ALUNO	Percepção Visual e Observação			Análise Interpretativa				Composição		Novos Elementos			Quebra de Limites			
	registro dos elementos visuais (identificação de elementos da obra)	fidelidade aos detalhes (reprodução cuidadosa e atenta de elementos da obra)	variedade de elementos (incorporação de uma ampla diversidade de elementos)	Capacidade de criar uma leitura própria da obra a partir do título	capacidade de criar uma leitura própria da obra sem partir do título	profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspetos físicos da obra	profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspetos psicológicos da obra	composição expandida (apresentação de uma composição ampla, sem foco único ou centrado)	conexões compositivas entre elementos (coerência temática, existência de uma relação entre os elementos da criação, que contribui para a construção de um sentido)	Inserção de novos elementos (incorporação de elementos visuais além dos observados na obra analisada)	utilização de ideias próprias, reinterpretações simbólicas, abstratas ou ficcionais, com carga simbólica ou comunicativa (apresentação de uma reinterpretação própria, que expresse significados ou intenção comunicativa)	carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos (exploração da forma, da cor ou da disposição dos elementos de forma expressiva, intensificando o dinamismo da criação)	perspetiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional, variação de planos e profundidade)	suporte enquanto parte ativa da composição (exploração do suporte, utilizando-o intencionalmente como parte da composição)	manipulação criativa dos materiais (exploração de possibilidades expressivas dos materiais, resultando em efeitos visuais que enriquecem a expressividade da criação)	combinação de técnicas (utilização de duas ou mais técnicas)
1	X			X					X		X	X				X
13	X	X	X	X				X	X	X	X	X			X	X
17	X			X				X	X	X	X	X				
24	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X				
27	X	X	X	X			X	X	X	X	X					
31	X	X	X	X		X		X	X	X	X					
33	X	X	X	X		X		X		X	X					
TOTAL	7(100%)	5 (71%)	4 (57%)	7(100%)	0 (0%)	3 (43%)	2 (29%)	6 (86%)	6 (86%)	6 (86%)	7(100%)	4 (57%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (14%)	2 (29%)

Anexo XIII: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (*Spider Woman*, de Louise Bourgeois)

Leitura e Interpretação da Obra								Reinterpretação da Obra								
ALUNO	Percepção Visual e Observação			Análise Interpretativa				Composição		Novos Elementos			Quebra de Limites			
	registo dos elementos visuais (identificação de elementos da obra)	fidelidade aos detalhes (reprodução cuidadosa e atenta de elementos da obra)	variedade de elementos (incorporação de uma ampla diversidade de elementos)	Capacidade de criar uma leitura própria da obra a partir do título	capacidade de criar uma leitura própria da obra sem partir do título	profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspetos físicos da obra	profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspetos psicológicos da obra	composição expandida (apresentação de uma composição ampla, sem foco único ou centrado)	conexões compositivas entre elementos (coerência temática, existência de uma relação entre os elementos da criação, que contribui para a construção de um sentido)	Inserção de novos elementos (incorporação de elementos visuais além dos observados na obra analisada)	utilização de ideias próprias, reinterpretações simbólicas, abstratas ou ficcionais, com carga simbólica ou comunicativa (apresentação de uma reinterpretação própria, que expresse significados ou intenção comunicativa)	carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos (exploração da forma, da cor ou da disposição dos elementos de forma expressiva, intensificando o dinamismo da criação)	perspetiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional, variação de planos e profundidade)	suporte enquanto parte ativa da composição (exploração do suporte, utilizando-o intencionalmente como parte da composição)	manipulação criativa dos materiais (exploração de possibilidades expressivas dos materiais, resultando em efeitos visuais que enriquecem a expressividade da criação)	combinação de técnicas (utilização de duas ou mais técnicas)
4	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
5	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X				X
15	X	X	X		X	X	X			X	X					
23	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X				
25	X	X			X	X		X	X	X	X	X			X	X
26	X	X	X		X		X		X	X	X	X	X		X	X
43	X	X	X		X		X		X	X	X	X			X	X
TOTAL	7(100%)	7(100%)	6 (86%)	0 (0%)	7(100%)	5 (71%)	6 (86%)	3 (43%)	6 (86%)	7(100%)	7(100%)	6 (86%)	1 (14%)	1 (14%)	4 (57%)	5 (71%)

Anexo XIV: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (*The Antinous - The Memory of Our Love*, de Giuseppe Penone)

Leitura e Interpretação da Obra								Reinterpretação da Obra								
ALUNO	Percepção Visual e Observação			Análise Interpretativa				Composição		Novos Elementos			Quebra de Limites			
	registro dos elementos visuais (identificação de elementos da obra)	fidelidade aos detalhes (reprodução cuidadosa e atenta de elementos da obra)	variedade de elementos (incorporação de uma ampla diversidade de elementos)	Capacidade de criar uma leitura própria da obra a partir do título	capacidade de criar uma leitura própria da obra sem partir do título	profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspectos físicos da obra	profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspectos psicológicos da obra	composição expandida (apresentação de uma composição ampla, sem foco único ou centrado)	conexões compositivas entre elementos (coerência temática, existência de uma relação entre os elementos da criação, que contribui para a construção de um sentido)	Inserção de novos elementos (incorporação de elementos visuais além dos observados na obra analisada)	utilização de ideias próprias, reinterpretações simbólicas, abstratas ou ficcionais, com carga simbólica ou comunicativa (apresentação de uma reinterpretação própria, que expresse significados ou intenção comunicativa)	carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos (exploração da forma, da cor ou da disposição dos elementos de forma expressiva, intensificando o dinamismo da criação)	perspectiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional, variação de planos e profundidade)	suporte enquanto parte ativa da composição (exploração do suporte, utilizando-o intencionalmente como parte da composição)	manipulação criativa dos materiais (exploração de possibilidades expressivas dos materiais, resultando em efeitos visuais que enriquecem a expressividade da criação)	combinação de técnicas (utilização de duas ou mais técnicas)
2	X			X		X	X	X	X		X	X			X	
9	X			X			X	X		X			X			X
11	X	X	X	X		X	X	X			X			X		
14	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	
22	X		X	X		X			X							
35	X	X	X	X		X				X	X					
44	X		X	X		X			X	X	X					X
TOTAL	7(100%)	3 (43%)	5 (71%)	7(100%)	0 (0%)	6 (86%)	4 (57%)	4 (57%)	4 (57%)	3 (43%)	6 (86%)	2 (29%)	1 (14%)	2 (29%)	2 (29%)	2 (29%)

Anexo XV: Análise da Ficha de Análise de Obra de Arte (Vidas Pacatas, de Ana Vidigal)

Leitura e Interpretação da Obra								Reinterpretação da Obra								
ALUNO	Perceção Visual e Observação			Análise Interpretativa				Composição		Novos Elementos			Quebra de Limites			
	registo dos elementos visuais (identificação de elementos da obra)	fidelidade aos detalhes (reprodução cuidadosa e atenta de elementos da obra)	variedade de elementos (incorporação de uma ampla diversidade de elementos)	Capacidade de criar uma leitura própria da obra a partir do título	capacidade de criar uma leitura própria da obra sem partir do título	profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspetos físicos da obra	profundidade da narrativa interpretativa, com referência a aspetos psicológicos da obra	composição expandida (apresentação de uma composição ampla, sem foco único ou centrado)	conexões compositivas entre elementos (coerência temática, existência de uma relação entre os elementos da criação, que contribui para a construção de um sentido)	Inserção de novos elementos (incorporação de elementos visuais além dos observados na obra analisada)	utilização de ideias próprias, reinterpretações simbólicas, abstratas ou ficcionais, com carga simbólica ou comunicativa (apresentação de uma reinterpretação própria, que expresse significados ou intenção comunicativa)	carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos (exploração da forma, da cor ou da disposição dos elementos de forma expressiva, intensificando o dinamismo da criação)	perspetiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional, variação de planos e profundidade)	suporte enquanto parte ativa da composição (exploração do suporte, utilizando-o intencionalmente como parte da composição)	manipulação criativa dos materiais (exploração de possibilidades expressivas dos materiais, resultando em efeitos visuais que enriquecem a expressividade da criação)	combinação de técnicas (utilização de duas ou mais técnicas)
6	X			-	-	-	-		X	X	X	X	X			
7	X				X	X		X		X	X			X		
19	X	X			X	X		X	X	X	X			X		X
21	X	X			X					X	X	X				X
28	X	X	X		X	X	X									
38	X	X			X					X	X					
TOTAL	6(100%)	4 (67%)	1 (17%)	0 (0%)	5 (83%)	3 (50%)	1 (17%)	2 (33%)	2 (33%)	5 (83%)	5 (83%)	2 (33%)	1 (17%)	2 (33%)	1 (17%)	1 (17%)

MATERIAIS E TÉCNICAS MISTAS NA ARTE CONTEMPORÂNEA



WORKSHOP

O QUE É ARTE CONTEMPORÂNEA?

A arte contemporânea é a **arte dos tempos atuais**. Os artistas não se preocupam apenas em pintar ou esculpir como no passado – **eles usam todo o tipo de materiais e ideias para expressar sentimentos, contar histórias ou fazer perguntas sobre o mundo à nossa volta.**
NÃO HÁ LIMITES!

ARTISTAS E OBRAS INSPIRADORAS

TEXTURA E MATERIAIS DIFERENTES



Antoni Tàpies
Lucio Fontana
Njideka Akunyili Crosby

TRANSFORMAÇÃO DE OBJETOS



Joana Vasconcelos
Bordalo II
Vik Muniz
Sheila Hicks
Lygia Clark

O CORPO E O MOVIMENTO

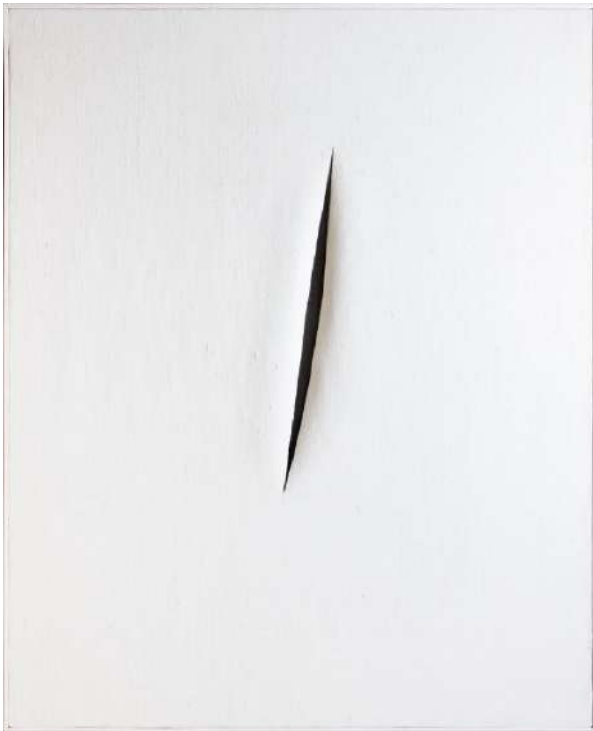


Yves Klein
Lee Krasner
Gerhard Richter
Anne Teresa De Keersmaeker



Antoni Tàpies, "Gran Pintura Blanca", 1958

Tàpies gostava de misturar tintas com areia, tecidos e até objetos do dia a dia para dar **textura** às suas pinturas.



Lucio Fontana, "Concetto Spaziale", 1960

Este artista cortava as telas para criar efeitos tridimensionais. Ele queria mostrar que **a pintura não precisa de ser só um desenho numa superfície lisa** – pode ter profundidade e movimento.



Njideka Akunyili Crosby, "And We Begin to Let Go", 2013

Crosby utiliza uma mistura de materiais como acrílico, carvão, pastel e colagem de tecidos e fotografias, unindo diferentes texturas e imagens para contar histórias sobre a sua cultura e experiências de vida.



Joana Vasconcelos, "Marylin", 2007

Esta artista portuguesa usou panelas e outros objetos de cozinha para criar uma escultura gigante! Com isso, questionou o papel das mulheres na sociedade e transformou objetos comuns em arte.



Bordalo II, "Frog", 2017

Já pensaram que o lixo pode virar arte? Bordalo II faz esculturas de animais enormes com materiais que as pessoas deitam fora, mostrando como devemos cuidar melhor do planeta.



Vik Muniz , "Torre Eiffel", 2015

Este artista cria imagens a partir de **lixo e reciclagem**. À primeira vista, as suas obras parecem pinturas normais mas, ao chegarmos perto, vemos que são feitas de materiais inesperados!



Sheila Hicks , "Bâtons de paroles", 2024

Nesta obra, a artista cobriu hastes de bambu com fios coloridos de diferentes materiais, recriando um objeto antigo utilizado por povos indígenas utilizado para falar em grupo e simbolizar autoridade.



Lygia Clark, "Bichos", 1960

Lygia Clark transformava placas de metal em esculturas que podiam ser dobradas e manipuladas, permitindo que as pessoas alterassem as formas e criassem novas possibilidades: a arte como algo vivo e em constante transformação.



Yves Klein, "Anthropometry", 1960

Klein usava **corpos humanos como pincéis!** Ele pedia a modelos para mergulharem em tinta azul e pressionarem os seus corpos contra a tela. Desta forma, captava os movimentos e as formas das pessoas.



Lee Krasner, "Combat", 1965

Lee Krasner utilizava pinceladas fortes e cores vibrantes para criar pinturas abstratas cheias de energia, misturando formas e texturas como **se a tela fosse um grande campo de movimento**.



Gerhard Richter, "Abstract Painting 780-1", 1992

Richter utiliza a técnica dos arrastes de tinta de forma muito marcante nas suas obras. Ele aplica a tinta na tela e depois **arrasta-a**, criando **efeitos de movimento, textura e mistura de cores**.



Anne Teresa De Keersmaeker, "On Line", 2011

Esta é uma performance de Anne Teresa De Keersmaeker na qual a artista desenha linhas no espaço com o seu corpo, transformando o movimento numa obra de arte, como se estivesse a criar um desenho ao vivo enquanto dança.



Agora é a vossa vez de experimentar!

Vão ter à disposição vários materiais, desde tintas e lápis até tecidos, papéis diferentes e objetos inesperados. O desafio é usar esses materiais de forma criativa, misturando técnicas e explorando texturas e formas.

Podem rasgar, colar, pintar, desenhar ou até cortar o suporte. **Não há certo ou errado** – o importante é experimentar e descobrir novas possibilidades!

Anexo XVII: Registos Fotográficos do Workshop - Estação 1 (Texturas e Materiais Diferentes)

1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



13



14



15



16



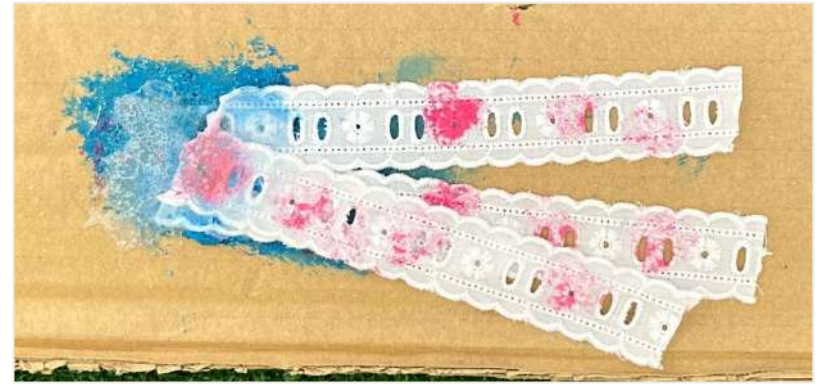
17



18



19



20



21



22



23



24



25



26



27



28



29



30



31



32



33



34



35



36



37



38



Anexo XVIII: Análise do Workshop - Estação 1 (Texturas e Materiais Diferentes)

Estação 1 – Texturas e Materiais Diferentes							
EXPER.	Composição		Elementos	Quebra de Limites			
	a) ²³	b) ²⁴	c) ²⁵	d) ²⁶	e) ²⁷	f) ²⁸	g) ²⁹
1		X		X		X	
2				X		X	
3	X	X				X	X
4	X			X		X	
5						X	
6						X	
7				X		X	X
8		X	X	X		X	
9						X	
10						X	X
11	X	X				X	X
12	X	X	X	X		X	X
13	X					X	X
14	X			X		X	X
15						X	X
16						X	X
17		X	X	X		X	X
18						X	X
19		X	X	X		X	X
20						X	X
21			X			X	
22						X	
23		X				X	X
24	X	X	X	X		X	X
25	X	X				X	X
26						X	
27	X	X	X			X	X
28	X	X	X	X		X	X
29	X					X	X
30						X	

²³ Composição Expandida

²⁴ Conexões compositivas entre elementos

²⁵ Carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos

²⁶ Perspetiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional)

²⁷ Suporte enquanto parte ativa da composição

²⁸ Manipulação não convencional dos materiais

²⁹ Combinação de técnicas

31						X	X
32		X	X	X		X	
33	X	X	X	X		X	
34	X	X	X	X		X	X
35				X		X	
36	X	X	X	X	X	X	X
37	X					X	
38	X	X		X		X	
TOTAL	16 (42%)	17 (45%)	12 (32%)	17 (45%)	1 (3%)	38 (100%)	22 (58%)

Anexo XIX: Registos Fotográficos do Workshop - Estação 2 (Transformação de Objetos)

1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



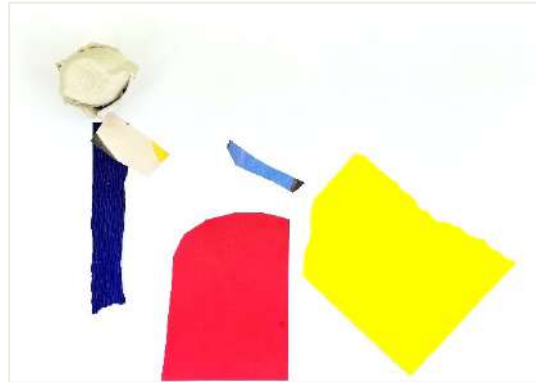
11



12



13



14



15



16



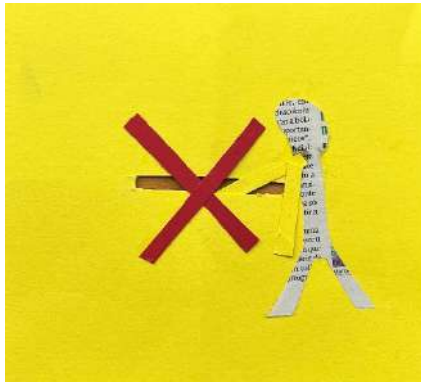
17



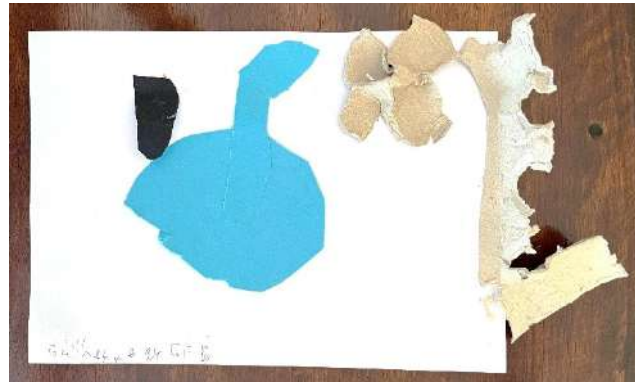
18



19



20



21



22



23



24



25



26



27



28



29



30



31



32



33



34



35



36



Anexo XX: Análise do Workshop - Estação 2 (Transformação de Objetos)

Estação 2 – Transformação de Objetos					
	Composição	Elementos	Quebra de Limites		
EXPER.	a) ³⁰	b) ³¹	c) ³²	d) ³³	e) ³⁴
1	X	X	X	X	X
2	X	X	X	X	X
3			X	X	
4	X		X	X	X
5	X	X	X	X	X
6	X	X	X	X	X
7	X		X	X	X
8	X		X	X	X
9	X		X	X	X
10	X	X	X	X	X
11	X	X	X	X	X
12	X	X	X	X	
13			X	X	
14	X	X	X	X	X
15	X	X	X	X	X
16	X	X	X	X	X
17			X	X	X
18				X	
19	X	X	X	X	X
20	X		X	X	
21	X	X	X	X	X
22			X	X	
23				X	X
24				X	
25			X	X	
26				X	
27				X	
28	X	X		X	
29				X	
30	X		X	X	
31	X		X	X	

³⁰ Conexões compositivas entre elementos (coerência temática)

³¹ Carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos

³² Perspetiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional)

³³ Manipulação não convencional dos materiais

³⁴ Combinação de técnicas

32			X	X	
33	X	X	X	X	
34	X	X	X	X	X
35	X	X	X	X	X
36	X	X	X	X	X
TOTAL	24 (67%)	17 (47%)	29 (81%)	36 (100%)	20 (56%)

Anexo XXI: Registos Fotográficos do Workshop - Estação 3 (O Corpo e o Movimento)

1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



13



14



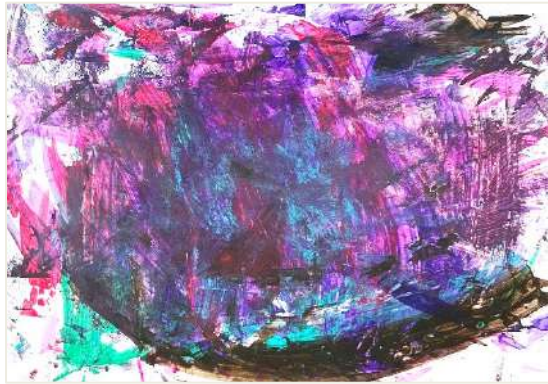
15



16



17



18



19



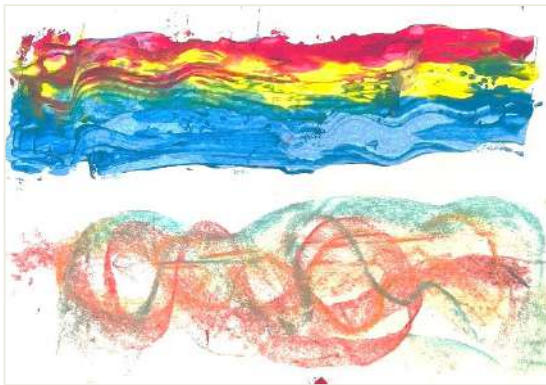
20



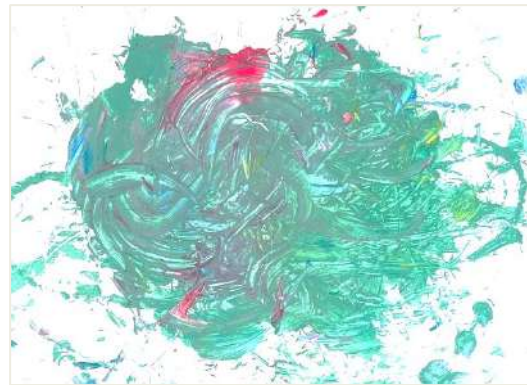
21



22



23



24



25



26



27



28



29



30



31



32



33



34



35



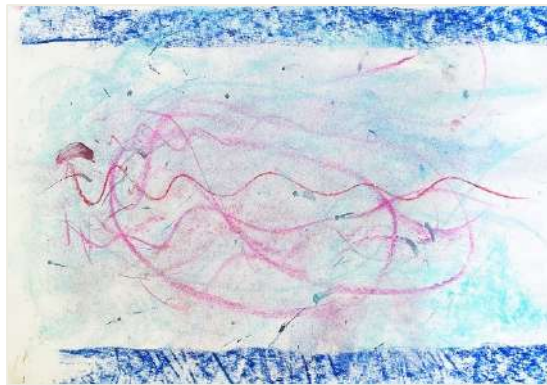
36



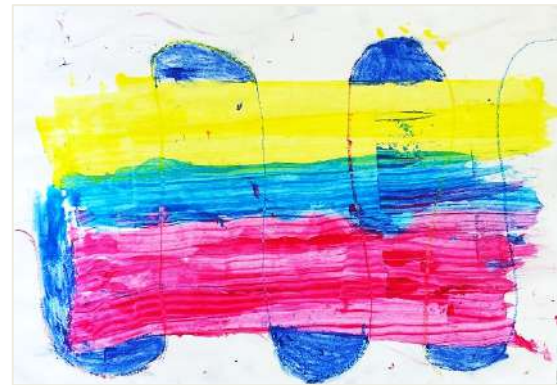
37



38



39



40



41



42



43



44



45



Anexo XXII: Análise do Workshop - Estação 3 (O Corpo e o Movimento)

Estação 3 – O Corpo e o Movimento							
EXPER.	Composição		Elementos	Quebra de Limites			
	a) ³⁵	b) ³⁶	c) ³⁷	d) ³⁸	e) ³⁹	f) ⁴⁰	g) ⁴¹
1	X					X	
2	X		X			X	
3	X		X			X	
4	X	X	X	X		X	
5				X		X	X
6	X	X	X			X	X
7						X	X
8	X	X	X			X	X
9		X				X	X
10	X					X	
11	X					X	X
12						X	X
13	X					X	
14						X	X
15		X	X	X		X	X
16	X	X	X	X		X	
17	X					X	
18	X					X	
19	X					X	
20	X			X		X	
21	X	X		X		X	
22	X		X	X		X	X
23						X	X
24		X	X	X		X	
25	X		X	X		X	X
26	X	X	X			X	
27	X					X	
28	X					X	
29	X					X	X
30	X	X	X			X	

³⁵ Composição Expandida

³⁶ Conexões compositivas entre elementos

³⁷ Carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos

³⁸ Perspetiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional)

³⁹ Suporte enquanto parte ativa da composição

⁴⁰ Manipulação não convencional dos materiais

⁴¹ Combinação de técnicas

31	X		X	X		X	X
32	X	X				X	X
33			X		X	X	X
34	X			X		X	
35			X			X	
36			X			X	
37	X					X	X
38						X	X
39	X	X	X	X		X	X
40	X		X	X		X	X
41				X		X	X
42	X					X	X
43	X					X	
44	X	X	X		X	X	X
45	X		X			X	
TOTAL	32 (71%)	13 (29%)	20 (44%)	14 (31%)	2 (4%)	45 (100%)	23 (51%)

1



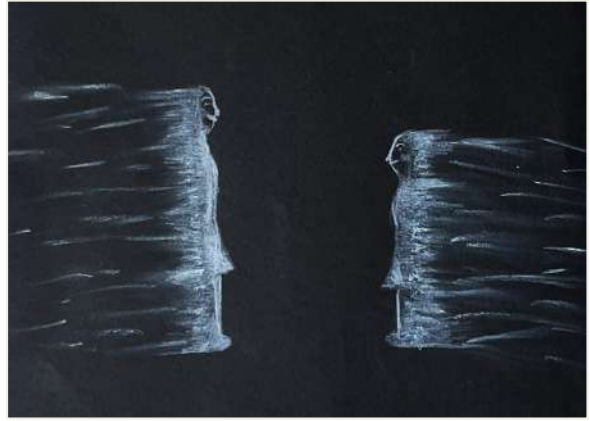
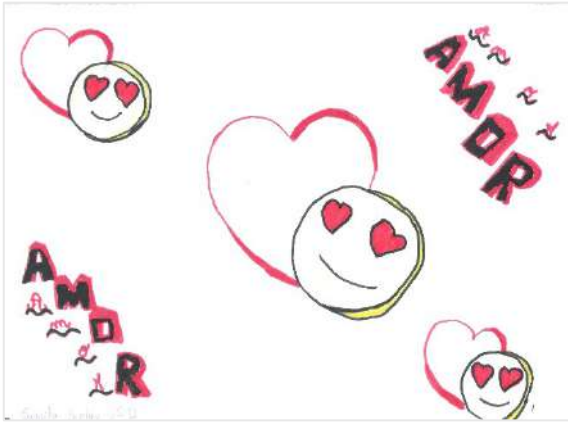
2



3



4



5



6



7



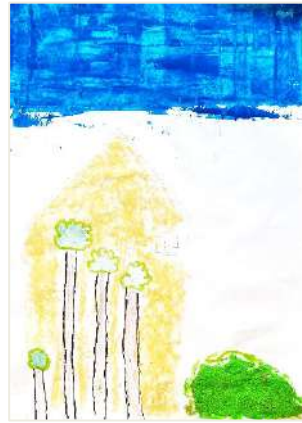
8



9



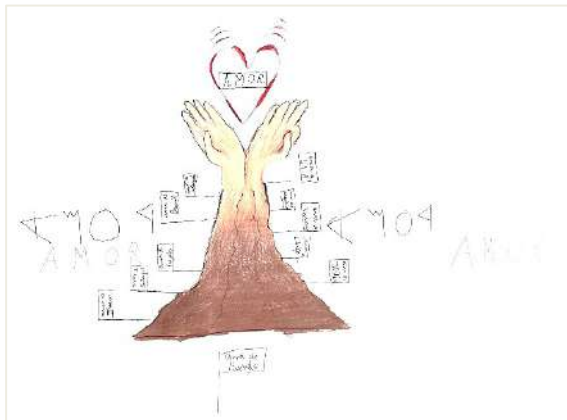
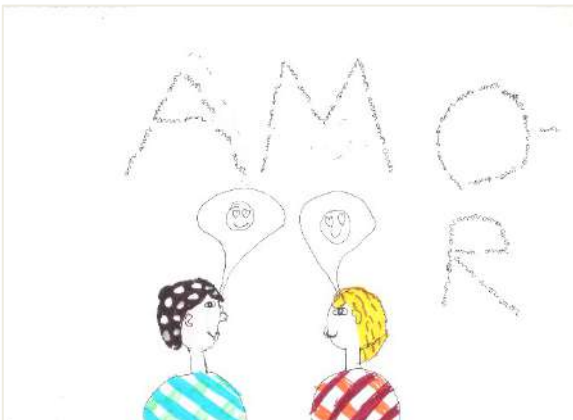
10



11



12



13



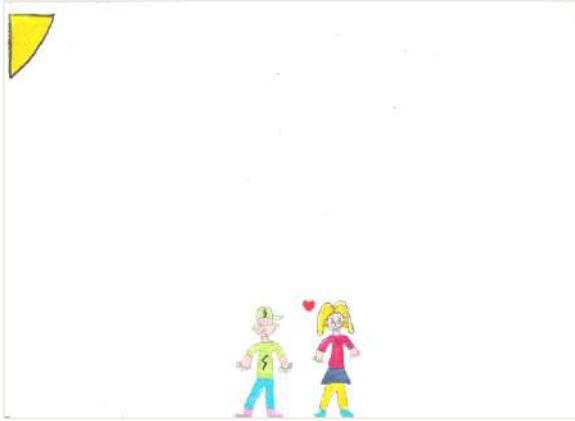
14



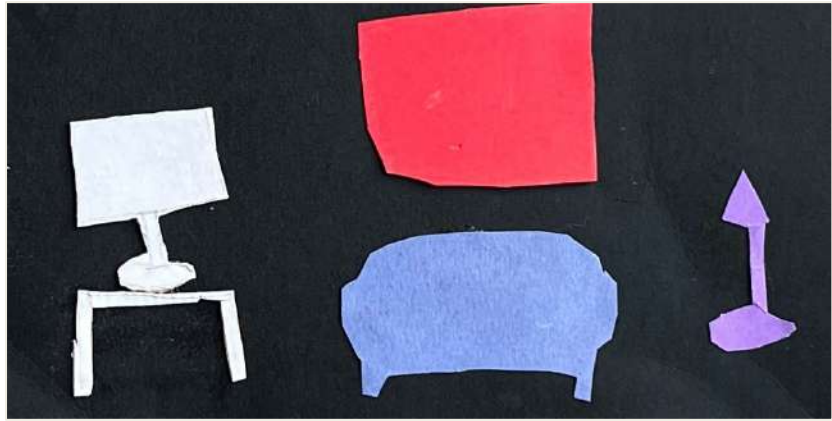
15



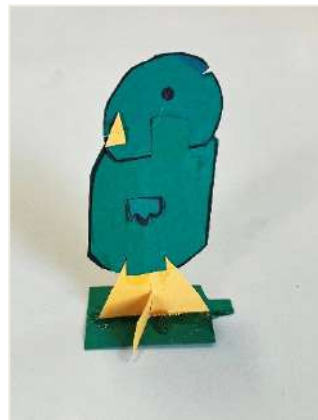
16



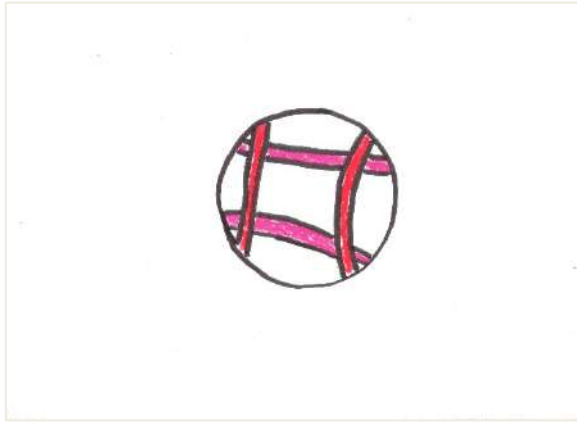
17



18



19



20



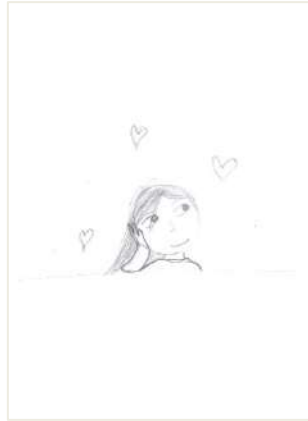
21



22



23



24



25



26



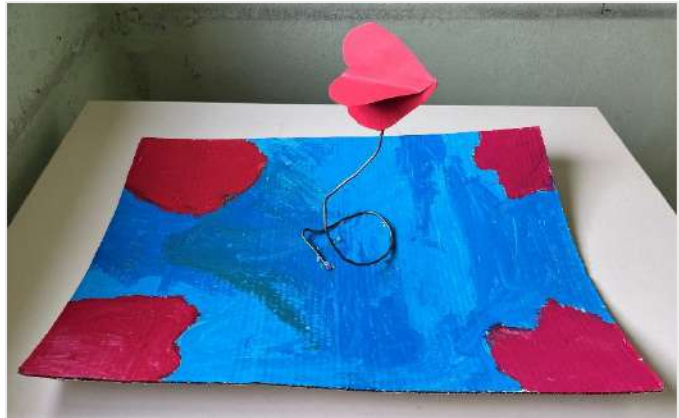
27



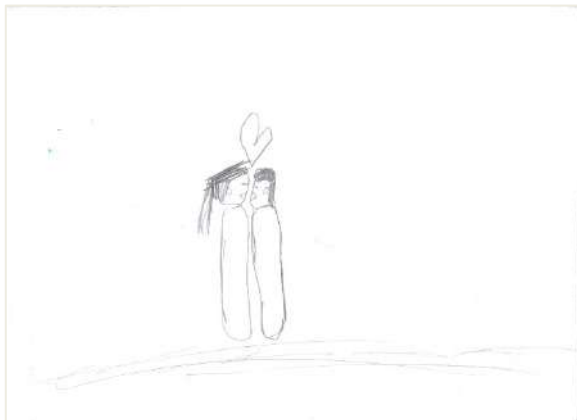
28



29



30



31



32



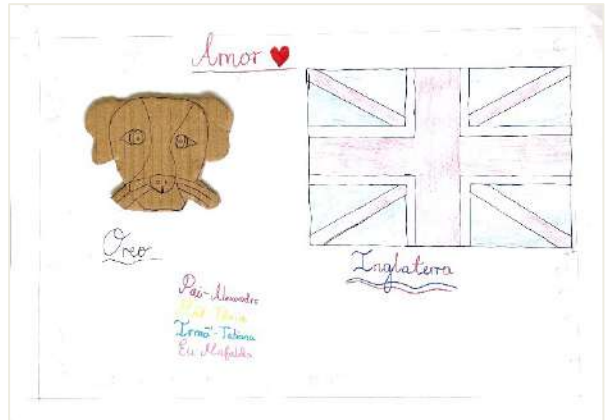
33



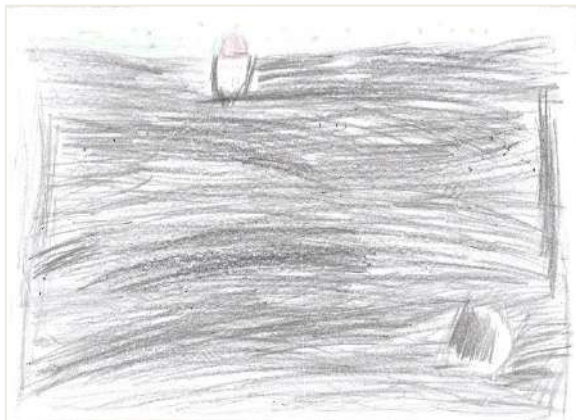
34



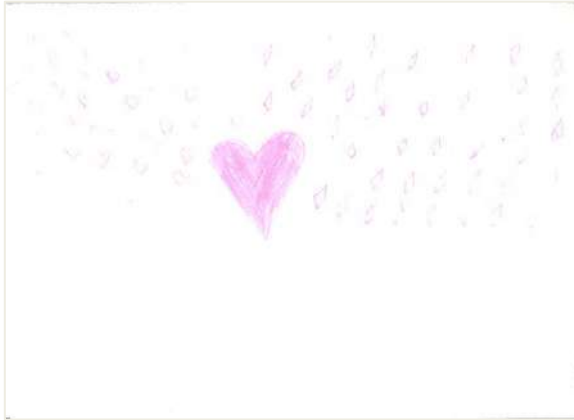
35



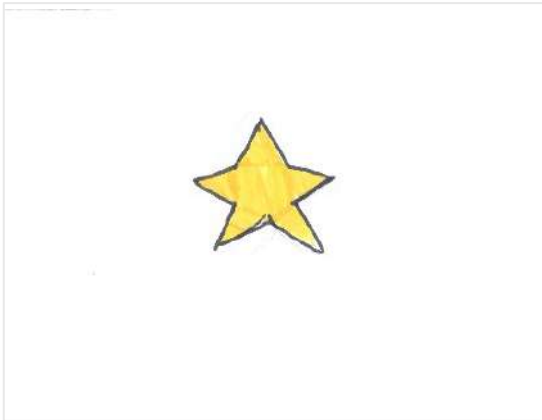
36



37



38



39



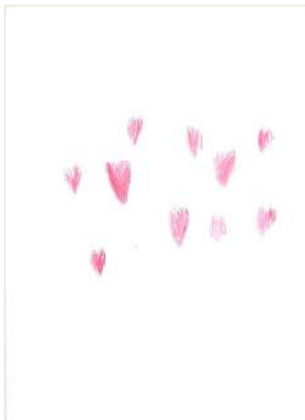
40



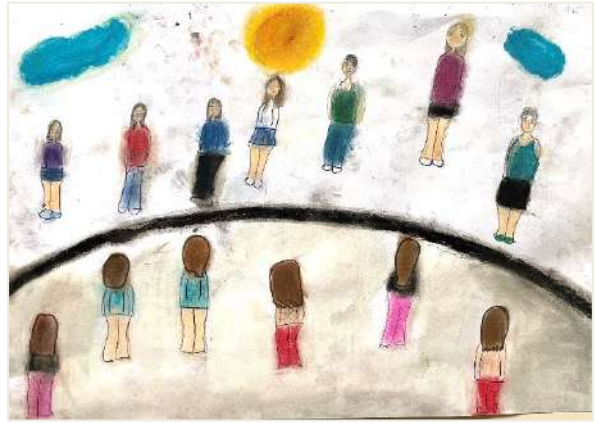
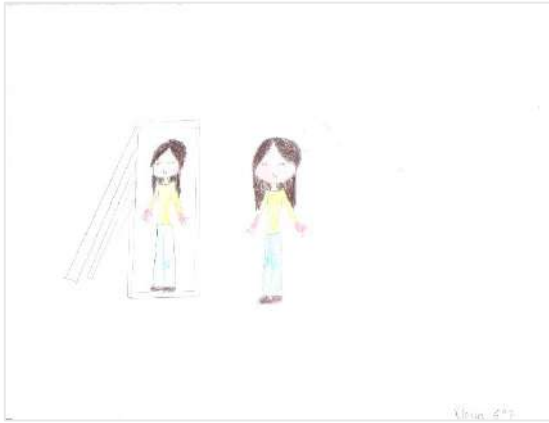
41



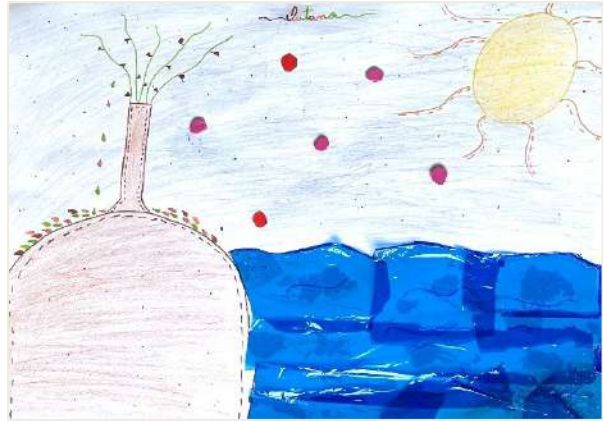
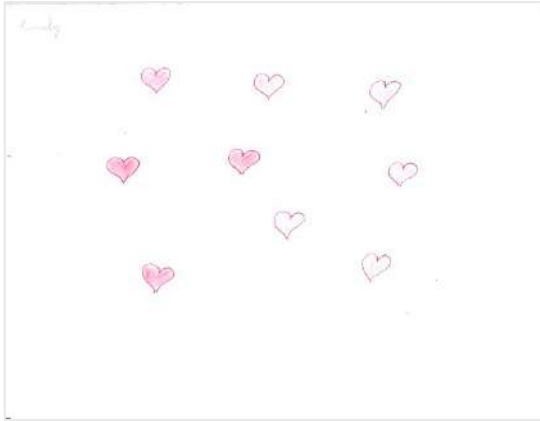
42



43



44



Anexo XXIV: Análise da Representação Temática - Antes da Aproximação à Arte Contemporânea

ALUNO	Composição ⁴²				Novos Elementos ⁴³						Quebra de Limites ⁴⁴							
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)	m)	n)	o)	p)	q)	r)
1	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
2	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
3	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
4	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
5	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
6	X			X	X		X		X		X		X		X		X	
7		X		X	X			X	X		X		X		X		X	
8	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
9		X	X		X		X			X		X		X		X		X
10	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
11	X			X	X		X		X		X		X		X		X	
12		X		X	X		X			X		X			X		X	
13	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
14	X			X	X		X			X		X		X		X		X
15	X		X		X		X		X		X		X			X	X	
16	X		X		X		X		X		X		X		X		X	

⁴² a) Composição centrada e rígida (foco único); b) Composição expandida (sem foco único ou centrado); c) Falta de conexões compositivas ou incoerência temática; d) Conexões compositivas entre elementos (coerência temática).

⁴³ e) Inserção de elementos convencionais (iconografia e/ou cromatismo); f) Inserção de elementos não convencionais; g) Utilização dos elementos convencionais sem desenvolvimento criativo e/ou adaptação própria; h) Utilização de ideias próprias, reinterpretações simbólicas, abstratas ou ficcionais, com carga simbólica ou comunicativa; i) Forma, cor e disposição neutras ou pouco expressivas; j) Carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos.

⁴⁴ k) Perspetiva bidimensional tradicional; l) Perspetiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional); m) Suporte neutro, sem interação ou relevância na composição; n) Suporte enquanto parte ativa da composição; o) Uso convencional dos materiais; p) Manipulação criativa dos materiais; q) Uso isolado e convencional de técnicas; r) Combinação de técnicas.

17	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
18	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
19	X		X			X		X	X		X		X		X		X	
20	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
21	X			X	X			X	X		X		X		X		X	
22	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
23	X			X	X			X	X		X		X		X		X	
24	X		X			X		X	X		X		X		X		X	
25	X		X			X		X	X		X		X		X		X	
26	X		X		X			X		X	X		X			X	X	
27	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
28	X		X		X			X	X		X		X		X		X	
29		X		X		X		X	X		X		X		X		X	
30	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
31	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
32	X		X			X		X	X		X		X		X		X	
33	X			X	X			X	X		X		X		X		X	
34	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
35	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
36		X	X			X		X		X		X			X		X	
37	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
38	X		X			X		X	X		X		X		X		X	
39	X		X		X		X		X		X		X		X		X	

40	X		X			X		X	X		X		X		X		X	
41	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
42	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
43	X			X		X		X	X		X		X		X		X	
44	X		X		X		X		X		X		X		X		X	
TOTAL	39	5	34	10	35	9	29	15	39	5	44	0	44	0	39	5	44	0

Anexo XXV: Análise da Representação Temática - Depois da Aproximação à Arte Contemporânea

ALUNO	Composição ⁴⁵				Novos Elementos ⁴⁶						Quebra de Limites ⁴⁷							
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)	m)	n)	o)	p)	q)	r)
1		X		X		X		X	X		X			X		X		X
2	X			X		X		X		X	X		X			X		X
3	X			X		X		X	X		X		X		X		X	
4		X		X		X		X		X	X			X		X		X
5	X		X			X		X		X	X		X			X		X
6		X		X		X		X		X		X	X			X		X
7	X		X			X		X		X	X		X			X		X
8		X		X		X		X		X		X		X		X		X
9		X	X		X			X	X		X		X			X		X
10		X	X			X		X		X	X		X			X		X
11		X		X		X		X		X		X		X		X		X
12	X			X		X		X		X	X		X		X			X
13		X		X		X		X		X		X		X		X		X
14		X		X		X		X		X		X		X		X		X
15	X			X		X		X		X		X		X	X		X	
16	X		X			X		X		X		X	X			X		X

⁴⁵ a) Composição centrada e rígida (foco único); b) Composição expandida (sem foco único ou centrado); c) Falta de conexões compositivas ou incoerência temática; d) Conexões compositivas entre elementos (coerência temática).

⁴⁶ e) Inserção de elementos convencionais (iconografia e/ou cromatismo); f) Inserção de elementos não convencionais; g) Utilização dos elementos convencionais sem desenvolvimento criativo e/ou adaptação própria; h) Utilização de ideias próprias, reinterpretações simbólicas, abstratas ou ficcionais, com carga simbólica ou comunicativa; i) Forma, cor e disposição neutras ou pouco expressivas; j) Carga expressiva na forma, cor ou disposição dos elementos.

⁴⁷ k) Perspetiva bidimensional tradicional; l) Perspetiva (afastamento da bidimensionalidade tradicional); m) Suporte neutro, sem interação ou relevância na composição; n) Suporte enquanto parte ativa da composição; o) Uso convencional dos materiais; p) Manipulação criativa dos materiais; q) Uso isolado e convencional de técnicas; r) Combinação de técnicas.

17		X		X		X		X		X	X		X		X		X	
18	X			X		X		X	X			X	X			X	X	
19		X		X		X		X		X		X	X			X		X
20		X		X		X		X		X		X		X		X		X
21		X		X		X		X		X		X		X		X		X
22		X	X			X		X	X			X	X			X		X
23		X		X		X		X		X		X		X		X		X
24	X		X			X		X		X		X		X		X		X
25		X		X		X		X		X		X		X		X		X
26		X		X		X		X		X		X		X		X		X
27	X			X		X		X		X	X		X			X		X
28		X		X		X		X		X		X		X		X		X
29	X		X		X			X	X			X		X	X			X
30		X		X		X		X	X			X	X		X			X
31		X	X			X		X	X			X		X		X		X
32	X			X		X		X		X		X	X			X		X
33		X	X			X		X	X			X	X			X		X
34		X		X		X		X		X		X		X	X			X
35		X	X			X		X	X		X		X		X			X
36		X	X			X		X	X		X		X		X		X	
37		X		X		X		X		X		X		X		X		X
38		X		X		X		X		X		X		X		X		X
39		X		X	X			X		X		X		X		X		X

40		X		X	X			X		X		X	X		X		X	
41		X		X		X		X		X		X		X		X		X
42		X	X		X			X	X			X		X		X		X
43		X		X		X		X		X	X		X		X		X	
44		X	X			X		X	X			X	X			X		X
TOTAL	12	32	14	30	5	39	0	44	13	31	14	30	22	22	11	33	7	37

Data: 17/2/2025 | 18/2/2025

Atividade da Aula: Discussão Inicial sobre Arte Contemporânea (c/ Obras)

Nestas aulas, propus-me a aproximar os alunos da arte contemporânea, um território ainda desconhecido para as duas turmas. Desde o primeiro momento, percebi o impacto desta introdução: o espanto e a surpresa eram visíveis, acompanhados de uma curiosidade crescente. A estratégia utilizada – a dinamização de uma história que explorava as características da arte contemporânea, acompanhada de uma encenação de uma visita a um museu de arte contemporânea (com obras ilustrativas) – revelou-se eficaz para captar o interesse dos alunos e proporcionar-lhes um primeiro contacto envolvente com este vasto universo. A apresentação das obras e dos conceitos foi orientada para estimular a construção de conhecimento, de significados pessoais e de reflexões críticas acerca desta linguagem, sendo criado, em ambas as turmas, um espaço no qual os alunos puderam expressar as suas ideias livremente, sem receio de errar, e isso refletiu-se na participação e questionamento surpreendentemente ativo dos alunos, ainda que com diferentes níveis de profundidade.

Apesar de o 5.º ter participado de forma entusiasta, as suas interpretações foram, na maioria dos casos, mais superficiais e espontâneas, sem grande aprofundamento conceptual. Já no 6.º, os alunos conseguiram ir, desde logo, além da leitura imediata, justificando melhor as suas interpretações e estabelecendo relações mais complexas com os elementos da obra, num processo de descodificação da arte. Esta maior profundidade contribuiu para um debate mais rico, para uma troca de ideias mais fluida e argumentada e para a conseqüente provocação de reações, desde perplexidade até entusiasmo, destacando-se a perturbação de um aluno face a uma obra de Paula Rego e as lágrimas de uma aluna ao interpretar uma obra de Gerhard Richter. Foi gratificante perceber que esta abordagem resultou num ambiente de discussão genuína, onde o carácter aberto e inclusivo da arte contemporânea contribuiu para fortalecer esta dinâmica pois, cada obra, serviu como ponto de partida para diferentes leituras, permitindo que os alunos compreendessem que não existe uma única resposta certa na arte.

Em retrospectiva, considero que esta aula evidenciou que a mediação do professor é essencial para o desenvolvimento do pensamento criativo dos alunos, mas que esta não se manifesta de forma homogénea. Enquanto o 6.º revelou, desde logo, uma maior

capacidade de argumentação e exploração de significados, o 5.º- necessitou de um maior estímulo para ultrapassar interpretações superficiais. Esta constatação reforça a necessidade de ajustar continuamente a mediação em função das respostas dos alunos, promovendo estratégias diferenciadas para estimular o pensamento crítico e a criatividade de cada turma. No entanto, analiso que este foi um primeiro passo bem-sucedido na aproximação dos alunos à arte contemporânea: a surpresa inicial rapidamente se transformou em envolvimento, e a diversidade de interpretações revelou um pensamento crítico e criativo que quero continuar a estimular. Este primeiro contacto com a arte contemporânea foi, sem dúvida, um ponto de partida significativo para perceber como o processo de mediação pode influenciar a criatividade dos alunos, tratando-se apenas do início de um percurso que espero que venha a expandir-se, tanto no pensamento dos alunos como na forma como experienciam e se relacionam com a arte.

*

Data: 24/2/2025 | 25/2/2025

Atividade da Aula: Ficha de Análise de Obra de Arte

As atividades realizadas nestas aulas centraram-se na realização de uma ficha de análise de imagens, dividida em três momentos – descrição, interpretação e reinterpretção –, concebida como um instrumento estruturado, com base na abordagem de Ana Mae Barbosa e nos métodos de Roland Barthes. Este instrumento visou desenvolver competências de observação, interpretação, análise crítica e reformulação visual, permitindo que os alunos construíssem narrativas próprias e expandissem tanto o seu repertório visual quanto a capacidade de ver além do óbvio (conceptual). Ao interpretarem e questionarem diferentes obras de arte, os alunos foram incentivados a explorar novas possibilidades de representação e significado na sua própria produção artística, demonstrando que a prática contribuiu, de forma efetiva, para a ampliação da sua visão crítica, expressiva e criativa (perceptível através dos trabalhos e, também, das trocas de ideias que fui tendo com eles durante o desenvolvimento dos trabalhos).

Na aula anterior, tanto a turma do 5.º- como a do 6.º- haviam iniciado a realização do exercício de descrição das obras, recorrendo a um registo de desenho rápido, tendo apenas o 5.º- concluído essa atividade. Assim sendo, no início desta aula, o 5.º- retomou esses trabalhos com uma discussão sobre os elementos visíveis – a mensagem denotativa – e o potencial interpretativo – a mensagem conotativa – de cada um. Durante esta discussão, a minha intervenção enquanto professora-mediadora procurou ir além de uma análise objetiva dos elementos formais presentes nas obras, incentivando os alunos a explorar, através de questões abertas direcionadas a incentivar a reflexão, as múltiplas camadas de sentido subjacentes. No entanto, ficou evidente que, no caso desta turma, ao contrário do 6.º- na qual a discussão se desenvolveu de forma mais espontânea, a mediação teve de ser reajustada para se adequar ao nível de maturidade e envolvimento da turma, tornando-se necessário, por isso, um estímulo mais direcionado para aprofundar as interpretações, através da reformulação de questões e sugestão de caminhos para que os alunos conseguissem construir leituras mais ricas e significativas. A principal diferença entre as turmas residiu na maior facilidade que os alunos do 6.º- demonstraram ao observar as obras e, conseqüentemente, ao elaborar interpretações mais complexas e criativas, sem necessitar de um estímulo constante para estabelecer ligações significativas.

A meu ver, este processo de mediação, ajustado e adaptado às características de cada turma, permitiu que os alunos, posteriormente, relacionassem elementos visuais a experiências pessoais, enriquecendo as suas interpretações e aprofundando a compreensão dos possíveis significados relacionados às obras, resultando em interpretações significativamente mais ricas do que nas primeiras abordagens. A facilitação do diálogo, seja através de debates em grande grupo ou em pequenos grupos, mostrou-se crucial para a construção de um ambiente colaborativo, onde cada aluno pôde partilhar as suas visões e desafiar as perspetivas dos colegas, contribuindo para a construção coletiva de interpretações mais complexas.

Na terceira fase da atividade, a reinterpretação, ambas as turmas apresentaram ideias muito criativas, ainda que a expressividade visual da turma do 5.º- seja pouco desenvolvida. A possibilidade de reinterpretar as obras funcionou como um exercício para a imaginação (perceptível através das discussões, partilhas de ideias e construção oral das narrativas que iriam representar visualmente) e para a experimentação de novas formas de expressão. A turma do 6.º-, tal como a turma do 5.º-, apresentou histórias e reinterpretações de grande originalidade, demonstrando uma abordagem

criativa na ressignificação das obras analisadas. Os trabalhos desta turma destacaram-se pela forte capacidade de expressão plástica dos alunos, evidenciada na complexidade compositiva, na experimentação de técnicas e na expressividade visual das suas produções.

Considero ainda importante destacar que, durante as conversas estabelecidas com os alunos do 6.º, tornou-se evidente que a etapa anterior de análise das obras, centrada na descrição e interpretação, desempenhou um papel fundamental no aprofundamento das suas reflexões, permitindo-lhes explorar novas possibilidades de significado com maior intencionalidade na realização da reinterpretação. O feedback construtivo (na sugestão de caminhos para um aprofundamento dessas reflexões) fornecido durante o desenvolvimento das atividades, reconhecendo, sempre, as ideias apresentadas por eles, teve um papel fundamental na motivação dos alunos para refletirem sobre diferentes abordagens artísticas e na sequente exploração de novas formas de representação, evidenciadas nas propostas de reinterpretação de obras.

Esta experiência demonstrou a importância do papel do professor-mediador, que, ao equilibrar intervenções direcionadas, feedback construtivo e a facilitação de um diálogo aberto, contribui decisivamente para o desenvolvimento da criatividade dos alunos e para a ampliação da sua capacidade de ver, interpretar e reinventar a arte e o mundo à sua volta. Contudo, reforço que este papel não é estático nem uniforme: cada turma apresenta dinâmicas e níveis de envolvimento distintos, exigindo abordagens diferenciadas e ajustadas às especificidades da turma. Esta necessidade de adaptação constante sublinha a relevância de uma mediação pedagógica sensível e flexível, capaz de responder às dinâmicas particulares de cada grupo e fundamental para transformar a arte numa ferramenta de desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, confirmando o seu valor na formação integral dos alunos.

*

Data: 10/3/2025 | 11/3/2025

Atividade da Aula: Workshop

Nas aulas de segunda e de terça-feira de Educação Visual, foi dinamizado o Workshop “Exploração de Materiais e Técnicas Mistas”, cujo objetivo foi proporcionar uma nova abordagem à arte contemporânea, desta vez, centrada na materialidade e na experimentação de materiais e técnicas. Após uma exploração prévia da dimensão conceptual das obras, realizada através da ficha de análise de obra de arte, esta aula introduziu novos artistas, nomeadamente Antoni Tàpies, Lucio Fontana, Njideka Akunyili Crosby, Joana Vasconcelos, Bordalo II, Vik Muniz, Sheila Hicks, Lygia Clark, Yves Klein, Lee Krasner, Gerhard Richter e Anne Teresa De Keersmaeker. A seleção destes artistas visou proporcionar aos alunos uma compreensão alargada da multiplicidade de práticas no uso dos materiais na arte contemporânea, que agrupei em três grandes eixos temáticos: 1) Texturas e Materiais Diversificados; 2) Transformação de Objetos; 3) O Corpo e o Movimento.

O meu papel, enquanto professora-mediadora, revelou-se fundamental na apresentação e orientação do Workshop. Um dos principais objetivos da minha abordagem foi facilitar a aproximação dos alunos às obras de arte apresentadas, incentivando a compreensão das diferentes possibilidades expressivas que emergem da materialidade dos objetos e das técnicas exploradas pelos artistas. Os alunos demonstraram grande entusiasmo e surpresa perante as obras e as demonstrações realizadas, frequentemente expressando reações como “Uau!”, o que evidencia o impacto visual e conceptual das obras. Esta motivação manifestou-se de forma evidente na fase prática do workshop, na qual os alunos experimentaram as propostas sugeridas e, ainda, desenvolveram abordagens próprias, indo além das indicações dadas. Neste sentido, é importante destacar que os alunos, ao longo de toda a aula, foram encorajados a explorar diferentes abordagens sem receio do erro, subvertendo a utilização das técnicas e dos materiais, o que lhes permitiu descobrir novas formas de manipulação dos materiais e, conseqüentemente, aprofundar as potencialidades expressivas das suas criações. Um exemplo desta abordagem manifestou-se na intenção de dar continuidade às temáticas previamente exploradas, integrando elementos de distintos eixos temáticos num único suporte, o que culminou numa síntese conceptual entre diversas perspetivas. Um outro exemplo, particularmente revelador deste processo, foi a utilização da areia que, contrariando as expectativas iniciais, foi pintada, originando uma exploração cromática e textural não prevista, mas que se revelou enriquecedora para a compreensão das múltiplas possibilidades expressivas do material.

Outro aspecto central na dinâmica da aula residiu no feedback construtivo, no qual procurei valorizar as ideias dos alunos, destacando as suas experimentações como positivas e enriquecedoras. Simultaneamente, ofereci sugestões que visavam incentivar uma exploração mais alargada das possibilidades expressivas dos materiais, de modo a ampliar os horizontes criativos dos alunos. A minha intenção foi equilibrar o reconhecimento das contribuições individuais com provocações que desafiassem o seu olhar sobre as práticas artísticas contemporâneas, estimulando, assim, a tomada de decisões fundamentadas e a superação de limites autoimpostos.

A reflexão sobre o meu desempenho enquanto professora-mediadora nesta atividade revelou que as estratégias adotadas contribuíram significativamente para o envolvimento dos alunos e para a ampliação do seu repertório técnico e expressivo. Através da apresentação dos diversos artistas e constante incentivo à experimentação, foi possível proporcionar uma experiência enriquecedora, que espero ter estimulado novas formas de pensar e criar.

GUIÃO – GRUPO FOCAL

Vamos iniciar esta conversa para refletirmos juntos sobre as atividades realizadas ao longo desta unidade de trabalho. O objetivo é entender como foi a vossa experiência ao contactarem com a arte contemporânea.

1.

1. Já conheciam obras de arte contemporâneas antes destas aulas?
2. O que vocês pensam, depois desta unidade de trabalho, sobre a arte contemporânea?
3. Como se sentiram ao aprender mais sobre elas?

2.

4. Vocês acham que a arte contemporânea é diferente da arte de outros períodos que já estudaram?
5. Em que sentem que é diferente?

3.

6. Consideram que a ficha de análise de imagem vos ajudou a observar, interpretar e recriar as obras?
7. Sentiram-se inspirados a criar algo novo depois de observarem e analisarem essas obras?

4.

8. Como foi a experiência de trabalhar com materiais e técnicas diferentes?
9. Acham que ajudou a ter ideias novas?

5.

10. O que foi mais desafiador, ou sentiram mais dificuldades, nestas atividades?

6.

11. Será que tudo o que vimos vos ajudou a ter novas ideias? Isto é, sentiram que depois de conhecer as várias obras e artistas a vossa imaginação “voou”?
12. Vocês sentiram que a arte contemporânea vos ajudou a expressar as vossas emoções ou ideias de forma criativa? Para ajudar a responder a esta questão podemos tentar comparar as vossas primeiras representações e esta última.

7.

13. Resumindo, depois destas atividades, vocês acham que conseguem desenvolver trabalhos de forma mais criativa?

Pedido de Autorização para Pais/EE

“Arte Contemporânea e Desenvolvimento da Criatividade na Disciplina de Educação Visual”

Autora: C. Inês Pinto | **Professora Orientadora Cooperante:** Helena Silva | **Orientadora:** Paula Rodrigues

Ano Letivo: 2024/2025 | **Escola Básica do Viso** | **Turma:** ____

Exmo(a) Encarregado de Educação,

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada III, estou a desenvolver um projeto de investigação que pretende analisar a influência que uma aproximação à arte contemporânea pode exercer no desenvolvimento da criatividade dos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico na disciplina de Educação Visual.

Para concretizar este projeto, a colaboração do(a) seu(sua) educando(a) é fundamental. Por isso, eu, Carla Inês Teixeira Pinto, estagiária no Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu, venho por este meio solicitar a sua autorização para a participação do(a) seu(sua) educando(a):

- em **discussões de grupo** gravadas, onde os alunos poderão falar sobre as suas experiências relativamente às atividades realizadas em aula, no âmbito do referido projeto de investigação.

Estes registos serão apenas utilizados para a recolha de informações e serão destruídos após a conclusão da investigação. As informações recolhidas serão tratadas de forma confidencial e exclusivamente para fins de investigação. Os alunos poderão desistir da participação a qualquer momento, sem quaisquer consequências.

Agradeço a sua colaboração e estou à disposição para qualquer dúvida ou esclarecimento.

Atenciosamente,

Inês Pinto

* Por favor, preencha a autorização abaixo e devolva-a ao professor.

Autorização

Eu, [Nome do Pai/Mãe/Encarregado de Educação] _____, autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) [Nome do Aluno] _____, nas atividades do projeto de investigação acima mencionado.

Assinatura do Responsável: _____

Data: ____/____/____

Transcrição do Grupo Focal (1)

Entrevistador (E): Vamos iniciar esta conversa para refletirmos juntos sobre as atividades realizadas ao longo desta unidade de trabalho, sobre a arte contemporânea, que englobou a ficha de análise de imagem, o workshop e a representação do amor. O objetivo é entender como foi a vossa experiência ao contactarem com a arte contemporânea. Então, primeira pergunta: Já conheciam obras de arte contemporâneas antes destas aulas?

Aluno 1 (A1): Acho que não.

Aluno 2 (A2): Não.

Aluno 3 (A3): Não, mas já tinha ouvido falar em contemporâneo, em artes, só que não sabia o que era, e nunca vi, portanto acho que foi a primeira vez.

Aluno 4 (A4): Não, nunca tinha ouvido falar.

Aluno 5 (A5): Não.

Aluno 6 (A6): Também já tinha ouvido falar, mas não conhecia. Nunca tinha visto nenhuma.

E: O que vocês pensam, depois desta unidade de trabalho, sobre a arte contemporânea?

A5: Como assim?

E: O que é que vocês pensam depois desta unidade de trabalho de arte contemporânea? O que é que ficaram a aprender?

A6: Ficaram-se a aprender materiais novos e técnicas novas.

A5: Tivemos a explorar novos materiais e, como ela disse, novas técnicas.

A4: Descobertas, novos materiais, novas técnicas, novas pinturas, novas descobertas.

A3: Relativamente à arte contemporânea, eu acho que explorámos novas técnicas, como já disseram. Também aprendemos uma nova arte, uma nova forma de fazer, tipo ter mais criatividade e ser mais expressivo porque para um faz sentido e para outros não faz sentido. Depois, a arte contemporânea é uma arte, digamos, na moda, do nosso tempo.

A2: Eu acho que explorámos muitos materiais, muitas técnicas e que também desenvolvemos o desenho, a técnica do desenho.

A1: Descobrimos materiais novos que não conhecíamos antes. Descobrimos técnicas diferentes de desenho.

E: Como se sentiram ao aprender mais sobre elas, sobre as obras de arte contemporânea?

A1: Senti-me bem, senti-me curiosa, senti-me feliz.

A2: Foi a primeira vez que aprendi sobre arte contemporânea. Senti-me, no início, nervosa, só que agora já me habituei. Senti-me ótima por conseguir.

E: Mas nervosa porquê?

A2: Porque às vezes não consigo fazer um desenho, com a arte contemporânea, e às vezes sai mal.

A3: Eu senti-me feliz porque tinha aprendido uma nova forma de desenho. Senti-me curioso porque estávamos a explorar mais a arte e, também, senti-me... foi uma explosão de emoções boas. Senti-me calmo.

A4: Eu acho que me senti um pouco nervosa, porque eu não sabia muito bem o que era. Acho que foi tipo um bocadinho estranho, foi uma coisa diferente que eu experimentei, foi uma coisa nova que eu não conhecia e foi divertido aprender. Espero poder continuar a trabalhar na arte contemporânea.

A5: Eu senti-me feliz. Foi outro modo de arte que eu aprendi. Curioso, como aqui muita gente já disse, e também... me senti feliz. Eu senti-me feliz por aprender.

A6: Senti-me feliz e curiosa, porque agora dá mais vontade de ir a mais museus ver mais arte contemporânea, explorar mais artes.

E: Vocês acham que a arte contemporânea é diferente da arte de outros períodos que já estudaram? Por exemplo, numa unidade de trabalho anterior, lembram-se daquelas obras, por exemplo, aqueles retratos do Renascimento. Vocês acham que a arte contemporânea é diferente, ou não, de outros períodos que já estudaram?

A6: Depende da arte. Se for uma arte assim com relevo, acho que é mais diferente do que nós já estudamos antes. Mas se for como aquelas tirinhas que nós fizemos (a aluna refere-se ao trabalho de reinterpretação de obras da História da Arte), aí já é uma arte mais comum.

E: Vou repetir a pergunta porque a A6 já está a responder às duas. Mas podem responder na mesma em conjunto: Vocês acham que a arte contemporânea é diferente da arte de outros períodos que já estudaram? Em que sentem que é diferente?

A5: Eu acho que sim, comparando com os exemplos que você disse do retrato. Tipo nós ainda não sabíamos que existiam vários tipos de arte... Depois comecei a aprender mais sobre a arte contemporânea. Qual era a segunda pergunta?

E: Em que sentes que é diferente?

A5: Eu sinto que é diferente porque dá tipo algo que se realça mais.

A4: Depende do contexto, porque eu acho que existiram fases em que a arte não se justificou muito bem o porquê de ser arte contemporânea.

E: Não percebi.

A4: Porque usar a tinta, eu acho que significa mais... acho que não associo tanto à arte contemporânea, mas se falarmos em relevo, em areia, eu acho que associo mais à arte contemporânea. Acho que é diferente.

A3: Eu acho que é diferente porque no primeiro período lembro-me de estarmos a estudar a arte que tínhamos árvores, e eu não achava aquilo muito bonito, para mim. E agora estas contemporâneas que estamos a dar são mais bonitas, mais do nosso tempo. E então para mim esta é a diferença.

A2: Eu acho que sim, porque quando aprendi esta arte, para mim, foi diferente do que a do ano passado.

A1: Eu acho que sim. Sinto que é diferente porque no primeiro período nós não sabíamos bem o que era arte. Só desenhávamos alguma coisa e não sabíamos bem o seu significado. Agora que aprendemos a arte contemporânea já sabemos mais coisas, usamos mais materiais.

E: Vamos falar agora sobre a ficha que fizemos, a ficha de análise de imagem. Consideram que a ficha de análise de imagem vos ajudou a observar, interpretar e recriar as obras? Como era a estrutura da ficha? Tínhamos uma parte para observar a obra que vos foi atribuída. Depois tínhamos uma que era para interpretar o que acham que o artista queria dizer com aquela obra e depois tínhamos que, a partir daquela obra, recriar algo novo. Eu queria saber o que vocês acharam sobre essa experiência de realizar a ficha.

A6: Eu achei difícil, porque eu não conhecia aquela arte e não achei muito fácil.

A5: Eu devo dizer quase o mesmo que o A3 porque estávamos no mesmo grupo, mas nós recriamos aquela arte e também tentamos dizer tudo o que estava na arte. Como ela disse, nós também não conhecíamos a arte e depois ficamos a saber que era uma arte de amor (referem-se à obra "Love", de Paula Rego).

E: E sobre essa parte do significado?

A5: Pensava que era uma traição porque ela estava tipo deitada, triste. Como se chamava "Amor", levei logo para esse sentido.

A4: Eu acho que a ficha ajudou a perceber o significado além das obras e eu acho que me ajudou no sentido, tipo de ler as perguntas e perceber o meu sentido para as respostas. Porque ii, tinha de escrever e eu acho que me ajudou a perceber mais ainda da arte.

A3: Eu vou dizer o que a A4 disse, que me ajudou a perceber mais, pois aprofundamos a obra. Como o A5 também já disse, nós quisemos saber o que a obra tinha, pois tinha cama, tinha uma manta... nós quisemos mesmo aprofundar. Soubemos até o nome da obra que, por acaso, se chamava “Love” (de Paula Rego), que é amor. E, também, acho que para mim ajudou a entendê-la, mas nós tivemos que pensar antes um bocadinho para ter depois aquela ideia. Portanto, no início eu acho que foi difícil, mas depois em 10/15 minutos entendemos e conseguimos fazer a ficha.

E: O que o A3 estava a dizer, e que foi o que percebi foi que, o observar a obra ajudou a que conseguisses aprofundar para depois obter um significado para ti?

A3 / A5: Exato. Exatamente!

A2: Acho que sim, só que é quase a mesma coisa que a A6. Foi um pouco difícil para mim, só que depois tive ajuda e que cheguei a conseguir interpretar.

A1: Eu acho que a ficha me ajudou a perceber melhor o que a obra significava. E, achei um bocadinho difícil, como a A6 disse.

E: Ainda sobre a ficha... vamos falar sobre o terceiro exercício, que foi a recriação. Gostava de saber se vocês se sentiram inspirados a criar algo novo, sentiram-se criativos, depois de observarem e analisarem essas obras?

A1: Eu acho que sim, senti-me criativa porque o que a obra significava para mim era... (a recriação) tinha mais ou menos um livro que tinha várias palavras, mas que significavam o amor, com vários sentimentos. E eu decidi criar com cada palavra. Imagine, amor... coloquei o significado de amor, na raiva o significado da raiva.

A2: Eu acho que esse exercício foi mais fácil para mim. O mais difícil foi desenhar. Eu acho que tive criatividade, por isso senti-me criativa.

E: Porque achas que te sentiste criativa? O que achas que te desencadeou a criatividade?

A2: Porque tive logo uma ideia de uma história e ainda bem que calhou aquela obra e aquela personagem ajudou-me a ter criatividade.

A3: Senti-me, digamos assim, útil e produtivo, porque tive a ajudar e a criar uma história no sentido criativo. Depois eu estava a ajudar a dar ideias e acho que senti, tipo, um trabalho de grupo bom. Eu senti-me criativo porque estávamos a criar uma coisa que há 10 minutos atrás nem tínhamos pensado.

A4: Senti-me criativa e eu achei que, ao meu desenho que ainda não acabei mas que pretendo acabar, eu fiz o nosso contexto de mim e das minhas colegas, que era um livro que estava todo riscado (refere-se à obra “Antinous – The Memory of Our Love”, de Giuseppe Penone), e eu achei que o meu desenho até representou alguma coisa e eu achei que até representou alguma coisinha sobre o desenho.

E: Mas achas, então, que a obra que analisaste ajudou a criares esse desenho?

A4: Ajudou. Porque onde eu me inspirei para fazer aquele trabalho, inspirei-me tudo naquela obra.

A5: O que o A3, que é do meu grupo, referiu, vou voltar a referir. Nós fizemos em grupo, que foi tipo, como fomos no sentido da traição, nós representamos a mulher que estava deitada e depois a trair o homem dela. Eu acho que aprendi mais ou menos como... não sei bem explicar... eu levei para aquele sentido de como não traiu e até exploramos diferentes materiais, utilizamos pastéis... e eu acho que foi isso.

A6: Sim. Eu fiz tipo uma praia com a Vaiana, e depois eles encontraram uma carta no chão, com palavras de amor.

E: O que foste buscar à obra para teres criado isso?

A6: Como a carta estava toda riscada (refere-se à obra “Antinous – The Memory of Our Love”, de Giuseppe Penone), eu depois fiz de outra forma, de uma forma que me veio à cabeça.

E: Ou seja, viste um elemento na obra e, a partir daí, criaste algo novo?

A6: É isso.

E: Agora vamos falar sobre o Workshop, aquelas três temáticas.

A6: Adorei isso!

E: Vá, como foi a experiência de trabalhar com materiais e técnicas diferentes?

A5: A experiência foi muito boa. Eu gostei também. E depois consegui mexer mais com tintas, que praticamente nunca mexo... em areia, que apenas vejo na praia e criei trabalhos com ela. Também fiz um campo de futebol, com caixas de ovos. Gostei muito da experiência. Foi muito fixe!

E: O que aprendeste?

A5: Que podemos usar vários materiais nos trabalhos.

A6: Eu gostei muito. A parte que mais gostei foi a mesa da areia e da tinta, também. Gostei muito porque experimentamos coisas que ainda não tínhamos feito, nunca, nas aulas de EV e de ET. Nunca tínhamos feito isto e gostei bastante.

A1: Eu gostei muito também porque nós descobrimos novos materiais. O meu preferido foi usar a areia e o da tinta também gostei muito. Percebi que no da construção, o tempo parecia que passava mais rápido, porque estávamos a tentar montar alguma coisa e já só faltavam dois minutos. Mas os outros não, quando vias, já acabaste e ainda faltavam para aí uns 3 ou 5 minutos.

A2: Eu não gostei, nem gostei. Foi médio. Houve algumas das três que eu não gostei muito.

A5: Como?! Qual foi?

A2: Foi a dos cartões, de construção.

A5: Eu gostei.

A6: Gostei bué dessa.

A2: Como a A1 disse, não tivemos muito tempo para fazer. Só fiz uma ou duas experiências. Não gostei.

E: Não gostaste de não ter tempo? Ou não gostaste da experiência?

A2: Não gostei muito dos materiais que usei nessa mesa, porque as outras gostei muito. A minha favorita foi a das tintas, porque eu já tinha usado tintas. Para mim foi bom.

E: Vou só dizer uma coisa. O workshop só deu para ser aquele tempo pois era para vocês explorarem um bocadinho de tudo, no tempo da aula, para depois conseguirem explorar mais a fundo numa outra oportunidade.

A3: Eu gostei muito. Na parte da construção, eu senti-me um construtor. Na da tinta, senti-me um pintor, porque estava a fazer muitos movimentos. Na da areia, parecia que eu estava no mar e depois quando pude por o gesso, molhado, parecia que era a água do mar a bater nas mãos.

E: Então, gostaste da experiência?

A3: Eu não gostei, eu adorei! Foi muito top.

E: Já percebi que adoraste a experiência, mas também gostava de perceber o que aprendeste com ela?

A3: Eu aprendi a usar vários materiais, como a areia que eu consegui desenvolver no meu trabalho final, já. Tinta já tinha usado e aquela parte da construção com caixa de ovos, achei desafiante.

A4: Eu gostei. A minha parte favorita foi o gesso, porque nunca tinha experimentado esse material e eu achei interessante. Também gostei da parte das tintas, dos movimentos com o cartão.

E: Consideras, então, como uma experiência positiva?

A4: Sim!

E: Vocês já foram respondendo mas, acham que o Workshop ajudou a ter ideias novas?

A1 / A2 / A3 / A4 / A5 / A6: Sim!

E: O que foi mais desafiador, ou sentiram mais dificuldades, nestas atividades?

A6: Eu acho que foi o trabalho da ficha. Preenchê-la foi um bocado difícil, porque nós não tínhamos ideia do que era aquilo.

A1: A minha dificuldade também foi na ficha, porque não dava para perceber muito bem, mas depois no final percebia-se.

E: Foi aquele impacto do novo, mas depois, entretanto, começaste a perceber. Mas ao início foi difícil, é isso?

A1: Foi isso.

A2: Acho que foi no Workshop, na de construção. Não sabia muito bem o que fazer, estava baralhada. Não tinha nenhuma ideia.

A6: Gostava de acrescentar... nessa mesa do Workshop, eu amei, mas eu senti dificuldade porque não sabia o que fazer.

A1: Também senti dificuldade, porque era muita pressão e eu estava a fazer algo e depois só faltavam 3 minutos, não sabia o que fazer.

A3: A minha maior dificuldade foi na ficha porque o nosso grupo demorou muito tempo a entender, o nosso processamento não estava muito rápido. O início foi difícil, mas depois de alguns minutos fizemos aquilo tudo num instante!

E: E ficaste a perceber? Foi só o início certo? A partir de que momento é que achaste que começaste a perceber?

A3: A partir do momento em que começamos a falar com a professora e nos esclareceu as dúvidas, e ficou mais claro.

A4: Para mim foi a parte das mesas, do Workshop. Eu gostei, mas achei difícil, na parte do corte. Eu estava confusa no sentido do recorte, porque não sabia bem o que fazer, nem como me mexer, porque achava as tesouras difíceis de recortar as caixas de ovos.

A5: Então, eu achei que tive mais dificuldade na ficha. Nós demoramos muito, mas muito a perceber o que era para fazer. Depois, fomos encaminhados e logo conseguimos resolver.

E: Será que tudo o que vimos vos ajudou a ter novas ideias? Isto é, sentiram que depois de conhecer as várias obras e artistas a vossa imaginação “voou”?

A1 / A2 / A3 / A4 / A5 / A6: Sim!

E: Então, sentiram que a arte contemporânea vos ajudou a expressar as vossas emoções ou ideias de forma criativa? Para ajudar a responder a esta questão podemos

tentar comparar as vossas primeiras representações e esta última. Vamos distribuir os trabalhos.

A4: Eu acho que sim, porque tal como eu já tinha dito na aula, este aqui (1ª Representação) eu acho que não desenvolvi nada. Acho até que ficou mal pintado. Este daqui (2ª Representação) já ficou bom. Eu acho que evolui bastante. Já usei várias técnicas, por isso considero que evolui bastante.

A3: Ajudou porque, como pode ver (1ª Representação), eu antes não sabia como fazer as coisas, antes estava a fazer tudo muito igual, isto ficou péssimo na minha opinião. Se este fosse o trabalho final, nem o queria apresentar. Agora, eu acho que melhorei muito. Eu até dei um nome ao trabalho... Eu também acho que tudo isto me ajudou, porque antes eu não tinha muita criatividade e eu consegui ter criatividade para fazer isto (2ª Representação).

A6: Eu acho que sim, porque passar disto (1ª Representação) para isto (2ª Representação) foi bom. A arte contemporânea ajudou pelas técnicas.

A5: Deste (1ª Representação) para este (2ª Representação) melhorei muito! Mas muito, tipo daquele a 100%, sabe? E eu acho que aprendi muito mais a fazer novas técnicas, novos modos de trabalho.

E: Na avaliação, na sala, tu falaste que uma das coisas que foste buscar à arte contemporânea foi a parte da ideia, queres falar um pouco sobre isso?

A5: O amor vem de dentro e vem de todos os países. Tive criatividade no “AMOR” em alfabeto fenício.

A1: Eu acho que evoluí um bocadinho. Eu acho que não tive muito cuidado no primeiro trabalho. Acho que no segundo já evoluí um bocadinho. Eu quis mostrar que, cada letra pode ter um significado. Eu não usei muitos materiais, porque tinha receio de não ficar muito bem, mas coloquei aqui jornal.

A2: Acho que me ajudou muito, porque comparando deste (1ª Representação) para este (2ª Representação), eu acho que melhorei. Fui buscar à arte contemporânea a saudade, a parte da ideia, e os materiais. Por exemplo, a A4 usou os jornais e o papel, e eu usei cartolina preta e lápis branco e pastel seco.

E: Resumindo, depois destas atividades, vocês acham que conseguem desenvolver trabalhos de forma mais criativa?

A1 / A2 / A3 / A4 / A5 / A6: Sim!

*

Transcrição do Grupo Focal (2)

Entrevistador (E): Vamos iniciar esta conversa para refletirmos juntos sobre as atividades realizadas ao longo desta unidade de trabalho, sobre a arte contemporânea. O objetivo é entender como foi a vossa experiência ao contactarem com a arte contemporânea. Então, primeira pergunta: Já conheciam obras de arte contemporâneas antes destas aulas?

Aluno 7 (A7): Mais ou menos. Eu conhecia algumas mas, não todas.

Aluno 8 (A8): Antes de termos visto os quadros, eu já tinha ido ao antigo museu de arte contemporânea com o meu pai, a Lisboa.

E: Então já conhecias?

A8: Sim.

Aluno 9 (A9): Eu conhecia o nome e uma ou duas artes, mas não sabia muito bem na altura.

Aluno 10 (A10): Eu já conhecia porque os meus primos, sempre que estou de férias com eles, levam-me a sítios que, se fosse eu a escolher, nunca ia lá. E era lá que eu conhecia a arte.

Aluno 11 (A11): Já conhecia, mas não sabia que eram arte contemporânea.

Aluno 12 (A12): Eu já conhecia porque na Suíça nós trabalhávamos bastante com projetos com arte contemporânea, e era muito divertido fazer.

E: O que vocês pensam, depois desta unidade de trabalho, sobre a arte contemporânea?

A7: Eu penso que... como posso explicar... deve ser fixe, e é! É bom trabalhar e gosto desse tema.

A8: Esta arte puxa-nos pela cabeça, para a nossa criatividade. É divertido, e isso mostra-nos como temos capacidades na arte. E algumas pessoas também não gostam de Educação Visual e Educação Tecnológica mas, demonstra aqui um bom alvo para termos mais motivação.

A9: Eu vejo na arte contemporânea uma maneira de nos expressarmos melhor, porque pelas pinturas às vezes é um bocado complicado perceber. Pela arte contemporânea, pode ser mais um bocado difícil de compreender, mas acaba por fazer um sentimento dentro de nós que nós percebemos só que é à nossa maneira.

A10: Eu acho que é uma coisa que não dá para ser muito explicada por palavras, e mais por atos, emoções e sentimentos.

A11: Acho que a arte contemporânea levou-nos para um mundo que nós não conhecíamos completamente que é podermos criar e imaginar coisas que se calhar nunca existiram. Aprendi muito com a arte contemporânea.

A12: Eu acho que a arte contemporânea é muito divertida porque tem um sentido para uns que pode não ter para outros, e mostra o que está dentro da nossa criatividade. E pensar fora da caixa para percebermos alguma obra.

E: Como se sentiram ao aprender mais sobre elas, sobre as obras de arte contemporânea?

A7: Senti curiosidade, diversão e emoções.

A8: Descobri que a arte contemporânea não é só uma ou duas artes, mas um mundo de artes em que todas as artes, para nós, pode significar uma coisa e para outros outra... o que é muito divertido, o como pensamos sobre a arte e como ela pode ser para nós.

A9: Eu gostei de aprender sobre a arte contemporânea porque me ajudou a expressar mais coisas que se a falar eu não ia conseguir expressar.

A10: Eu gostei de aprender sobre arte contemporânea, porque ficamos sempre a saber mais. Nunca custa aprender mais. Fiquei curiosa para experimentar mais coisas. Muito provavelmente vou experimentar muitas mais coisas em casa e gostei muito de aprender.

A11: Senti-me completamente renovada porque antes já gostava de arte e então agora ao aprender arte contemporânea, para mim, foi uma coisa que me deixou ainda mais ansiosa para poder inventar e criar mais coisas.

A12: Eu gostei de aprender arte contemporânea porque aprendemos que, qualquer coisa que tenhamos em casa, tipo uma cadeira pode ser usada de várias maneiras e ser arte contemporânea. E eu gostei muito porque era um misto de emoções, porque num momento estamos a fazer o trabalho de forma muito calma e depois já estamos a fazer depressa. E ver as pessoas da nossa turma também muito contentes e algumas a fazer os trabalhos com os pés e com as mãos... foi muito divertido.

E: Vocês acham que a arte contemporânea é diferente da arte de outros períodos que já estudaram?

A7: Diferente.

E: Podem logo responder à próxima que é: em que sentem que é igual ou diferente?

A7: É um pouco diferente porque algumas artes são feitas por materiais que não são bem... como posso explicar... bem utilizáveis ou úteis, mas formam uma arte muito única.

A8: A arte contemporânea e outros estilos também podem ter significados iguais e diferentes. Claro, usamos outros materiais do que na arte que é só tintas e outros, como marcadores e lápis. Na arte contemporânea é de levar a nossa imaginação ao limite, pois temos contacto com outros materiais que nunca tivemos, como o gesso e outros papéis. E também que a arte contemporânea e as artes não precisam de ser explicadas, o que importa é admirá-las. Quem não gosta, não gosta, mas para os artistas... devem ter algo emocional dentro de si.

A9: Eu acho que é diferente porque na arte contemporânea podemos utilizar tudo o que quisermos. Nas artes de outros períodos também podíamos, mas nesta usamos mais coisas do que nos outros períodos. Eu acho que fez a diferença.

A10: Eu acho que é igual porque... eu não sei porquê, mas eu sinto que a arte contemporânea é a mãe das artes, porque na arte contemporânea nós podemos expressar de qualquer forma, como nas outras artes, e podemos fazer tudo igual como nas outras artes. Nós podemos trabalhar na arte contemporânea com materiais diferentes porque, por exemplo, se formos a pintar um quadro, nós podemos também por gesso ou cartolina ou algodão no quadro, ... acho que é igual.

E: Onde é que já viste uma obra com algodão e gesso, nas obras mais antigas?

A10: Não sei...

E: Tens que pensar sobre isso, perceber se já existia ou não.

A11: Eu acho que é diferente porque na arte contemporânea eu senti que usávamos coisas assim mais táteis, mesmo pelos exemplos que as professoras nos deram. E a arte que eu conhecia antes talvez era mais com marcadores, lápis, pastéis... e quando começamos este novo projeto, tive contacto com coisas que nunca tinha tido antes.

A12: Eu achei diferente porque, como eu já disse antes, qualquer coisa se pode tornar arte contemporânea, como o gesso que antes só servia para cuidar dos braços que são partidos. Agora nós usamos como arte, e aí remete um pouco de que podemos usar tudo para fazer algo diferente.

E: Agora, vamos falar agora sobre a ficha de análise de imagem. Consideram que a ficha de análise de imagem vos ajudou a observar, interpretar e recriar as obras?

A7: Ajudou um pouco para perceber como funcionava.

A8: Ajudou-nos a perceber o que a arte pode significar. Ajudou-nos a poder criar uma arte... Toda a gente gosta das suas artes e claro, isso também eu sei, que quando uma pessoa sabe que puxou pela sua imaginação e criatividade, sabe que isso sempre contribuiu. E não é só isso! Também é o querer trabalhar, não é só pensar e está pronto. Tem que se ter trabalho árduo para se poder fazer um trabalho, como toda a gente fez, que eu gostei muito de todos os trabalhos, todos representam uma coisa muito especial e eu sei disso.

A9: Para mim, sim. Ajudou a perceber mais sobre a arte contemporânea, porque nós começamos a saber mais sobre arte contemporânea foi no início, aquilo que nós achamos e aquilo que realmente é.

A10: Eu achei que nos ajudou até que bastante porque agora a fazer o trabalho final, ajudou-me a pensar numa história para dar ao meu trabalho, e como as professoras pedem sempre para nós dizermos em que nos inspirámos, ajudou-me muito a criar uma história por trás do trabalho que nem toda a gente consiga compreender, mas que o artista, neste caso eu, consiga.

A11: Acho que ajudou muito porque quando nos deram aquela arte contemporânea para analisar, reparei muito nos detalhes e quando recriámos este trabalho da temática do amor, fez-me pensar muito nos detalhes que ia fazer.

A12: Eu acho que ajudou bastante porque assim nós conseguimos atentar no trabalho, porque sabemos que nem todas as pessoas vão conseguir perceber o que é, depende da obra, e que mesmo que o trabalho não tenha ficado tão bom, para outras pessoas pode ter ficado muito bom.

E: Vamos agora falar sobre aquele último exercício da ficha, o de recriar a obra. Gostava de saber se vocês se sentiram inspirados a criar algo novo, sentiram-se criativos, depois de observarem e analisarem essas obras?

A7: Não tanto, porque o meu trabalho não ficou assim grande coisa.

A8: Eu quis representar aquilo que eu queria fazer, mais com detalhe nesse trabalho. Quis representar um bocadinho da minha criatividade e ajudou-me um bocadinho a pensar naquilo que eu podia fazer para ter uma boa nota e fazer um incrível trabalho.

E: Então sentiste que ter observado aquelas obras ajudou-te naquele último exercício?

A8: Ajudaram-me a pensar no que é que eu ia fazer.

A9: Para mim, ajudou-me. Eu não sei se percebi da mesma maneira que a artista quis representar, mas da maneira que eu entendi, eu acabei por fazer o trabalho dessa mesma ideia que eu entendi.

E: Então estas a dizer que o que te ajudou a criar algo novo a partir da obra foi a ideia que retiraste da artista?

A9: Sim.

E: Isso também é importante referirem quando forem falar. Se realmente se sentiram inspiradas a criar algo novo, de onde é que vocês acham que veio essa inspiração!

A10: Sim, ajudou-me, até que bastante, porque quando me deram a obra para analisar, eu pensei em coisas diferentes das minhas colegas, que foram mais pelo óbvio. Então, nesse trabalho, eu também quis ir menos pelo óbvio, mais por mim mesma, pelo que o

meu coração diria. Eu não me inspirei muito na obra que me deram porque eu achei que a artista tinha uma forma de se expressar, mas a minha era diferente, por isso eu não quis usar as cores ou os materiais da obra.

E: Mas nós tivemos de recriar a partir daquela obra. Que bocadinho foste buscar para surgir aquele desenho? Isso é importante para percebermos como passamos daquela obra para aquele desenho?

A10: Remeteu-me mais a pensar um bocado fora da caixa e a interpretar a obra de forma diferente. Por isso é que eu fiz aquele trabalho.

E: Foi a partir mais da ideia?

A10: Sim.

A11: Inspirei-me muito no trabalho. Se eu fiz aquele desenho foi muito em relação aos detalhes, como já tinha falado há bocadinho. Eu ligo muito aos detalhes do desenho e naquele caso, naquela obra, vi ali coisas que se calhar outras pessoas não viram.

E: Foram os pequenos detalhes. Ou seja, foi, então, aquele exercício de observação que te ajudou mais a criar?

A11: Sim.

A12: Eu acho que a parte de recriar ajudou porque conseguimos, também, experimentar um pouco do que nós já tínhamos visto na outra obra, para recriarmos o que nós sentimos sobre essa obra.

E: Agora vamos falar sobre o Workshop. Tinha três temáticas diferentes, e tiveram de rodar entre elas. Lembram-se? Eu agora queria saber como foi a experiência de trabalhar com materiais e técnicas diferentes?

A7: Foi bom. Para ser sincero, foi boa... o toque... de tocar em novas coisas que eu não conhecia antes é bom. Eu gosto de conhecer coisas novas e utilizar.

A8: Gostei da experiência com os novos materiais, tanto como eram diferentes dos materiais que tocávamos antigamente. Tivemos mais liberdade para usar todos os materiais, como a areia, os tecidos e todas as coisas que estavam disponíveis para usar. Para mim foi uma sensação muito boa... ter materiais para poder usar e muitas coisas novas para aprender.

A9: Eu gostei porque, na primeira mesa fiz coisas, desorganizadas, mas que eu entendi mais ou menos o que eu queria demonstrar. Toquei em coisas novas e usei-as como artes, que nunca pensei pudessem ser artes e gostei. Na segunda mesa, os jornais, inspirou-me uma coisa que eu gostei muito de fazer. Nas tintas eu inspirei-me numa arte que eu gostava muito e gosto.

A10: Eu vou ser sincera, eu senti-me um bocado pressionada porque as professoras só

nos deram 10 minutos e 10 minutos não dá para fazer, basicamente, quase nada. E eu gosto muito das coisas certas. Se eu pintar uma coisa mal, eu choro, eu sou assim. E, o workshop ensinou-me a ter calma sob pressão, e a saber interpretar as coisas e os materiais de outra forma, usar os materiais de outra forma, e eu gostei muito.

A11: Eu gostei muito porque consegui criar obras diferentes em cada mesa que já tinha imaginado, e que nunca tinha conseguido fazer. Foi mesmo muito bom ter essa liberdade para conseguir criar obras e libertar a minha imaginação.

A12: Eu gostei porque nós aprendemos muitas coisas. Pudemos usar várias coisas. Depois o que nós aprendemos no Workshop podemos usar no trabalho final, algumas pessoas, outras não. E também ajudou no companheirismo, porque estávamos todos sob pressão porque tínhamos pouco tempo. Foi muito divertido ver toda a gente a rir e, também, a ter um pouco de desespero sob a pressão.

E: Ainda sobre o workshop... acham que ajudou a ter ideias novas?

A7: Sim, ajudou porque... como posso dizer... ajudou para pensar mais fora da caixa e não pensar mais no óbvio.

A8: Sim, ajudou a não querer tentar imitar os outros, mas sim fazer aquilo que nos vem da cabeça.

A9: Sim, ajudou a colocar materiais que nós aprendemos em pouco tempo. Usamos e fizemos uma arte que para nós pode acabar por ter alguma emoção, para os outros depende.

A10: Eu acho que ajudou, porque... eu fui buscar inspiração às coisas mais simples da vida, mas que no final podem ter um significado perfeito. E também dei mais valor a essas coisas.

A11: Sim, ajudou muito porque eu antes, vou ser sincera, eu antes quando tinha de fazer alguma obra ou alguma arte, eu seguia muito as ideias dos outros e, com isto aprendi a ter ideias únicas que se calhar ninguém tinha pensado.

A12: Eu acho que sim, porque ajudou. Porque antes não gostava nada de desenhar, nem de pintar, pronto, de fazer os trabalhos manuais e agora, depois de fazer estes trabalhos, já comecei mais a fazer desenhos e pinturas que antes nunca pensei em fazer, e também despertou a minha criatividade.

E: O que foi mais desafiador, ou sentiram mais dificuldades, nestas atividades?

A7: Na ficha, na interpretação de uma obra qualquer e tentar saber o significado da obra. Achei difícil pensar e puxar pela cabeça – como é que eu ia interpretar o trabalho, a obra.

A8: As minhas dificuldades foram mais no Workshop e no trabalho final. Tive menos tempo e foi desafiante, para mim.

A9: Para mim foi mais no trabalho final. Às vezes eu tenho ideias que acabo por expressá-las no trabalho. Outras vezes, tenho dificuldades em pensar tipo que material vou usar para aquilo.

A10: Foi mais no trabalho final, também, porque eu gostei muito como ficou o trabalho. E eu, enquanto fazia algumas partes do trabalho, tive um bocado de conter as minhas emoções para... não chorar... porque, no final, no trabalho eu fiz cenas que eu nunca poderei voltar a repetir na minha vida.

A11: Senti dificuldades ao interpretar a obra que nos calhava porque, ao início, aquilo não me dizia nada. Eu olhava para aquilo e via uma coisa que, para mim, se calhar era simples. Depois, ao longo do tempo, fui entendendo.

A12: Eu achei mais difícil o Workshop, porque tínhamos pouco tempo e era muita pressão, e porque nós queríamos fazer um bom trabalho mas, ao mesmo tempo, tínhamos pouco tempo para o fazer. Mas, no fim, acho que correu bem o trabalho. Só senti dificuldade na parte da pressão, no resto acho que não.

E: Será que tudo o que vimos vos ajudou a ter novas ideias? Isto é, sentiram que depois de conhecer as várias obras e artistas a vossa imaginação “voou”?

A7: Não é bem voar mas... expandiu a minha criatividade, muito!

A8: Mais ou menos. Para mim não foi muito bem de acordo com as artes que apresentaram. Não foi bem isso que me motivou, foi mais a minha criatividade.

E: Então achas que a arte contemporânea não te impulsionou, em nada, a criatividade?

A8: Impulsionou, mas estou a dizer que não é muito, muito. Foi uma ajuda da arte.

A9: Sim. Eu antes, quando era mais nova, e ainda hoje, gosto muito de fazer em 3D, e queria fazer. A arte contemporânea mostrou-me que dá para fazer em 3D os trabalhos que, por vezes, são um bocado difíceis.

A10: Ajudou, porque se nós não tivéssemos feito este processo todo, muito provavelmente eu ia focar muito mais na apresentação e não na história. Porque eu acho que a história é mais importante do que a apresentação em qualquer trabalho e, que sem a história, não há uma apresentação boa, na minha opinião. Mas cada um tem a sua opinião, esta é a minha. E sim, eu acho que ajudou muito na parte da história.

A11: Para mim, ajudou muito a voar através da minha imaginação, porque sempre tive ideias assim um bocadinho fora da caixa. Então, agora consegui expor a minha criatividade e imaginação com todos os materiais que nos deram.

A12: Eu acho que sim, que me fez a criatividade voar porque, agora, eu vejo as coisas na escola e nos vários lugares e penso como é que aquilo poderia ser arte contemporânea... penso... o mundo à nossa volta como se fosse uma arte contemporânea.

E: Vocês sentiram que a arte contemporânea vos ajudou a expressar as vossas emoções ou ideias de forma criativa? Para ajudar a responder a esta questão podemos tentar comparar as vossas primeiras representações e esta última. Vamos distribuir os trabalhos.

A7: Eu não tive muito tempo para fazer, mas acho que eu podia ter feito melhor (1ª Representação). E eu, com a arte contemporânea, evolui muito e, como já tinha dito, expandiu muito, mas mesmo muito a minha criatividade! Este trabalho (1ª Representação) quase que não significa nada.

A8: Sim, muito, muito! Como todos sabem, a arte contemporânea contribuiu muito para o meu trabalho, tal como eu contribuí.

A9: Eu neste trabalho (1ª Representação) não tive ideias nenhuma, então, eu acho que a arte contemporânea mudou o trabalho final, porque este trabalho não ficou muito como aquele, ficou bem diferente na verdade, e eu gostei mais daquele (2ª Representação) do que este, porque neste eu estava sem ideias, não sabia o que era a arte contemporânea e, perceber o que era a arte contemporânea e os materiais que podíamos usar, ajudou-me muito mais a pensar.

E: Consegues dizer, em específico, o que te inspirou na arte contemporânea para teres passado disto, para isto?

A9: Inspirou-me que, com a arte contemporânea consigo expressar coisas que eu a falar com pessoas não consigo expressar. Mas, ao fazer o trabalho, com a arte contemporânea que acaba por se expressar mais do que só em desenho e pronto. Ajudou-me muito mais.

A10: Eu, deste trabalho para aquele, a única coisa que eu mantive foi a essência e a história. O resto eu mudei tudo visualmente, porque eu achei que este trabalho (1ª Representação) não estava completo e, também estava um bocadinho sem ideias mas... eu usei muito mais materiais do que neste. Dá para ver nitidamente. E consegui expressar-me de outra forma com as coisas que aprendi sobre a arte contemporânea. Aprendi, também, a trabalhar um bocado sob pressão porque este trabalho eu fiz um bocadinho sob pressão. E este também, mas neste também não tive muitas ideias para trabalhar sob pressão.

E: Era importante falares sobre uma questão. Foste a única que optaste pela performance.

A10: Quando as professoras me mostraram a performance, eu fiquei muito impressionada e depois eu com este desenho, a história que eu tenho nesse, fazia muito sentido se eu fizesse uma performance. Isto porque eu sabia que na performance, o desenho no papel de cenário ia ficar horrível mas teve muito sentido para o meu trabalho.

A11: Deste trabalho para aquele a arte contemporânea fez-me perceber que o amor

não é só representado por corações, mas sim por lugares, ou pessoas, objetos que nós, se calhar, sentimos que são mais especiais. O trabalho agora final acho que ficou muito bom para aquilo que eu esperava porque na aula passada eu acabei por ter um bocadinho menos tempo e trabalhei um bocadinho sob pressão, mas consegui acabar e ficou como eu queria.

A12: Eu achei que o meu trabalho deste para o trabalho final mudou muito, completamente. Não têm nada a ver um com o outro. E que a arte contemporânea fez-me perceber que o amor não é só aquilo que está por fora. É muito o que está por dentro, é muito o que as pessoas pensam sobre o que é o amor e um significado do amor para uma pessoa pode não ser o mesmo para outra.

E: Resumindo, depois destas atividades, vocês acham que conseguem desenvolver trabalhos de forma mais criativa?

A7: Sim, muito mais. De este trabalho para esse evolui muito, então eu acho que consigo fazer ainda melhor do que eu fiz hoje e ontem.

A8: Eu acho que vou evoluir porque cada vez que vamos crescendo a nossa cultura, a nossa imaginação e formas de pensar vai evoluindo, tal como a nossa vontade.

A9: Eu não tenho muito a certeza porque não sei o que o futuro me espera, mas depende... porque eu posso ser uma adolescente ou uma adulta criativa ou não. Mas, se eu acabar por conhecer materiais e acabar por me apaixonar ainda mais por arte, posso acabar por fazer trabalhos que evoluíram.

A10: Eu acho que sim, que vai ajudar bastante para o meu futuro porque, como é que eu direi... é importante saber-nos expressar de outra forma, não só por palavras, mas também por desenhos, maquetes, entre outras coisas.

A11: Acredito que sim. Acredito que isto me vá ajudar para o futuro porque sempre me interessei pela arte, então quando aprendemos arte contemporânea já estava a pensar em muitas mais coisas que podia fazer.

A12: Eu acho que a arte contemporânea e estes trabalhos me vão ajudar bastante para ter mais criatividade porque faz-nos espremer a nossa imaginação ao máximo. Tudo o que nós imaginamos pode não ser o que vai ser o trabalho final e isso é uma coisa que pode ser muito boa ou muito má.