



ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

“O DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA: O
PROGRAMA ProgestArt”

Teresa Maria da Cunha Almeida Rocha de Sousa Senos

Tese orientada por

Prof. Doutor Francisco Peixoto (orientador)

ISPA- Instituto Universitário

Professor Doutor Saúl Neves de Jesus (co-orientador)

Universidade do Algarve

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Área de especialidade.....Psicologia do Desenvolvimento

2018

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na área de especialização de Psicologia do Desenvolvimento realizada sob a orientação de Francisco Peixoto e Saúl Neves de Jesus, apresentada no ISPA- Instituto Universitário no ano de 2018.

À Cristina Quelhas
que sempre me lembrou Simone de Beauvoir
quando dizia que nós não nascemos mulheres ,
tornamo-nos mulheres...

Agradecimentos

Quero começar por agradecer ao meu orientador, Prof. Doutor Francisco Peixoto, por todo o investimento e dedicação num trabalho conjunto, sem o qual não teria sido possível a realização da presente tese e ao co-orientador Professor Doutor Saúl Neves de Jesus pelo seu apoio e contributo.

Nas fases iniciais de construção do projecto contei igualmente com o aconselhamento e apoio de Helmut Leder ao qual estou extremamente grata. Reconheço e admiro o seu trabalho e o seu apoio permitiu-me pensar que poderia desvendar algum caminho neste domínio.

À Prof. Doutora Manuela Veríssimo pela amizade e por ter-me dito que não tinha escolhido o caminho mais fácil e ainda assim eu sentir que acreditava em mim.

Devo igualmente agradecer a ajuda e apoio ao Prof. Doutor Paulo Ventura, aos inúmeros comentários proferidos aos artigos desta tese, nomeadamente no que diz respeito às análises estatísticas. Neste aspecto contei igualmente com o apoio da minha amiga e colega Dra. Marta Castelo Branco.

Às minhas colegas e amigas Professora Doutora Cristina Quelhas e Professora Doutora Teresa Garcia Marques a minha gratidão...

Agradeço, igualmente, ao Prof. Doutor João Marôco pelos ensinamentos no domínio da estatística e pelo exemplo que é na dedicação ao trabalho dando-me força para o necessário investimento na conclusão da presente tese. Ao meu amigo Prof. Doutor Carlos Lopes pela constante amizade e apoio. Quero, igualmente, agradecer à Dra. Manuela Machado pela revisão de alguns textos da tese.

Agradeço com muito carinho à Dra. Inês Nunes por ter feito parte deste percurso tendo aplicado o programa (ProgestArt) a 18 crianças entusiasmadas e atentas. Agradeço igualmente à Dra. Sónia Ascensão, à Dra. Letícia Oliveira e aos meus colegas de doutoramento e orientador pela análise das entrevistas para a realização do acordo inter-juízes.

Agradeço às escolas que prontamente abriram as suas portas e a todas as crianças e pais. Queria deixar aqui um agradecimento muito especial às crianças que fizeram parte do ProgestArt, a minha estima e gratidão.

Quero igualmente agradecer aos meus alunos pela crença de que este caminho se faria com sucesso e pelo apoio na recolha de algumas entrevistas e suas transcrições.

Agradeço a todos os meus amigos que me acompanharam, de uma maneira ou de outra, pela sua presença ou ausência, respeitando todo o processo que envolve percursos como este.

Á Dra. Maria José Vidigal um agradecimento, muito especial, pelo constante apoio e incentivo e por termos feito um caminho em conjunto impossível de agradecer.

Á minha tia, Isabel Almeida Rocha, por todo o afecto, carinho e incentivo.

Ao Pedro Garcia Marques agradeço a formatação cuidada da tese.

Por último, mas não menos importante, á minha filha, Maria Senos, pelo seu inestimável apoio calando, tantas vezes, tantas necessidades...a minha gratidão.

Queria igualmente agradecer a Carlos Eduardo Leal pela generosidade do escritor que é e por ter permitido sonhar...

Palavras chave:

Desenvolvimento Estético; Pintura; Artes; Psicologia do Desenvolvimento; Experiência estética; Educação Artística; Educação Estética; Programa de Educação Estética e Artística.

Key words:

Aesthetic Development; Painting; Arts; Developmental Psychology; Aesthetic Experience; Artistic Education; Aesthetic Education; Aesthetic and Artistic Education Program.

Categorias de Classificação da tese

PsycINFO Classification Categories and Codes:

2800 Development Psychology

 2820 Cognitive & Perceptual Development

3500 Educational Psychology

3530 Curriculum & Programs & Teaching Methods

RESUMO

O desenvolvimento estético é nos primeiros estádios dependente da maturação e posteriormente outras variáveis interferem neste desenvolvimento. A educação estética e artística possibilita a ocorrência deste desenvolvimento.

A presente tese pretende compreender em que medida, de que forma e por que processos, o programa de educação estética e artística (ProgestArt), concebido e aplicado, potencializa o desenvolvimento estético e a criatividade.

Revimos a literatura evidenciando as principais teorias do desenvolvimento estético, estabelecendo inter-relações entre este domínio desenvolvimental e a experiência estética, a criatividade e as abordagens filosóficas. Por outro lado, realizámos uma análise dos principais programas de educação estética e artística clarificando a sua importância para o ProgestArt que foi suportado nas dimensões que compõe o desenvolvimento estético referidas por Parsons (1987/1992). O primeiro artigo adopta uma metodologia sistemática no domínio do desenvolvimento estético, validando um instrumento de análise deste desenvolvimento e constituindo materiais (duas séries de 4 quadros), que possibilitam serem aplicados na investigação mais fundamental e na investigação-acção. No segundo artigo sustentou-se empiricamente a teoria de Parsons (1987/ 1992), verificando se o desenvolvimento se processa do modo como é referido por este autor e tendo em consideração as faixas etárias que menciona. No terceiro estudo pretendemos compreender em que medida o ProgestArt contribui para o desenvolvimento estético e a criatividade. No decurso do programa centrámo-nos no processo, pela observação e registo das dinâmicas interactivas, que possibilitaram explicar os ganhos no desenvolvimento estético e na criatividade. Discutem-se conceitos centrais da psicologia do desenvolvimento estabelecendo pontes entre este desenvolvimento mais global e o desenvolvimento estético, clarificando os mecanismos e processos por que ocorrem. Discute-se, igualmente, a educação estética e artística clarificando os pressupostos da concepção do programa (ProgestArt) e os principais resultados decorrentes da sua aplicação. Menciona-se algumas implicações para o desenvolvimento estético e educação estética e artística e estrutura-se um novo projecto de investigação, de cariz mais fundamental, sustentado nas lacunas que nos parecem existir no domínio em estudo.

Palavras-chave: Desenvolvimento Estético; Pintura; Artes; Psicologia do Desenvolvimento; Experiência estética; Educação Artística; Educação Estética; Programa de Educação Estética e Artística.

Nota: A presente tese é escrita de acordo com o antigo acordo ortográfico.

ABSTRACT

The aesthetic development is, in its first stages, dependent on the maturation of the individual and, afterwards, other variables interfere with this development. The aesthetic and artistic education allows for the occurrence of this development. The present thesis intends to understand to what extent, in what form, and by what processes the program of aesthetic and artistic education (ProgestArt), conceived and applied, enhances aesthetic development and creativity. We reviewed the literature evidencing the main theories of aesthetic development, establishing interrelations between this field of development and aesthetic experience, creativity, and philosophical approaches. On the other hand, we carried out an analysis of the main programs of aesthetic and artistic education, clarifying their importance for ProgestArt, which was supported in the dimensions that make up aesthetic development, referred to by Parsons (1987/1992). The first study adopts a systematic methodology in the field of aesthetic development, validating an instrument of analysis of this development, and making up materials (two sets of 4 paintings) which allow to be applied in the most fundamental research and action-research. In the second study, the Parsons (1997/1992) theory was empirically supported, verifying whether the development is processed the way the author mentions, as well as whether it happens in the mentioned age groups. In the third study, we intended to understand in what way ProgestArt contributes to aesthetic development and creativity. Throughout the program, we focused on the process, by the observation and recording of the interactive dynamics, that allowed for an explanation of the gains in aesthetic development and creativity. Central concepts of developmental psychology are discussed, establishing bridges between this more global development and aesthetic development, clarifying the mechanisms and processes by which they occur. The aesthetic and artistic education is also discussed, clarifying the presuppositions of the conception of the program (ProgestArt) and the main results stemming from its application. Some implications for aesthetic development and aesthetic and artistic education are mentioned, and a new project of investigation is structured, of a more fundamental nature, based on the gaps that seem to exist in the field of aesthetic development.

Keywords: Aesthetic Development; Painting; Arts; Developmental Psychology; Aesthetic experience; Artistic Education; Aesthetic Education; Aesthetic and Artistic Education Program.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Secção I - Revisão da Literatura | 1 |
| I. Arte e Estética | 3 |
| Arte | 3 |
| Qual o Objectivo da Arte? | 5 |
| Definições da Palavra Estética | 6 |
| A Abordagem Filosófica e o Desenvolvimento Estético (Parsons, 1987/ 1992) | 7 |
| Experiência Estética e Desenvolvimento Estético..... | 8 |
| O Modelo de Apreciação Estética e Julgamento Estético (Leder, Belke, Oeberst e Augustin, 2004) e a Teoria de Desenvolvimento Estético de Parsons (1987) | 9 |
| Variáveis que Interferem na Apreciação Estética..... | 10 |
| II. As Teorias do Desenvolvimento Estético e Criatividade..... | 13 |
| Teoria de Machotka (1966) | 13 |
| A Teoria de Coffey (1968) | 13 |
| A Teoria de Gardner (1973) | 14 |
| A Teoria de Clayton (1974)..... | 14 |
| A Teoria de Brunner (1975) | 15 |
| A Teoria de Winner (1982) | 15 |
| A Teoria de Housen: O Olhar do Observador (1983) | 15 |
| A Teoria de Parsons (1987/ 1992)..... | 16 |
| A Teoria de Franz (2002) | 17 |
| A Teoria de Rossi (2003) | 18 |
| A Teoria de Van Meel-Jansen (2004)..... | 18 |
| Os Aspectos Teóricos Subjacentes às Teorias..... | 19 |
| O Desenvolvimento Estético e a Criatividade | 20 |
| III. Educação Estética e Artística - Programas | 25 |

| | |
|---|------------|
| A Educação Estética e Artística no Sistema Educativo Português..... | 25 |
| As Recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) | 27 |
| Programa para o 1º ciclo do Ensino Básico..... | 29 |
| Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar..... | 30 |
| Primeiro olhar- Programa Integrado de Artes Visuais | 31 |
| Arts Propel..... | 40 |
| Visual Thinking Strategies (VTS) | 41 |
| Discipline-Based Art-Education (DBAE) | 41 |
| Um Programa para o Desenvolvimento Estético (Lowenfeld & Brittan, 1980) | 42 |
| Reflexão Sobre os Programas..... | 44 |
| Programa para o 1º ciclo do Ensino Básico..... | 44 |
| Programa de Educação Estética e Artística para Crianças de 7-8 Anos (ProgestArt)..... | 45 |
| Secção II | 49 |
| Artigos Empíricos | 49 |
| Artigo Empírico 1 | 51 |
| Artigo Empírico 2 | 59 |
| Artigo Empírico 3 | 75 |
| Secção III..... | 105 |
| Discussão Geral..... | 107 |
| O Desenvolvimento Estético | 109 |
| A Educação Estética e Artística..... | 116 |
| Conclusão | 122 |
| Referências | 123 |
| Anexos..... | 135 |
| Anexos primeiro artigo | 136 |
| Anexo A: Entrevista (Parsons, 1987/1992)..... | 137 |

| | |
|---|------------|
| Anexo B: Quadros Série A e Série B | 139 |
| Anexo C: Avaliação de quanto gosto de um quadro | 143 |
| Anexo D: Instrumento de Análise do Desenvolvimento Estético de Acordo com Parsons(1987/1992)..... | 144 |
| Anexo E: Respostas dos participantes por estado de desenvolvimento estético | 150 |
| Anexos segundo artigo | 151 |
| Anexo A: Quadros apresentados na entrevista de Parsons (1987/1992)..... | 152 |
| Anexos B: Entrevista do Desenvolvimento Estético..... | 154 |
| Anexo C: Instrumento de Análise do Desenvolvimento Estético de Acordo com Parsons (1987/1992) | 155 |
| Anexos terceiros artigo..... | 161 |
| Anexo A: Instrumento de Análise do Desenvolvimento Estético de Acordo com Parsons (1987/1992) | 162 |
| Anexo B: Quadros Apresentados na Entrevista de Parsons (1987/1992) – Série A | 167 |
| Anexo C: Quadros Apresentados na Entrevista de Parsons (1987/1992) – Série B | 169 |
| Anexo D: Outputs Estatísticos..... | 171 |
| Anexo E: Programa ProgestArt – Educação Estética e Artística para Crianças de 7-8 Anos | 177 |
| Anexo F: Alguns Registos no Decurso da Fase Experimental por Sessão..... | 195 |
| Anexo G: Estatística da Escala Achievement Emotions Questionnaire- Elementary School (AEQ- Elementary School) | 226 |

Índice de Tabelas

Secção II

Artigo Empírico 1

Tabela 1: Pairwise Comparisons between the age groups in aesthetic development..... 69

Artigo Empírico 3

Tabela 1: Reliability for each dimension and for the global score of the AEQ-ES 86

Tabela 2: Descriptive statistics for the AEQ-ES 90

Índice de Figuras

Secção I

| | |
|---|----|
| Figura 1: Processo de fazer arte, Tinio (2013) | 22 |
| Figura 2: Figura de Velho,1645, Rembrandt e Retrato de uma Jovem, séc.XV, Ghirlandaio ... | 32 |
| Figura 3: As Vivian Girls, como Moinhos de Vento,1978, Paula Rego e D. Quixote e os carneiros,1963, Júlio Pomar | 33 |
| Figura 4: Komachi dizendo adeus a um apaixonado, séc. XVIII, Nichimura Shigenobu e O marinheiro e a rapariga,1928, Almada Negreiros | 34 |
| Figura 5: Fernando Pessoa,Heterónimo,1978, Costa Pinheiro e Praia do Vau, 1982, Joaquim Rodrigo | 35 |
| Figura 6: Espacilimitado, 1958, Nadir Afons e Desdobragem,1982, Eurico Gonçalves | 36 |
| Figura 7: Le Héros,1939, Vieira da Silva e Atlantis,1971, Bartolomeu Cid..... | 37 |
| Figura 8: Entrada, 1917, Amadeo de Souza Cardoso e Homenagem a Picasso, 1961, Fernando de Azevedo | 38 |

Secção II

Artigo Empírico 1

| | |
|---|----|
| Figura 1: Global stage average in relation to age | 56 |
|---|----|

Artigo Empírico 2

| | |
|--|----|
| Figura 1: Global stage average in relation to age, vertical bars represent 0,95 confidence intervals | 68 |
|--|----|

Artigo Empírico 3

| | |
|---|----|
| Figura 1: Aesthetic development score for both groups..... | 88 |
| Figura 2: Creativity score for the experimental and control groups..... | 89 |

Secção I
Revisão da Literatura

“Não desprezes a pintura, pois estarás a desprezar a contemplação apurada e filosófica do universo.” Leonardo Da Vinci

I. Arte e Estética

Neste capítulo começamos por abordar: o que é a arte? Mostrando a dificuldade da sua definição. Referimos os objetivos da arte e, posteriormente, definimos o conceito de estética estabelecendo, igualmente, uma relação entre as abordagens filosóficas e o desenvolvimento estético. Posteriormente clarificam-se os conceitos experiência estética e desenvolvimento estético estabelecendo relações entre estas duas variáveis mobilizando as duas teorias mais importantes do desenvolvimento estético, a de Housen (1983) e Parsons (1987/ 1992). E, por fim, mencionamos as principais variáveis que interferem na apreciação estética.

Arte

Para Parsons (1987/ 1992) é uma verdade que o conhecimento que possuímos sobre a educação no domínio das artes é manifestamente insuficiente quando comparada com outros domínios escolares. Por outro lado, defende igualmente o autor que a compreensão da arte é muito precária quando pensamos, por exemplo na ciência (Parsons, 1987/ 1992). Marty (1999), refere que “todos las ramas de la psicología general acaban por quedar implicadas, em mayor o menos medida, en el estudio del fenómeno estético como realización humana” (p. 14). Bezerra (2001), no prefácio da obra “Psicologia da Arte”, de Vygotsky (1896-1934/ 2001), defende que “a psicologia não pode explicar o comportamento humano ignorando a reacção estética suscitada pela arte naquele que a frui” (p. 11). A explicação do comportamento humano passa então, imperiosamente, por uma explicação da forma como o contemplador compreende a arte.

De acordo com Leontiev (2000) aquilo que devemos ensinar na educação estética são as competências que nos permitem entender a arte e a beleza, levantando algumas questões decorrentes desta afirmação, como sejam: “O que é a arte? O que quer dizer perceber e entender (adequadamente) a arte?” (p. 128).

A definição do que é arte é um conceito complexo de definir, foram os filósofos que mais se dedicaram a pensá-lo (e.g. Heidegger, 1950/ 2007; Merleau-Ponty 1961/2013). É possível, igualmente, inferir do modelo de Leder, Belke, Oeberst, e Augustin (2004), o conceito do que é a arte para a psicologia. Por outro lado, na literatura, baseando-nos em Tolstoi (1898/2013), também se menciona a sua definição. Abordamos deste modo uma tentativa de definição do que é a arte passando pela filosofia, literatura e psicologia.

Uma definição do que é a arte é frequentemente vista como inalcançável (e.g. Leontiev, 2000). Definir arte é sempre algo reducionista na medida em que a arte rompe constantemente com os padrões vigentes estabelecidos, movendo-se esta constantemente num universo de criatividade e ruptura, sendo desta forma quase impossível de definir.

Marcuse (1977/2016) diz-nos que a arte se autonomiza das relações sociais, pois as transcende. “Nesta transcendência rompe com a consciência dominante e revoluciona a experiência” (p. 9). Na sua perspectiva a arte desafia a realidade abrindo portas a um mundo fictício mais real que a realidade. “Como mundo fictício, como ilusão (Schein), contém mais verdade do que a realidade (...). O mundo da arte como aparência da verdade, a realidade quotidiana como ilusória, enganadora” (p. 53).

Mas como poderemos estar certos de que são, de facto, obras de arte que existem para ser contempladas, se não sabemos anteriormente o que é a arte? (Heidegger, 1950/ 2007). No prefácio da obra “Origem da Obra de Arte”, de Heidegger (1950/ 2007), define-se a arte como um enigma. E refere-se que o autor do livro não pretende solucionar este enigma mas que “o convite vem antes chamar-nos à difícil arte de olhar, para além do que se vê, aí onde algo de invisível se guarda” (Costa, 2007).

É renunciando a um entendimento individual de uma obra que o observador consegue compreender a obra ascendendo desta forma à sua significação, e conseqüentemente enriquecendo-se a si próprio (Leontiev, 2000).

Merleau-Ponty (1961/2013) diz-nos que Klee escrevia, aos trinta e sete anos, a frase que foi gravada no seu túmulo: “sou inapreensível na imanência...”, mostrando desta forma a dificuldade de alcançar na sua verdadeira dimensão as suas obras.

É neste difícil contexto que nos movemos no que é inapreensível, na transcendência, na impossibilidade de definição do que é a arte e no indizível.

Numa perspectiva mais da literatura podemos dizer que, Tolstoy (1898/2013), defende que arte é comunicação. Comunicação dos sentimentos do artista que comunicados através da obra levam o contemplador a sentir estes mesmos sentimentos e não outros. Podemos neste sentido referir o alargamento a uma reflexão sobre a obra de arte, a uma compreensão da mesma, levando-nos pelo caminho de que a arte se pode compreender (Parsons, 1987/ 1992). Dito de outra forma a arte é essencialmente uma forma de expressão que revela o eu. Deste modo, as reacções à arte constituem uma “exploração implícita do eu e da natureza humana” (Parsons, 1987/1992, p. 15).

Do ponto de vista da psicologia, o modelo de Leder, Belke, Oeberst, e Augustin (2004) na fase da *pré-classificação* referem que se categoriza um objecto como objecto estético ou obra de arte pelo contexto em que este insere, museus, galerias, etc. Por aqui, pode-se depreender que arte é o que é aceite e promovido pelos museus, galerias, etc.

Julgamos ter mostrado a dificuldade de definição do que é a arte não ousando defini-la de forma hermética. Para uns é impossível de definir (e.g. Heidegger, 1950/ 2007; Merleau-Ponty, 1961/2013) para outros definida como um modo de comunicação (Tolstoi, 1898/ 2013) e revelação do eu (Parsons, 1987/ 1992) sendo que para outros é classificada socialmente pela integração das obras num contexto que lhes dá credibilidade (e. g. Leder, Belke, Oeberst, & Augustin, 2004).

Qual o Objectivo da Arte?

Para inúmeros artistas e filósofos o objectivo da arte é provocar emoções no observador (Shimamura, 2012). De acordo com Fróis, Marques e Gonçalves (2000) pode-se referir que o objectivo da arte é, por um lado, desenvolver a sensibilidade e, por outro, a criatividade e que em relação à pintura é “desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e cores, sentir a composição de uma pintura e tornar-se capaz de identificar o que está representado (...)” (p. 201). Para estes autores as artes devem estar presentes ao longo da escolaridade pois julga-se que existem implicações desta formação nos adultos. “Encorajar crianças e adultos a compreender as artes visuais constitui um objectivo global da educação, com implicações em outras áreas” (Frois, Marques & Gonçalves, 2000, p. 201). Na perspectiva destes autores não é fácil encontrar estudos que refiram as implicações das artes nas outras disciplinas curriculares. Esta visão mostra-nos como as outras disciplinas têm uma enorme relevância no ensino na medida que se quer sustentar a importância das artes nestas e não na sua importância intrínseca.

Contudo Santos (2016), presidente do CNE, defende a relevância que as artes devem alcançar no ensino, deixando-nos de nos centrar unicamente em disciplinas como a matemática e a língua portuguesa referindo que “queríamos que a educação básica proporcionasse também oportunidades de crescimento global da criança. De enriquecimento artístico e cultural e de participação cívica” (p. 7).

De acordo com Frois, Marques e Gonçalves (2000) existem questões centrais que devemos ter em conta no estudo da educação estética e artística, a saber: “O que se entende por compreensão da arte? Quais as potencialidades e limites desta compreensão para os vários

grupos de idades? Quais as implicações estéticas e artísticas para o desenvolvimento pessoal?” (p. 201).

Definições da Palavra Estética

De acordo com Sousa (2003) pode-se constatar que existem diferentes definições da palavra “estética”. Sousa (2003) refere que Baumgarten (1759) faz uma cisão entre a filosofia e a estética, “concedendo-lhe um âmbito próprio de estudos” (p. 71) e dando-lhe um sentido como “*sentido sensorial*” (p. 71). Posteriormente, Sousa (2003) diz-nos que a palavra estética ganha um novo sentido, um *sentido emocional*, afastando-se assim de um sentido meramente sensorial. De acordo com Huisman (1988) a palavra estética estaria mais ligada às emoções, chegando mesmo a referir que pode estar ligada a “estados afectivos inconscientes” (citado por Sousa, 2003, p. 71). É ainda mencionado outro sentido para a palavra estética, *sentido racional*, ao pretender que esta se estabeleça “como uma área de estudo científico da obra de arte, procurando estabelecer as leis que regem a “harmonia estética” (Sousa, 2003, p. 71). Por outro lado, Sousa (2003), diz-nos que nos afastámos presentemente deste “sentido racional” na medida em que nos afastámos da noção de belo: “as artes contemporâneas quebraram por completo todas as leis do belo racional que a estética como ciência tinha laboriosamente definido ao longo de décadas” (p. 73).

Contudo podemos enveredar por uma tentativa de compreensão pelo sentir, pela emoção, e não somente pela compreensão cognitiva de uma obra, afastando-nos de um “sentido racional”.

Presentemente, as obras de arte podem provocar emoções diversas: podem provocar o sentimento de beleza mas também podem provocar outros sentimentos longe da beleza como sejam estados negativos como alta irritabilidade, passando por sentimentos de medo intenso e até de juízos de valor de não gostar de determinada obra (Shimamura, 2012).

Sucintamente, em termos gerais, podemos referir que “most definitions of aesthetics involve the capacity to perceive, respond, and be sensitive to the natural environment and to human creations” (Feeney & Moravcik, 1987).

A Abordagem Filosófica e o Desenvolvimento Estético (Parsons, 1987/ 1992)

Estabelece-se de seguida uma comparação entre as diferentes fases das abordagens à estética do ponto de vista de Shimamura (2012) e o desenvolvimento estético propriamente dito, mostrando desta forma uma articulação possível entre estas abordagens e o desenvolvimento estético.

Pareceu-nos interessante estabelecer um paralelismo entre as abordagens à estética e os estádios de desenvolvimento estético, é o que faremos seguidamente interligando os autores Shimamura (2012) e Parsons (1987/1992).

Shimamura (2012) refere quatro abordagens filosóficas à estética a saber: a abordagem mimética, a abordagem expressionista, a abordagem formalista e a abordagem conceptual.

Na abordagem *mimética*, diz-nos Shimamura (2012), que para Platão a arte é definida como uma imitação da realidade. O observador/contemplador relaciona a obra com a realidade, sendo esta uma tentativa de representação fiel da mesma.

Por volta dos sete anos é esta a abordagem preferencial da arte. As crianças relacionam o seu conhecimento do mundo com a realidade da obra, valorizando a minúcia e o detalhe da representação, sendo a sua preferência por obras de cariz realista em detrimento das obras abstractas (e.g. Housen, 1983; Parsons 1987/ 1992).

Na abordagem seguinte, *expressionista*, Shimamura (2012), fala-nos de Baumgarten dizendo que na sua perspectiva a arte provoca no observador sentimentos de beleza. Hutcheson adianta que a arte produz um sentimento de beleza e prazer (Shimamura, 2012). Para Hume (citado por Shimamura, 2012), a beleza encontra-se no observador, na mente de quem contempla, o que leva a diferentes entendimentos da beleza. Tal como nos defende posteriormente Housen (2000) quando refere que a beleza se encontra no olhar do observador. No Estádio III de desenvolvimento estético é a expressividade da obra o aspecto mais relevante de análise da obra, as obras que nos permitem um maior envolvimento emocional são as mais valorizadas (Parsons, 1987/ 1992).

Na abordagem *formalista* a arte é apreciada nas suas qualidades sensoriais, um meio para interpretar a arte abstracta (Shimamura, 2012). A abordagem *formalista* aproxima-se em termos do desenvolvimento estético do estádio IV de Parsons (1983/ 1992), no qual as qualidades formais da obra, como o estilo, são valorizadas num contexto histórico.

De acordo com Shimamura (2012) na abordagem *conceptual*, as obras têm como finalidade comunicar ideias ou mensagens, afastando-se da realidade ou da expressão de emoções. É igualmente, de acordo com o desenvolvimento estético de Parsons (1987/ 1992) que no quinto estágio de desenvolvimento a reflexão sobre as obras se torna de alguma forma mais cognitiva do que emocional, mais dependente de uma visão pessoal ainda que se faça alusão a aspectos contextuais e históricos.

Parece desta forma os estágios preconizados por Parsons (1987/ 1992) reflectirem as abordagens à estética preconizada por Shimamura (2012) na medida em que estas abordagens se desenvolvem no tempo do mesmo modo que o desenvolvimento estético.

Experiência Estética e Desenvolvimento Estético

Abordamos seguidamente aspectos, indirectamente relacionados com o desenvolvimento estético, ainda que seja possível estabelecer relações, que me parecem válidas e pertinentes. Como seja o relacionar experiência estética e desenvolvimento estético. Existem poucos modelos que estabelecem uma relação entre estas duas variáveis (e.g. Leder, Belke, Oeberst, & Augustin, 2004; Tinio, 2013). Sendo que o modelo de Tinio (2013) relaciona-se com a teoria de Housen (1983) (ver tópico “O desenvolvimento estético e a criatividade”) e o modelo de Leder et al. com a teoria de Parsons (1987/ 1992), privilegiando-se mais uma vez estas duas teorias do desenvolvimento estético.

De acordo com Rodrigues (2008) o conceito de experiência estética e desenvolvimento estético não se podem dissociar. Investigações em museus de arte sustentam que os visitantes não têm comportamentos devidos ao acaso na observação das obras de arte. A experiência estética é determinada pela interacção entre as características da obra e do próprio observador. As características do observador são, por exemplo, a sua personalidade e história pessoal a par das suas competências cognitivas. Existem igualmente variáveis contextuais que interferem na apreciação das obras como seja visitar ou não museus sozinho sendo que as pessoas que visitam sozinhas os museus demonstram uma maior apreensão da obra e conseqüentemente uma maior aprendizagem (Locher, 2012).

O Modelo de Apreciação Estética e Julgamento Estético (Leder, Belke, Oeberst e Augustin, 2004) e a Teoria de Desenvolvimento Estético de Parsons (1987)

Há uma grande profusão de modelos que abordam a experiência estética (e.g. Leder, Belke, Oeberst, & Augustin, 2004; Leder & Nadal, 2014; Tinio, 2013; Silvia & Brown, 2007) contudo o modelo de Leder, Belke, Oeberst, & Augustin (2004) estabelece uma relação entre o modelo de experiência estética e a teoria de desenvolvimento de Parsons (1987/ 1992). Por este motivo detalhamos este modelo e a sua inter-relação com o desenvolvimento estético de Parsons (1987/ 1992), numa tentativa de tornar mais explícito os limites e relações entre os aspectos da experiência estética e do desenvolvimento estético.

O modelo de Leder, Belke, Oeberst e Augustin (2004) sobre a apreciação estética e o julgamento estético, envolve 5 estádios: *percepção*, *classificação implícita*, *classificação explícita*, *domínio cognitivo e avaliação*. O modelo descreve os processos cognitivos do observador discutindo igualmente variáveis externas ao próprio modelo.

O modelo diferencia entre emoção estética (emoções negativas e positivas) e julgamento estético como dois tipos diferentes de outputs. Cupchik e Laszlo (1992) referem que um observador naíve está mais relacionado com um modo de processamento emocional, enquanto os peritos estão mais relacionados a um modo de processamento mais cognitivo (citado por Leder, Belke, Oeberst & Augustin, 2004).

Na perspectiva de Parsons (1987/ 1992) tem-se esquecido que os objectos são neste domínio objectos estéticos. De acordo com Leder, Belke, Oeberst e Augustin (2004), a experiência estética requiere a pré-classificação de um objecto como objecto estético, contemplando, assim, o aspecto que Parsons menciona.

De acordo com Parsons (1987/ 1992) as pessoas, têm concepções diferentes quanto às características que um quadro deve apresentar para ser uma obra de arte. No modelo de Leder et al. (2004) refere-se o estádio de *classificação implícita* e Parsons (1997/ 1992) também refere que apesar de procurar tornar explícitos os pressupostos de como as pessoas compreendem uma obra de arte existem pressupostos implícitos.

De acordo com Parsons (1987/1992) existem variáveis que interferem no desenvolvimento estético como sejam a natureza das obras de arte e o nível de reflexão que se consegue alcançar sobre as mesmas. No modelo de apreciação estética e julgamento estético (Leder, Belke, Oeberst & Augustin, 2004) são descritas igualmente as variáveis que afectam a

experiência estética. O modelo propõe um número de estádios de processamento da experiência estética e são mencionadas variáveis em cada estágio que afectam o processamento.

De acordo com Leder, Belke, Oeberst e Augustin (2004) a obra de arte (imput do modelo) requiere a *pré-classificação* de um objecto como objecto estético pelo contexto em que a obra se encontra. No estágio da *percepção* o objecto estético é analisado perceptivamente sendo condicionado por variáveis como a complexidade, o contraste, a simetria, etc. No estágio da *classificação implícita* que se pode definir por uma memória implícita de processamento não consciente é afectado, por exemplo, pela familiaridade. No estágio da *classificação explícita*, o processo é afectado pela perícia e conhecimento do observador. O processamento do estágio *domínio cognitivo e avaliação* estão proximamente relacionados (feedback-loop). Para finalizar referimos que o modelo tem dois outputs o julgamento estético e a emoção estética.

De acordo com Leder, Belke, Oeberst e Augustin (2004), Parsons (1987) apresenta-nos 5 estádios diferentes de processamento. Estes diferentes estádios têm semelhança com o que os autores do modelo adjectivam como *domínio cognitivo*, diferentes formas de compreensão e apreensão das obras descritas por Parsons podem ser incluídas neste domínio. Contudo em relação ao quarto estágio de Parsons (1987) estabelecem-se ligações com o estágio da *classificação explícita*.

Variáveis que Interferem na Apreciação Estética

As variáveis que interferem na apreciação estéticas são variáveis que se devem ter em consideração no desenvolvimento estético. É realizado seguidamente uma descrição de algumas destas variáveis devendo-se ter presente a sua relevância ao longo do desenvolvimento na medida em que podem explicar e clarificar este mesmo desenvolvimento. Algumas destas variáveis são já contempladas pelas teorias do desenvolvimento estético como seja a cor, ou a complexidade versus simplicidade das obras.

Passaremos a realçar, seguidamente, algumas variáveis que interferem na apreciação estética: simetria, fluência, contraste, imagens claras, familiaridade, complexidade, cor, títulos das obras, tempo, originalidade das obras, variáveis de personalidade, contextuais e de baixa abertura à experiência.

De acordo com Leder, Belke, Oeberst e Augustin (2004) a maioria das investigações no domínio da arte centram-se nos aspectos perceptivos (e.g. Berlyne, 1974; Ramachandran & Hirstein, 1999; Solso, 1994; Zeki, 1999 citado por Leder, Belke, Oeberst & Augustin, 2004).

De acordo com Reber (2012) as pessoas acham *padrões simétricos* mais belos que os assimétricos, sendo a simetria detectada em idades precoces. Para Reber, Schwarz e Winkielman (2004) a preferência pela simetria depende da fluência de processamento, sendo a simetria mais facilmente processada. Contudo, uma maior experiência estética leva a uma maior preferência por estímulos assimétricos (Reber, Schwarz & Winkielman, 2004).

Leder, Belke, Oeberst e Augustin (2004) referem que o *contraste* é processado muito cedo (Ramachandran & Hirstein, 1999 citado por Leder, Belke, Oeberst & Augustin, 2004), e que uma pequena variação do contraste pode afectar a experiência estética. Reber, Schwarz e Winkielman (2004) referem que um maior contraste entre figura e fundo é preferido.

As *imagens mais claras* são também preferidas às mais escuras (Leder, 2002; Reber, Winkielmann, & Schwarz, 1998 citado por Leder, Belke, Oeberst & Augustin, 2004) como também são interpretadas como mais familiares (Kinder, Shanks, Cock, & Tunney, 2003; Whittlesea, 1990 citado por Leder, Belke, Oeberst & Augustin, 2004).

Nadal e al. (citados por Leder, Gerger & Brieber) dizem que a **complexidade** versus simplicidade indica que a simplicidade é preferida. A *Complexidade visual* (Berlyne, 1970, 1974; Frith & Nias, 1974 citado por Leder, Belke, Oeberst & Augustin, 2004) uma maior experiência estética induz a uma preferência por maior complexidade (Reber, Schwarz & Winkielman, 2004).

A *Cor* é igualmente uma variável que afecta a preferência (Maffei, & Fiorentini, 1995; Martindale & Moore, 1998 citado por Leder, Belke, Oeberst & Augustin, 2004). Parsons (1987/1992) por exemplo refere que as crianças, de 4/5 anos, preferem obras com muita cor e que tenham a sua cor preferida. De acordo com Palmer, Schloss e Sammartino (2012) na cultura ocidental a maior parte das pessoas nomeia o azul como a sua cor preferida.

A preferência estética é igualmente afectada pela *familiaridade*, a repetição leva à preferência afectiva por um estímulo (Leder, Belke, Oeberst & Augustin, 2004).

Outras variáveis que interferem na apreciação estética estão relacionadas com a informação disponibilizada nos *títulos das obras* e com o tempo de exposição às mesmas. Em apresentações de 1 segundo os títulos descritivos aumenta a compreensão mais do que os títulos

elaborativos. Por outro lado, para apresentações de 10 segundos os títulos elaborativos prevalecem sobre os títulos descritivos (Leder, Carbon & Ripsas, 2006).

Quando os observadores têm tempo ilimitado para observar as obras isto leva-os a um maior prazer estético do que com tempo limitado (Locher, 2012).

De acordo com Locher (2012) uma série de experiências realizadas por Locher, Smith e Smith (2001) sublinham a importância dos quadros serem originais, levando a uma interpretação mais complexa do que a reprodução.

Variáveis de personalidade e culturais influenciam igualmente a experiência estética e a preferência. Reber (2012) diz-nos que há diferentes gostos pelas obras entre culturas.

Locher (2012) chama-nos a atenção para o facto de certas componentes da personalidade estarem relacionadas com as preferências estéticas, por exemplo, a abertura à experiência. Locher (2012) menciona o estudo de Feist e Brady (2004) que os indivíduos com *baixa abertura à experiência* preferem arte realista à abstracta. Por outro lado, participantes *abertos à experiência* preferem todos os estilos de arte.

II. As Teorias do Desenvolvimento Estético e Criatividade

São seguidamente descritas as teorias mais relevantes no domínio do desenvolvimento estético. Brunner (1975), Clayton (1974), Coffey (1968), Franz (2003), Gardner (1981), Housen (1983) Machotka (1966), Parsons (1987), Rossi (2003), Van Meel-Jansen (2004) e Winner (1982). Após a apresentação destas teorias serão abordados os aspectos teóricos subjacentes às teorias e é estabelecida uma relação entre o desenvolvimento estético e a criatividade.

Teoria de Machotka (1966)

Nesta teoria são descritos 3 níveis, que estabelecem uma relação entre o desenvolvimento cognitivo piagetiano e a apreciação. Num primeiro nível (início da escola até à idade de 7/8 anos), a apreciação é baseada nos critérios tema e cor estabelecendo o autor uma ligação ao estágio pré-operatório. Num segundo nível (dos 7 aos 11 anos), a avaliação incide numa representação realística (contraste, harmonia das cores e claridade) em que se mobiliza o pensamento operatório concreto. Num terceiro nível (12 anos em diante) o interesse demonstrado no estilo, composição, emoção, luminosidade parece necessitar do pensamento formal (Machotka, 1966; Chen 1997).

A Teoria de Coffey (1968)

De acordo com Housen (1983), Coffey (1968) investigou como a preferência estética se altera em função da idade. Investigou o efeito que os títulos das obras têm na preferência estética. Por outro lado, interessou-se em relacionar a preferência estética e o julgamento. De acordo com Housen (1983), Coffey (1968) analisou os seus dados à luz da teoria piagetiana. No primeiro estágio, pré-operatório, o raciocínio é caracterizado como egocêntrico. O que leva, no seu ponto de vista, à preferência por quadros não representacionais. No segundo estágio, estágio representacional, operatório concreto, existe uma preferência por obras realistas. Os critérios para julgar alargam-se, incluindo realismo, cor e conteúdo. Incluem também outros critérios formais para julgar uma obra de arte (claridade, contraste, composição e luminosidade). No terceiro estágio, o estágio das operações formais, relacionam e comparam os quadros em diversas dimensões (pensamento hipotético). De acordo com Chen (1997) no segundo estágio representacional ocorre uma descentração que possibilita alcançar a

conservação. E no estágio das operações formais os observadores hipotizam possibilidades ultrapassando o pensamento concreto.

A Teoria de Gardner (1973)

Gardner (1973) apresenta uma análise do desenvolvimento no domínio da arte não se centrando unicamente no desenvolvimento cognitivo (Parsons 1987/ 1992) e não abordando concretamente o desenvolvimento estético (Kaplan, 1982). Gardner (1970) realça-nos uma dimensão afectiva na contemplação dizendo que “According to my formulation, the member of the audience is one who evaluates objects he has perceived or made primarily in terms of his phenomenal affective reactions” (Gardner, 1970, p. 323). Gardner (1970) pretendeu saber se as crianças são sensíveis aos vários estilos dos pintores. Não encontrando diferenças entre as crianças do 1º, 3º e 6º nível de escolaridade mas sim nas crianças do 9º ano de escolaridade que tiveram um desempenho superior na identificação dos estilos de diversos pintores. Parsons (1994) referindo-se a Gardner diz-nos que as suas investigações são direccionadas para o comportamento e não para as competências na compreensão das obras de arte. No livro “Art Education and Human Development” (Gardner, 1990), Gardner menciona aspectos do desenvolvimento geral e não uma teoria específica de como se processa o desenvolvimento estético.

A Teoria de Clayton (1974)

Clayton (1974) menciona 4 estádios de desenvolvimento estético. O primeiro é o estágio “pré-operatório” no qual os observadores mencionam detalhes das obras, faltando-lhes uma unidade da obra e manifestando uma dificuldade em justificar as suas respostas. O segundo estágio é o estágio “convencional” os observadores aceitam diversos temas, incluindo temas que referem aspectos mais negativos. O terceiro é o estágio “pós-convencional” os observadores começam a apreender o sentimento expresso pela obra. O último estágio é “o relativo” observadores tendem a compreender a inter-relação entre tema e os elementos formais na obra de arte (Chen, 1997).

A Teoria de Brunner (1975)

A teoria de Brunner é estruturada em seis estádios. O primeiro é o “*estádio dos objectos*”, os observadores mencionam a cor particular ou o objecto. O segundo estádio é o “*estádio documental*” é baseado no tema. O terceiro é o “*estádio da mensagem*” onde o observador tende a descobrir a mensagem do quadro. O quarto é o “*estádio estrutural*” onde se manifesta uma mudança do conteúdo para a estrutura do quadro. O quinto é o “*estádio da resposta*”, o julgamento é baseado na evocação do objecto de arte. O último é o “*estádio da recriação*” o observador envolve-se inteiramente com a obra e tem em conta as intenções do artista (Brunner, 1975).

A Teoria de Winner (1982)

De acordo com Van Meel-Jansen (2006), Winner (1982) depois da “*infant perception*”, no primeiro estádio (4 e os 8 anos de idade), as crianças preferem um quadro pela cor e assunto representado. No segundo estádio (8 anos à adolescência) o grau de realismo da obra é o mais relevante. Por volta da adolescência, o terceiro estádio, a avaliação da obra é realizada através de aspectos formais (estilo, composição, luminosidade, ou impacto emocional).

A Teoria de Housen: O Olhar do Observador (1983)

De acordo com Housen (2000) o desenvolvimento estético processa da seguinte forma:

No Estádio I: os *observadores narrativos* contam histórias. Realizando associações pessoais e comentários concretos sobre a obra de arte que são interligadas com a narrativa. No Estádio II: os *observadores construtivos* começam a possuir uma estrutura para contemplar as obras, usando instrumentos lógicos. As emoções começam a ser um aspecto relevante e o observador distancia-se da obra dando realce às intenções do artista. No Estádio III: os *observadores classificadores* realizam uma análise e crítica aproximando-se dos críticos de arte. Querem classificar a obra numa corrente artística, num estilo, etc. Estes observadores categorizam a obra e acreditam que desta forma podem revelar o que a obra pretende transmitir. No Estádio IV: os *observadores interpretativos* tentam estabelecer uma relação com a obra de modo mais pessoal. Explorando o quadro revelam lentamente a obra olhando para as suas características subtis e particulares (forma, cor, etc.). A obra vai-se revelando em novas

contemplações alterando sentidos e significados da forma como vêm a obra. No Estádio V: os *observadores recreativos* são observadores que têm uma grande experiência estética, reflectem sobre um vasto conjunto de obras. A contemplação é tanto pessoal como enquadrada num contexto histórico.

A Teoria de Parsons (1987/ 1992)

Em termos gerais, Parsons (1987, 1992) pretende compreender a arte abordando esta experiência em termos do desenvolvimento cognitivo. O seu interesse central reside em como os observadores/ contempladores reflectem sobre a arte.

As características fundamentais do primeiro estágio denominados "*Preferência*" os contempladores gostam de quase todas as obras, privilegiam a cor, e elaboram associações livres. As crianças pequenas julgam as obras perfeitas na maioria dos casos. Privilegiam a cor e as obras com muita cor são as suas preferidas. Muitas vezes, entendem o que se representa elaborando, ancorados nas obras, associações livres de ideias. Do ponto de vista psicológico, é o estágio onde quase não existe descentração. Do ponto de vista estético, as obras são uma experiência gratificante. O que representam, ou o facto de serem ou não figurativos, não é relevante, sendo difícil referir que existem quadros que não têm valor.

O segundo estágio "*Beleza e realismo*" está relacionado com a ideia de representação. Neste estágio a pintura deve representar algo. Os quadros não figurativos são desvalorizados. O tema é bastante relevante e um quadro é tanto melhor quando melhor for a representação realista do objecto. Os aspectos emocionais da obra devem ser expressos e são apreciados, por exemplo, desenhados num sorriso. O estilo é apreciado em função da obra ser realista. Admira-se a habilidade e o trabalho minucioso do artista. O juízo depende assim da beleza da obra e das competências do artista para a tornar realista. Do ponto de vista psicológico no segundo estágio já se têm em conta outras perspectivas diferentes da sua. Compreendendo desta forma que existem diferentes abordagens à mesma obra. Do ponto de vista estético, no segundo estágio distingue-se o que é importante (aspectos relacionados com aquilo que está representado) do que não é relevante (os que não têm relação com o que o quadro representa).

O terceiro estágio "*expressividade*" está relacionado com a expressividade da obra. Se eles nos permitem uma experiência intensa são muito valorizados. Podem centrar-se no que o artista sentiu em si próprio ou em ambos. A finalidade de uma obra é expressar a experiência do artista. A beleza do tema, o realismo, não é central sendo mais relevante a expressão da obra.

A criatividade e a originalidade são aspectos relevantes para se ajuizar acerca da mesma. Do ponto de vista psicológico, o terceiro estágio dá bastante relevância à experiência vivida pelos outros. Desenvolve-se a capacidade de perceber a experiência íntima vivida pelos outros. Do ponto de vista estético, o terceiro estágio a beleza do tema e a habilidade demonstrada pelo artista não são centrais. O que nos possibilita apreender um vasto número de obras tendo em conta a qualidade da expressão.

No quarto estágio “*estilo e forma*” a obra torna-se mais social, enquadra-se num contexto histórico. Os outros têm um papel central na análise das obras, tendo em conta várias perspectivas residindo o interesse de uma obra nestas várias perspectivas que se coordenam, mencionando o meio de expressão, estilo, forma e técnicas. Estas interpretações múltiplas são centrais para que se tenha uma apreensão da totalidade da obra. A obra permite assim várias interpretações ultrapassando uma perspectiva pessoal. Do ponto de vista psicológico, o progresso relaciona-se com a competência de intergrar a obra num contexto histórico e social. Do ponto de vista estético, o quarto estágio tem em conta as características da obra: o estilo, a técnica, a forma, considerando útil a crítica da arte para a compreensão da obra.

No quinto estágio da *Autonomia* os sujeitos julgam os valores que a tradição construiu para a compreensão das obras. O juízo torna-se mais pessoal e mais social. Reflectimos sobre a nossa experiência sendo os valores que imitamos da nossa inteira responsabilidade. O diálogo sobre a obra torna-se fundamental. Do ponto de vista psicológico, isto representa um avanço porque ultrapassamos o ponto de vista da cultura, o que leva a que se possua um conhecimento global sobre essa mesma cultura. Do ponto de vista estético, trata-se de um progresso pois percebemos que as expectativas históricas podem nos enganar. Tem-se igualmente em conta os processos criativos.

A Teoria de Franz (2002)

A teoria de Franz (2002) constitui-se em quatro níveis. No nível I, *compreensão ingénua*, as concepções são intuitivas. O que se vê é o que a imagem mostra e são acriticos. Neste nível acredita-se que não é necessário conhecimentos adicionais à obra em si para a compreender. No nível II, *Compreensão do principiante*, já se pode dizer que há uma inter-relação entre algum conhecimento e a abordagem intuitiva. A intuição ainda se manifesta mas já há algum conhecimento acerca da obra mas demonstram ainda dificuldade em o mobilizar para a interpretação da obra. No nível III, *Compreensão de aprendiz*, neste nível os

conhecimentos já são mobilizados para interpretar a obra de forma já crítica. Contudo ainda não se tem em conta pontos de vista diferentes dos seus, sendo a obra vista como complexa e envolvendo explicações que a ultrapassam. No nível IV, *Compreensão de especialista*, mobiliza-se os conhecimentos adquiridos para realizar uma reflexão acerca da obra, estabelecendo associações e interpretações diversas, sendo estas discutíveis.

A Teoria de Rossi (2003)

Rossi (2003) constitui três níveis de desenvolvimento estético. Num primeiro nível a interpretação das obras descrevem uma narrativa. Os critérios com que se julga uma obra são: a cor, o tema, o realismo, o domínio do artista na execução da obra e se a obra é útil. No nível II o sentimento que se apreende da obra é um sentimento concreto e não subjectivo. Um bom quadro é o que é moralmente correcto. E a expressividade vai tomando o lugar do realismo e a criatividade é valorizada. No nível III já se mobiliza o pensamento abstracto, a subjectividade é inerente ao artista e ao contemplador e reconhece-se uma intencionalidade do artista. A obra deve possibilitar uma reflexão e ser portadora de uma mensagem.

A Teoria de Van Meel-Jansen (2004)

A teoria de desenvolvimento estético de Van Meel- Jansen (2004) tem cinco aspectos ou componentes da experiência estética: O primeiro aspecto é a “*atração*” (A) que é definido a como a atracção para, mas também se contempla o aspecto da possibilidade de evitamento. O segundo aspecto “*representação e realismo*” (R) está relacionado com o conteúdo e com a sua interpretação realista. O terceiro aspecto “*expressão emocional*” (E) está relacionado com a competência de apreender as emoções expressas numa obra de arte. O quatro aspecto “*estilo e forma*” (S) está presente quando o observador integra aspectos formais, como caracterizar um quadro como pertencente a uma corrente: “*cubismo*”, “*expressionismo*”, etc. O quinto aspecto “*interpretação*” está relacionado com uma interpretação pessoal da arte. Estas componentes formam o perfil “*ARESI*” que de acordo com o autor são aspectos da experiência estética que existem simultaneamente.

Os Aspectos Teóricos Subjacentes às Teorias

Abordamos seguidamente as bases teóricas que sustentam cada uma das teorias referidas. De acordo com Housen (1983) Coffey (1968) relaciona os estádios piagetianos com os estádios do desenvolvimento estético. Enquanto Parsons (1987) e Clayton (1974) (citado por Chen, 1997) assentam em dois autores: Kohlberg e Piaget. Machotka (1966) recorre aos estádios piagetianos para analisar os juízos sobre as obras de arte sendo o modelo de Brunner (1975) sustentado pela teoria de Kohlberg, enquanto o modelo de Housen (1983) é sustentado por a teoria de Baldwin. Para Franz (2002) os seus 4 níveis de compreensão seguem Mansilla e Gardner (1999). Enquanto Rossi (2003) fundamenta a sua teoria nos pressupostos de Parsons (1987) e Housen (1983) (Rodrigues, s/d). Van Meel-Jansen (1988, 2004) descreve os seus perfis baseados no trabalho de Gardner (1981) e no de Parsons (1987), divididos em 5 aspectos (AERESI).

Abordamos, seguidamente, mais em detalhe os pressupostos em que assenta a teoria de Parsons (1987/ 1992).

De acordo com Parsons (1987/1992) o seu livro “Compreender a arte” não se inclui em nenhum domínio específico do conhecimento, como seja a filosofia, a psicologia, a sociologia, a arte e a educação mas aborda questões destes diferentes domínios.

Como referido anteriormente a teoria do desenvolvimento estético de Parsons assenta em dois autores Kohlberg (desenvolvimento moral) e Piaget (desenvolvimento cognitivo). Parsons define cinco estádios de desenvolvimento estético enquanto Kohlberg define seis, sendo o quinto estádio de Parsons similar ao 5 e 6 de Kohlberg (Parsons, 1987/ 1992). Parsons (1987, 1992) refere que “Piaget é conhecido pela sua descrição do desenvolvimento da nossa compreensão do mundo exterior dos objectos, Kohlberg pela descrição do desenvolvimento da nossa compreensão do mundo social das normas.” (p. 15). Defende o autor a relevância dos filósofos para reflexão no domínio da estética. “Mais do que psicólogos, são os filósofos que nos ajudam a pensar sobre estas questões estéticas e sobre a natureza da arte em geral (...) os filósofos que mais me influenciaram foram Collingwood (1958), Langer (1953) e Danto (1988)” (p. 29). De acordo com Parsons (1987, 1992) estes filósofos abordam duas ideias que sustentam o seu trabalho. A primeira refere-se ao conceito de beleza, pois a arte não se limita à beleza, e a segunda é que a arte transcender o próprio autor. Daqui decorre que toda e qualquer compreensão minimamente complexa da expressão artística é uma construção social e histórica,

um produto colectivo, embora deva ser aprendido individualmente” (Parsons, 1987/1992, p. 29).

Resumidamente as teorias de desenvolvimento estético foram estruturadas à longa data (e.g Mackota, 1966; Coffey, 1968) mesmo teorias consistentes como a de Housen e Parsons, datam de 1983 e 1987, respectivamente. Posteriormente a esta data existem teorias que se suportam nestes dois autores (e.g. Rossi, 2003) não se afastando substancialmente do que ambos preconizaram. Mais recentemente existe a teoria de Van Meel-Jansen, que data de 2004, e que estabelece perfis com dimensões que existem simultaneamente. Estes aspectos evidenciam claramente o diminuto investimento neste domínio. Os estudo empíricos que pretendem validar estas mesmas teorias (e.g. Mokros, 1993; Wang, 2002) são igualmente, no meu entender, insuficientes e incidem essencialmente na teoria de Housen e/ ou Parsons.

O Desenvolvimento Estético e a Criatividade

Definir o conceito de criatividade, tal como definir arte, não é uma tarefa que se consiga realizar sem dificuldade. Morgan (1953) refere que existem 25 definições do conceito criatividade e, posteriormente, Taylor (1988) fala-nos entre 50 a 60 definições, sendo que nenhuma definição é assim tão abrangente que permita abarcar este conceito na sua globalidade (Sternberg, 1985; Yashin-Shaw, 1994 citado por Morais, 2002).

Podemos adiantar algumas definições para o conceito de criatividade, apresentadas por Morais (2002): um processo mental em que produzimos informação que não possuíamos anteriormente (Guilford, 1986); a competência para produzir várias e originais associações (Wallach & Kogan, 1965); a descoberta significativas conexões (Isaksen & Parnes, 1985); a criatividade pode ser definida pela resolução de problemas ou pela definição de questões originais num determinado domínio, devendo posteriormente ser aceites num contexto cultural (Gardner, 1996).

É Taylor (1988) que apresenta uma sistematização agrupando estas definições relacionadas com a teoria da gestalt; teorias psicanalíticas; as que referem o produto e inovação; as que referem o processo expressivo e a dimensão estética; as que se referem a um processo tem por objectivo a resolução de problemas; abrindo ainda uma categoria para aquelas de difícil categorização (Morais, 2002).

Outra forma de sistematização proposta por Rhodes (1961), refere-se ao esquema dos 4 p's, sendo colocada a ênfase nas componentes: “*da pessoa; do processo; do produto; do contexto social (Press)*” (citado por Morais, 2002, p. 35).

Apesar das dificuldades inerentes à definição deste conceito mostradas anteriormente e pelo esforço de sistematização no campo, realçamos a pertinência da afirmação de Csikszentmihalyi (1996) que diz-nos que: “creativity does not happen inside people’s head, but in the interaction between a person’s thoughts and a sociocultural context” (p. 23).

A criatividade tem uma componente *individual e societal* (Sternberg, 1999) alargando-se este conceito a uma dimensão mais contextual da ocorrência da criatividade tal como defende Csikszentmihalyi (1996). Diz-nos Sternberg (1999) que “At a societal level, creativity can lead to new scientific findings, new movements in art, new inventions” (p. 3).

Gardner (1993) também dá relevância ao contexto ambiental em que a criatividade ocorre referindo igualmente a necessidade de aceitação dos produtos e ideias por um determinado contexto social.

Como na definição do conceito de arte o conceito de criatividade é de difícil operacionalização. Para Boden (1990) o conceito de criatividade continua a permanecer um mistério apesar da profusão da investigação neste domínio.

Não se deve estabelecer uma ruptura entre o desenvolvimento estético e a capacidade criadora (Lowenfeld & Brittan, 1980). A relação entre estas duas variáveis também não é fácil de estabelecer. Referente às ligações entre criatividade e estética diz-nos Tinio (2013) que o campo da criatividade e da estética permanecem por vias distintas. De acordo com Tinio (2013) os avanços neste domínio foram significativos, sendo que a psicologia da arte se iniciou com Fechner em 1876 e a criatividade com Guilford em 1950. Apesar do enorme progresso alcançado na psicologia da arte (e.g. Arnheim, 1954; Barron, 1955; Berlyne, 1971, Fechner, 1876; Gombrich, 1960; Guilford, 1967; Kreidler & Kreidler, 1972; Vygotsky, 1971 citado por Tinio, 2013) os campos da estética e criatividade continuam algo separados.

De acordo com Tinio (2013) os investigadores no âmbito da criatividade abordam conceitos e processos (*art-making*) e os investigadores da estética focam-se em aspectos distintos (*art-viewing*).

Seguidamente apresentamos o modelo de Tinio (2013) que estabelece interligações entre *art-making* e *art-viewing*.

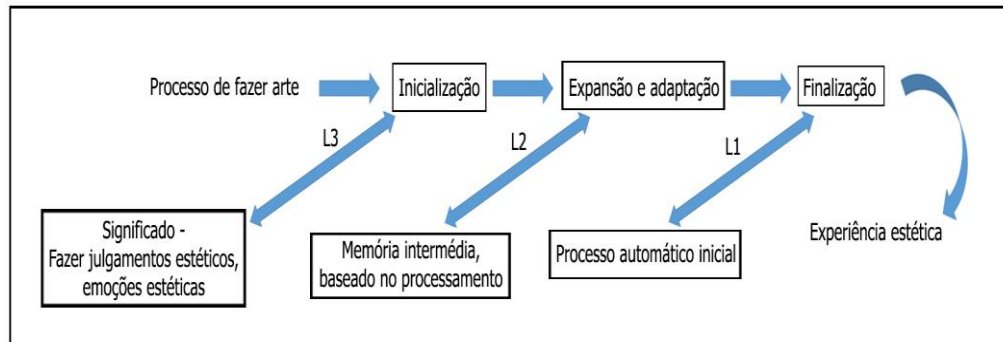


Figura 1: Processo de fazer arte, Tinio (2013)

No primeiro estágio do modelo (*Inicialização*) é a fase em que se explora uma ideia prévia. No segundo estágio (*Expansão e adaptação*) é o estágio em que ocorre uma expansão e se adapta a ideia que surgiu no estágio anterior. No terceiro estágio (*Finalização*) finaliza-se a obra podendo existir alterações. Na experiência estética, existe uma inter-relação entre a criação artística e a recepção estética. No L1 o observador processa: cor, textura, brilho e outros elementos visuais que são característicos da finalização da *art-making*. No L2 ocorre um processamento deliberado onde se processa elementos retratados na obra, sendo estes os elementos refinados no decurso da fase de expansão e adaptação. No L3 é mais significativo o envolvimento com a obra, representando uma inter-relação com o primeiro estágio do *art-making* (*inicialização*).

Estabelece-se desta forma, pelo modelo apresentado, uma relação estreita entre estética e criação artística. Porém queremos realçar que o modelo de Tinio (2013) estabelece uma ponte com o desenvolvimento estético mas referindo-se, exclusivamente, à teoria de Housen (1983).

Em relação ao modelo de Tinio (2013), em 2017 Tinio, Specker e Elk, referem uma relação entre este modelo e o desenvolvimento estético, dizem-nos que quando a informação suplementar às obras não são referidas, por exemplo, os observadores mobilizam os seus conhecimentos anteriores e pessoais para interpretar a obra, estabelecem, os autores, uma relação entre este estágio do modelo e o primeiro estágio de desenvolvimento estético proposto por Housen (1983) na medida em que os observadores neste estágio recorrem a interpretações pessoais. Posteriormente, de acordo com o modelo, mobiliza-se mais informação para além da pessoal para interpretar a obra aspecto que Tinio, Specker e Elk (2017) relacionam com o segundo estágio de desenvolvimento estético de Housen (1983), e o terceiro estágio pode ser

relacionado com “*art-related knowledge*” (p. 270), sendo indicador de um maior conhecimento acerca das obras de arte. O estágio III é relacionado por Tinio, Specker e Elk com o estágio IV e V de Housen (1983) onde se estabelece uma interpretação das obras e uma recriação das mesmas respectivamente (Tinio, Specker & Elk 2017).

Por outro lado, Myszkowski, Storme, Zenasni e Lubart (2014) relacionam a sensibilidade estética com a inteligência, com a criatividade figural e com a personalidade. Neste estudo a sensibilidade foi medida pelo VAST (Visual Aesthetic Sensitivity Test) e correlaciona-se com a inteligência. Em relação à sensibilidade estética visual e à criatividade, no subteste figural e verbal do teste de Torrance, dizem os resultados que o VAST está moderadamente correlacionado com o pensamento divergente figural e significativamente correlacionado com o pensamento divergente verbal. Os resultados sugerem, tal como no estudo de Aks e Sprott (1996, citado por Myszkowski, Storme, Zenasni & Lubart, 2014) que a criatividade e o julgamento estético estão relacionados.

De acordo com Feeney e Moravcik (1987) “a child’s aesthetic sense comes long before ability to create” (p. 7). Evidencia-se desta forma que a sensibilidade estética surge em termos desenvolvimentais primeiro do que as habilidades criativas.

Realça-se que Housen (1983) no Estádio V, do desenvolvimento estético, estabelece uma estreita relação, entre contemplação e criatividade na medida em que os observadores *são observadores recreativos*. Por outro lado, Parsons (1987/ 1992), neste mesmo estágio, refere que a contemplação possibilita o levantar de questões, longe de constrangimentos da história de arte, criando desta forma um olhar, ainda que social, individual, único e criativo.

No domínio da arte como no da ciência os indivíduos criativos encontram satisfação estética face às suas produções (Ochse, 1990; Grudin, 1990 citado por Morais, 2002). Desta forma, interliga-se a criatividade e a estética evidenciando que os criadores têm prazer estético nas suas próprias criações.

III. Educação Estética e Artística - Programas

Neste capítulo inicia-se por uma reflexão sobre a educação estética e artística no sistema educativo Português, elabora-se uma descrição dos principais programas de educação estética e artística, nacionais e internacionais, e reflecte-se sobre os aspectos que os unem e afastam. Por último, referem-se os principais contributos destes programas para o Programa de Educação Estética e Artística elaborado na presente tese (ProgestArt).

A Educação Estética e Artística no Sistema Educativo Português

Em termos gerais “uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos” (Fróis, Marques & Gonçalves, 2000, p. 201).

De acordo com Leontiev (2000) a educação estética não é redutível à transmissão de conhecimentos, envolvendo uma dimensão de “desenvolvimento pessoal e da personalidade” (p. 128). Desta forma realça-se a importância não somente da relevância do conhecimento mas também de um envolvimento global da dimensão humana.

De acordo com Sousa (2003) é com a implementação da lei de bases (nº46/86) que pela primeira vez de modo claro e sem margens para dúvidas se defende “que a arte é um factor importante na formação integral da pessoa, devendo por isso fazer parte integrante do sistema educativo” (p. 31).

A lei de bases (nº 46/86) tem por objectivo primordial o “desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (artigo 1º). O artigo 2º, alerta-nos que o estado não pode aviltar-se “programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”. A alínea 5, do artigo 2º, chama-nos a atenção para a importância da escuta activa dos outros, “formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. Privilegia-se desta forma o pensamento crítico, o pensamento criativo, a tomada de posição e investimento na participação numa mudança efectiva. Podemos assim referir que existe uma preparação para uma “reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (artigo 3º, alínea b)).

O Decreto-Lei nº 334/90, de 2 de Novembro, vem sublinhar a relevância da “inserção da educação pela arte no Sistema Escolar Português” (Sousa, 2003, p. 32). Contudo no primeiro

parágrafo do Decreto-Lei sublinha-se que a educação artística ocorre “desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus” (p. 4522).

De acordo com Castel-Branco (1999) os grandes objectivos da educação estética podem organizar-se em três dimensões: a pessoal, a social e a cultural/histórica. A educação estética permite, a tomada de consciência de uma herança artística que leva à construção de uma identidade cultural e respeito pelo património. Sublinha Castel-Branco (1999) a importância de uma dimensão estética na formação integral do indivíduo, referindo que a lei bases diz que se deve contribuir para a “formação de um jovem esteticamente alfabetizado e amante do património” (p. 14).

De acordo com Read (1943/ 2010) “ a arte deve ser a base da educação” (p. 13) e a educação estética central na educação do indivíduo. Defende Read, já em 1943, que “o ensino seja formal e fundamentalmente estético” (p. 266), que permita uma unificação curricular, tendo como finalidade principal a integração: “a preparação de cada criança para o seu lugar na sociedade, não apenas no aspecto vocacional mas também espiritual e mental” (Read, 1943/ 2010, p. 278).

Diz-nos Castel-Branco (1999) que a lei nº 46/86 não explicita de forma clara o modo como a educação dos valores estéticos e a expressão artística deve ser implementada, que valores estéticos devem preconizar ou enformar a educação no domínio das artes. Esta falta de operacionalização, de acordo com a autora, poderá ser responsável por uma “sobreposição conceptual entre educação artística e educação estética, com clara desvirtualização da segunda.” (p. 16).

Ao analisarmos a lei de bases do sistema educativo (lei nº 46/86) nos objectivos para o ensino básico podemos constatar um investimento no desenvolvimento da sensibilidade estética e da criatividade, interligando o domínio do saber e do saber-fazer. É também um objectivo sensibilizar para “as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (artigo nº 7, alínea c)).

Diz Castel- Branco (1999) que o decreto-lei nº 286/ 89 “veio estabelecer os princípios gerais subjacentes à reestruturação curricular dos ensinamentos básicos e secundários” (p. 17), e que de alguma forma enfatiza uma componente expressiva e uma interligação com diversos parceiros como seja os museus de arte. Em relação ao segundo ciclo, a lei propõe o desenvolvimento da sensibilidade estética, incidindo igualmente na produção de obras estéticas

e ao terceiro ciclo o aprofundamento da sensibilidade e reflexão estética. Castel-Branco (1999) preconiza uma relação entre a teoria de Parsons e os objectivos contemplados para a educação artística para os diversos ciclos.

Diz a autora o seguinte:

“ À luz da teorização de Parsons, os objectivos de formação artística, para os 1º, 2ª e 3º ciclos do ensino básico, perspectiva uma forma de intervenção pedagógica, a qual, centrando-se na criatividade e na expressão, parece situar-se sobretudo ao nível dos primeiros dois estádios definidos pelos autor. Na sua perspectiva o primeiro estádio caracteriza-se pelas sensações mais básicas que a experiência estética pode suscitar reacção à cor, à dimensão e à forma. No segundo estádio a percepção do tema (ou a criatividade), constitui a característica dominante da experiência estética, muito embora se comece a manifestar já a atenção à expressão. No terceiro estádio, o sujeito começa a ser sensível a outros aspectos para além da expressão, como o estilo, ainda que, no caso deste último, o manifeste de forma insipiente”. (p. 17).

Preconiza-se, por um lado, o investimento dos valores estéticos mas, na prática, as disciplinas artísticas incidem essencialmente em aprendizagens de ordem técnica, afastando-se de uma verdadeira educação estética, quer no 1º ciclo, quer no 2º ciclo. Facto já diferente no 3º ciclo, que se orienta para orientação estética incentivando o desenvolvimento do sentido crítico (Castel-Branco, 1999).

Resumidamente, diz-nos Castel-Branco (1999), que há um desfasamento entre as intenções dos diplomas legais e “a estrutura curricular e organizativa das nossas escolas” (p. 19):

As Recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE)

As recomendações de 2013, do Conselho Nacional de Educação sobre Educação Artística referem, sem margem para equívocos, que esta educação tem um papel central a nível individual e da sociedade. Contudo, realça o facto de que a Educação Artística está, no nosso país, longe de alcançar os objectivos que outros países alcançaram, mencionando que a maior parte das crianças e jovens não tem a possibilidade de ter aprendizagens artísticas no decurso da sua educação na escola.

Defende-se que se proporcione a todos “uma cultura artística, a fruição das manifestações artísticas e a expressão da sua criatividade” (CNE, pág. 4272). Denota-se uma escassez de investimento neste domínio tão relevante para a educação integral do indivíduo. O Conselho Nacional de Educação sublinha que os currículos do ensino básico e secundário não

abordam de forma adequada a educação artística, motivo que levou este conselho a fazer algumas recomendações, que passamos a mencionar.

A primeira recomendação prende-se com uma perspectiva de alargamento da educação artística, já que as aprendizagens artísticas não devem ser só contempladas pelo ensino artístico especializado, defendendo-se que estas devem fazer parte da educação de todas as crianças e jovens. Defende o Conselho Nacional de Educação que a situação vigente em Portugal em relação à educação artística é patente em alguns documentos orientadores mas que a sua implementação, nomeadamente ao nível do ensino básico, é bastante deficitária, tendo sido vista como uma área disciplinar não central para a educação dos nossos jovens.

Podemos dizer que as expressões artísticas fazem parte do plano curricular do 1º ciclo mas que são remetidas para um plano secundário. Este facto deve-se à impreparação que os professores deste ciclo sentem para as desenvolver, dando-se maior relevância às outras áreas disciplinares. Muito interessante é a recomendação de que se ultrapasse o “conhecer” versus “fazer” e o “apreciar” versus “criar” promovendo uma interação estes dois aspectos (pág. 4272).

Resumidamente a CNE recomenda que a Educação Artística integre o Currículo Nacional, valorizando a “fruição, a expressão, a criatividade, a comunicação e o conhecimento do património” (pág. 4272). Defende que esta deve ocorrer no decurso de toda a escolaridade básica devendo-se clarificar a situação das expressões no currículo do 1º ciclo do ensino básico. Deve-se igualmente rever as metas curriculares relativas à educação visual para o 2º e 3º ciclo do ensino básico que, para além de “não estarem em sintonia com o programa em vigor, revelam uma visão limitada dessa disciplina” (pág. 4272). O CNE defende, ainda, que se deve assegurar a continuidade da educação artística no 3º ciclo e no secundário. É igualmente realçada a necessidade de investimento na formação dos próprios educadores e professores no domínio em causa de uma forma abrangente e interligada. Realçando a importância de uma articulação entre escolas e autarquias no desenvolvimento de um trabalho conjunto e a sua articulação com museus, artistas, etc. O CNE refere a importância da investigação e da sua reflexão nas práticas, interligando-as com uma internacionalização nestes domínios.

A educação no domínio artístico cinge-se usualmente a uma educação eminentemente artística esquecendo ou relevando para segundo plano a educação estética, ainda que hajam algumas experiências interessantes na educação estética e artística que referimos seguidamente, contemplado mais ou menos a educação estética nos seus programas. Parece que esquecemos a importância de sermos contempladores recreativos, último estágio de desenvolvimento

proposto por Housen (1983), privilegiando o fazer, a educação artística, em detrimento do olhar e da contemplação.

Programa para o 1º ciclo do Ensino Básico

O livro para o 1º ciclo, do ensino básico, *organização curricular e programas*, aborda a expressão e educação físico-motora, musical, dramática e plástica. A descrição e análise que se realiza seguidamente incidem somente no domínio da expressão e educação plástica.

Nos princípios orientadores defende-se que se pretende criar actividades que possibilitem a criança expressar o seu mundo interno e representar a realidade.

Incide-se na expressão livre, quer gráfica quer plástica, sendo de alguma forma desvalorizada a representação realista” (...) a possibilidade da criança se exprimir, de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista” (pg. 89).

A sala de aula é indicada como o lugar de excelência para a realização das actividades de expressão plástica. Contudo privilegia-se “(...) o contacto com a natureza, o conhecimento da região, as visitas a exposições e a artesãos locais, (...) oportunidades de enriquecer e alargar a experiência dos alunos e desenvolver a sua sensibilidade estética” (pg. 89). Interessante a menção à sensibilidade estética visto este programa não incidir sobre olhar, observar, ver obras de arte em sala de aula.

O programa refere em relação à modelagem e escultura que os materiais moldáveis deverão ser implementados com as crianças do 1º ciclo. Em relação às construções, onde é possível explorar a tridimensionalidade e a destreza manual adquire-se a capacidade de transformação e igualmente de criação de novos objectos. Em relação ao desenho, em que se defende que é uma actividade espontânea, deve decorrer ao longo dos quatro anos de escolaridade. Privilegia-se o desenho livre, sem constrangimentos, sendo os suportes de dimensões não muito reduzidas. No desenho de expressão livre menciona-se o desenhar na areia, no chão do recreio, no quadro da sala, explorando os dedos, giz, lápis de cor e grafite, carvão, lápis de cera, feltro, tintas e pinceis, utilizando o suporte de diferentes tamanhos, espessuras, texturas e cores. Nas actividades gráficas sugeridas referem-se a ilustração, o contorno de objectos, formas e pessoas etc.

Detalha-se seguidamente as actividades e objectivos referentes à pintura. Defende-se no programa que pintar deve ser um acto de liberdade, que se deve observar e não interferir em como as crianças utilizam o pincel, preenchem superfícies ou como usam a cor sugerindo que os suportes não devem ser inferiores a A3. “ À medida que as crianças vão demonstrando mais iniciativa, o professor pode, então, sugerir outras experiências que permitirão aprofundar a capacidade dos alunos se exprimirem, de forma pessoal, através da pintura” (pg. 93). Na pintura de expressão livre deve-se pintar livremente em suportes neutros para todos os anos do ensino básico. Para o 3º e 4º ano pode-se pintar livremente, em grupo, sobre papel de cenário de grandes dimensões. Ao longo dos quatro anos pode-se explorar as mãos, esponjas, trinchas, pincéis, rolos, guache, aguarela, anilinas, tintas de água etc. As actividades de pintura sugeridas para o 1º ano é a digitinta. Para o 2º, 3º e 4º ano podem-se fazer experiências de mistura de cores, pintar superfícies e, por descoloração, desenhar. Podem-se igualmente fazer jogos de simetria dobrando uma superfície pintada, fazer pintura soprada, lavada, e utilizar dois tipos de materiais distintos, o guache e cola e o guache e tinta-da-china. Pode-se ainda pintar cenários, adereços e construções. Sendo recomendado para o 3º e 4º ano pintar em superfícies não planas.

Neste programa, neste domínio, da expressão e educação plástica desenvolve-se ainda a exploração de técnicas diversas de expressão como o recorte, colagem, dobragem impressão, tecelagem e costura, fotografia, transparências e meios audiovisuais e cartazes.

Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar

O Programa Educação Estética e Artística em Contexto Escolar (PEEA) do Ministério da Educação, abrange o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. A sua intervenção incide em diversas formas de arte: Plástica, Música, Dança e Dramática/Teatro. Estabelecendo uma relação estreita com museus, teatros, academias, etc. envolvendo alunos e as suas famílias e os docentes nas diferentes formas artísticas. Desenvolve, igualmente, acções entre Escola e Instituições Culturais, defendendo que a cultura deve ser privilegiada no decurso do processo educativo.

Este programa procura sensibilizar os docentes e as famílias para a importância da arte na formação dos alunos e para a relação que estas artes estabelecem com outras áreas do conhecimento. Estimula que se conheça o património cultural e artístico.

O PEEA tem assim por objectivo promover as artes e a cultura de forma articulada com os professores, famílias, instituições, universidades e museus. Investe intensivamente na

formação de professores. Este programa envolveu, até à data, um total de 5.228 professores e 92.828 alunos. (<http://educacaoartistica.dge.mec.pt/peea.html>)

Mais concretamente este programa investe no desenvolvimento da criatividade e no sentido estético apelando à fruição/ contemplação, reflexão/ interpretação e à experimentação/ criação. Em termos gerais na fruição/ contemplação pretende-se desenvolver as capacidades de apreensão, na interpretação/ reflexão inside-se na “observação, descrição, discriminação, análise, síntese e juízo crítico”

(<http://educacaoartistica.dge.mec.pt/peea.html>). Na experimentação/ criação conjuga-se a experiência de cada criança com a reflexão e os conhecimentos procurando que se crie uma individualização no trabalho de cada criança.

Primeiro olhar- Programa Integrado de Artes Visuais

Este programa foi desenvolvido no âmbito da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (FCT-UNL) em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian. Os seus objectivos centraram-se na interpretação das obras de arte, possibilitando um contacto com a arte desde os primeiros anos escolares e pretende o desenvolvimento da sensibilidade estética, estabelecendo a possibilidade que se inicie um diálogo sobre a arte (pintura).

Os autores do programa, Gonçalves, Fróis e Marques (2002) acreditam que as obras de arte desenvolvem a sensibilidade, por um lado, e a imaginação, por outro, contribuindo para a experiência estética dos seus alunos.

O título do programa fala em olhar, privilegiando a contemplação mas não em deterimento do fazer. Contudo este programa ocupa-se mais da contemplação de obras de arte, sendo que ainda assim a actividade artística está presente procurando dar corpo à espontaneidade da criança que ao contemplarem e apreciarem as obras sentem necessidade se expressar.

Este programa é composto por 8 percursos os quais incidem num diálogo sobre as obras de arte, utilizando um método comparativo, realizando visitas ao museu da Fundação Calouste Gulbenkian para o efeito. Pretende igualmente o estabelecimento de um contacto próximo com artistas e a organização de portefólios.

Descreve-se seguidamente estes oito percursos, mencionados no livro de Gonçalves, Fróis e Marques (2002), *O primeiro olhar- programa integrado de artes visuais*.

O primeiro percurso “duas famílias estilísticas”:



Figura 2: Figura de Velho,1645, Rembrandt e Retrato de uma Jovem, séc.XV, Ghirlandaio

Retrato

- Comparação do género de pintura: Renascimento e Barroco
- Correlação entre estes dois géneros de pintura
- Luz existente em ambas as obras
- Textura e linhas que cada obra

Uma obra renascentista e outra barroca comparam-se nesta sessão (retrato) permitindo que se refiram os ciclos de vida de obras opostas nesta dimensão. Discute-se igualmente em função do critério cor de ambas as obras e sua adequação. É abordado também o critério textura, contrapondo ambas as obras. Outras comparações se podem estabelecer referentes à direção do olhar e à posição do corpo e iluminação das obras. Aborda-se igualmente o tipo de pincelada e explora-se o contexto geográfico e histórico em que as obras foram criadas. Por outro lado, realiza-se uma associação de palavras às obras (claro/escuro, Jovem/ velho, Rugoso/ liso).

Segundo percurso: Impulsividade do traço – Mancha livre



Figura 3: As Vivian Girls, como Moinhos de Vento,1978, Paula Rego e D. Quixote e os carneiros,1963, Júlio Pomar

Explora-se:

- O sentido apelativo das ilustrações
- A observação da rapidez do traço
- A expressividade das obras
- As formas e os traços que as obras contêm, assim como as cores quentes e frias, e os contrastes de luz existentes em cada uma delas

Começa-se por dar espaço aos dados biográficos dos dois autores, abordando os contornos e mancha livre. O critério cor é contextualizados na obra. Adiciona-se à reflexão o título das obras, contextualizando historicamente as obras. E mencionam-se as correntes artísticas a que as obras pertencem. Estabelecem-se, igualmente, associações de palavras com o conteúdo das obras e executa-se uma dramatização das cenas representadas nas pinturas.

Terceiro percurso: Sentido das proporções e arabesco, figura humana



Figura 4: Komachi dizendo adeus a um apaixonado, séc. XVIII, Nichimura Shigenobu e O marinheiro e a rapariga, 1928, Almada Negreiros

Explora-se:

- O quotidiano
- A relação entre homem e mulher
- O namoro, casamento e família no Oriente e no Ocidente

A figuração do corpo humano

- A presença ou ausência de volume
- A gradação da cor na obra de Almada Negreiros

Nesta sessão reflecte-se sobre o arabesco e sentido das proporções. Interliga-se a vida diária com a afectividade. Refere-se a existência de sombreado numa das obras e a sua ausência na outra, dando relevância às linhas ondulantes e cores utilizadas. Centramo-nos, igualmente na forma (redondas e bicudas) e nas linhas tangentes. Observa-se e refere-se objectos representados num caso e noutro. Menciona-se como nas outras sessões os dados biográficos dos artistas, mencionando o tema e as técnicas utilizadas na realização das obras. Realizam-se igualmente comparações entre a ausência do volume/ presença do volume, a introdução de cores dentro dos contornos/ Gradação de cinzentos, mencionando que as linhas sugerem ondulação

(ritmo próprio)/ formas redondas e bicudas, a elegância das linhas/ linhas tangentes intencionais

Quarto percurso: Cor digitalizável

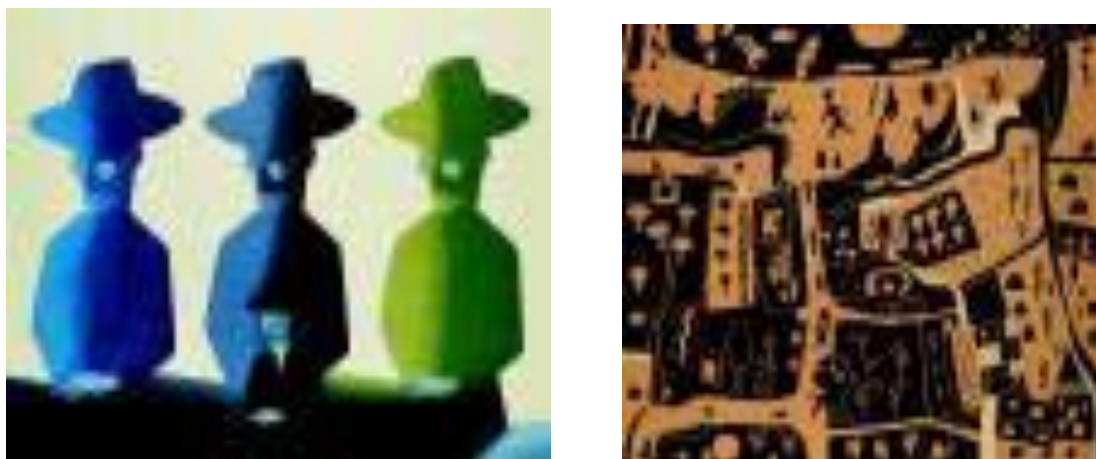


Figura 5: Fernando Pessoa, Heterónimo, 1978, Costa Pinheiro e Praia do Vau, 1982, Joaquim Rodrigo

Explora-se:

- Os Códigos cromáticos-cores primárias, secundárias e complementares
- A Luz e ausência de luz nas obras
- A Importância da cor preta e branca como fundo nas obras

Observa-se que no quadro de Joaquim Rodrigo os tons aparecem inteiramente separados e no quadro de Costa Pinheiro são sombreadas, sugerindo volume. Menciona-se a relevância do claro-escuro para sugerir volume e que no quadro de Joaquim Rodrigo todas as figuras estão rebatidas. Dá-se importância que umas das obras sugere a vista aérea de um local. Há também uma certa percepção labiríntica (cores e formas) e a cor distribui-se harmoniosamente por toda a composição. Aborda-se novamente os dados biográficos de ambos os artistas, referindo o tema e a técnica com que foram executados. Compara-se a sobreposição de tintas e a separação de tons, a predominância do azul que domina o preto e o fundo e gradação de cores. Referece-se que em ambas as obras os contornos são bem visíveis e que as cores são facilmente referidas.

Quinto percurso: Apuramento da forma – Encadeamento

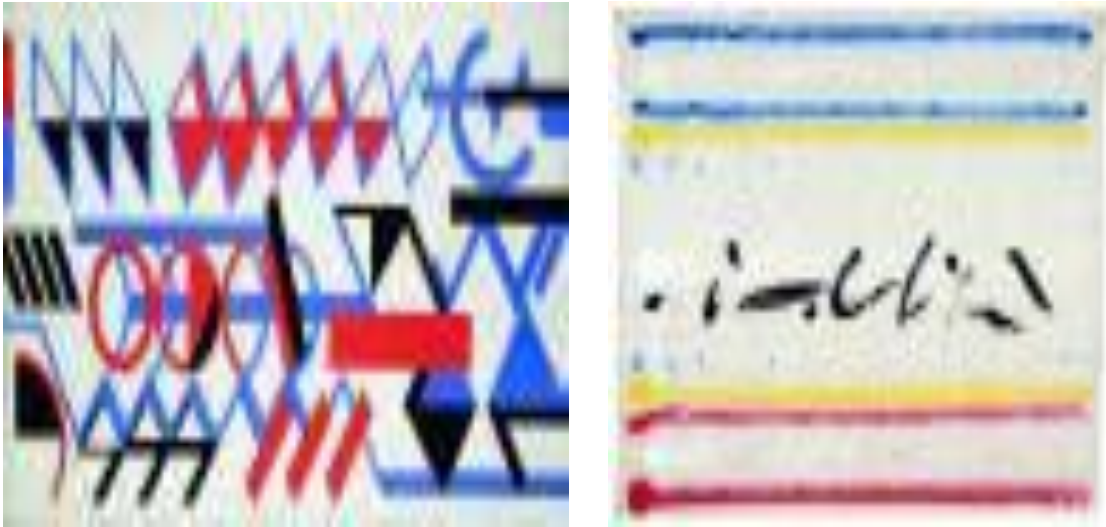


Figura 6: Espacilimitado, 1958, Nadir Afonso e Desdobragem, 1982, Eurico Gonçalves

Explorar:

- A percepção da forma – controlada vs. impulsiva
- A descoberta de analogias, signos de figuras geométricas e signos orgânicos
- O movimento e ritmo presente nas obras

Nesta sessão pretende-se sensibilizar para o plano de suporte, as formas e o ritmo, e menciona-se o prazer estético que advém da ligação entre as formas. Em Nadir Afonso controla-se os contornos das formas e a distância entre elas. Em Eurico cada signo é executado rapidamente. Outros aspectos que foram comparados foram os binómios: pintura controlada intelectualmente e pintura espontânea, movimento lento e movimento rápido impulsivo, figuras geométricas e linhas horizontais e formas codificadas pela geometria e formas não codificadas. Sendo que existem tipos de grafias distintas, como sejam, manchas e linhas abertas versus repetição da forma/ausência de padrão.

Sexto percurso: Volume e espaço



Figura 7: Le Héros,1939, Vieira da Silva e Atlantis,1971, Bartolomeu Cid

Explora-se:

- Os processos que levam à concepção de efeitos de volume e espaço
- A representação da 3ª dimensão no espaço
- O claro-escuro e luz presente em ambas as obras
- As linhas

Nesta sessão procura-se, essencialmente, que se observem os processos que produzem efeitos de volume e efeitos especiais e alerta-se para o facto que a globalidade das imagens está inserida numa rede de linhas rectas.

Sétimo percurso: Metamorfose e metáfora

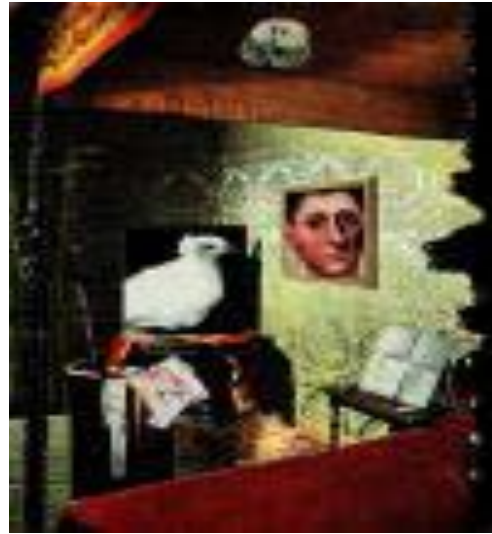


Figura 8: Entrada, 1917, Amadeo de Souza Cardoso e Homenagem a Picasso, 1961, Fernando de Azevedo

Explora-se:

Os processos criativos: linhas, cores e formas em Amadeo

- A colagem Surrealista: formas criadas com sentido
- A Pintura cubista
- As texturas presentes nas obras
- Os sistemas visuais organizam-se tal como a linguagem falada
- A cor e seus contrastes
- Os espaços vazios representados nas obras

Nesta sessão observa-se, essencialmente, que em Amadeo na existência do contraste das formas e que entre os rectângulos e os círculos, podem sugerir objectos. Alerta-se para a existência de técnicas mistas: colagem e pintura/ colagem (em homenagem a Picasso tudo é representado através da colagem). Menciona-se que as correntes em que se enquadram as pinturas (pintura cubo-futurista versus colagem surrealista)

Oitavo percurso: Integração – cor



Explora-se:

- O regresso às famílias estilísticas medieval, contemporânea, renascentista e barroca
- O desenvolvimento do sentido da forma
- As cores presente na obras

Nesta sessão menciona-se os quatros tipos de cromatismo e reflecte sobre a relevância da cor comparando época medieval, renascentista, barroca e contemporânea. Nas obras pré-renascentistas e no impressionismo que se comparam ao nível das cores e decomposição do tom sendo igualmente mencionado as cores puras.

Sublinhamos ainda que em todos percursos foram mencionados os autores das obras e os seus dados biográficos, a técnica utilizada, o tema e a descrição das obras pelo método comparativo.

Arts Propel

De acordo com Gardner (1989) o projecto zero foi fundado em 1967, em Harvard, pelo filósofo Nelson Goodman. No decurso dos primeiros anos do projecto, muito do trabalho realizado envolvia discussões entre várias disciplinas e a análise de conceitos e processos em arte.

Em 1970, em co-direcção com David Perkins e Howard Gardner, o projecto zero tornou-se mais devotado a aspectos psicológicos. Perkins dirige o “cognitive skills group” no qual o seu foco de interesse é a percepção e as capacidades cognitivas de adultos enquanto Gardner dirige o “developmental group” focando-se no desenvolvimento das competências do símbolo em crianças normais e dotadas.

Na década presente, estas investigações continuam mas numa perspectiva educacional. O “developmental group” desenvolveu mais directamente o projecto Arts Propel que investiu nas áreas da música, arte visual e escrita criativa.

O arts propel foi desenvolvido em sala de aula mobilizando três percursos que se cruzam. O primeiro percurso refere-se à *produção* no qual os estudantes aprendem as características e os princípios básicos das formas de arte. Este domínio de conhecimentos formais e conceptuais permite-lhes posteriormente transformar as suas ideias em música, em palavras e nas artes visuais. No segundo percurso denominado *percepção* os estudantes são levados a compreender as escolhas que os artistas fizeram estabelecendo pontes com o trabalho de outros artistas ou com o seu próprio trabalho. No terceiro percurso, denominado *reflexão*, os estudantes avaliam o seu próprio trabalho e reflectem sobre os seus trabalhos tendo em conta objectivos pessoais e os outros artistas.

No arts propel é realizado um trabalho artístico, sendo a importância do saber-fazer relevante, relacionando o seu trabalho com outros e avaliando-o. O portfólio dos estudantes revela o estágio de desenvolvimento que estes atravessam no decurso do seu processo criativo e permite uma reflexão dos seus progressos. De acordo com Gardner (1990) a *Produção*, *Percepção e reflexão* são aspectos relevantes para a educação artística.

Visual Thinking Strategies (VTS)

De acordo com Housen (2000) os estudantes não são receptores passivos de informação, estes observadores devem ser construtores de significados. Para se criar um contexto de descoberta em grupo deve-se apresentar uma obra, elaborar questões para focar a atenção e estabelecer um diálogo que possibilite uma construção de significado. A exposição a outras perspectivas distintas da sua leva os observadores a reflectir sobre as suas próprias maneiras de pensar.

O Visual Thinking Strategies (VTS) possibilita a reflexão numa série de perguntas em conjugação com obras de arte cuidadosamente seleccionadas. O objectivo do educador é colocar estas questões abertas e dinamizar o diálogo entre os pares, permitir às crianças que pensem em voz alta, sem transmitir informação. Deve-se realçar o que os alunos referiram sem qualquer juízo de valor. Estas discussões têm a duração mínima de 45 minutos. Para permitir o desenvolvimento do estágio I para o II as perguntas colocadas são: “o que se vê aqui?” e “O que é que vê que o faz ver isso?”.(p. 160). Esta primeira questão está relacionada com o estágio I possibilitando emergir a competência central deste estágio: o ser contador de histórias. Procura-se levar os observadores a contemplarem as obras de arte, a promover a partilha de ideias num ambiente de não-avaliação. A segunda pergunta incita ao desenvolvimento das competências do segundo estágio, observar melhor a obra de arte por uma segunda vez. “A experiência estética é uma experiência aberta, sujeita a múltiplas interpretações” (Housen, 2000, p. 162). Sendo os alunos levados a participarem e a interiorizarem o discurso dos colegas, respeitando-se mutuamente. Percebem igualmente que não existe problema em mudarem a sua opinião e o seu discurso e que não há uma única e certa maneira de olhar um quadro.

Discipline-Based Art-Education (DBAE)

De acordo com Frois, Marques e Gonçalves (2000) e Dobbs (1992) o DBAE é desenvolvido por “Getty Education Institute for the Arts” e tem como disciplinas: a Produção Artística, a História da Arte, a Crítica da Arte e a Estética.

Produção artística: os alunos desenvolvem competências e adquirem técnicas tendo por objectivo a criação de um trabalho único e pessoal. A produção artística envolve várias técnicas.

História de arte: Os alunos compreendem e valorizam as contribuições da arte para a sociedade e cultura, explorando a arte numa variedade de contextos históricos e reconhecendo e apreciando diversos estilos de artistas e escolas.

Crítica de arte: Os alunos observam obras de arte e experienciam o impacto das propriedades visuais e qualidades das obras. Descrevem, interpretam, avaliam, teorizam e julgam as propriedades e qualidades das formas visuais, com o objectivo de compreender e apreciar os trabalhos artísticos e de compreender o papel da arte na sociedade.

Estética: os alunos têm em conta o valor da arte e são encorajados a reflectir e elaborar opiniões críticas acerca de específicas obras de arte.

O DBAE foi originalmente desenvolvido em artes visuais e alargado a outras artes como dança, drama e música.

Sucintamente referem que o programa explora e compreende a história, a estética, a técnica de obras específicas, contextualizando a obra e o artista nos seus períodos históricos. Mais realçamos que este programa tem como destinatários alunos que mobilizem as ideias do estágio III e IV de acordo com estádios de desenvolvimento estético de Housen (Dobbs, 1992).

Um Programa para o Desenvolvimento Estético (Lowenfeld & Brittain, 1980)

De acordo com Lowenfeld e Brittain (1980) o desenvolvimento estético, e por outro lado o criador, são inseparáveis, sendo que a educação estética se ocupa das experiências relacionadas com a arte, incluindo a produção artística. Num sentido mais estrito a estética se refere exclusivamente a percepção e apreciação da arte.

De acordo com Lowenfeld e Brittain (1980) existe uma relação entre consciência estética e auto-expressão, “Possivelmente, o meio mais adequado para desenvolver a consciência estética seja agodizando a sensibilidade das crianças e jovens e fortalecendo seu poder de auto-expressão” (Lowenfeld & Brittain, 1980, pg 358).

De acordo com estes autores o sentido estético é uma forma de interacção com o meio, não se limitando à observação/ contemplação de obras de arte. “ A finalidade do desenvolvimento do sentido estético não é honrar a obra de artistas passados ou presentes nem ensinar o vocabulário da arte, o propósito é fomentar e desenvolver a resposta estética do individuo” (Lowenfeld & Brittain, 1980, pf. 359).

Para Lowefeld e Brittan (1980) a sensibilidade estética deve ser desenvolvida desde a idade pré-escolar, sendo que na primária quando as crianças observam obras de arte centram-se na temática e não nas qualidades artísticas das obras.

Lowefeld e Brittain (1980) alertam-nos para a relação que existe entre o desenho da criança e a sua forma de contemplação. Dizem os autores que nestas idades as crianças desenham aditivamente, colocando desenhos que sabem realizar, um ao lado dos outros, respeitando a cor convencional dos objectos, mais do que para exprimir sentimentos.

Apesar de defenderem que o desenvolvimento estético ocorre em tenras idades defendem que a compreensão e a consciência estética está longe destas idades. “É possível que se reconheçam as grandes obras de arte numa tenra idade, mas a compreensão e a consciência estética estarão ausentes dessa apreciação” (Lowefeld & Brittain, 1980, pg 361).

Torna-se assim a pintura, de acordo com os autores, um aglomerado de linhas, formas e cores que têm pouco significado, a menos que se identifique qual o propósito do artista. Nesta etapa podem realizar-se perguntas simples como: “O que vos parece este quadro?” ou “que parte gostam mais?” (Lowefeld & Brittain, 1980, pg 362). Estas perguntas, de acordo com os autores, podem mobilizar o interesse das crianças mas estas estão mais centradas na criança do que na avaliação da pintura. Adiantam outro tipo de perguntas que levam a centrar a criança no processo “Porque supões que o artista pintou isto?” (Lowefeld & Brittain, 1980, pg 362).

Na escola secundária, referem os autores que o interesse é acrescido e que as produções verbais acerca das obras aumentam e que este é reforçado quando se fizerem parte de uma actividade criadora. Estabelecem desta forma uma interligação entre o domínio da contemplação e do fazer.

Para os autores a consciência estética é parte do desenvolvimento global e que esta consciência não se baseia em regras ou normas impostas pelo exterior mas dependem da capacidade inerente à criança de discriminação.

Reflexão Sobre os Programas

Abordaram-se sucintamente os programas mais relevantes implementados a nível nacional e internacional. Estes programas têm pontos em comum e que os afastam e é nestes aspectos que se irá reflectir seguidamente.

Programa para o 1º ciclo do Ensino Básico

O programa para o 1º ciclo do ensino básico, *Expressão e Educação plástica*, está estruturado mais para o domínio do saber-fazer do que para uma reflexão sobre as obras de arte. Podemos referir que este não contempla a reflexão sobre obras de arte afastando-se de alguma forma do domínio estético. Contudo, é referido no programa que as visitas a exposições desenvolvem a sua sensibilidade estética mas não são referidos objectivos, estratégias e metodologias de exploração dessas mesmas obras. O programa não incide somente ao nível da arte plástica alarga-se a outros domínios: a expressão e educação físico-motora, musical e dramática.

O programa de educação estética e artística em contexto escolar abrange o pré-escolar e 1º ciclo, do ensino básico, é um programa igualmente do Ministério da Educação que abrange algumas escolas piloto. Este programa estabelece pontes com o programa primeiro olhar na medida que usa o mesmo método de exploração das obras de arte, o método comparativo. Neste programa, como o nome indica, incide numa componente estética e artística contudo não se alarga a outros níveis escolares nem a todas as escolas do ensino público. Intervém nos domínios da arte plástica, Música, Dança e Dramática/Teatro estabelecendo parcerias com instituições culturais.

O Primeiro olhar- Programa integrado de artes visuais, este programa tem uma componente estética relevante, contemplação de obras de arte, contudo existem também actividades no domínio do saber-fazer. Interessante mencionar que as obras contempladas são do espólio do museu da fundação o que possibilita um conhecimento real das mesmas e um maior envolvimento. É um programa estruturado em 8 percursos, com objectivos claros e bem definidos, a sua metodologia é o método comparativo. Possibilitam igualmente o contacto com artistas. É um programa inspirado no modelo Discipline-Based Art Education (DBAE). No início era dirigido a crianças tendo depois sido alargado a adultos iletrados (<http://educacaoartistica.dge.mec.pt/primeiro-olhar.html>).

O Projecto Arts Propel investiu nas áreas da música, arte visual e escrita criativa é um programa que se centra essencialmente no domínio da produção artística contudo mobiliza outros aspectos que levam à reflexão sobre obras de arte.

O VTS é um programa que mobiliza os conhecimentos dos observadores, onde é realizada uma reflexão conjunta entre alunos e educadores. É um programa que potencializa a observação e contemplação de obras de arte tendo em conta o nível de desenvolvimento estético dos alunos. É sustentado nos seus conhecimentos e reflexões conjuntas que o grupo avança, tendo em conta a perspectiva dos outros e integrando-a na sua forma de pensar. O educador é um dinamizador e motivador potencializando a reflexão dos alunos e mobilizando a sua atenção.

O Discipline-based art-education (DBAE) é um programa que tem como destinatários os alunos que mobilizam o III e IV estádios de desenvolvimento estético. As disciplinas são Produção artística, História de arte, Critica de arte e Estética. O DBAE foi originalmente desenvolvido em artes visuais e alargado a outras artes como dança, drama e música.

Programa de Educação Estética e Artística para Crianças de 7-8 Anos (ProgestArt)

Devemos ter presente ao longo desta abordagem que o desenvolvimento estético “converte-se em um dos mais altos objectivos da educação” (Lowenfeld & Brittain, 1980, pg 366).

O programa de educação estética e artística (ProgestArt) concebido e aplicado na presente tese tem em conta os níveis de desenvolvimento estético dos alunos, tal como descritos por Parsons (1987/ 1992) (ver anexo terceiro artigo para uma descrição detalhada do programa).

É um programa que mobiliza o método comparativo tal como o programa de educação estética e artística em contexto escolar e o primeiro olhar e como no primeiro olhar existem 8 percursos.

Algumas sessões estão relacionadas com as dimensões referidas por Parsons (1987/ 1992) ao nível do desenvolvimento estético. As dimensões mencionadas por este autor são mobilizadas e trabalhadas no programa.

Por outro lado, pretende-se desenvolver as estratégias de ensino-aprendizagem preconizadas no programa VTS, partindo dos conhecimentos e reflexões dos alunos, estabelecendo um diálogo construtivo e interactivo entre alunos-alunos e alunos-professor.

Defende-se desta forma uma pedagogia activa e o diálogo argumentativo.

Pretende-se no ProgestArt observar e reflectir sobre uma variedade de quadros e artistas (48 quadros). Olhar os quadros de diferentes maneiras e levantar questões. Construir novos significados. Isto é, contemplar os quadros, compreender uma variedade de quadros e interpretar as obras (diálogo/ discussão).

Cada sessão está estruturada em objectivos pedagógicos, conteúdos, materiais e tarefas.

Existem oito percursos:

1-Realismo

2-Impressionismo (cor, luz e tema)

3-Pós impressionistas (movimento e cor)

4-Cubismo (forma)

5-Futurismo (o movimento)

6-Surrealismo

7-Expressionismo abstracto (emoção)

8-Op art (arte óptica) e pop art

O que nos parece o aspecto mais importante deste programa é o estabelecimento de relações entre as dimensões do desenvolvimento estético realçadas por Parsons (1983/ 1992) (Tema, emoção, cor, forma/textura, Juízo) com as sessões do ProgestArt. Podemos dizer que a sessão dois sobre o *impressionismo* trabalhou as dimensões *cor e tema*. Na sessão sobre *pós-impressionistas* a dimensão *cor*. Na sessão sobre o *cubismo* foi abordada a dimensão *forma* e no *expressionismo abstracto* as *emoções*. Em termos gerais, todas as sessões mobilizaram a noção de *juízo*.

Apresentação dos 3 Artigos Empíricos

Em termos gerais centrámo-nos no desenvolvimento estético e nas variáveis que podem alterar este mesmo desenvolvimento. Pretendemos compreender como o desenvolvimento estético se processa em função da idade e do género, se varia em função das obras apresentadas, e se a educação estética e artística pode alterar o percurso deste mesmo desenvolvimento. Para tal foram colocadas as seguintes questões de investigação Será que o desenvolvimento estético varia em função dos quadros apresentados? Será que o desenvolvimento estético varia em função da idade e do género? Será que a educação estética e artística tem impacto no desenvolvimento estético e na criatividade?

O primeiro artigo tem por título, *Measuring Aesthetic Development*, e tem por objectivo principal, encontrar uma metodologia mais sistemática de avaliação do desenvolvimento estético. Dos 8 quadros apresentados por Parsons (1987/ 1992) pretendemos organizar duas séries de quadros (4 cada) com o objectivo de saber se existem diferenças significativas, para as duas séries apresentadas no desenvolvimento estético. Pretendemos, desta forma, saber se o desenvolvimento estético varia em função das séries apresentadas. Pretendemos também verificar se existem diferenças entre as duas séries quando ao gostar. A inexistência de diferenças significativas para estes dois aspectos pode permitir-nos usar este material em estudos posteriores. Pretendemos igualmente verificar se existem diferenças significativas em função do género pois a inexistência destas diferenças pode permitir a aplicação da entrevista a crianças, adolescentes e adultos independentemente do género em estudos posteriores. Por outro lado, pretendemos estruturar uma grelha de avaliação das respostas, por estágio de desenvolvimento estético, que nos permitirá com mais rigor analisar os dados da entrevista. A validade do instrumento será testada avaliando o progresso no desenvolvimento estético em função da idade.

O segundo artigo tem por título, *Aesthetic development in children, adolescents and young adults*, e pretendemos que se foque quer a nível teórico quer empírico, no desenvolvimento estético. A nível teórico, pretendemos reflectir sobre as principais teorias do desenvolvimento estético e a nível empírico analisar como este desenvolvimento se processa em função da idade. Pretendemos analisar as respostas dos participantes tendo como ponto de partida a grelha de desenvolvimento estético estruturada no primeiro estudo.

O terceiro estudo tem por título, *O programa de educação estética e artística (ProgestArt): o seu impacto no desenvolvimento estético e na criatividade*. O presente estudo terá por objectivo averiguar se o programa de Educação Estética e Artística (ProgestArt), criado

por nós, tem impacto no desenvolvimento estético e, por outro lado, na criatividade. No decurso da fase experimental será aplicada a escala Achievement Emotions Questionnaire- Elementary School (AEQ- Elementary School) que será adaptada do contexto da matemática para o contexto da arte. Igualmente realizaremos os registos das interações no decurso da fase experimental de forma a explicar de modo, mais claro, os motivos que presidem à eventual evolução do desenvolvimento estético e da criatividade. Pretende-se assim criar um programa que permita o desenvolvimento a nível estético e criativo. No geral, os programas estéticos e artísticos, quer nacional quer internacionalmente, não são avaliados posteriormente à sua implementação. E quando o são os participantes desses programas não são medidos anteriormente à realização do programa ou constituídos grupos de controlo. Há alguma falta de rigor metodológico, por vezes, na investigação realizada no domínio do desenvolvimento estético aspecto que tentamos colmatar nos estudos que apresentamos seguidamente.

Secção II

Artigos Empíricos

“A arte diz o indizível; exprime o inexprimível, traduz o intraduzível.” Leonardo da Vinci

Artigo Empírico 1

Measuring Aesthetic Development

Teresa Almeida-Rocha¹, Francisco Peixoto¹, Saul Neves de Jesus²

¹Centro de Investigação em Educação, ISPA-Instituto Universitário, Portugal,
terrocha@ispa.pt, fpeixoto@ispa.pt,

²Centro de Investigação em Espaços e Organizações (CIEO), Universidade do Algarve,
Portugal, snjesus@ualg.pt

Abstract

The aesthetic development has been the target of a lot of approaches, but no instruments that allow the rigorous analysis of that development have been created.

The present study is based on Parsons' aesthetic development theory. The overall objective of the study is to find a more systematic methodology for the evaluation of the aesthetic development. From the 8 paintings, organized in two series of 4 paintings, used by Parsons we intended to evaluate if there are differences in the aesthetic development level between the two series, as well as to verify if there is a difference between the paintings/series regarding liking. We intended, furthermore, to know what stage of development was reached depending on age group, and if there are any significant differences regarding gender. We individually applied Parsons' interview to 50 participants, divided into 5 age groups: 4-5 years old, 7-8 years old, 11-12 years old, 15-16 years old, and 18-20 years old. The precision of the instrument was validated by the inter-judges agreement and by the non-existence of significant differences in the aesthetic development and in the liking between series A and B of the paintings proposed by Parsons. As expected, there are no observable differences in gender when it comes to the aesthetic development. There is a clear progress in aesthetic development when it comes to age, which supports the theoretical presuppositions that served as basis for this investigation. Implications of the obtained results are presented.

Keywords: aesthetic development; validation.

Measuring Aesthetic Development

Introduction

To study the way in which people understand art and how observers reflect on the art, Parsons (1987/ 1992) approaches the aesthetic experience from a cognitive development point of view. We intend, therefore, to know what the observers think and feel regarding a work of art, and what kind of feelings and emotions are associated.

Parsons (1987, 1992) organizes his description of the stages using 4 ideas, or a group of ideas, as a base: the Theme; the Expression of Emotions; the Colour/the Means of expression/the form and style; and the nature of judgment. Each topic is understood differently, depending on the stage in question, and it's possible to identify a different version of each topic for each of the five stages of development. In the first stage, *Preference*, children like most of the paintings, have a strong attraction to colour, and react to the theme of the painting by making several and diverse free associations. The main idea of the second stage is the theme. The second stage, *beauty and realism*, is organized around the idea of representation. In this stage, the key objective of the painting is to represent something. Admittedly, some paintings are non-figurative, but those don't have much meaning or make much sense. The perspective around which the third stage, *Expressivity*, is organized related to expressivity.

We contemplate the paintings in relation to the experience they might give us, and the more intense and interesting that experience is, the better the painting is. In relation to the fourth stage, *Style and Form*, the new perspective resides in the fact that it is considered that the significance of a painting is more social than individual. The fundamental perspective here, in the fifth stage, *Autonomy*, is that the individual must judge the concepts and values through which tradition builds the significance of works of art.

There are other models with common points to Parsons' model (e.g. for revision, see Chen, 1997; Fairchild, 1991; Housen 1983; Leder, Oeberst & Augustin, 2004; Pelowski & Akiba, 2010). For example, according to Fairchild (1991), Parsons' model "is used to develop categories of thought about aesthetic experience" (pp. 269).

There are studies that empirically confirm Parsons' theory (e.g. Acer & Ömerođlu, 2008; Augustin, & Leder, 2006; D'onofrio & Nodine, 1981, Jolley, Zhi & Thomas, 1998).

However, none of these studies mobilizes Parsons' (1987/ 1992) interview fully.

In general, in the current study, we intended to evaluate, in a more systematic way, the material used in the aesthetic development interview, as Parsons (1987/ 1992) used 8 paintings to conduct the interview in an indiscriminate/ non-systematic way.

Parsons (1987/ 1992) himself alerts us, however, to the importance of the nature of the works of art with which we come in contact and the level in which the subject is stimulated to reflect on them. The 8 paintings used by Parsons (1987/ 1992) were divided randomly into two series, and we intended to evaluate whether they are different in the aesthetic development and in how much one likes the paintings. The validity of this instrument was tested through evaluating the progress of the aesthetic development with age. On the other hand, we intended to evaluate the level of agreement between inter-judges in the quotation of the analysis instrument for aesthetic development (elaborated by the authors from Parsons' theory) as a way to evaluate its precision. The explicitness of the evaluation criteria of the aesthetic development makes the analysis of the answers to the aesthetic development interview more rigorous.

Method

Participants

50 participants, divided into 5 age groups: 4-5 years old, 7-8 years old, 11-12 years old, 15-16 years old, and 18-20 years old, with 10 subjects per age group. Both genders are represented equally in each age group.

Procedure and Instruments

Parsons' (1987/ 1992) interview was applied individually, recorded and transcribed (appendix A). The average time of each interview was approximately 15 minutes. Each participant saw a series (A or B) of 4 paintings (appendix B). The paintings' display order was randomized for each participant.

The first question in the interview is used to mobilize the subject's attention to the painting, which is why it is not evaluated. The second question is related to the theme of the painting; the third question is related to the aesthetic emotion; the fourth and fifth questions are related to the means of expression, colour, form, and style; and the sixth and seventh questions are related to the aesthetic judgment (appendix A).

After the interview, there was a question that asked the participants to evaluate how much they liked the painting shown, on a scale of 1 to 5, being that 1- I don't like it, 2- I don't like it much, 3- I sort of like it, 4- I like it, and 5- I like it a lot (appendix C).

We structured an analysis instrument from the answers, using Parsons' theory as reference (appendix D). Each topic (theme, emotion, colour, form/texture/style and judgment) were described for the 5 stages of development, considering Parsons' theory.

The answers the participants gave to each of the 5 topics for each painting were globally classified according to Parsons' (1987/ 1992) stages of development. The global stage of aesthetic development was determined considering the most frequent stage in the answers to the 4 paintings.

Four judges participated in the evaluation of the 7 year old age group participants' answers. The rest of the age group answers were evaluated by two judges.

Results and Discussion

The precision of the instrument of aesthetic development was evaluated by (i) analysis the level of agreement between inter-judges and (ii) the comparison between the series of paintings.

Cohen's Kappa is a measure typically used to evaluate the psychometric/properties of measurement scales (e.g. Gini & Pozzoli, 2013).

Regarding the level of agreement between inter-judges, it was excellent for the ages between 4-5 years old (Cohen's Kappa=.84), good for the ages between 7-8 years old (Cohen's Kappa =.72) and 11-12 years old (Cohen's Kappa=.63) and excellent for the ages between 15-16 years old (Cohen's Kappa=.77) and 18-20 years old (Cohen's Kappa=.79) (Fleiss, 1981).

Regarding the comparison between the two series of paintings, there are no observable significant differences between the series of paintings A (Mdn=2) and the series of paintings B (Mdn=2) in the aesthetic development, $U(N=50)=351,5$, $p=.433$.

There are no observable significant differences in the "liking" of the two series of paintings: series of paintings A ($M=3.42$, $SE=.18$) and series of paintings B ($M=3.63$, $SE=.14$), $t(48)=.91$, $p > .10$.

There are no significant differences when it comes to gender ($M=2.2$, $SE=.16$; $M=2.24$, $SE=.17$), female and male gender respectively, $t(48)=.17$, $p > .10$.

To evaluate the validity of the analysis of the instrument, an independent-samples median test was applied to the average values of the global state of aesthetic development of the 5 age groups. In fact, the main effect of the age group is highly significant [Median test (4)=46.31, $p<.0001$ (see figure 1)]. Pairwise-comparisons were performed to evaluate differences between the age groups.

The 4 year old group has an inferior state compared to all other age groups. The groups of the 7 and 11 year olds have higher values compared to the 4 year old age group, but present no differences between each other. The aesthetic development of the 7 and 11 year old age groups is inferior to that of the 15 and 18 year olds. The 15 year old age group is inferior to the 18 year old and superior to all the previous groups. The 18 year old age group is superior to all other age groups (see Appendix E for examples of the answers given to each of the aesthetic development stages).

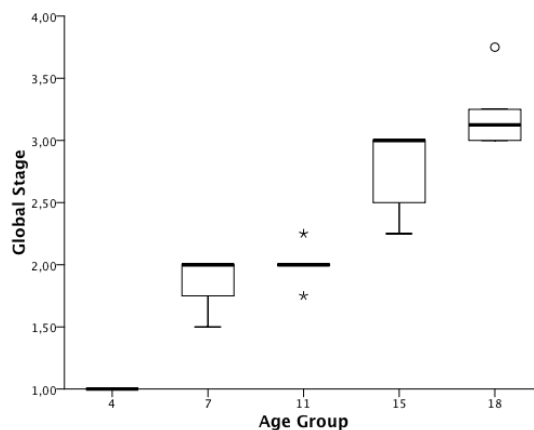


Figure 1: Global stage average in relation to age

As can be inferred from Figure 1, the 4 year old children use ideas of the first stage, whereas the 7 to 11 year olds use ideas of the second stage, and the 15 to 18 year old use ideas of the third stage.

According to Parsons (1987/ 1992), children in preschool use ideas of the first stage whereas elementary school children use ideas of the second stage, and only in adolescence will some – although not a lot – use ideas of the third stage. After this, other factors become more relevant than age. Parsons (1987/ 1992) suggests that being twenty or forty years old does not,

by itself, imply that people will use ideas of the 4th and 5th stages of the aesthetic development, as it is important to have a diverse experience when it comes to art, contact with diverse works of art and their level of reflection in regards to them.

In conclusion, we built a precise aesthetic development instrument, with basis in Parsons' theory (1987/ 1992). We contributed, in doing so, to the introduction of a more rigorous appreciation of the aesthetic development. We also built two series of 4 paintings that revealed themselves to be equivalent, allowing, for example, comparisons between pre and post-test in intervention studies. In this way we hope that this aesthetic development theory will help us more clearly formulate the objectives and pedagogical strategies in the aesthetic and artistic education.

The most relevant practical implication is the possibility of the usage of a measure for evaluating aesthetic development before and after programs of aesthetic and artistic education. On the other hand, the understanding of the relevance, for example, of the aesthetic feelings/emotions as the out-put, lets us elaborates programs that expose the observers to the emotions made possible by various works of art.

References

- Acer, D., Ömerođlu, E. (2008). A Study on the Effect of Aesthetic Education on the Development of Aesthetic Judgment of Six-year-old Children. *Early Childhood Education Journal*, 35:335–342. doi 10.1007/s10643-007-0193-4.
- Augustin, D. & Leder, H. (2006). Art expertise: a study of concepts and conceptual spaces. *Psychology Science*, 48, (2), 135 – 156.
- Chen, Jo (1997). An examination of theories of aesthetic development with implication for future research. *Journal of Taiwan Normal University: Humanities & Social Science*, 2, 13-27.
- D’Onofrio & Nodine, C. (1981). Children’s Responses to paintings. *Studies Art Education*, 23, 15-23.
- Fairchild, A. (1991). Describing Aesthetic Experience: Creating a Model. *Canadian Journal of Education*, 16 (3), 267-280.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions* (2nd Ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013) Measuring self-serving cognitive distortions: A meta-analysis of the psychometric properties of the How I Think Questionnaire (HIT), *European Journal of Developmental Psychology*, 10 (4), 510-517, doi: 10.1080/17405629.2012.707312
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. Unpublished Ed.D. dissertation. Cambridge, MA: Library, Harvard University.
- Jolley, R.; Zhi, Z. & Thomas, G. (1998). How focus of interest in pictures changes with age: A cross-cultural comparison. *International Journal of Behavioral Development*. 22(1), 127-149.
- Leder, H; Belke, B; Oeberst, A. & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of psychology*, 95, 489-508.
- Parsons, M. (1987/ 1992). *How we understand art*. Cambridge University Press.
- Pelowski, M. & Akiba, F. (2010). *A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience*. Elsevier. doi:10.1016/j.newideapsych.2010.04.001

Artigo Empírico 2

Aesthetic development in children, adolescents and young adults

TERESA ALMEIDA-ROCHA¹, FRANCISCO PEIXOTO¹, SAUL NEVES DE JESUS²

¹Centro de Investigação em Educação, ISPA-Instituto Universitário, Portugal,
terrocha@ispa.pt, fpeixoto@ispa.pt,

²CIEO, University of Algarve, Portugal, snjesus@ualg.pt

Abstract

This paper focuses on aesthetic development in children, adolescents and young adults at a theoretical and empirical level. The most relevant theories in the area of aesthetic development are mentioned.

In terms of principal methodological assumptions there are two theoretical positions in current research into aesthetic development, those of Housen and Parsons. Parsons' approach has been proven to be more effective when adapted to younger age groups (children). The empirical research undertaken in this paper uses his interview to understand the level of aesthetic development of 100 participants, divided into 5 age groups (from 4-5 years old, to 18-20 years old). Results of these individual interviews offer direct support to the idea that aesthetic develops naturally and is positively correlated to age. In addition to the findings on aesthetic development, data backs up the progressive descentration (e.g. Piaget, 1983) that underlies Parsons' assertion that aesthetic stages depend "on our increasing ability to take on the points of view of others".

Key-words: Aesthetic development; Painting; Arts; Developmental psychology; Aesthetic experience.

Aesthetic development in children, adolescents and young adults

Introduction

The importance of studying aesthetic development relies on the understanding of one important dimension of being human; the way in which we see our world in relation to how we think and feel art (in this particular case, painting).

In research into aesthetic development two main theories have emerged that of Parsons (1987/1992) and that of Housen (1983). It is important to analyze how these theoretical perspectives can help us to define the direction of aesthetic development.

Aesthetics and aesthetic development

Aesthetics is taken here to be the experiencing of works of art, in this particular case, painting. Aesthetics is composed of five dimensions: the theme, the emotion, the colour, form/style, and the judgment (Parsons, 1987). In general this experience encompasses aesthetic appreciation and judgment.

Children have a particular way of appreciating and judging art that changes over the course of their development, presumably up until adulthood, as stages of aesthetic development where these dimensions are present.

This study analysed these dimensions and observed the changes in the course of development as a function of age.

Stages of aesthetic development

Stages of aesthetic development occur according to changes in different dimensions. There is no consensus with regard to what the most relevant dimensions are and thus no consensus regarding the number of developmental levels or stages that should be taken into consideration in aesthetic development. For example, whereas Machotka (1963/1966), Coffey (1968 cited by Housen 1983) and Rossi (2003) propose 3 levels or stages for aesthetic development, other authors propose 4 (Clayton cited by Chen, 1997; Franz, 2003), 5 (Housen, 1983; Parsons 1987/1992) or even 6 stages (Brunner, 1975).

When three levels or stages were taken into account, the authors took the first level as occurring up until 7/8 years of age, and being characterized by a general attraction for colour and theme (Machotka, 1963, 1966). Coffey (1968 cited by Housen) in line with Parsons (1987/1992), defines this as a period of egocentrism, where the viewers assume the non-existence of points of view different from their own, and an inability to differentiate what they like: children like all paintings. Rossi (2003), called our attention to the fact that at this level, the interpretation of the artwork describe a narrative. The criteria used to judge a work of art are: colour, theme, realism, the artist's mastery when executing the piece, and whether the piece is useful.

At around 8 years old, children develop to a second stage whose main feature is a unique preference for realistic paintings focusing on the relevance of the themes (Machotka, 1963, 1966, Coffey cited by Housen, 1983). Rossi (2003), adds that at this level, the feeling that is apprehended from the artwork is a concrete feeling, and not a subjective one. A good painting is a morally correct painting. The expressivity gradually takes the place of realism, and creativity is valued.

At the third stage, during adolescence, the evaluation of paintings is grounded in the style, the composition, the luminosity and the emotional impact (Machotka, 1963,1966). Coffey (cited by Housen, 1983) maintains that at this stage adolescents establish a relationship with the paintings and compare them to each other. Rossi (2003), tells us that, in this stage, the abstract thought is already mobilized. The subjectivity is inherent to the artist and to the observer, and the artist's intentions are recognized. The artwork must allow for a reflection, and it must be the bearer of a message.

Those authors that establish four stages do it for different reasons. Clayton's (1974) aim is to link aesthetic development with cognitive development, from the pre-operational stage to the stage of formal operations. In the first stage, the *pre-conventional*, the observers mention the details of the artwork, but cannot apprehend the entirety of the work, manifesting a difficulty in justifying their answers. In the second stage, the *conventional*, the observers accept various themes, including themes that mention more negative aspects. In the third *post-conventional* stage, the observers begin to apprehend the feeling expressed through the painting, whereas in the fourth stage, the *Relative*, the observers tend to understand the interrelation between the theme and the formal elements in the painting (Chen, 1997).

Franz's (2002) objective is to detail the differences in how children *comprehend an object of art*. In *naïve comprehension*, the conceptions are intuitive. What is seen is what the

painting shows, and the observers are acritical. In this level, it is believed that additional knowledge is not needed to be able to understand the piece. Following this, the stage is one of *Beginner's Comprehension*, and it can already be said that there is an interrelation between some knowledge and the intuitive approach. Intuition is still manifested, but there is already some knowledge about the painting. However, the observers still demonstrate difficulty in mobilizing this knowledge to interpret the piece. It is only at the *Apprentice's Comprehension* level that the knowledge is mobilized to interpret the artwork in a critical way. However, different points of view are still not taken into consideration, with the painting being seen as complex and involving explanations that exceed them. It is at the *Specialist's Comprehension level*, that the acquired knowledge is mobilized to create a reflection about the artwork, establishing various discussable associations and interpretations.

A different proposal is offered by Brunner (1975), who establishes six stages of aesthetic development, focusing on the way in which the perceiver conceives the art object. In the first stage, *Object*, the observers mention the particular colour or the object. In the second stage, *Document*, the observation is based on the theme. In the third stage, *Message*, the observer tends to discover the message of the painting. In the fourth stage, *Structure*, a shift from the content to the structure of the painting is manifested. And in the fifth stage, *Response*, the judgment is based on the evocation of the art object, while in the last stage, *Re-Creation*, the observer becomes entirely involved in the artwork, and takes the artist's intentions into consideration (Brunner, 1975).

Housen and Parsons theoretical frameworks

The Parsons model is considered to “play a major role in our thinking about aesthetic development” (Milbrath, 2008, pp.266) as the predominant model in aesthetic development research (Lachapelle, 1991). But Housen has also been influential with his own approach.

Because Housen (1983) and Parsons (1987/1992) offer the two most structured theories of aesthetic development it is productive to look at the contrasts between their frameworks and basic assumptions. Parsons' view is based in two authors- Kohlberg and Piaget (Parsons, 1987), while Housen is based in Baldwin (Housen, 1983).

The two models both assume that age is a relevant determinant of aesthetic development, but they also state that the experience in observing artwork and, necessarily, aesthetic education, is the most important factor in aesthetic development.

The two theories almost complement each other with regard to the stages of life in terms of age. Whereas, Parsons' focus is on children from 4 year olds up, Housen only approaches development from adolescence to adulthood. Parsons defines stage I for pre-school children, stage II for primary school children, and stage III for adolescents. What is however challenging, is to see that their definition of the stages overlaps in some way. To Housen, 16 year old adolescents use ideas from stage I/II, while ideas from stage III are, at times used around the 20 year old mark.

According to the Housen approach, in stage I, the *Accountive Viewer*, the observers tell stories, performing personal associations and concrete comments about the artwork that are interconnected with the narrative. In the same direction as Housen (1983), Parsons, states that in the first stage, *Preference*, the observers like almost all paintings, they privilege colour, and perform free associations. Small children believe the paintings to be perfect in most cases, and they prefer artwork that is colourful, holding colour in high regard. They often understand what is represented, creating free associations of ideas, anchored in the artwork. From a psychological standpoint, this is the stage where there is practically no decentration. From an aesthetic standpoint, the paintings are a gratifying experience. What they represent, or whether they are figurative or not, is not relevant, and it is difficult for the observers to say that there exist paintings with no value.

Both authors converge in this first stage, maintaining that the viewers wander through innumerable free associations, starting with the artwork and moving onto their personal experiences. The artwork is a window into the interior of the viewer, bringing up memories of their relatively short life stories which they interconnect with what they observe.

In stage II of the Housen approach, the *Constructive viewer*, the observer begins to possess a structure with which to contemplate the paintings, utilizing logical instruments. Emotions are now a relevant aspect, and the observer distances themselves from the artwork, emphasizing the intentions of the artist. According to the Parsons model, stage II (*Beauty and Realism*) is related to the idea of representation. In this stage, the painting must represent something. Non-figurative paintings are devalued. The theme is very relevant, and the more realistic the representation of the object, the better the painting is. When something like a smile is represented in a painting, these emotional aspects are taken into account and are appreciated. The style is also appreciated due to the painting being realistic. The skill and meticulous work is admired. The judgment is, therefore, dependent on the beauty of the artwork and the competence of the artist to make it realistic. From a psychological standpoint, in the second

stage, perspectives other than the observer's own are taken into consideration, leading to an understanding that there can be different approaches to the same piece. From an aesthetic standpoint, in the second stage, what is important (aspects related to what is represented) and what is not relevant (aspects not related to what is represented) are distinguished.

At this stage both authors make a departure from personal experiences to see art as a form of communication in which the artist's intention is valued.

In stage III, *Classifying viewer*, Housen maintains that the *classifying observers* create an analysis and critique, in a way becoming closer to art critics. They want to classify the artwork into an art movement, a style, etc. These observers categorize the artwork and believe that, in this way, they can reveal what the painting truly intends to transmit. According to Parsons, the perspective around which the third stage is organized, is related to *expressivity*. If the paintings provide an intense experience, they are highly valued. The observers can center themselves on what the artist felt, on what they themselves felt, or both. The purpose of a painting is to express the experience of the artist. The beauty of the theme, and the realism, are not central, and the expression of the painting is more relevant. Creativity and originality are relevant aspects when it comes to the judgment of the piece. From a psychological standpoint, in the third stage, the relevance of the experience lived by others is highlighted. The ability to perceive and understand the intimate experience lived by others is developed. From an aesthetic standpoint, in the third stage, the beauty of the theme and the skill demonstrated by the artist become secondary, which allows for the apprehension of a great number of works, considering the quality of the expression.

In this third stage, Housen focuses on the viewer as a classifier, and Parsons asserts that the more intense the experience towards the artwork, the more significant it becomes. Here, the underlying feelings leading to contemplation and the involvement of the viewer with the artwork are highlighted.

Housen's Stage IV: *The Interpretive Viewer*, the observer tries to establish a relation with the artwork in a more personal way, by exploring the painting, which allows for a slow reveal of the artwork, by looking at its subtle and particular characteristics (form, colour, etc.). The painting reveals itself in new contemplations, changing meanings and senses in the way they observe the artwork. In Parsons's Stage IV (*Style and Form*), the painting becomes more social, and fits in a historical context. Others have a central role in the analysis of the artworks, taking into consideration various perspectives, and the interest of a piece resides in these various perspectives that are coordinated, mentioning the means of expression, style, form, and

techniques. These multiple interpretations are key to having a full apprehension of the totality of the piece. In this way, the artwork allows for various interpretations, surpassing a personal perspective. From a psychological standpoint, progress is related to the competence of integrating a painting in a historical and social context. From an aesthetic standpoint, the fourth stage takes into consideration the characteristics of the artwork - the style, the technique, the form, considering art critique useful for understanding the piece.

It is clear that Housen and Parsons define this fourth stage differently, although there are some similarities between Parsons stage IV and the third stage of Housen. Whereas in stage IV Housen refers to the viewers as interpretative, Parsons focuses on the importance of art history as a mediator for the analysis of the artwork.

In Housen's Stage V (*The Re-creative viewer*), the *observers* are viewers who have a great aesthetic experience, and reflect on a vast number of artworks. The contemplation is both personal and framed in a historical context. In the fifth stage of Parsons (*Autonomy*), the subjects judge the values that tradition has built to comprehend the artwork. The judgment has become more personal and more social. We reflect on our own experience, with the values we transmit being of our own entire responsibility. The dialogue about the artwork becomes fundamental. From a psychological standpoint, this represents progress, because we surpass culture's point of view, which leads to us having a global knowledge about that same culture. From an aesthetic standpoint, there is also progress, as we understand that historical expectations can deceive us. The creative processes are also taken into account.

In this last stage, Housen and Parsons converge again to value the perspective of the personal, which uses theoretical knowledge, but elaborates a personal position and critique towards the piece, moving away from what is traditionally accepted and current.

The study

We have argued that there seems not to be the expected complementarity contribution of both models to the understanding of aesthetic development. Although the age groups identified by the two models differ, their stages constitute similar components. This suggests that there is a need to approach the features of aesthetic development through all periods of ages more closely, starting with pre-school children. In other words, we need to chart aesthetic development between the ages of 4 and 20.

In this regard the Parsons (1987/1992) methodology which has already been adapted for children, offers the most accurate model for these age groups.

Method

Participants

The participants were 100 people, divided into 5 age groups (20 subjects per age group: 4-5 years old (10 females; 10 males), 7-8 years old (9 females; 11 males), 11-12 years old (11 females and 9 males), 15-16 years old (13 females and 7 males), and 18-20 years old (15 females and 5 males).

Procedure and Instruments

Participants were approached individually in different private schools. To measure aesthetic development, the Parsons (1987/1992) interview was applied individually, recorded and transcribed (appendix B). The average time of each interview was approximately 15 minutes. Each participant saw a series of 4 paintings (appendix A). The paintings were shown in random order for each participant. These 4 paintings were selected based on the fact that, in a previous study, 8 paintings used by Parsons were divided into two series, and presented no significant changes when it came to aesthetic development (Almeida-Rocha, Peixoto & Neves de Jesus, 2014).

Data analysis

Content analysis was used to analyze interviews. The content analysis grid was structured based on the Parsons (1987/1992) theory. It consists of five stages of development with each stage having 5 dimensions (Theme, Emotion/Expression, Color, Texture/ Form, Judgment) (See Appendix C).

The answers the participants gave to each of the five topics for each painting were globally classified according to the Parsons stages of aesthetic development. The global stage of aesthetic development was determined in terms of the most frequent stages present in the answers.

Results

The objective was to analyze the differences in aesthetic development as a function of age.

The precision of the instrument of aesthetic development was evaluated analyzing the level of agreement between inter-judges. This level of agreement was excellent for all ages: 4-5 years old (Cohen's kappa = 0,94); 7-8 years old (Cohen's kappa = 0,86); 11-12 years old (Cohen's kappa = 0,86); 15-16 years old (Cohen's kappa = 0,78); 18-20 years old (Cohen's kappa = 0,92) (e.g Fleiss, 1981).

The results of the median test on the aesthetic development show a significant effect of age [Median test (4)=100, $p < .0001$].

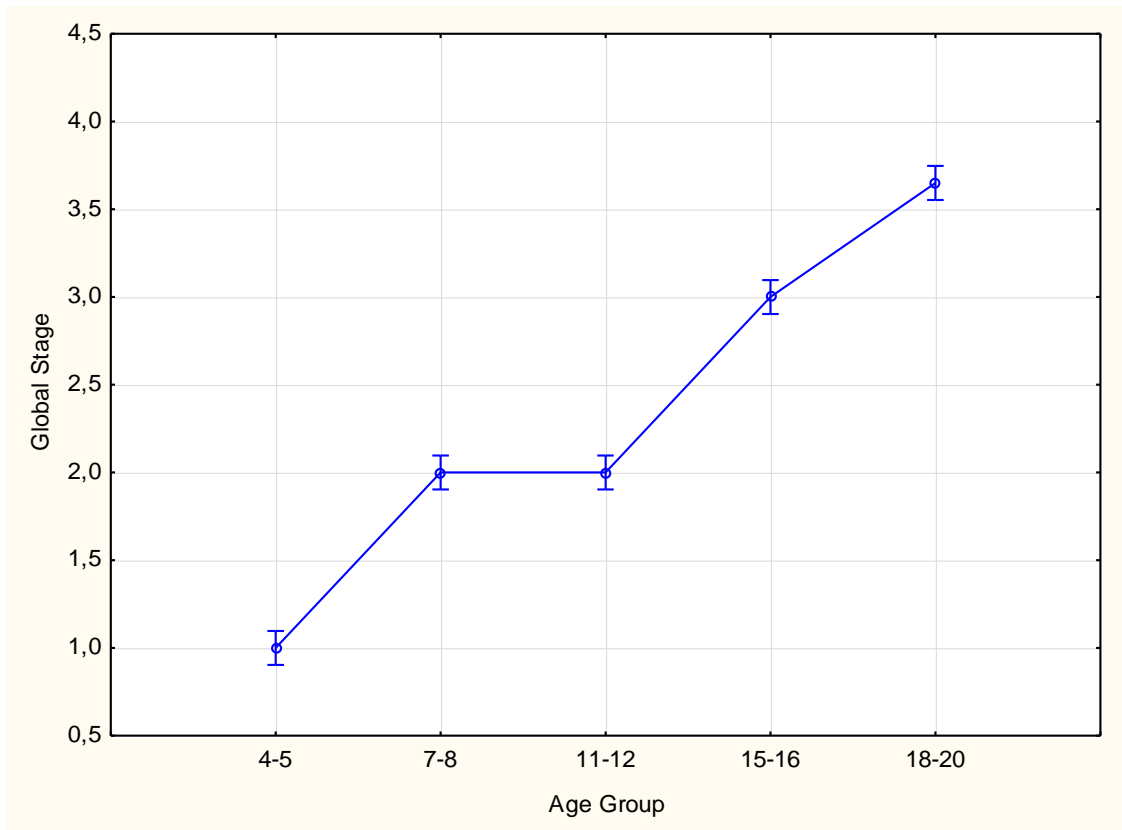


Figura 1: Global stage average in relation to age, vertical bars represent 0,95 confidence intervals

The analysis of Figure 1 shows a relation between developmental stages and age: the 4-5 year old children use ideas in the first stage, whereas the 7-8 and the 11-12 year olds use ideas in the second stage, the 15-16 year olds use third stage ideas and the 18-20 year olds use ideas from the third and fourth stage.

Pairwise comparisons were performed to evaluate differences between the age groups (table 1) using the Kruskal-Wallis test: $H(4, N= 100) = 96,61383$ $p < 0,001$.

Tabela 1: Pairwise Comparisons between the age groups in aesthetic development

| | 4-5 | 7-8 | 11-12 | 15-16 | 18-20 |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Global stage | | | | | |
| 4-5 | | | | | |
| 7-8 | 0,011 | | | | |
| 11-12 | 0,017 | 1,000 | | | |
| 15-16 | 0,000 | 0,003 | 0,003 | | |
| 18-20 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 1,000 | |

The 4 year old group is less well developed aesthetically compared to all other age groups. The groups of the 7 and 11 year olds showed higher values, compared to the 4 year old age group, but presented no differences between each other. The aesthetic development of the 7 and 11 year old age groups is inferior to that of the 15 and 18 year olds. The 15 year old age group is inferior to the 18 year olds and superior to all the previous groups. The 18 year old age group is superior to all other age groups.

Discussion

Our aim was to provide data regarding the aesthetic development in relation to age within the framework provided by Parsons. As expected we found aesthetic development to be related to age.

We found that at 4-5 years old, children create free associations which are related to their own personal experience and there is no outward manifestation of the awareness that there are other points of view besides their own. They integrate Parsons stage I, showing a genuine liking of most paintings. However, they show more interest towards more colorful artwork and artwork that uses their favorite color. In addition to the characterization of Parsons, our results show a creativity in 4-5 years of age that is associated with free association. This association does not always center itself in a single aspect of the children's life experiences, jumping from idea to idea, encompassing their rich universe of memories. This universe does not limit itself to real, lived facts - it also considers other aspects, like dreams and desires. In this stage of development, during pre-school, the centration is visible, as Parsons (1987/1992) maintains, decreasing throughout development. The author mentions that "the stages sit on our increasing ability to take on the points of view of others" (p. 38). This idea is supported by Piaget (1983), who mentions that cognitive development is a path from centration to decentration.

From 7-8 to ages 11-12, we found a clear preference towards realistic paintings, where the artist's skill is admired, as well as their patience and hard work. This is the pattern that Parson defines for stage II. At the same time we found that what is morally correct is confused with the beauty of the artwork. Pieces that, for example, show any type of violence, are not appreciated at this stage. To the question "Is it a good painting? Why?", 7 year old children and 11 year old adolescents observe that paintings which depict morally questionable aspects are not good paintings. For example, in painting 2, by Goya (Lo Mismo, of the series Disasters of War, 1810-1820) (see appendix A) children and adolescents say: "It's bad because it has bad things" (7 year old); "No, because war is not good" (11 year old). This data seems to suggest that in this stage of development the aesthetic and moral domains are confused, and that the moral of the action is related to the aesthetic judgment of the artwork. Referring to aesthetic and moral judgments, Parsons maintains that "in the second stage we do not distinguish them: we make a single judgment." (p. 62) and "Violence is morally bad, and its contemplation is unpleasant" (p. 63). However, as in Parsons, these results are not found in later stages in our data. The Rabb et al. (2016) study shows us that in adults who have drunk a bitter liquid, moral evaluations are worse. However, evaluations of the paintings that represent morally negative

scenes are not seen as negative in themselves, providing evidence that in adults there is a differentiation between these two types of judgment: aesthetic and moral. This differentiation is not present in children and pre-adolescents. Parsons tells us of the relation between levels and stages, stating that, in relation to judgment, the pre-conventional level covers stages 1 and 2 of aesthetic development, the conventional level covers stages 3 and 4 of aesthetic development, and the post-conventional level covers stage 5 of aesthetic development. The conditioning towards realism and representational art ostracizes a profusion of artwork. It is possible that this preference for what is realistic is related to a form of knowing reality as it is in its smallest details. Because of this, the artist's minutia and skill are well valued. What is artistic, and what is valued, is related to a loyal copy of what we perceive. The similar the artwork is to reality, the more we like the artwork itself. On the other hand, the type of question asked, "Is it a good painting? Why?" can lead to this type of answer due to the type of question asked. However, in other age levels, in reply to the same question, this type of answer is not considered. But Gabellieri (2010) maintains that, at times, "a moral flaw diminishes the aesthetic value of the painting, and a moral merit can contribute to the increase in aesthetic value" (p. 1).

In the third group features of Parson's III stage were found; the relevance of a piece is based on its expressivity, and the originality and creativity of the artist are valued. In this stage, the door to a wide array of works is open once again. We begin to value expressiveness: in fact, emotions embrace the being. The artwork that is valued is that which allows for an emotional experience. The quality of the emotional involvement we establish with the artwork reflects itself in the sense and meaning they hold for us. What is surprising is valued. Participants are touched by the unusual, the different, the original. The artworks they like the most are ones that awaken emotions and have value for their expressiveness, originality and creativity. Typical responses to painting 2, by Goya (Lo Mismo, of the series Disasters of War, 1810-1820) (see appendix A) are, for example: "I think it is a good topic to show people that it is good to be different, it's good to innovate and show new things". (15 years old).

Our data in the 18-20 year old group, show that adults use ideas from the third and fourth stages of Parsons. In stage four, artwork is considered as existing in a historical and social context and what others say about the artwork is highly relevant.

Historical context is relevant as it has an analysis matrix anchored in art history. The learning of art history reflects itself in aesthetic development. In the way the contemplated piece inserts itself into a historical and cultural context. This matrix allows us to learn the pieces in a

more elaborate and structured way where we see how the learning of a specific content (art history) has relevance in aesthetic development. A typical response to the question “Is it a good painting? Why?”, while contemplating painting 3, by Renoir (*Le Déjeuner des Canotiers*, 1881) (See Appendix A), is “Yes, the way it’s painted makes me think of a Monet painting. It doesn’t mean it’s an inherently good piece, but the artist has a different way of painting, giving it a perfect depth, and his lines create a perfect harmony between shapes.” (19 years old)

Vygotsky (1979) addresses the relationship between development and learning, maintaining that learning is the engine of development. In other words, “the development processes do not coincide with the learning processes. On the contrary, the development processes depend on the learning processes.” (p. 139), something that is clearly seen in this 4th stage of aesthetic development. The appreciation of the artwork is influenced by what we learn in the field of art history.

In summary, our current data (but see also Almeida-Rocha, Peixoto & Neves de Jesus, 2014) suggests that Parsons’ (1987) theory offers a sound approach to the features of aesthetic development through age. Thus even assuming the existence of other relevant variables that may interfere with aesthetic development, such as aesthetic education, exposure and reflection made in terms of the artwork, age is a relevant factor. Trautner (2008) contends that aesthetic development in terms of age “..., is not necessarily a steady progression through the later stages. Where someone ends up is influenced by the personal experiences with artworks” (p. 240). The aesthetic experience is equally relevant for this author, this variable is key in aesthetic development. Our data shows that there is a higher aesthetic development in the later stages and also that they support Gardner’s (1994) suggestion that the stages “emerge from looking at a large number of paintings” (p. 223).

Future studies should offer evidence of this developing in other cultures, and approach how aesthetic and artistic education help to foster the aesthetic development promoted by age and educational experience in general.

At present we can state that our data supports the Parsons theory of aesthetic development, challenging Housen’s (1983) view that sees some features of development occurring at a later stage in time.

References

- Almeida-Rocha, T., Peixoto, F. & Neves de Jesus, S. (2014). Measuring aesthetic development. In M. Milcu, R. B. Wubbolding, & I. Testoni (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Modern Research in Psychology: Modern research in health, education and social sciences* (pp. 269-277). Bucarest: Editura Universitara.
- Berna, J. & Martinez, F. (2006). *Crea: Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: Tea Ediciones.
- Brunner, C. (1975). *Aesthetic judgment: criteria used to evaluate representational art at different ages* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University.
- Chen, J. (1997). An examination of theories of aesthetic development with implication for future research. *Humanities & Social*, 42, 13-27.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions* (2nd ed.) New York: John Wiley.
- Franz, T. (2002). Educación para la comprensión crítica del arte. Un modelo de análisis. *Arte, Individuo y Sociedad*, 14, 27-47.
- Gabellieri, P. (2010). *A relação entre arte e moral: O moralismo moderado de Noël Carroll*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de Filosofia.
- Gardner, H. (1994). *The arts and human development*. London: BasicBooks.
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. Unpublished Ed. D. dissertation. Cambridge, MA: Library, Harvard University.
- Lachapelle, R. (1991). Aesthetic development theory and strategies for teaching contemporary art to adults. *Canadian Review of Art Education*. 18 (2), 100-113.
- Machotka, P. (1963). Le développement critères esthétiques chez l'enfant. *Enfance*. 16, 357-379.
- Machotka, P. (1966). Aesthetic criteria in childhood: Justifications of preference. *Child Development*, 37 (4), 21-28.
- Milbrath, C. (2008). Developmental preferences and strategies for visual balance in aesthetic compositions. In C. Milbrath & H. M. Trautner (Eds), *Children's understanding and*

production of pictures, drawings & art: Theoretical and empirical approaches (pp. 261-291). Cambridge, MA: Hogrefe.

Parsons, M. (1987/1992). *Compreender a arte: Uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Editorial Presença.

Piaget, J. (1983). Piaget's Theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 1, pp. 103-128). New York: Wiley.

Rodrigues, M. (s.d). *O desenvolvimento estético como instrumento para a mediação da arte na escola*. São Paulo: Instituto de Artes da UNESP.

Rabb, N., Nissel, J., Alecci, A., Magid, L., Ambrosoli, J., & Winner, E. (2016). Truths about beauty and goodness: Disgust affects moral but not aesthetic judgments. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10 (4), 492-500.

Rossi, H. (2003). *Imagens que falam: Leitura da arte na escola*. Rio de Janeiro: Mediação.

Trautner, H. (2008). Children's developing understanding and evaluation of aesthetic properties of drawings and art work. In C. Milbrath & H. M. Trautner (Eds.), *Children's understanding and production of pictures, drawing & art* (pp. 237-259). Cambridge, MA: Hogrefe.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial crítica.

Artigo Empirico 3

The Aesthetic and Artistic Education Program (ProgestArt): its impact in aesthetic development and creativity

Teresa Almeida-Rocha¹, Francisco Peixoto¹, Saul Neves de Jesus²

¹Centro de Investigação em Educação, ISPA-Instituto Universitário, Portugal,
terrocha@ispa.pt, fpeixoto@ispa.pt,

²Centro de Investigação em Espaços e Organizações (CIEO), Universidade do Algarve,
Portugal, snjesus@ualg.pt

Abstract

In this study, we created and implemented the Aesthetic and Artistic Education Program (ProgestArt), and assessed its impact on the aesthetic development and creativity of 7–8-year-old children. Using a Pre-test—Immediate post-test—Deferred post-test design, we evaluated participants’ aesthetic development (Parsons Interview) and creativity (CREA – Creative intelligence: a cognitive measure of creativity). Language development was also assessed in the Pre-test for control purposes. The experimental group participated in the ProgestArt program for eight weekly sessions lasting 1.5 hours each; the control group did not participate in any related activities. Qualitative data were also collected during the program sessions to capture participants’ reactions to and interactions with artwork. Additionally, during three different sessions of the program (3rd, 5th and 8th), participants answered the Achievement Emotions Questionnaire for Elementary School (AEQ-ES), which was adapted to the context of aesthetic and artistic education. Post-test results for the experimental group showed clear improvement in their aesthetic development and creativity. Moreover, the deferred post-test results indicated that the experimental group maintained those improvements—with continued increases in creativity scores—after the program had ended. Importantly, all participants expressed more positive (enjoyment) than negative (boredom) emotions throughout. Our findings provide strong support for the wider application of ProgestArt as an effective program for the development of aesthetic conceptions and creativity.

Key-words: Aesthetic Development; Creativity; Program; Developmental Psychology; Aesthetic Education; Artistic Education

The Aesthetic and Artistic Education Program (ProgestArt): its impact in aesthetic development and creativity

The study of aesthetic development has been continuously disinvested, and research in this field has not mobilized the methods of modern psychology (e.g., Lin & Thomas, 2002), despite the many relevant theories it offers that can support both research and intervention design (e.g., Housen, 1983; Parsons, 1987/1992). In this paper, the concept of aesthetic development is defined as the way in which art is apprehended in different moments of personal evolution; it is operationalized in five dimensions, each with distinct relevance to the developmental stage in question (see Parsons, 1987/1992). We argue that aesthetic and artistic education, and aesthetic development are integral to the harmonious development of a human being, and thus it is imperative that investments in aesthetic and artistic education and creativity are made in an articulated way.

In the present study, our aim was to understand the impact that the aesthetic and artistic education program, ProgestArt, created by the authors of this article, has had on aesthetic development and creativity, and to examine the relevance that aesthetic and artistic education has for creativity and for aesthetic development itself. What is innovative about ProgestArt is its structure, which follows Parsons' (1987/1992) dimensions of aesthetic development. Thus, we interconnected the dimensions of theme, emotion/expression, color, texture/form, and judgment with artistic movements. For example, the theme of texture/form was explored through cubism, while the theme of emotion/expression was explored through abstract expressionism.

Aesthetic development

In the field of aesthetic development, the theories of Parsons (1987/1992) and Housen (1983) are considered the most complete (Rocha & Coimbra, 2004; Mockros, 1993). Our decision to privilege Parsons' (1987/1992) theory over Housen's (1983) was tied to the fact that, like our study, it focuses more on younger children, whereas Housen's (1983) perspective relates to adolescents and young adults.

Parsons' (1987/1992) aesthetic development comprises five stages, each containing the five dimensions of Theme, Emotion/Expression, Color, Texture/Form, and Judgment. While each dimension is present in each of the different stages, their relevance varies from stage to

stage. The first stage, preference, is characterized by enjoyment of almost all paintings, with color being particularly relevant; innumerable free associations are conducted, anchored in the works of art. In the second stage, beauty and realism, the theme of a given piece of artwork is central and its main objective is concrete representation. The theme and realistic representation are aspects that contribute to a person's preference for a piece of art. In the third stage, expressivity, the experience that the artwork provides the viewer influence their judgment of it, in that the enjoyment of art allows for an intense experience. Aspects that a person values at this stage include whether a painting is creative, and therefore original, and whether they allow for strong emotions. In the fourth stage, style and form, the viewer integrates the artwork into a social context; the dialogue that occurs around this and the different meanings they note are particularly salient. In the fifth stage, autonomy, the viewer's judgment, which is generated through their contemplation of the artwork, is of a more social nature. Additionally, the observer's appreciation is more personal, and the responsibility of this judgment is inherent in the observer.

Parsons' theory is conceptually and empirically supported by several studies (e.g., Lin & Thomas, 2002; Mockros, 1993; Onofrio & Nodine, 1981; Wang & Ishizaki, 2002), including that of Onofrio and Nodine (1981), which tested Parsons' theory but used a framework of four stages of aesthetic development. However, Wang and Ishizaki (2002), although corroborating Parsons' (1987/1992) claims about the stages of aesthetic development, call into question its universality. The results of their comparative study of children in Japan, Thailand, and the United States shows differences in aesthetic development. The researchers justified these differences, arguing that artistic education in the United States is not compatible with Parsons' (1987/1992) theory of aesthetic development.

Creativity and aesthetics

According to Myszkowski, Sortme, Zenasni, and Lubart (2014), a "visual aesthetic sensitivity is linked to high divergent thinking ability" (p. 19), which suggests a relation between aesthetic judgment and creativity. By contrast, Tinio (2013; Tinio, Specker, & Elk, 2017) claims that the creativity and aesthetic fields remain relatively separate;. According to Tinio (2013), he notes that creativity researchers study aspects related to art-making, whereas researchers in the area of aesthetics focus on art-viewing. These two aspects were bridged in the conception of the ProgestArt program, which took into account the complementarity between the contemplation of the artwork and the field of artistic activities. This program

focuses both on a phase of contemplation of artwork (art-viewing) and on the realization of artistic work (art-making). This complementarity is reflected in the impact that the contemplation of artwork has had on the realization of artistic productions of the students involved in the program. In this age range, children prefer to create realistic drawings, and the contemplation of abstract work, for example, has led the children to express themselves in an abstract way. Thus, we can see that in the ProgestArt program, there is no separation of the fields of art-viewing and art-making.

Some of the programs implemented on a national and international level are discussed below, to explain their relevance for the design of ProgestArt.

The official Portuguese basic education program

The official Portuguese basic education program focuses more on the artistic activities field; it does not give preference to the contemplation of artwork, and thus has distanced itself, in a way, from the aesthetic field. Although the program guidelines acknowledge that visiting exhibits develops aesthetic sensibility, it does not include objectives, strategies, or methods for exploring those same art pieces. The book used for primary school, Curricular Organization and Programs, touches upon physical-motor, musical, dramatic, and visual art and education.

The Aesthetic and Artistic Education Program (PEEA)

The Programa de Educação Estética e Artística (PEEA), or the Aesthetic and Artistic Education Program, is an initiative by the Portuguese Education and Science Ministry that includes pre-school and primary school. This program establishes bridges with the First Look Program (see below) by using a comparative method of artwork exploration. This program, as the name indicates, focuses on an aesthetic and artistic component, but does not extend to other school levels or to all schools in the public education system. It intervenes in the fields of plastic education and expression, musical education and expression, movement and drama/theater, and dance, thereby creating partnerships with cultural institutions (<http://educacaoartistica.dge.mec.pt/peea.html>).

First Look - Integrated Program of Visual Arts

The First Look - Integrated Program of Visual Arts was developed jointly by the Education and Development Research Unit of Science and Technology Faculty of Universidade Nova de Lisboa (FCT-UNL) and the Calouste Gulbenkian Foundation (CGF). This Portugal-wide program includes an aesthetic component, as it encourages the contemplation of works of art and offers activities in the field of artistic creation. It is interesting to note that these works of art are part of the CGF's collection, a factor that facilitates a deeper knowledge of them and greater participant involvement. According to Locher (2012), a series of experiments conducted by Locher, Smith, and Smith (2001) highlighted the importance of the paintings being originals to allow for better processing and more elaborated interpretations. The program is structured around eight paths with clear and well-defined objectives; it utilizes the comparative method and also allows for contact with artists (Gonçalves, Fróis, & Marques, 2002).

The Arts PROPEL project

The Arts PROPEL project (Gardner, 1989) is invested in the fields of music, visual arts, and creative writing. It is a program that centers itself essentially in the field of artistic production but is also open to aspects that lead to reflection on works of art. Arts PROPEL was developed in a classroom and established three intersecting paths. In the first path, production, students learn aspects and principles of art forms, which teaches them to transform their own ideas into various forms of art. In the second path, perception, students learn about the decisions that the artists made, which connects their work with the work of other artists and/or the students' own work. In the third path, reflection, students evaluate their own work and reflect on it according to personal objectives and patterns of excellence.

Visual Thinking Strategies (VTS)

VTS (Housen, 2000) is a program that aims to mobilize art observers' knowledge by proposing joint reflection between students and teachers. It potentiates the observation and contemplation of works of art, taking into account the level of students' aesthetic development. As they share their knowledge and joint reflections, the group develops, and thus their ability to take others' perspectives and integrate them into their own ways of thinking improves. Teachers facilitate and motivate the students' reflections.

Discipline-Based Art-Education (DBAE)

DBAE was developed by the Getty Education Institute for the Arts with the goal of improving the standard and prestige of public school arts education in the United States. It focuses on the subjects of artistic production, art history, art critique, and aesthetics. DBAE was originally developed in visual arts, and extended to other art forms, like dance, drama, and music (Dobbs, 1992).

The aesthetic development program of Lowenfeld and Brittain

The aesthetic development program designed by Lowenfeld and Brittain (1980) states that aesthetic development and the creator are inseparable, and that aesthetic education relates to artistic experience and production. In a stricter sense, aesthetics refers exclusively to the apprehension and appreciation of artwork. For these authors, there is a relation between aesthetic awareness and self-expression: “possibly the most appropriate way to develop aesthetic awareness is to sharpen the sensitivity of children and young people, and strengthen their power of self-expression” (Lowenfeld & Brittain, 1980, p. 358). They argue, moreover, that the objective of aesthetic education is not to study the artists’ work but to prompt, in the contemplation of the artwork, a response of an aesthetic nature. In other words, “the purpose of the development of the aesthetic sense is not to honor the work of past or present artists, nor to teach the vocabulary of art, but to foster and develop the aesthetic response of the individual” (Lowenfeld & Brittain, 1980, p. 359). Thus, the investment in the education of aesthetic sensitivity should begin in preschool because in primary school, when children observe works of art, they focus on the theme and not on the artistic quality of the pieces. In this stage, simple questions can be asked such as, “What do you think of this painting?” or “Which part do you like best?” (Lowenfeld & Brittain, 1980, p. 362). These questions can be motivators for the children such that the evaluation of the piece becomes secondary. Other types of questions are then asked that encourage the children to reflect on the process: “Why do you think the artist painted this?” (Lowenfeld & Brittain, 1980, p. 362). In secondary school, the authors note, the investment in aesthetic development increases, the children’s commentary also increases, and creative activities are equally privileged. Thus, they establish an interconnection between the field of art contemplation and the field of artistic activity.

Aesthetic Education Program

The Aesthetic Education Program developed by Acer and Ömerođlu (2008), comprises multiple phases. In the first phase, students are taken to observe the surrounding space in a detailed way. In a subsequent phase, students contemplate works of art, including the biographies of the artists and their techniques. The authors point out that “(...) aesthetic values such as line, color, texture, form, mass and volume, composition and space as well as aesthetic principles such balance, rhythm, tone, proportion, contrast and repetition were taken in consideration” (p. 337–338). This program contains 20 activities that occur twice a week, lasting 1.5–2 hours. The activities include visits to museums where children are brought to talk about the artwork they observe. The authors also recommend that artists visit the students’ school and that the students visit the artists’ workshops. Furthermore, they encourage visits to museums and art galleries that inspire students to produce artwork that mobilizes unused techniques. Nevertheless, it is necessary to allow for conversations between students and teachers about the processes of artwork construction.

Aesthetic and Artistic Education Program - ProgestArt

ProgestArt, an aesthetic and artistic education program created for the present study, takes into consideration the participating students’ aesthetic development stage, as described by Parsons (1987/1992). It uses the comparative method, like PEEA and First Look, but in a school context. ProgestArt, like First Look, comprises eight paths, or sessions, and is structured as follows: Realism, Impressionism (color, light, and theme), Post Impressionism (movement and color), Cubism (form), Futurism (movement), Surrealism, Abstract Expressionism (emotion/expression) and Op Art (optical art)/ Pop Art. For each session, pedagogical objectives, content, materials, and tasks are defined. Importantly, however, the goal is to develop teaching-learning strategies proposed in the VTS program that are based on the knowledge and reflection of the students; thus, constructive and interactive dialogue at a student-student and a student-teacher level can be established. Furthermore, the program aims to develop and enhance an interconnection between the contemplation of artwork and the artistic field in consonance with PEEA, First Look, and Lowenfeld and Brittain (1980). The broader objective of ProgestArt is to help children develop a constructive, attentive, and detailed point of view that they can apply when they contemplate works of art. To that end, their opinions and preferences are questioned, which promotes an awareness of the existence of the artist and of other children who think differently. As in the VTS program, ProgestArt

values the opinions, ideas, and commentaries of the students as they are faced with contradictions and look for new ways to understand and explain the artwork. In this dynamic, the teacher mediates the different points of view, focusing on the students' developmental process as an objective. This leads the child to decentralize from their own point of view, and to take into account the points of view of the artist and of others; student learn that the aesthetic experience is an open experience, subject to multiple interpretations. One particularly productive aspect of this experience is that students discuss their peers' perspectives as a way to internalize their points of view.

Students also engage in contemplation activities beyond their competencies and preferences, while being supported by a teacher. We try to work in the zone of proximal development, defined by Vygotsky (1979) as, "the distance between the real level, determined by the ability to independently solve a problem, and the potential development level, determined by the resolution of a problem with the help of an adult or in collaboration with another, more capable colleague" (p. 133). For example, students in the second stage of aesthetic development prefer non-abstract, colorful artwork. In this program, students contemplate abstract, colorful pieces, which creates cognitive dissonance and causes them to reflect on whether they like the presented artwork.

Thus, through contemplating paintings in different ways and raising questions, ProgestArt intends to contribute to the construction of new meanings.

Current study

The main objective of the present study was to determine whether ProgestArt has an impact on aesthetic development and creativity. Moreover, given that the majority of the children in the program were at stage 2 of aesthetic development, we expected to see an increase in some of the characteristics of aesthetic development from stage 2 to stage 3. Our expectation was that the program, structured around the dimensions of aesthetic development created by Parsons (1987/1992), would have an impact on the aesthetic development of the participating children.

Emotions are inherent in any educational situation, and are of particular importance in aesthetic and artistic domains. Indeed, research has shown that contemplating artworks provokes a wide range of emotions (Leder & Nadal, 2014; van Paasschen, Bacci, & Melcher, 2015; Wagner, Klein, Hanich, Shah, Menninghaus, & Jacobsen, 2016). Thus, a second aim of

this study was to understand what emotional experiences occurred during the program, and to characterize the interactive dynamics that were established. The analysis of the interactive dynamics allowed us to reflect on what happened during the sessions, and to focus on the processes and thereby understand more fully the impact of ProgestArt on aesthetic development and creativity.

Method

Participants

Participants were 34 children from two different private schools in Portugal, divided into an experimental group (EG) and a control group (CG). The EG (n=18, 13 boys) comprised twelve 7-year-olds, five 8-year-olds, and one 9-year-old. The CG (n=16, 8 boys) comprised ten 7-year-olds, five 8-year-olds, and one 9-year-old.

Informed consent was obtained from the children's parents. Children agreed to participate in the project before its beginning.

Instruments and procedure

A pre-test was first conducted in which the aesthetic development levels of both groups were measured, using Parsons' (1987/ 1992) interview (see Almeida Rocha, Peixoto, & Neves de Jesus, 2014); creativity was evaluated with CREA (Creative intelligence: a cognitive measure of creativity), and language proficiency was assessed using a language test (GOL-E, a language observation grid, Morphosyntactic Structure Proof).

Creativity Test (CREA)

In the creativity test, an image was shown to the children and they were asked to elaborate as many questions about that image as they could in four minutes. There is a parallel between the interviews for aesthetic development and the creativity test in that they demand the contemplation of art works and an image, respectively.

Aesthetic Development Interview

Parsons' interview (1987/1992) was used to assess the participants' aesthetic development (see Almeida-Rocha, Peixoto & Neves de Jesus, 2014). The interview is

composed of seven questions that map to the five dimensions of aesthetic development: Theme (questions 1 and 2), Emotion / Expression (question 3), Color (question 4), Texture / Form (question 5), and Judgment (questions 6 and 7).

Language Test (GOL-E)

The language test evaluated morphosyntactic structure and was composed of the following sections: recognition of ungrammatical sentences; coordination and subordination of sentences; order of words in the sentence; and derivation of words. For the first section, participants were asked to analyze a set of sentences to determine whether they were correct, and to change them accordingly (e.g., Car is a big.). In the second section, participants were given two sentences that they had to join to form a single sentence (e.g., The cup fell. The cup did not break.). The children had to use the connector “and” in most items, while in others they had to use alternative connecting words. In the third section, the children rearranged a disordered sentence (e.g., Fast the car drives) so that it made sense. In the final section, children were asked to complete an unfinished sentence (e.g., The lady who sells flowers is a flo...).

Achievement Emotions Questionnaire - Elementary School (AEQ-ES)

During the experimental phase, the Achievement Emotions Questionnaire for elementary school children (AEQ-ES; Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss, & Murayama, 2012) was conducted in the third (T1), fifth (T2), and eighth sessions (T3). We adapted the AEQ-ES from a mathematical context to the art context and our objective was to verify the emotions (i.e., enjoyment, boredom, and anxiety) felt by participating children throughout the ProgestArt program.

The AEQ-ES scale comprises 12 items, distributed in three dimensions with four items each: Enjoyment (e.g., “I like art class”), Boredom (e.g., “Art class bores me”), and Anxiety (e.g., “I get nervous when I think of art class”). The 12 items were rated on a 5-point Likert scale from “Nothing” (1) to “Very much” (5). Cronbach’s alpha coefficient was calculated for the global score and for the scale dimensions to assess reliability. Because the anxiety dimension of AEQ-ES showed very low reliability for some of the measurement points, we decided to use only the Enjoyment and Boredom dimensions in addition to the global score. The global score indicates the positivity of the felt emotions.

Table 1. Reliability for the AEQ-ES global score and its dimensions

| | T1 | T2 | T3 |
|--------------------|------|------|------|
| Enjoyment (1,4,12) | 0.74 | 0.74 | 0.68 |
| Boredom (2, 6) | 0.79 | 0.92 | 0.89 |
| Global score | 0,71 | 0,77 | 0,70 |

The children in the experimental group participated in ProgestArt, an aesthetic and artistic education program (see supplementary material), while the children in the control group were not exposed to any type of specific activity. ProgestArt was implemented by a teacher who was trained in the program and did not know the objectives of the current study. Each of the program's eight weekly sessions lasted for 1h 30m. After the eight and final session was completed (2 months total), both groups were measured again (post-test) on their aesthetic development level and on creativity. After another month (deferred post-test), the aesthetic development interview and the creativity test were conducted again. The same four paintings (appendix B) were used in both the pre-test and the post-test, whereas in the deferred post-test, four other paintings were used (appendix C). A previous study (Almeida-Rocha, Peixoto, & Neves de Jesus, 2014) found no significant differences in aesthetic development between the series of four paintings.

During all of the program sessions, we took notes on the interactive dynamics (i.e., teacher-student and student-student), focusing on the children's verbal productions.

Data analysis

Data analysis was based mainly on Parsons' (1987/1992) theoretical framework. It takes into account five stages of aesthetic development, and in each stage considers five dimensions: Theme, Emotion/Expression, Color, Texture/ Form, Judgment (Almeida-Rocha, Peixoto, & Neves de Jesus, 2014; see appendix A). To code the data, points were assigned to children's responses according to the developmental stage present in their response. Thus, 1 point was assigned to answers classified as characteristics of stage one, 2 points for answers classified as

stage two, and so on. This scoring scheme was followed for each of the five dimensions for each painting. The assigned stages had to be close to each other for each of the five dimensions (below or above), not exceeding one stage; that is, a specific child could not have answers classified as stage one, two, and four. A final score was computed for each painting.

A comparison of the stages and the points scored indicated that the first stage ranged from 20 to 29 points, the second stage ranged from 30 to 49 points, the third stage ranged from 50 to 69 points, the fourth stage ranged from 70 to 89 points, and the fifth stage was equal to or greater than 90 points.

The reliability of the coding system was assessed through interrater agreement using Cohen's kappa. The values obtained were very acceptable (Fleiss, 1981). For the pre-test, EG = 0.92 and CG = 0.96; for the post-test, EG = 0.94 and CG = 1; for the deferred post-test EG = 0.94 and CG = 0.92.

The notes on the interactive dynamics were also analyzed, drawing on the theory of aesthetic development of Parsons (1982/1992) and of Lowenfeld and Brittain (1980).

Results

In this section, we first present the results for the impact of ProgestArt on aesthetic development and creativity, followed by the analysis of the emotions felt during the program, and a qualitative analysis of the interactive dynamics noted during the program sessions.

Effects of ProgestArt on aesthetic development

In the pre-test, the EG and the CG were evaluated in terms of language abilities, creativity, and aesthetic development. There were no significant differences between the two groups in the variables assessed: language, $t(32) = .87$, $p = .40$ (MEG=41.61, SDEG = 4.8; MCG= 40.25, SDCG = 4.82); creativity, $t(32) = .98$, $p = .33$ (MEG= 14.67, SDEG = 6.15; MCG = 16.56, SDCG = 4.93); aesthetic development, $t(32) = 1.39$, $p = .17$ (MEG= 32.39, SDEG = 3.6; MCG= 34.56, SDCG = 5.40).

The effects of ProgestArt on aesthetic development was assessed using a mixed repeated measures ANOVA. To identify the pairs of means that differed significantly, we carried out a post-hoc multiple means comparison with Bonferroni correction (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2014).

The results of the repeated measures ANOVA showed that the evolution of aesthetic development depended on the group of children (CG vs. EG), as demonstrated by the significant interaction effect between group and time, $F(2,62)=9.572$, $p=.002$, $\eta^2p=.236$. Despite the improvement in aesthetic development in both groups, $F(2,62)=20.575$, $p<.001$, $\eta^2p=0.399$, the children in the EG improved the most. Between the second (post-test) and third (deferred post-test) measurements, aesthetic development continued to improve in the EG, but decreased in the CG (Figure 1).

The post-hoc multiple means comparisons for the EG showed significant differences between the first measurement (pre-test) and both the post-test and deferred post-test ($p<.001$ in both cases), but no significant differences between the post-test and the deferred post-test ($p=.126$). In the control group (CG), we observed significant differences between the pre- and post-tests ($p=.002$). No differences were observed between the pre-test and the deferred post-test ($p=1$), nor between the post-test and the deferred post-test ($p=.611$).

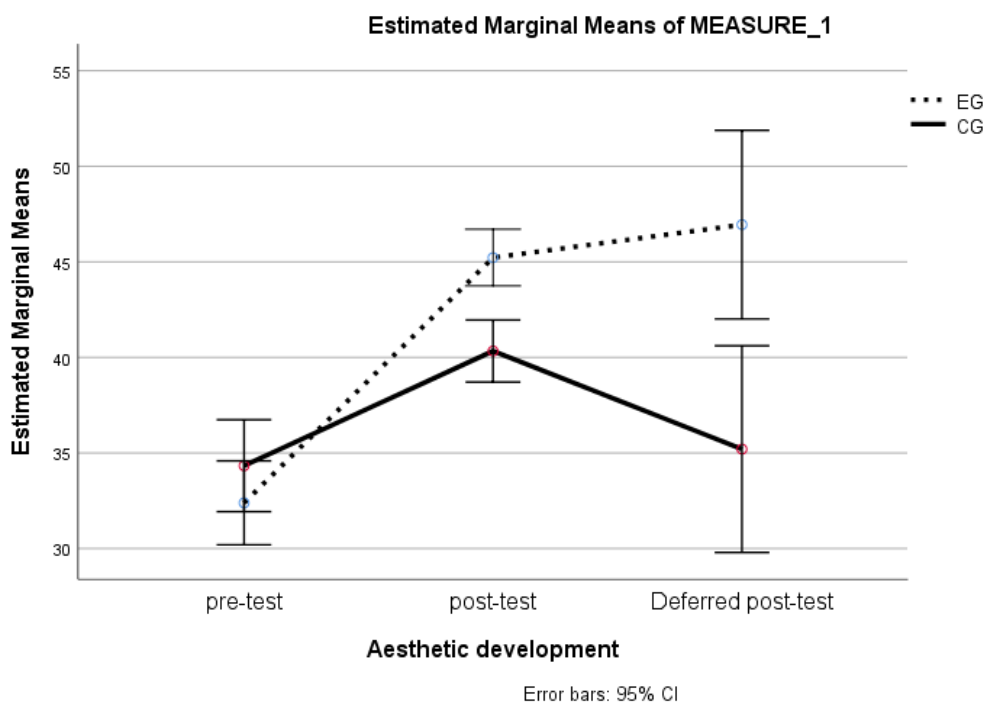


Figure 1. Aesthetic development scores for experimental and control groups

Effects of ProgestArt on creativity

To test the effects of ProgestArt on creativity, we used the same procedures described for assessing its effects on aesthetic development (i.e., a mixed repeated measures ANOVA, followed by a post-hoc multiple means comparison with Bonferroni correction).

The average score for creativity in the EG ($M=21.78$; $SD=10.086$; $n=51$) was not significantly different from that in the CG ($M=20.41$; $SD=6.202$; $n=39$), $F(1,28)=.459$, $p=.504$, $\eta^2p=.016$, 95% C.I. = [-2.782, 5.530].

With respect to the evolution of creativity overall, we observed statistically significant differences between the three measurements, $F(2,56)=19.994$, $p<.001$, $\eta^2p=.417$.

A comparison of the children in the two groups however, showed that creativity was lower in the pre-test ($M=15.95$; $SD=5.811$; $n=30$), and higher in the post-test ($M=21.50$; $SD=5.380$; $n=30$) and the deferred post-test ($M=26.30$; $SD=10.343$; $n=30$). The evolution of creativity depended on the group (CG vs. EG), as demonstrated by the significant interaction effect, $F(2,56)=3.822$, $p=.028$; $\eta^2p=.120$.

The increase in creativity between the first and second measurements and between the second and third measurements was more accentuated in the EG (Figure 2). In this group, and in accordance with post-hoc multiple means comparisons, we observed significant differences between the pre-test and the post-test and deferred post-test ($p=.001$ and $p<.001$, respectively) and between the post-test and deferred post-test ($p=.049$). For the CG, we did not observe significant differences between any of the measurements.

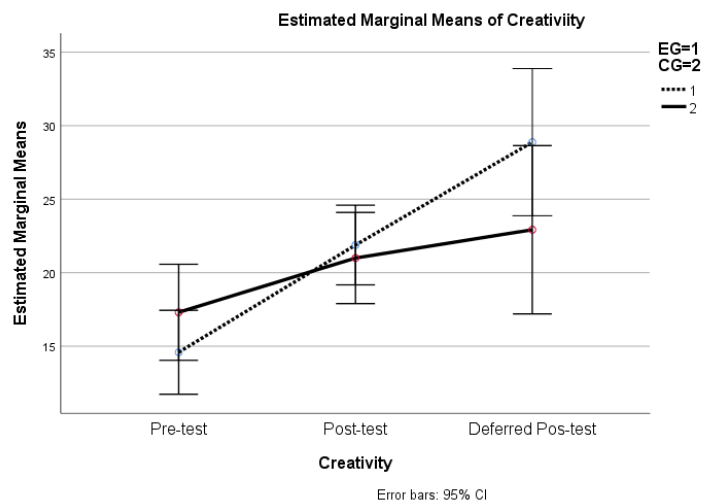


Figure 2. Creativity scores for the experimental and control groups

Effects of ProgestArt on Emotions

Table 2. Descriptive statistics for the AEQ-ES

| Item | Time | Min | Max | <i>Mdn</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|------------------|------|------|-----|------------|----------|-----------|
| Global Scale | T1 | 3,60 | 5 | 5 | 4,84 | 0,37 |
| (Items 1, 2-inv, | T2 | 3,60 | 5 | 5 | 4,79 | 0,45 |
| 4, | T3 | 3,80 | 5 | 5 | 4,91 | 0,29 |
| 6-inv and 12) | | | | | | |
| Enjoyment | T1 | 3,33 | 5 | 5 | 4,79 | 0,47 |
| Dimension | T2 | 3,33 | 5 | 5 | 4,74 | 0,53 |
| (Items 1, 4 and | T3 | 4 | 5 | 5 | 4,91 | 0,28 |
| 12) | | | | | | |
| Boredom | T1 | 1 | 2 | 1 | 1,09 | 0,27 |
| Dimension | T2 | 1 | 2,5 | 1 | 1,14 | 0,41 |
| (Items 2 and 6) | T3 | 1 | 2,5 | 1 | 1,08 | 0,35 |

To analyze the effects of ProgestArt on the emotions felt by the participating children during the program, we conducted a MANOVA on the measures of enjoyment, boredom, and the global score for the emotions scale, collected during the third, fifth, and eighth sessions with the AEQ-ES. The results for the MANOVA showed no effects of the program on the emotions assessed, Pillai's Trace=.132, $F(4, 60)=1.064$, $p=.382$, for enjoyment and boredom; Pillai's Trace=.062, $F(2, 14)=.467$, $p=.637$ for the global score. Nevertheless, the values for enjoyment and for the global scores were very high (Table 3), whereas those for boredom were low, which suggested that children were positively engaged in the program from the beginning. Further evidence for this suggestion was found in the many positive comments recorded during the program, which showed that the children experienced real satisfaction in all the sessions. For example, a high score for the item, "I can't wait to go to art class," was compatible with the behavior displayed in the moments prior to the beginning of the class. Another example of

positive engagement was the question asked by several students: “Why does art class not happen every day?”

Analysis of interactions observed during the experimental phase

To better understand the dynamics of the experimental phase, we analyzed the records of the free observations made during the sessions. This analysis was supported by the theories of aesthetic development described by Parsons (19982/1992) and by Lowenfeld and Brittain (1980). Thus, we focused our analysis on the characteristics of stages two and three, looking at the features that children referred to in their narratives about the paintings they contemplated.

Our observations showed that throughout ProgestArt, the children apprehended the artwork and its theme globally, and did not focus solely on the details of the piece. Throughout the experimental phase of the program, the children established relationships between the objects and details of the paintings, frequently mentioning their theme. They established themes for the contemplated works of art, focusing on the whole set instead of particular details that would redirect to personal aspects (e.g., "All this is an environment, nature, the countryside."). From the artwork itself, they inferred the message the artist intended to transmit and the emotions the artist may have felt throughout the creation of the artwork. For the children in the program, the goal of art is to express emotions, and so they created associations between their own emotions and the contemplated artwork. Children, therefore, attribute intentionality to the piece and establish a relationship between the emotions they believe is expressed in the painting and what they believe the painter felt. Related to this, children discussed what message they thought the paintings aimed to transmit (e.g., "It's bad to smoke is what the artist meant."; "There is much happiness, we keep calm. That's what he wants to transmit."; "What the painter wanted to transmit was spring."; "It transmits a serene gentleman."). The children also focused on the emotions felt by the painters and what they meant to transmit in their painting, whether through form, color, or texture (e.g., "They want to show emotions - sad, happy..."). It is worth noting that the children associated emotions with the paintings, and even suggested that the goal of art is to express emotions. The children's comments underlined the importance of expression and emotion; they saw art as communication, and inferred an intentionality from a painting—it is a vehicle for a message (e.g., "The artist wanted to put many animals, nature."; "The painter meant that he was scared."; "The artist meant sadness because the sunflowers are withered."). The children also established an association between the emotions they felt when viewing the painting, and the colors chosen by the artist. That is, the colors of the painting bear sense and

intentionality and are compatible with the emotions felt by the viewer. The students associated color with the expressivity of the painting, and reflected on what the intentions of the artist might have been when using a specific color (e.g., "An artist communicates by colors."; "Show the spring by the colors. Because they are colors of joy."; "Yellow transmits passion."). Emotion/expressivity is extremely important in this stage of aesthetic development; a painting represents the intentions of the artist who expresses their feelings in the artwork, an aspect that was understood by the children.

The children in this study also enjoyed abstract works, and attempted to construct sense and meaning for them; they showed no clear preference for realistic artwork. For example, in the session in which both abstract and more realistic paintings were shown, the children preferred to contemplate a painting by Dali rather than Chagall's seemingly more abstract painting. It is interesting to note that this preference for abstract paintings seems incompatible with the stage of development. While observing an abstract painting, the children looked for forms that redirected them to a construction of meanings and senses. They did not, as would be expected, prefer to observe the realistic painting. Throughout the program, the children contemplated and talked about the more complex and abstract painting several times (e.g., "The most pretty is Miró's painting, it is more colorful."; "I prefer the abstract one because it has animals and is happier than the other.").

They also accepted that the same piece can have different meanings for different people, depending on who observes it. They took into consideration the aspects mentioned by their peers, agreeing or disagreeing, and broadened their vision. They also established relationships between the emotions they felt and the colors used in the artwork, and they questioned the painters' techniques. Another notable feature was that the majority of questions asked by the children during the sessions were pertinent to art appreciation. For example, the following questions were asked of an artist during one of the sessions: "What made you paint this painting?" "How do you express yourself, how do you paint?" "How do you use the brush to paint/what do you use to paint?" "What do the paintings transmit?" "How did you get inspired?" "How do you feel when you paint things?" "What colors do you like?" "What materials do you use to paint?" "What's your favorite place to paint?" "Who's your favorite painter?" "How do you make those squares?" "What's your secret?" "What colors do you like more: the happiness colors or the sadness colors?" "Why do you like to paint?" "Why do you use few colors in the paintings?" and, "Why do you like to draw on the floor?"

The children in the program were also able to identify styles, namely Cubism. Additionally, they spontaneously brought biographical materials and printed works to the sessions. We also noted that the students created abstract works without prompting or persuasion.

Discussion

One of the most important goals in art and in art education is, arguably, to develop sensitivity and creativity (Atkinson, 2003; Fróis, Marques & Gonçalves, 2000; Kindler, 2010). These were our objectives for ProgestArt. Importantly, they corroborate Tinio's (2013; Tinio et al., 2017) perspective that art-making and art-viewing should be connected in research and in intervention, despite the relative rarity of this. ProgestArt involved 7–8-year-old children; it allowed for contemplation of various artists' work, using the comparative method, and simultaneously attended to the children's artistic expressions in an oriented and free, but always spontaneous, way. After their participation in the ProgestArt program, the children showed developmental gains, on both aesthetic and creativity levels. These gains were maintained for aesthetics through the deferred post-test, and creativity continued to evolve.

Such positive results are not always found in the literature. Acer and Ömerođlu (2008), for example, found no gains in aesthetic judgment following their program. The authors argued that the absence of effects was a result of the novelty of the program, the limited time frame for implementation, and the children's age. Our results contradict the first two reasons: ProgestArt had a more limited time frame and it was completely new for the children who participated. Despite this, the aesthetic development scores of the children in the present study increased. The age of the children in Acer and Ömerođlu's (2008) program, however, seems a more relevant justification for lack of effects, and is also a factor on which ProgestArt differs. Following Parsons' (1987/ 1992) theory, ProgestArt based its adequacy on attending to the development level of the target group. Thus, it took into account the characteristics of each child's aesthetic development but also aimed to promote their reflection on certain characteristics of the artworks such as color, light, movement, form, and theme. These characteristics were not mentioned to the participants-artwork was simply shown to them so they could contemplate it. Nevertheless, the paintings presented were intentionally chosen for their potential to elicit the children's reflections about the characteristics. Additionally, the learning environment constructed for ProgestArt was conceived as a space of joint reflection about the artwork; its focus was mainly the children's commentaries and their spontaneous

curiosity, all of which can also help explain the differences in effects of the two programs. The educational strategy for ProgestArt was centered on the student, which encouraged a valorization of what they said and, consequently promoted joint reflection. We also explored the children's preferences and the motives behind them. Indeed, we should emphasize that the contents of the program were often mobilized in response to students' requests, which stimulated greater motivation for learning. Furthermore, we explored the emotions that the students felt when contemplating the artworks and reflecting on the intentionality of the artist. The importance of emotions in art appreciation has been highlighted by research, namely in the model proposed by Leder and colleagues (Leder, Belke, Oeberst, & Augustin, 2004; Leder & Nadal, 2014), which calls attention to the interference of emotions in aesthetic judgment or in the enjoyment of a painting (Gernot, Pelowski, & Leder, 2017). Moreover, in the contemplation of artworks, emotions are triggered by the characteristics of the picture such as, for example, the colors used (Mastandrea, 2015).

Besides ProgestArt's grounding in a sound theoretical framework of aesthetic development, and its custom-built learning environment, there are other features that were taken into account in its design, which can also help explain its benefits for and impact on children's aesthetic development and creativity. Some of those features are: the amount of time that children were exposed to artwork (approximately one hour per session), the respect shown for the original dimensions of the paintings, the quantity and diversity of artwork presented, and the contrast of two different painting styles in each session are all factors that in one way or another can contribute to explain the children improvements on aesthetic development and creativity. Recent studies have shown that the context in which art is contemplated, the use of original paintings, the exposure time to and the type of artwork (e.g., representational vs. abstract) are all factors that affect the way people experience the artwork and the associated emotions (Brieber, Nadal, Leder, & Rosenberg, 2014; Dieleman, 2014; Leder & Nadal, 2014; Lin & Thomas, 2002; van Paasschen, Bacci, & Melcher, 2015). Brieber et al. (2014) and Dieleman (2014), for example, illustrated the relevance of museums visits for art education and art appreciation, emphasizing the importance of the context in which art is contemplated. ProgestArt did not include visits to museums, but the importance of the context was taken into account through the environment that was built and through the activities that were proposed (e.g., the visit of an artist to the classroom and the contemplation of original artworks).

The confrontation of two different art styles in each session during the ProgestArt program was likely the reason many students developed an appreciation of abstract styles of

painting. The literature suggests that lay people, compared with art experts, typically prefer representational artwork (Leder & Nadal, 2014; van Paasschen et al., 2015), and 7–8-year-old children manifest a preference for realistic, colorful paintings (Parsons 1987/ 1992). In this case, it appears that the exposure to abstract paintings (e.g., realism vs. abstractionism and abstract expressionism) in several sessions led to an increase in the children's appreciation of abstract paintings. This was manifest by several indicators, both in the contemplative part of the program (e.g., preference for Dali over Chagall) and in their production of abstract drawings accompanied by expressions such as, "You know, I love drawing in an abstract way." Moreover, by simultaneously presenting two paintings—a black and white realistic painting and a colorful abstract painting—we allowed the children to manifest a preference for abstract paintings in a situation where they were expected to prefer colorful, realistic paintings, given that color is a very important characteristic in this stage (Housen, 1983; Parsons, 1987/ 1992).

Complementary to art-viewing (Tinio, 2013; Tinio et al., 2017), the art-making component of ProgestArt also made important contributions to the success of the program. For this component, we would like to emphasize two aspects: 1) the children's reflections on the work they created, which allowed an appreciation of their creative expressions, and 2) joint reflection on the contextualization of their artwork compared with their reflections previously experienced when contemplating the artwork presented as part of the program material. For example, in the session on Impressionism, they understood by observing the works of art that the impressionists eliminated details. Then, they were asked to paint the same object, but with many details, in 5 minutes. Thus, by comparing the two draws and talking about them, they could perceive the effects of eliminating the details in the work they had created.

Finally, we believe that the relationship that was established between the school and the children's families was important—it motivated the students to conduct joint and independent research at home on the painters and the works viewed. This research was valued in the following sessions and the students were given space to reflect on what they had learned from it.

Our findings showed that children in the ProgestArt program improved in several aspects of aesthetic development. The observations of interactive dynamics in the experimental phase, moreover, showed that the children manifested behaviors indicative of the third stage of aesthetic development, according to Parsons (1987/ 1992). Parsons (1976) says of that stage: "the expression of feelings and the consequent need to imagine oneself into the mind of the artist may well come to be more important in response than the question of technique and skill"

(p. 313). Eisner (2011) highlights the importance of students reflecting on the artists' intentionality, and thus considering that the paintings bear messages, an aspect that is central in the learning of the arts. Throughout our program, the children focused on the painter's message and on the painter's intentionality and emotion, and they appreciated both abstract and realistic pieces. They also spontaneously created abstract works, which is a clear developmental gain on an expression level, given that most of the drawings and paintings created by children at this age are essentially realistic (e.g., Hui-Chin & Noel, 2006; Luquet, 1974; Matthews, 2002; Milbrath & Trautner, 2008).

The second aim of the study was to analyze the emotional tone associated with the ProgestArt sessions. There were no significant observable differences between the three different evaluation points, and the results show high scores for enjoyment and low scores for boredom. The records of the experimental phase reinforce this finding, as they evidence a very positive emotional tone throughout the sessions. Given that emotions are related to learning and development (Peixoto, Sanches, Mata, & Monteiro, 2017; Pekrun, 2006), the clear pattern of positive emotions associated with ProgestArt could be considered as additional evidence for their benefits in aesthetic development of children. Besides the emotions associated with the learning environment, we should also consider the emotions triggered by the contemplation of artwork, which can be positive or negative depending on the felt aesthetic experience (Leder, Ring, & Dressler, 2013; Silvia, 2009; van Paasschen et al., 2015; Wagner et al., 2016). While we did not directly assess aesthetic emotions, the positive emotions associated with the ProgestArt sessions lead us to assume that the aesthetic emotions associated with the contemplation of the chosen artworks were mostly positive.

In sum, one of the contributions of this study is an understanding of the importance of implementing this type of program using a methodology that facilitates verification of the gains in aesthetic development and creativity. Another contribution, inherent in its conception, is its orientation to the dimensions of aesthetic development defined by Parsons (1987/1992). ProgestArt sessions interconnect art movements with the dimensions of theme, expression, color, texture/form, and judgment. It should be noted that the structure of ProgestArt and the methodology we followed enables its application to other age groups, because it focused on students and their interactive dynamics, and not on rigid programmatic content suitable to just one age level. One of the key aspects of ProgestArt is that it allows for an exchange of ideas and artistic products among participating children. This issue is of particular importance because students must develop a critical perspective for assessing their own products, supported

by careful observation of what they have accomplished, but they also must learn to accept constructive comments from other students (Eisner, 2011). In this way, they can achieve a more sensitive and exhaustive understanding of what has been created. In ProgestArt, the works were contemplated in a shared way, interconnecting both aesthetic and artistic dimensions.

According to Sousa (2017), the interconnection between aesthetics and education should not be limited to “the transmission of concepts or an aesthetic position, in a contemplative and still way. This aesthetic perspective implies it is fundamentally experienced, practiced in the daily educational act...” (p. 76). This position was contemplated similarly in our program, as the trainer did not focus solely on teaching content, nor on the passive contemplation of the works of art, but on the direct and participative experience of everyone involved. Sousa (2017) also tells us, however, that this aesthetic education should not be reduced exclusively to the contemplation of artwork, but must be linked to creation, an aspect also emphasized by Tinio (2013; Tinio et al., 2017). ProgestArt tried to tackle this aspect by allowing for contemplation in one part of the sessions and artistic expression in the other.

Despite the contributions of this study for aesthetic development and art education, it has some limitations. First, the quasi-experimental design used, which was a function of conducting research in a natural setting, suggests some caution should be used in the interpretation of the results. Second, we did not assess the possible gains that could be achieved from implementing the program in other disciplinary areas, and thereby could contribute to a clearer interconnection between the arts and other fields. Third, we captured the complete register of interactive dynamics in only one session of the program; future studies should conduct a more systematic observation of these dynamics using video recording.

Conclusion

In this study, we conceived and implemented ProgestArt, a program of aesthetic and artistic education, that generated clear improvements in participants' aesthetic, artistic, and creativity development; critical reflection on the participants' interactive dynamics allowed us to explain those gains. The ProgestArt program can be applied to the age range included in this study and can also be extended to other age ranges owing to its intrinsic nature.

Investment in the field of aesthetic and artistic education ensures aesthetic development and improved creativity, but we would like to point out that the implications go beyond our understanding of these aspects: aesthetic development and creativity benefit the global development of a human being as an active subject integrated into a cultural environment. The results of this study suggest a need for greater investment in the relationship between developmental and procedural perspectives, and show that by looking at the processing of aesthetic appreciation over time, we can explain and clarify aesthetic development itself.

Acknowledgments

Authors would like to thank Inês Nunes for the implementation of ProgestArt. We would like to thank the schools and parents, and especially the children of the experimental and control groups for their generous cooperation.

References

- Acer, D., & Ömerođlu, E. (2008). A study on the effect of aesthetic education on the development of aesthetic judgment of six-year-old children. *Early Childhood Education Journal*, 35, 335-342. doi: 10.1007/s10643-007-0193-4
- Almeida-Rocha, T., Peixoto, F., & Neves de Jesus, S. (2014). Measuring aesthetic development. In M. Milcu, R. B. Wubbolding, & I. Testoni (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Modern Research in Psychology: Modern research in health, education and social sciences* (pp. 269-277). Bucureste: Editura Universitara. doi: 10.5682/9786062801533
- Atkinson, D. (2003). *Art in education: Identity and practice*. Rotterdam: Kluwer.
- Berna, J., & Martinez, F. (2006). *Crea: Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad [Crea: Creative intelligence. A cognitive measure of creativity]*. Madrid: Tea Ediciones.
- Brieber, D., Nadal, M., Leder, H., & Rosenberg, R. (2014). Art in time and space: Context modulates the relation between art experience and viewing time. *Plos ONE*, 9, 1-8. doi:10.1371/journal.pone.0099019
- Cropley, D., & Cropley, A. (2008). Elements of a universal aesthetic of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2, 155-161. doi: 10.1037/1931-3896.2.3.155
- Dieleman, C. (2014). Promoting the aesthetic experience: The rise of receptive art education in the Netherlands. *Studies in Art Education*, 55, 94-103. doi:10.1080/00393541.2014.11518921
- Dobbs, S. (1992). *The DBAE Handbook: An overview of discipline- based art education*. Los Angeles: The Getty Center for Education in The Arts.
- D'Onofrio, A., & Nodine, C. F. (1981). Children's responses to paintings. *Studies in Art Education*, 23, 14-23. doi: 10.1080/00393541.1981.11650298
- Duffy, R. (1979). An analysis of aesthetic sensitivity and creativity with other variables in grades four, six, eight, and ten. *The Journal of Educational Research*, 73, 26-30. doi: 10.1080/00220671.1979.10885199

- Eisner, E. (2011). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia* [Art and the creation of the mind: The role of the visual arts in the transformation of consciousness]. Madrid: Paidós Arte y Educación.
- Froís, J. P., Marques, E. & Gonçalves, R. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida [Aesthetic and artistic education in lifelong learning]. In J.P. Fróis (Ed.). *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares* [Aesthetic and artistic education: Transdisciplinary approaches] (pp.201-244). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Feeney, S., & Moravcik (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *Young Children*, 42(6),7-15.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions* (2nd Ed.). New York: John Wiley.
- Gardner, H. (1989). Zero-based arts education: An introduction to arts propel. *Studies in Art Education*, 30, 71-83. doi: 10.1080/00393541.1989.11650706
- Gardner, H., & Gardner, J. (1970). Developmental trends in sensitivity to painting style and subject matter. *Studies in Art Education*, 12, 11-16. doi: 10.1080/00393541.1970.11651273
- Gernot, G., Pelowski, M., & Leder, H. (2018). Empathy, einföhlung, and aesthetic experience: The effect of emotion contagion on appreciation of representational and abstract art using fEMG and SCR. *Cognitive Processing*, 19, 147-165. doi:10.1007/s10339-017-0800-2
- Gonçalves, R.M., Fróis, J.P., & Marques, E. (2002). *Primeiro olhar- programa integrado de artes visuais* [First look- integrated visual arts program]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate data analysis* (7th Edition). Essex, UK: Pearson Education.
- Housen, A. (2000). O olhar do observador: Investigação, teoria e prática [The observer's gaze: Research, theory and practice]. In J.P. Fróis (Ed.). *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares* [Aesthetic and artistic education: Transdisciplinary approaches] (pp. 147-168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoyt, W., Warbasse, R., & Chu, E. (2006). Construct validation in counseling psychology research. *The Counseling Psychologist*, 34, 769-805. doi: 10.1177/0011000006287389

- Hui-Chin, Y., & Noel, A. M. (2006). The developmental characteristics of four- and five-year-old pre-schoolers' drawing: An analysis of scribbles, placement patterns, emergent writing, and name writing in archived spontaneous drawing samples. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 145-162. doi:10.1177/1468798406066442
- Kay, E., & Santos, M. (2014). *Grelha de observação da linguagem- nível escolar- GOL-E*. [Language observation grid-school level- GOL-E]. Lisboa: Oficina Didáctica.
- Leder, H., Ring, A., & Dressler, S. (2013). See me, feel me! Aesthetic evaluations of art portraits. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7, 358-369. doi: 10.1037/a0033311
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95(4), 489-508. doi: 10.1348/0007126042369811
- Leder, H., & Nadal, M. (2014). Ten years of a model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments: The aesthetic episode-developments and challenges in empirical aesthetics. *British Journal of Psychology*, 105, 443-464. doi: 10.1111/bjop.12084
- Leontiev, D. (2000). Funções da arte e educação estética. [Functions of art and aesthetic education]. In J. P. Fróis (Ed.). *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares*. [Aesthetic and artistic education: Transdisciplinary approaches] (pp. 127-146). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lim, B. (2004). The magic of the brush and the power of color: Integrating theory into practice of painting in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 32, 113-119. doi: 10.1007/s10643-004-1077-5
- Lin, S. F., & Thomas, G.V. (2002). Development of understanding of popular graphic art: A study of everyday aesthetics in children, adolescents and young adults. *International Journal of Behavioral Development*. 26, 278-287. doi: 10.1080/01650250143000157
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning & Individual Differences*, 22, 190-201. doi:10.1016/j.lindif.2011.04.009
- Luquet, G.H. (1974). *O desenho infantil* [The children's drawing]. Porto: Civilização.

- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1970). *Creative and mental growth* (5th ed.). New York: Macmillan.
- Machotka, P. (1966). Aesthetic criteria in childhood: Justifications of preference. *Child Development*, 37, 21-28. doi: 10.2307/1126610
- Mastandrea, S. (2014). How emotions shape aesthetic experiences. In P. Tinio & J. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of the Psychology of Aesthetics and the Arts* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 500-518). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139207058.024
- Mattews, J. (2002). *El arte de la infância y la adolescencia: La construcción del significado* [The art of childhood and adolescence: The construction of meaning] Barcelona: Paidós Ibérica.
- Milbrath, C., & Trautner, H. (2008). *Children's understanding and production of pictures, drawings & art*. Massachussets: Hogrefe & Huber.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico- 1º ciclo*. [Curricular organization and basic education programs- 1st cycle]. Lisboa: Departamento de educação básica.
- Ministério da Educação e Ciência (2017). *Programa de educação estética e artística*. [Aesthetic and artistic education program]. <http://www.dge.mec.pt/programa-nacional-da-educacao-estetica-e-artistica>
- Mockros, C. A. (1993). The development of aesthetic experience and judgment. *Poetics* 23, 219-2344.
- Myszkowski, N., Storme, M., Zenasni, F., & Lubart, T. (2014) Is visual aesthetic sensitivity independent from intelligence, personality and creativity? *Personality and Individual Differences*, 59, 16-20. doi: 10.1016/j.paid.2013.10.021
- Parsons, M. (1976). A suggestion concerning the development of aesthetic experience in children. *The Journal of Aesthetics and art Criticism*, 34(3), 305-314.
- Parsons, M. (1987/1992). *Comprender a arte: Uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. [Understanding art: an approach to aesthetic experience from the point of view of cognitive development]. Lisboa: Editorial Presença.

- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L., & Monteiro, V. (2017). "How do you feel about math?" Relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 385-405. doi: 10.1007/s10212-016-0299-4.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*. 18, 315-341. doi: 10.1007/ s10648-006-9029-9.
- Rocha, L., & Coimbra, J. L. (2004). Developing and art understanding interview. In J. P. Froís, P. Andrade & J. F. Marques (Eds.). *Art and Science. Proceedings of the XVIII Congress of the international association of empirical aesthetics* (pp. 391-395). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rump, E. E. (1982). Relationships between creativity, arts-orientation, and aesthetic-preference variables. Published as a separate in *The Journal of Psychology*, 110, 11-20. doi: 10.1080/00223980
- Silvia, P. (2009). Looking past pleasure: Anger, confusion, disgust, pride, surprise, and other unusual aesthetic emotions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3, 48-51. doi:10.1037/a0014632
- Sousa, A. (2017). *Educação pela arte e artes na educação. [Education through art and the arts in education]*. Lisboa: Edições Piaget.
- Tinio, P. P. L. (2013). From artistic creation to aesthetic reception: The mirror model of art. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7, 265-275. doi:10.1037/a0030872
- Tinio, P., Specker, E., & Elk, M. (2017). Do you see what I see? An investigation of aesthetic experience in the laboratory and museum. *Psychology of Aesthetic, Creativity and The Arts*. 11, 265-275. doi: 10.1037/aca0000107
- Wagner, V., Klein, J., Hanich, J., Shah, M., Menninghaus, W., & Jacobsen, T. (2016). Anger framed: A field study on emotion, pleasure, and art. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and The Arts*, 10, 134-146. doi:10.1037/aca0000029
- Wang, W., & Kazuhiro, I. (2002). Aesthetic development in cross-cultural contexts: A study of art appreciation in Japan, Taiwan, and The United States. *Studies in Art Education*, 43, 373-392. doi: 10.1080/00393541.2002.11652808

Secção III

Discussão Geral

“ A mais nobre paixão humana é aquela que ama a imagem da beleza em vez da realidade material. O maior prazer está na contemplação” Leonardo Da Vinci

Discussão Geral

A presente tese teve como objectivo geral a criação de um programa de educação estética e artística (ProgestArt). Pretendia-se verificar se este programa permitia o desenvolvimento estético e o desenvolvimento da criatividade em crianças de 7/8 anos.

Os três artigos apresentados na secção empírica pretendem contribuir para esta finalidade geral, construindo um caminho sistemático e rigoroso. No primeiro artigo da tese pretendíamos criar instrumentos que permitissem tornar a avaliação do desenvolvimento estético mais rigorosa e constituir material que permitisse a recolha de dados de um modo mais sistemático.

Neste primeiro estudo validámos empiricamente a teoria de Parsons (1987/1992) sustentando os estádios de desenvolvimento em função da idade referidos pelo autor. É de realçar que não foram encontradas diferenças em função do género.

O instrumento de análise de dados que construímos com base na teoria de Parsons (1987/1992), foi estruturado em 5 estádios de desenvolvimento estético cada um deles com 5 dimensões (Tema, Expressão, Cor, Estilo/forma, Julgamento) e permitiu uma análise mais sistemática das entrevistas realizadas em diferentes idades (4-5 anos, 7-8 anos, 11-12 anos, 15-16 anos, e 18-20 anos). O grau de acordo inter-juízes validou o instrumento de análise que não sofreu alterações nos estudos subsequentes.

Verificámos a inexistência de diferenças significativas, para as duas séries de quadros (A e B), no desenvolvimento estético e quanto ao apreciar ou não uma obra (gostar), o que permitiu usar estas séries alternadamente no terceiro estudo realizado.

Em conclusão neste primeiro estudo construímos um instrumento de análise do desenvolvimento estético, contribuindo para um maior rigor metodológico neste campo. Construímos duas séries de quadros que se revelaram equivalentes, permitindo comparações entre pré e pós-testes baseadas nas duas diferentes séries. Com este artigo, alcançamos o objectivo pretendido, verificando o desenvolvimento estético em função da idade com as suas diferentes dimensões o que possibilitou formular objectivos e estratégias pedagógicas para o programa de educação estética e artística (ProgestArt).

O segundo artigo focou-se no desenvolvimento estético em crianças, adolescentes e jovens adultos, mantendo as mesmas faixas etária do primeiro estudo. Abordou as principais

teorias do desenvolvimento estético focando-se essencialmente na relação entre a teoria de Parsons (1987/ 1992) e Housen (1983). O objectivo principal do estudo era replicar e estender o primeiro artigo, tentando consolidar os dados encontrados no primeiro artigo no desenvolvimento estético. Pretendíamos saber se em função da idade os resultados se mantinham iguais aos do primeiro estudo, sustentado mais uma vez a teoria de Parsons (1987/1992). As idades cronológicas mantiveram o desenvolvimento estético como no primeiro estudo. Por outro lado, o instrumento de análise dos dados validou-se novamente através do k-cohen (acordo inter-juízes). Os resultados sustentam a ideia de Parsons (1987/ 1992) que existe uma descentração progressiva no desenvolvimento estético. Como no primeiro estudo encontrámos aos 4-5 anos associações livres nas respostas das crianças que se relacionam com a sua experiência pessoal. Como seria de esperar nestas idades as crianças centraram-se na sua perspectiva sendo impossível compreender outras perspectivas, de outros ou do autor das obras. Aos 7-8 anos e aos 11-12 anos as crianças manifestaram uma preferência por quadros realistas, confundida beleza com julgamento moral. Na adolescência, mobilizaram ideias do terceiro estágio, onde foi valorizado a expressividade da obra, a sua originalidade e a criatividade do artista. A experiência emocional que a obra permite foi igualmente valorizada. Por volta dos 18-20 anos os adultos mobilizaram ideias do terceiro e quarto estágio, evidenciando uma matriz de análise das obras ancorada na história de arte.

O terceiro artigo teve por objectivo principal averiguar se o Programa de Educação Estética e Artística (ProgestArt) que aplicámos teve impacto no desenvolvimento estético e na criatividade. Os principais resultados indicam que no pré-teste os dois grupos não diferem nas três medidas (desenvolvimento estético, criatividade e linguagem), mostrando, desta forma, que a linguagem não é factor que tenha impacto na diferenciação entre os grupos. Aspecto que se julgou relevante controlar na medida em que os dados foram recolhidos por entrevista.

No grupo experimental, no qual foi aplicado o programa, as pontuações alcançadas no pós-teste, relativamente ao desenvolvimento estético, foram significativamente superiores às do grupo de controlo. Evidenciando deste modo um impacto imediato do programa logo após a sua aplicação. No pós-teste diferido estes ganhos mantiveram-se para o grupo experimental, evidenciando uma estabilização nos ganhos obtidos, enquanto houve uma tendência no grupo de controlo para piorar no pós-teste diferido.

Em relação à criatividade há igualmente uma evolução significativa para o grupo experimental do pré-teste para o pós-teste e pós-teste diferido não encontrada no grupo de controlo.

Em relação ao AEQ- Elementary School, aplicada somente ao grupo experimental, na sessão 3ª, 5ª, e 8ª do programa, não podemos concluir que existam diferenças significativas entre os três momentos avaliados. Observam-se na generalidade valores muito elevados na dimensão positiva (prazer) e muito baixos na negativa (aborrecimento), em qualquer dos 3 momentos. Estes dados parecem mostrar que as crianças tiveram prazer com as sessões do programa. Não se afasta contudo desta interpretação a possibilidade da interferência de aspectos relacionados com desejabilidade social. Contudo, os resultados obtidos na escala são compatíveis com o comportamento evidenciado no decorrer da implementação do programa. No decurso da fase experimental foram realizados registos das dinâmicas interactivas entre os alunos e alunos-professor. Da análise qualitativa destas dinâmicas interactivas era já expectável os ganhos que se obtiveram após o programa pelos diálogos entre alunos e alunos-professor e pelas produções artísticas. Resumidamente podemos referir que o programa criado teve ganhos significativos para o desenvolvimento estético que se mantiveram no tempo e ganhos imediatos e a longo prazo para a criatividade.

O Desenvolvimento Estético

De acordo com Fróis, Marques e Gonçalves (2000) existem questões que devemos ter em conta no estudo da educação estética e artística a saber: “O que se entende por compreensão da arte? Quais as potencialidades e limites desta compreensão para os vários grupos de idades? Quais as implicações estéticas e artísticas para o desenvolvimento pessoal?” (p. 201).

Por outro lado, Housen (2000) diz-nos que “ (...) asserção corrente da Estética Moderna que a beleza está, de certo modo, no olhar do observador. Este foco no observador e na interacção do objecto com a sua percepção, levantou difíceis questões, com as quais ainda se debate a estética hoje em dia.” (p. 147). A investigação de Housen aborda três questões fundamentais: “Qual a natureza da resposta estética? Como se pode estudar ou quantificar da melhor maneira esta resposta? O facto de se estudar uma resposta estética pode ajudar-nos a ensiná-la ou desenvolvê-la mais eficazmente?” (p. 147).

Na presente tese tentou-se compreender de que forma o desenvolvimento estético se processa, qual a sua natureza, de que forma se compreende a arte, ao longo do desenvolvimento estético. Reflectiu-se sobre os aspectos específicos de cada estágio de desenvolvimento, quantificou-se esta resposta e igualmente, a nível teórico, realçou-se a importância da educação estética e artística para o desenvolvimento pessoal do ser humano. E reflectimos como o

desenvolvimento estético pode ajudar-nos na educação estética e artística e como a educação estética e artística interfere ao nível do desenvolvimento estético e da criatividade.

O desenvolvimento processa-se como Parsons (1997/ 1992) o descreveu ainda que sejam mencionados alguns aspectos que possam, de alguma forma, contribuir para uma maior clarificação deste desenvolvimento. Por exemplo, quando no primeiro estágio, aos 4-5 anos, se evidencia a associação livre, é analisado o tipo de associação livre, que não parece cingir-se a aspectos unicamente da vida real da criança mas que contempla igualmente desejos e sonhos.

Os resultados da presente tese além de sustentarem a teoria de Parsons (1997/1992) aproximam-se de vários outros autores (e.g. Winner, 1982; Machotka, 1966; Clayton, 1974) pois mencionam, ainda que descrito de outra forma, o mesmo tipo de desenvolvimento.

Contudo afasta-se de outros autores, como por exemplo, Van Meel-Jansen (2004), que refere a “atração”, a “representação e realismo”, a “expressão emocional”, o “estilo e forma” e a “interpretação” como aspectos da experiência estética existentes simultaneamente.

Van Meel-Jansen (2004) diz-nos que “while the results for the primary school were very much in line with earlier research by stage-theorists like Gardner (1981) and Parsons (1987), the results for the secondary school (...) indicated that might be on this level confusing to describe aesthetic development as a succession of stages, while it is more adequate to see it as a constellation or profile components” (p. 221).

De acordo com Parsons (1987/ 1992) a variável desenvolvimento estético pode ser operacionalizada em cinco dimensões presentes ao longo do desenvolvimento (ver Instrumento de análise do desenvolvimento estético baseada em Parsons, 1987- primeiro artigo) estando algumas destas dimensões presentes nas componentes do perfil apresentado pelo autor, como seja a expressão emocional e o estilo e forma.

Em 1987, Parsons, refere que podem existir vários tópicos não referidos por si no desenvolvimento estético, adiantando contudo seis dimensões: “Semblance, Subject matter, Feelings, Color, the artist’s proprieties e judgments” (p 87).

Desta forma existem, no nosso entender, dimensões co-existent também para Parsons (1987/ 1992) ao longo do desenvolvimento estético, ainda que algumas sejam mais relevantes do que outras, dependente do estágio a que nos referimos.

Reflectiremos seguidamente sobre a noção de estágio para Piaget (1977) e Parsons (1987/1992).

De acordo com Parsons (1987/ 1992) “cada estágio interpreta a pintura de formas mais perfeita que o anterior. Cada um deles atinge uma nova percepção e utiliza-a para interpretar os quadros de modo mais completo do que o estágio anterior” (p. 37). Onde a ordem da sua sucessão não é arbitrária, sendo que “é preciso que determinadas etapas sejam adquiridas antes de se passar às seguintes” (p. 27).

Piaget (1977) caracteriza a noção de estágio referindo que a “ordem de sucessão das aquisições é constante” (p. 60), e “que as estruturas construídas numa idade tornam-se parte integrante das estruturas da idade seguinte” (p. 61).

Como mostrado anteriormente ambos os autores aproximam-se na noção de estágio. Contudo, Parsons (1987/ 1992) refere que “nem as pessoas são estágios, nem os estágios rótulos para as pessoas” (p. 27). Adiantando que as pessoas podem mobilizar um ou mais estágios na compreensão de uma obra e “que o recurso à noção de estágio possa ser enganador” (p. 27). Dito de outra forma Parsons (1987/ 1992) estabelece os estágios como “clusters of ideas rather than properties of persons” (Efland, 2002).

Podemos, de acordo com o autor, usar os estágios para a compreensão da forma como as pessoas contemplam as obras de arte. Verificámos nos nossos resultados que as pessoas mobilizavam ideias de um ou mais estágios. Contudo usámos uma metodologia (estágio mais frequente) que permitiu categorizar as ideias num determinado estágio de desenvolvimento estético. Constatamos, igualmente, a existência de um contínuo desenvolvimento entre os estágios. Dito de outra forma evoluiu-se sequencialmente pelos estágios, respeitando a sua ordem de surgimento (Housen, 1984; Parsons, 1987; Mockros, 1993).

Na revisão da literatura do segundo artigo e de acordo com Mockros (1993) “Housen e Parsons have essentially reversed stages three and four. Housen’s Intellectual Understanding is characteristic of stage three respondents, and she points out that stage four viewers focus on Affective Experience. For Parsons, on the other hand, stage three viewers are primarily interested in Emotional Expression and stage four viewers tend to address Medium, Form and Style. As a result, Parsons suggests that a viewer has an expressive focus prior to being interested in the formal knowledge of artistic production and history, while Housen claims that the viewer’s thoughts are dominated by the intellectual, formal properties before they direct their attention to their own affective experience with the work. Based on this discrepancy, it was hypothesized that additional data would either refute both models or support one of them.” (p. 422).

Decorrente dos nossos dados podemos afirmar que algumas das crianças que foram sujeitas ao programa evoluíram do estágio II para o estágio III tal como definido por Parsons (1987/ 1992) sustentado desta forma empiricamente o desenvolvimento estético proposto por Parsons.

Estas perspectivas desenvolvimentistas, apesar de focarem aspectos maturacionais, referem o desenvolvimento como dependente de outros factores associados à experiência-estética, como a quantidade e qualidade de exposição a obras de arte (e.g. Housen, 1983; Parsons, 1987; Parsons & Durham, 1978). De acordo com Feeney e Moravcik (1987) “the ability to experience the arts of our culture is not an automatic consequence of maturation” (Eisner, 1985, p. 64). O que realça a necessidade de investimento na educação estética e artística para que um harmonioso desenvolvimento estético possa ocorrer. Verificámos, com a presente tese, que duas variáveis interferem no desenvolvimento estético, a idade e a educação estética e artística.

Na tentativa de responder à questão premente proposta por Mockros (1993) “Are there change mechanisms and modalities specific to the domain of aesthetic judgment abilities and consonant with theoretical principles of developmental psychology? (p. 425) passamos a expor o seguinte:

De acordo com Efland (2002) Parsons não mobiliza o conceito de assimilação-acomodação para explicar o desenvolvimento estético. Na presente tese estabelecemos uma relação no decurso do programa entre a obra, o contemplador e o outro e verificámos o seu impacto no desenvolvimento estético. Não se estabelece uma relação sujeito-objecto como a teoria piagetiana propõe mas uma relação, sujeito-objecto-outro. Encontramo-nos aqui numa perspectiva co-construtivista, afastando-nos neste aspecto da teoria piagetiana. Os modelos explicativos binários são assim substituídos pelos modelos explicativos ternários, sendo gerado um conflito sócio-cognitivo (inter-psíquico) que se reflete intra-psiquicamente e produz desenvolvimento. As variáveis sociais são internas ao próprio mecanismo de desenvolvimento. (e.g. Carugati, De Paolis & Mugny, 1979; Doise, Dionnet & Mugny, 1978; Gilly, 1995, 1990, 1989; Peixoto & Monteiro, 1999a; Peixoto & Monteiro 1999b). A teoria do conflito sócio-cognitivo diz-nos que estes conflitos intra-individuais, não bastam para explicar o desenvolvimento e que, em certos momentos deste desenvolvimento, a causa dos progressos deve ser procurada nos confrontos inter-sujeitos (e.g. Gilly, 1989). Gostaríamos de deixar claro que a teoria Piagetiana evidencia que a variável interação social é relevante mas esta mesma não é interna ao mecanismo da construção cognitiva. A teoria do conflito sócio-cognitivo

propõe, assim, que as variáveis sociais não são consideradas como externas mas sim internas (e.g. Gilly, 1989).

Parsons (1999) refere que a teoria vygotskiana “constitui um “candidato” mais forte para uma teoria alternativa” (p. 34), mais profícua em contextos educativos. Contudo em 1987 refere que a sua teoria se sustenta no modelo piagetiano e kolhberguiano não referindo qualquer menção à teoria de Vygotsky. Contudo Parsons (1987/ 1992) já defendia que “o aperfeiçoamento da nossa natureza social está subjacente ao desenvolvimento do juízo estético, tal como subjaz às restantes formas de desenvolvimento cognitivo” (p. 38), mostrando desta forma a importância dos aspectos sociais no desenvolvimento. De acordo com Vygotsky (1979) o processo de desenvolvimento depende do processo de aprendizagem. Aspecto que é claramente visível no 4º estágio de desenvolvimento estético, da teoria de Parsons (1987/1992), no qual a história de arte é uma matriz de análise das obras contempladas.

Em relação ao conceito de centração-descentração os diálogos das dinâmicas interactivas estabeleceram relações verticais e horizontais e permitiram desenvolvimento, quer estético quer criativo. Os alunos tiveram em conta o ponto de vista dos outros, permitindo deste modo uma descentração e uma coordenação entre diferentes pontos de vista (Parsons 1987/ 1992; Housen, 1983). Pode-se definir o conceito de descentração quando nos ultrapassamos “a não ver tudo em função de uma só dimensão ou ponto de vista” (Lourenço, 1997, p. 264-265). Esta ideia é suportada em Piaget (1983), que menciona que o desenvolvimento cognitivo ocorre da centração para a descentração. Em relação ainda ao conceito de centração-descentração Freeman (2010) refere que quando as crianças são colocadas frente ao problema de uns verem o quadro como feio e outros bonito, a maioria das crianças aceita isso como possível. Além disso, aceitam que o ponto de vista do artista sobre ser belo ou feio e que pode diferir do contemplador. Sublinha este autor o conceito de descentração, referido anteriormente, contudo não mencionadas idades para a ocorrência destes comportamentos.

Por outro lado, Cole e Cole (1996) referem que a tomada de perspectiva, operacionalizada na prova das três montanhas, e a teoria da mente, na prova das falsas crenças, possibilitam suportar a teoria de Piaget e a ideia da natureza egocêntrica da criança.

Longe dos dados que encontramos encontra-se o estudo de Cacchione, Mohring e Bertin (2011) que refere que as crianças com nove meses de idade, são capazes de discriminar estilos, discriminando entre quadros de Picasso e Monet. Crianças a quem mostravam repetidamente os quadros de Monet preferiram olhar para o quadro de Picasso. Referem Cacchione, Mohring e Bertin (2011), mencionando Leder, Belke, Oeberst e Augustin (2004) e referindo o seu

modelo de processamento da informação estética, que nos processamentos mais iniciais do modelo podem ser mobilizadas variáveis perceptuais como, por exemplo, complexidade e contraste. No estudo adiantam a hipótese da variável luminosidade originar esta diferenciação. Neste nível, as preferências estéticas parecem ser guiadas por funções *low-level* do sistema visual. Há também que considerar que estas capacidades da criança não estão perto das dos adultos que são complexas, dependendo de aspectos ligados à experiência e à cultura. Parece este estudo mencionar que aos nove meses de idade surgem aspectos que só mais tarde se encontram no desenvolvimento estético (e.g. Parsons, 1987; Housen, 1983). Contudo adianta-se uma análise, pelos autores, compatível com o desenvolvimento estético proposto por Parsons (1987/ 1992) e Housen (1983), e evidenciado na presente tese, na medida em que os autores referem que são funções *low-level* que se activam e não uma dimensão complexa de análise e discriminação como os adultos evidenciam.

Cupick (2014) diz-nos que “novice students preferred more representational works of art that evoked pleasant associations. In contrast the more experienced students valued the challenges posed by more abstract works.” (p. 81). Por outro lado, os observadores com mais experiência estética têm uma maior tendência para achar as obras de arte mais complexas mais interessantes e prazerosas do que os indivíduos naïves (Locher, 2012).

É-nos possível adiantar que aos 4-5 anos, há uma indiferenciação na preferência entre obras realistas e abstractas. Enquanto aos 7-8 anos as crianças têm uma clara preferência por quadros realistas, e aos 15-16 anos uma preferência por obras abstractas. Estes dados parecem, em termos desenvolvimentais, explicar de um modo mais claro a preferência.

Freeman (2010) diz-nos que as crianças entre os 4 e 8 anos vêem a arte como decorativa enquanto os adolescentes e adultos dão valor às intenções do artista. Encontrámos no terceiro estágio um alargamento a um maior número de obras incluindo obras de cariz mais abstracto (Parsons, 1987/ 1992). Não se fala de uma exclusão das obras de cariz mais realista mas de um alargamento, uma preferência.

Dados estes sustentados pela análise das dinâmicas interactivas no decurso do ProgestArt. A intencionalidade do artista, directamente relacionado com o conceito de descentração foi tida em conta, pelos alunos, nas sessões do ProgestArt, reflectindo sobre quais as mensagens e emoções que os pintores queriam transmitir.

Uma questão que pensamos ser importante reflectir é a relação entre desenvolvimento estético e criatividade. Apesar de não terem sido encontradas correlações entre estas duas

variáveis julgamos pertinente que se realizem estudos que investiguem de forma interconectada estes dois domínios, possibilitando uma aproximação destes dois campos, na medida em que o contemplar e o apreciar é por si só um acto criativo pois somos construtores criativos da realidade que observamos (e.g. Housen, 2000; Croopley & Croopley, 2008). Por outro lado, um acto criativo, como seja pintar, envolve uma constante apreciação estética da obra. Como Tinio (2013) nos diz, existe uma inter-relação entre a criação artística e a recepção estética. Queremos realçar que não falamos aqui de desenvolvimento estético mas de recepção estética. Não nos parece fazer sentido a continuação da cisão entre estética e criatividade. Interessante é verificar que os artistas não anteveem qual a reacção dos observadores ao contemplarem uma obra de arte (Smith, 2014).

Minisalle (2013) concorda com este ponto de vista, na medida em que para este autor

“what is valorised in many of this artwork and theories of art is the process of adjusting schemata in cooperation with new experiences of the artwork Another way to understand the process of changing is to view it as a form of creativity” (p.192).

Na presente tese ambas as perspectivas, estética e criativa, são articuladas na medida em que a estruturação do programa incide numa fase de contemplação de obras (*art-viewing*) e de trabalhos artísticos (*art-making*). Realçamos que no nosso entender esta cisão é meramente de ordem prática e pedagógica pois a apreensão estética e a criatividade interpenetram-se constantemente. Verificámos, por outro lado, “aesthetic development is supported when teachers provide children with many kinds of creative art experiences” (Feeney & Moravcik, 1987). Este foi um aspecto que tentámos ter em conta e que se encontra patente no elevado número e tipo de obras (48) visionadas no decurso da implementação do ProgestArt.

Os professores parecem defender que a educação estética tem um impacto prejudicial na criatividade das crianças, como se a educação estética os desencorajasse de uma expressão liberta de constrangimentos. (Feeney & Moravcik, 1987). Adiantam os autores, tal como a perspectiva por nós defendida, que os professores podem colmatar este aspecto, retirando o impacto negativo que a educação estética pode eventualmente ter na criatividade, não impondo estereótipos à expressão artística, nem juízos de valor às obras realizadas.

Na relação que se pode estabelecer entre desenvolvimento estético e desenvolvimento moral manifesta-se, nos nossos resultados, uma não separação entre o que é estético e o que é moralmente aceite, no estágio II, que desaparece nos estádios posteriores (Parsons, 1987/ 1992; ver Rabb et al., 2016). Parece este aspecto, evidenciar a necessidade de realizar mais estudos

que abordem a relação entre estas duas variáveis. Interessante é constatar a ausência da abordagem do desenvolvimento estético em manuais da psicologia do desenvolvimento (e.g. Cole, Cole & Lightfoot, 2009; Cole & Cole, 1996; Bee, 1994; Papalia & Olds, 2000;) constatando desta forma que este é um domínio em que se investe muito pouco apesar da sua primordial relevância para o desenvolvimento global do ser humano. Neste sentido um estudo potencialmente interessante realizar poderia ser a observação de grupos de crianças, de diferentes idades, em visitas a museus tendo acesso ao seu discurso espontâneo (Freeman, 2010) por dois motivos por contemplarem obras originais e por não serem condicionados por uma entrevista.

Para concluir gostávamos de realçar que Piaget (1956) “concluded that it was more difficult to establish the core progression of normal development in what he termed “artistic tendencies” than for other “mental functions” (citado por Freeman, 2010). Por outro lado, a teoria de Parsons (1987/1992) e de Housen (1983) parecem ser os dois referenciais teóricos mais coesos e descritos exaustivamente sobre desenvolvimento estético. Aproximamo-nos, na presente tese, da teoria de Parsons, pois o desenvolvimento do estágio II para o estágio III processa-se de acordo com a descrição proposta por Parsons. No entanto, este aspecto parece não ser universal como demonstra a investigação de Wang e Ishizaki (2002). Como os autores referem: “the developmental change from stage two to three was only verified among cases in Japan but not in U.S.” (p. 373).

A Educação Estética e Artística

O programa de Educação Estética e Artística (ProgestArt) estruturado no presente estudo teve em conta os níveis de desenvolvimento estético dos alunos, tal como descritos por Parsons (1987/ 1992). É um programa que mobiliza o método comparativo tal como o *Programa de Educação Estética e Artística em contexto escolar e o Primeiro Olhar*. Como no *Primeiro olhar* existem 8 percursos. Estruturámos no ProgestArt oito percursos ou sessões: Realismo, Impressionismo (cor, luz e tema), Pós impressionistas (movimento e cor), Cubismo (forma), Futurismo (o movimento), Surrealismo, Expressionismo abstracto (Expressão/emoção) e Op art (arte óptica) e pop art. Cada sessão foi estruturada em objectivos pedagógicos, conteúdos, materiais e tarefas. Por outro lado, pretendeu-se desenvolver as estratégias de ensino-aprendizagem preconizadas no programa Visual Thinking Strategies (VTS), partindo

dos conhecimentos e reflexões dos alunos, estabelecendo um diálogo entre alunos-alunos e alunos-professor. Defende-se desta forma uma pedagogia activa.

O impacto do ProgestArt no desenvolvimento estético e na criatividade deveu-se essencialmente, na nossa perspectiva, à quantidade e diversidade das obras apresentadas, ao grau de reflexão alcançado com a contemplação das mesmas, ao facto de serem projectadas nas dimensões reais, à interligação entre educação estética e artística e às estratégias educativas implementadas.

Rodrigues (2008) trabalha igualmente com crianças de 7 anos referindo que as análises das obras devem ser contextualizadas no nível de desenvolvimento da criança. O contacto com as obras de arte para esta autora não é só por si significativo e inductor de desenvolvimento estético. Deverá existir pela criança uma construção de significado.

Todas as sessões do ProgestArt foram essencialmente centradas nas crianças, permitindo-lhes um espaço de reflexão e construção de sentido e significado. As sessões eram na sua essência pouco directivas deixando espaço livre à expressão individual.

De acordo com Lightfoot and Milbrath (2010) “...aesthetic experience and artistic activity can be seen to have implications for understanding the course and process of human development” (p. 3), estabelecendo desta forma uma estreita relação entre a experiência estética e artística e o desenvolvimento.

O ProgestArt foi estruturado tendo em conta 5 dimensões: tema, expressão, cor, estilo/ forma e juízo de acordo com a concepção de desenvolvimento estético de Parsons (1987/ 1992). Por exemplo, ao nível do estilo/ forma a corrente explorada foi o cubismo e ao nível da expressão o expressionismo abstracto.

Não se deve separar a capacidade criadora e o desenvolvimento estético (Lowenfeld & Brittan, 1980). Para respeitar este aspecto estruturámos um programa no qual em cada sessão eram, num primeiro momento, contempladas obras e, num segundo momento, eram realizadas actividades artísticas, com o objectivo de constatar qual o impacto que o programa teve quer na criatividade quer no desenvolvimento estético.

De acordo com Mockros (1993), que sustenta a sua teoria do desenvolvimento estético no modelo de Housen e Parsons, “the development of aesthetic judgments abilities may follow diferente courses depending on the nature and timing of educational and artistic experiences” (p. 424). Dos nossos resultados pode-se inferir que as crianças demonstraram um

desenvolvimento nas suas capacidades de julgamento estético, seguindo a ordem dos estádios proposta por Parsons (1987/ 1992).

De acordo com Feeney e Moravcik (1987) sabemos que “experiences with fine arts in school for young children are rare and education for aesthetic development is delayed” (p. 8).

Adoptando a ideia de Eisner (2011) de que é relevante os alunos reflectirem sobre as suas próprias criações podemos mencionar a relevância da reflexão das nossas crianças sobre o que criaram e sobre o que os colegas criaram, estabelecendo igualmente pontes com o contemplado nas obras de arte apreendidas. Por outro lado, Eisner (2011), diz-nos que devemos ajudar os alunos a compreender que os artistas têm uma intencionalidade nas suas obras, uma mensagem, e que isso é relevante na educação estética e artística. Este aspecto, no decurso das sessões, foi compreendido pelas crianças quando reflectiram sobre a intencionalidade do artista, muitas vezes, relacionando com o estado emocional do mesmo aquando da realização da obra.

Carothers e Gardner (1970) referem que as crianças do primeiro ano de escolaridade têm uma capacidade reduzida para entender as dimensões estéticas dos desenhos e que somente no 4ª ano de escolaridade têm a capacidade de compreender estas características nos desenhos de outras crianças, sendo só mais tarde, por volta do sexto ano de escolaridade, que demonstram a capacidade de exibir estas características nos seus próprios desenhos. Parece que apreendemos, num primeiro momento, as características estéticas e posteriormente, temos a capacidade de as mobilizar usando-as nos nossos próprios desenhos. Isto evidencia que somos desde muito cedo seres contemplativos, o que mostra a importância de se investir numa educação estética desde cedo.

O ProgestArt foi aplicado a crianças de 7-8 anos, contudo pela sua natureza pode ser estendido a outras faixas etárias. O programa incidiu sobre as reflexões dos alunos, centrado no que ocorria espontaneamente, nas questões levantadas e dialogadas entre todos. Por este motivo julga-se fácil a sua adaptação a outras faixas etárias, pela inexistência de conteúdos rígidos a serem ministrados.

De acordo com Fróis, Marques e Gonçalves (2000) as artes devem disseminar-se por todos os níveis escolares, tendo desta forma consequências na vida adulta.

De acordo com Rocha e Coimbra (2004) as teorias de Housen (1983) e Parsons (1987) são as mais importantes e relevantes no domínio do desenvolvimento estético. Para os autores a sua relevância e impacto surge das implicações que estas duas teorias podem ter na educação artística. Complementarmente alargaria esta visão ao impacto que estas teorias têm na educação

estética e artística e não exclusivamente na educação artística. Na medida em que a educação artística falta-lhe, muitas vezes, a dimensão estética de contemplação, análise e reflexão sobre obras de arte.

Por outro lado, é relevante a compreensão do desenvolvimento estético para que se possa contribuir para uma eficaz educação estética e artística. Parsons (1986) refere que “for the actors, a scheme of cognitive development offers the possibility of understand in a new way how their students construe aesthetic concepts and what kind of cognitive problems they have with them” (p. 110).

Gostaríamos de finalizar o tópico, educação estética e artística, dando voz às crianças do programa ProgestArt e evidenciando que a análise dessas mesmas questões, que ocorreram na sessão em que esteve presente um artista, é reveladora do terceiro estágio de desenvolvimento estético (cf. terceiro artigo, análise das interações no decurso da fase experimental). Por outro lado, Fabes, Martin e Hanish (2009) dizem-nos que os métodos de observação das interações das crianças são potencialmente reveladoras para explicar os processos interactivos entre crianças.

As questões que os alunos colocaram estavam relacionadas com a expressão e seus motivos (“Porque é que usas poucas cores nas pinturas?”), com a mensagem que os quadros querem transmitir (“o que é que os quadros transmitem?”), com os materiais (“Que materiais usas para pintar?”), com a inspiração dos artistas (“Como é que te inspiraste?”) com as emoções que o pintor sente (“Como é que te sentes a pintar as coisas?”, com as suas cores preferidas relacionando-as com emoções (Quais são as cores que tu gostas?”, “Que cores gosta mais, as da felicidade ou as da tristeza?”), com as preferências artísticas do pintor (“Qual o teu pintor favorito?”), com a técnica (“Como usas o pincel para pintar/o que usas para pintar?”, “Como consegues fazer esses quadros?”), com os motivos que levam o artista a pintar (“O que te levou a pintar esse quadro?”), com o modo como o pintor pinta (“Como é que te expressas, como é que pintas?”), qual o seu espaço de criação preferido (“Qual é o local favorito para pintar?”, “Porque é que gostas de desenhar no chão?”), qual os motivos que leva o pintor a pintar (“Porque é que gostas de pintar?”), qual o mistério que envolve a criação (Qual é o teu segredo?”).

Gostaríamos ainda de referir algumas implicações decorrentes da presente tese:

1. A educação estética e artística deve ter em conta o desenvolvimento global da criança, e por outro lado, em particular o seu desenvolvimento estético. Deve ser estabelecida constantemente uma interligação entre os aspectos da educação

estética e artística e os aspectos do desenvolvimento específicos para este domínio.

2. A elaboração de programas devem referir de forma muito claras quais as dimensões do desenvolvimento estético que se estão a tentar trabalhar. Para isso deve ser claramente operacionalizado o conceito de desenvolvimento estético. (Cf. Artigo 1).
3. Estes programas devem ser compatíveis com a legislação para a educação estética e artística e com as recomendações do Conselho Nacional de Educação. (Cf. Capítulo I).
4. No nosso entender devem ser privilegiadas no domínio da educação estética e artística metodologias de investigação-acção que permitam aos professores reflectir sobre as suas práticas e possibilitar ajustamentos sucessivos fundamentados teoricamente, colocando a tónica na auto-determinação dos professores (Cf. Artigo 3)
5. A estrutura destes programas deve ter objectivos, metodologias, estratégias, materiais, tarefas claras e bem descritas e deve ser realizada uma avaliação destes mesmos programas. Espera-se que este detalhe dos programas não condicione a liberdade criativa de cada professor mas que sirva de ponte de partida e incentivo (Cf. Artigo 3).
6. O desenvolvimento estético e criativo ocorrem quando se investe na educação estética e artística (Cf. artigo 3).
7. As dinâmicas interactivas que se estabelecem no decurso do programa devem permitir um espaço de diálogo entre os parceiros, alunos-professor e alunos-alunos que potencializem a expressão livre e individual (Cf. artigo 3).
8. O envolvimento das famílias neste processo é um aspecto que julgamos contribuir para o desenvolvimento estético e criativo das crianças. A possibilidade dos alunos trazerem materiais de casa e serem integrados nas aulas permitiu um investimento para lá do domínio da sala de aula, tendo sido deste modo valorizados pelo seu entusiasmo e dedicação, e estabelecendo uma ponte entre escola-família (Cf. artigo 3).

9. O contacto com artistas e a apresentação das suas obras revelou-se potencializador do desenvolvimento estético e da criatividade quando num ambiente em que as crianças possam expressar todas as questões que julguem pertinentes realizar (Cf. artigo 3).

10. A formação de professores no âmbito do programa permite uma maior adequação aos objectivos preconizados pelo programa quer ao nível dos princípios quer ao nível dos objectivos, conteúdos, metodologias, materiais, tarefas e avaliação (Cf. artigo 3).

Para finalizar a presente tese gostaríamos de referir um estudo que julgamos pertinente, e decorrente da presente tese, que seria compreender a relevância do processo de experiência estética para o desenvolvimento estético, estabelecendo uma integração da perspectiva de desenvolvimento estético com a processual.

Conclusão

Apesar de inúmeras questões permanecerem em aberto, julga-se ter contribuído para uma avaliação mais rigorosa do desenvolvimento estético e para a criação de um programa de educação estética e artística (ProgestArt) que permitiu o desenvolvimento estético e o desenvolvimento da criatividade. Estes estudos parecem mostrar uma clara evidência de como ocorre o desenvolvimento estético, de como este se processa, e de como este pode ser desenvolvido.

Referências

- Acer, D., & Ömerođlu, E. (2008). A study on the effect of aesthetic education on the development of aesthetic judgment of six-year-old children. *Early Childhood Education Journal*, 35, 335–342. doi: 10.1007/s10643-007-0193-4
- Ai-Leen, S., & Leder, H. (2004). Effects of titling conditions on the aesthetical judgment of paintings. In J. P. Fróis, P. Andrade, & J. F. Marques (Eds.), *Art and science. Proceedings of the international association of empirical aesthetics* (pp. 611- 615). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida-Rocha, T., Peixoto, F., & Neves de Jesus, S. (2014). Measuring aesthetic development. In M. Milcu, R. B. Wubbolding, & I. Testoni (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Modern Research in Psychology: Modern research in health, education and social sciences* (pp. 269-277). Bucareste: Editura Universitara. doi: 10.5682/9786062801533
- Assembleia da República. (1986). Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de bases do sistema educativo. *Diário da República, Série I* (237).
- Atkinson, D. (2003). *Art in education: Identity and practice*. Rotterdam: Kluwer.
- Augustin, D., & Leder, H. (2006). Art expertise: A study of concepts and conceptual spaces. *Psychology Science*, 48, (2), 135 – 156.
- Bee, H. (1994). *Psychologie du développement: Les ages de la vie*. Bruxelles: HarperCollins.
- Belke, B., & Leder, H. (2004). Mastering the style! Influences of stylistic information on appreciation of abstract paintings. In J. P. Fróis, P. Andrade, & J. F. Marques (Eds.), *Art and science. Proceedings of the international association of empirical aesthetics* (pp. 304 -308). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Berna, J., & Martinez, F. (2006). *Crea: Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: Tea Ediciones.
- Boden, M. (1990). *The creative mind*. London: Great Britain.

- Brieber, D., Nadal, M., Leder, H., & Rosenberg, R. (2014). Art in time and space: Context modulates the relation between art experience and viewing time. *Plos ONE*, 9, 1-8. doi:10.1371/journal.pone.0099019
- Brunner, C. (1975). *Aesthetic judgment: Criteria used to evaluate representational art at different ages* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University.
- Cacchione, T., Mohring, W., & Bertin, E (2011). What is it Picasso? Infant's categorical and discriminatory abilities in the visual arts. *Psychology of Aesthetics, and the Arts*, 5 (4), 370-378.
- Carothers, T., & Gardner, H. (1979). When children's drawings become art: The emergence of aesthetic production and perception. *Developmental Psychology*, 15(5), 570-580. doi: 10.1037/h0078089
- Carugati, F., De Paolis, P., & Mugny, G. (1979). A paradigm for the study of social interactions in cognitive development. *Italian Journal of Psychology*. 6, 147-155.
- Castel-Branco, A. C. (1999). A Formação estética no contexto do sistema educativo português. *GEPOLIS: Revista de Filosofia e Cidadania*, 6, 10-23.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- Chen, J. (1997). An examination of theories of aesthetic development with implication for future research. *Journal of Taiwan Normal University: Humanities & Social Science*, 2, 13-27.
- Child, I. L. (1964). *Development of sensitivity to aesthetic values*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Child, I. L., & Iwao, S. (1967). *Responses of children to art: final report*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Cole, M., & Cole, S. (1996). *The development of children*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Cole, M., Cole, S., & Lightfoot, C. (2009). *The development of children*. New York: Worth Publishers.

- Conselho Nacional de Educação. (2013). Recomendação nº 1/2013, de 28 de janeiro – Recomendação sobre educação artística. *Diário da República, 2ª série* (19).
- Cropley, D., & Cropley, A. (2008). Elements of a universal aesthetic of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(3), 155-161. doi: 10.1037/1931-3896.2.3.155
- Cupkchik, G. C. (1992). From perception to production: a multilevel analysis of the aesthetic process. In G.C. Cupkchik & J. Laszlo (Eds), *Emerging visions of the aesthetic process: Psychology, semiology, and philosophy* (pp. 61-81). New York: Cambridge University Press.
- Cupchik, G. (2014). Theoretical foundations for an empirical aesthetics In P. L. Tinio Pablo & J. K. Smith. *The Cambridge handbook of the psychology of aesthetics and arts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dieleman, C. (2014). Promoting the aesthetic experience: The rise of receptive art education in the Netherlands. *Studies in Art Education*, 55, 94-103. doi:10.1080/00393541.2014.11518921
- Dobbs, S. (1992). *The DBAE Handbook: An overview of discipline-based art education*. Los Angeles: The Getty Center for Education in The Arts.
- Doise, W., Dionnet, & Mugny, G. (1987). Conflit sociocognitif, marquage social et development cognitive. *Cahiers de Psychologie*, 11, 231-243.
- D'Onofrio, A., & Nodine, C. F. (1981). Children's responses to paintings. *Studies in Art Education*, 23, 14-23. doi: 10.1080/00393541.1981.11650298
- Duffy, R. (1979). An Analysis of aesthetic sensitivity and creativity with other variables in grades four, six, eight, and ten. *The Journal of Educational Research*, 73), 26-30. doi: 10.1080/00220671.1979.10885199
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum..* Columbia University. Teachers College
- Eisner, E. (2011). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la consciência*. Madrid: Paidós Arte y Educación.

- Fabes, R., Martin, C., & Hanish, R. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In Kenneth Rubin, William H. Bukowski, W. and Brett Laursen (Eds). Handbook of peer interactions, relationship, and groups. New York: The Guilford Press.
- Fairchild, A. (1991). Describing aesthetic experience: Creating a model. *Canadian Journal of Education*, 16 (3), 267-280.
- Feeney, S., & Moravcik (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *Young Children*, 42(6), 7-15.
- Freeman, N. H. (1991). Review of the book: How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience. *Perception*, 20, 59-62.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions* (2nd Ed.). New York: John Wiley.
- Franz, T. (2002). Educación para la comprensión crítica del arte. Un modelo de análisis. *Arte, Individuo y Sociedad*, 14, 27-47.
- Freeman, N. (2010). Children as intuitive art critics. In C. Lightfoot & C. Milbrath (Eds.), *Art and Human Development* (pp. 185- 206). New York: Psychology Press.
- Froís J. P., Marques, E., & Gonçalves, R. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In J. P. Fróis (Ed.), *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares* (pp. 201-244). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gabellieri, P. (2010). A relação entre arte e moral: O moralismo moderado de Noël Carroll. (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de Filosofia) http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3483/1/ulfl081911_tm.pdf
- Gardner, H. (1972). Style sensitivity in children. *Human Development*, 15, 325-338.
- Gardner, H. (1989). Zero-based arts education: An introduction to arts propel. *Studies in Art Education*, 30, 71-83. doi: 10.1080/00393541.1989.11650706
- Gardner, H., & Gardner, J. (1970). Developmental trends in sensitivity to painting style and subject matter. *Studies in Art Education*, 12, 11-16. doi: 10.1080/00393541.1970.11651273
- Gardner, H. (1994). *The arts and human development*. London: BasicBooks.
- Gardner, H. (1996). *Mentes que criam*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Gardner, H. (1999). *Art education and human development*. Los Angeles: Getty Publications.
- Gernot, G., Pelowski, M., & Leder, H. (2018). Empathy, einführung, and aesthetic experience: The effect of emotion contagion on appreciation of representational and abstract art using fEMG and SCR. *Cognitive Processing*, 19, 147-165. doi:10.1007/s10339-017-0800-2
- Gilly, M. (1995). Approaches socio-construtives du development cognitive de l'enfant d'âge scolaire. In G. Goanoach, & C. Golder (Eds), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 130-163). Paris: Hachette
- Gilly, M. (1990). Mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitive: Perspectives de recherché à l' âge scolaire In G. Netchine (Ed), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l' enfant* (pp. 201-222). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gilly, M. (1989). À propos de la theorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitive: perspectives actuelles et modèles explicatifs. In N. Bednarz & G. Garniet (Eds.), *Construtions des saviors: obstacles et conflits*. Montréal: Agence d' Arc Inc.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013) Measuring self-serving cognitive distortions: A meta-analysis of the psychometric properties of the How I Think Questionnaire (HIT), *European Journal of Developmental Psychology*, 10 (4), 510-517. doi: 10.1080/17405629.2012.707312
- Goldsimth, L. T., & Felman, D. H. (1988). Aesthetic judgement: Changes in people and changes in domains. *Journal of Aesthetic Education*, 22, 85-93.
- Gonçalves, R. M., Fróis, J. P., & Marques, E. (2002). *Primeiro olhar- programa integrado de artes visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate data analysis* (7th Edition). Essex, UK: Pearson Education.
- Heidegger, M. (1950/ 2007). *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70.
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. (Unpublished Dissertation). Cambridge, MA: Library, Harvard University.
- Housen, A. (2000). O olhar do observador: Investigação, teoria e prática. In J.P. Fróis (Ed.). *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares* (pp. 147-168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hoyt, W., Warbasse, R., & Chu, E. (2006). Construct validation in counseling psychology research. *The Counseling Psychologist, 34*, 769-805. doi: 10.1177/0011000006287389
- Hui-Chin, Y., & Noel, A. M. (2006). The developmental characteristics of four- and five-year-old pre-schoolers' drawing: An analysis of scribbles, placement patterns, emergent writing, and name writing in archived spontaneous drawing samples. *Journal of Early Childhood Literacy, 6*, 145-162. doi:10.1177/1468798406066442
- Jolley, R., Zhi, Z., & Thomas, G. (1998). How focus of interest in pictures changes with age: A cross-cultural comparison. *International Journal of Behavioral Development, 22*(1), 127-149.
- Kaplan, B. (1982). Consideration in the formulation of a theory of aesthetic development. *The Journal of Aesthetic Education, 16* (4), 93-96.
- Kay, E., & Santos, M. (2014). *Grelha de observação da linguagem- nível escolar- GOL-E*. Lisboa: Oficina Didáctica.
- Lachapelle, R. (1991). Aesthetic development theory and strategies for teaching contemporary art to adults. *Canadian Review of Art Education, 18* (2), 100-113.
- Leder, H., Carbon, C. C., & Ripsas, A. L. (2006). Entitling art: Influence of title information on understanding and appreciation of paintings. *Acta Psychologica 121*, 176-198.
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology, 95*, 489-508. doi: 10.1348/0007126042369811
- Leder, H., & Nadal, M. (2014). Ten years of a model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments: The aesthetic episode- developments and challenges in empirical aesthetics. *British Journal of Psychology, 105*, 443-464. doi: 10.1111/bjop.12084
- Leder, H., Gerger, G., & Brieber, D. (2015). Aesthetic appreciation: Convergences from experimental aesthetics and physiology. In J. P. Huston, M. Nadal, F. Mora, L. F. Agnati (Eds), *Art, aesthetics and the brain* (pp. 57 -79). New York: Oxford University Press.
- Leder, H., Ring, A., & Dressler, S. (2013). See me, feel me! Aesthetic evaluations of art portraits. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 7*, 358-369. doi: 10.1037/a0033311

- Leontiev, D. (2000). Funções da arte e educação estética. In J. P. Fróis (Ed.). *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares* (pp. 127-146). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lightfoot, C., & Milbrath, C. (2010). Art and human development: introduction. In C. Lightfoot & C. Milbrath (Eds.), *Art and human development* (pp. 1- 8). New York: Psychology Press.
- Lim, B. (2004). The magic of the brush and the power of color: integrating theory into practice of painting in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 32, 113-119. doi: 10.1007/s10643-004-1077-5
- Lin, S. F., & Thomas, G. V. (2002). Development of understanding of popular graphic art: A study of everyday aesthetics in children, adolescents and young adults. *International Journal of Behavioral development*, 26 (3), 278-287. doi: 10.1080/01650250143000157
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning & Individual Differences*, 22, 190-201. doi:10.1016/j.lindif.2011.04.009
- Locher, P. J. (2012). Empirical investigation of an aesthetic experience with art. In Arthur P. Shimamura & S. E. Palmer (Eds.), *Aesthetic science* (pp. 163-189). Oxford: University Press.
- Lourenço, O. (1997/ 2010). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Luquet, G. H. (1974). *O desenho infantil*. Porto: Civilização.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1970). *Creative and mental growth* (5th ed.). New York: Macmillan.
- Machotka, P. (1963). Le développement critères esthétiques chez l'enfant. *Enfance*, 16, 357-379.
- Machotka, P. (1966). Aesthetic criteria in childhood: Justifications of preference. *Child Development*, 37, 21-28. doi: 10.2307/1126610
- Mastandrea, S. (2014). How emotions shape aesthetic experiences. In P. Tinio & J. Smith (Eds.), *The Cambridge Handbook of the Psychology of Aesthetics and the Arts*

(Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 500-518). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139207058.024

Mattews, J. (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia: La construcción del significado*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Mayes, G. (1989). Review of the book: How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience. *British Journal of Aesthetics*, 29, 73-94.

Marcuse, H. (2016). *A dimensão estética*. Lisboa: Edições 70. (obra original publicada 1977)

Marty, G. (1999). *Psicologia del arte*. Madrid: Ediciones Pirámide.

McWhinnie, H. J. (1968). A review of research on aesthetic measure. *Acta Psychologica*, 28, 363-375.

Merleau-Ponty, M. (2013). *O olho e o espírito*. Edição: Nova Vega. (obra original publicada 1961)

Milbrath, C. (2008). Developmental preferences and strategies for visual balance in aesthetic compositions. In C. Milbrath & H. M. Trautner (Eds), *Children's understanding and production of pictures, drawings & art: Theoretical and empirical approaches* (pp. 261-291). Cambridge, MA: Hogrefe.

Milbrath, C. & Trautner, H. (2008). *Children's understanding and production of pictures, drawings & art*. Massachusetts: Hogrefe & Huber.

Minisalle (2013). *The psychology of contemporary art*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ministério da Educação. (1990). Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro – Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar. *Diário da República, Série I* (253).

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico- 1º ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação e Ciência (2017). *Programa de educação estética e artística*. <http://www.dge.mec.pt/programa-nacional-da-educacao-estetica-e-artistica>

- Mockros, C. A. (1993). The development of aesthetic experience and judgment. *Poetics* 23, 219-234.
- Morais, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade: Contributos da perspetiva cognitiva*. Braga. CEEP- Universidade do Minho.
- Myszkowski, N., Storme, M., Zenasni, F., & Lubart, T. (2014). Is visual aesthetic sensitivity independent from intelligence, personality and creativity? *Personality and individual differences*, 59, 16-20. doi: 10.1016/j.paid.2013.10.021
- Palmer, S., Schloss, K. & Sammartino, J. (2012). Hidden knowledge in aesthetic judgments: Preferences for color and spatial compositions. In Arthur P. Shimamura & Stephen E. Palmer (Eds) *Aesthetic Science*. Oxford: University Press (P. 189-223).
- Papalia, D. & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Parsons, M. (1976). A suggestion concerning the development of aesthetic experience in children. *The Journal of Aesthetics and art Criticism*. 34 (3), 305-314.
- Parsons, M. (1987/1992). *Compreender a arte: Uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Parsons, M. (1987/ 1992). *How we understand art*. Cambridge University Press.
- Parsons, M. (1986). The place of a cognitive approach to aesthetic response. *Journal of Aesthetic Education*, 20, 107-111.
- Parsons, M. (1987). Talk about a painting: A cognitive developmental analysis. *Journal of Aesthetic Education*, 21(1), 37-55.
- Parsons, M., Johnston, M., & Durham, R. (1987). *How we understand art: cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Parsons, M. (1994). Can children's do aesthetics? A developmental account. *The Journal of Aesthetic Education* 28 (3), 33-45.
- Parsons, M. (1999). Entrevista com Michael Parsons. *Noesis* 52, 24-31.
- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L., & Monteiro, V. (2017). "How do you feel about math?" Relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and

academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 385-405. doi: 10.1007/s10212-016-0299-4.

Peixoto, F., & Monteiro, V. (1999). Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: O papel do estatuto do par e da mediação semiótica. *Análise Psicológica*, 17, 9-17.

Peixoto, F., & Monteiro, V. (1999). O papel das interações sociais no desenvolvimento e na aprendizagem. *Psicologia – Teoria, Investigação e Prática*, 4, 29-41.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*. 18, 315-341. doi: 10.1007/ s10648-006-9029-9.

Pelowski, M., & Akiba, F. (2010). A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience. *New Ideas in Psychology*, 29, 80-97. doi:10.1016/j.newideapsych.2010.04.001

Piaget, J. (1977). *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Dom Quixote.

Piaget, J. (1983). Piaget's Theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 1, pp. 103-128). New York: Wiley.

Rabb, N., Nissel, J., Alecci, A., Magid, L., Ambrosoli, J., & Winner, E. (2016). Truths about beauty and goodness: Disgust affects moral but not aesthetic judgments. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10 (4), 492-500.

Reber, R., Schwarz, N., & Winkielman (2004). Processing fluency and aesthetic pleasure: Is beauty in the perceiver's processing experience? *Personality and Social Psychology*. 8 (4), 364-382.

Reber, R. (2012). Processing fluency, aesthetic pleasure, and culturally shared taste In A. P. Shimamura & S. E. Palmer (Eds.), *Aesthetic science* (pp. 223-250). Oxford: University Press.

Read, H. (2010). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada 1943)

Rocha, L., & Coimbra, J. L. (2004). Developing and art understanding interview. In J. P. Froís, P. Andrade & J. F. Marques (Eds.). *Art and Science. Proceedings of the XVIII Congress of the international association of empirical aesthetics* (pp. 391-395). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Rodrigues, M. (s.d). *O desenvolvimento estético como instrumento para a mediação da arte na escola*. São Paulo: Instituto de Artes da UNESP.
- Rossi, H. (2003). *Imagens que falam: Leitura da arte na escola*. Rio de Janeiro: Mediação.
- Rump, E. E. (1982). Relationships between creativity, arts-orientation, and esthetic-preference variables. Publish as a separate in *The Journal of Psychology*, 110, 11-20.doi: 10.1080/00223980
- Santos, B. (2016). *Estado da Educação (prefácio)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Silvia, P. (2009). Looking past pleasure: Anger, confusion, disgust, pride, surprise, and other unusual aesthetic emotions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3, 48-51. doi: 10.1037/a0014632
- Sternberg, R. (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Silvia, P. J., & Brown, E.M. (2017). Anger, disgust, and the negative aesthetic emotions: Expanding an appraisal model of aesthetic experience. *Psychology of Aesthetic, Creativity and The Arts*. 1 (2), 100-106.
- Shimamura, A. (2012). Toward a science of aesthetics: Issues and ideas. In A. P. Shimamura & S. E. Palmer (Eds.), *Aesthetic science* (pp. 3- 30). Oxford: University Press.
- Sousa, A. (2017). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Edições Piaget.
- Tinio, P. P. L. (2013). From artistic creation to aesthetic reception: The mirror model of art. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7, 265-275. doi:10.1037/a0030872
- Tinio, P., Specker, E., & Elk, M. (2017). Do you see what I see? An investigation of aesthetic experience in the laboratory and museum. *Psychology of Aesthetic, Creativity and The Arts*. 11 , 265-275. doi: 10.1037/aca0000107
- Trautner, H. (2008). Children's developing understanding and evaluation of aesthetic properties of drawings and art work. In C. Milbrath & H. M. Trautner (Eds.), *Children's understanding and production of pictures, drawing & art* (pp. 237-259). Cambridge, MA: Hogrefe.
- Tolstói, L. (2013). *O que é a arte?* Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada 1898)
- Van Meel-Jansen, A. (2004). Profiles of aesthetic appreciation. In J. P. Froís, P. Andrade & J. F. Marques (Eds). *Art and Science. Proceedings of the XVIII Congress of the International Association of Empirical Aesthetics* (pp. 219-223)

- Vygotski , L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vygotsky, L. (2001). *Psicologia da arte*. Brasil: Martins Fontes. (Obra original publicada 1896-1934)
- Wagner, V., Klein, J., Hanich, J., Shah, M., Menninghaus, W., & Jacobsen, T. (2016). Anger framed: A field study on emotion, pleasure, and art. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and The Arts*, *10*, 134-146. doi:10.1037/aca0000029
- Wang, W. & Kazuhiro, I. (2002). Aesthetic development in cross-cultural contexts: A study of art appreciation in Japan, Taiwan, and The United States. *Studies in Art Education*, *43*, 373-392. doi: 10.1080/00393541.2002.11652808
- Winner, E., & Gardner, H. (1988). Review of the book: How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience. *Human Development*, *31*, 256-260.

Anexos

Anexos primeiro artigo

Anexo A: Entrevista (Parsons, 1987/1992)

PARSONS' AESTHETIC DEVELOPMENT INTERVIEW (1987)

1. Describe this painting to me.
2. What is it about? Do you think it's a good theme for a painting? Why?
3. What kind of feelings do you find in this painting?
4. What about the colours? Are they well selected? Why?
5. What about the form? And the texture?
6. Was it hard to make this painting? What do you think were the difficulties met?
7. Is it a good painting? Why?

Questions and neutral observations additional to the interview:

You said that X. What do you mean by that?

Could you give me an example?

Could you develop that idea more?

Where do you see that in the painting?

RELATION BETWEEN THE QUESTIONS AND THE TOPICS

Theme (including the ideas about beauty and realism)- question 1,2

The expression of emotions – question 3

Means of expression, form and style – question 4, 5

Nature of the judgements - question 6,7

Each topic is interpreted in a different way depending on the stage in question. It is possible to identify a different version of each idea for each of the five stages of development.

STAGES OF THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC APPRECIATION

First stage: favoritism

Second stage: beauty and realism

Third stage: expressivity

Fourth stage: means of expression, form and style

Fifth stage: autonomy.

Anexo B: Quadros Série A e Série B

The paintings of group A were:

Painting 6: Chagall: Le Grand Cirque, 1927

Painting 2: Goya: Lo Mismo, of the series Disasters of War, 1810-1820

Painting 3 Renoir : Le Déjeuner des Canotiers, 1881

Painting 8: Paul Klee: Head of a Man, 1922

The paintings of group B were:

Painting 4: Ivan Albright: Into de World Came a Soul Called Ida, 1930

Painting 1: Picasso: Guernica, 1936

Painting 5: Picasso, The Weeping Woman, 1936

Painting 7: George Bellows, Dempsey and Firpo, 1924



Painting 5: Picasso, The Weeping Woman, 1936



Painting 4: Ivan Albright: Into the World Came a Soul Called Ida, 1930



Painting 1: Picasso: Guernica, 1936



Painting 8: Paul Klee: Head of a Man, 1922



Painting 2: Goya: Lo Mismo, of the series Disasters of War, 1810-1820



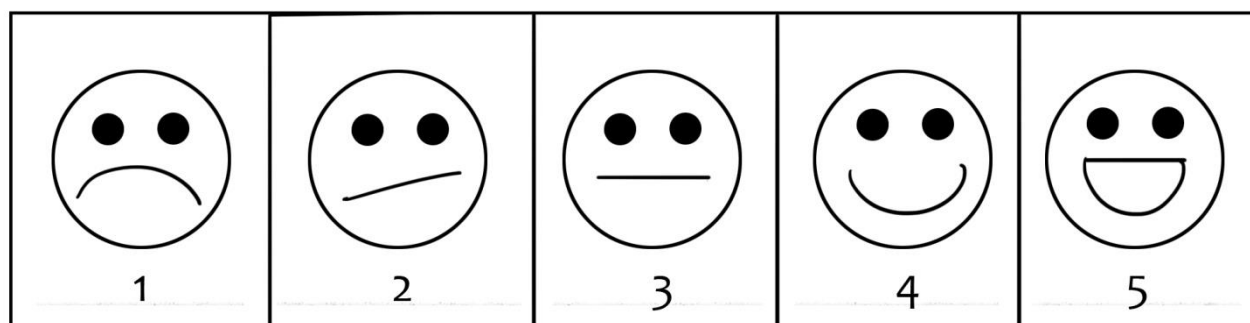
Painting 3: Renoir : Le Déjeuner des Canotiers, 1881



Painting 7: George Bellows, Dempsey and Firpo, 1924



Painting 6: Chagall: Le Grand Cirque, 1927

Anexo C: Avaliação de quanto gosto de um quadro

Legend:

- 1- I don't like it
- 2- I don't like it much
- 3- I sort of like it
- 4- I like it
- 5- I like it a lot

Anexo D: Instrumento de Análise do Desenvolvimento Estético de Acordo com Parsons(1987/1992)

Analysis instrument of aesthetic development according to Parsons (1987)

| | Stage I |
|------------------------|---|
| Colour | <ul style="list-style-type: none"> • Strong attraction to colour (the stronger the better) • Preference for paintings that contain their favorite colour • Intuitive liking for most colours, although preferring brighter colours |
| Theme | <ul style="list-style-type: none"> • The painting doesn't need to represent something (being figurative or not is not important) • Free associations are made relating to personal experiences |
| Expression | <ul style="list-style-type: none"> • The feelings of the person portrayed in the painting are considered • We can read them especially in their facial expression, gestures, and actions • Feelings are created in concrete terms |
| Form/style (technique) | <ul style="list-style-type: none"> • The details or elements of the painting are listed, and the painting isn't considered as a whole. |
| Judgement | <ul style="list-style-type: none"> • Intuitive liking for most paintings • Liking a painting is the same as judging it, and it's hard to imagine a bad painting • The judgment is indistinguishable from the immediate reaction to the painting. |

| | |
|------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Flaws in the paintings are not found, regardless of theme or style. |
| | Stage II |
| Colour | <ul style="list-style-type: none"> • The colour is seen as a functional equivalent to the object • The colour is associated to the necessity of realism • The colour is associated with feelings |
| Theme | <ul style="list-style-type: none"> • The idea that the painting must represent something • A comprehensive theme is attributed to the painting • The beauty of the painting is underlined by relating it to the beauty of what's being represented (a painting is beautiful if its theme is beautiful) • Occasionally, the beauty is confused with the moral good |
| Expression | <ul style="list-style-type: none"> • Emotion is an element that must be represented (smile, gesture) • Feelings are subordinated by the theme |
| Form/style (technique) | <ul style="list-style-type: none"> • We admire the skill, patience, and meticulous work • The style is only appreciated from the point of view of realism • "Excuses" are made for non-realistic paintings • Conscience of the existence of different styles |

| | |
|------------------------|--|
| Judgement | <ul style="list-style-type: none"> • The beauty, realism, and skill of the artist are the fundamental objectives of the aesthetic judgement • The more captivating the theme is, the better the painting is. |
| | Stage III |
| Colour | <ul style="list-style-type: none"> • The colour is related to the expressivity of the painting • The intentions of the artist are understood through the usage of colour |
| Theme | <ul style="list-style-type: none"> • The theme is something more abstract and subjective • Realism and beauty stop being important |
| Expression | <ul style="list-style-type: none"> • Expressivity is a relatively important aspect • The painting represents the intentions of the artist, who expresses their feelings in said painting • Consciousness that each person can have a different interpretation of the same painting • The expressed feeling can belong to the observer, the artist, or both |
| Form/style (technique) | <ul style="list-style-type: none"> • Greater openness to different styles, where the expressivity of the painting is important, and not the way in which it was achieved • The valued aspects are related to the expressivity of the painting (originality, creativity, strength of the feelings) |

| | |
|------------------------|--|
| Judgement | <ul style="list-style-type: none"> • It is understood that the judgment is dependent on the observer (relativism) • The interpretation is indistinguishable from the judgment • The more intense the experience is, the better the painting is |
| | Stage IV |
| Colour | <ul style="list-style-type: none"> • A historical importance is attributed to the colour, contextualizing it in a style or artistic movement |
| Theme | <ul style="list-style-type: none"> • It is directly related with the means of expression of the painting, the application of the paint, the formal organization, and questions of style |
| Expression | <ul style="list-style-type: none"> • What art expresses is reinterpreted in terms of form and style, and that interpretation then becomes public, more than an individual state of mind. • The expression of the painting moves from the private world (the personal world of the subject), to the public space (with descriptions of the visible elements of the painting). |
| Form/style (technique) | <ul style="list-style-type: none"> • The interpretation exists in the means of expression – in the technique. • The paintings are analyzed in a social and historical context (the history of the artistic universe influences the meaning of the painting) • The interpretation is a circular process: between the interrogation of the painting as a whole and |

| | |
|------------|--|
| | the analysis of the parts of a painting, the form, and the means of expression. |
| Judgement | <ul style="list-style-type: none"> • Is defined in accordance to the means of expression, form, composition and style of the painting. • Art criticism is useful as a perception guide. |
| | Stage V |
| Colour | <ul style="list-style-type: none"> • The colour reproduces the values and concepts of society, which are questionable. • The colour relates itself to the artistic route and personal life of the artist • The traditions and artistic movements are observable in the colour, and they are reevaluated. |
| Theme | <ul style="list-style-type: none"> • It is framed in the personal route of the artist • Reflects the personal idiosyncrasies of the subject with the work and it questions the values and concepts of society which are generalizable to all observers. |
| Expression | <ul style="list-style-type: none"> • The expression of feelings is connected to the values of society and the aspects of human nature that are questioned. • Although it is of a personal nature, it bases itself on concrete and objective aspects of the painting, and therefore seeks the dialogue about the expression with the other. |

| | |
|------------------------|--|
| Form/style (technique) | <ul style="list-style-type: none">• A style characteristic to the artist is identified, as well as the traditions contained in the painting.• The value of the style and the way in which it reflects human nature is questioned. |
| Judgement | <ul style="list-style-type: none">• The judgement is formulated autonomously, and no longer according to tradition• The validity of the judgement is built independently of the agreement of others. |

Anexo E: Respostas dos participantes por estado de desenvolvimento estético

Below are a set of standard replies to the question “Is it a good painting? Why?”, by level of aesthetic development.

Stage 1:

“No, it’s bad... Because a person is trying to kill the other people.” (4 years old, painting 2: Goya, *Lo Mismo*, from the series *The Disasters of War*, 1810-1820)

Stage 2:

“Yes, because it seems like it’s a circus show. And this man seems like he has his head outside of his body. It feels that way.” (7 years old, painting 6: Chagall: *Le Grand Cirque*, 1927)

Stage 3:

“Yes, because it’s hard to paint and it wasn’t done by looking at something, the painter painted it with his imagination and that was good.” (11 years old, painting 1: Picasso: *Guernica*, 1936)

Stage 4:

“It’s a good painting, because there is no better way to represent what happened, and because of the myriad of feelings, all the obscurity represented here, so... it really represents it well. I think it’s very authentic. (20 years old, painting 1: Picasso: *Guernica*, 1936)

Anexos segundo artigo

Anexo A: Quadros apresentados na entrevista de Parsons (1987/1992)

Painting 6: Chagall: Le Grand Cirque, 1927



Painting 3 Renoir : Le Déjeuner des Canotiers, 1881



Painting 2: Goya: Lo Mismo, from the series Disasters of War, 1810-1820



Painting 8: Paul Klee: Head of a Man, 1922



Anexos B: Entrevista do Desenvolvimento Estético

PARSONS' AESTHETIC DEVELOPMENT INTERVIEW (1987)

1. Describe this painting to me.
2. What is it about? Do you think it's a good theme for a painting? Why?
3. What kind of feelings do you find in this painting?
4. What about the colors? Are they well selected? Why?
5. What about the form? And the texture?
6. Was it hard to make this painting? What do you think were the difficulties met?
7. Is it a good painting? Why?

Anexo C: Instrumento de Análise do Desenvolvimento Estético de Acordo com Parsons (1987/1992)

Analysis instrument of aesthetic development based on Parsons (1987)

| | Stage I |
|------------------------|---|
| Colour | <ul style="list-style-type: none"> • Strong attraction to colour (the stronger the better) • Preference for paintings that contain their favorite colour • Intuitive liking for most colours, although preferring brighter colours |
| Theme | <ul style="list-style-type: none"> • The painting doesn't need to represent something (being figurative or not is not important) • Free associations are made relating to personal experiences |
| Expression | <ul style="list-style-type: none"> • The feelings of the person portrayed in the painting are considered • We can read them especially in their facial expression, gestures, and actions • Feelings are created in concrete terms |
| Form/style (technique) | <ul style="list-style-type: none"> • The details or elements of the painting are listed, and the painting isn't considered as a whole. |
| Judgement | <ul style="list-style-type: none"> • Intuitive liking for most paintings • Liking a painting is the same as judging it, and it's hard to imagine a bad painting • The judgment is indistinguishable from the immediate reaction to the painting. |

| | |
|------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Flaws in the paintings are not found, regardless of theme or style. |
| | Stage II |
| Colour | <ul style="list-style-type: none"> • The colour is seen as a functional equivalent to the object • The colour is associated to the necessity of realism • The colour is associated with feelings |
| Theme | <ul style="list-style-type: none"> • The idea that the painting must represent something • A comprehensive theme is attributed to the painting • The beauty of the painting is underlined by relating it to the beauty of what's being represented (a painting is beautiful if its theme is beautiful) • Occasionally, the beauty is confused with the moral good |
| Expression | <ul style="list-style-type: none"> • Emotion is an element that must be represented (smile, gesture) • Feelings are subordinated by the theme |
| Form/style (technique) | <ul style="list-style-type: none"> • The skill, patience, and meticulous work is admired • The style is only appreciated from the point of view of realism • “Excuses” are made for non-realistic paintings • Conscience of the existence of different styles |

| | |
|------------------------|--|
| Judgement | <ul style="list-style-type: none"> • The beauty, realism, and skill of the artist are the fundamental objectives of the aesthetic judgement • The more captivating the theme is, the better the painting is. |
| | Stage III |
| Colour | <ul style="list-style-type: none"> • The colour is related to the expressivity of the painting • The intentions of the artist are understood through the usage of colour |
| Theme | <ul style="list-style-type: none"> • The theme is something more abstract and subjective • Realism and beauty stop being important |
| Expression | <ul style="list-style-type: none"> • Expressivity is a relatively important aspect • The painting represents the intentions of the artist, who expresses their feelings in said painting • Consciousness that each person can have a different interpretation of the same painting • The expressed feeling can belong to the observer, the artist, or both |
| Form/style (technique) | <ul style="list-style-type: none"> • Greater openness to different styles, where the expressivity of the painting is important, and not the way in which it was achieved • The valued aspects are related to the expressivity of the painting (originality, creativity, strength of the feelings) |

| | |
|------------------------|--|
| Judgement | <ul style="list-style-type: none"> • It is understood that the judgment is dependent on the observer (relativism) • The interpretation is indistinguishable from the judgment • The more intense the experience is, the better the painting is |
| | Stage IV |
| Colour | <ul style="list-style-type: none"> • An historical importance is attributed to the colour, contextualizing it in a style or artistic movement |
| Theme | <ul style="list-style-type: none"> • It is directly related with the means of expression of the painting, the application of the paint, the formal organization, and questions of style |
| Expression | <ul style="list-style-type: none"> • What art expresses is reinterpreted in terms of form and style, and that interpretation then becomes public, more than an individual state of mind. • The expression of the painting moves from the private world (the personal world of the subject), to the public space (with descriptions of the visible elements of the painting). |
| Form/style (technique) | <ul style="list-style-type: none"> • The interpretation exists in the means of expression – in the technique. • The paintings are analyzed in a social and historical context (the history of the artistic universe influences the meaning of the painting) • The interpretation is a circular process: between the interrogation of the painting as a whole and |

| | |
|------------|--|
| | the analysis of the parts of a painting, the form, and the means of expression. |
| Judgement | <ul style="list-style-type: none"> • Is defined in accordance to the means of expression, form, composition and style of the painting. • Art criticism is useful as a perception guide. |
| | Stage V |
| Colour | <ul style="list-style-type: none"> • The colour reproduces the values and concepts of society, which are questionable. • The colour relates itself to the artistic route and personal life of the artist • The traditions and artistic movements are observable in the colour, and they are reevaluated. |
| Theme | <ul style="list-style-type: none"> • It is framed in the personal route of the artist • Reflects the personal idiosyncrasies of the subject with the work and it questions the values and concepts of society which are generalizable to all observers. |
| Expression | <ul style="list-style-type: none"> • The expression of feelings is connected to the values of society and the aspects of human nature that are questioned. • Although it is of a personal nature, it bases itself on concrete and objective aspects of the painting, and therefore seeks the dialogue about the expression with the other. |

| | |
|------------------------|--|
| Form/style (technique) | <ul style="list-style-type: none">• A style characteristic to the artist is identified, as well as the traditions contained in the painting.• The value of the style and the way in which it reflects human nature is questioned. |
| Judgement | <ul style="list-style-type: none">• The judgement is formulated autonomously, and no longer according to tradition• The validity of the judgement is built independently of the agreement of others. |

Anexos terceiros artigo

**Anexo A: Instrumento de Análise do Desenvolvimento Estético de Acordo com Parsons
(1987/1992)**

| | Stage I |
|------------------------|--|
| Colour | <ul style="list-style-type: none"> • Strong attraction to colour (the stronger the better) • Preference for paintings that contain their favorite colour • Intuitive liking for most colours, although preferring brighter colours |
| Theme | <ul style="list-style-type: none"> • The painting doesn't need to represent something (being figurative or not is not important) • Free associations are made relating to personal experiences |
| Expression | <ul style="list-style-type: none"> • The feelings of the person portrayed in the painting are considered • We can read them especially in their facial expression, gestures, and actions • Feelings are created in concrete terms |
| Form/style (technique) | <ul style="list-style-type: none"> • The details or elements of the painting are listed, and the painting isn't considered as a whole. |
| Judgement | <ul style="list-style-type: none"> • Intuitive liking for most paintings • Liking a painting is the same as judging it, and it's hard to imagine a bad painting • The judgment is indistinguishable from the immediate reaction to the painting. • Flaws in the paintings are not found, regardless of theme or style. |

| | Stage II |
|------------------------|---|
| Colour | <ul style="list-style-type: none"> • The colour is seen as a functional equivalent to the object • The colour is associated to the necessity of realism • The colour is associated with feelings |
| Theme | <ul style="list-style-type: none"> • The idea that the painting must represent something • A comprehensive theme is attributed to the painting • The beauty of the painting is underlined by relating it to the beauty of what's being represented (a painting is beautiful if its theme is beautiful) • Occasionally, the beauty is confused with the moral good |
| Expression | <ul style="list-style-type: none"> • Emotion is an element that must be represented (smile, gesture) • Feelings are subordinated by the theme |
| Form/style (technique) | <ul style="list-style-type: none"> • We admire the skill, patience, and meticulous work • The style is only appreciated from the point of view of realism • "Excuses" are made for non-realistic paintings • Conscience of the existence of different styles |
| Judgement | <ul style="list-style-type: none"> • The beauty, realism, and skill of the artist are the fundamental objectives of the aesthetic judgement • The more captivating the theme is, the better the painting is. |

| | |
|------------------------|--|
| | Stage III |
| Colour | <ul style="list-style-type: none"> • The colour is related to the expressivity of the painting • The intentions of the artist are understood through the usage of colour |
| Theme | <ul style="list-style-type: none"> • The theme is something more abstract and subjective • Realism and beauty stop being important |
| Expression | <ul style="list-style-type: none"> • Expressivity is a relatively important aspect • The painting represents the intentions of the artist, who expresses their feelings in said painting • Consciousness that each person can have a different interpretation of the same painting • The expressed feeling can belong to the observer, the artist, or both |
| Form/style (technique) | <ul style="list-style-type: none"> • Greater openness to different styles, where the expressivity of the painting is important, and not the way in which it was achieved • The valued aspects are related to the expressivity of the painting (originality, creativity, strength of the feelings) |
| Judgement | <ul style="list-style-type: none"> • It is understood that the judgment is dependent on the observer (relativism) • The interpretation is indistinguishable from the judgment • The more intense the experience is, the better the painting is |

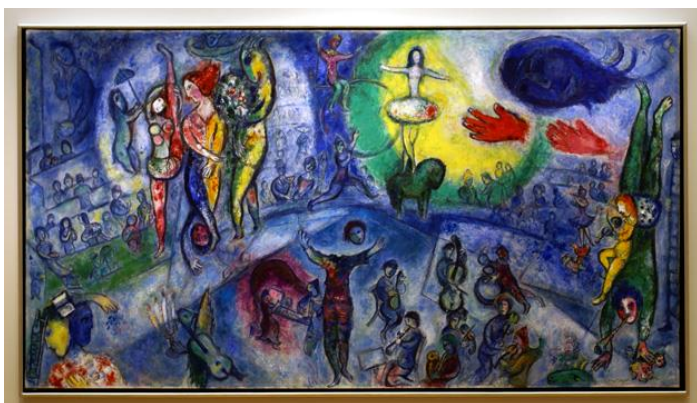
| | |
|------------------------|---|
| | Stage IV |
| Colour | <ul style="list-style-type: none"> • A historical importance is attributed to the colour, contextualizing it in a style or artistic movement |
| Theme | <ul style="list-style-type: none"> • It is directly related with the means of expression of the painting, the application of the paint, the formal organization, and questions of style |
| Expression | <ul style="list-style-type: none"> • What art expresses is reinterpreted in terms of form and style, and that interpretation then becomes public, more than an individual state of mind. • The expression of the painting moves from the private world (the personal world of the subject), to the public space (with descriptions of the visible elements of the painting). |
| Form/style (technique) | <ul style="list-style-type: none"> • The interpretation exists in the means of expression – in the technique. • The paintings are analyzed in a social and historical context (the history of the artistic universe influences the meaning of the painting) • The interpretation is a circular process: between the interrogation of the painting as a whole and the analysis of the parts of a painting, the form, and the means of expression. |
| Judgement | <ul style="list-style-type: none"> • Is defined in accordance to the means of expression, form, composition and style of the painting. • Art criticism is useful as a perception guide. |

| | Stage V |
|------------------------|--|
| Colour | <ul style="list-style-type: none"> • The colour reproduces the values and concepts of society, which are questionable. • The colour relates itself to the artistic route and personal life of the artist • The traditions and artistic movements are observable in the colour, and they are reevaluated. |
| Theme | <ul style="list-style-type: none"> • It is framed in the personal route of the artist • Reflects the personal idiosyncrasies of the subject with the work and it questions the values and concepts of society which are generalizable to all observers. |
| Expression | <ul style="list-style-type: none"> • The expression of feelings is connected to the values of society and the aspects of human nature that are questioned. • Although it is of a personal nature, it bases itself on concrete and objective aspects of the painting, and therefore seeks the dialogue about the expression with the other. |
| Form/style (technique) | <ul style="list-style-type: none"> • A style characteristic to the artist is identified, as well as the traditions contained in the painting. • The value of the style and the way in which it reflects human nature is questioned. |
| Judgement | <ul style="list-style-type: none"> • The judgement is formulated autonomously, and no longer according to tradition • The validity of the judgement is built independently of the agreement of others. |

Anexo B: Quadros Apresentados na Entrevista de Parsons (1987/1992) – Série A

Série A

Painting 6: Chagall: Le Grand Cirque, 1927



Painting 3 Renoir: Le Déjeuner des Canotiers, 1881



Painting 2: Goya: Lo Mismo, of the series Disasters of War, 1810-1820



Painting 8: Paul Klee: Head of a Man, 1922



Anexo C: Quadros Apresentados na Entrevista de Parsons (1987/1992) – Série B

Série B

Painting 5: Picasso, The Weeping Woman, 1936



Painting 4: Ivan Albright: Into de World Came a Soul Called Ida, 1930



Painting 7: Goerge Bellows, Dempsey and Firpo, 1924



Painting 1: Picasso: Guernica, 1936



Anexo D: Outputs Estatísticos

GET DATA /TYPE=XLSX

/FILE='F:\base de dados terceiro estudo-alunos retirados_totais.xlsx'

/SHEET=name '1º estudo'

/CELLRANGE=full

/READNAMES=on

/ASSUMEDSTRWIDTH=32767.

EXECUTE.

DATASET NAME ConjuntodeDados1 WINDOW=FRONT.

USE ALL.

COMPUTE filter_\$=(GE1Gc2=1).

VARIABLE LABELS filter_\$ 'GE1Gc2=1 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_\$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.

FORMATS filter_\$ (f1.0).

FILTER BY filter_\$.

EXECUTE.

CORRELATIONS

/VARIABLES=PréTotal Préprovacriatividade

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Correlações

| | | Pos-Teste Total | Pós prova criatividade |
|------------------------|-----------------------|-----------------|------------------------|
| Pos-Teste Total | Correlação de Pearson | 1 | -,119 |
| | Sig. (bilateral) | | ,638 |
| | N | 18 | 18 |
| Pós prova criatividade | Correlação de Pearson | -,119 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,638 | |
| | N | 18 | 18 |

CORRELATIONS

/VARIABLES=PosTesteTotal Pósprovacriatividade

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

CORRELATIONS

/VARIABLES=diferidototal Difprovacriatividade

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE

Correlações

| | | diferido total | Dif prova criatividade |
|------------------------|-----------------------|----------------|---------------------------|
| diferido total | Correlação de Pearson | 1 | -,092 |
| | Sig. (bilateral) | | ,726 |
| | N | 18 | 17 |
| Dif prova criatividade | Correlação de Pearson | -,092 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,726 | |
| | N | 17 | 17 |

CORRELATIONS

/VARIABLES=mediaTPré médiaEpré médiacorpré médiatFpre médiaprejuizo
Préprovacriatividade

/PRINT=TWOTAIL NOSIG MISSING=PAIRWISE.

Correlações

| | | média T Pré | média E pré | média cor pré | média t/F pre | média pre juizo | Pré prova criatividade |
|------------------------|-----------------------|-------------|-------------|---------------|---------------|-----------------|------------------------------|
| média T Pré | Correlação de Pearson | 1 | -,024 | ,268 | ,282 | ,554* | ,113 |
| | Sig. (bilateral) | | ,923 | ,283 | ,257 | ,017 | ,656 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| média E pré | Correlação de Pearson | -,024 | 1 | -,321 | -,165 | -,321 | ,270 |
| | Sig. (bilateral) | ,923 | | ,194 | ,513 | ,194 | ,278 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| média cor pré | Correlação de Pearson | ,268 | -,321 | 1 | ,434 | ,592** | ,101 |
| | Sig. (bilateral) | ,283 | ,194 | | ,072 | ,010 | ,691 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| média t/F pre | Correlação de Pearson | ,282 | -,165 | ,434 | 1 | ,361 | -,299 |
| | Sig. (bilateral) | ,257 | ,513 | ,072 | | ,141 | ,228 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| média pre juizo | Correlação de Pearson | ,554* | -,321 | ,592** | ,361 | 1 | ,232 |
| | Sig. (bilateral) | ,017 | ,194 | ,010 | ,141 | | ,355 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| Pré prova criatividade | Correlação de Pearson | ,113 | ,270 | ,101 | -,299 | ,232 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,656 | ,278 | ,691 | ,228 | ,355 | |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=mediatpós médiaEpos médiacorporos médiatFpos médiajuizopos
Pósprovacriatividade

/PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.

Correlações

| | | media t pós | média E pos | média corpos | média t/F pos | média juizo pos | Pós prova criatividade |
|------------------------|-----------------------|-------------|-------------|--------------|---------------|-----------------|------------------------|
| média t pós | Correlação de Pearson | 1 | ,609** | ,067 | ,632** | ,649** | -,097 |
| | Sig. (bilateral) | | ,007 | ,793 | ,005 | ,004 | ,703 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| média E pos | Correlação de Pearson | ,609** | 1 | -,163 | ,809** | ,640** | -,163 |
| | Sig. (bilateral) | ,007 | | ,519 | ,000 | ,004 | ,518 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| média corpos | Correlação de Pearson | ,067 | -,163 | 1 | -,387 | ,267 | -,215 |
| | Sig. (bilateral) | ,793 | ,519 | | ,113 | ,284 | ,392 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| média t/F pos | Correlação de Pearson | ,632** | ,809** | -,387 | 1 | ,524* | ,154 |
| | Sig. (bilateral) | ,005 | ,000 | ,113 | | ,025 | ,542 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| média juizo pos | Correlação de Pearson | ,649** | ,640** | ,267 | ,524* | 1 | -,097 |
| | Sig. (bilateral) | ,004 | ,004 | ,284 | ,025 | | ,702 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |
| Pós prova criatividade | Correlação de Pearson | -,097 | -,163 | -,215 | ,154 | -,097 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,703 | ,518 | ,392 | ,542 | ,702 | |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 |

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=mediadiftema médiadifexpressao médiadifcor médiadiftf médiadifjuizo
Difprovacriatividade

/PRINT=TWOTAIL NOSIG / MISSING=PAIRWISE.

Correlações

| | | media dif tema | expressao | média dif cor | média dif t/f | média dif juizo | Dif prova criatividade |
|------------------------|-----------------------|----------------|-----------|---------------|---------------|-----------------|------------------------|
| media dif tema | Correlação de Pearson | 1 | ,036 | ,607** | ,697** | ,357 | -,291 |
| | Sig. (bilateral) | | ,887 | ,008 | ,001 | ,146 | ,258 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 17 |
| média dif expressao | Correlação de Pearson | ,036 | 1 | ,144 | ,229 | ,455 | ,248 |
| | Sig. (bilateral) | ,887 | | ,567 | ,361 | ,058 | ,337 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 17 |
| média dif cor | Correlação de Pearson | ,607** | ,144 | 1 | ,584* | ,568* | -,277 |
| | Sig. (bilateral) | ,008 | ,567 | | ,011 | ,014 | ,283 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 17 |
| média dif t/f | Correlação de Pearson | ,697** | ,229 | ,584* | 1 | ,637** | -,196 |
| | Sig. (bilateral) | ,001 | ,361 | ,011 | | ,005 | ,451 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 17 |
| média dif juizo | Correlação de Pearson | ,357 | ,455 | ,568* | ,637** | 1 | ,176 |
| | Sig. (bilateral) | ,146 | ,058 | ,014 | ,005 | | ,498 |
| | N | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 17 |
| Dif prova criatividade | Correlação de Pearson | -,291 | ,248 | -,277 | -,196 | ,176 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,258 | ,337 | ,283 | ,451 | ,498 | |
| | N | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 |

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Anexo E: Programa ProgestArt – Educação Estética e Artística para Crianças de 7-8 Anos

Session 1: Realism

Duration: 1h 30m

Objectives: Contemplate realism paintings. Reflect on abstract and realistic art. Compare. Explore feelings and preferences and their motives.

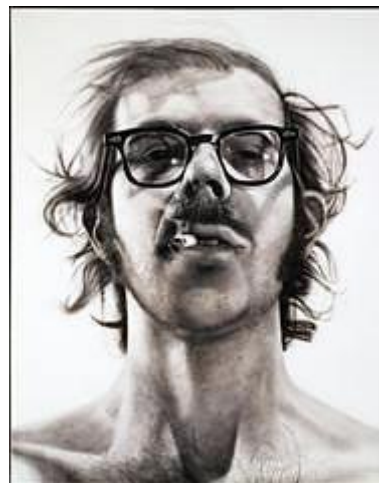
Content:

- In art history, realism did not begin in the 19th Century; the so-called realistic tendencies are present in art history since ancient times.
- It's a faithful representation of reality.
- Realism began to be devalued as simply a copy of reality.

Examples of material to explore:



“Yellow-Red-Blue”, Kandinsky (1925)



“Big Self-Portrait”, Close (1968)



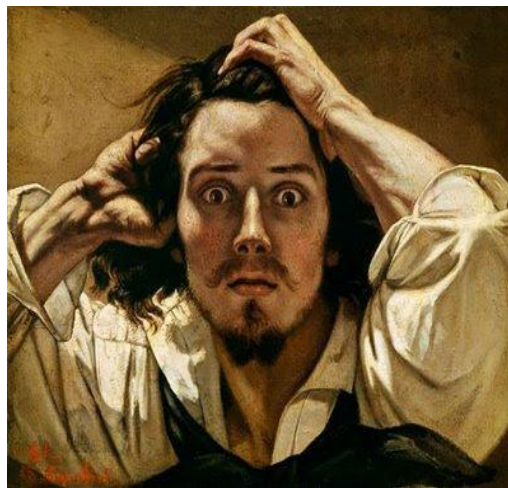
“The Tilled Field”, Miró (1924)



“Self-Portrait with Thorn Necklace and Hummingbird”, Kahlo (1940)



Miró



“The Desperate Man”, Courbet (1845)



“Woman in Front of the Sun”, Miró (1950)



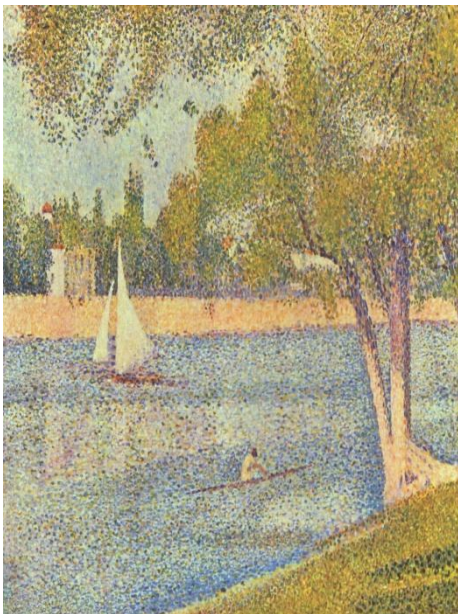
“Mona Lisa”, Leonardo Da Vinci (1503-1506)

Tasks:

Draw using a photograph of themselves as reference and mix with abstract elements.

Session 2: Impressionism (color, light, and theme)**Duration:** 1h 30m**Objectives:** Observation and reflection of a Monet painting. Compare it with Seurat's paintings (pointillist). Understand that impressionists eliminated thorough details.**Content:**

- Bright and vibrant colors.
- The surface of the water seems to be moving.
- The painter did not pay attention to detail, since what mattered was capturing the light.
- Painting at different times of day and its impact.
- The landscape is the main theme of Impressionists.
- Outdoor painting and the use of quick brush strokes result in the elimination of details due to the differences in light.

Examples of material to explore:

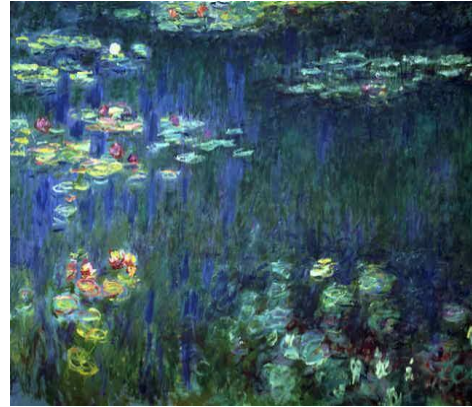
“La Seine à la Grande Jatte”, Seurat (1888)



“Regatta at Argenteuil”, Monet (1872)



“Impression, Sunrise”, Monet (1872)



“Water Lilies, Green Reflection”, Monet (1914-1917)



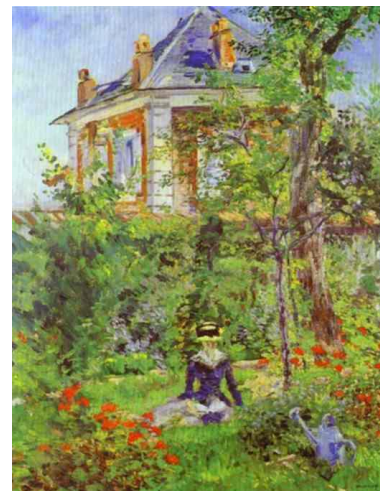
“Water Lilies and Japanese Bridge”, Monet (1899)



“La Gare Saint-Lazare”, Monet (1877)



“Femme à l'Ombrelle”, Renoir (1874-1876)



“The Garden at Bellevue”, Manet (1880)

Tasks:

Paint an object with all its details, and then the same object in 5 minutes. Compare the differences. Create a painting with only dots.

Session 3: Post-impressionists (movement and color)

Duration: 1h 30m

Objectives: Observe and reflect on “Sunflowers”, by Van Gogh (1888). Compare two flowers painted with different techniques (visible brush strokes and non-visible brush strokes) and understand which of them seems to move more. Compare paintings of different colors that express happiness and sadness.

Content:

- Thick and pasty brush strokes.
- Notice that there are no two flowers alike.
- Why did the painter paint sunflowers?
- Distinction between warm colors (yellow, ochre, orange) and cold colors (blues and greens).
- Bright colors.
- The energy of the lines gives the artwork all its expressivity.
- Complementary colors (Derain’s painting, “Charing Cross Bridge”)

Examples of material to explore:



“Charing Cross Bridge”, Derain (1906)



“Sunflowers, Third Version”, Van Gogh (1888)



“A Woman with a Flower”, Gauguin (1891) “Tahitian Women on the Beach”, Gauguin (1891)

Tasks:

Create a painting with complementary colors (blue/orange, red/green, yellow/purple).

Session 4: Cubism (shape)

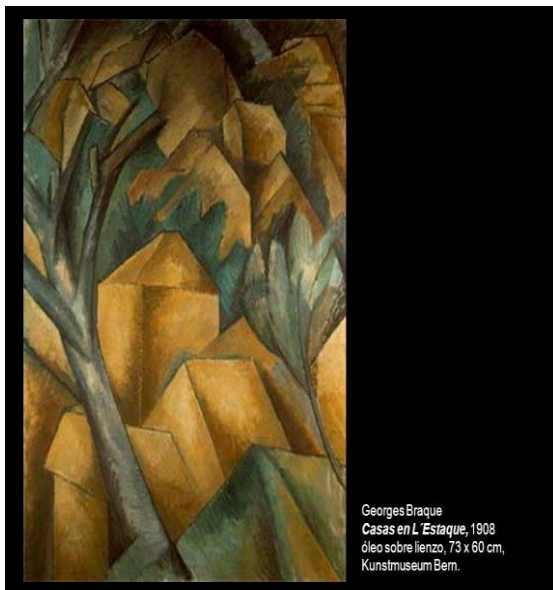
Duration: 1h 30m

Objectives: Observe and reflect on the fact that everything contains a geometric shape. Observe Braque's (1908) artwork, the square houses, built like they were cubes. Understand that what is painted is different than what we see. Observe and reflect on Picasso's "Seated Woman" and "Portrait of a Woman".

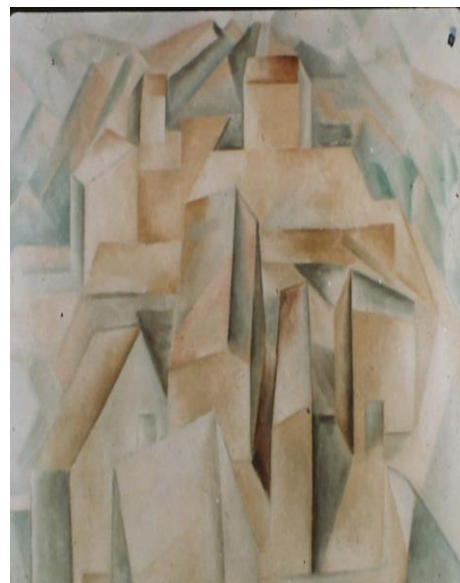
Content:

- The importance of geometric shapes.
- Paint things in a different way than how we see them.
- Observe, in the "Portrait of a Woman" painting, the differences between this painting and the drawing of a human figure drawn by themselves.
- Pieces are painted from a frontal view and a side view simultaneously.

Examples of material to explore:



"Houses at l'Estaque", Braque (1908)



Braque (1908)



“Seated Nude”, Picasso (1909)



“Portrait of a Woman”, Picasso (1938)



“Portrait of Daniel-Henry Kahnweiler”, Picasso (1910)



“The Portuguese”, Braque (1911)

Tasks:

- Draw a face in side view and front view. Cut out pieces and make up one with elements from the front view and from the side view.
- Using scissors, cut out simple shapes of colored paper: circles, triangles, squares, and rectangles. Then, create an image.

Session 5: Futurism (movement)

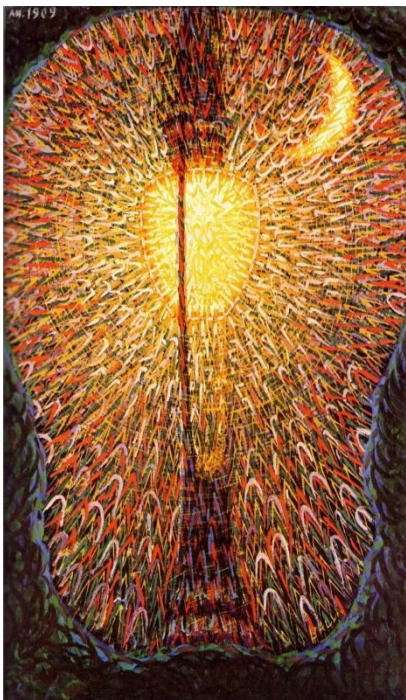
Duration: 1h 30m

Objectives: Observation and reflection on “Dynamism of a Dog on a Leash” by Giacomo Balla (1912). Understand how movement is represented.

Content:

- Perception of the first impression of the artwork (two blots of black ink on a clear background).
- Observation with more care reveals a dog being led by a leash.
- Multiplication of the paws/induction of the movement.
- How did the picture give them that idea?
- Why do you call these artists futuristic?
- Different ways of explaining movement (see images that express movement).
- The painters endeavored to perfect their visual methods and to bring them into conformity with the new vision of a futuristic world, according to which the world was in a dynamic movement and charged with energy.

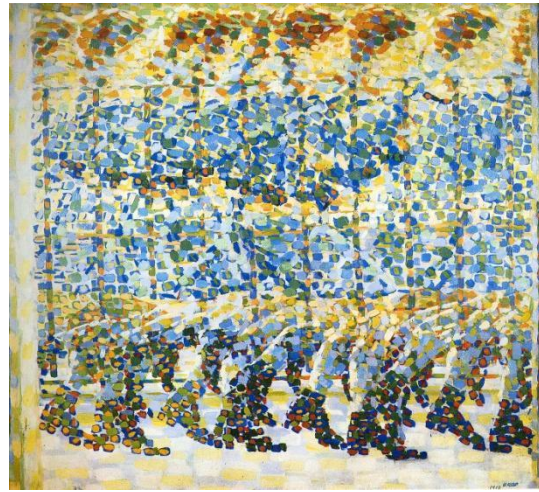
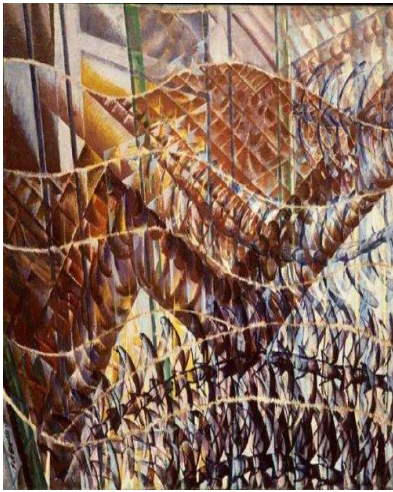
Examples of materials to explore:



“Street Light”, Balla (1910-1911)



“Dynamism of a Dog on a Leash”, Balla (1912)



“Swifts: Paths of Movement + Dynamic Sequences”, Balla (1913) “Girl Running on a Balcony”, Balla (1912)

Tasks: Create drawings where movement is expressed.

Session 6: Surrealism

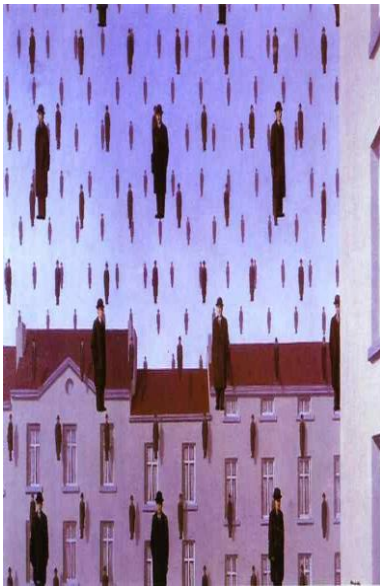
Duration: 1h 30m

Objectives: Observe and reflect on the “Metamorphosis of Narcissus” painting, by Salvador Dalí. Understand that the painting can represent either a dream, or a nightmare.

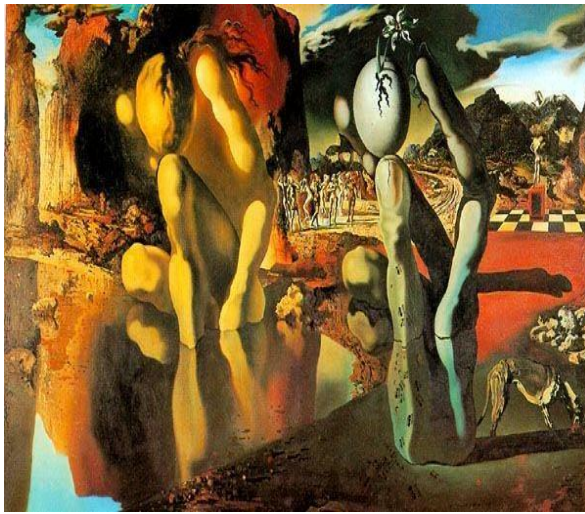
Content:

- The painting is quite unreal, as if it was taken from a dream or a nightmare.
- Observe imagens with a double meaning.
- Compare to other surrealist artists: Chagall, Magritte.
- Art at random. Automatic painting, grattage, etc.

Examples of materials to explore:



“Golconda”, Magritte (1953)



“Metamorphosis of Narcissus”, Dalí (1937)

Tasks:

Take the pencil and paint with eyes closed to avoid controlling the lines, rub all types of things on a freshly painted surface: coins, wood, etc.

Session 7: Abstract expressionism (emotion)**Duration:** 1h 30m**Objectives:** Observe and reflect on the paintings of Jackson Pollock, Mark Rothko, and Almeida Rocha. Understand the meaning of abstract art. Reflect on the expressed feelings.**Content:**

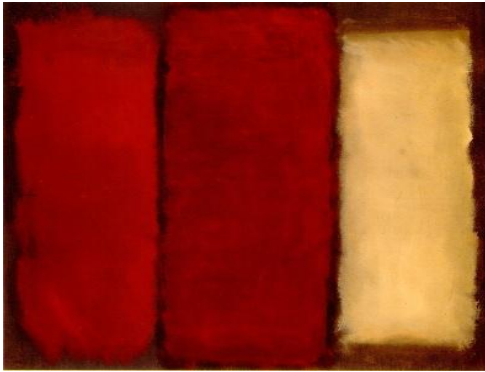
- Abstract art and its meaning. Is it representational?
- Painting in action. Pollock's method.
- The feeling in abstract art.
- Compare with the painting "No. 16 (Red, white, and brown)" by Mark Rothko (1957) - brush strokes almost disappear.
- Visual and emotional impact in Rothko's paintings. The artist intends to involve the observer in the color (tranquility and silence).

Examples of material to explore:

"Green over Blue", Rothko (1956)



"Number 18", Pollock (1946)



Rothko
(1961)



“Number 207 (Red over Dark Blue on Dark Gray)”, Rothko



“Number 1”, Pollock (1948)



“Convergence”, Pollock (1952)



“Eagle’s Flight”, Almeida Rocha (1999)



“Insomnia”, Almeida Rocha (2005)



“Untitled”, Almeida Rocha (2013)



“Untitled”, Almeida Rocha (2014)

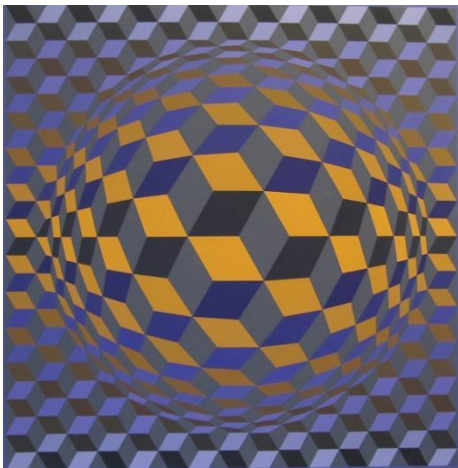
Tasks:

Compare paintings and relate them to feelings. Reflect on the emotions felt when contemplating a painting by Almeida Rocha, think about whether what they feel is the same as what the painter felt and wants to make others feel with their work of art (decentration).

Feel an emotion and express it abstractly.

Session 8: Op art (optical art) and pop art**Duration:** 1h 30m**Objectives:** Observe and reflect on the painting “Vega-Nor” by Victor Vasarely (1968) and Self-portrait, by Andry Warhol (1967). Understand the magical effects and how they trick the eyes.**Content:**

- A magical effect.
- How to trick the eyes.
- The construction of geometric shapes and the exploration of the possibilities of light and color to produce optical illusions that seem to move (of a dynamic type).
- Straight or bent squares?
- Things that seem to be but aren't.
- Portraits of rock stars and film stars.

Examples of material to explore:

Vasarely



“Self-Portrait”, Warhol (1967)

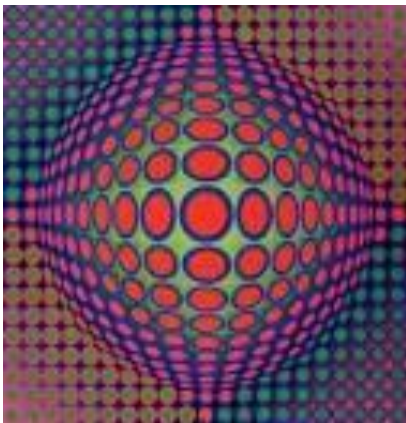


ANDY WARHOL

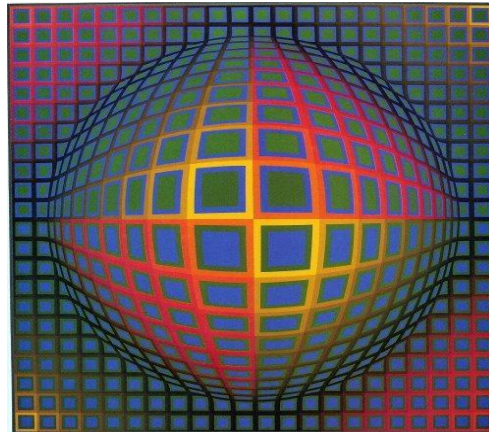
“Marilyn Monroe”, Warhol (1962-1967)



“Mickey Mouse”, Warhol (1981)



“Vega 200”, Vasarely (1968)



“Vega-Nor”, Vasarely (1969)

Tasks:

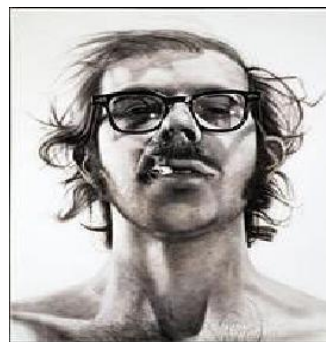
Pick a photograph of yourself, make an enlarged photocopy, and paint it with only 4 colors (bright colors).

Anexo F: Alguns Registos no Decurso da Fase Experimental por Sessão

Primeira sessão

Os alunos ficaram dispostos em U

Primeiro pares de quadros



A sessão inicia-se com a frase de uma menino “amo desenhar”.

Inês- Estas são aulas criativas...vamos ver arte...e desenhar o que imaginamos

Criança - Eu imagino animais....

Inês-Muita coisa vai acontecer e espero que vocês gostem. Somos artistas... o que são artistas?

Criança - É um pintor, pinta quadros, desenhos.

Inês- O que querem dizer?

Criança - Querem mostrar emoções (triste, contente).

É de realçar que se associam emoções a um quadro. Referindo mesmo que o seu objectivo é expressar a emoção. Já se denota nesta primeira sessão a importância da expressão e da emoção.

Criança - Estão a mostrar o que imaginaram

Inês- Vou mostrar-vos quadros...todos vão ver coisas diferentes todos vão falar...

Riem-se nas primeiras imagens.

Criança - Vejo um senhor com óculos despenteado.

Criança - Sem roupa

Criança - Está a fumar

Criança - Faz mal fumar está a poluir o ambiente e os pulmões

Criança - É mau porque está a poluir o planeta

Criança - É mau fumar é o que o artista quis dizer

Interessante reparar que têm em conta que a arte é comunicação e que existe uma intencionalidade numa obra de arte, que veicula uma mensagem.

Criança - O outro são formas geométricas.

Criança - É uma porta com formas geométricas às cores.

Criança - Vejo uma lâmpada para terem luz para entrarem ou talvez um alarme

Criança - É bonito porque tem muitas cores, gosto do branco porque é claro.

Criança - Eu gosto do branco porque é cor da pele.

Inês- O que o azul pode dizer?

Criança - Lembra o céu. O azul faz parte da natureza.

Criança - Vejo uma pessoa com um manto amarelo. Quer dizer que lá dentro há muita luz.

Criança - O outro é um mau quadro porque não se pode fumar.

Ser ou não um bom quadro passa pelo que é moralmente correcto.

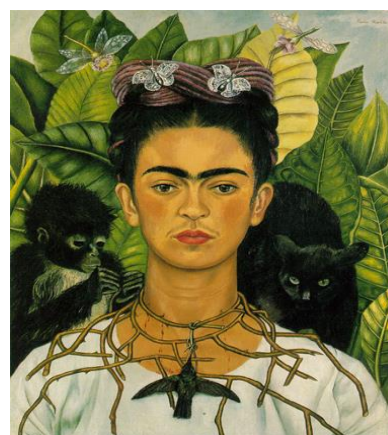
Inês- O que acrescentavam se fossem artistas?

Criança - Punha cores, vermelho, laranja...

Criança - O que diz o laranja?

Criança - É alegria...

Segundo pares de quadros



Criança - Criança - Vejo uma senhora, um gato e um macaco.

Criança - Está bem desenhado.

No quadro abstracto:

Criança - Este parece um lugar, vejo cavalos, árvores, escadas....

Criança - Galinhas, coelhos, gato, caracol tanta coisa

Vieram apontar no quadro o que viam.

Dão sentido ao quadro abstracto procurando formas que reenviam para uma construção de significados e sentidos.

Inês- O que sentem?

Criança - Alegria, felicidade....

Criança - Eu acho que é uma senhora meio triste, meio zangada.

Criança - Séria....parece que está perdida na floresta.

Criança - Os animais precisam de estar em jaulas

Aceitam que o mesmo quadro pode reenviar para emoções distintas em função de quem o vê.

Inês- Preferem qual?

Criança - Prefiro o abstracto porque tem animais e é mais feliz que o outro.

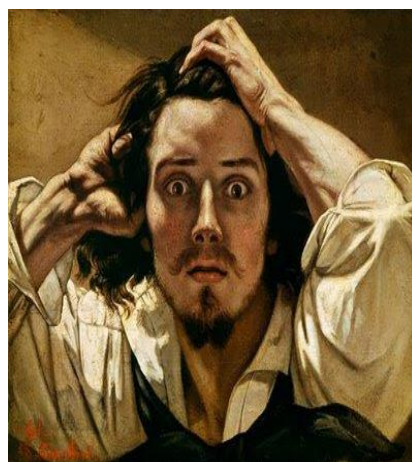
Criança - Eu gosto dos dois iguais. Não sei se estão bem desenhados...

Criança - Eu cá sinto alegria a ver o quadro da esquerda e tristeza no da direita. A pessoa parece que está perdida. Eu punha mais cores para ficar mais alegre. E punha um sorriso.

Criança - O artista quis meter muitos animais, a natureza.

Denota-se emoções diferentes em função da observação. Pensa-se igualmente no que o quadro poderia ser ou não ser. E é referida a intencionalidade do artista.

Terceiro pares de quadros



Criança - Um senhor assustado, com as mãos na cabeça.

Criança - Está admirado.

Criança - Vejo dois olhos (Miró)

Inês- O que sentes?

Criança - Muita cor é o que vejo.

Inês- O que o artista quis dizer?

Criança - Quis dizer que estava assustado.

Uma relação nítida entre a emoção expressa no quadro e o que o pintor sentia.

Inês- O que vês de diferente nos dois quadros?

Criança - Um tem mais cor e o outro menos.

Criança - Não têm a mesma cor nem a mesma forma.

Criança - O mais bonito é o do Miró tem mais cores e estão os dois bem desenhados. O do homem....

Inês- O que precisa ser para ser um artista?

Criança - De cores, de talento, precisam de cores. Um artista comunica pelas cores.

Interessante esta ideia que pode de alguma forma associar a emoção sentida às cores escolhidas.

Criança - Miró é abstracto porque tem cores e formas geométricas.

Segunda parte da sessão

Criança - Fazemos tudo o que quisermos?

Inês- Sim coisas abstractas e reais.

Todos os alunos querem pintar com aguarelas. Escolheram música para ouvir enquanto desenhavam.

Continuamente perguntavam se podiam desenhar e usar determinada cor.

Nos desenhos integraram elementos geométricos com as suas fotos.

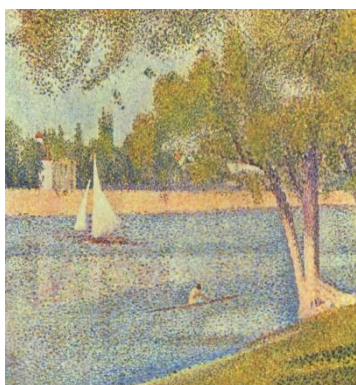
No final houve um aluno que fez um quadro abstracto.

Segunda sessão

Os alunos ficaram dispostos dois a dois.

Nesta sessão 9 alunos não estiveram presentes devido a ser o último dia de aulas antes das férias da páscoa.

Primeiro pares de quadros:



Criança - Para ler as pinturas temos de estar concentrados.

Criança - Eu vejo água, um barco e parece-me um moinho.

Criança - Vejo um senhor num mar, vejo pássaros

Monet

Criança - Tudo isto é um ambiente, a natureza, o campo.

Inês- O que transmite?

Criança - Muitos pontinhos, foi feito com pontas de caneta

Criança - Foi rápido ou lento?

Criança – Foi lento, deu muito trabalho, demorou mil anos.

Seurat

Criança- Vejo árvore com dois ramos.

Inês- A árvore está bem representada?

Criança- sim. Está bem.

Criança- Eu vejo o reflexo do barco e vejo folhas reflexivas.

Criança- a água faz desfocar.

Criança- As árvores estão bem tratadas e a relva também. Está tudo bem cuidado.

Inês- Que formas tem o quadro?

Criança- Triângulos que representam a vela. São triângulos que têm os lados todos iguais.

Criança- Tem também retângulos, o quadro é retangular.

Inês- O que o pintor quis dizer com estes quadros?

Criança- Alegria.

Inês- Onde estava?

Criança- Estava no campo, na natureza, na selva.

Inês- a que horas foi pintado?

Crianças- as quatro, o sol está mais forte.

Neste discurso subentende-se que o pintor pinta a realidade envolvente. Que existe uma sintonia entre o que é pintado e o ambiente envolvente do pintor.

Inês- É real este quadro?

Criança- É real.

Criança- se o quadro fosse pintado de noite não tinha tanta luz.

Criança- um quadro é claro e o outro escuro.

Inês- E as cores o que transmitem?

Criança – Alegria

Inês- Vocês gostavam de estar dentro deste quadro?

Criança- Eu gostava mesmo.

Inês- Ele estava irritado ou sereno?

Crianças- Transmite um senhor sereno.

Segundo pares de quadros:



Crianças- Vejo o mar...

Inês- porque tem uma obra de ser vista afastada?

Criança- para estarmos mais longe da realidade. Para vermos bem.

Monet

Criança - Parece debaixo de água. Vejo corais.

Outros- Corais?

Criança- Vejo peixes no mar...nenúfares.

Inês- O pintor esta fora ou dentro do lago?

Criança- Estava dentro do lago, porque só se vê o lago.

Criança- O quadro da direita parece que é de dentro mas não é de fora. Parece que estamos a beira do lago.

Inês- O que quis transmitir?

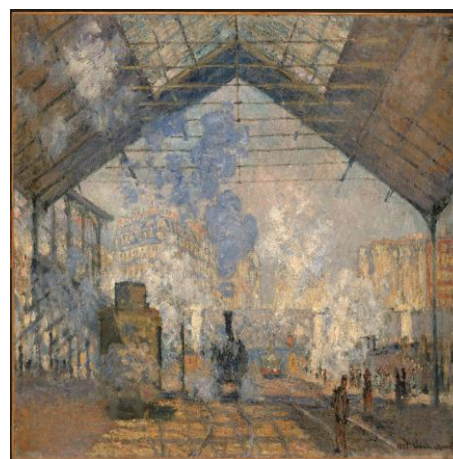
Criança- Gosto mais dos dois porque são ambos muito parecidos.

Inês- Quem gosta da direita põe-se à direita, quem gosta do da esquerda à esquerda e quem gostar igualmente no meio.

Todos os outros gostam mais do quadro da direita porque tem um lago. A temática é bastante relevante para se gostar ou não de determinada obra.

Criança- No lago o pintor não teve necessidade de pintar todo o lago.

Terceiro par de Quadros:



Criança- Nesta imagem vejo uma fábrica, uma fábrica de garrafas.

Inês- Vai mais para longe e diz o que vês?

Criança- Ah! Vejo comboios uma estação antiga.

Criança- Em cima e afastados vemos coisas diferentes.

Criança- Vejo arbustos, ponte, selva, e tem nenúfares, aqui são lianas, são fios verdes da selva.

Criança - No quadro da esquerda vê-se uma ponte parece que está no meio de uma floresta.

Inês- A luz influencia o quadro. Tem texturas o quadro?

Criança- tem, são ásperas.

Criança- O quadro do comboio não é tão calmo como o outro, este é tranquilo o outro tem poluição e barulho.

Criança- O quadro do lado esquerdo é calmo, uma floresta. Na cidade tudo é mais barulhento e agitado, o da direita é mais tranquilo.

Inês- E sentimentos?

Criança- Alegria no da esquerda felicidade, sossego. No da direita é barulho.

Inês- Qual o estado de alma do pintor?

Criança- Um é feliz o outro é menos feliz. É sério.... porque as pessoas na estação estão muito agitadas.

Realça-se nestes diálogos que os sentimentos que o pintor sente são os que o quadro transmite. Estes são a expressividade do pintor.

Quarto par de quadros:



Criança- Há muita felicidade, ficamos tranquilos. É o que eles querem transmitir.

Criança- Muito perto parece que é só uma árvore de longe são duas.

Crianças- é uma senhora a fazer meditação.

Criança- As casa de hoje já não se fazem assim é antigo. Este quadro foi feito há muitos anos.

Interessante reparar que os quadros estão contextualizados numa época e que só podem ter sido realizados nessa altura.

Há uma relação estreita entre a temática do quadro e o contexto histórico do artista.

Criança- Uma coisa fantástica é que quem nunca viu uma casa assim pode agora ver pela pintura.

Este comentário leva-nos a compreender que a criança realça uma dimensão importante da arte, o nos transportar para épocas distintas das que nos vivemos.

Na segunda parte os alunos desenharam a vista objectos que trouxeram. Sacos de plásticos, conchas, lápis, folhas amachucadas etc.

Depois desenharam muito rápido o mesmo objecto.

Terceira sessão

Inês- O aluno x vai falar do que fizemos na última sessão...

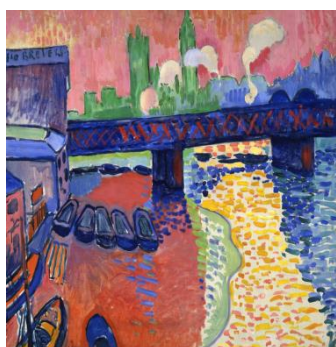
Aluno- Descobrimos quadros e as palavras-chave, vimos as coisas de longe e entendemos que ver de longe entendemos melhor a imagem. Conseguimos ver se é triste ou não.

Inês- No impressionismo estamos muitos anos atrás.

Aluno- andámos para trás no tempo com as casas que vimos.

Inês- vamos só mostrar os quadros da aula passada para os que não estiveram verem...os artistas representavam paisagens, a natureza...eram impressionistas.

Primeiro par de quadros:



Inês- Qual a estação do ano em que nós estamos? Vamos ver os pós-impressionistas, os que veem depois dos impressionistas.

Aluno- Vejo flores...

Inês- O que nos transmite?

Aluno- Dizia que estão murchas

Aluno- Dizia que as flores são girassóis que estão todas apertadas e num só vaso.

Aluno- O artista quis dizer tristeza porque os girassóis estão murchos

Aluno- Também quis dizer que é a primavera.

Aluno- Mostra a primavera pelas cores. Por serem cores de alegria.

Inês- Cores quentes são cores de alegria? Digam lá cores quentes...

Alunos- Amarelo, vermelho, Laranja

Aluno- O azul é fria porque é a cor do gelo.

Aluno- O verde é uma cor que?

Inês- Complementar.

Aluno- o que é isso?

Inês- Amarelo com azul dá verde. Hoje vamos descobrir como se fazem cores.

Aluno- Neste quadro também há pontinhos...mas são mais grossos.

Inês- Na aula passada falámos de pontinhos...agora temos as pinceladas grossas. Largas.

Aluno- Então agora demora menos tempo a fazer.

Aluno- Eu sei quem pintou o quadro dos girassóis, foi Van Gogh

Inês- Se repararem todos os quadros têm o nome dos pintores.

Aluno- Há uma praia no Derain, um riacho, umas cabanas, umas casas de madeira.

Aluno- É um quadro antigo porque as casas são de madeira.

Interessante a referência à época da sua realização. Ao seu contexto histórico.

Alunos- O outro da aula anterior também era antigo.

Inês- E as cores?

Aluno- Há umas escuras e outras claras.

Aluno- Há cores frias e quentes, o amarelo é quente porque o sol é quente.

Inês- O quadro da esquerda é um por do sol. Tem cores escuras e cores frias. O das flores é mais alegre alerta-nos para a primavera.

Aluno- O que o pintor quis transmitir foi a primavera.

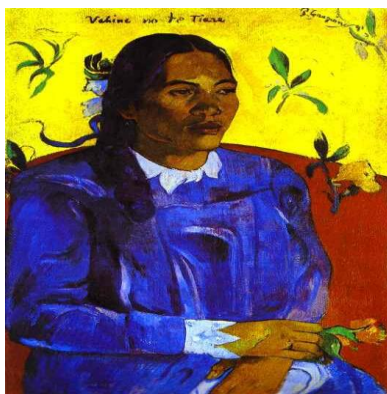
Aluno- Há muitas flores.

Aluno- Eu sei uma coisa sobre os girassóis, eles perderam a tinta e por isso é que estão murchos-

Inês- Será que o pintor não quis mostrar que isto é vidro? Olhem como reflecte...

Aluno- Acho que é feito de vidro, ou barro é tosco.

Segundo par de quadros



Aluno- No da esquerda parece ser um presidente.

Aluno- O Gauguin era um grande pintor.

Aluno- Eu também conheço o Leonardo Da Vinci

Aluno- E eu o Picasso.

Inês- Para a próxima quero todos a pesquisarem sobre Picasso...

Inês- Manel...porquê presidente?

Aluno- Está bem pintado, tem roupa especial e ar importante.

Aluno- As raparigas parecem Indianas. Parecem da Índia.

Aluno- Eu sei que aqui são duas amigas.

Aluno- E do outro lado é um presidente.

Aluno- Isto não é nada um presidente.

Alguns diálogos mostram o quanto as crianças têm em conta o que os seus pares dizem. Por vezes, concordam outras opõem-se.

Aluno- Parece que estão de pijama.

Aluno- Elas estão zangadas.

Aluno- Não é presidente é uma professora gorda num sofá, em sua casa.

A seguir a Inês refere a tarefa alertando para a realização de um quadro com as cores azul, laranja, encarnado, verde, amarelo e violeta.

Nesta sessão os alunos estavam muito interessados e participativos.

Uma aluna chorou durante a realização do desenho referia que não conseguia fazer a cor que queria. Foi ajudada com a mão por cima da sua e depois fez uma pintura cheia de cor completamente sozinha.

Quarta sessão

Todos estiveram presentes menos dois alunos.

Alunos- Porque é que a aula de artes não é todos os dias?

Inês- O que aprendemos a aula passada?

Aluno- Vimos o Gaughin E o Van Gogh ...os girassóis.

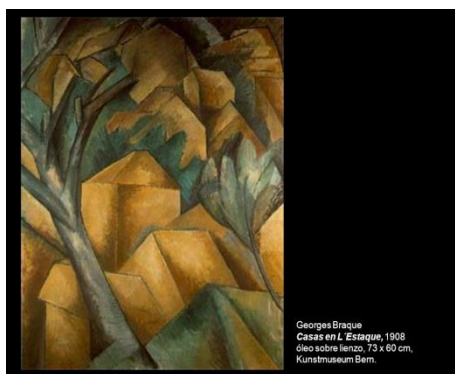
Um aluno pesquisou o Picasso e apresentou à turma o que tinha pesquisado.

Aluno- O Picasso fazia quadros muito bonitos....senti que havia muitas cores e felicidade...

Inês- Hoje a nossa aula é sobre o cubismo. O cubismo e as formas geométricas.

Aluno- O cubismo tem a ver com figuras geométricas.

Primeiro par de quadros



Aluno- O quadro da esquerda parece uma floresta mas só com figuras geométricas.

Aluno- parece uma floresta de diamantes, parecem casas artísticas.

Aluno- Esta casa não é desenhada como eu a vejo.

Denota-se uma compreensão de que o desenho não tem de ser totalmente realista para continuar a representar uma casa.

Inês- Mas consegues ver que é uma casa?

Aluno- Sim consigo.

Inês- O que veem mais?

Aluno- Vejo um triângulo, uma quadrado

Inês- E as cores?

Aluno- Estas cores são mais suaves do que na aula passada.

Aluno- Parece que foi feito de papel, uma montagem.

Segundo par de quadros



Aluno- Vejo uma senhora sentada numa cadeira-

Aluno- E a senhora tem formas geométricas e algumas que não são geométricas são curvas.

Aluno- Uma senhora Xoné.

Inês- Xoné porquê?

Aluno- Porque parece que tem seis dedos.

Aluno- A senhora do Picasso está mal feita. Eu apagava tudo e fazia de novo.

Aluno- Eu acho que Picasso fez uma senhora sentada numa cadeira.

Aluno- O Picasso parece que está apaixonado por esta senhora.

Aluno- Ele pintou de cabeça é famoso, podia vê-la na memória, não precisava de a ver a frente.

terceiro par de quadros



Aluno- É tudo quadrado

Aluno- Tem imensas formas geométricas

Aluno- É uma montanha

Aluno- Eu vejo um hambúrguer

Denota-se uma aceitação do outro no que diz que vê. Aceitam que possam ver coisas distintas.

Aluno- Eu vejo uma rapariga

Aluno- Eu acho que isto parece as pirâmides do Egipto

Aluno- Aqui parece que está uma cara.

Aluno- Isto não é a verdade, são coisas baralhadas. Até parece a guerra uns canhões.

Inês- Vamos fazer recortes de caras de frente e perfil. Vamos baralhá-las.

Quinta Sessão

Presentes: 16 alunos

Inês- Hoje todos puxam as cadeiras para o pé da projecção dos quadros. O que é o futurismo?

Aluno- É o futuro

Aluno- vem de foto

Escrevem no quadro palavras:

Futurista, foguetão, futebol

Inês: Futebol a bola gira. Roda e transmite o quê?

Aluno- rotação.

Inês: É estático ou em movimento?

Aluno: Em movimento.

Inês- futurismo representa movimento.

Aluno- mexer.

Aluno- Foguetão é uma nave que vai para o espaço.

Inês- Palavras relacionadas com movimento.

Aluno- rotação

Aluno- acção

Aluno- fotografar

Inês- E energia?

Aluno- O vento

Aluno- Voar transmite movimento

Aluno- Lançar também tem a ver com movimento

Aluno- Acordar.

Inês- Acordar o que transmite?

Aluno- Mexer.

Aluno- acção

Aluno- Bocejar

Inês: porque dormimos?

Aluno- para ganhar energia

Inês- palavra chave é energia, não esqueçam

Aluno- nadar é energia

Aluno- O relógio também está em movimento

Inês- Tem ritmo

Aluno faz um tipo de uma garatuja no quadro

Aluno- correr tem movimento.

Aluno- Posso desenhar uma coisa que nunca aconteceu?

Inês- Todos vão dizer o que é o movimento através do desenho.

Nesta sessão o plano foi invertido, só contemplam os quadros no final.

Primeiro par de quadros:



Inês- ninguém vai esquecer o Balla. Querem ver quadros sobre o futurismo?

Aluno- O Balla pintou estes quadros?

Inês- Aqui representa-se a luz

Aluno- Eu vejo um leopardo a correr

Aluno- Eu vejo muito movimento nos dois quadros e muitas cores

Aluno- O movimento parece fogo de artifício e aqui as pernas movem-se.

Aluno- Vejo uma matilha a correr, as patas estão em movimento para a frente e para trás.

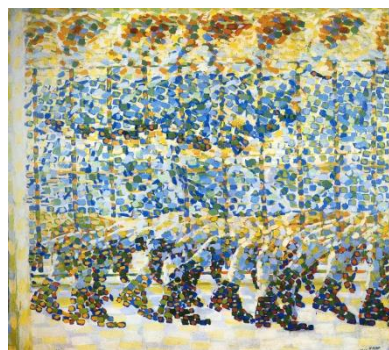
Aluno- Isto aqui é uma tartaruga

Aluno- Não é nada é um cão.

Aluno- Futurismo é o Balla.

Inês- representou-se o movimento através da fotografia.

Segundo par de quadros:



Aluno- Eu sei, eu sei , eu sei.

Aluno- Tem figuras e muito movimento

Aluno- Parece que é um insuflável gigante.

Aluno- Aqui na direita parecem soldados

Aluno- Tudo transmite movimento.

Inês- há uma palavra que também não vão esquecer velocidade. A estes pintores não lhes interessava desenhar o carro mas a velocidade do carro.

Sexta sessão

Inês- O que é o surrealismo

Aluno- surrealismo vem de real.

Inês- Surreal é mais ou menos que real?

Aluno- é mais que, para além

Inês- Como estão a correr os vossos sonhos?

Aluno- O meu sonho foi preto, não tinha nada. Sonhei com uma salamandra

Aluno- Eu fui comido por um tubarão

Aluno- Eu sonhei com jogos

(estavam muito entusiasmados por contarem os sonhos)

Aluno- Um tubarão comeu-me, e eu entrei para dentro do tubarão e comi o que estava lá dentro e safei-me, matei-o.

Aluno- Estava nesta sala, havia um concurso de desenhos e eu ganhava

Inês- O que você têm a dizer sobre esta palavra: Surrealismo.

Aluno- Quer dizer uma coisa que é muito real

Aluno- Quer dizer que é falso

Aluno- vem de realismo, realista, real

Aluno- Que é impossível

Aluno- Mostra como nós somos

Aluno- faz rir

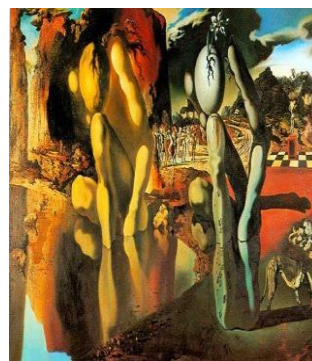
Aluno- É surpreendente

(tudo isto foi dito com o primeiro quadro projectado)

Inês- têm de pesquisar o que é o surrealismo

Aluno- Eu vou ver.

Primeiro par de quadros



Aluno- Estes senhores que caem do céu representam movimento.

Aluno- É do sonho, não chovem homens na vida real.

Aluno- Aqui estão pessoas sentadas. Um céu e chapéus de chuva mas não está a chover.

Inês- É real? Há alguma árvore que dê ovos?

Aluno- Sim há árvores que dão ovos. Isto é a natureza em sonho.

Aluno- Fui a um museu e adorei, um pedaço de jornal também é arte.

Aluno- Aqui no Dalí parece uma ilha estranha.

Aluno- As rochas podem ser obstáculos.

Inês- O que queres dizer com isso?

Aluno- Mostra um sonho mas não é verdadeiro.

Aluno- O pintor tentou representar um sonho.

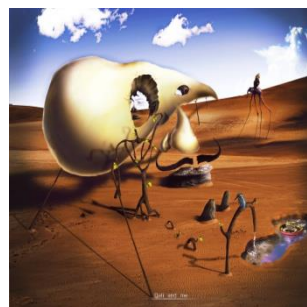
Aluno- São pessoas feitas de pedra.

Os alunos espontaneamente analisam mais o quadro de Dalí que de Magritte. É para o quadro de Dalí que olham com mais cuidado e tentam interpretar, construir um significado e um sentido.

Aluno- Há uma cascata e aqui uma meta.

Aluno- Neste quadro o pintor imaginou que as pessoas podiam voar no outro fez pessoas.

Segundo par



Em relação aos dois quadros apresentados os alunos voltam a analisar mais o quadro de Dali.

Aluno- Vejo um vaso com plantas, e uma torneira a deitar água.

Aluno- É um esqueleto de uma galinha, vejo também um cavaleiro.

(os alunos estão muito entusiasmados, colocam o braço no ar e querem participar activamente).

Aluno- Eu tenho uma coisa especial para dizer.

Eu vejo uma cabeça de dinossauro e uma avestruz.

Os alunos preferem descodificar o quadro de Dali do que o de Chagall, que parece ser mais perceptível. Interessante constatar este facto na medida em que mostraram ter preferência, de acordo com a sua idade, no pré-teste por quadros realistas.

Aluno- Aqui no Chagall eu vejo duas caras juntas uma a olhar para a frente e a outra para lá.

Aluno- Aqui (apontando para Dali) eu vejo um dinossauro e aqui os cornos de um touro.

Aluno- Há uma coisa em comum com os dois quadros, as pessoas deste quadro é que mataram a galinha do outro quadro.

A relação que estabelecem entre os dois quadros centra-se na temática. Numa história que os une.

Na segunda parte da sessão, os alunos afastaram-se de representar a realidade para se expressarem de forma abstracta muito entusiasticamente.

Um aluno entregou o seu trabalho e disse: “foi fantástico pinte com as mãos e descobri inúmeras cores“.

Aluno: “ estou a pintar de olhos fechados reparem ficam coisas abstractas”.

Os quadros desta sessão são de uma enorme beleza plástica carregados de emoção pela excitação que se sente na sala. Os quadros são abstractos.

Sétima sessão

Estiveram presentes 18 alunos.

Primeiro par



Aluno- Aqui neste quadro (Rothko) parece uma piscina

Aluno- Eu sinto felicidade

Inês- Onde vêes a felicidade?

Aluno- No Pollock

Inês- É um artista americano. Os gestos são espontâneos. Livres. Rothko é Russo.

Aluno- Há gestos diferentes entre os dois.

Interessante que se tente perceber também a técnica, a forma como os quadros foram realizados.

Aluno- O Pollock é mais livre.

Aluno- Eu sei uma coisa do Pollock...ele faz o que lhe apetece.

Aluno- Ele desenhava de olhos fechados.

Inês- Pollock pinta no chão e joga com tintas para cima da tela.

Aluno- Se olho para estes quadros sinto luz e escuridão.

Aluno- Eles são bonitos.

Inês- O que transmite?

Aluno- Rothko está a transmitir tristeza no azul escuro e alegria no azul claro.

Aluno- Rothko fez a lua.

Aluno- No quadro da direita parece um fogo de artifício.

Aluno- transmite muita felicidade e muita alegria.

Aluno- Parece uma explosão de cores

Segundo par



Aluno- Estes transmitem o fogo, são cores quentes.

Inês- Que emoções sentes? Quantas emoções?

Aluno- Eu vejo duas. A cor escura e a cor clara. O amarelo transmite paixão.

Aluno- São vazios, não têm pessoas, não teem casas, não têm nada. Só transmite alguma coisa que olharmos bem.

Terceiro par



Aluno- Uma cidade vista de cima.

Aluno- são do Pollock

Aluno- Vejo muita tinta

Inês- Como achas que ele o pintou?

Aluno- Pintou bem.

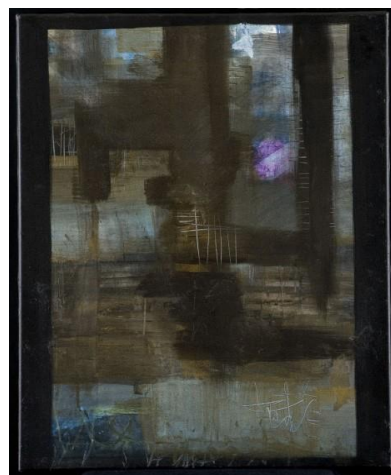
Aluno- Foi agitado

Aluno- Foi muito difícil deixar os espaços em branco. Ele nunca se engana.

Aluno- O quadro não está certinho

Aluno- Está certinho porque é um bom quadro, boa textura, boa tinta. Também tentou misturar cores.

Quando se apresentaram os quadros de Almeida Rocha



Aluno-O que te levou a pintar esse quadro?

Teresa Almeida Rocha- Uma enorme necessidade de transmitir coisas que não conseguimos transmitir por palavras.

Aluno- Como é que te expressas, como é que pintas?

Teresa Almeida Rocha- Sinto emoção (paixão, alegria, tristeza) e sinto necessidade de pintar o que estou a sentir. Dai normalmente sair abstracto.

Aluno- Como usas o pincel para pintar/o que usas para pintar?

Teresa Almeida Rocha- grandes, médios, pequenos, rolos, uso as mãos, gesso, papel higiénicos, jornais, tinta acrílica. O Senhor que me ensinou a pintar essas coisas todas foi o João Santiago contudo muito do que aprendi foi sozinha, experimentando e criando coisas.

Aluno- O que é que os quadros transmitem?

Teresa Almeida Rocha- O objectivo é transmitir o que sentia na altura. Mas o que os quadros transmitem difere de pessoa para pessoa.

Aluno- Tenho um caderno de desenho para aprender a pintar; a minha pergunta é como é que te inspiraste?

Teresa Almeida Rocha: Podem pensar que os artistas têm todos uma musa. Não, nós temos um gosto e uma vontade de desenhar e por isso fazemo-lo.

Aluno- Como é que te sentes a pintar as coisas?

Teresa Almeida Rocha: Quando estou bem, sinto-me bem e contente. Quando estou triste, sinto-me contente na mesma porque a pintura acaba com a tristeza. A pintura faz-me feliz.

Aluno- Acho que é uma pergunta que nao vais conseguir responder porque nao te lembras: Qual foi o movimento da tua mao quando desenhaste o teu quadro?

Teresa Almeida Rocha- É muito desenhado em linha recta. Muito para cima e para baixo. Muito de quadrado. Linhas rectas quase sempre. É muito raro fazer um movimento arqueado com o braço.

Aluno- Quais são as cores que tu gostas?

Teresa Almeida Rocha- A cor que eu mais gosto é o lilás. A cor que as pessoas mais gostam nos quadros são os azuis.

Aluno- Onde arranjas inspiração para fazer os quadros?

Teresa Almeida Rocha- A inspiração vem de dentro. A vontade de desenhar.

Aluno- Que materiais usas para pintar?

Teresa Almeida Rocha- Tinta acrílica, tinta da china, tinta a óleo, gesso, etc.

Qual é o local favorito para pintar?

Teresa Almeida Rocha- Ar livre, mas nunca pinto ao ar livre porque não tenho jardim. Primeiro comecei pelo meu atelier ser uma arrecadação, mas faltava luz natural e os quadros ficavam cada vez mais escuros. Depois mudei para o escritório. Pinto sempre de joelhos no chão.

Aluno-Qual o teu pintor favorito?

Teresa Almeida Rocha- O meu pintor preferido vocês conhecem. Rothko. Porque só com as cores ele consegue transmitir coisas misteriosas.

Aluno-Como consegues fazer esses quadros?

Teresa Almeida Rocha- Com a técnica que fui aprendendo, com imaginação, com esforço, tentar muitas vezes insistir até conseguir fazer o que eu quero. Muita persistência, tentar de novo, ir tentando.

Aluno-Qual é o teu segredo?

Teresa Almeida Rocha- Como assim? O meu segredo para desenhar? O meu segredo é a persistência. Nunca desistir. Fazer e voltar a fazer e fazer outra vez.

Aluno-Que cores gosta mais? As da felicidade ou as da tristeza?

Teresa Almeida Rocha- Eu pinto com as cores que eu tenho em casa. Uso muito o azul, o branco, o preto.

Aluno-Porque é que gostas de pintar?

Teresa Almeida Rocha- Eu às vezes não consigo dizer tudo o que eu quero pelas palavras, então eu tenho necessidade de expressar o que eu sinto pelo desenho. É uma maneira de falar.

Aluno-Porque é que gostas de desenhar no chão?

Teresa Almeida Rocha- Dá mais jeito. E por causa das costas. Se estivermos a pintar num cavalete, ficamos a pintar em pé e a fazer um gesto que magoa nas costas.

Aluno-Porque é que usas poucas cores nas pinturas?

Teresa Almeida Rocha- Porque são aquelas que quero usar para me exprimir, ou porque são as únicas que tenho em casa.

Oitava sessão

Estiveram presentes 18 alunos

Aluno- Sabes, adoro desenhar de forma abstracta.

Nesta sessão começaram por desenhar

Aluno- O desenho que estou a fazer está pintado na minha imaginação

Primeiro par



Aluno- tem figuras geométricas

Aluno-Tem efeitos mágicos, tem.

Inês- O que vêm nestes quadros?

Aluno- Vejo os efeitos mágicos parece que está a sair dos desenho.

Inês- E o que vêm mais?

Aluno- Vejo uma magia, um homem transformado numa lagarta.

Aluno- Vejo um pintor que queria mostrar a magia porque havia atrás do desenho um homem a empurrar o desenho.

Aluno- Há algo de misterioso neste desenho

Aluno- Está em movimento porque está lá dentro alguém a empurrar.

Aluno- Neste quadro o homem está a meio, está dividido.

Aluno- Também parece que o homem está a ficar azul.

Aluno- Eu vejo neste outro quadro que parece que o autor quis aumentar a imagem

Aluno- Parece que a forma está oca lá dentro.

Aluno- Eu vejo quadrados.

Aluno- Cubos, paralelepípedos

Aluno- O autor pensou e se eu tentar criar um universo, só com figuras. Isto pode ser o mundo.

Aluno- Neste o autor quis mostrar um homem a esconder-se

Aluno- Deve ser de noite

Aluno- Aqui há mesmo um efeito mágico.

Segundo par de quadros



Aluno- Eu vejo que tem magia nos dois.

Aluno- Eu vejo várias vezes o Mickey repetido e com outras cores. Aqui o importante é a repetição.

Aluno- Vejo Miceys Mouse a dançar, em movimento.

Aluno- Vejo uma senhora em cores todas diferentes

Aluno- Vejo as quatro senhoras iguais mas com cores diferentes.

Aluno- sinto felicidade. A felicidade muda as cores, parece que são diferentes mas não.

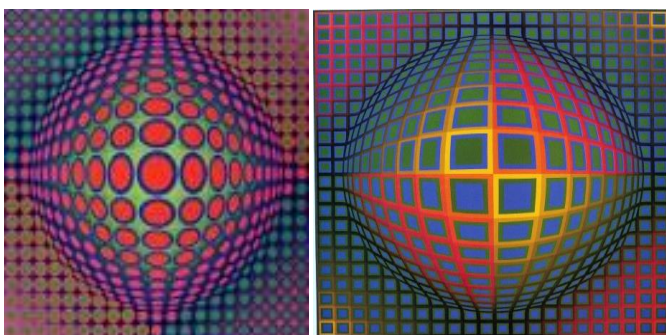
Aluno- O que fica mais diferente é o da direita.

Inês- O que veem mais?

Aluno- Vejo no Mickey felicidade e ali também.

Aluno- Vejo felicidade porque o Mickey está a sorrir.

Aluno- E no outro também existe felicidade.

Terceiro Par

Aluno- Eu sei, eu sei...

Aluno- Parece que está uma bola dentro e uma cara colorida

Aluno- É outra vez mágico.

Aluno- Vejo bolas e quadrados de cores diferentes

Aluno- Vejo coisas que parecem casas.

Aluno- Ambos parecem cubistas

Aluno- Vou ter saudades destas aulas.

Aluno- Eu sinto que foi uma dança.

Aluno- Eu fiz arte em construir

**Anexo G: Estatística da Escala Achievement Emotions Questionnaire- Elementary School
(AEQ- Elementary School)**

Tabela 1- α de Cronbach considerando vários conjuntos de itens

| | T1 | T2 | T3 |
|--------------------------|------|------|------|
| Prazer (1,4,8,12) | 0.87 | 0.87 | 0.55 |
| Prazer (1,4,12) | 0.74 | 0.74 | 0.68 |
| Aborrecimento (2,6,9,11) | 0.52 | | |
| Aborrecimento (2,6,9) | 0.72 | 0.69 | 0.26 |
| Aborrecimento (2, 6) | 0.79 | 0.92 | 0.89 |
| Ansiedade (3,5,7,10) | 0.36 | | |

Escala Achievement Emotions Questionnaire- Elementary School (AEQ- Elementary School) aplicado no decurso da fase experimental , ao grupo experimental.

A presente escala, foi aplicada na fase experimental, ao grupo experimental e tinha por objectivo verificar as emoções sentidas (prazer, aborrecimento e ansiedade) na sessão 3, 5, 8, no decurso do programa ProgestArt.

Escala constituída por 12 itens e formada por 3 subescalas: (1) Prazer – constituída por 4 itens (1, 4, 8 e 12); (2) Aborrecimento – constituída por 4 itens (2, 6, 9 e 11); (3) Ansiedade – constituída por 4 itens (3, 5, 7 e 10).

Os 12 itens são avaliados numa escala do tipo Likert de 1 a 5, na qual o respondente assinala com uma cruz (x) a opção correspondente, 1: “Nada”; 2: “Um pouco”; 3: ”Mais ou menos”; 4: ”Muito”; 5: ”Muitíssimo”. Foi atribuída uma pontuação de acordo com a resposta do participante, isto é, se o participante assinalou “Nada” foi atribuída a cotação 1 ponto, se respondeu “Um pouco” foi atribuída a cotação 2 pontos, e assim sucessivamente. Na tabela 5 consta a descrição de cada um dos itens.

Tabela 2 –Descrição dos Itens da Escala Achievement Emotions Questionnaire- Elementary School (AEQ- Elementary School)

| Item | Descrição |
|------|--|
| 1 | “Eu gosto da aula de arte” |
| 2 | “A aula de arte aborrece-me” |
| 3 | “A arte assusta-me” |
| 4 | “Mal posso esperar para ir à aula de arte” |
| 5 | “Quando penso na aula de arte, fico nervoso” |
| 6 | “A arte aborrece-me” |
| 7 | “Quando penso na aula de arte, o meu estômago revira-se” |
| 8 | “A arte, para mim, é divertida” |
| 9 | “Fazer arte aborrece-me” |
| 10 | “Durante a aula de arte, tudo é muito difícil para mim” |
| 11 | “Acho a aula de arte tão aborrecida, que preferia fazer outra coisa” |
| 12 | “Eu gosto de fazer arte” |

A escala foi aplicada em 3 momentos: (1) depois da terceira sessão; (2) depois da quinta sessão; (3) depois da oitava e última sessão.

Na tabela 3 consta o valor mínimo, o valor máximo, a mediana, a média e o desvio-padrão, para cada um dos itens, em cada um dos tempos.

Tabela 3 – Medidas de estatística descritiva

| Item | Tempo | Mínimo | Máximo | Mediana | Média | DP |
|-------------|--------------|---------------|---------------|----------------|--------------|-----------|
| 1 | T1 | 3 | 5 | 5 | 4,81 | 0,544 |
| | T2 | 3 | 5 | 5 | 4,83 | 0,514 |
| | T3 | 4 | 5 | 5 | 4,94 | 0,236 |
| 2 | T1 | 1 | 2 | 1 | 1,06 | 0,250 |
| | T2 | 1 | 3 | 1 | 1,17 | 0,514 |
| | T3 | 1 | 2 | 1 | 1,06 | 0,236 |
| 3 | T1 | 1 | 2 | 1 | 1,06 | 0,250 |
| | T2 | 1 | 4 | 1 | 1,17 | 0,707 |
| | T3 | 1 | 2 | 1 | 1,06 | 0,236 |
| 4 | T1 | 2 | 5 | 5 | 4,63 | 0,806 |
| | T2 | 2 | 5 | 5 | 4,61 | 0,850 |
| | T3 | 3 | 5 | 5 | 4,83 | 0,514 |
| 5 | T1 | 1 | 2 | 1 | 1,13 | 0,342 |
| | T2 | 1 | 2 | 1 | 1,06 | 0,236 |
| | T3 | 1 | 1 | 1 | 1,00 | 0,000 |
| 6 | T1 | 1 | 2 | 1 | 1,13 | 0,342 |
| | T2 | 1 | 2 | 1 | 1,11 | 0,323 |
| | T3 | 1 | 3 | 1 | 1,11 | 0,471 |
| 7 | T1 | 1 | 1 | 1 | 1,00 | 0,000 |
| | T2 | 1 | 2 | 1 | 1,11 | 0,323 |
| | T3 | 1 | 1 | 1 | 1,00 | 0,000 |
| 8 | T1 | 3 | 5 | 5 | 4,81 | 0,544 |
| | T2 | 3 | 5 | 5 | 4,72 | 0,575 |
| | T3 | 1 | 5 | 5 | 4,61 | 1,037 |
| 9 | T1 | 1 | 2 | 1 | 1,06 | 0,250 |
| | T2 | 1 | 1 | 1 | 1,00 | 0,000 |
| | T3 | 1 | 4 | 1 | 1,17 | 0,707 |
| 10 | T1 | 1 | 3 | 1 | 1,19 | 0,544 |
| | T2 | 1 | 5 | 1 | 1,22 | 0,943 |
| | T3 | 1 | 2 | 1 | 1,06 | 0,236 |
| 11 | T1 | 1 | 2 | 1 | 1,06 | 0,250 |
| | T2 | 1 | 2 | 1 | 1,22 | 0,428 |
| | T3 | 1 | 2 | 1 | 1,06 | 0,236 |
| 12 | T1 | 4 | 5 | 5 | 4,94 | 0,250 |
| | T2 | 3 | 5 | 5 | 4,78 | 0,548 |
| | T3 | 4 | 5 | 5 | 4,94 | 0,236 |

De seguida foi efetuada uma inversão dos itens 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11, de forma a assegurar que todos os itens estejam codificados na mesma direção conceptual e foi calculado o coeficiente alpha de Cronbach para a totalidade da escala, com o objetivo de avaliar a consistência interna.

Tabela 4 – α de Cronbach para a escala global, em cada um dos tempos

| | T1 | T2 | T3 |
|----------------------|-------|-------|-------|
| α de Cronbach | 0,712 | 0,768 | 0,696 |

Cálculo do α de Cronbach por dimensão e por momento

Foram considerados os momentos T1 (depois da terceira sessão), T2 (depois da quinta sessão) e T3 (depois da sétima e última sessão).

Foi calculado o valor de α de Cronbach por dimensão, para cada um dos tempos. Os itens selecionados foram aqueles com valores de α de Cronbach mais elevados nos três momentos (o mesmo conjunto de itens por dimensão, em cada momento).

Dimensão Prazer:

Em teoria, os itens que fazem parte da dimensão prazer são os itens 1, 4, 8 e 12

Passo 1: Análise do valor de α de Cronbach para os itens considerados, no tempo 1

Reliability Statistics

| Cronbach's | |
|------------|------------|
| Alpha | N of Items |
| ,871 | 4 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| T1it1 | 14,38 | 1,983 | ,968 | ,737 |
| T1it4 | 14,56 | 1,463 | ,846 | ,829 |
| T12it8 | 14,38 | 1,983 | ,968 | ,737 |
| T1it12 | 14,25 | 3,400 | ,325 | ,952 |

Passo 2: Análise do valor de α de Cronbach para os itens considerados, no tempo 2

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,869 | 4 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| T2it1 | 14,11 | 3,046 | ,742 | ,834 |
| T2it4 | 14,33 | 2,235 | ,664 | ,899 |
| T2it8 | 14,22 | 2,536 | ,972 | ,738 |
| T2it12 | 14,17 | 3,088 | ,651 | ,860 |

Passo 3: Análise do valor de α de Cronbach para os itens considerados, no tempo 3

Reliability Statistics

| Cronbach's | |
|------------|------------|
| Alpha | N of Items |
| ,550 | 4 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Deleted | ItemScale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--------|-----------------------------|---|--|--|
| T3it1 | 14,39 | 2,016 | ,596 | ,462 |
| T3it4 | 14,50 | 1,441 | ,619 | ,265 |
| T3it8 | 14,72 | ,683 | ,416 | ,675 |
| T3it12 | 14,39 | 2,252 | ,231 | ,570 |

Atendendo ao baixo valor do α de Cronbach no tempo 3, retirou-se o item 8.

Passo 4: Análise do α de Cronbach para o tempo 1, considerando os itens 1, 4 e 12

Reliability Statistics

| Cronbach's | |
|------------|------------|
| Alpha | N of Items |
| ,737 | 3 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| T1it1 | 9,56 | ,796 | ,919 | ,209 |
| T1it4 | 9,75 | ,467 | ,787 | ,464 |
| T1it12 | 9,44 | 1,729 | ,292 | ,906 |

Passo 5: Análise do α de Cronbach para o tempo 2, considerando os itens 1, 4 e 12

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,738 | 3 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| T2it1 | 9,39 | 1,428 | ,686 | ,568 |
| T2it4 | 9,61 | ,958 | ,515 | ,819 |
| T2it12 | 9,44 | 1,438 | ,606 | ,627 |

Passo 6: Análise do α de Cronbach para o tempo 3, considerando os itens 1, 4 e 12

Reliability Statistics

| Cronbach's | |
|------------|------------|
| Alpha | N of Items |
| ,675 | 3 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| T3it1 | 9,78 | ,418 | ,686 | ,469 |
| T3it4 | 9,89 | ,105 | ,943 | -,125 ^a |
| T3it12 | 9,78 | ,536 | ,265 | ,805 |

- a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Uma vez que os valores de α de Cronbach são próximos de 0.70 em qualquer dos momentos, decidiu-se que a dimensão prazer seria composta pelos itens 1, 4 e 12.

Dimensão Aborrecimento:

Em teoria, os itens que fazem parte da dimensão aborrecimento são os itens 2, 6, 9, 11.

Passo 1: Análise do valor de α de Cronbach para os itens considerados, no tempo 1

Reliability Statistics

| Cronbach's | |
|------------|------------|
| Alpha | N of Items |
| ,515 | 4 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| T1it2 | 3,25 | ,333 | ,346 | ,413 |
| T1it6 | 3,19 | ,163 | ,787 | -,231 ^a |
| T1it9 | 3,25 | ,333 | ,346 | ,413 |
| T1it11 | 3,25 | ,467 | -,098 | ,723 |

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Atendendo ao baixo valor do α de Cronbach no tempo 1, retirou-se o item 11.

Passo 2: Análise do valor de α de Cronbach para os itens 2, 6 e 9 no tempo 1

Reliability Statistics

| Cronbach's | |
|------------|------------|
| Alpha | N of Items |
| ,723 | 3 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|-------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| T1it2 | 2,19 | ,296 | ,398 | ,789 |
| T1it6 | 2,13 | ,117 | 1,000 | -,143 ^a |
| T1it9 | 2,19 | ,296 | ,398 | ,789 |

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Passo 3: Análise do valor de α de Cronbach para os itens 2, 6 e 9 no tempo 2

Reliability Statistics

| Cronbach's | |
|------------|------------|
| Alpha | N of Items |
| ,689 | 3 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean Item Deleted | ifScale if Item Deleted | Corrected VarianceItem-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|-------|----------------------------|----------------------------|--|--|
| T2it2 | 2,11 | ,105 | ,943 | 2,665E-14 |
| T2it6 | 2,17 | ,265 | ,943 | 1,688E-14 |
| T2it9 | 2,28 | ,683 | ,000 | ,919 |

Passo 4: Análise do valor de α de Cronbach para os itens 2, 6 e 9 no tempo 3

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---------------------|------------|
| ,260 | 3 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean Item Deleted | ifScale if Item Deleted | Corrected VarianceItem-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|-------|----------------------------|----------------------------|--|--|
| T3it2 | 2,28 | ,683 | ,520 | -,115 ^a |
| T3it6 | 2,22 | ,536 | ,265 | -,073 ^a |
| T3it9 | 2,17 | ,500 | -,059 | ,889 |

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Atendendo ao baixo valor do α de Cronbach no tempo 3, retirou-se o item 9.

Passo 5: Análise do valor de α de Cronbach para os itens 2 e 6 no tempo 1

Reliability Statistics

| Cronbach's | |
|------------|------------|
| Alpha | N of Items |
| ,789 | 2 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|-------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| T1it2 | 1,13 | ,117 | ,683 | . |
| T1it6 | 1,06 | ,063 | ,683 | . |

Passo 6: Análise do valor de α de Cronbach para os itens 2 e 6 no tempo 2

Reliability Statistics

| Cronbach's | |
|------------|------------|
| Alpha | N of Items |
| ,919 | 2 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Variance-Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|-------|----------------------------|--------------------------------|---|----------------------------------|
| T2it2 | 1,11 | ,105 | ,943 | . |
| T2it6 | 1,17 | ,265 | ,943 | . |

Passo 7: Análise do valor de α de Cronbach para os itens 2 e 6 no tempo 3

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,889 | 2 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Variance-Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|-------|----------------------------|--------------------------------|---|----------------------------------|
| T3it2 | 1,11 | ,222 | 1,000 | . |
| T3it6 | 1,06 | ,056 | 1,000 | . |

Uma vez que os valores de α de Cronbach são superiores a 0.70 em qualquer dos momentos, decidiu-se que a dimensão aborrecimento seria composta pelos itens 2 e 6.

Dimensão Ansiedade:

Em teoria, os itens que fazem parte da dimensão ansiedade são os itens 3, 5, 7 e 10.

Passo 1: Análise do valor de α de Cronbach para os itens considerados, no tempo 1

Reliability Statistics

| Cronbach's | |
|------------|------------|
| Alpha | N of Items |
| ,359 | 4 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Corrected Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|--------|----------------------------|------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| T1it3 | 3,31 | ,629 | -,105 | ,517 |
| T1it5 | 3,25 | ,333 | ,507 | -,112 ^a |
| T1it7 | 3,38 | ,650 | ,000 | ,404 |
| T1it10 | 3,19 | ,162 | ,437 | -,154 ^a |

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Como se pode observar na tabela anterior, qualquer combinação de itens resulta em valores baixos do α de Cronbach.

Escala final:

Consideraram-se os itens 1, 2, 4, 6 e 12. Os itens 1, 4 e 12 constituem a dimensão prazer. Os itens 2 e 6 formam a dimensão aborrecimento.

Tabela 5 – Descrição dos Itens da escala achievement emotions questionnaire- elementary scholl (AEQ- Elementary scholl)

| Item | Descrição |
|------|--|
| 1 | “Eu gosto da aula de arte” |
| 2 | “A aula de arte aborrece-me” |
| 4 | “Mal posso esperar para ir à aula de arte” |
| 6 | “A arte aborrece-me” |
| 12 | “Eu gosto de fazer arte” |

De seguida foi calculado o coeficiente alpha de Cronbach para a totalidade da escala e em cada um dos tempos, com o objetivo de avaliar a sua consistência interna. Para tal, os itens 2 e 6 foram previamente invertidos de forma a assegurar que todos os itens estejam codificados na mesma direção conceptual (emoções positivas).

Tempo 1:

Reliability Statistics

| Cronbach's | |
|------------|------------|
| Alpha | N of Items |
| ,825 | 5 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|-----------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Tlit1 | 19,38 | 1,850 | ,912 | ,691 |
| Tlit4 | 19,56 | 1,196 | ,936 | ,734 |
| Tlit12 | 19,25 | 3,267 | ,184 | ,874 |
| Tlit2_inv | 19,25 | 2,733 | ,847 | ,785 |
| Tlit6_inv | 19,31 | 2,629 | ,677 | ,790 |

Tempo 2:

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,836 | 5 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Scale Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|-----------|-------------------------------|-----------------------------------|--|---|
| T2it1 | 19,11 | 3,516 | ,630 | ,805 |
| T2it4 | 19,33 | 2,118 | ,872 | ,745 |
| T2it12 | 19,17 | 3,794 | ,422 | ,857 |
| T2it2_inv | 19,11 | 3,399 | ,703 | ,787 |
| T2it6_inv | 19,06 | 3,820 | ,848 | ,792 |

Tempo 3:

Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---------------------|------------|
| ,869 | 5 |

Item-Total Statistics

| | Scale Mean if Item Deleted | Corrected Variance if Item Deleted | Corrected Item-Total Correlation | Cronbach's Alpha if Item Deleted |
|-----------|----------------------------|------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| T3it1 | 19,61 | 1,546 | ,926 | ,817 |
| T3it4 | 19,72 | ,918 | ,974 | ,769 |
| T3it12 | 19,61 | 2,016 | ,107 | ,938 |
| T3it2_inv | 19,61 | 1,546 | ,926 | ,817 |
| T3it6_inv | 19,67 | 1,059 | ,889 | ,790 |

A escala global tem valores de α de Cronbach superiores a 0.8 nos três momentos considerados.

Comparação dos scores globais e por dimensão, nos tempo T1, T2 e T3:

Procedeu-se ao cálculo da média dos scores atribuídos a cada um dos itens pertencentes à escala final e às dimensões prazer e aborrecimento, em cada um dos três momentos.

A tabela 6 contém os valores mínimo, máximo, mediana, média e desvio-padrão.

| Item | Tempo | Mínimo | Máximo | Mediana | Média | DP |
|---|-------|--------|--------|---------|-------|------|
| Escala Global (Itens 1, 2-inv, 4, 6-inv e 12) | T1 | 3,60 | 5 | 5 | 4,84 | 0,37 |
| | T2 | 3,60 | 5 | 5 | 4,79 | 0,45 |
| | T3 | 3,80 | 5 | 5 | 4,91 | 0,29 |
| Dimensão Prazer (Itens 1, 4 e 12) | T1 | 3,33 | 5 | 5 | 4,79 | 0,47 |
| | T2 | 3,33 | 5 | 5 | 4,74 | 0,53 |
| | T3 | 4 | 5 | 5 | 4,91 | 0,28 |
| Dimensão Aborrecimento (Itens 2 e 6) | T1 | 1 | 2 | 1 | 1,09 | 0,27 |
| | T2 | 1 | 2,5 | 1 | 1,14 | 0,41 |
| | T3 | 1 | 2,5 | 1 | 1,08 | 0,35 |

Com o objetivo de avaliar a existência de diferenças significativas entre os três momentos, para a escala global e para cada uma das dimensões, efetuou-se o teste de Friedman. Os resultados constam nas tabelas seguintes.

Scores globais:

Ranks

| Mean Rank |
|---------------------|
| Mean_T1_Etotal 2,00 |
| Mean_T2_Etotal 1,84 |
| Mean_T3_Etotal 2,16 |

Test Statistics^a

| | |
|-------------|-------|
| N | 16 |
| Chi-Square | 2,632 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | ,268 |

a. Friedman Test

A segunda tabela apresenta o valor do *p-value* calculado por aproximação ao Qui-quadrado ($p=0,268$). Sendo o *p-value* ($p=0,268$) maior do que $\alpha = 0,005$, não podemos concluir que existam diferenças significativas entre os três momentos.

Dimensão prazer:

Ranks

| | Mean Rank |
|---------------|-----------|
| Mean_T1_Praze | 2,00 |
| Mean_T2_Praze | 1,84 |
| Mean_T3_Praze | 2,16 |

Test Statistics^a

| | |
|-------------|-------|
| N | 16 |
| Chi-Square | 2,632 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | ,268 |

a. Friedman Test

A segunda tabela apresenta o valor do *p-value* calculado por aproximação ao Qui-quadrado ($p=0,268$). Sendo o *p-value* ($p=0,268$) maior do que $\alpha = 0,005$, não podemos concluir que existam diferenças significativas entre os três momentos.

Dimensão aborrecimento:

Ranks

| | Mean |
|-----------------------|------|
| | Rank |
| Mean_T1_Aborrecimento | 1,97 |
| Mean_T2_Aborrecimento | 2,06 |
| Mean_T3_Aborrecimento | 1,97 |

Test Statistics^a

| | |
|-------------|------|
| N | 16 |
| Chi-Square | ,667 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | ,717 |

a. Friedman Test

A segunda tabela apresenta o valor do *p-value* calculado por aproximação ao Qui-quadrado ($p=0,717$). Sendo o *p-value* ($p=0,717$) maior do que $\alpha = 0,005$, não podemos concluir que existam diferenças significativas entre os três momentos.

Concluindo, considerando um nível de significância de 5%, não podemos concluir que existam diferenças significativas entre os três momentos avaliados.

Resumidamente pode-se afirmar que encontramos estes valores porque a dimensão da amostra é reduzida, 18 participantes. Por outro lado, encontramos scores na generalidade muito elevados na dimensão positiva (prazer) e muito baixo na negativa (aborrecimento), em qualquer dos momentos. Denota-se a existência de uma baixa variabilidade nas respostas das crianças.

Por outro lado, a observação das crianças no decurso da fase experimental leva-nos a crer na existência de uma real satisfação em todas as sessões. Por exemplo, uma cotação elevada no

“mal posso esperar para ir à aula de arte” está assim compatível com o comportamento demonstrado de chegada à aula em momentos anteriores ao seu início. Outro exemplo, foi a pergunta que realizaram vários alunos “ Porque é que a aula de artes não é todos os dias?” o que demonstra estar associado ao item “Eu gosto da aula de arte”.

Contudo alertamos para que as respostas a questionários deste tipo possam estar dependentes da desejabilidade social.