

# A referencialização como metodologia de avaliação das aprendizagens aplicada a uma experiência de criação plástica

---

LÚCIA GRAVE MAGUETA<sup>1</sup>

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v17i55.4940>

## Resumo

Para realizar a avaliação das aprendizagens relativa a uma experiência de criação plástica vivida por estudantes do ensino superior, futuros profissionais que atuarão em contextos de intervenção educativa, social e cultural, foi seguida a metodologia de avaliação proposta por Gérard Figari – a referencialização. Esta metodologia consiste na construção de um conjunto de referentes (referencial) que permite avaliar um determinado objeto ou dispositivo educativo, sendo este processo realizado através de procedimentos de investigação. A situação de aprendizagem em análise é um exercício de expressão plástica em que os estudantes experimentaram a assemblagem – meio de expressão que combina várias técnicas e materiais – em aulas de Artes Visuais. O resultado deste processo é um referencial de avaliação das aprendizagens que reflete as diferentes dimensões da experiência vivida e cujas formas de construção e aplicação podem ser transferidas para outras situações avaliativas em Artes Visuais.

**Palavras-chave:** referencialização; referencial de avaliação; Artes Visuais; assemblagem; criação plástica.

Submetido em: 19/05/2024

Aprovado em: 25/06/2025

---

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria), Leiria, Portugal; <https://orcid.org/0000-0003-0203-571X>; e-mail: [lucia.magueta@ipleiria.pt](mailto:lucia.magueta@ipleiria.pt).

# Referencing as a methodology for assessing learning applied to a creative experience

## **Abstract**

In order to carry out the assessment of learning related to an experience of plastic creation lived by higher education students, future professionals who will work in educational, social and cultural intervention contexts, the assessment methodology proposed by Gérard Figari - referentialisation - was followed. This methodology consists of constructing a set of references (referential) that allows a particular educational object or device to be evaluated, and this process is carried out through research procedures. The learning situation being analysed is a plastic expression exercise in which the students experimented with *assemblage* - a way of expression that combines various techniques and materials - in Visual Arts classes. The result of this process is a learning assessment framework that reflects the different dimensions of the experience and whose construction and application can be transferred to other assessment situations in Visual Arts.

**Keywords:** referentialisation; assessment framework; Visual Arts; *assemblage*; plastic creation.

# La referenciación como metodología para evaluar el aprendizaje aplicado a una experiencia creativa

## **Resumen**

Para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes relacionados con una experiencia de creación plástica vivida por estudiantes de enseñanza superior, futuros profesionales que trabajarán en contextos de intervención educativa, social y cultural, se siguió la metodología de evaluación propuesta por Gérard Figari: la referencialización. Esta metodología consiste en construir un conjunto de referencias (referencial) que permita evaluar un determinado objeto o dispositivo educativo, y este proceso se lleva a cabo mediante procedimientos de investigación. La situación de aprendizaje analizada es un ejercicio de expresión plástica en el que los alumnos experimentaron con el ensamblaje - un medio de expresión que combina diversas técnicas y materiales - en clases de Artes Visuales. El resultado de este proceso es un referencial de evaluación del aprendizaje que refleja las diferentes dimensiones de la experiencia y cuya construcción y aplicación puede ser transferida a otras situaciones de evaluación en Artes Visuales.

**Palabras-clave:** referencialización; referencial de evaluación; Artes Visuales; ensamblaje; creación plástica.

## **Introdução**

Este trabalho apresenta o processo de construção de um referencial de avaliação das aprendizagens que teve por base a metodologia proposta por Figari (1996) – a referencialização. Assim sendo, é descrita uma experiência de ensino e aprendizagem de Artes Visuais vivenciada por estudantes portugueses do ensino superior, em cursos de formação que os capacitarão para intervir profissionalmente em contextos de educação não formal. Com esta experiência realizou-se também uma investigação-ação que teve como objetivos fazer a análise da experiência de aprendizagem e coletar dados para construir o referencial de avaliação. A necessidade de realizar a avaliação numa perspectiva holística, orientada para o processo, e que focasse as ações e desempenho do estudante continuamente ao longo das experiências práticas, abrindo espaço para o *feedback* formativo no decorrer das mesmas, justificaram a realização deste estudo de investigação. Igualmente, a importância de documentar um processo criativo e expressivo em Artes Visuais relacionando-o com práticas de avaliação, é relevante, sobretudo no que é relativo a contextos de ensino superior, em que a bibliografia é escassa. Na linha do que é referido por Graham (2019), se no ensino das artes se valorizam os resultados divergentes, idiossincráticos e imaginativos, o espírito crítico e as experiências, a avaliação tem de apoiar estas vertentes. Para este autor, é fundamental aplicar modelos de avaliação que valorizem a educação artística e que sejam alternativos à avaliação de produtos finais e à cultura de testes, associadas à avaliação sumativa. Assim sendo, este trabalho procura ser um contributo nesse sentido.

Este texto estrutura-se do seguinte modo: o enquadramento teórico incide sobre a referencialização e sobre a avaliação das aprendizagens em educação artística; a metodologia apresenta o contexto da investigação realizada e descreve o processo de construção do referencial de avaliação; a seguir apresenta-se o referencial de avaliação construído e explica-se a sua operacionalização; por último, destacam-se algumas ideias conclusivas e apresenta-se a bibliografia de referência.

## **1. Enquadramento teórico**

### **1.1. A referencialização como metodologia de avaliação**

Para compreender o significado de “avaliar”, toma-se como ponto de partida a definição de Lesne (1984, p. 132):

avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de maneira imediata, o que é objeto de uma investigação sistemática ou de uma medida) com um referente (o que desempenha o papel de norma, o que deve ser, o que é o modelo, o objetivo perseguido, etc.).

Também é este o sentido da definição apresentada por Figari (1993, p. 150) quando explica que o ato de avaliar consiste “numa reflexão sobre a distância entre o referente e o referido (designa a parte da realidade escolhida como “material” para esta reflexão ou medida)”. A construção do referente é para este autor a “referencialização”, isto é, a construção e operacionalização de um sistema de referências, ou seja, “um processo específico de explicação ou de construção de um quadro de referências” e que inclui “referentes”, que designam “aquilo em relação ao qual um juízo de valor é produzido” (Figari, 1993, p. 149). Este autor apresenta a referencialização como um processo de elaboração dos referentes considerando a sua dimensão geral e dimensão situacional, fundamentando-os com dados, ou seja, um corpo de referências relativo a um objeto (ou a uma situação) em relação ao qual poderão ser realizadas avaliações. O referencial de avaliação resulta deste processo de definição do conjunto de referentes, que permitem analisar e comparar a situação desejada (ou ideal) com a situação real. O referencial construído é, para o avaliador, a “grelha de referência que lhe permite ler e dizer a realidade” (Hadji, 1994, p. 178).

## 1.2. A avaliação das aprendizagens na Educação Artística

A avaliação nas áreas artísticas deve adotar um “modelo reflexivo de ensino-aprendizagem, valorizando os momentos de reflexão e avaliação sobre o processo de criação e ou sobre a obra realizada” (Melo, 2000, p. 162).

Para Acaso (2009) a avaliação deve atender: à motivação intrínseca, em que o estudante encontra nas suas experiências a recompensa interna e não externa (vinda das classificações); à perseverança, em que “os ganhos (...) não são produto de um dom natural, a aprendizagem é o resultado do trabalho organizado e persistente” (Acaso, 2009, p. 225); às técnicas qualitativas, para averiguar como o estudante cria o seu próprio corpo de conhecimento; e à avaliação de todas as componentes do processo educativo, incluindo a ação docente. Esta autora propõe o envolvimento do estudante na sua própria avaliação e, para tal, valoriza a

avaliação antecipada (consiste em definir com o estudante a meta a alcançar, conhecendo as suas expectativas), a autoavaliação, a heteroavaliação, as conversas em profundidade, o portefólio e o diário de bordo, “onde cada aluno verificará como o que está trabalhando na ação educativa influencia a sua forma de ver o mundo e como se materializa conscientemente essa mudança” (Acaso, 2009, p. 229). Também é este o sentido dos contributos de Graham (2019) e de Boughton (2019), que referem a importância de documentar o percurso dos alunos, os seus interesses e reflexão, salientando o portfólio como estratégia possível.

Para Kowalski (2000, p. 75), a avaliação no âmbito das artes deve considerar:

o domínio dos meios de expressão e comunicação, mas também sobre o processo expressivo e criativo em si, sobre a concretização dos produtos, a evolução quanto à integração dos diversos conhecimentos curriculares, a reflexão e sentido crítico perante o mundo.

Esta autora sublinha que é necessário valorizar processos e produtos e distingue que as expressões se diferenciam das restantes áreas do currículo por valorizarem os produtos criativos e sugere também que, para além da reflexão oral, se recorra a instrumentos para registo de dados observados e dados inferidos. Estes instrumentos de avaliação / reflexão escrita sobre as atividades, poderão ser grelhas que ajudem a avaliar processos e produtos, e que poderão ser construídas com referentes relativos à evolução do grupo e aos objetivos a alcançar, assumindo assim a “referencialização” proposta por Figari (1996) e também apresentada no trabalho de doutorado desenvolvido por Magueta (2012).

## 2 Metodologia

Conforme foi apresentado, o processo de referencialização inclui procedimentos de recolha de dados relativos ao objeto a avaliar, neste caso, pretendeu-se avaliar as aprendizagens que os estudantes contruíram com uma experiência de criação plástica em que realizaram composições de assemblagem. De uma forma evolutiva definiram-se os “referentes”, ou as dimensões a avaliar, dando estas origem ao referencial de avaliação que, por sua vez, se estrutura em categorias, critérios e indicadores.

Para coletar os dados, a investigação empreendida baseou-se na observação das situações educativas e nos registos que resultaram da mesma; nos registos

fotográficos e na análise ao conteúdo de textos que os estudantes escreveram para documentar as suas experiências. Este corpo de dados permitiu caracterizar as ações dos estudantes e os produtos criativos resultantes das tarefas de aprendizagem propostas. A pesquisadora teve também o papel de professora, sendo este um processo de investigação-ação, em que participaram 15 estudantes de dois cursos de ensino superior, de uma instituição portuguesa, que se preparam para o desempenho de funções de animadores educativos em contextos diversificados – centros de atividades de tempos livres, serviços educativos de museus, bibliotecas, ludotecas, entre outros espaços de educação não formal. As idades dos participantes variavam entre os 19 e os 25 anos e havia heterogeneidade relativamente ao género e à relação com a linguagem plástica em experiências artísticas anteriores. Das duas turmas referidas, apenas 15 estudantes estiveram presentes em todas as aulas em que foi realizada a coleta de dados, tendo sido esse o critério para constituir a amostra de participantes para a pesquisa.

## **2.1 O processo de investigação-ação e de construção do referencial de avaliação**

Nesta parte descreve-se a sequência de experiências vivenciadas pelos estudantes, que foi estruturada em quatro momentos. Estes momentos concretizam os eixos pedagógicos complementares propostos por Caldas e Vasques (2014) – a interação do estudante com objetos artísticos ou com representações de arte ou de artistas; a construção de conhecimento através da prática artística; e a discussão e fruição das formas de arte que o estudante desenvolve individualmente e em coletivo.

Para cada momento identificaram-se as ações dos estudantes e produtos resultantes das mesmas, procurando que a descrição conduzisse a uma súmula, de modo a concretizar a referencialização, ou seja, a definição dos “referentes” – as categorias, os critérios e os indicadores que constituem o referencial de avaliação.

### **2.1.1 Momento 1 - Preparação**

A proposta de criação artística iniciou-se com uma tarefa de *flipped classroom* (sala de aula invertida), abordagem em que “o aluno estuda antes da aula e a aula se torna o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas” (Valente, 2014, p. 86). Assim, na plataforma de *e-learning* os estudantes consultaram instruções e foram desafiados a pesquisar e a responder a questões: “O

que é assemblagem?"; "Que materiais podem ser utilizados?"; "Que referências artísticas são relevantes?"; "Cria um *mood board* sobre assemblagem que inclua obras de arte". Em aula, os estudantes apresentaram as suas pesquisas e sínteses sobre a informação coletada, foram recolhidas e expostas imagens de obras artísticas em que foram identificados os autores, as técnicas, os materiais, e foi realizada uma leitura objetiva e inferencial em alguns casos de obras que suscitaram mais interesse no grupo – por exemplos, as "Merz Pictures" de Kurt Schwitters, como "Cherry picture", "A Painting with stars", "Yes – what", e outras obras de colagem deste artista alemão. As colagens de Picasso foram também observadas demoradamente pela curiosidade em torno do uso de materiais (obra "Bottle of Suze" de 1913, por exemplo), que eram desconhecidas para grande parte dos estudantes, pois apenas conheciam obras de pintura deste autor.

Foi muito referido o artista Jean Dubuffet, pois trouxe à arte novas formas de criar, descomplexadas, que aceitam a expressão livre e criativa. Este artista utilizava materiais e técnicas inéditas e improváveis – muitos dos trabalhos de Jean Dubuffet eram assemblagens em que utilizou materiais não convencionais (ex. asas de borboletas). Este artista foi mencionado e contemplado nas pesquisas de vários estudantes. Igualmente, foram mencionados outros artistas como Lourdes de Castro, Arman, André Breton, Joseph Cornell, Picasso, George Braque, Mike Bennion, Louise Nevelson, Wesley Duke Lee, Amadeo de Souza Cardoso, entre outros.

A assemblagem foi definida como algo que se constrói sobre um suporte (normalmente rígido para poder suportar o peso de elementos em vários materiais), "uma colagem com objetos e materiais tridimensionais" (Estudante 1), que aceita "que todos os tipos de materiais se incorporem na obra de arte" (Estudante 2), ultrapassam-se "os limites da superfície" (Estudante 3), incorpora "objetos díspares, que não perdem o sentido original, apesar de estarem num conjunto" (Estudante 4); os elementos justapõem-se, sendo possível identificar cada peça num conjunto mais amplo. Estas falas dos estudantes correspondem a informação "livre" que encontraram *online* para definir "assemblagem".

Em algumas pesquisas mais aprofundadas foi mencionada a exposição "The Art of Assemblage" realizada em 1961, em Nova Iorque, no *The Museum of Modern Art* e o respetivo catálogo (Seitz, 1961), que inclui um aprofundamento teórico sobre a presença da assemblagem em diversos movimentos artísticos e nas obras de vários artistas universalmente conhecidos.

Relativamente ao Momento 1, é relevante que o referencial de avaliação contemple o desempenho do estudante correspondente às pesquisas realizadas, à apropriação dos conceitos, ao conhecimento sobre as técnicas e materiais que se utilizam na montagem, ao repertório de artistas e obras de arte que conheceu, assim como a evidências de apreciação estética.

### **2.1.2 Momento 2 – Planejamento e seleção de materiais**

Seguiu-se uma etapa em que os estudantes, baseando-se no que conheceram sobre montagem, começaram a fazer experiências livres com materiais disponíveis no espaço do Laboratório de Expressão Plástica (sala da instituição destinada a ateliê de artes visuais). Como suportes, utilizaram bases de cartão canelado (*cardboard*) e materiais diversificados – papel de jornal e revistas, papel crepe, papel prensado (de caixas de ovos), papel absorvente, tecidos, fios, tecidos desfiados, raspas de madeiras, pedaços de isopor, folhas secas, pequenos ramos de árvores, areia, terra, entre outros. Estes materiais eram transformados e incorporados em composições utilizando cola quente, tintas e cola branca, também designada como “cola de madeira”. A cola branca é adequada a muitos tipos de material e após a secagem fica transparente, dando um aspeto “plastificado” às superfícies, por isso, foi um material muito constante nesta fase de experimentação.

Estas experiências decorreram de uma forma muito livre, em que os estudantes se entregavam a descobertas e a conjunções de materiais, apenas para poder observar as reações dos mesmos a algumas transformações (ex. dissolver papel prensado, derreter ceras, desfilar tecidos, entre outras), para observar o interesse visual de formas e conjugação de elementos, para experimentar formas de união de elementos ou simplesmente para experimentar técnicas (estampagens através de “carimbos” construídos ou rolos com elementos colados que serviam para produzir padrões). A Figura 1 mostra algumas destas experiências.

Figura 1 – Imagens representativas de experiências do Momento 1



Fonte: A autora (2024).

Não foi sugerido qualquer tema para estas composições, os estudantes foram estimulados a compreenderem o sentido de “material” – conhecer a sua proveniência, conhecer as suas propriedades, modos de transformação, as suas utilizações, e também significados culturalmente atribuídos, como refere Beljon (1993, p. 193), “cada material evoca um mundo próprio”. Simultaneamente, esta etapa possibilitou também a expressão e a fruição. Apresenta-se algumas falas dos estudantes que evidenciam a construção de aprendizagem sobre materiais e também como exercitaram a sua expressão:

Estudante 1: “Cada experiência que fazia dava-me vontade de experimentar algo mais, o tempo passava sem dar por isso e a entrega na tarefa era total”.

Estudante 8: “Os materiais têm uma forma própria de se comportar e ao utilizá-los com determinadas técnicas e/ou composições pode não resultar no efeito ou ideia préconcebida, o que não é por si negativo, apenas diferente do idealizado ou projetado.”

Estudante 10: “Aqui consegui compreender algumas modificações que certos materiais fazem ao suporte onde estamos a criar: a massa de juntas fica diferente quando seca, o cartão entorta depois de seco, algumas tintas ficam brilhantes, alguns materiais contorcem-se depois de receberem calor, etc.”

Estudante 5: “Explorei vários meios de transformação e testei propriedades dos materiais, principalmente a sua resistência.”

Estudante 11: “A experimentação é necessária para a criação, pois sem ela nunca se alargarão possibilidades e farão coisas diferentes.”

Estudante 9: “Poder criar alguma coisa de uma forma mais desprendida de uma técnica específica ou de uma regra, permitiu-me conhecer melhor os materiais, como as tintas o cartão, as colas, juntamente utilizadas com jornais, papeis, paus, linhas,...”

Estudante 1: “A prática desta disciplina existe essencialmente na ação e na experimentação, e que isso é algo inato a todas as pessoas

(mesmo as que se julgam mais incapazes de o fazer), pelo que o mais importante na intervenção artística plástica é proporcionar o espaço e o estímulo para que essa ação e experimentação se realizem livremente."

Relativamente ao Momento 2, importa que o referencial de avaliação foque as ações relacionadas com a experimentação livre, o uso de materiais diversificados e a descoberta das suas propriedades e o modo como isso influencia o interesse visual das composições plásticas. Tendo em conta que se tratava de um curso que preparava futuros profissionais para a intervenção com diferentes públicos, importa também focar a importância que os estudantes atribuem à experimentação livre de técnicas e materiais e a sua relação com o conceito de "expressão plástica".

### 2.1.3 Momento 3 – Execução de trabalhos de assemblagem

Após a fase de experiências livres e de planeamento, os estudantes desenvolveram novas composições visuais, aplicando conhecimentos pesquisados e apreendidos anteriormente.

Desta fase resultaram composições com maior interesse visual, revelando mais cuidado na seleção de suportes e maior diversificação de técnicas e materiais. Procurou-se explorar os materiais e torná-los expressivos, conjugando desenho, pintura, estampagem, colagem plana e em volume (ver Figuras 2 e 3).

Figura 2 – Imagens representativas do Momento 3



Fonte: A autora (2024).

Os utensílios usados para transformar materiais foram também muito variados – pincéis, rolos, espátulas, esponjas, garfos, tesouras, pregos, pentes, entre outros. As

seguintes falas dos estudantes evidenciam como no seu discurso já utilizavam vocabulário específico para se referirem às suas composições e aos seus processos para criar plasticamente:

Estudante 14: "Nesta criação polimatérica utilizei a pintura em acrílico, aguarela, tinta-da-china, massa de juntas, gesso, fotografia, lápis de cera, cola branca, folhas e flores naturais, folhas de acetato, fita cola, cartão, papel de cozinha, um cordão e uma chave."

Estudante 8: "Houve momentos em que simplesmente utilizava o que encontrava ao meu redor ou comigo naquele momento e fazia de uma forma espontânea uma folha, outras vezes recolhia material natural, "lixo" ou fotográfico que me fazia sentido e criava."

Estudante 9: "Entendi também que os trabalhos têm de ter uma composição, a maneira como organizamos os elementos é fundamental, percebo que tem de haver equilíbrio visual e uma certa ordem, uma estrutura."

Figura 3 – Imagens representativas do Momento 3



Fonte: A autora (2024).

Relativamente ao Momento 3, o referencial de avaliação deve incidir sobre a organização das composições, o uso de técnicas e materiais prevendo a sua adequação, o sentido comunicativo e expressivo conseguido através da seleção de materiais e meios utilizados.

#### **2.1.4 Momento 4 – Reflexão sobre o processo e sobre as aprendizagens construídas**

O Momento 4 decorreu na última aula da sequência, que teve um total de oito aulas. Este foi o momento de retorno ao diálogo/debate em grande grupo e foi dedicado à observação dos trabalhos finais, à reflexão sobre o processo e à identificação de aprendizagens construídas (ver Figuras 4, 5 e 6).

Figura 4 – Composições visuais (trabalhos finais)



Fonte: A autora (2024).

No conjunto de trabalhos foi possível identificar inúmeros aspectos relacionados com a “gramática da arte”, tal como é definida por Beljon (1993). Temos composições em que se aplicou técnicas de representação plástica do movimento, direcionando elementos na composição; explorou-se a densidade dos materiais, tirando partido da sua opacidade e/ou transparência através da sobreposição de camadas; composições em simetria, ou buscas pelo equilíbrio assimétrico; repetições de elementos, criando padrões; exploração de contornos para realçar formas; exagero nas texturas, ou uniformização das superfícies com colas e vernizes, criando uma “pele”; elementos rasgados, experimentando a ambiguidade do ato de rasgar que não é totalmente controlado; elementos tecidos/fios entrelaçados; elementos embrulhados, dobrados, amachucados; marcas deixadas pelas mãos em formas que se moldaram pela pressão dos dedos; traços reveladores de gestos espontâneos ou resultantes de uma execução controlada.

Ao conduzir este momento, a professora teve como principais referentes as seguintes questões dirigidas a cada estudante e ao grupo: “O que se fez?”; “O que se aprendeu?”; “Que aspectos do processo tiveram maior significado para a aprendizagem e para o uso da linguagem plástica como meio de comunicação e expressão?”; “De que modo cada experiência individual contribuiu para a aprendizagem dos outros elementos do grupo?”; “Que reflexos estas aprendizagens poderão ter nas práticas de intervenção em contextos educativos, sociais e culturais?”. As respostas a estas questões permitiram realizar autoavaliação e a heteroavaliação.

Figura 5 – Composições visuais (trabalhos finais)



Fonte: A autora (2024).

Figura 6 – Composições visuais (trabalhos finais)



Fonte: A autora (2024).

Este momento permitiu perceber como os estudantes viveram a experiência, tendo em conta que não contactavam com a expressão plástica desde momentos longínquos do seu percurso escolar passado. Assim sendo, foi muito acentuada a importância de poder experimentar com espontaneidade os materiais e as técnicas, pois alguns apenas tinham experiências que seguiam regras ou modelos pré-definidos e, assim, desprovidos da possibilidade de expressão pessoal e criatividade. Estes aspetos foram acentuados nas seguintes falas dos estudantes:

Estudante 3: "As composições passaram da exploração do material para o reflexo dos meus sentimentos, ou até mesmo dos meus gostos pessoais, como é o caso de uma pintura com um simples café."

Estudante 10: "Considero que a liberdade que nos foi dada neste trabalho foi muito importante para mim na medida em que me

expressei e comuniquei comigo mesma sem pensar realmente no produto final."

Estudante 5: "Viver este processo teve um enorme significado pelas experiências e aprendizagens e não apenas pelo resultado final das composições."

Estudante 6: "É importante concluir que o meu processo de descoberta foi o mais interessante para mim."

Foi também notória a importância que deram ao "erro" como estímulo para novas descobertas e aprendizagens; à diversidade de possibilidades de conjugação de materiais e técnicas como *leitmotiv* para a evolução do processo criativo; à possibilidade de conhecerem os seus próprios processos de criar, percebendo que cada indivíduo tem o seu; à importância de vivenciar este tipo de experiências em grupo, pois aprende-se ao observar as experiências dos outros, partilham-se materiais, promove-se a interação e a comunicação entre todos no decorrer de um momento prazeroso e descontraído de criação. Estas ideias estão presentes no discurso dos estudantes:

Estudante 9: "Podia dizer que gostaria que ficasse tudo bem à primeira, mas estaria a mentir, pois foi nestes erros que vi mais potencial nos meus trabalhos."

Estudante 2: "(...) tudo o que temos a oportunidade de conhecer, nos vai abrir portas a novos estímulos, seja de criação, mas também e tão importante de compreensão." (E1)

Estudante 12: "A criação gera criação, no sentido que, sempre que faço uma escolha ou realizo uma ação, isso dá azo a mais ideias, escolhas e ações, ainda que nem sempre ocorram de imediato."

Estudante 14: "O processo criativo, muitas vezes, não parte de um conceito, ideia, objetivo ou visão bem formados, mas sim de experimentar materiais e técnicas e, principalmente, de seguir os impulsos mais inatos e simples (como escolher uma cor a integrar, ou escolher não fazer o que se tinha inicialmente pensado)."

Estudante 4: "A importância de uma vivência coletiva nas artes plásticas, porque proporciona uma troca de ideias, conhecimentos e processos que de outro modo não se consideravam, potenciando um aumento notável de possibilidades de ação."

Este momento de reflexão, e de "retorno à calma", permitiu fazer um mapeamento relativamente aos conceitos e à informação recolhida na fase de "Preparação", relacionando teoria e prática e relacionando os resultados/trabalhos finais com as referências artísticas anteriormente conhecidas e analisadas. Para a

formação de futuros profissionais, foi também importante o reconhecimento por parte de todos que, o processo é a parte mais rica em informações sobre a aprendizagem.

Este Momento 4 traz também importantes contributos para a construção do referencial de avaliação, devendo este contemplar a importância dada ao processo criativo em si – sendo algo que requer a experimentação, a exploração de várias ideias, desafio e risco, vertentes próprias do exercício de pensamento divergente. Para esta parte do referencial, por se ajustar à sequência de experiências descrita, foi pertinente incluir referentes já propostos nos trabalhos de Magueta (2021) e Görlich (2023), nos quais propõem instrumentos de avaliação do processo criativo.

### 3. Resultados

#### 3.1. O referencial de avaliação

Na sequência da descrição dos diferentes momentos e das ações dos estudantes, a construção do referencial de avaliação materializa-se através de uma grelha de leitura que apresenta os “referentes” – Categorias, Critérios e Indicadores.

A *Abordagem teórica*, o *Planejamento*, a *Realização prática de composições com assemblagem* e a *Reflexão sobre o processo criativo* são as categorias que estruturam a experiência formativa e o referencial de avaliação (ver Quadro 1).

Quadro 1 – Referencial de avaliação (Categorias e Critérios)

<b>Categorias</b>	<b>Critérios</b>
Abordagem teórica	<b>C1</b> Envolvimento na preparação da experiência de aprendizagem <b>C2</b> Compreensão do conceito de assemblagem
Planejamento	<b>C3</b> Planejamento do trabalho a realizar
Realização prática de composições com assemblagem	<b>C4</b> Organização da composição visual <b>C5</b> Aplicação de meios e técnicas <b>C6</b> Exploração e conhecimento dos materiais
Reflexão sobre o processo criativo	<b>C7</b> Reflexão / autoavaliação

Fonte: A autora (2024).

Em correspondência com as Categorias apresentadas, formularam-se igualmente os Critérios com ligação à sequência pedagógica: *Envolvimento na preparação da experiência de aprendizagem*; *Compreensão do conceito de assemblagem*; *Planejamento do trabalho a realizar*; *Organização da composição visual*; *Aplicação de meios e técnicas*; *Exploração e conhecimento dos materiais*; e

Reflexão / autoavaliação. Os Indicadores traduzem os aspetos objetivos e observáveis da situação de aprendizagem vivida pelo estudante, representando as suas ações e desempenho, e focando evolutivamente o processo e o que resultou do mesmo.

Quadro 2 – Referencial de avaliação (Critérios e Indicadores)

Critérios	Indicadores
<p><b>C1</b> Envolvimento na preparação da experiência de aprendizagem</p>	<p><b>I-1</b> Faz pesquisas e organiza informação textual  <b>I-2</b> Faz pesquisas e organiza informação visual (coleções de imagens)  <b>I-3</b> Organiza um <i>mood board</i> com imagens representativas de trabalhos de assemblagem  <b>I-4</b> Utiliza ferramentas digitais para a elaboração do <i>mood board</i>  <b>I-5</b> Aplica adequadamente vocabulário específico</p>
<p><b>C2</b> Compreensão do conceito de assemblagem</p>	<p><b>I-6</b> Explica o conceito de assemblagem  <b>I-7</b> Enumera materiais possíveis de utilizar em assemblagem  <b>I-8</b> Enumera processos de elaboração e finalização de criações com técnicas mistas  <b>I-9</b> Observa obras artísticas e relaciona-as com o conceito de assemblagem  <b>I-10</b> Enumera artistas plásticos que têm na sua obra a assemblagem  <b>I-11</b> Manifesta interesse pela obra de arte para além dos seus aspetos técnicos e conceptuais  <b>I-12</b> Manifesta-se criticamente relativamente a nova informação sobre artistas e a sua obra  <b>I-13</b> Interessa-se pela descodificação/ leitura da obra de arte enquanto experiência individual</p>
<p><b>C3</b> Planejamento</p>	<p><b>I-14</b> Faz experiências com materiais para observar e apreender o seu comportamento em ligação com água, cola, tinta, e outros meios  <b>I-15</b> Faz registos escritos ou fotográficos sobre as experiências com materiais  <b>I-16</b> Testa a utilização de materiais e a sua transformação  <b>I-17</b> Testa a utilização de utensílios adequados à transformação de cada material  <b>I-18</b> Faz a recolha dos materiais que pretende utilizar nas suas composições  <b>I-19</b> Revela curiosidade por experiências novas (para si) com materiais</p>
<p><b>C4</b> Organização da composição visual</p>	<p><b>I-20</b> Organiza os elementos no suporte tendo em atenção o equilíbrio/peso visual das formas  <b>I-21</b> Aplica regras de composição  <b>I-22</b> Conjuga materiais heterogéneos na mesma composição  <b>I-23</b> Explora elementos da linguagem plástica (variações da linha, variações do ponto, variações de cor)</p>

Continua

Conclusão

Critérios	Indicadores
<p><b>C5</b> Aplicação de meios e Técnicas</p>	<p><b>I-24</b> Aplica colagem plana (exploração plástica de elementos bidimensionais)  <b>I-25</b> Aplica colagem em volume (exploração plástica de elementos tridimensionais)  <b>I-26</b> Aplica técnicas de pintura  <b>I-27</b> Inclui o desenho  <b>I-28</b> Aplica técnicas de união de elementos (atar, agrafar, colar, encaixar)  <b>I-29</b> Aplica a estampagem  <b>I-30</b> Usa utensílios para transformar materiais (martelo para quebrar conchas, cascas de ovo, aparas de madeira, etc.)</p>
<p><b>C6</b> Exploração e conhecimento dos materiais</p>	<p><b>I-31</b> Faz ligações entre materiais fazendo sobreposições  <b>I-32</b> Faz ligações entre materiais colocando-os em justaposição  <b>I-33</b> Explora transparências e opacidades  <b>I-34</b> Aplica várias técnicas para transformar um material (ex. para o papel – rasga, corta, forma pasta de papel, torce, modela formas tridimensionais, dobra)  <b>I-35</b> Transforma materiais tendo em conta as suas propriedades  <b>I-36</b> Utiliza materiais/ elementos da natureza (folhas, paus, areia, terra, entre outros)</p>
<p><b>C7</b> Reflexão sobre o processo criativo</p>	<p><b>I-37</b> Estende o(s) temas ou conceito(s) em várias direções;  <b>I-38</b> Desenvolve um aspeto do tema ou conceito em detalhe;  <b>I-39</b> Transfere o conhecimento do tema ou conceito para trabalhos artísticos pessoais;  <b>I-40</b> Explora várias ideias;  <b>I-41</b> Corre riscos através da exploração de algo novo para si próprio;  <b>I-42</b> Mostra interesse pela experiência artística e pelos conteúdos da UC;  <b>I-43</b> Desafia-se a si próprio;  <b>I-44</b> Descreve o que funcionou ou não funcionou na sua experiência pessoal;  <b>I-45</b> Identifica o que gostaria de modificar no percurso do seu trabalho;  <b>I-46</b> Descreve o que o seu trabalho significa para si pessoalmente;  <b>I-47</b> Discute porque é que determinadas escolhas são feitas;  <b>I-48</b> Descreve ideias, sensações e imagens que são evocadas pela experiência artística;  <b>I-49</b> Trabalha com autonomia, iniciativa, espírito crítico;  <b>I-50</b> Revela fluidez, flexibilidade, originalidade, capacidade de organização e manipulação;  <b>I-51</b> Experimenta técnicas, materiais e modos de formar, com espontaneidade e expressividade;  <b>I-52</b> Desenvolve o seu percurso de criação plástica com cooperação, discussão e partilha de ideias;  <b>I-53</b> Reflete sobre a relação entre as experiências com a linguagem plástica e situações de intervenção;  <b>I-54</b> Revela que aprofundou conhecimentos sobre os conteúdos da UC.</p>

Fonte: A autora (2024).

Conforme foi apresentado no enquadramento teórico, o referencial de avaliação resulta do processo de definição do conjunto de referentes, que permitem analisar e comparar a situação desejada (ou ideal) com a situação real (o “referido”). A referencialização cumpre-se também com a operacionalização do corpo de referências. Assim sendo, a operacionalização do referencial traduziu-se na descrição qualitativa do desempenho do estudante – a situação real, o “referido” e “objeto” a avaliar – comparando-o e referindo-o relativamente aos critérios e indicadores estabelecidos – a situação desejada (ou ideal). Numa lógica de avaliação formativa, este confronto entre o referido e os referentes permitiu orientar o percurso de aprendizagem do estudante, identificando as dimensões da sua experiência que mais cumpriram os objetivos da unidade curricular e aquelas em que é necessário mais trabalho e aprofundamento, cumprindo-se assim uma avaliação que busca a melhoria. No Quadro 3 apresenta-se o exemplo da aplicação do referencial à situação de um estudante para a categoria “Planejamento”. O instrumento apresentado é meramente ilustrativo, representando o modo como se pode concretizar a avaliação formativa a partir do referencial construído.

Quadro 3 – Operacionalização do referencial para a Categoria “Planejamento” - instrumento para registros de avaliação formativa (exemplo)

Indicadores	Registro de observação sobre o desempenho do Estudante 12
<b>I-14</b> Faz experiências com materiais para observar e apreender o seu comportamento em ligação com água, cola, tinta, e outros meios	Ao início parecia fazer experiências ao acaso, só a partir da quarta aula se organizou para experimentar materiais com a intenção de obter determinados efeitos visuais para utilizar em trabalhos futuros. Manteve uma atitude de descoberta, estando também atento aos trabalhos dos colegas.
<b>I-15</b> Faz registros escritos ou fotográficos sobre as experiências com materiais	Fez alguns registros fotográficos; os registros escritos eram muito sintéticos e incompletos.
<b>I-16</b> Testa a utilização de materiais e a sua transformação	Fez experiências a testar materiais e partilhou a suas conclusões com colegas, que as observaram e também as repetiram. Percebeu que o isopor tem comportamento diferente com diferentes tipos de colas.
<b>I-17</b> Testa a utilização de utensílios adequados à transformação de cada material	Utilizou de forma variada utensílios existentes no Laboratório e trouxe alguns também (ex. utilizou um garfo para produzir texturas em tinta pastosa).
<b>I-18</b> Faz a recolha dos materiais que pretende utilizar nas suas composições	Não trouxe materiais para a realização dos seus trabalhos, apenas utilizou os que estavam disponíveis no Laboratório e outros que os colegas partilharam com ele.
<b>I-19</b> Revela curiosidade por experiências novas (para si) com materiais	Sim. Observou com atenção trabalhos antigos que estavam arrumados no Laboratório e fez várias perguntas sobre os mesmos.

Fonte: A autora (2024).

Numa lógica de avaliação sumativa, em que se atribui classificação, fez-se a aplicação que se apresenta no Quadro 4 aos indicadores da categoria “Abordagem teórica”, servindo o mesmo apenas para ilustrar a sua operacionalização, tal como no exemplo anterior. Utilizou-se uma escala qualitativa com os níveis Insuficiente (I), Suficiente (S), Bom (B), Muito Bom (MB) e Excelente (E) para a classificação.

Quadro 4 – Operacionalização do referencial para a Categoria “Abordagem Teórica” - instrumento para registros de avaliação sumativa (exemplo)

Estudantes Indicadores	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
	I-1	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	MB	E	B
I-2	E	B	I	B	B	B	MB	B	B	B	B	B	E	MB	MB
I-3	B	B	S	B	S	S	B	B	B	B	B	B	MB	MB	B
I-4	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	MB	MB	MB	B	MB	B
I-5	S	S	B	S	S	S	B	B	B	MB	MS	MB	E	MB	B
I-6	MB	E	B	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	MB	B
I-7	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	MB	B
I-8	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	MB	B
I-9	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	MB	B
I-10	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	MB	MB	MB	MB	MB	S
I-11	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	MB	B
I-12	MB	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	MB	B
I-13	MB	B	S	B	B	B	MB	B	B	B	B	MB	E	MB	MB

Escala / legenda – I (Insuficiente); S (Suficiente); B (Bom); MB (Muito Bom); E (Excelente).

Fonte: A autora (2024).

O processo de construção do referencial de avaliação poderá ser tomado como modelo para elaboração de outros referenciais para análise de experiências de criação plástica com assemblagens realizadas em situações educativas, pois evidencia as aprendizagens construídas, baseando-se no processo e nos produtos.

## Conclusão

Fazer uma avaliação que incida sobre um processo criativo e expressivo requer a análise do decurso das experiências e não apenas a análise dos trabalhos finais. O processo de elaboração do referencial de avaliação que foi apresentado e a

operacionalização que foi exemplificada poderão ser tomados como modelo para outros processos de referencialização.

Para Figari (1996) cada avaliação é única e, por isso, os referenciais são efémeros – estes representam as características do “objeto” a avaliar e, para este autor, um referencial construído não deve ser aplicado a outras avaliações sob pena de se tornar “normativo” e restringir a avaliação a uma medida que se conforma à norma definida. É neste sentido que este trabalho de investigação-ação pretende dar um contributo – trata-se de um exercício de construção de um referencial de avaliação que se aplicou a uma situação de aprendizagem concreta e que a representa nas suas diferentes dimensões. Ainda que seja circunstancial e irrepetível, o processo de construção do referencial pode ser transferido para desenvolver a avaliação de aprendizagens noutras situações de ensino e aprendizagem das artes visuais.

Para a pesquisadora, que no processo descrito teve também o papel de professora, problematizar e desenvolver esta investigação-ação, que desembocou na sistematização do referencial de avaliação apresentado, constituiu também uma forma de desenvolvimento das práticas de avaliação, reconfigurando-as e agregando-as a outras, numa perspetiva de melhoria.

### **Agradecimento**

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref<sup>a</sup> UIDB/05507/2020 com o identificador DOI <https://doi.org/10.54499/UIDB/05507/2020>. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (Ci&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.

## Referências

ACASO, M. *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata, 2009.

BELJON, J. J. *Gramática del arte*. Madrid: Celeste Ediciones, 1993.

BOUGHTON, D. Assessment of performance in the visual arts: what, how, and why? In: KÁRPÁTI, A.; GAUL, E. (ed.). *From child art to visual culture of youth: new models and tools for assessment of learning and creation in art education*. Bristol, UK: Intellect Press, 2019. p. 119-142.

CALDAS, A. P.; VASQUES, E. *Educação artística para um currículo de excelência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

FIGARI, G. Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (org.). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. p. 139-154.

FIGARI, G. *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora, 1996.

GÖRLICH, Y. Development of creative process assessment scale (CPAS). *Journal of Creativity*, [S. l.], v. 33, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2023.100042>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2713374523000018?via%3Dihub>. Acesso em: 11 jun. 2025.

GRAHAM, M. A. Assessment in the visual arts: challenges and possibilities. *Arts Education Policy Review*, Washington, v. 120, n. 3, p. 175–183, 2019. DOI: 10.1080/10632913.2019.1579131. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10632913.2019.1579131>. Acesso em: 11 jun. 2025.

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.

KOWALSKI, I. A avaliação na área de expressão dramática no 1º ciclo. *Educação & Comunicação*, [S. l.], n. 3, p. 70-79, 2000.

LESNE, M. *Lire les pratiques de formation d' adultes*. Paris: Edilig, 1984.

MAGUETA, L. G. *Um estudo de avaliação do currículo da área de expressão e educação plástica no 1º ciclo do ensino básico com base na metodologia da referencialização*. 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Lisboa, Portugal, 2012.

MAGUETA, L. G. A linguagem plástica na intervenção educativa, social e cultural: desenvolvimento da experiência de formação "Autorretrato". In: MAGUETA, L. G.; SOUSA, J.; MILHANO, S.; LOPES, M. S. P. (org.) *2.º Caderno de intervenção cultural e educação artística: pensar a ação em investigação e intervenção artística*. Leiria:

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, 2021. p. 55-64.

MELO, M. C. Quem canta, suas crenças semeia – Algumas ideias sobre educação artística. In: *EDUCAÇÃO pela arte: estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, 2000. p. 161-168.

SEITZ, W. C. *The art of assemblage*. Nova York: The Museum of Modern Art, 1961.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, número especial 4, p. 79-97, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2025.