

Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Educação Artística no Currículo do 1º Ciclo de Ensino Básico
Essencial ou Supérflua?

**(dissertação para obtenção do grau de mestre em
Educação Artística especialização em Teatro e Educação)**

Maria de Jesus Gomes Neto dos Santos Barracosa

**Faro
2007**

NOME: Maria de Jesus Gomes Neto dos Santos Barracosa

DEPARTAMENTO: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

ORIENTADORA: Maria Helena Xavier Correia Ralha Simões

DATA: 25 de Julho de 2007

LOCAL: Anfiteatro da Escola Superior de Educação, no “Campus” da Penha, da Universidade do Algarve

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO CURRÍCULO DO 1º CICLO DE ENSINO BÁSICO: ESSENCIAL OU SUPÉRFLUA

JÚRI:

Presidente:

Doutor **António Manuel da Costa Guedes Branco**, Professor Associado da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Vogais:

Doutora **Maria Helena Xavier Correia Ralha Simões**, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve;

Doutora **Maria João dos Santos das Neves**, Professora do Instituto Superior Dom Afonso III de Loulé.

Agradecimentos

Aos meus filhos e marido pelas horas que os privei sem a minha presença, pela vossa compreensão e apoio incondicional.

À minha colega e amiga Maria José Isidro que amavelmente me cedeu a sua turma tornando possível a realização deste estudo, pelo seu encorajamento nos momentos mais difíceis, pelo seu apoio inigualável e pelas palavras amigas.

Um obrigada aos alunos do segundo ano de escolaridade da EB1 de Montenegro que gentilmente me acolheram, me aceitaram, pelo carinho e entusiasmo que sempre revelaram.

Aos pais dos alunos da turma pelo voto de confiança ao autorizarem trabalhar com os seus filhos.

Ao órgão executivo da Escola Eb2,3, no ano lectivo de 2004/2005, aos elementos que faziam parte do Conselho Pedagógico, Conselho de Docentes de Articulação Curricular e Assembleia de Agrupamento, porque ao acreditarem neste projecto facilitaram a sua viabilização.

Aos meus colegas de Mestrado pelo clima de harmonia, partilha, confiança conseguido que permitiu a exteriorização de sensações e emoções, imprescindíveis num curso deste cariz.

A todos os professores que leccionaram neste mestrado, principalmente os das áreas práticas, os docentes Luca Apreia, Natália Matos e João Mota, que contribuíram para a minha evolução e formação em educação artística.

E, principalmente, à professora doutora Maria Helena Ralha Simões que me orientou nesta dissertação, pelo seu indispensável acompanhamento, pela sua força, pela disponibilidade revelada, pelas palavras de encorajamento nas horas de desânimo, pela sua determinação, pela coragem que revelou ao acreditar neste meu projecto e, especialmente, pelo seu testemunho de vida.

A todos vós dedico este trabalho e o meu **Muito Obrigada**.

Resumo

O presente estudo tem como um dos seus principais objectivos perceber a importância, em geral, que é atribuída à Educação Artística no Currículo do 1º Ciclo de Ensino Básico.

Para tal foi implementado, durante o ano lectivo de 2004/2005, um Currículo Artístico tendo por base o Projecto Curricular de Turma e elaborado de acordo com as Competências Curriculares definidas para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

O currículo de activação das competências artísticas foi aplicado numa turma do segundo ano de escolaridade na escola do 1º ciclo de ensino básico de Montenegro, composta por vinte e quatro alunos de sete anos e oito anos de idade.

A metodologia assenta numa abordagem investigativa em que o próprio investigador é o aplicador do referido programa. A investigação bibliográfica em torno de referências psicopedagógicas foi imprescindível para a fundamentação conceptual do trabalho.

A avaliação da aplicação do currículo foi efectuada através dos testemunhos dos alunos, da docente da turma, da análise dos questionários aos encarregados de educação e da apreciação da própria investigadora. O questionário referido foi aplicado para se perceber a projecção deste programa junto da família das crianças.

No final do trabalho são referenciados alguns problemas que julgamos poderem estar na origem da ausência das artes nas salas de aulas. Pretende-se que este estudo possa contribuir para que se promova o ensino artístico e para que as artes ocupem o seu verdadeiro lugar neste ciclo de ensino.

Recomenda-se a aplicação de um currículo artístico nas salas de aula, pois acreditamos que só assim se possibilita o desenvolvimento biopsicosocial da criança e consequentemente a sua realização como pessoa.

Palavras-chave:

desenvolvimento, criatividade, sensação, comunicação, expressão e realização.

Artistic education in the curriculum in elementary education: Essential or unnecessary?

Abstract

The present study has as target to understand the importance of the artistic education in elementary education.

For such goal an artistic curriculum was implemented, during the school year of 2004/2005, having as base the curricular skills defined as the most important of the 1^o cycle of basic education.

The activities were proposed to a twenty four students aged seven years old in Montenegro's elementary school class.

The methodology takes place in a inquiry-share with multiple character, where the researcher is the applicator of the related program. The psychological and pedagogical bibliographical inquire becomes essential for the framework of the study.

A questionnaire was applied to perceive the impact of this program. Some problems are referenced that we judge to be able to be in the origin of the absence of the arts in the classroom curriculum. The results to contribute it is essential promotes artistic education to occupy its true place.

Key-words:

development, creativity, communication, expression and accomplishment.

ÍNDICE:

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
1 – Contextualização do estudo	2
2 – Intencionalidade do estudo	3
3 – Importância do estudo	7
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	11
1 – Abordagem psicológica da educação artística	15
2 – Abordagem pedagógica da educação artística	25
3 – Abordagem histórico-legal da educação artística	32
4 – A expressão artística à luz do currículo nacional do ensino básico.....	36
5 – Educação pela arte	38
5.1) A acção educativa da expressão artística	41
5.2) A música na educação artística	45
5.3) A dança na educação artística	48
5.4) As artes plásticas na educação artística	50
5.5) A linguagem na educação artística	54
5.6) O jogo dramático na educação artística.....	58
6- Explicitação de conceitos utilizados na intervenção investigativa	61

CAPÍTULO III – METODOLOGIA	64
1 – Opções metodológicas	65
2 – Principais questões que nortearam a investigação.....	68
3 – Sujeitos	70
4 – Instrumentos	73
5 – Procedimentos	76
6 – Planificação curricular da intervenção	81

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

1 – A primeira fase da experiência – da teoria à intervenção	84
2 – Análise interpretativa dos dados dos instrumentos de avaliação	86
2.1 – A representação da ‘figura humana’ – actividade A.....	88
2.2 – A representação da figura humana ‘desenho do sexo oposto’ – actividade B.....	89
2.3 – A representação da figura humana ‘auto-retrato’ – actividade C.....	90
2.4 – Análise interpretativa dos dados das actividades propostas ao grupo investigado	91
2.5 – Análise interpretativa do ‘desenho do nome’	96

CAPÍTULO V – UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA

1 – Introdução	102
2 – Testemunhos da experiência nas primeiras e terceiras pessoas	104
3 – Impacto da experiência na perspectiva dos pais	116
4 – Interpretação da experiência na perspectiva da investigadora com base nas questões que nortearam a experiência	124

CAPÍTULO VI – EM JEITO DE SÍNTESE

1 – Considerações finais	127
--------------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bibliografia.....	134
- Documentos legais.....	144

ANEXOS

- Anexos	145
----------------	-----

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objectivo perceber a importância do desenvolvimento de um currículo artístico em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Nesse sentido implementou-se numa turma de 1º ciclo, ao longo de um ano lectivo, um currículo em que as áreas de expressão artística fossem uma presença, com a presunção que pudessem ocorrer possíveis alterações nos alunos face à implementação do referido currículo.

O currículo artístico foi implementado pela própria investigadora, através de um trabalho de investigação-acção, assumindo o papel de observador participante, porque a experiência de um percurso de vinte anos de leccionação neste ciclo de ensino, levaram a uma forte convicção de que as vivências artísticas são essenciais para o pleno desenvolvimento dos alunos apesar de, por vezes, serem uma faceta descurada e até ‘maltratada’ ao nível do ensino básico.

Esta convicção que as artes são um aspecto imprescindível ao desenvolvimento de crianças da faixa etária do ciclo na faixa etária em que lecciono, foi reforçada pelas aprendizagens realizadas no âmbito do Mestrado em Educação Artística Especialização em Teatro e Educação, na Universidade do Algarve.

As disciplinas que fizeram parte da estrutura curricular do referido curso, principalmente as de teor mais prático – Oficina de Teatro I, II e III, Corpo e Voz –, reforçaram a intuição sobre a importância das artes no ensino e consciencializaram para a obrigação de divulgar essa importância.

O enriquecimento pessoal e o crescimento da maturidade artística durante a parte curricular do curso foram grandes, o que levou à necessidade de construir e implementar este estudo pela obrigação de divulgar esse testemunho.

Ciente que este trabalho não modificará a atitude habitual dos professores do ensino básico face ao currículo - em que a componente ligada com a aquisição de conhecimentos é privilegiada -, espero todavia que, pelo menos, possa influenciar quem com ele privar, pois lá diz o velho ditado '*a água tanto bate até que fura*'. Animada por esta expectativa parti para a concretização da experiência que agora relato.

Esta experiência centrou-se na activação de um currículo artístico assente nas exigências do Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Julgo não introduzir grandes novidades ao nível teórico, mas acredito que a simplicidade com que se desenrolaram as actividades práticas poderá ajudar à consciencialização de que afinal não é complicado implementar um currículo artístico. Basta acreditar na sua importância e criar os espaços que permitam que a criança deixe transbordar a sua arte, ajudando-a nesse seu crescimento.

Parti para a acção consciente da verdade do lema de Stern '*a arte não entra na criança, sai dela*' e da certeza que a criança é por natureza criativa e que, biologicamente, tem necessidade de encontrar condições para exteriorizar a sua criatividade o que permitirá o seu desenvolvimento e a sua construção como ser individual, social e cultural.

1 – Contextualização do estudo

As características das crianças ao nível do 1º Ciclo de Ensino Básico obrigam a uma pedagogia generalista em que aspectos de outra ordem, nomeadamente os ligados ao desenvolvimento psicológico e global da criança, são factores determinantes para o seu sucesso educativo.

É ao nível deste ciclo de ensino que se indaga, diariamente, a necessidade que as crianças têm de comunicar, de descobrir o outro e com ele partilhar experiências, de se expressarem manifestando o seu gosto, o seu desagrado, a sua noção de belo e de feio, os seus medos e anseios, todos os seus valores, ...evidentes nas suas brincadeiras de recreio, no jogo simbólico (faz-de-conta). Acreditamos que só com a exteriorização da sua interioridade é possível conhecê-la e agir sobre esse seu eu, respeitando a sua individualidade e promovendo um crescimento mais harmonioso.

Só com um olhar mais atento, numa relação afectiva efectiva, é possível desenvolver sensibilidades que permitam o desabrochar da confiança, da partilha, da sedução, conducentes ao emergir da expressão artística e ao desabrochar de uma educação para a estética e, conseqüentemente, ao desenvolvimento global em crianças desta faixa etária.

Estar atenta às manifestações artísticas das crianças, trabalhá-las e desenvolvê-las julgamos dever ser tarefa atenta do educador, porque é através destas suas manifestações que a criança se expõe, permitindo que a conheçamos.

Numa pedagogia atenta a estas manifestações artísticas contribuimos, simultaneamente, para o despertar da própria criança e para o seu despertar para o mundo.

2 - Intencionalidade do estudo

Partindo dos pressupostos acima enunciados, pretende o presente trabalho contribuir para o estudo e divulgação das vantagens de um currículo escolar assente numa forte componente artística, principalmente ao nível da educação e expressão dramática, área que é mais olvidada na educação.

Através da activação de um currículo artístico, numa turma de 1º Ciclo de Ensino Básico, com carácter sistemático, ambicionamos perceber o grau de importância e incremento qualitativo que poderá trazer ao sistema educativo, após um trabalho de investigação-acção em que foram recolhidos testemunhos dos alunos, dos seus pais e docentes, bem como da própria investigadora, já com um percurso profissional de quase duas décadas neste nível de ensino.

A importância desta actividade curricular está consagrada na Lei de Bases do actual Sistema Educativo, Lei nº 46/86, a qual estabelece que o ensino básico entre outros objectivos deve: “ *promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios*”.

A referida Lei e o Decreto-lei nº 344/ 90, consagram o direito à Educação Artística – que se traduzem, ao nível do primeiro Ciclo de Ensino Básico pelas áreas Curriculares de Expressão e Educação Musical, Dramática, Plástica e Dança.

Este claro propósito da legislação ao nível dos currículos deste nível de ensino vem reforçar a importância atribuída às artes na educação para o desenvolvimento estável e harmonioso da criança como um ser total, que se contrapõe à clássica posição de uma abordagem exclusivamente direccionada na educação para a inteligência.

Actualmente a educação já não visa apenas transformar a criança num ser inteligente, correcto no seu raciocínio lógico, mas aposta, particularmente, no desenvolvimento global e total da criança.

Torna-se imprescindível o crescimento da criança como um ser biopsicossocial capaz de desenvolver aptidões que permitam a sua inter-acção com o meio e com os outros, pelo que a educação pela arte se torna a principal aliada. Já *Prista* (1993), a este

propósito, afirma que não chega só matricular a cabeça do aluno na escola, é necessário trazer o corpo todo.

A mudança preconizada por Freinet com enfoque no Ser e não, como até então acontecera no Ter, veio dar prioridade aos recursos e aos conteúdos internos do ser humano. Esta mudança de perspectiva permite a construção do indivíduo operacionalizando essa mudança através da libertação do desejo, o que só é possível com o corpo em movimento. Na educação tem que haver espaços disponíveis para que surjam as manifestações estéticas.

Ora, sendo o movimento a característica existencial da criança, porque há nelas energias latentes que têm necessidade de ser expandidas ao nível da expressão, esses momentos serão certamente preenchidos por elas de formas múltiplas – jogos, canções, danças, brincadeiras ... - ocupando a expressividade um lugar de destaque com os dotes artísticos das crianças.

Efectivamente, como refere Santos (1957), uma pedagogia que parta do conhecimento da criança vai possibilitar a espontaneidade das suas expressões numa actividade lúdica e proporciona também, quando essa actividade apresenta já uma feição artística, uma abertura para a criatividade.

O Currículo Nacional do Ensino Básico decretado pelo Ministério da Educação, de acordo com os princípios do Decreto-Lei 6/2001 que define o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional para cada um dos ciclos do ensino básico, é revelador da importância atribuída às artes:

“ As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das

peçoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os sinais do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz, no pensamento.

As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.”

(Ministério da Educação / Departamento do Ensino Básico, 2001:149)

Ao educador cabe o papel crucial de orientar toda esta dimensão estética, consciente que ao enveredar pelo campo das sensibilidades, mexe com as emoções que poderá influenciar positiva ou negativamente a criança.

Há algo nas crianças que se manifesta espontaneamente, escapando ao controlo da própria razão lógica. Há nelas energias ocultas que têm necessidade de ser expandidas ao nível da expressão e é ao professor que cabe a tarefa de agir de forma a fazer desabrochar e a desenvolver essa criatividade, promovendo o equilíbrio entre a realidade exterior e o mundo subjectivo de cada uma das crianças.

As artes são fundamentais para o desenvolvimento global e harmonioso da criança em que o incentivar das capacidades expressivas constitui um importante vector.

Na verdade, uma educação direccionada para as artes torna a criança mais espontânea, sensível ao meio que a rodeia, porque a obriga a interagir com ele, a

reflectir, a questionar e a intervir; aspectos esses que se traduzem no seu desenvolvimento psicológico.

O contacto com as artes facilita também o acesso à aprendizagem e à evolução positiva de outras áreas do conhecimento humano: sensibilidade, inteligência, poder de análise e de síntese, reflexão crítica, imaginação, receptividade, fluidez e mobilidade de pensamento... contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e da criatividade na criança.

A criatividade existe potencialmente em todo o indivíduo pois, mesmo antes de aprender a ler e a escrever, todo o indivíduo reage a estímulos artísticos – ouve música, canta, desenha, dança – e é através desta sua actividade criadora que desperta para o mundo, devolvendo ao exterior as suas representações desse meio.

Criar é exprimir o que se traz dentro de si de modo a, com base nessa experiência, estabelecer uma nova relação com o mundo.

Para tal é imprescindível desenvolver na escola e em cada turma um ambiente que valorize o bem-estar, o prazer estético, a abertura, a confiança, a segurança, a harmonia e a cumplicidade entre todos os intervenientes, a fim de facilitar o “despir” de preconceitos, de moralidades, de permitir revelar problemas e conflitos para que a expressão possa facilitar experiências de gozo estético.

Almeida (1976:12) afirma, a este propósito, que *“sem uma acção escolar orientadora de desenvolvimento da consciência estética as potencialidades do ser diminuem, e a sua receptividade ao fenómeno artístico cremos que estiola.”*

Pelo que atrás referimos e porque estas áreas nos interessam particularmente, consideramos que é urgente repensar a expressão artística em Portugal desde idades muito precoces.

Se é um facto que existem muitos profissionais a fazer um bom trabalho ao nível da educação estético-artística, em todos os níveis de ensino, é igualmente verdade que a cultura artística ainda é manifestamente reduzida no nosso país, principalmente no que se refere ao 1º Ciclo do Ensino Básico, ciclo em que os especialistas em artes são praticamente inexistentes e, por vezes, o espaço reservado à dimensão estética é diminuto e subvalorizado.

Pretendemos com a presente investigação contribuir para uma mudança nas Estratégias e Modelos dos professores no sentido de sensibilizar para a importância da vivência artística como uma presença constante na sala de aula, desenvolvendo para tal um Currículo Artístico numa sala de aula, que se ambiciona singelo, para que se perceba que neste nível de ensino o papel do professor é permitir que a arte escape da criança para ajudá-la a crescer.

3 - Importância do estudo

Julgamos que este estudo, para além da sua importância ao nível da formação pessoal, é bastante pertinente numa época em que as artes parecem ter atingido uma outra dimensão (até evidente no número de crianças que actualmente estão envolvidas em séries televisivas, no mundo do espectáculo) o que leva os alunos a quererem imitar e a terem como heróis esses pequenos artistas.

A Escola não pode estar afastada destes novos desafios tanto mais que uma pedagogia firmada numa educação estética facilita a construção do conhecimento sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo circundante, de modo a que se adquira uma postura crítica, argumentativa que permita o desenvolvimento de juízos de valor e do pensamento cognitivo, Best (1980).

Como refere Oliveira (2000:104) *“Todas as pessoas devem ter uma educação sistémica até ao final de uma educação básica, quando atingem a capacidade de crítica autónoma.”*

É importante que a criança, desde tenra idade, esteja em contacto com obras de arte – musicais, plásticas, teatrais, literárias, esculturais, fotográficas, informáticas... –, porque só através de um desenvolvimento estético/artístico é possível desenvolver capacidades e competências pessoais, desde a infância, as quais serão conducentes ao crescimento da literacia artística.

Desta forma, promove-se o crescimento global da criança – a criança como ser corpóreo, individual, social e intelectual - e não apenas o crescimento intelectual; que permitirá alcançar - Ministério da Educação /Departamento do Ensino Básico, Decreto-Lei nº 6: 2001 - a *“apropriação das linguagens elementares das artes, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e a compreensão das artes no contexto”*.

Uma especialização em Teatro e Educação, como a proporcionada pelo curso de mestrado em que esta pesquisa se enquadra, incentiva-nos a divulgar e a pôr em prática as aprendizagens realizadas por acreditarmos que é possível, através de uma educação artística, o desenvolvimento global das crianças, bem como a operacionalização dos currículos através da arte.

Como defende Adolphe Appia (1919:186) *“... a educação estética do corpo é o primeiro degrau a subir, porque de uma justa pedagogia corporal depende o futuro da nossa cultura artística e, até a existência da própria arte.”*

A grande contribuição de Appia para o teatro foi o seu empenho em substituir a imitação – cenário realista - pela sugestão – simbologia -, buscando a unificação do espectáculo, que só poderá ser atingida, se o elemento-base da estrutura da encenação

for definido e designado. Para ele o elemento é o próprio actor e só com ele se poderá fazer da encenação uma autêntica obra de arte.

Por isso Appia considera muito importante a educação estética do corpo, a pedagogia corporal, porque dela depende a cultura artística e a existência da própria arte; os obstáculos vão obrigar, segundo ele, o corpo a dominar as dificuldades deles resultantes e a transformar essas dificuldades em elementos que ajudarão a expressividade.

.É, pois, acreditando na pedagogia pela arte que se partiu para esta investigação, procurando que ela possa vir a ser um contributo significativo para ajudar a fundamentar a reestruturação da educação artística nos actuais modelos de formação de professores.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

O presente estudo pretende ajudar a entender o contributo da educação artística nos currículos escolares do 1º Ciclo de Ensino Básico, no desenvolvimento de competências em crianças em idades escolares.

Durante muito tempo ausentes da escola ou relegadas para um plano mais secundário, essencialmente distractivas, a expressão artística tem tentado impor o seu verdadeiro lugar na escola.

Apesar de o programa artístico ainda ser embrionário nos programas escolares portugueses, surgiu após o 25 de Abril de 1974, já há milhares de anos alguns teorizadores tinham percebido a sua importância e deixado os seus testemunhos.

São exemplos Platão (século V a.C) que na sua obra ‘A República’, por muitos reconhecida como um tratado sobre educação, tece o seguinte comentário:

“- Assim, excelente homem, não uses de violência na educação, mas procede de modo que se instrua brincando: poderás assim discernir melhor as tendências naturais de cada uma ...(p.255) a educação é, pois, a arte que se propõe este objectivo...e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de os conseguir... (p. 87) a música deve preceder a ginástica... (p.93) todo o ser perfeito, que tira a sua perfeição da natureza, da arte ou das duas coisas será menos exposto a uma mudança vinda de fora”.

Também Aristóteles (século IV a.C.) na sua obra ‘Poética’ pretendeu explicar a antítese entre a tragédia e a comédia, sendo a primeira a imitação dos seres superiores e a segunda dos seres inferiores, fala pela primeira da *Katharsis (catarse)* como a

evacuação, o alívio, a exteriorização que se dava nas pessoas que assistiam aos teatros gregos e salienta que a imitação é congénito no ser humano.

Mais recentemente, também com base nos estudos realizados por vários pedagogos e psicólogos – Jean-Claude Landier, Jean Piaget, Herbert Read, Arquimedes Santos, Luís dos Santos, Robert Gloton, entre muitos outros –, é lícito concluir que uma pedagogia que aposte em estratégias curriculares artísticas e que se sirva dessas primeiras manifestações espontâneas artísticas contribui, simultaneamente, para o despertar da própria criança e para o seu despertar para o mundo e, conseqüentemente, ao desenvolvimento global em crianças desta faixa etária.

Esses autores afirmam que só é possível um conhecimento global da criança com uma pedagogia activa de educação a partir das primeiras manifestações artísticas das crianças, porque é nesse agir, meramente espontâneo, que ela se expõe, compromete o seu eu, até quando se recusa a participar.

A este respeito Santos (1957) afirma *“a educação pela arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos”*.

Ao longo dos anos inúmeros pedagogos e psicólogos têm defendido que a criança quando entra para a escola não é uma *tábua rasa*, pois possui já potencialidades criativas que se evidenciam facilmente através das suas brincadeiras, da sua expressão livre. Na verdade, é através da expressão livre que a criança se projecta, revela a sua interioridade e se desenvolve.

Sobre este assunto, Gonçalves (1991:3) menciona que *“a expressão livre constitui um dos factores imprescindíveis para o desenvolvimento harmónico do indivíduo; praticada na mais tenra idade, cedo prepara a criança para, ao longo dos anos do seu crescimento, encontrar um modo saudável de se comportar criativamente nas mais diversas situações que lhe surgem”*.

Brincar constitui, assim, uma actividade muito importante, pois é através das suas brincadeiras e dos seus jogos que a criança toma contacto com o mundo, o interpela, o interpreta e se revela. O jogo é para a criança o seu meio privilegiado de expressão e de comunicação, uma vez que é *“através do jogo que a criança progressivamente começa a assimilar o real, testando-o, ao mesmo tempo que desenvolve e afirma a sua personalidade”*, Aguilar (1983:5). Torna-se por isso imprescindível que o professor encontre espaços para que os jogos e brincadeiras surjam, o que facilita o conhecimento e compreensão da criança e perceber a forma como actua.

Vayer (1994:61), nos seus estudos sobre o desenvolvimento da criança, afirma *“uma vez que a criança expressa e desenvolve as suas capacidades através da actividade não dirigida, a observação da actividade de jogo constitui um meio particularmente interessante para aprender a evolução da relação nos três campos da relação com o mundo, que são o Eu, o mundo dos objectos e o mundo dos outros. Essa noção de campos de relação fornece-nos um modelo que nos permite extrapolar as classificações tradicionais em jogos funcionais, de imitação e de construção, ao mesmo tempo que nos permite ver o que é a criança em dado momento, através do aparecimento, do desenvolvimento e da transformação das condutas lúdicas.”*

Estas brincadeiras, os jogos que inicia ou em que participa ou não participa, a forma como traça e pinta, como se expressa e se manifesta, como se organiza e retrata as suas vivências e as suas impressões do meio que a rodeia, os diferentes papéis – ‘personagens’- que encarna no jogo simbólico do faz-de-conta e na imitação – são reveladoras da aptidão que manifesta na expressão simbólica e até no domínio artístico.

Criar um ambiente educativo que valorize a dimensão artística é promover aprendizagens efectivas, criar condições para experiências sensíveis, é criar laços para

momentos de partilha, de reflexão de auto e hetero-construção. Acreditamos que uma educação que promova valores estético-artísticos contribui para que a criança esteja atenta ao mundo que a rodeia, o descubra, o intérprete, aprendendo a seleccionar, fazendo as suas escolhas e as consequentes renúncias, numa atitude de pertença, de desafio.

A educação e o currículo não são assépticos, ligam-se à vida, à cultura, ao mundo e aos valores. Cada vez mais o acto de ensinar obriga a um acto de amor, reflexão, partilha mútua O professor vê-se obrigado a despir o seu papel de mestre para mestre – aprendiz indo ao encontro das motivações e necessidades dos seus alunos aprendendo com eles... construindo com eles o processo de ensino- aprendizagem.

É importante colocar a complexidade da actividade educativa em perspectiva e contextualizá-la, pois só com um olhar mais atento numa relação afectiva efectiva é possível desenvolver sensibilidades que permitam o desabrochar da confiança, da partilha, da sedução, conducentes ao emergir da expressão artística e ao desabrochar de uma cultura artística e de uma educação para a estética.

Por outro lado, há que em consideração que, numa sala de aula, coexistem cargas psicológicas diferentes, reflexos do ambiente sócio-cultural e familiar em que cada aluno se insere.

João dos Santos (1957) afirma que o pedagogo deve, em primeiro lugar, ter a capacidade de saber observar as crianças e ter imaginação e recursos técnicos para as estimular em cada momento, o que possibilita desta forma a compreensão das crianças das suas emoções e permite a descoberta do mundo com os materiais que ela mais aprecia.

É na escola e dentro de uma sala de aula que se sente mais intensamente esta micro-sociedade e cabe ao professor compreender a importância de cada sinal, tentar

conhecer a interioridade de cada aluno, perspectivando estratégias de actuação eficazes para cada um deles, que será facilitada através de uma pedagogia que privilegie estratégias curriculares artísticas.

Uma das grandes contribuições do movimento da educação pela arte foi o reconhecimento da expressão artística e da criatividade como elementos primordiais ao processo educativo. Educar para o desenvolvimento estético é educar para os valores, para a arte.

Assim, sistematizaremos também algumas das principais abordagens da educação pela arte muito em particular, as que permitam estabelecer pontes de ligação com a intervenção educativa no decurso do 1º ciclo do ensino básico, bem como a legislação que norteia as competências curriculares do ensino básico.

A presente abordagem desta temática é também perspectivada nos estudos de Jean Piaget, Gardner, Vygotsky, que perceberam a importância do ensino através da educação artística no desenvolvimento da criança, pois concluíram que as primeiras manifestações espontâneas da arte infantil são a síntese entre a interioridade da criança e a sua leitura e aceitação da realidade.

Para estes autores é através do jogo simbólico que a criança se revela e manifesta o que sente e o que pensa das representações sociais e culturais.

1 – Abordagem psicológica da educação artística

As primeiras manifestações espontâneas da arte infantil, segundo Piaget, são a síntese entre *“a expressão do eu e a submissão ao real”*; a criança revela-se através do seu simbolismo e revela o que sente e o que pensa das representações sociais e culturais: a beleza e a verdade somente têm valor quando recriada pelo sujeito que a conquista.

Nos seus estudos Piaget (1954) conclui que quando se estuda as funções intelectuais ou os sentimentos sociais na criança verifica-se um desenvolvimento mais ou menos continuado, enquanto que no campo da expressão artística, ao contrário, a impressão frequente é de um recuo. Esse recuo parece estar associado à forma como está perspectivada a escolarização em que as actividades cognitivas surgem com um papel mais dominante do que as actividades artísticas.

Stern também refere que o jogo nos primeiros anos de vida, até à entrada na escola, é central no comportamento infantil; para a criança não há a distinção entre o mundo do jogo e o mundo sério existindo mesmo uma confusão entre estes dois mundos.

A partir da idade escolar o comportamento e as atitudes das crianças, gradualmente, modifica-se pois, no entender de Stern (1950: 456) *“inicia-se um desenvolvimento cada vez mais intenso da actividade séria e uma repressão do comportamento lúdico, quanto à sua duração e importância para a vida, quando estas começam a experimentar e a vivenciar a esfera do trabalho e do jogo de forma distinta.*

As investigações realizadas por Jean Piaget mostram que o pensamento e a vida afectiva são orientados por dois pólos, de um lado a realidade material e/ou social à qual é necessária a adaptação da criança, pois impõe-se-lhe regras e leis - o sentir social - , e por outro aquilo que é vivido pelo próprio eu, os conflitos, os desejos conscientes e inconscientes, as inquietudes e as alegrias – interioridade. Estes dois pólos são mais facilmente identificados, manifestados e resolvidos através do estudo do jogo infantil, especialmente do jogo simbólico (usualmente designado jogo do faz-de-conta).

A essência do trabalho de Piaget, reflecte a ideia de que, ao observarmos cuidadosamente a maneira como o conhecimento se desenvolve nas crianças, podemos entender a natureza do conhecimento humano.

A teoria piagetiana defende que o conhecimento evolui progressivamente e que a lógica e as formas de pensar de uma criança são diferentes dos adultos. Na visão de Piaget as crianças são as próprias construtoras activas do conhecimento, criando e testando, constantemente, as suas próprias teorias sobre o mundo.

Parafrazeando Vayer e Rocin (1994:155) “para *Jean Piaget, a actividade inteligente tem origem na actividade global e espontânea da criança. O acto mental aparece a partir da acção, é a acção interiorizada. Como a acção diante da realidade material, a acção mental é uma transformação o que caracteriza cada fase do desenvolvimento, é a maneira pela qual são organizadas as acções mentais.*”

No desenvolvimento da criança Piaget identifica quatro estágios de evolução mental do pensamento e do comportamento infantil, caracterizados por uma riqueza e complexidade progressiva na forma de resolver e organizar o conhecimento: o sensório-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal.

Importa perceber o que caracteriza cada um dos estágios:

► **inteligência sensorio-motora** - ocorre do nascimento até aos dois anos, caracteriza-se pela complexidade progressiva de esquemas organizados desde os sentidos que reagem face aos estímulos internos e externos. Nesta fase os esquemas mentais ainda não são independentes da percepção e da acção que se pode realizar sobre as coisas. A criança, progressivamente, vai desenvolver a capacidade para utilizar símbolos e signos para pensar e actuar sobre a realidade que a circunda, a que Piaget designa por função simbólica.

O pensamento durante este período caracteriza-se por ser ilógico e espontâneo e sem muito controle mental.

Piaget subdivide este estágio em três etapas: primeiro os reflexos, posteriormente as reacções circulares: organização das percepções e dos hábitos e por fim a inteligência sensorio-motora: construção de um universo objectivo.

► **inteligência pré-operatória** – neste período que se situa entre os dois/três anos de idade até aos seis/sete anos, a criança vê o mundo como algo que é formado de coisas justapostas desprovidas de qualquer ligação. Nesta fase a inteligência da criança assume um carácter essencialmente prático, centrando-se na resolução de problemas de acção em que o desenvolvimento intelectual se processa a um ritmo rápido.

Durante este período o pensamento da criança permanece irreversível, porque cada experiência constitui um momento particular devido à incapacidade de compreender uma por meio de outra. Este período é designado de pré-operatório por a criança se revelar inapta para efectuar operações reversíveis (reciprocidades, somas e subtracções) e descoberta das conservações elementares de quantidade, da matéria ou peso.

► **inteligência operatório-concreta** – localiza-se entre os sete e os onze anos de idade e caracteriza-se pelo surgir de capacidades cognitivas que serão a base de um pensamento adulto. Nesta fase a criança inicia a sua capacidade de reflexão e já é capaz de pensar antes de agir.

Segundo Piaget é nesta fase que a criança constrói as operações lógico-matemáticas, pois o facto de conseguir abstrair, permite que consiga resolver uma série de tarefas já com um nível elevado de complexidade: juntar, dissociar, classificar e coordenar mentalmente.

Dá-se, nesta fase, a socialização do pensamento, uma redução do egocentrismo pois a criança já é capaz de comparar situações diferentes entre si e o outro ou os outros e de as compreender de forma racional.

► **inteligência operatório-formal** – surge entre os onze/doze anos e concretiza-se por volta dos catorze/quinze anos é o estágio final da sequência do desenvolvimento cognitivo. De um modo geral, Piaget caracteriza esta fase com o surgir de características fundamentais do pensamento formal.

Nesta fase, para a concretização de um problema, o adolescente já é capaz de ter presente os dados reais como também prever todas as situações causais possíveis entre os seus elementos. O pensamento dedutivo, aspecto básico da metodologia científica, é utilizado para comprovar as várias hipóteses que explicam os factos apresentados. O carácter proposicional é utilizado pelo adolescente como o meio ideal de expressar as suas hipóteses e raciocínios, ou seja, para a resolução de determinados problemas não necessita de manipular objectos, pode fazê-lo através das conclusões dos seus raciocínios e expressa-los verbalmente.

Este período para Piaget constitui um estágio necessário e formal por possuir um equilíbrio óptimo nas relações formais entre operações.

Tendo presente as etapas piagetianas do desenvolvimento do conhecimento da criança, apercebemo-nos que a acção e a experimentação são os alicerces da aprendizagem da criança e que o jogo, principalmente o jogo simbólico, é por excelência a ferramenta necessária ao despoletar da aprendizagem, da sociabilidade e do conhecimento da realidade.

Piaget (1975) afirma que o estudo do jogo infantil, especialmente o jogo simbólico (usualmente designado jogo do faz-de-conta), mostra que o pensamento e a vida afectiva são orientados por dois pólos por um lado a realidade material e/ou social e por outro aquilo que é vivido pelo sujeito como ser individual.

As investigações realizadas por Piaget observando os seus próprios filhos e outras crianças em jogos populares ou do berlinde permitiu-lhe identificar a existência destes dois pólos, de um lado a necessária adaptação da criança à realidade social material e/ou social impondo-se-lhe regras e leis, o sentir social, e do outro as vivências impostas pelo próprio eu, os conflitos, os desejos conscientes e inconscientes, as inquietudes e as alegrias, a exteriorização da sua interioridade. Nestas suas investigações Piaget distinguiu comportamentos diferentes ao nível do jogo, principalmente no aparecimento de certas leis e regras que surgem espontaneamente nos grupos de crianças que se juntam para a prática de jogos, de acordo com o nível etário e os estádios de desenvolvimento cognitivo.

Também Vayer e Roncin (1994: 61) perceberam a importância do jogo ao afirmarem, *“uma vez que a criança expressa e desenvolve as suas capacidades através da actividade não dirigida, a observação da actividade de jogo constitui um meio particularmente interessante para aprender a evolução da relação nos três campos da relação com o mundo, que são o Eu, o mundo dos objectos e o mundo dos outros”*.

Assim, enunciaremos as principais etapas do desenvolvimento do jogo em Piaget, de modo a situar as principais características que, ao longo da infância, o jogo assume:

- as crianças dos três aos sete anos, situadas no estágio pré-operatório encaram as regras do jogo pela **imitação egocêntrica dos outros** manifestando um respeito

unilateral pelas regras. Nesta fase as consequências de um acto valem mais do que as intenções;

- as crianças dos sete aos onze anos, no estágio operatorio-concreto, encaram as regras do jogo pelo **respeito unilateral das regras**;

- a partir dos onze anos, enquadradas no estágio operatorio-formal, relativamente ao jogo, o **respeito pelas regras passa a ser mútuo**, evidenciam a capacidade para alterar as regras quando pretende adaptá-las a novas situações, desde que os envolvidos estejam de acordo.

Com receio de que esta nossa investigação pudesse ficar depauperada apenas com a abordagem de Piaget ao conhecimento e desenvolvimento da criança decidimos alargá-la a Gardner e Vygotsky que também se preocuparam em perceber o desenvolvimento cognitivo da criança.

Gardner, de acordo com Almeida (1976), defende que inteligência se processa segundo sete facetas, “*as setes inteligências múltiplas: quinestésica-corporal, espaço-visual, musical, linguística, lógico-matemática, psicológico introspectiva e psicológica objectiva*”, entendendo por:

- ▶ *quinestésica-corporal*, a destreza em lidar com o corpo e com os objectos (quando envolve motricidade fina e grossa), controlo motor ou coordenação de movimentos;

- ▶ *espaço-visual*, a capacidade do sujeito em identificar pormenores, lidar com imagens, elaborar esquemas, perceber formas, proceder a representações espaciais;

- ▶ *inteligência musical*, as competências do indivíduo ao nível da melodia, do ritmo e do timbre;

▶ *inteligência linguística*, a capacidade de usar adequadamente a linguagem na comunicação do dia a dia e na resolução de problemas;

▶ *inteligência lógico-matemática*, a capacidade para apreender, abstrair e criar relações com números, quantidades, símbolos ou quantidades;

▶ *psicológico introspectiva*, pressupõe o auto-conhecimento;

▶ *psicológica objectiva*, a capacidade de se relacionar com os outros.

Para Gardner o desenvolvimento da aprendizagem é um processo temporal, em que tem de existir uma sincronia com o relógio interno da criança, respeitando o seu ritmo biológico.

A pedagogia assente na auto-aprendizagem revela a forte dualidade que deve existir entre as actividades concretas (exteriorização) e a abstracção (interiorização) numa pedagogia de sucesso.

Para este investigador também a simbologia desenvolvida através do jogo simbólico torna-se primordial na revelação da internalidade da criança para posterior desdramatização dos seus receios e medos.

Já a perspectiva de Vygotsky fundamenta-se na zona de desenvolvimento próximo da criança e conecta uma perspectiva psicológica geral do desenvolvimento da criança e uma perspectiva pedagógica sobre a instrução.

Esta base teórica assente em três princípios: a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar; a aprendizagem escolar nunca parte do zero e toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história; progride pela zona de desenvolvimento proximal subdividido em quatro estágios:

▶ estágio I – **o desempenho é assistido por indivíduos mais capazes** – ou seja, antes que as crianças possam funcionar independentemente dependem de indivíduos mais capacitados (professores, colegas) para a execução das tarefas. A criança passa ao estágio subsequente quando é capaz de assumir o desempenho da tarefa.

▶ estágio II – **o desempenho é auto-assistido** – surge quando a criança é capaz de desempenhar uma tarefa sem assistência externa, apesar do desempenho não estar plenamente desenvolvido ou automatizado.

▶ estágio III – **o desempenho é desenvolvido, automatizado e fossilizado** – quando o desempenho já se desenvolveu completamente, a execução das tarefas foi interiorizada e automatizada.

▶ estágio IV – **a desautomatização do desempenho conduz a um retorno à zona de desenvolvimento proximal** – acontece várias vezes ao longo da vida quando à a necessidade de desenvolver novas capacidades, ou seja, para cada indivíduo , em cada momento específico da vida haverá um retorno à regulação externa, auto-regulação e processos automatizados.

Vygotsky, como acérrimo defensor da educação pela arte, escreve intensamente sobre o jogo pois nele as crianças exercitam não só a imaginação, mas também exploram os papéis dos adultos nas experiências comuns do dia-a-dia. Segundo este autor, o jogo medeia a aprendizagem da criança, porque ao brincar livremente arrisca-se

a fazer coisas que vão contribuir para o desenvolvimento de conceitos e da aprendizagem.

Numa tentativa de resumir a importância que Vygotsky dá ao jogo, Moll (1996:224) escreve “*como Vygotsky sugere, o jogo, por si só, medeia a aprendizagem das crianças. Justamente por estarem ‘apenas’ brincando, elas se sentem livres para se arriscarem a fazer coisas mesmo quando não estão confiantes de que possam fazê-las bem.*”

No jogo social, as crianças realizam trocas entre si, mediando a aprendizagem umas das outras. Elas aprendem a entender os significados do mundo enquanto brincam com as suas representações. Elas constroem conceitos de matemática e de ciência, tanto quanto da linguagem, incluindo a alfabetização. Acreditamos que os conceitos que se iniciam no jogo não apenas são a base dos conceitos científicos, mas, eventualmente, tornam-se parte destes conceitos”.

Apesar de se observarem perspectivas diferentes sobre o desenvolvimento da criança nota-se uma proximidade no que diz respeito às necessidades lúdicas das crianças no desenvolvimento de capacidades, sendo unânimes na importância dada ao jogo no desenvolvimento da criança. As contribuições destes três autores nas áreas de psicologia e pedagogia são fundamentais, constituindo a base de linhas educacionais actuais.

Para estes investigadores é primordial enveredar por uma pedagogia que privilegie o desenvolvimento natural e espontâneo da criança através do corpo, da voz, do som, da palavra, da música e da imagem, sem o perigo de arriscarmos as aprendizagens cognitivas, pois a educação pela arte é potenciadora do desenvolvimento das capacidades emotivas, físicas, morais e intelectuais da criança.

No intuito de dar continuidade às primeiras manifestações estéticas das crianças e de as desenvolver, tal como se verifica ao nível cognitivo, urge repensar as atitudes pedagógicas dos professores e suas metodologias – estratégias curriculares - apostando, quer ao nível da formação inicial como em formação contínua no desenvolvimento da educação e sensibilidade estética dos profissionais em educação.

A este respeito, Matta (2001:85) esclarece que *“as problemáticas ligadas à educação e aos processos de aprendizagem são um dos domínios privilegiados na reflexão teórica e na investigação dos últimos tempos, uma vez que, a tendência actual da Psicologia do Desenvolvimento é considerar o desenvolvimento um processo intrinsecamente ligado às experiências com o mundo e ocorrendo em determinadas condições sociculturais”*.

2 - Abordagem pedagógica da educação artística

Desde a infância que todos nós interagimos com as nossas manifestações estético-culturais, porque ao nascermos passamos a viver num mundo já com uma história social, e é nesse meio que vamos, gradualmente, revelando toda a nossa interioridade estética demonstrando as nossas preferências pela expressão do prazer, do gosto, do feio, as nossas emoções...

É neste entendimento com o meio que a actividade criativa - inerente a todo o ser humano, embora, nalguns mais desenvolvida - se manifesta e se desenvolve, podendo dar origem à arte, pois a arte, como referem Ferraz e Fusari (1999), é uma consequência da manifestação da actividade criadora do homem ao interagir com o meio, ao conhecê-lo e conhecer-se.

Nietzsche, citado por Borie e outros (1996), afirma que a única relação possível entre o homem - portador de uma actividade criadora inerente a todos os indivíduos,

apesar de estar mais ou menos desenvolvida - e o mundo é a estética; por isso o papel preponderante da arte sobre a ciência, porque a arte encerra em si uma linguagem universal.

Já Platão, no séc. IV a.C., reconhecido por muitos como o pai da pedagogia, na sua obra literária ‘República’, referenciada como o primeiro tratado sobre educação, deixa transparecer a sua sensibilidade para com a arte ao afirmar que ela deve ser a base de toda a educação.

Arquimedes Santos, nos seus tratados sobre pedagogia argumenta que nos primeiros anos do ensino básico a aprendizagem e o progredir das crianças pelo caminho da expressão artística, deve ser construída com acções ‘*ludo-expressivo-artísticas*’, através do jogo ou representações simbólicas, que empreguem meios de expressão artística e conhecimentos no vocabulário das artes (literacia), o qual culminará com o caminhar dos alunos para uma cultura artística.

Baseando-se em Arquimedes Santos, Kowalski (2000:122), afirma que são os *“meios expressivos em que os sentidos se apuram, a sensibilidade se afina, entrando assim no campo do estético, aonde já a procura da forma, o esboço do fazer bem e cada vez melhor – área da arte – vai despertar na criança a necessidade de entreabrir a vida afectiva através da expressividade artística”*.

A educação através de estratégias curriculares artísticas obriga a que seja posta em prática uma pedagogia do despertar para a arte, a qual como afirma Best (1980:14), *“resulta no despertar da criança tanto para o mundo cultural como físico e biológico”*. Neste enquadramento, agarrar os dotes artísticos das crianças, trabalhá-los e desenvolvê-los deve ser tarefa atenta do professor(a), porque ao serem desenvolvidos estamos a contribuir, simultaneamente, para o despertar da própria criança e para o seu despertar para o mundo.

Através da actividade artística a criança toma contacto com o mundo, interpela-o e interpreta-o; apercebe-se da dimensão espaço-temporal; desenvolve um pensamento relacional; facilita a tomada de consciência do outro; educa a percepção e a criatividade; ajuda a desenvolver o espírito de observação, pesquisa, experimental; desenvolve a linguagem, o espírito de argumentação e crítico; desenvolve o espírito de introspecção... entre outras capacidades.

Kowalski (2000) defende que na educação estética é o próprio corpo que está em jogo, porque é ele o símbolo de toda a personalidade, fazendo intervir a totalidade da pessoa. Desta forma inteligência, sensibilidade, afectividade, são integradas no acto de criação ou no acto de contemplação ao desenvolver-se a educação estética.

Cada vez mais, é pertinente e urgente, o ensino através de estratégias curriculares artísticas, numa época em que as artes parecem ter atingido uma outra dimensão e em que o som e a imagem invadem o quotidiano de cada sujeito e principalmente o das crianças, principais adeptos das novas tecnologias o que as leva a quererem imitar e a terem como heróis esses pequenos artistas.

A escola é a principal responsável por dar continuidade às manifestações estético/ artísticas, evidentes em crianças desde tenra idade na sua tarefa de imitar os outros, na sua actividade lúdica, nos seus jogos do faz-de-conta, principalmente no início da escolarização, para não quebrar a veia estético-artística que as crianças, normalmente, manifestam antes da entrada na escola – e que é atribuída à escola (principalmente ao nível do 1º ciclo) o seu entorpecimento –, pois são necessárias para o desenvolvimento global e harmonioso das crianças.

Por conseguinte, a Escola não pode estar afastada deste desafio pois corre o risco de se afastar da realidade, da vida, antes pelo contrário, deve estruturar as aprendizagens numa perspectiva global e generalista.

A globalização das artes tendo como suporte a educação pela arte (e por isso fazem parte dos currículos) assume particular importância para evitar esse afastamento.

Uma pedagogia firmada numa educação estética facilita a construção do conhecimento sobre si mesmo, do outro e do mundo circundante, adquirindo uma postura crítica, argumentista, permitindo o desenvolvimento de juízos de valor e do pensamento cognitivo, como afirma Oliveira, 2000: 104 *“todas as pessoas devem ter uma educação sistémica até ao final de uma educação básica, quando atingem a capacidade de crítica autónoma.”*

É importante que a criança, desde tenra idade, esteja em contacto com obras de arte – musicais, plásticas, teatrais, literárias, esculturais, fotográficas, informáticas... - porque, só através de um desenvolvimento estético/artístico, é possível desenvolver capacidades e competências pessoais desde a infância que serão conducentes ao crescimento em literacia artística que, segundo o Departamento do Ensino Básico do Ministério de Educação (2001: 151), consiste na *“apropriação das linguagens elementares das artes, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e a compreensão das artes no contexto”*

O contacto com as artes facilita, assim, o acesso à aprendizagem de outras áreas do conhecimento humano: sensibilidade, inteligência, poder de análise e de síntese, reflexão crítica, imaginação, receptividade, fluidez e mobilidade de pensamento... contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e da criatividade na criança.

As artes são fundamentais para o desenvolvimento global e harmonioso da criança, das suas capacidades expressivas. Uma educação vocacionada para as artes torna a criança mais espontânea, sensível ao meio que a rodeia, porque a obriga a interagir com ele, a reflectir, a questionar e a intervir.

Como refere Sousa (2000:84), *“uma educação eminentemente voltada para objectivos imediatos expressivos, contribui de modo muito significativo para a manutenção de uma vida mental saudável (...) a criança expressa-se apenas pelo prazer de o fazer, pela necessidade que sente, e sem quaisquer entraves sociais ou culturais em o fazer... ao adulto cabe ajudar a desinibir a expressividade.”*

É imprescindível criar na escola e em cada turma um ambiente que valorize o bem-estar, o prazer estético, a abertura, confiança, segurança, a harmonia e a cumplicidade entre todos os intervenientes para facilitar o “despir” de preconceitos, de moralidades, revelar problemas e conflitos para que a catarse possa acontecer e contagiar, facilitando experiências de gozo estético.

Ao professor cabe o papel crucial de orientar toda esta dimensão estética, consciente que ao enveredar pelo campo das sensibilidades, mexe com as emoções que poderá influenciar positiva ou negativamente a criança.

Contribuir para o desabrochar da criança, tornando-a atenta e criativa, desenvolvendo a sua actividade expressivo-criadora são as metas cruciais de uma pedagogia do despertar para a educação estético-artística. Educar para a expressividade é educar para o prazer, funcionando como prevenção para uma boa sanidade mental.

É na interacção do mundo sensível com a expressão da sua interioridade e a comunicação dessas reacções que a criança vai construindo o conhecimento de si, dos outros e interpretando a realidade que a cerca, desenvolvendo a sua criatividade.

A criatividade existe potencialmente em todo o indivíduo, pois mesmo antes de aprender a ler e a escrever todo o indivíduo reage a estímulos artísticos – ouve música, canta, desenha, dança –, é através desta sua actividade criadora que o indivíduo desperta para o mundo, devolvendo ao exterior as suas representações desse meio.

Criar é exprimir o que se traz dentro de si, e com base nessa experiência, estabelecer uma nova relação com o mundo. Esta sua caminhada no desenvolvimento da expressão ajuda-a a compreender o mundo e a formar juízos de valores – juízos estéticos – sobre a sua apreciação e visão do mundo.

O conceito de estética, de acordo com Rui Grácio (1996), generalizou-se ao nível da sociedade, ultrapassando o campo da arte, passando a englobar tudo o que se refere ao gosto, conceitos de harmonia, coerência e até a estética do feio, da violência, do “Kitch”, o que leva a perceber a pluridisciplinaridade do pensamento estético, para o qual concorrem várias áreas do pensamento.

Segundo Pavis (2001:145) *“a estética, ou a ciência do belo e filosofia das belas-artes, é uma teoria geral que transcende as obras peculiares e dedica-se a definir os critérios de julgamento em matéria artística e, por tabela, o vínculo da obra com a realidade. Ela é assim levada a demarcar a noção de experiência estética: de onde provem, pergunta-se ela, o prazer da contemplação, a catarse, o trágico e o cómico? Como apreender o espectáculo esteticamente e não em função de um critério de verdade, de autenticidade ou de realismo?”*

A criança é por natureza um ser em permanente acção, sendo o corpo o ‘objecto’ dessa actividade, Appia (1919:186) *“...a educação estética do corpo é o primeiro degrau a subir, porque de uma justa pedagogia corporal depende o futuro da nossa cultura artística e, até a existência da própria arte.”* O corpo é imensamente um espaço expressivo e é através dele que o indivíduo se projecta para o exterior, que expressa os seus sentimentos e emoções e, por isso, as actividades artísticas - pintura, canto, movimento, modelagem, jogos, música, drama...- figurem nos programas escolares por serem consideradas essenciais para a formação da criança.

O importante é deixá-la agir e exprimir-se orientando-a, apenas, para permitir o seu crescimento interior. Há algo no subconsciente de cada uma que não pode ser recalcado, que tende a manifestar-se espontaneamente, que escapa ao controlo da própria razão lógica. Há energias latentes que têm necessidade de ser expandidas ao nível da expressão e é ao professor que cabe a tarefa de agir de forma a despoletar e desenvolver essa criatividade, promovendo o equilíbrio entre a realidade exterior e o mundo subjectivo de cada uma das crianças.

Os intervalos escolares são momentos cruciais para se observar a manifestação da expressão e da espontaneidade na criança, porque funcionam como escape das tensões acumuladas durante a actividade lectiva, principalmente quando ela esteve sujeita a alguma pressão.

Nos últimos anos é verdade que houve grandes alterações ao nível dos currículos, das estratégias e das atitudes pedagógicas, mas também é verdade que estas alterações ainda são manifestamente insuficientes numa sociedade em permanente mutação.

Contudo, se quiser ter um lugar na Sociedade do amanhã a escola académica não se pode afastar da escola da vida; Vayer (1994:183) refere a este propósito que, *“para desempenhar o seu papel na sociedade de amanhã, a escola vai precisar também de se transformar, ao mesmo tempo, no seu projecto e nos seus modos de relação. De facto, ela deverá integrar nas suas actividades: a educação corporal (...), a aprendizagem de uma língua estrangeira; situações que favoreçam o desenvolvimento das capacidades de criação e de imaginação e a apresentação e o uso de meios novos, como o computador e os que permitem gravar o som e a imagem...*

3 – Abordagem histórico - legal da educação artística

Apesar de só após o 25 de Abril, no ano de 1974, pela primeira vez se ter criado o Programa Oficial do Ensino Básico tendo como base a Educação pela Arte, já vários pedagogos, em Portugal, se haviam interessado pela importância de um currículo artístico na educação.

Numa sinopse sobre a educação artística no caso português, principalmente no que respeita à expressão dramática, é possível verificar uma alternância de momentos de grande dinamismo e outros de inactivação e alheamento.

As raízes históricas que estiveram na origem da expressão dramática no nosso país remontam à segunda metade do século XIX, quando do surgimento de um importante movimento pedagógico que ficou conhecido por Educação Nova, que atribuía um papel predominante da expressão dramática ao ponto de ser incluída nos cursos de formação de professores.

António Nóvoa (1986) identifica três grandes períodos em que a educação, o papel da criança e a abordagem da expressão dramática são vistos de formas bem distintas nos sistemas educativos portugueses:

- o primeiro período, situado entre o **final da Monarquia e a Implantação da República** – 1900 a 1926, referindo que neste período a Expressão Dramática era encarada sob três perspectivas distintas:

1ª - instrumento de auto educação – na medida em que se entendia que esta área estimulava o auto-controle e desenvolvia a autonomia dos alunos;

2ª - sensibilização e educação estética – porque se considerava que o grande problema da nação se cingia à forma como o Programa do Ensino Primário de 1919 abordava a educação estética da criança;

3ª - instrumento de aprendizagem – por se entender que a expressão dramática era um instrumento de apoio de aprendizagens de matérias de outras disciplinas por tornar mais fácil a aquisição de conhecimentos.

- o segundo período, entre os anos de 1926 a 1974, circunscreve o período do **Estado Novo**, em que se desenvolveu uma política de subversão das pedagogias inovadoras excluindo dos programas e das escolas todas as formas de expressão artística e de abordagens estéticas.

- o terceiro período, após 1974, localiza-se no **Regime Democrático**, coincide com a queda do regime ditatorial, e assiste-se a uma renovação pedagógica com a reintrodução da disciplina de expressão dramática – designada por Movimento Música e Drama - nos programas do Ensino Primário e o desenvolvimento de Projectos Artísticos e a disciplina de Movimento e Drama nos cursos de formação de professores.

João dos Santos e Arquimedes de Silva Santos foram dois dos nomes que se destacaram nos estudos pioneiros e trabalhos realizados tendo por base a Educação pela Arte em Portugal. No ano de 1954 estes dois nomes da Pedagogia integram uma equipa de trabalho que realiza os primeiros estudos sobre o desenvolvimento da expressão da criança.

Estes primeiros estudos deram origem a que, em 1971, o ministro Veiga Simão crie uma Comissão para a reforma do Conservatório Nacional de Lisboa, presidida por Madalena Perdigão, que convida Arquimedes Santos para fundar a Escola-Piloto para a Formação de Professores e Educadores pela Arte, designando-se após o 25 de Abril Escola Superior de Educação pela Arte.

Sousa (2000:14) refere a este propósito que esses estudos se inscrevem “*na área de inter-conexão da Psicologia, Pedagogia e da Arte, desenvolvendo um conjunto de investigações que deram corpo ao que então se designou por Biopsicogénese das Expressões Artísticas e que constituiu o primeiro alicerce científico da Educação pela Arte*”

Os estudos científicos desenvolvidos no referido curso difundiram-se de modo subtil em território português tendo ainda extravasado as fronteiras portuguesas, apesar do regime ditatorial português, para o estrangeiro. Só após a revolução de Abril, em 1974, é criado o Programa Oficial do Ensino Básico com base na Educação pela Arte.

No ano de 1978, o Plano Nacional de Educação Artística, propõe a distinção entre Educação pela Arte e Educação para a Arte, esclarecendo que a Educação pela Arte visa o desenvolvimento da Expressão Artística enquanto que a Educação para a Arte tem como objectivos a formação de artistas profissionais.

As bases gerais da organização da Educação Artística foram introduzidas pelo Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, tendo por referência a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/97 de 19 de Setembro, que rege actualmente o ensino, é clara no relevo que é dado à educação e literacia em artes.

A presente Lei aponta para a relevância e imprescindibilidade da Educação pela Arte ao referir como objectivos o desenvolvimento das capacidades de expressão, da

imaginação criativa e da actividade lúdica, através das diversas formas de Expressão Estética e define os princípios, as linhas gerais e as estruturas da educação artística.

Segundo o disposto na presente lei a educação artística genérica destina-se a todos os cidadãos, independentemente dos seus talentos específicos ou aptidões, e deve fazer parte integrante da formação geral dos alunos em todos os níveis de ensino. Os objectivos desta formação artística são visíveis nos seguintes artigos:

“Capítulo I - Artigo 3º

b) Contribuir para a realização de educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação, do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico.

Capítulo II – Artigo 7º

a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.

b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.

c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões neste domínio”.

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Porém, só em Novembro de 1990 é publicado o Decreto-Lei nº 344/90 sobre Educação Artística que realça o facto da Educação Artística em Portugal ainda ser manifestamente insuficiente em comparação com a maioria dos países europeus, mas que reconhece que a progressiva democratização do ensino, a divulgação de bens culturais, o desenvolvimento das artes provocaram a exploração de apetências e necessidades neste campo.

Entre os objectivos do Ensino Artístico, presentes no citado Decreto-Lei, salienta-se a necessidade de estimular e desenvolver diferentes formas de Expressão Artística, de promover o conhecimento de diferentes linguagens artísticas e experiências, de educar a sensibilidade estética e de desenvolver a capacidade crítica.

É ainda referido neste Decreto-Lei que o desenvolvimento da área de Educação Artística se efectue em todos os níveis de ensino de acordo com o currículo estabelecido, como formação geral dos alunos.

4 - A expressão artística à luz do currículo nacional do ensino básico

O documento que rege o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais – reúne o conjunto de competências de carácter geral a desenvolver em todo o ensino básico, as competências específicas a desenvolver em cada disciplina ou área

disciplinar em cada um dos ciclos e no seu conjunto e ainda o tipo de aprendizagens que devem ser facultadas aos alunos.

Neste documento (2001:9), o termo ‘competência’ aproxima-se do conceito de literacia, pois visa a aquisição de um conjunto de processos fundamentais e de conhecimentos sendo adoptado como *“uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso (...) não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.”*

No que concerne à formação artística os princípios e valores orientadores apresentam como intenção na formação geral dos alunos (2001:15) *“ a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão e o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo”*.

É intenção do currículo que à saída da educação básica o aluno seja capaz *“de usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar e de relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida”*.

Ao nível do 1º ciclo do ensino básico, as expressões artísticas integram-se na componente lectiva e fazem parte de um bloco que integra a Expressão Musical, a Expressão Dramática, a Expressão Plástica, a Expressão Físico-Motora contendo, esta última, um bloco dedicado à Dança.

Neste ciclo de ensino, por funcionar em regime de monodocência – um só professor por turma que lecciona as diferentes áreas curriculares e não curriculares –,

são também asseguradas pelo docente da turma as áreas curriculares expressivas, apesar da legislação prever a possibilidade de docentes especializados para coadjuvação.

A operacionalização destas áreas visa desenvolver as capacidades de observação, contemplação, expressão, comunicação, relacionamento, fruição, criatividade, imaginação, motricidade, socialização, entre outras.

5 - Educação pela arte

Apesar da Educação pela Arte ainda não ter adquirido o estatuto merecido os seus primórdios são bem longínquos.

Platão, em plena Idade Clássica, afirmava que a arte deveria ser a base da educação e deixou-nos esse seu testemunho nos discursos que fazem parte da ‘República’, obra reconhecida como um verdadeiro tratado sobre educação, como anteriormente já referimos. Contudo, infelizmente, os ensinamentos de Platão ficaram esquecidos no tempo.

Só com Herbert Read, no período da II Guerra Mundial, há um ressurgir dessa prioridade artística nos currículos, apesar de forma ténue, patentes na sua obra ‘*Education through Art*’ (1954).

Porém, os ensinamentos deste grande homem da Educação pela Arte nunca foram considerados pelos seus seguidores.

Anos mais tarde, o poeta alemão Schiller, apoiando-se na obra deste grande mestre, faz renascer a importância da Educação pela Arte e começam a surgir as novas correntes pedagógicas em defesa da dimensão artística nos currículos escolares.

Os estudos de Read coadjuvados pelos estudos que alguns psicólogos – Piaget, Gardner, Kohlberg, entre outros – foram realizando sobre a criança apontam para a necessidade de se investir no desenvolvimento expressivo e espontâneo das crianças.

Em Portugal, Arquimedes Santos pioneiro e acérrimo defensor de uma Educação pela Arte, no seu discurso de reflexão sobre a importância da educação pela arte e de esta ter passado a fazer parte dos currículos do ensino, explica (1999:15): *“talvez, civilizacionalmente, pela necessidade de preservar a herança humanista; talvez, sociologicamente, pela urgência de reflectir; nesta área científico-tecnológica acerca de um milénio afluente educacional europeu; talvez, pedagógica-educativamente, pela reconhecida importância das ‘expressões artísticas’ no desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade da criança; talvez, e ainda, porque, apurando-se a sensibilidade e propiciando o equilíbrio afectivo, se repercute na aprendizagem, combatendo o insucesso escolar, melhorando o aproveitamento das diversas matérias curriculares, além de desenvolver a livre criatividade infantil, pela apropriação da meios técnicos e materiais, para uma melhor expressão pessoal.”*

Tendo por princípio estes valores é fácil perceber a relevância de uma educação através da arte na promoção do crescimento pessoal do indivíduo, da comunicação, da expressão, da socialização e do conhecimento de si, do meio e do mundo.

A importância da Educação pela Arte sente-se no jogo de dualidades, pois como refere Santos, (1999:33), *“nelas se circunscreve a larga área do primado do prazer, o vasto campo do amor, e do ódio, do que agrada e não agrada, e os laços relacionais diversos, com outrem, que ora se estreitam ou desatam, emocionalmente, estruturando o carácter.”*

É através deste jogo de dualidades que a criança vai desenvolvendo a sua personalidade, procurando uma relação harmoniosa com a realidade que a cerca, exteriorizando todas as suas emoções, a sua sensibilidade, os seus valores, o seu sentido de estética.

O papel do professor é estar atento às manifestações das sensibilidades organizando uma acção educativa que as estimule permitindo, assim, que o valorar de toda uma educação estética permita não só uma relação afectiva, mas também um envolvimento cognitivo promovendo o desenvolvimento da criança.

Educar significa criar e para Beltrán (2000:131) “ *criar é por excelência um acto de transformação que implica acção, mudança, movimento. Logo, educar é sinónimo de construção, de mudança, de acção, de desenvolvimento, de criatividade só possível, em toda a sua dimensão, através da arte; entendendo a arte na sua essência como a manifestação do poder criativo, do reflexo e da manifestação do ser humano*”.

Um dos grandes problemas que está na origem do não desenvolvimento de um currículo artístico e a sua não generalização desde os Jardins-de-Infância às Escolas Superiores, foi a realidade política portuguesa, durante o Estado Novo, que condicionou o desenvolvimento de um currículo artístico nos cursos de formação de professores e por ainda se confundir a Educação pela Arte com a Educação para a Arte.

Seguidor da corrente da Educação pela Arte, Santos (2000:64), esclarece estes dois conceitos: “*a educação pela Arte atende, sobretudo à formação da Personalidade. O Ensino Artístico (a Educação para a Arte, segundo alguns autores) almeja a formação do Artista. A Educação pela Arte processar-se-á como uma via contínua e ascendente ao longo da vida, e dela decorrendo, a certa altura, mais ou menos intensamente, a do Ensino Artístico*”.

Tendo presente estes dois conceitos julgamos que deixa de fazer sentido o receio que alguns docentes em relação às artes e à sua fraca cultura artística.

Afinal o que se pretende nesta corrente pedagógica é deixar as crianças, livremente, manifestarem a sua sensibilidade, expressarem-se para que, posteriormente, através da sensibilidade que julgamos fazer parte do perfil de todo o docente orientá-las

nesse seu mundo permitindo o desenvolvimento da personalidade. Ao professor compete apenas oferecer a oportunidade para que a feição artística faça parte da rotina diária da sua sala de aula.

Cesana (2000:47)) no discurso que fez em homenagem a Arquimedes Santos comenta que “...quanto maiores forem as oportunidades oferecidas ao ser humano para o desenvolvimento de um crescente potencial expressivo e quanto mais profunda for a consciencialização de todos os sentidos, maior será a possibilidade de aprender, de mudar, descobrir pistas, criar pontes e espaços de reflexão partilhada e de diálogo. Porque estou certa que a verdadeira aprendizagem ‘passa pela pele’, passa pela nossa experiência e só isso pode (talvez: porque nunca há garantias) levar a uma transformação que nos permite responder criativamente a situações imprevistas, e intervir no meio ambiente e na sociedade de maneira construtiva e renovadora”.

5.1) A acção educativa da expressão artística

Pelo que já anteriormente referimos uma das grandes contribuições do movimento pela arte foi o reconhecimento da importância da expressão artística, do ensino da estética, no processo ensino-aprendizagem, como abonador do desenvolvimento global das crianças.

De facto, as múltiplas experiências do Ensino pela Arte, principalmente ao nível da Expressão Dramática, têm comprovado que esta pedagogia favorece o desabrochar da criança permitindo uma aprendizagem global – cognitiva, afectiva sensorial, motora e estética – sendo uma mais valia no alcance da missão da educação que se traduz no desenvolvimento global da personalidade da criança.

No entender de Fontanel- Brassart e Rouquet (1997:24) a Pedagogia pela Arte apresenta como intenção “*aperfeiçoar o indivíduo em todos os planos, aceitá-lo na sua globalidade, como um campo de experiências e de descobertas. Oferecer-lhe os meios de se conquistar e de organizar as suas acções, de se conhecer e de se explorar, de desenvolver o seu eu (mas ensinar a superá-lo será uma das tarefas da educação artística).*”

Paralelamente, ela tentará conduzi-lo para uma inserção plenamente natural no grupo e, depois, no mundo, desenvolvendo o seu espírito de iniciativa e de empreendimento, a sua vitalidade, a sua eficácia, tornando-se consciente da finalidade dos seus esforços e do seu trabalho, cultivando-lhe a imaginação, permitindo-lhe o ‘ser’.

Já não se tratará, portanto, de fazer nascer aptidões artísticas, mas bem sim de cuidar do desenvolvimento global do indivíduo e duma autoconquista da sua personalidade, ficando num plano secundário a manifestação de talentos”.

Segundo os mesmos autores o lugar da arte na educação não pode ser um meio de acesso a uma cultura tradicional, a ter um papel de lazer, de descontraimento vendo-se relegada para o fim do dia ou da semana quando os alunos já estão fatigados para realizar um trabalho mais sério.

Não pode continuar a ser tratada como a actividade para aprendizagem de uma determinada técnica, limitada, destituída de criatividade, não pode estar talhada para um programa pré estabelecido ou para determinados conhecimentos, a ser dividida e subdividida, ou destinada a um determinado número de alunos; não se pode trabalhar de forma estanque os elementos que servem a expressão artística (teatro, mímica, arte gestual) nem manter-se afastada das outras disciplinas.

Partindo deliberadamente da criança e não dos conhecimentos a adquirir, do trabalho a realizar do ‘assunto’, ou do ‘programa’, a educação artística adquirirá um papel dinâmico e formativo, permanecendo em simultâneo como um meio de aproximação e de aprofundamento para uma cultura alargada a todas as disciplinas e à vida, dentro dum sistema educativo no seio do qual ela deixará de ser um simples suplemento. Ou seja, a Educação Artística ao sonhar menos com o ensinar do que com o formar, encontra assim a sua verdadeira missão.

Para Fontanel-Brassart e Rouquet (1997:22) *“condenando-se a educação artística a dobrar-se sobre si própria, a maior parte do seu potencial educativo continua inexplorada, porque não se vê o que, em nosso entender, é o essencial: o seu carácter formativo, globalmente formativo. (...)“Tornou-se necessária uma renovação deste ensino, que deve ser conduzida para favorecer a sua prática ao longo de toda a escolaridade, desde a escola infantil até ao fim dos estudos, e para lhe permitir prolongar-se ao longo de toda a vida, inserindo-se nela como elemento constitutivo”*.

A educação artística, alargada à noção de linguagem, ultrapassa o verbal e o plástico, incluindo todas as linguagens expressivas e todos os instrumentos de expressão, num conjunto onde ela aparecerá simultaneamente como início, meio, instrumento ou fim.

Cada acção deve ser dirigida à globalidade, isto é, ao conjunto de todas as suas faculdades, deixando-a assim livre para se mover livremente e para fazer as suas escolhas. Daí a importância que assume a expressão livre pois para Fontanel- Brassart e Rouquet (1997:47) *“a livre expressão exige auto-apreciação, não para que se seja capaz de ajustar a produção a um modelo, mas para a tornar mais fiel a um pensamento”*.

Apelar à criatividade é tentar, com um fim educativo, fazer adoptar uma atitude prospectiva, dinâmica, formar um espírito, oferecendo-lhe os meios para adquirir capacidades suplementares de flexibilidade, de invenção, de disponibilidade, aplicáveis em todas as situações. Resumindo, trata-se de dar competências que poderão, em seguida ser postas à criação em todos os domínios e acaba por unir e misturar intimamente criação e criatividade, de tal modo que, como defendem Fontanel-Brassart e Rouquet (1997:24), *“o seu objectivo continuará a ser a criatividade mais do que a criação, o homem mais do que o artista, o cidadão mais do que o especialista”*.

De acordo com Landier (1999) a expressão corporal, através do movimento, do desempenho dos corpos no espaço, contribui para construir, modificar, apurar o esquema corporal. A este respeito, Abreu (1990:79) refere que *“pela acção, a criança constrói o pensamento; pelos movimentos que realiza, aprende a situar-se no espaço e a aperceber-se do tempo; pelo gesto, expressa emoções e comunica com os outros.”*

As actividades artísticas têm como instrumento primordial o corpo, mas esse corpo com a mente forma um todo, pois são indissociáveis. Ela pode actuar para facilitar a cada um a ‘confiança em si’ e a dum equilíbrio indispensável, aperfeiçoando os ‘instrumentos naturais’, desenvolvendo a expressão oral, motora, gestual e corporal. A conquista da expressividade facilita a conquista psicológica, mental, intelectual e favorece a inserção do grupo.

O discurso normativo português, relativamente ao Ensino Básico, aponta para a necessidade de fomentar o acesso às áreas de expressão artística, traduzidas no 1º ciclo em expressão musical, expressão plástica, expressão físico-motora (incluindo a dança) e expressão dramática. Também as áreas curriculares de língua portuguesa, matemática e estudo do meio - as ditas cognitivas -, acreditamos, e as recentes pedagogias também assim advogam, são facilitadas e mais proveitosas através de estratégias globalizantes

artísticas, até porque há muitos saberes comuns às diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares que fazem parte do currículo deste nível de ensino.

5.2) A música na educação artística

Segundo Gloton e Clero (1976), e os educadores assim o testemunham, o gosto pela música é natural nas crianças, pois elas gostam de cantar e de ouvir música, tal como gostam de ouvir o ruído da água, o cantar do pássaro, o assobio do vento... conseqüentemente é imprescindível que a iniciação ao mundo dos sons se inicie o mais cedo possível, ainda antes da entrada na escola. Na verdade, a música permite com mais facilidade, a vivência de sensações, o despertar de percepções, a abertura de canais de comunicação; serve para exprimir e comunicar os nossos sentimentos e imagens.

A música é uma linguagem universal, pela sua essência, tornando-se eficaz para exprimir o que quer que seja: um sentimento, uma atitude, um estado psicológico, um fenómeno natural. Despertar a criança para a música é suscitar nela a vontade de cantar, de ouvir e de criar livremente.

Segundo Gagnard (1974) é através da música que as crianças fazem uma dupla descoberta: a de um universo sonoro e a de uma parte de si próprias ainda desconhecida, despertando nelas imagens adormecidas, pensamentos não formulados, recordações reais ou inventadas.

No currículo educativo a vivência musical tem como finalidade a utilização do corpo, da voz e de instrumentos musicais, verdadeiros ou criados, promover o desenvolvimento de cada criança, permitindo-lhes ampliar o campo de possibilidades de interpretar o mundo, exprimir o pensamento e de criar.

Compete ao professor criar um ambiente que propicie o desabrochar da música na sala de aula. Ao nível do ensino básico, principalmente no 1º Ciclo, basta que o professor ame e sinta a música e que mantenha com os seus alunos uma relação aberta entusiasta que a música, só por si, fará tudo o resto.

A música desempenha um papel múltiplo, ela torna-se um precioso auxiliar na sala de aula ao nível da motivação, da destreza oral, da comunicação, no desenvolvimento da expressão artística, no desabrochar da interioridade, das sensações. Ou seja, o que se sente nos temas musicais pode ser transmitido através da voz, do corpo, da pintura, do desenho, da escrita e da fala.

Segundo Gagnard (1974) os movimentos da Escola de Arte Martenot ou o Trabalho Musical de Orff são concordantes acerca dos princípios directores de uma cultura progressiva da criatividade da criança em relação à música:

- Prioridade da experiência vivida pela voz e, mais tarde, pela prática de instrumentos fabricados ou inventados;
- Importância capital do ritmo que se consegue pela expressão corporal e pela prática de instrumentos;
- Desenvolvimento da improvisação musical a partir de invenção de melodias simples e ritmadas;
- Respeito pelas tendências melódicas das crianças.

Numa tentativa de explicar as diferenças entre estes dois métodos Gagnard (1974:132 a 134) explica:

► “o método Martenot baseia-se na observação da criança que tem, segundo Maurice Martenot, ‘as mesmas reacções psico-sensoriais e motoras que os homens primitivos’, portanto um sentido rítmico muito instintivo, que é preciso em primeiro lugar desenvolver, mas sob forma bruta, como em estado puro, ou seja, sem o apoio do som musical, para que assuma, dessa forma, todo o seu relevo próprio”.

► “O método de Karl Orff consiste numa abordagem da música baseada no ritmo e também na linguagem. Parte-se de uma palavra, procura-se o seu acento tónico, o ritmo; numa fase posterior, escolhe-se uma frase que o professor diz de uma forma monocórdica a fim de que seja o próprio aluno a redescobrir a acentuação que lhe é própria ou a encontrar nela acentuações falsas. Uma vez adaptado o ritmo (...) procura-se sublinhá-lo com instrumentos que têm aqui um papel importante”.

Uma ampla variedade de obras abordadas permite orientar as escolhas e definir as preferências, facilita a autenticidade das reacções e um clima favorável à comunicação. Gagnard (1974), refere que as crianças nascidas num meio favorecido, que beneficiaram do convívio com a arte desde tenra idade, estão mais aptas para integrar, sem se aperceberem, o mundo dos sons no seu universo interior.

À escola pertence a capacidade de atenuar as diferenças proporcionando aos alunos, principalmente os que fazem parte de famílias pouco sensibilizadas para a arte, colmatar a ‘deficiência’ de casa incentivando-as para um ambiente artístico ao nível da música, da dança, das artes plásticas, da escrita criativa, entre outras.

5.3) A dança na educação artística

Perdida nos primórdios da história do Homem, Rooyackers (1999), a dança foi provavelmente uma das primeiras formas de comunicação. Dançava-se para pedir chuva, para incitar à guerra, para convidar para uma festa, para impor o território...

A dança propícia, assim, um quadro de referências culturais, sensoriais e estéticas que contribuem para uma melhor compreensão do mundo.

Os tempos modernos não mudaram o facto incontestável de que se pode falar com o corpo, até numa simples conversa a linguagem corporal surge. Esta tem uma linguagem própria, que transmite informação aos outros através do movimento.

A linguagem universal e cultural da dança influencia e valoriza a educação pessoal, criativa, física e social de cada sujeito.

Os jogos de dança, que no Programa Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico parecem ter perdido a sua importância por terem passado a fazer parte da área curricular de Expressão e Educação Físico Motora, entre outras vantagens, encorajam os participantes a conhecerem-se melhor uns aos outros; as danças descontraem as pessoas e ajudam a quebrar o gelo.

O Currículo Nacional do Ensino Básico esclarece:

“dançar é humano. É uma actividade mágica, baseada na beleza da energia humana, enquanto movimento produzido pelo corpo. Envolve o pensamento, a sensibilidade, e o corpo, no seu agir, explora a natureza do indivíduo, na sua propulsão para saltar, conquistar o ar, no seu impulso para viver. A dança é uma matéria de confluência de vários

aspectos identitários da natureza humana que só através da prática ganham força visível e vivencial.

No contexto escolar podemos pensar a dança como um mecanismo privilegiado para estimular os alunos a conhecer formas expressivas de pensar, perceber e compreender, a partir da actividade física da dança”.

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Básicas (2001:183)

O movimento de Educação pela Arte, fundamentou a necessidade da presença das artes na formação do sujeito ao longo da vida e da prática da dança para o enriquecimento da criatividade, afectividade e alegria de viver. Santos (2000:111) “*a dança é a expressão unificada do nosso Ser no Corpo possível...é a dinâmica do Ser na realidade (...) é a nossa relação interna com o real.*”

De acordo com Rooyackers (1999) a dança na educação escolar é imprescindível porque:

■ **Dançar relaxa** - e quando o corpo se sente bem exprime-se com facilidade e relaciona-se bem com o seu eu e os outros;

■ **Encoraja a criatividade** – quando se dança explora-se o mundo em redor e descobre-se como se pode usar o corpo para, criativamente, comunicar com o outro;

■ **Desenvolve a personalidade** – adquire-se um maior domínio sobre o que se faz e o que se tenciona fazer e ajuda a desenvolver a auto-confiança;

■ **Melhora o crescimento emocional e social** – porque ajuda a melhorar o conhecimento de si mesmo, a libertar-nos,

■ **Treina o corpo** – dançar desenvolve a força muscular e aumenta os níveis de energia, ensina-nos a relacionarmo-nos com o espaço e a controlar o movimento e a velocidade.

5.4) As artes plásticas na educação artística

O desenho na criança reflecte o desenvolvimento do seu crescimento mental, a expressão de uma vontade, a reflexão do seu eu, a sua interpretação sobre o meio que a circunda, a sua dimensão interior, os seus sentimentos e angústias. Compete ao professor a perícia de o animar, de fazer desabrochar o prazer artístico permitindo a evolução individual de cada criança durante o processo educativo criativo.

Por isso, a hora do desenho não pode ser encarado como a hora do descanso, mas sim um tempo de trabalho que compete ao professor animá-lo, vivificá-lo; o professor deve ser um incentivador, mais do que um instrutor, e encontrar os dispositivos que permitem que a criança evolua.

No entendimento de Almeida (1976:23) *“a criança desenha para prolongar a presença, o convívio com um objecto, ou um ser, ou retomar uma situação. A criança, para crescer, carece de reanimar situações experimentais (...) o desenho é pois um meio da maior valia para assegurar, pela forma repetitiva, o conhecimento das coisas e seres que povoam o mundo que ela conhece ou imagina”*.

O professor não necessita de ser um artista, de fazer bom trabalhos artísticos, precisa de saber criar um ambiente propício a que a expressão surja, ter entusiasmo e estar, Almeida (1976:27) *“apto a motivar, encorajar e fazer executar experiências*

plásticas capazes de melhorar e orientar a sensibilidade estética e a vida afectiva dos seus alunos”.

As pedagogias actuais procuram estimular no aluno a criatividade, o prazer da descoberta, o espírito crítico e a capacidade de intervir pelos seus próprios meios, consoante as situações que se lhe deparam; quanto mais variados forem os materiais e as propostas, mais possibilidades têm de despertar o interesse e a criatividade.

A criatividade desperta-se através do fazer, da experimentação constante. A actividade criativa implica o prazer de fazer, a curiosidade, a predisposição natural para experimentar o que ainda não se sabe. Desenhar e pintar não é apenas representar o que se vê, mas também representar o que se sente e se imagina, o que se sabe através da experimentação sensorial.

A criatividade apela a uma pedagogia não directiva, ou pelo menos flexível e aberta, que permita que a criança descubra o seu modo de agir, de se exprimir, o material e técnica que melhor se adapte à sua expressão pessoal, à expressão livre.

Através da expressão livre a criança desenvolve a imaginação e a sensibilidade, mas simultaneamente aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um e o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações. Gonçalves (1991:3) *“a expressão livre constitui um dos factores imprescindíveis para o desenvolvimento harmónico do indivíduo; praticada na mais tenra idade, cedo prepara a criança para (...) encontrar um modo saudável de se comportar criativamente nas mais diversas situações que lhe surgem”.*

A pedagogia da expressão livre não consiste em abandonar o aluno à sua vontade, mas criar um ambiente propício para que a criança ganhe confiança em si. O

professor que não motiva, estimula e acompanha com o seu interesse os trabalhos escolares, demite-se da sua missão, e pode causar sérias perdas de valorização do rendimento cultural e artístico. A melhor forma para desenvolver o trabalho criativo é a criança sentir o interesse sério do adulto.

O movimento da Educação pela Arte distingue três períodos, Almeida (1976), ao nível da expressão plástica:

— **a fase da vivificação** – até aos dez anos de idade, caracteriza-se pelo período da expressão livre, os desenhos infantis parecem registos de experiências sensoriais, espontâneos;

— **a fase da transição** - por volta dos doze anos, nesta fase a espontaneidade começa a ser bloqueada por um crescente sentido crítico;

— **a fase de análise ou de orientação** – a partir dos treze anos, fase dominada por um *logismo* e um *esteticismo* próprios da adolescência e que requer uma orientação da escola.

A primeira, **a fase da vivificação** - a fase que interessa ao nosso estudo em função da faixa etária delimitada nesta investigação -, é subdividida em cinco etapas:

♦ **fase da garatuja** - surge pelos dois anos, que se caracteriza pela projecção de movimentos circulares abertos e repetidos, de início, e depois, fechados, que nos recordam células ou embriões. É o movimento pelo movimento;

♦ **fase da representação fortuita** - surge pelos três anos, começa a aparecer a influência do meio ou de estranhos e de valores formais por parte da criança que a levam a relacionar os seus rabiscos com a maneira de visualizar as pessoas e as coisas que a circundam;

♦ **fase da representação embrionária** – surge pelos quatro anos, fase em que o grafismo representa coisas e seres de uma forma embrionária, como um todo unicelular (designado embrião), donde rompem partes destacáveis – pernas, braços, orelhas e cabelos – que representa, simultaneamente, o corpo e a cara;

♦ **fase da representação ideográfica ou descritiva** – surge pelos seis/sete anos, a expressão gráfica é acentuadamente descritiva, a criança não representa o que vê de um determinado ponto de vista, mas tudo o que sabe e sentiu (análise afectiva). Aparecem os *pormenores sedutores*, a *transparência* e o *rebatimento*. Os desenhos são claros, simples e expressivos.

♦ **fase da representação visiográfica** – surge pelos dez anos, a expressão gráfica começa a sofrer a influência do *logicismo* da mente, ou seja, o seu conhecimento do mundo circundante deixou de ser sensitivo para ser lógico. A criança já está apta a elaborar operações de um modo semelhante à dos adultos, ainda que desprovida da experiência destes, inicia-se a fase da perspectiva.

De acordo com as etapas definidas por Almeida (1976) o sistema gráfico é próprio e específico da criança e vai evoluindo ao longo da sua caminhada de vida, por isso é dever do professor permitir que essa evolução aconteça dando espaços temporais e físicos para que a necessidade do apelo à arte surja na sala de aula.

5.5) A linguagem na educação artística

A criança desde bebé que organiza uma série de informações que lhe vão proporcionando o desenvolvimento. Essa aprendizagem que se vai desenvolvendo desde o seu nascimento – actualmente, crê-se que até durante o período de gestação –, através de processos de acomodação, assimilação, de socialização e de estruturação cognitivas das suas aprendizagens são fundamentais para o crescimento dos seus conhecimentos e da inteligência.

Ao longo desse crescimento a criança apercebe-se do mundo exterior e apropria-se dessa realidade, procurando compreender e agir em função do seu saber e das suas capacidades. Os adultos têm, naturalmente, um papel predominante através da conversa – a utilização da linguagem falada – e do afecto – das sensações, as ferramentas indispensáveis a esse crescimento.

Gloton e Clero (1997:190) nos estudos realizados sobre a problemática da linguagem, perceberam que esta apresenta diferentes funções:

“■ a primeira função da linguagem é a comunicação e a troca – pela linguagem verbal, os homens podem comunicar entre si: contactos, trocas, confrontos, contestações e acordos. O inesgotável jogo das ideias trocadas é a fonte viva onde, desde início, o pensamento se dessedenta,

no exercício da sua espontaneidade pura. A necessidade de comunicar é a necessidade de nos fazermos compreender, e a necessidade de nos fazermos compreender é a de nos compreendermos a nós próprios.

■ *a segunda função da linguagem, que reconduz ao mundo interior: a função representativa do real - é a linguagem e não o pensamento puro que determina as nossas representações das coisas, dos seres e do mundo. É através da função representativa da linguagem que as nossas ideias podem ordenar-se e, organizar-se (a ciência é uma língua bem feita), e é ainda na sua dupla função de comunicação e representação do real que acedemos à objectividade;*

■ *a terceira função é a ordem estética e lógica - a língua que falamos tem os seus ritmos, as suas sonoridades, os seus valores, situa-nos num mundo sensorial e afectivo que nos marca profundamente, do ponto de vista estético (...) pensar numa outra língua não é somente mudar de linguagem”.*

Gil e Cristóvam-Bellamn (1999) asseveram que o desenvolvimento da língua e da escrita é o centro de qualquer identidade, pois a língua tem em si toda uma carga cultural imensa, a marca de uma cultura, de um país.

A linguística põe em evidência o aspecto criador da expressão verbal, sem o qual a metáfora não teria sentido. Para o linguista Jacobson, a linguagem é o motor da imaginação e a escola é, antes de mais, o domínio da expressão escrita.

Este autor afirma que a passagem da expressão oral à escrita realiza-se facilmente quando o aluno é colocado numa situação na qual sente prazer em comunicar pela palavra e para os outros, sem qualquer constrangimento, aquilo que pensa, aquilo que imagina e aquilo que sente.

É por conseguinte imprescindível um clima facilitador, capaz de criar situações de comunicação e de trocas, no quadro de uma pedagogia de grupo não directiva. A criança, como afirmam Gloton e Clero (1997:190), gosta de se exprimir pelo gesto, pelo desenho, pela música, mas gosta ainda mais de falar – e mais tarde de escrever, se o professor tiver mestria para assim o conseguir.

A acção criativa pressupõe a abertura para novas experiências, a capacidade de avaliar factos, a capacidade de jogar com elementos e conceitos da realidade, a capacidade de jogar espontaneamente, a capacidade de combinar partículas da realidade de uma forma pouco comum ou dando-lhe uma forma pouco usual sem que os bloqueadores de escrita – a perfeição, o medo e a arrogância – possam estar presentes.

A criatividade como experiência de escrita significa uma abertura para possibilidades desconhecidas do pensar, do sentir e do formular e cabe ao professor a tarefa de encontrar estratégias diversificadas que permitam esse desenvolvimento.

As estratégias da linguagem criativa, segundo as novas pedagogias, devem passar pela desmultiplicação de diferentes propostas linguísticas, permitindo aos alunos uma grande riqueza da aprendizagens, entre as quais:

= realização de exposições e debates;

= utilização de jogos de expressão propriamente ditos como introdução aos jogos dramáticos que comporta infinitas variantes;

- = utilização do registo escrito para materialização de toda a actividade oral;
- = uso do texto livre, texto da espontaneidade;
- = uso do texto da observação, o texto da organização dos materiais do conhecimento, de estruturação do pensamento
- = o texto reconstituído, o da impregnação da língua pelos textos, através da assimilação de modelos especialmente escolhidos para este efeito.

Parafaseando Gil e Cristóvam-Bellamnn (1999) a escrita criativa é um método, que contem regras, sem serem fixas nem austeras, cujo a acentuação não está no resultado, mas sim na experiência e no prazer e é composta por três componentes:

- uso de formas de jogo e prática
- considerando o processo, não o produto, o mais relevante
- considerando-se um processo social, fomentando a escrita em grupos

A criatividade como experiência de escrita significa uma abertura para possibilidades desconhecidas do pensar, do sentir e do formular.

Gil e Cristóvam-Bellamnn (1999) definem a criatividade como um processo em que a acção produtiva gera algo de novo, algo distinto, resultantes da relação entre o carácter peculiar do indivíduo e os objectos, acontecimentos, personalidades e situações que o envolvem.

A utilização do jogo dramático permite a evolução criativa da linguagem verbal, porquanto para Gil e Cristóvam-Bellamnn (1999:37) “*a expressão dramática enquadra-se num percurso que visa sobretudo a liberdade criadora, a cooperação, a formação educativa, a individualidade e a singularidade de cada ser humano. Deve ser entendida como a forma de ajudar cada indivíduo a desenvolver-se, a tornar-se um ser consciente de si, do espaço que o envolve e dos outros, sendo assim capaz de experimentar no contacto com eles, emoções, percepções, e sentimentos que formam o seu mundo interior.*

O corpo exterioriza a língua interior, a sua língua perdida, a verdadeira linguagem, aquela cuja acção se resume na nossa vida banal a falarmos como nós próprios. A expressão dramática é agir, pôr em acção, aquecer. Termos que transportamos do movimento, do desporto e dança para induzir ‘os jogadores’ no treino de escrita.

5.6) O jogo dramático na educação artística

Enquanto prática pedagógica, o jogo dramático, no seu sentido mais lato tem como finalidade favorecer o desenvolvimento, o desabrochar da criança através de uma actividade lúdica que permita uma aprendizagem global – cognitiva, afectiva, sensorial, motora e estética.

O jogo dramático possibilita que a criança estabeleça uma relação lúdica com a realidade de si e a dos outros Faure e Lascar (1982:17) “*constituindo uma insubstituível propedêutica para a formação da personalidade*”, oferecendo ainda uma oportunidade

de socialização autêntica, pois nada se pode fazer isoladamente - o jogo dramático é uma acção de conjunto.

A expressão dramática assume um estatuto privilegiado ao apostar nas componentes estimuladoras e socializadoras da educação.

Os jogos de exploração – do corpo, da voz, do espaço e dos objectos – de forma lúdica e natural, contribuem para o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação e ajuda a criança a adquirir diversas aptidões em vários domínios: do corpo, da sensibilidade, da voz, da comunicação, da linguagem, entre muitos outros.

Assim, Faure e Lascar (1982:11) afirmam que *“a expressão dramática se define por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Há, pois, expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou palavra, para os outros com prazer.”* (...) *o jogo acaba quando acaba o prazer.”*

Tendo presente as etapas piagetianas do desenvolvimento do conhecimento da criança, situando a faixa etária das crianças desta nossa investigação na transição do período pré-operatório para o operatório-concreto, percebemos que a acção e a experimentação são os alicerces da aprendizagem da criança e que o jogo, principalmente o jogo simbólico, é por excelência a ferramenta necessária ao despoletar da aprendizagem, da sociabilidade e do conhecimento da realidade.

O desenvolvimento no meio escolar das mais variadas formas de expressão artísticas – música, dança, desenho, pintura, escrita, expressão dramática, ... – permite alguma esperança de que a cultura artística não se dilua no nosso país.

De acordo com Landier e Barret (1999:13) um currículo artístico, entre outros itens, desenvolve:

► **a expressão (oral e corporal)** - as propostas do jogo verbalizado constituem um treino da fala pois o aluno tem de se adaptar às várias situações sugeridas de fala e comunicação. Ajuda ainda a apurar o discernimento, a ouvir o outro e a comunicar, a desenvolver a argumentação.

Estas actividades têm como instrumento primordial o corpo que ao ser desenvolvido permite construir, modificar e apurar o esquema corporal.

O crescimento da expressão corporal no jogo dramático, desenvolve:

► **o imaginário e a criatividade** – apesar da expressão dramática, neste nível de ensino, se reportar ao real, o jogo das associações, das aproximações afasta-se da percepção inicial. Ao recriar o imaginário e a criatividade invadem o espaço de jogo.

► **a comunicação** – ao ser utilizada com o objectivo da interacção entre indivíduos a comunicação propicia a possibilidade de gerir relações complexas que preparam para a vida social.

► **a confiança em si** – a libertação da interioridade através da expressão e comunicação, possibilita o conhecimento de si próprio e aumenta a auto-confiança e a auto-estima.

► **abordagem cultural** – ao proporcionar à criança o prazer do jogo, a descoberta de si, dos outros e da realidade circundante e a diversidade de várias formas de arte, facilita a descoberta do património artístico e cultural.

6 - Explicitação de conceitos utilizados na intervenção investigativa

A presente investigação socorre-se de numerosos conceitos que podem assumir diferentes acepções consoante o enquadramento em que são utilizados.

Assim, a fim de explicitar alguns dos termos que foram escolhidos para designar categorias de avaliação recorreremos a definições patentes na enciclopédia Luso Brasileira da Cultura (1984), relativamente aos quatro primeiros conceitos e ao Dicionário de Teatro de Pavis (2001) para a definição dos outros conceitos.

Assim, entendemos por:

= comunicação - *“processo psicológico pelo qual se realiza a transmissão interpessoal de ideias, sentimentos e atitudes que possibilitam e garantem a dinâmica grupal e a dinâmica social”;*

= criatividade - *“função inventiva da imaginação, independente da aptidão intelectual. Está intimamente ligada à espontaneidade e tem de conceber-se em função do acto criador e do indivíduo que cria. O trabalho criador (...) pode avaliar-se por intermédio das técnicas projectivas ou das técnicas de jogo; e, muito especialmente, do jogo dramático”;*

= improvisação - *“técnica do actor que interpreta algo imprevisto, não preparado antecipadamente e “inventado” no calor da acção”;*

= **voz** - “é primeiro uma qualidade física dificilmente analisável de outra maneira que não como presença do actor, como efeito produzido no ouvinte (...) a voz situa-se na junção do corpo e da linguagem articulada”;

= **emoção** - “qualquer facto psíquico é constituído por dois elementos integrantes: o intelectual e o afectivo. O 1º dá-nos o conhecimento das situações: o 2º exprime o valor que essas situações significam, afectivamente, para nós. A nossa reacção às situações depende, por conseguinte, desta valorização afectiva” ;

= **expressão** - “a manifestação ou significação exterior de certos estados psicológicos, mediante formas corporais e movimentos (que são a maneira mais comum da expressão somática), (...) a expressão é, pois, correlativa da impressão, e designa o conjunto dos fenómenos que se produzem no corpo como resposta a estímulos externos ou internos (...) os meios que o ser humano se serve para comunicar aos outros as suas vivências internas – sentimentos, ideias, vontades”;

= **expressão dramática** - “expressão dramática ou teatral, como toda a expressão artística, é concebida, segundo a visão clássica, como uma exteriorização, uma evidenciação do sentido profundo ou elementos ocultos, logo, como um movimento do interior para o exterior”;

= **expressão corporal** - “Técnica de interpretação usada em oficina e que visa activar a expressividade do actor, desenvolvendo principalmente seus recursos vocais e gestuais, sua faculdade de improviso. Ela sensibiliza os indivíduos para as suas

possibilidades motoras e emotivas, para o seu esquema corporal e para a sua faculdade de projectar este esquema na sua interpretação”;

= mímica - *“na era clássica, a mímica compreende ao mesmo tempo a linguagem por gestos e as atitudes do rosto (...) o uso actual da palavra diz respeito sobretudo aos jogos de fisionomia ou expressão facial”;*

= jogo dramático - *“prática colectiva que reúne um grupo de ‘jogadores’ (e não de actores) que improvisam colectivamente de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação (...) o jogo dramático visa tanto levar os participantes (de todas as idades) a tomarem consciência dos mecanismos fundamentais do teatro (...) quanto a provocar uma certa libertação corporal e emotiva no jogo e, eventualmente, em seguida, na vida privada dos indivíduos”;*

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Sendo o tema central deste estudo compreender a importância da “**Educação Artística nos Currículos do 1º Ciclo do Ensino Básico: Essencial ou Supérflua?**”, o presente trabalho que assume a feição de uma investigação-acção perspectivando a relevância da educação artística enquanto contributo para a aquisição de competências que permitam o desenvolvimento psicológico e global das crianças desta faixa etária, julgamos reflectir-se ao nível da expressão pessoal, social e cultural do aluno que, por seu turno, se adequadamente estimuladas pela educação artística, serão factores de activação do referido desenvolvimento.

Esta investigação debruçou-se sobre os currículos do 1º Ciclo do Ensino Básico, principalmente ao nível das áreas de expressão: plástica, musical e dramática e sobre a legislação correspondente que os fundamenta, a fim de perspectivar o seu objecto de estudo, tendo por objectivo contribuir para uma reflexão e análise crítica ao tipo de intervenção educativa que configura a actuação dos professores do 1º Ciclo no que concerne à educação artística.

No âmbito da investigação-acção foi operacionalizado um currículo experimental, com carácter sistemático e intenso, ao nível das artes – expressão corporal, voz, musical, artes plásticas, dramáticas.

A investigação-acção teve como atenção explorar as várias vertentes do problema estudado complementando a recolha de dados sistematizados na primeira fase desta nossa investigação, com a sua respectiva tradução em estratégias para a implementação efectiva e eficaz de um currículo de activação de competências artísticas, entendendo esta componente como parte integrante – não superflua – do currículo do 1º ciclo de ensino básico.

Para a concretização da pesquisa foi utilizada uma turma piloto para aplicação do currículo de activação utilizando instrumentos adequados para avaliação de alunos antes e no final da experiência, a fim de se verificarem possíveis alterações ao nível das competências artísticas evidenciadas.

Procurou-se também identificar as representações do professor e/ ou dos professores que se disponibilizarem para colaborar nesta problemática, com o objectivo de perceber a importância que atribuem às expressões artísticas no desenvolvimento psicológico de alunos em idade escolar.

Recolheram-se também testemunhos junto dos alunos que foram objecto de estudo e dos seus encarregados de educação, pois neste nível etário não seria possível o seguimento do estudo sem a prévia autorização dos seus progenitores e/ou encarregados de educação bem como a sua, por inerência, envolvimento indirecta.

No primeiro caso, ao nível dos alunos investigados, o contributo foi dado através de testemunhos escritos, por acreditarmos que desta forma se simplifique a ‘avaliação’ dos alunos e se consigam comentários fidedignos por aproximação à forma de expressão dos alunos.

No segundo caso, foi aplicado um questionário de modo a perceber as repercussões da presente investigação ao nível familiar.

1 – Opções metodológicas

O presente trabalho assume a feição de uma investigação-acção que perspectiva a relevância da educação artística para a aquisição de competências que permitam o desenvolvimento psicológico e global das crianças desta faixa etária.

Apostámos num trabalho de investigação-acção suportando-nos nas afirmações de Perrenoud (1993:35) que define a investigação-acção como *“uma via de transformação dos laços entre a investigação e o ensino, através do confronto directo das respectivas práticas num mesmo terreno. Não é a única via (...) a investigação é aqui pertinente enquanto prática que obriga a tomar decisões, a manusear conceitos e dados observáveis”*.

Nesta investigação o investigador é um elemento presente e participante – observador participante –, pois é ele que tem como tarefa organizar, conduzir e avaliar a acção; Estrela (1994:31) esclarece *“fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado”*.

Foi nossa intenção, perceber através do contacto com a realidade, as verdadeiras necessidades artísticas do grupo investigado para uma tomada consciente de decisões que constituíram as actividades práticas a implementar junto do grupo estudado.

A activação do currículo artístico teve por base propostas para desenvolvimento da expressão corporal, voz, musical, artes plásticas, dramáticas, linguagem... – realizadas através de uma pedagogia de projecto, com actividades o mais globalizantes possíveis, por acreditarmos ser possível, através desta prática, termos dados observáveis que promova a alteração de posturas face à expressão artística.

Admitimos que esta experiência se possa traduzir em estratégias para a implementação efectiva e eficaz de currículos, em que tenha, como parte integrante – não supérflua – a educação artística e que a própria criança se torne o investigador da sua própria criação.

A este respeito Perrenoud (1993:121) comenta que “*com Piaget e a psicologia genética, pode dizer-se que uma criança que se desenvolve e aprende é um ‘investigador’, dado que procura compreender o mundo e agir sobre ele.*”

Neste sentido global, a investigação é uma sequência de desequilíbrios e equilíbrios, de desorganizações e reestruturações, de momentos de generalização, de diferenciação, de coordenação dos conhecimentos e dos esquemas de pensamento adquiridos.”

Piaget nos seus estudos afirma que a criança que se envolve na sua própria aprendizagem, que faz e desfaz, se torna investigador da própria acção.

Com o propósito de um conhecimento mais profundo da turma e para tomadas de decisões mais em conformidade com a realidade da turma, partimos para uma análise cuidada ao Projecto Curricular de Turma (anexo I), do qual se realizou algumas fichas sínteses (anexo II), e troca de impressões com a docente da turma no intuito de perceber algumas situações e comportamentos, principalmente no respeitante a situações mais complexas.

Leite entre outros (2001:16), baseia-se na definição de Maria do Céu Roldão que entende o Projecto Curricular de Escola e/ou de Turma como “*a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto*”. Ou seja, é um conjunto de decisões partilhadas pela equipa de docentes de uma escola com a intenção de adoptar estratégias comuns e coerentes de forma a concretizar as orientações

curriculares de âmbito nacional traduzindo-as em respostas de intervenção pedagógica-didáticas para uma realidade específica.

2– Principais tópicos que nortearam a investigação

Conscientes das limitações de um trabalho como o que decidimos levar a cabo, esta investigação tem como principal intenção contribuir de forma modesta para a percepção da importância de um Currículo Artístico no desenvolvimento da criança nesta faixa etária. Acreditamos que, apesar das limitações inerentes a um trabalho desta envergadura, a presente investigação influenciará os envolvidos directamente na experiência e outros que com ela se cruzarem através do entusiasmo imprimido pelos envolvidos.

Esta investigação tem como ambição a vivência de actividades de expressão artística por si próprias – a arte pela arte –, a qual possa permitir a educação do corpo, da voz, o desenvolvimento da criatividade e da maturidade estética, o desenvolvimento pessoal da criança através de actividades múltiplas, não estando por isso preocupada com a obtenção de um produto final. Ou seja, premeia o processo em detrimento do fim.

Parafraseando Perrenoud (1993:121) podemos afirmar “*a investigação é aqui pertinente enquanto prática que obriga a tomar decisões, a manusear conceitos e dados observáveis. (...) Investigação significa então: a vontade de compreender, de elucidar, de descobrir mecanismos ocultos, causas, interdependências; trabalho aberto, criativo, de resultado incerto (...) invenção ou adaptação de métodos de observação e de análise (...)*”.

É com este propósito que partimos para o presente estudo, propondo-nos a activação de um currículo artístico visando um trabalho de descoberta e aprendizagens mútuas.

As actividades foram articuladas utilizando a metodologia de projecto, estruturada de uma forma global, tendo por base o projecto curricular da turma alvo. Por se ter considerado possível e muito importante que as actividades deste projecto se harmonizassem com o projecto curricular de turma e surgissem de forma natural, houve a preocupação de não se seleccionar o tipo de actividades, mas apenas os níveis de desempenho que se pretende trabalhar, os quais são parte integrante dos currículos nacionais.

Assim definimos um conjunto de tópicos que julgamos nortearem a nossa investigação:

- o desenvolvimento de um currículo artístico, desde uma idade precoce, é presumivelmente vantajoso na formação de futuros cidadãos;

- o desenvolvimento de um currículo artístico nos currículos do 1º ciclo do ensino poderá de modo relevante contribuir para o desenvolvimento biopsicosocial da criança;

- a vivência artística durante os primeiros anos de escolarização poderá ser um factor determinante do desenvolvimento da literacia artística;

- o desenvolvimento do currículo escolar, tendo por base uma forte componente artística, poderá contribuir para, com maior facilidade, resolver fragilidades escolares dos alunos;

■ a implementação de um Currículo Artístico poderá contribuir para a alteração de comportamentos e atitudes reformulando a percepção da importância da expressão artística nos docentes;

■ a implementação deste Currículo Artístico, tal como foi delineado e levado a cabo junto do grupo estudado, poderá contribuir para, professores e pais, perceberem a pertinência de uma vivência artística na operacionalização do currículo ao nível do 1º ciclo do ensino básico.

3 – Sujeitos

O grupo estudado é constituído por vinte e quatro alunos do segundo ano de escolaridade da escola do 1º ciclo do ensino básico de Montenegro.

O quadro seguinte, elaborado a partir da análise do Projecto Curricular de Turma, pretende caracterizar a amostra.

Identificação do grupo-turma									
Sexo		Idade		Retenções		País de origem		Naturalidade	
Feminino	masculino	7	8	0	1	Portugal	Ucrânia	Algarve	Outras
10	14	22	2	23	1	22	2	18	4
24		24		24		24		22	

Da leitura do quadro anterior, verificamos que o grupo é constituído por vinte e quatro alunos, sendo dez do sexo masculino e catorze do sexo feminino. Somente dois dos alunos têm oito anos de idade e apenas um aluno da turma apresenta uma retenção.

Dos vinte e quatro alunos, vinte e dois alunos têm naturalidade portuguesa e dois são alunos estrangeiros, provenientes de países do leste da Europa. Neste primeiro grupo dezoito alunos são naturais do Algarve e quatro são oriundos de outras regiões portuguesas.

Segundo a docente da turma, no presente ano lectivo, a turma recebeu dois novos elementos, tendo um sido integrado na turma devido a um processo de retenção e outra criança sido integrada por ter vindo transferida de uma outra escola.

Para salvaguardar a não identificação dos alunos investigados, os alunos foram designados com a letra – **a** –, seguida de um número de um ao vinte e quatro (ex. **a1**, **a2**, **a3** ...), em correspondência com o número de alunos da turma.

Conforme a docente, a maior parte dos alunos apresenta as competências pretendidas para a faixa etária e ano escolar em que se encontram. Salientou contudo, que seis dos alunos apresentam algumas lacunas no processo de ensino-aprendizagem, encontrando-se quatro ainda distanciados das competências essenciais relativas ao ano de escolaridade que frequentam nas diferentes áreas curriculares. Relativamente aos dois alunos que integraram a turma revelam algumas deficiências, principalmente na área de Língua Portuguesa.

Na turma, ainda há a salientar três elementos com um comportamento um pouco desajustado, provocando, por vezes, alguma confusão e indisciplina.

Consideramos também importante fazer referência ao agregado familiar do aluno, idade dos pais e habilitações académicas, pelo que estes dados foram recolhidos através da análise ao Projecto Curricular de Turma.

Agregado familiar do aluno					
Pais	Pais + irmãos	Mãe e padrasto	Só Mãe	Mãe e Avó	Mãe e irmã
33%	43%	8%	8%	4%	4%
76%		24%			

Apesar de constataremos algumas diferenças ao nível da formação do agregado familiar a maioria dos alunos – **76%** – inserem-se numa família comum – com os pais (33%) ou pais e irmãos (43%) –, pertencendo apenas **24%** a uma família desmembrada, vivendo apenas com a mãe ou com a mãe e um outro familiar.

Dados referentes aos progenitores												
Idade dos Pais			Habilitações Académicas									
20/30	31/40	41/50	4º	5º	6º	9º	10º	11º	12º	Bach.	Mest.	
24%	60%	16%	5	1	7	8	1	4	11	4	1	
100%			42									

Relativamente à idade média dos pais – **60%** – estes situam-se entre os trinta e um e os quarenta anos, com idades inferiores, de vinte a trinta anos – **24%** – e com idades superiores, de quarenta e um a cinquenta anos – **16%**.

Julgamos que a aproximação de idades dos progenitores poderá indiciar a homogeneidade do grupo devido a uma aproximação de valores sociais e culturais que acreditamos acontecer por a maioria ter usufruído de uma conjuntura político-social semelhante.

Porém, observando o quadro respeitante às habilitações académicas verificamos algumas diferenças que julgamos denunciar alguma diversidade ao nível sócio-económico e cultural com possíveis repercussões em termos de valores e de educação.

Ao nível das habilitações académicas, as diferenças são acentuadas e o leque alarga-se, indo do quarto ano de escolaridade, com cinco casos, a apenas um curso de mestrado, situando-se a maioria dos progenitores ao nível do décimo segundo ano. Verificamos ainda que com estudos superiores existem cinco progenitores – quatro bacharéis e um mestre – havendo a referenciar vinte e seis casos, depois e com estudos inferiores ao décimo segundo ano, cinco deles possuindo apenas o quarto ano de escolaridade, um com o quinto, sete com o sexto, oito com o nono, um com o décimo e possuindo quatro deles o décimo primeiro ano de escolaridade.

4 - Instrumentos

Para a presente investigação socorremo-nos de alguns instrumentos que julgamos ser uma mais valia no conhecimento do grupo investigado, na percepção das actividades realizadas e na avaliação do trabalho e objectivos esperados nesta investigação.

Definimos como instrumentos necessários à investigação os seguintes:

- Análise documental – análise do discurso de diversos teóricos, psicólogos e pedagogos, sobre a temática em estudo;

- Análise legislativa – análise da legislação que regulamenta o ensino artístico ao nível do 1º ciclo do ensino básico;

■ Análise curricular – análise das competências curriculares artísticas essenciais decretadas para o 1º ciclo do ensino básico;

■ Documentos de Permissão – documentos entregues aos órgãos de gestão e de orientação pedagógica, docente de turma (anexos III e IV) e encarregados de educação (anexos V e VI) que viabilizaram a investigação;

■ Análise do Projecto Curricular da Turma – análise do projecto elaborado pela docente da turma que regulamenta a actividade curricular da turma adequando o currículo nacional à especificidade da sua turma;

■ Currículo de Activação – elaboração da planificação do trabalho investigativo;

■ Instrumentos de avaliação – selecção de instrumentos que mediram o desempenho dos alunos antes e depois da implementação do currículo artístico;

Relativamente aos instrumentos de avaliação aplicaram-se os seguintes testes:

- desenho da **Figura Humana**
- o desenho do **Sexo Oposto ao da Figura Humana desenhada**
- desenho do **Auto-retrato**
- um desenho criativo, o **Desenho do Nome**
- os **registos fotográficos**
- uma **improvisação livre e sugerida**

A aplicação destes instrumentos de avaliação, antes e depois da investigação, tem como propósito perceber em que fase de evolução de traçado gráfico e de maturidade artística – expressão, voz e criação – se encontram os elementos do grupo.

Procurou-se ainda perceber a evolução da estruturação do esquema corporal, detectar pormenores criativos e verificar possíveis diferenças ao nível de traçado, número de pormenores, cores utilizadas, espaçamento e orientação da folha da papel que poderá indiciar um desenvolvimento no desempenho da criança.

Por considerarmos que as opiniões dos envolvidos no processo constituem uma das informações mais relevantes desta investigação, serão considerados como instrumentos de avaliação:

— **os testemunhos dos alunos** – consiste na expressão escrita livre de cada aluno de forma anónima;

— **os testemunhos da docente** - consiste na expressão escrita livre;

— **os questionários aos encarregados de educação** – aplicação de um inquérito, no decorrer da experiência, para os reflexos da experiência.

O questionário, traçado para garantir o anonimato, é composto por seis itens: o primeiro, **caracterização dos indivíduos** - idade, sexo e habilitações; o segundo, para perceber o **grau de importância atribuído a cada uma das disciplinas curriculares e não curriculares**; o terceiro, um item de escolha sobre o **grau de importância atribuído ao ensino das artes**; o quarto, uma **questão de afirmação/negação** para perspectivar mudanças e em que aspectos; o quinto, um conjunto de **onze afirmações para conhecer o grau de concordância e/ou**

discordância e o sexto, uma questão aberta que consistia em **completar uma frase** sobre a educação artística nos currículos do primeiro ciclo.

5 – Procedimentos

A presente investigação encontra-se estruturada em **três fases** distintas:

► A primeira fase de índole mais formalista:

Esta fase que decorre entre a 2ª quinzena de Outubro e mês de Novembro consiste:

- contactos pessoais e pedidos de autorização ao órgão executivo, órgãos de orientação pedagógica e docente da turma 2ª quinzena de Outubro;
- informação aos encarregados de educação – após as devidas autorizações;
- análise do projecto curricular de turma – 2ª quinzena de Novembro;
- aplicação de instrumentos para avaliação diagnóstica – 2ª quinzena de Novembro.

► A segunda fase de índole mais prática:

Mês de Dezembro à primeira quinzena Maio de dois mil e cinco consiste:

- implementação de um currículo artístico - em que se prevê dois a três tempos lectivos semanais de quarenta e cinco minutos a uma hora, com actividades no âmbito das áreas curriculares de expressão artística - educação musical, dramática e expressão plásticas – em concordância com o projecto curricular da turma;
- avaliação das actividades desenvolvidas.

► **A terceira fase de índole mais avaliativa:**

- aplicação de instrumentos avaliativos – segunda quinzena de Maio
- análise dos dados – segunda quinzena de Maio e primeira quinzena de Junho
- apresentação dos dados obtidos aos envolvidos na investigação – segunda quinzena de Junho

Com o propósito de conhecermos a realidade da turma quanto ao desempenho da sua maturidade artística iniciámos a investigação com a aplicação de um conjunto de instrumentos avaliativos, que foram também aplicados durante e no final da experiência a fim de se perceber a existência de eventuais alterações que traduzam ou não uma evolução.

Um dos instrumentos utilizados foi o desenho da figura humana – esquema corporal que nesta investigação se descentram do seu uso habitual como indicador do desenvolvimento psicológico da criança focalizando-se a nossa atenção para o seu papel na identificação de sinais de maturidade criativa artística.

◇ **Desenho da Figura Humana – actividade A**

A vinte e seis de Novembro foi entregue a cada aluno uma caixa contendo 18 marcadores (três delas fluorescentes – verde, amarelo e rosa), da marca Stabilo e uma folha de cartolina A4 branca, marca Student.

Na primeira parte do trabalho foi solicitado ao aluno que, utilizando o material dado, desenhasse a figura humana, tendo como tempo limite quinze minutos; designou-se este trabalho como actividade A (anexoVIII).

Seguidamente, a investigadora identificou os trabalhos de cada aluno, tendo atribuído a letra A, identificadora da primeira actividade e o número do aluno (a identificação do aluno está codificada através de um número que vai do número um ao número vinte e quatro).

Colocou-se ainda os símbolos ♀ (correspondente ao sexo feminino) e o ♂ (correspondente ao sexo masculino), consoante o sexo da Figura Humana desenhada.

◇ **Desenho da Figura Humana do Sexo Oposto – actividade B**

Terminado o tempo da actividade A foi retirada a folha e entregue uma nova solicitando ao aluno que desenhasse a Figura Humana do Sexo Oposto ao desenhado anteriormente – actividade B (anexo IX).

O tempo útil, o tipo de atitudes e os materiais utilizados foram os mesmos e os trabalhos, depois de terminados, foram igualmente identificados e recolhidos, tendo sido a actividade designada com a letra B e identificados os desenhos com o símbolo sexual.

◇ **Desenho do Auto-retrato – actividade C**

No dia catorze de Maio foi solicitado às crianças o desenho da figura humana através do seu auto-retrato - actividade C (anexo X).

O tempo útil, o tipo de atitudes e os materiais utilizados foram exactamente os mesmos dos que tinham sido utilizados nas actividades A e B. Terminado o tempo proposto foram igualmente identificados e recolhidos, tendo sido a actividade designada com a letra C e identificados os desenhos com o símbolo sexual.

Posteriormente procedeu-se à análise dos trabalhos realizados de que se apresenta uma grelha síntese de controlo do trabalho realizado por cada aluno, para que seja possível proceder a um estudo comparativo dos trabalhos realizados com o principal objectivo de verificar se se operou alguma mudança nos alunos ao nível da maturidade artística, criatividade e desenvolvimento estético.

◇ **Desenho do Nome**

Escrever o nome nem sempre é tarefa fácil para alunos da faixa etária do grupo investigado, pedir para desenhar o nome torna tudo mais complicado. Há que pôr a criatividade à prova, a inteligência ao serviço da imaginação, mas acreditando que seria possível conseguirmos resultados, a proposta foi solicitada no dia catorze de Janeiro, como teste diagnóstico do desenvolvimento da criatividade.

Para a realização da tarefa foi entregue a cada aluno uma caixa contendo 18 marcadores (três deles fluorescentes – verde, amarelo e rosa) da marca Stabilo e uma folha de cartolina A4 branca, marca Student; os mesmos materiais que foram utilizados nas actividades referenciadas anteriormente.

Apesar da agitação generalizada devido à proposta foi pedido novamente que desenhassem o nome e que teriam vinte minutos para a realizar, não se tendo facultado mais nenhuma informação.

Terminado o tempo os trabalhos foram identificados e recolhidos e sujeitos a análise (anexo XI).

◇ **Improvisações livres e sugeridas**

No decorrer do processo inicial de avaliação do grupo foram também observadas algumas improvisações livres e sugeridas, bem como a criação de um conto colectivo

Essas propostas foram inicialmente de grande complicação, pois apesar dos esforços, a dificuldade em expressar e criar era muito inibidora; a expressividade e a imaginação pareciam ausentes e a timidez uma presença e, conseqüentemente, as actividades propostas não resultaram.

Os dias foram passando e as actividades, o jogo dramático, a expressão através do corpo, da voz, do gesto foram sendo uma constante presença na sala de aula; a timidez e os receios diminuíram, foi agradável assistir à transformação das crianças no decorrer da investigação, o que inicialmente lhes parecia complicado dissipou-se.

Os desenhos, fotografias e testemunhos inseridos nos próximos capítulos e nos anexos, são reveladores do trabalho realizado.

Para além dos elementos inseridos no trabalho e em anexos a investigadora organizou um álbum que fotografam os momentos vividos, um arquivo com os desenhos produzidos por todos os alunos, os inquéritos de cada encarregado de educação e filmagens realizadas pelos pais dos alunos quando da realização de um 'sarau artístico' para apresentação aos pais o trabalho realizado ao longo do ano.

6 – Planificação curricular da intervenção

Tendo presente a elucidação de Estrela (1994:27) no que concerne ao principal objectivo da investigação num programa de formação e, sem querermos ser pretensiosas, julgamos que a mesma se poderá generalizar no campo da escolarização *“o principal objectivo da investigação num programa de formação deverá ser o de contribuir para a formação de uma atitude experimental (...) a investigação também poderá ser perspectivada como uma possibilidade de se estabelecer uma síntese entre teoria e prática. De facto, o contacto com o real exige essa síntese: a teoria é sujeita à prova de realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações o que equivalerá a dizer que a articulação entre teoria e prática se processará através de um movimento dialéctico entre pensamento e realidade”*.

Este nosso estudo que objectiva a construção de um currículo artístico, de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, em harmonia com o Projecto Curricular da turma, tem como intenção aliar a teoria à prática.

É um facto que não há acção pedagógica sem teoria pedagógica; segundo Fontanel-Bassart e outros (1977.13) *“a alternância é indispensável – a teoria sugerindo a acção, mas a acção verificando e orientando ou consolidando a teoria (...) é a condição essencial dum progresso para os objectivos escolhidos (...) a teoria deve, portanto, ser reconstruída a todo o momento em função das realizações e das acções encetadas, que serão os marcos desse pensamento evolutivo, em elaboração contínua. Apenas os objectivos se mantêm permanentes”*

Esta proposta de activação de um currículo de desenvolvimento através da expressão artística em contexto educativo surge, porque temos verificado, ao longo destes anos na docência, que ainda há uma fraca articulação entre a teoria e a prática no que concerne ao currículo artístico.

A presente planificação que serviu de base à prática experimental com o propósito de trabalhar a arte pela arte, procura desenvolver competências artísticas nos alunos investigados ao nível da voz, da linguagem, do corpo, da expressão, sensações, comunicação, imaginação e criatividade; através da fusão das disciplinas artísticas que fazem parte do currículo nacional – expressão dramática, expressão musical e expressão plástica de acordo com a planificação que se segue.

É no entanto de referir que as outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares estiveram presentes, porque ao nível do ciclo em que foi aplicada a experiência é difícil trabalhar qualquer disciplina de forma isolada, sendo a interdisciplinaridade uma presença constante nesta investigação.

A monodocência facilita a transversalidade das diferentes áreas curriculares sendo o investigador um profissional com experiência neste ciclo de ensino essa vertente foi privilegiada.

Apesar de não se encontrarem planificadas neste currículo a Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Educação Físico Motora Formação Cívica, Área de Projecto, surgiram naturalmente durante as actividades expressivas; a interdisciplinaridade foi uma presença constante e necessária na concretização das diferentes actividades.

Educação Artística			
Áreas	Exp. Dramática	Exp. Musical	Exp. Plástica
Competências específicas	<p>Desenvolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> -o domínio do corpo, da voz e do espaço - a capacidade de descobrir potencialidades no corpo, na voz e sensoriais - a capacidade de improvisar de forma livre ou sugerida - a capacidade de relacionamento com o espaço, com acessórios diferentes, com o par e o grupo - a capacidade de comunicar com os outros - a capacidade de desenvolver um jogo dramático - a capacidade de desenvolver atitudes críticas 	<p>Desenvolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> -a capacidade de escutar e identificar sonoridades diferentes - a capacidade de descobrir potencialidades sonoras no corpo e na voz - a capacidade de improvisar com a voz, corpo e instrumentos sonoros - a capacidade de reproduzir sonoridades - a capacidade de comunicar e dialogar com os outros a partir das improvisações - a capacidade de desenvolver atitudes críticas 	<p>Desenvolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> -a capacidade de explorar diferentes técnicas visuais - a capacidade de utilizar materiais diferentes - a capacidade de criar livremente ou a partir de sensações - a capacidade de reproduzir e recriar a partir de e em determinados contextos - a imaginação e a criatividade - a capacidade de observar e criticar - a capacidade de apreciar, ler e criticar
Níveis de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo (exercícios corporais) - Voz (exercícios respiratórios e vocálicos) - Espaço (exploração de diferentes dimensões) - Improvisações individuais - Improvisações a pares - Improvisações de grupo - Linguagem não verbal - Linguagem verbal - Apreciação de peças teatrais ao vivo ou gravadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Voz (exploração de sons vocálicos) - Corpo (exploração de sonoridades) - Instrumentos sonoros (exploração de diferentes sonoridades) - Desenvolvimento auditivo (percepção de ritmos e sonoridades) - Expressão e criação musical - Representação do som (exploração de símbolos musicais convencionados) - Apreciação de géneros musicais diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho espontâneo e sugerido - Pintura e expressão livre - Pintura sugerida (exploração de técnicas) - Modelagem e escultura em diferentes materiais - Construções com materiais recicláveis - Fotomontagens (recorte e colagens) - Composições - Estampagem, impressão e dobragem - Apreciação de obras de arte
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: alunos professor - Recursos materiais: da responsabilidade do professor aplicador 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: alunos professor - Recursos materiais: da responsabilidade do professor aplicador 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: alunos professor - Recursos materiais: da responsabilidade do professor aplicador
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografias - Aplicação de um inquérito de avaliação no início e no fim da experiência - Registos de ocorrências 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografias - Gravações áudio - Aplicação de um inquérito de avaliação no início e no fim da experiência - Registos de ocorrências 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografias - Aplicação de um inquérito de avaliação da experiência - Registos de ocorrências

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1 – A primeira fase da experiência – da teoria à intervenção

Entrar numa escola pressupõe um conjunto de passos e normas a seguir.

Quem pretende realizar uma investigação com os objectivos da presente tem de se munir de um conjunto de ferramentas para que a construção, neste caso de um currículo de intervenção, e a urgência da sua aplicação não sejam postos em causa ou desconsiderados. Há que acreditar no que se está a fazer.

A tarefa começa muito antes de entrar na escola. Primeiramente há mesmo a necessidade de várias leituras, momentos de reflexão, de hipóteses e opções a fim de se construir um trabalho prático.

A nível teórico há vários estudos – psicológicos e pedagógicos - que concluem que as áreas de expressão são imprescindíveis para o desenvolvimento crucial das crianças, mas a nível prático as vivências são mais raras e na maioria das vezes ou não se acreditam nelas ou são remetidas para segundo plano.

Até ao primeiro passo que nos conduziram à escola foi precisamente a construção do projecto de activação de um currículo artístico (anexo IV). Um projecto sério, credível e funcional, que conseguisse vencer as barreiras que estávamos à espera que surgissem. A seguir o projecto foi entregue ao órgão de gestão do agrupamento da escola em que se implementou a prática do currículo, para seguir os trâmites necessários.

O referido projecto, entregue a vinte e seis de Outubro do ano de dois mil e quatro, foi objecto de análise, aprovado e seleccionada a turma no Conselho Pedagógico de Agrupamento do dia dez de Novembro.

Como qualquer documento que numa escola carece de aprovação foi sujeito a aprovação na reunião de Assembleia de Agrupamento e, depois, levado ao

conhecimento do Conselho de Docentes do 1º ciclo de ensino Básico, ciclo seleccionado para a aplicação do currículo, tendo existido uma abordagem com a docente da turma.

Terminados estes formalismos, no dia dezanove de Novembro, os pais foram convocados para uma reunião com a docente da turma e a investigadora para lhes dar a conhecer o referido projecto e as intenções do estudo.

A reunião foi bastante enriquecedora, os pais levantaram alguns problemas, muitos entraves e numerosos receios. Os maiores receios dos pais tiveram como factores a possibilidade de se fotografar e proceder a gravações áudio e vídeo e ainda o tempo ‘perdido’ que poderia condicionar o sucesso dos seus educandos.

Os pais foram esclarecidos das intenções e do uso dos instrumentos, foi referido que as competências e actividades propostas eram exclusivamente as do currículo nacional, apenas se iria partir para a prática desse currículo.

A proposta acabou por ser aceite, o currículo entregue a cada pai (anexo V) e ficou prometido um novo encontro, no final da investigação, para apresentação do trabalho prático e análise dos instrumentos que seriam referenciados na investigação. Após todos os esclarecimentos foi passada uma folha para registo das autorizações e verificou-se que todos os encarregados de educação assinaram na coluna “autorizo”.

É de referir que na turma, constituída por vinte e quatro alunos (anexo II), apenas um encarregado de educação não esteve presente; no entanto, a docente da turma falou com esse indivíduo que também deu viabilidade ao projecto.

2- Análise interpretativa dos dados dos instrumentos de avaliação

Para compreendermos o nível de desenvolvimento cognitivo e artístico do grupo turma decidimos iniciar o projecto, no dia vinte e seis de Novembro, com a aplicação de alguns instrumentos de diagnóstico.

Seleccionámos como instrumentos de diagnóstico o desenho da **‘Figura Humana’** – actividade A -, o desenho do **‘Sexo Oposto ao da Figura Humana Desenhada’** – actividade B - e uma **Improvisação Livre**.

O **‘Desenho da Figura Humana: Auto-retrato** – actividade C - e a **Improvisação Livre** foram novamente utilizados ao finalizar a aplicação do projecto – mês de Maio – a fim de se verificarem possíveis alterações ao nível de aquisições artísticas.

No dia catorze do mês de Janeiro aplicou-se ainda o teste do **‘Desenho do Nome’** – actividade D -, na tentativa de se observar a criatividade e os valores artísticos do grupo, face a uma proposta pouco usual neste nível de ensino e para avaliar a maturidade artística após dois meses de implementação deste currículo.

As tarefas foram realizadas em conformidade com o relatado no capítulo anterior, o Capítulo da Metodologia ao nível dos Procedimentos. Os desenhos dos alunos foram sujeitos a uma análise e recolhidos os dados para uma grelha síntese de controlo do trabalho realizado por cada aluno (anexos VIII, IX, X e XI).

Na análise dos dados foram considerados os seguintes aspectos o sexo, o enquadramento do desenho, o número de cores utilizadas, o posicionamento da folha, o esquema corporal, o traçado e, principalmente, os aspectos artísticos ao nível da figura humana, fundo estético e apresentação.

Ao nível do esquema corporal foram considerados a forma do traçado (regular/irregular), o completamento da figura humana: Considerou-se incompleto

quando se observava a ausência do nariz, pés, pernas, mãos ou braços; as orelhas não foram consideradas, pois alguns cabelos desenhados tapavam e os dados poderiam não ser fidedignos, nem as pestanas e sobrancelhas pois considerou-se como pormenor artístico.

Ao nível das dimensões, até sete centímetro consideraram-se dimensões reduzidas, de sete a quinze centímetro regulares, de quinze a vinte e cinco centímetro dimensões grandes e mais de vinte e cinco centímetro enormes.

Após a análise dos desenhos para os quais se elaboraram grelhas sínteses por actividades atrás referidas foi elaborada a presente ficha síntese com os dados globais, mais ao nível estrutural do desenho do que artístico, de cada uma das actividades.

Pretende esta grelha, elaborada a partir dos dados das grelhas de análise dos desenhos, servir de suporte para comparação dos resultados obtidos nas três etapas do desenho da representação da figura humana, para se perceber se se verificou alguma evolução no grupo:

Actividades	Sexo		Número de cores utilizadas										Posic folha		Enquadramento					Fig. Hu-ma-na		Tra-ça-do		Dimen-sões		
	igual	oposto	três	quatro	cinco	seis	sete	oito	nove	onze	doze	vertical	horizontal	centrado	cima	baixo	direita	esquerda	completo	incompleto	regular	irregular	regular	reduzido	grande	enorme
A	2	2	1	2	6	3	6	4	2	-	-	2	2	1	2	7	2	2	1	1	1	8	1	7	3	1
	2											2		1					1	3	6		3			
B	2	2	1	3	7	6	3	3	1	-	-	2	3	1	2	5	2	1	9	1	1	9	1	9	3	1
		2										1		4					5	5		1				
C	2	-	-	-	1	6	3	4	4	1	3	6	1	1	-	-	6	1	1	7	1	7	8	3	1	1
	2											6	5					5		5				0		

2.1 - A representação da 'figura humana' - actividade A

Com base no quadro anterior é possível verificar que em vinte e quatro alunos apenas dois deles desenharam na primeira actividade – **A** – a figura humana do sexo oposto ao seu, tendo todos os outros desenhado primeiro a figura humana correspondente ao seu sexo.

Relativamente ao **número de cores** utilizadas é possível observar que um aluno utilizou três cores diferentes, dois alunos quatro cores, seis alunos cinco cores, três alunos seis cores, quatro alunos oito cores e dois alunos nove cores.

A opção privilegiada para o posicionamento da folha foi no sentido da **verticalidade**, tendo em conta que apenas dois alunos escolheram o posicionamento **horizontal**.

Como a investigadora considerou importante o desenho do nariz, as orelhas não foram consideradas pois não seria possível analisar na maioria dos trabalhos por estarem encobertos pelos cabelos, existiram onze trabalhos considerados **completos** e treze **incompletos**, sendo oito deles apenas por falta do desenho do nariz.

Consideraram-se dezasseis trabalhos com um **traçado regular** e oito trabalhos com **traçado irregular**, alguns por os braços ou pernas serem traços, outros por ausência de pescoço, ombros e/ou membros inferiores ou superiores.

Apresentando a figura humana **dimensões regulares**, de acordo com os critérios pré-estabelecidos, treze alunos; sete desenhos com **dimensões reduzidas**; três alunos com **grandes dimensões** e apenas um aluno com **dimensões enormes**, pois fez uma ocupação total da folha.

Os elementos que serviram de base para análise desta actividade servirão também para analisar os desenhos das actividades **B** – desenho do sexo oposto ao desenhado - e **C** –auto-retrato.

2.2 - A representação da figura humana ‘desenho do sexo oposto’ – actividade B

Recolhidos os dados relativos à segunda proposta é possível verificar que em vinte e quatro alunos apenas dois deles desenharam na segunda actividade – **B** – a figura humana do mesmo sexo do seu, tendo os outros, desenhado a figura humana correspondente ao sexo oposto.

Relativamente ao **número de cores** utilizadas é possível observar que apenas um aluno utilizou três cores diferentes, três alunos quatro cores, sete alunos cinco cores, seis alunos seis cores, três alunos sete cores, três alunos oito cores e um aluno nove cores.

A opção privilegiada para o posicionamento da folha foi no sentido da **verticalidade**, tendo em conta que apenas três alunos escolheram o posicionamento **horizontal**.

A investigadora penalizou os desenhos que não evidenciam o desenho do nariz, existindo assim nove trabalhos considerados **completos** e quinze **incompletos**, sendo sete deles apenas por falta dos narizes.

Existem quinze trabalhos com um **traçado regular** e nove trabalhos que se considerou com **traçado irregular**, alguns por os braços ou pernas serem traços, outros por ausência de pescoço ou ombros.

Apresentando a figura humana com **dimensões regulares**, de acordo com os critérios atrás referidos, onze alunos; nove trabalhos com **dimensões reduzidas**; três alunos com **grandes dimensões** e apenas um aluno com **dimensões enormes**, pois fez uma ocupação total da folha.

Numa análise simples a estas duas primeiras actividades percebe-se que não existem grandes diferenças ao nível da estrutura e pormenores, talvez por terem sido realizadas no mesmo dia.

2.3 - A representação da figura humana 'auto-retrato' - actividade C

Quase no final da experiência foi pedido a cada uma das crianças para realizarem o seu auto-retrato (outra proposta de desenho da figura humana). É de referir que nesta actividade foram contabilizados vinte e dois trabalhos, pois dois alunos faltaram à aula.

Recolhidos os dados é possível verificar que os vinte e dois alunos desenharam a figura humana correspondente ao seu sexo, o que permite inferir que todos têm a sua sexualidade bem definida.

Relativamente ao **número de cores** utilizadas é possível observar que apenas um aluno utilizou cinco cores diferentes, seis alunos seis cores; sete alunos três cores; oito alunos quatro cores; nove alunos quatro cores; um aluno onze cores e três alunos doze cores.

A opção privilegiada para o posicionamento da folha foi a no sentido **horizontal**, por dezasseis alunos revelarem essa preferência e apenas seis preferiram a folha no sentido vertical.

Ao nível do desenho da figura humana quinze trabalhos foram considerados **completos** e sete **incompletos**, a maioria por terem omitido o nariz no rosto.

Existiram quinze trabalhos com um **traçado regular** e sete que se considerou com **traçado irregular**, alguns por os braços ou pernas serem traços, outros por ausência de pescoço ou ombros.

Apresentando a figura humana com **dimensões regulares**, de acordo com os critérios atrás referidos, oito alunos, três desenhos com **dimensões reduzidas**, dez trabalhos com **grandes dimensões** e um aluno com **dimensões enormes**, pois fez uma ocupação total da folha.

2.4 – Análise interpretativa dos dados das actividades propostas ao grupo investigado

A partir dos dados do quadro é possível constatar que o **número de cores aumentou** deixando o intervalo de ser entre as três e as nove e passou para as cinco a doze cores utilizadas.

A opção para o posicionamento deixou de ser no sentido da verticalidade (preferência de vinte e dois alunos na actividade A e vinte e um alunos na actividade B, entre o grupo de vinte e quatro alunos), sendo evidente a **pretensão no sentido da horizontalidade** (dezassexes alunos, entre os vinte e dois, desenharam com a folha de papel posicionada no sentido horizontal).




Também ao nível do enquadramento da folha são evidentes as diferenças na actividade C. Ou seja, o **posicionamento da figura humana ao centro da folha** foi a opção de quinze alunos num grupo de vinte e dois alunos. Os restantes sete alunos apesar de terem centrado o desenho fizeram em seis deles verifica-se uma tendência para a direita e um deles à esquerda. Na actividade C não se verificaram desenhos na parte superior e inferior da folha.

Nas actividades anteriores (A e B) procuram o centro a maioria dos alunos, mas houve um grupo de sete alunos na actividade A e cinco alunos na B, que desenharam ao fundo da folha, dois em ambas as actividades desenharam no cimo, dois ainda ao lado direito, três à esquerda, sendo dois deles na actividade A e apenas um na actividade B.

Ao nível do **traçado da figura humana** também se verificaram alterações, mas não foram tão acentuadas quanto o que prevíamos.

Já no **completamento da figura humana** houve uma melhoria ao nível dos pormenores; onze na actividade A, nove na actividade B e quinze na actividade C.

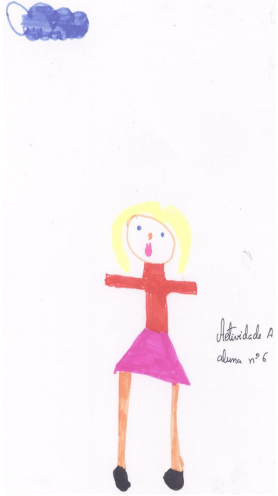


A título de exemplo introduzimos na presente investigação alguns desenhos que pretendem não só ilustrar o trabalho realizado, mas, principalmente, perceber a evolução operada nos alunos principalmente ao nível de pormenores artísticos.

Evolução das propostas Trabalho realizado pela aluna – a5		
Actividade A – 26/11/2004 Figura Humana	Actividade B – 26/11/2004 Desenho do Sexo Oposto	Actividade C – 14/105/2005 Auto-retrato
 <p><i>Actividade A aluna a5</i></p>	 <p><i>Actividade B aluna a5</i></p>	 <p><i>Actividade C aluna a5</i></p>

Através da sequência dos trabalhos realizados pela aluna a5 é possível constatar que existe uma evolução no desenho.

Há nitidamente uma preocupação para o pormenor, o preenchimento da folha, a figura humana traçada tem os braços caídos, as cores estão mais presentes, há contexto, movimento ... o que indica uma clara tendência para a observação e estética.

Apesar de não considerarmos pertinente inserirmos os desenhos de vinte e quatro alunos, os restantes estão arquivados, através dos seleccionados, arbitrariamente, constatámos que a evolução do desenho também se operou ao nível estrutural.

Evolução das propostas Trabalho realizado pela aluna – a6		
Actividade A – 26/11/2004 Figura Humana	Actividade B – 26/11/2004 Desenho do Sexo Oposto	Actividade C – 14/105/2005 Auto-retrato
		

Os desenhos tornaram-se, de um modo geral, mais regulares e na maioria dos casos até mais amplos: na actividade A com dimensões regulares verificavam-se onze desenhos, na B onze e na C oito; os trabalhos com dimensões reduzidas que eram em número de sete e nove nas actividades A e B, respectivamente, foram apenas contabilizados três na actividade C; verificaram-se um aumento das dimensões do traçado da figura humana que nas primeiras actividades eram em número de três sendo contabilizadas, na actividade C, dez trabalhos.




Julgamos poder inferir que o aumento da dimensão dos desenhos poderá revelar a evolução da segurança, da destreza e da confiança na abordagem do desenho em resposta às várias solicitações.

É possível ainda depreender que há uma clara preocupação com a envolvência, inserindo a figura humana num determinado contexto, a figura humana já não fica

suspensa há limites, a terra e o espaço, os detalhes começam a estar mais evidentes e o sentido de estética mais presente.

Observando os desenhos do ponto de vista estético-artístico é a este nível que se nota uma maior evolução em todos os trabalhos dos alunos.

Esta evolução revela-se ao nível do completamento da figura humana – sobrancelhas, pestanas, movimento (...) –, adereços de embelezamento corporais, de vestuário entre outros, objectos nas mãos ou a esvoaçar.




Evolução das propostas Trabalho realizado pela aluna – a24		
Actividade A – 26/11/2004 Figura Humana	Actividade B – 26/11/2004 Desenho do Sexo Oposto	Actividade C – 14/10/2005 Auto-retrato
 <p>Actividade A aluno a24</p>	 <p>Actividade B aluno a24</p>	 <p>Actividade C aluno a24</p>

Mas é ao nível do fundo estético, ou seja, na ocupação do espaço da folha para além da figura humana, a envolvência, que a diferença mais se faz sentir.

Há, no entanto, um aluno – a 12 – que continuou a desenhar a figura humana de forma pouco vulgar e fazer a ocupação total da folha apenas com o desenho da figura humana.

Não é nossa intenção o estudo do desenho da criança e determo-nos por particularidades – mas, algo mais desigual poderá indicar alguns problemas do foro psíquico – também neste aluno é visível a evolução; a figura humana passou a ser menos monstruosa e há uma evolução nos pormenores: traçado, cor, corporais, artísticos...

Acreditamos que se o aluno evidenciava algum ‘problema’ nas primeiras actividades, estas são menos visíveis na última o que poderá indicar uma melhoria do mesmo.

Evolução das propostas Trabalho realizado pelo aluno – a12		
Actividade A – 26/11/2004 Figura Humana	Actividade B – 26/11/2004 Desenho do Sexo Oposto	Actividade C – 14/105/2005 Auto-retrato
 <p><i>Actividade A aluno nº 12</i></p>	 <p><i>Actividade B aluno nº 12</i></p>	 <p><i>Actividade C aluno nº 12</i></p>

O quadro seguinte pretende estabelecer a síntese dos elementos estéticos observados nos desenhos dos alunos nas três actividades em que se pretendia, através de diferentes propostas, a representação da figura humana.

Actividades	Pormenores artísticos - Fundo estético							
	ausência	sol ou nuvens	sol e nuvens	sol e/ou nuvens, relva e/ou chão	sol, nuvens, campo de futebol	plantas e animais domésticos	terra, vegetação e árvores	aves e flores
A	18	1	5					
B	18	3	3					
C	7	-	3	5	1	1	2	3

A partir deste quadro é legítimo afirmarmos que os pormenores artísticos evoluíram nos desenhos destes alunos. A contrariar os dezoitos trabalhos em cada uma das duas primeiras actividades em que existia uma ausência de elementos paisagísticos, apenas sete alunos não os revelaram nos trabalhos designados pela letra C.

É ainda de acrescentar que os pormenores não só variaram em termos de quantidade de trabalhos realizados, como ao nível de diferentes tipos de elementos. Ou seja, de dois tipos de diferentes elementos desenhados –, passaram-se para seis tipos de elementos utilizados.

Sem querermos retirar o privilégio ao trabalho realizado pela docente da turma e ao valor das próprias crianças, admitimos que esta evolução não seria tão notória se não tivessem sido trabalhados de forma tão intensa o corpo, as sensações, o espaço, a criação; é de lembrar que a investigadora trabalhava com o grupo três vezes por semana.

2.5 – Análise interpretativa do desenho do nome

Escrever o nome nem sempre é tarefa fácil para alunos da faixa etária do grupo investigado, pedir para desenhar o nome torna tudo mais complicado.

Há que pôr a criatividade à prova, a inteligência ao serviço da imaginação, mas acreditando que seria possível conseguirmos resultados, a proposta foi solicitada no dia catorze de Janeiro, como teste diagnóstico do desenvolvimento da criatividade.

Entregue os materiais tais como foram definidos no capítulo da Metodologia – Procedimentos foi pedido aos alunos que desenhassem o seu nome. O burburinho surgiu na sala, a proposta parecia ridícula. A professora enganou-se “é para escrever o nome?” ao que lhes respondi que era para desenhar.

Os alunos pareciam incrédulos; pedi-lhes para não pensar, para pegar nas canetas e desenhar o nome, nada mais acrescentei. Surpreendidos, mas com o desejo de cumprir as tarefas o trabalho começou. Alguns ainda insistiram, mas depressa perceberam que nenhuma dica lhes seria facultada.

Mais uma vez constatámos que a criatividade, a imaginação o poder artístico estavam presentes naquela sala de aula.

Terminada a tarefa os trabalhos foram identificados, colocando o código do aluno e posteriormente foram elaboradas grelhas de análise dos trabalhos (anexo XI).

O seguinte quadro sintetiza os dados recolhidos ao nível estrutural – posicionamento da folha, número de cores e traçado da letra, a partir dos desenhos dos alunos:

Número de Alunos	Posic. da folha		Número de cores utilizadas			Traçado da letra								
						Forma		Tipo			Dimensão			
22	H	V	4/6	7/10	11/14	Rg	Ir	El	Tr	Sp	E	G	M	P
		18	4	5	9	8	19	3	6	10	6	1	9	9

Da análise do quadro inferimos que dos vinte e dois alunos que realizaram a actividade (dois alunos faltaram às actividades lectivas), dezoito posicionaram a folha no **sentido horizontal** e apenas quatro no sentido vertical.

O **número das cores** utilizadas também se evidenciou neste trabalho, pois apenas cinco alunos utilizaram de quatro a seis cores, nove alunos de sete a dez cores e oito de onze a catorze cores diferentes.

Apenas três alunos apresentaram um **traçado** irregular, tendo sido considerado regular dezanove alunos.

Dos trabalhos analisados consideramos seis deles **elaborados**, dez **trabalhados** e seis **simples**.

Foram considerados trabalhos elaborados todos aqueles que do ponto de vista estético e de pormenores artísticos revelavam riqueza e que efectivamente desenhavam o nome, trabalhados os que apresentavam pormenores estético e artísticos e simples os que tinham um aspecto mais descuidado e menos pormenores artísticos.

Relativamente à **dimensão** das letras um apresentou o desenho do nome impondo-se pela enormidade, nove revelaram um traçado grande, nove médios e apenas três apresentaram um traçado pequeno.

O quadro seguinte sintetiza os pormenores estéticos observados a partir dos desenhos do nome:

Pormenores Artísticos (P.A.)															
Desenha o nome		Ilustra a folha		Número diferente de P.A. desenhados				Quantidade de P.A. temáticos utilizados					Estética da folha		
S	N	S	N	Sp	1	2	3	H	V	An	N	At	M.ag	Ag	P.ag
8	14	20	2	2	7	7	6	10	3	3	4	16	8	10	4

Ao nível de pormenores artísticos verificamos que dos vinte e dois trabalhos, apenas oito desenharam a partir do nome e catorze alunos revelaram dificuldades em partir do nome.



Ao nível da ilustração da folha apenas dois alunos não apresentaram desenhos na folha ou no próprio nome.

Em relação ao número diferente de pormenores artísticos dois alunos não os apresentaram; sete alunos utilizaram apenas um pormenor; sete usaram dois pormenores e seis utilizaram três pormenores temáticos diferentes.



Como se verifica, em termos de quantidade de pormenores temáticos, houve um aumento significativo ao nível da quantidade porque apenas sete trabalhos apresentaram um pormenor artístico e treze trabalhos dois ou mais pormenores, não esquecendo os dois trabalhos sem pormenores artísticos. Assim sendo, dez alunos desenharam motivos humanos - na maioria crianças a brincar -; três trabalhos elementos vegetais; três desenhos elementos animais; quatro outros elementos naturais e dezasseis trabalhos elementos artificiais – manchas de cores, balões e molduras.

Sem pretendermos fazer a avaliação de trabalhos, a nível da dimensão estética é muito complicado e não é nosso propósito nesta investigação a avaliação individual, pois o padrão de beleza varia consoante os olhos de quem os observa, os trabalhos foram divididos em três categorias **pouco agradáveis** – quatro; **agradáveis** – dez e **muito agradáveis** – oito desenhos.


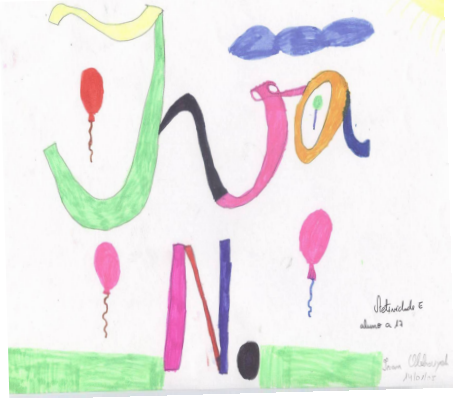
Os desenhos seguintes foram seleccionados, no meio de tantos outros possíveis, para ilustrar o tipo de desenhos realizados pelos alunos nesta proposta de trabalho e perceber a categoria atribuída.

Desenho do Nome Actividade D - 14/01/2005	
Actividade realizada pelo aluno a16	Actividade realizada pelo aluno a4
 <p>A hand-drawn name 'MILEVE DANIELA SUELY PINA' in various colors. The letters are thick and blocky. The background is filled with colorful scribbles in shades of pink, purple, green, and yellow. A small butterfly is drawn on the right side. The initials 'a16' are written in the bottom right corner.</p>	 <p>A hand-drawn name 'Andria Alexandra Lisa Mourão' in pink. The letters are simple and blocky. The background is white with some light blue and green scribbles. Below the name are several stick figures in various colors (orange, pink, purple) and some hearts. The initials 'Andria e aluna a4' are written in the bottom right corner.</p>

Trabalhos considerados pouco agradáveis – é observável no primeiro trabalho o jogo com o nome, enquanto que o segundo poderia estar sozinho na folha. Porém, em ambos, se verifica uma apresentação descuidada da folha, muitos riscos (primeiro trabalho) em vez de desenhos e o segundo apresenta uma variável de pormenores diferentes que não se articulam entre si.

Desenho do Nome Actividade D - 14/01/2005	
Actividade realizada pelo aluno a6	Actividade realizada pelo aluno a14
 <p>A hand-drawn name 'CATIA SOFIA OLIVEIRA MARTINS' in various colors. The letters are thick and blocky. The background is white with some light blue and green scribbles. A small heart is drawn at the bottom. The initials 'Andria e aluna a6' are written in the bottom right corner.</p>	 <p>A hand-drawn character with a red shirt, blue hat, and a smiling face. The character is holding a pink balloon. The background is white with some light blue and green scribbles. The initials 'Andria e aluna a14' are written in the bottom right corner.</p>

Trabalhos considerados agradáveis – apesar de não se verificar o jogo com o nome, houve uma preocupação para lhe dar certo relevo, principalmente no primeiro caso, através da cor e do trabalho das letras. No segundo caso há uma vivacidade no desenho da figura humana e o nome por estar enquadrado numa moldura dá-lhe um certo destaque. Há uma apresentação cuidada da folha, a utilização harmoniosa do espaço e da cor.

Desenho do Nome Actividade D - 14/01/2005	
Actividade realizada pelo aluno a22	Actividade realizada pelo aluno a17
	

Trabalhos considerados muito agradáveis – apresenta um jogo agradável com o nome, o nome era necessário para permitir a criação artística, a cor, o enquadramento, o movimento estão em harmonia. Há uma riqueza de pormenores, uma vivacidade, uma leveza. A apresentação da folha é cuidada, é harmoniosa a utilização do espaço e da cor e o prazer estético torna-se muito agradável; o trabalho de criação foi plenamente conseguido.

CAPÍTULO V – UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA

1 - Introdução

Apropriando-nos das palavras de Stern “*a arte não entra na criança, sai dela*” a presente investigação confirmou como de uma forma simples, apenas proporcionando espaços físicos e de tempo e alguns recursos pouco elaborados, é possível que a arte surja numa sala de aula, proporcionando vivências e sensações ao grupo impossíveis de descrever.

Tudo foi possível com a disponibilidade do grupo envolvido alunos, professora da turma, pais e órgãos pedagógicos. A seguir foi apenas implementar o currículo artístico, tendo por base as directrizes curriculares emanadas pelo Ministério da Educação e o gosto pela arte. As actividades foram planeadas com o objectivo de ir ao encontro dos conteúdos curriculares definidos de forma a permitir desenvolver as competências previstas (anexo III).

Referimos Stern porque na realidade concluímos que apenas se proporcionou ao grupo investigado espaços físicos e de tempo para que a arte se exteriorizasse naquela sala de aula; em arte, ao nível do ensino básico, o importante é deixar as crianças exteriorizarem a sua internalidade e conduzi-las nesse seu percurso evolutivo sem ter como preocupação o ensinar.

É um facto que inicialmente houve muito ruído, a concentração, criatividade e imaginação estavam ausentes daquele espaço, o desânimo aconteceu, mas com persistência, motivação, empenho, confiança, positivismo, ... a arte invadiu aquela sala, saiu daquele grupo de crianças de sete anos de idade, acabando por encher a sala.

E afinal tudo é tão fácil!

É incrível o que se pode conseguir dando-lhes apenas um pequeno utensílio, uma fonte sonora, uma folha de papel, utilizando apenas a voz, o corpo, a expressão e principalmente as sensações.

É um facto que a sala estava cheia de mesas, cadeiras e armários, que a área daquela sala de aula é, como tantas outras, desproporcional ao número de alunos, que era necessário desarrumar e arrumar mesas e cadeiras, inventar espaços, subdividir o grupo, inventar e improvisar alguns recursos materiais... mas também é verdade que tudo se foi ultrapassando, tornando possível uma experiência educativa em que as actividades artísticas assumiram o seu verdadeiro espaço curricular.

Ryngaert (1981:28), em relação ao espaço físico curricular refere que ele não pode ser inibidor do desenvolvimento artístico e afirma *“na medida em que é no local habitual de trabalho que menos nos movimentamos e onde o corpo é negado, proibido em benefício do intelecto, é importante jogar na sala de aula.*

Importante é também poder dispor do material escolar, mesas, cadeiras, o quadro ou o compasso para lhes dar uma outra função, para os desviar da sua função quotidiana (...) porque não provocar a imaginação a partir desse local, inventar outras relações entre os corpos, subverter a organização ritual do mobiliário e sonhar que não o colocam de novo imediatamente no seu lugar?”

Com esta certeza avançamos para este estudo conscientes que o espaço físico diminuto, completamente ocupado, não poderia ser um travão à acção.

É de referir que para se criar o espaço necessário foi necessário desviar mesas e cadeiras, antes do início da actividade e voltá-las a arrumar no final.

Os desenhos, as fotografias, os testemunhos dos alunos, dos seus pais e da docente da turma confirmam a magia que se viveu.

2 - Testemunhos da experiência nas primeira e terceiras pessoas

O iniciar desta investigação não foi tarefa fácil.

Impunha-se conseguir a aceitação e a concentração do grupo; a tarefa era complicada e a investigadora um elemento estranho ao grupo.

“Foi com agrado que aceitei a proposta, já que considero a expressão dramática uma área como as outras, embora nas actividades escolares, confesso, muitas vezes não lhe dedique o tempo merecido.

A primeira experiência com a turma foi, sem dúvida, uma desilusão.

As crianças estavam completamente bloqueadas e nas suas caritas via-se uma timidez incontrolável, apesar do esforço.

As experiências sucederam-se e com o decorrer do tempo, tudo foi mudando: a recepção às propostas de trabalho, o entusiasmo, o desejo de participar, o sentido crítico...

Pude observar e constatar que aos poucos os alunos mais tímidos começaram a participar. Notou-se o desenvolvimento do espírito crítico, do sentido de responsabilidade, do poder de concentração, da organização, da criatividade e da estética.

Foi, sem dúvida, um trabalho que contribuiu para uma mudança de atitudes e comportamentos e para o desenvolvimento cognitivo e afectivo das crianças.

Finalmente, considero que foi enriquecedor não só para as crianças, mas também para mim, como membro activo na tarefa educar/ensinar.”

Testemunho da professora da turma

Era necessário, antes de mais, ganhar a confiança, criar o clima propício, habituá-los a soltarem-se, a exteriorizar sem a preocupação de deixar o intelecto comandar, a deixar falar as sensações, o corpo. As resistências foram muitas, a concentração estava ausente, a timidez e o receio uma presença constante; as experiências foram sucedendo e as manifestações artísticas, uma a uma, foram aparecendo; primeiro timidamente nalguns alunos até contagiar todo o grupo.

A música foi sem dúvida a ‘arma de ataque’ que conseguiu subverter as resistências que existiam. O conhecimento que temos da sensibilidade das crianças ao mundo sonoro levou-nos a seleccionar um conjunto de músicas de qualidade – Mozart, Vivaldi, Ravel, Beethoven, Bizet, Strauss... – e deixá-la actuar.

As fotografias que introduzimos na presente investigação pretendem não só ilustrar o trabalho realizado, mas, principalmente, perceber o tipo de abordagens realizadas, o alcance das mesmas e a evolução operada nos alunos. Também os testemunhos dos alunos, apesar de singelos, reflectem o trabalho desenvolvido.

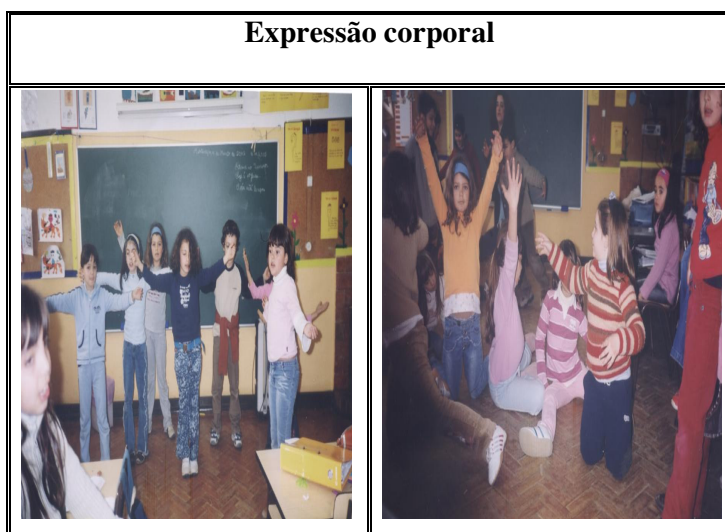


“Eu acho estas aulas uma boa ideia e gosto muito destas aulas; aprendemos coisas novas, como por exemplo: aprendemos canções, fazemos jogos, inventamos sons e fazemos rodas para fazer jogos. E gosto de fazer coisas com a cabeça, com os pés, com as mãos (...).”

Testemunho de um aluno

Espontaneamente as crianças aceitaram a experiência, manifestando-se, dialogando com o corpo e a tarefa resumiu-se a deixá-los exteriorizar e orientar. Nas reflexões que acompanhavam os trabalhos os alunos revelavam as mudanças que iam sentindo no seu corpo, os sucessos e as angústias.

Tudo foi valorizado, ouvido e atendido. O encorajamento foi uma presença constante.



“Professora desde que tu vieste à escola gostei muito das tuas aulas, e gostei das tuas canções, e desenhar desenhos na folha branca e fazer vozes e mexer o corpo para a gente fazer coisas bonitas e engraçadas.”

Testemunho de um aluno

As actividades sucederam-se, umas atrás das outras, ao nível da expressão plástica, da música, da dança e principalmente do jogo dramático.

Foi gratificante ver a percepção que os alunos tiveram face a exercícios necessários para o desenvolvimento das artes dramáticas, principalmente a respiração e a concentração.

A concentração foi uma percepção, pois os alunos verificaram que as propostas surgiam mais fluidas quando estavam concentrados. Para tal, foram necessários vários exercícios que desenvolvesse essa capacidade, mas o mais conseguido foi a concentração através da cor preferida ou da música clássica.

A mudança de atitudes e de comportamentos aconteceram, a confiança foi conseguida, a concentração possível e os testemunhos dos alunos são reveladores das mudanças que se operaram nos alunos.

Os próprios alunos tinham uma atitude crítica ao nível dos comportamentos.

<i>Avaliação de atitudes</i>	
<i>“Professora, até estas aulas tenho gostado e tenho aprendido muitas coisas, também sei que às vezes me tenho portado mal, mas também sei que me tenho portado bem.”</i>	<i>“Eu gosto muito das aulas com a professora Maria de Jesus, porque ela me ensina coisas novas como músicas, jogos, a portar-me bem na escola.”</i>
<i>“...E quando estou a fazer as coisas as coisas bem tem que vir alguém chatear-me ...”</i>	<i>“Olha, professora, prometo fazer as coisas bem feitas e nunca mais me vou portar mal.”</i>
Testemunhos de quatro alunos	

Todo o trabalho iniciava com exercícios de respiração e concentração. Relativamente à primeira, a exigência da respiração abdominal foi uma constante e os múltiplos exercícios foram realizados visando o hábito de utilização desta técnica e a concentração aceite como necessária.

Através destas duas técnicas e com o auxílio da música foram exteriorizando o seu sentir e conseguidos momentos magníficos, mesmo mágicos, que apetecia prolongar. Era constante os alunos pedirem para repetir os jogos em aulas seguintes e manifestar desagrado quando a tarefa terminava.

Exercícios de respiração e concentração



“Eu desde que a Maria de Jesus começou a trabalhar comigo e com os outros eu senti-me ‘mais’ melhor e gosto muito de trabalhar. A Maria de Jesus é uma senhora muito boazinha e fiquei muito aliviada. Ela faz coisas muito engraçadas e gosto muito, muito de trabalhar em conjunto com a professora Maria de Jesus. E cantamos muitas músicas.”

“Professora, também gosto de fazer os jogos porque os teus jogos são divertidos e gosto de fazer aquelas coisas que são: aquecer para relaxar porque assim podemos ficar melhor”.

Testemunhos de dois alunos da turma

Um dos exercícios trabalhados foi a improvisação de profissões – com a docente da turma os alunos trabalharam a temática das profissões na área curricular disciplinar de Estudo do Meio, como trabalho de casa tinham o trabalho de pesquisa de uma profissão do seu agrado e se possível levarem para a escola um acessório que lembrasse essa profissão.

Na escola, utilizando o acessório foi-lhes pedido que encarnassem a personagem e explicassem aos colegas em que consistia a profissão e as tarefas que tinham de cumprir.

Esta proposta envolvia não só a criação, mas principalmente o espírito de observação para improvisarem, a memória, os pormenores a nível da postura, a expressão oral a utilização de um instrumento de trabalho num trabalho de criação.

As fotografias que se seguem são apenas dois exemplos do trabalho realizado. Na primeira a guia turística (pormenor da gravata e postura) informa ‘o roteiro turístico ao seu grupo de turistas’; a segunda é a posse de um jogador (pormenor da bola e postura) triunfante num campo de futebol, após uma partida ganha.

Improvizando profissões



“Desde que a professora veio aprendi muitas coisas, por exemplo, músicas, jogos e desenhos. Aprendi músicas muito bonitas. Aprendi alguns jogos bonitos. Fizemos jogos de inventar vozes, sons com o corpo, um jogo de profissões

Testemunho de um aluno

Outra das propostas foi a criação de personagens, o ‘vestir e despir’ adereços.

A turma foi dividida em dois grupos; um dos grupos eram as personagens e o outro os espectadores. Ao centro foram colocados alguns objectos diferentes e a tarefa consistia em ir ao centro, agarrar um objecto e converter-se numa nova pessoa – ‘vestir’- para a seguir ter de ‘despir’ essa personagem e encarnar uma outra através de um outro objecto agarrado.

O objectivo era reduzir ao mínimo a fracção de segundos que o aluno demorava a ‘vestir’ e a ‘despir’ personagens.

O jogo foi muito apreciado pelos alunos, a troca de personagens fluente; a dinâmica foi conseguida, as personagens foram surgindo no espaço cénico, improvisado – o atleta, o pedinte, o adepto, o cantor, a senhora elegante, a viúva, o boneco de corda, entre muitos outros.

Um aspecto interessante foi constatar que um mesmo objecto era usado de múltiplas formas pelos colegas e até, aconteceu, o aluno retirar novamente um dos objectos que já tinha trabalho e dar-lhe outro aspecto criativo.

Criando personagens



“Eu gosto muito das aulas da professora Maria de Jesus porque são muito divertidas e porque a professora é muito engraçada, até eu aprendi muitas coisas.”

Testemunho de um aluno

A construção de estátuas também apareceu com múltiplas sugestões. Uma das propostas foi criarem estátuas em grupo tendo por base um objecto e tinham como condição a união dos elementos do grupo, criando pontos de ligação. A uma indicação da professora tinham de largar o objecto e criar uma nova estátua articulada.

Este tipo de exercícios, que decorreram em momentos diferentes da experiência, foi revelador da evolução operada no grupo e de uma maior abertura para a criatividade.

Jogo das estátuas a partir de um objecto



“Eu gosto destas aulas porque fazemos actividades giras, por exemplo: cantar, fazer tipos de vozes, desenhar e fazer jogos. Eu gosto da professora Maria de Jesus porque tu és gira e inventas muitas coisas. Eu sempre desejei ter estas aulas. Eu senti muita coisa no meu corpo e na voz.”

Testemunho de um aluno da turma

“Eu tenho achado estas aulas muito divertidas, porque tenho aprendido coisas novas para mim. E também gosto das tuas canções e dos jogos contigo.”

Testemunho de um aluno da turma

O mundo animal é normalmente muito apreciado pelos alunos e um dos conteúdos curriculares do segundo ano de escolaridade.

A improvisação de animais tinha mesmo de entrar na sala de aula.

Pedi aos alunos para pensarem num animal e, durante a improvisação, recriarem os comportamentos desses animais. Apercebi-me que os alunos (creio que quase todos os alunos a quem tenho dado aulas) recriavam os animais posicionados no chão.

Chamei-lhes à atenção que para recriar animais, o mais importante era observar os pormenores que diferenciavam cada animal, porque no chão, de gatas, todos pareciam iguais.

A maioria compreendeu e nas fotografias é visível dois cavalos a trotarem (primeira fotografia) e uma girafa com o seu grande pescoço e peito saliente (segunda fotografia), apesar de alguns alunos ainda terem preferido improvisar os seus animais de gatas, no chão; sentiam-se mais à vontade e não foram contrariados.

Na sala surgiram cavalos, gatos, cães girafas, leões, serpentes, plumas, pinguins, serpentes, sapos... enfim, o Jardim Zoológico.



“Eu desde o princípio gostei muito desta aula da professora Maria de Jesus.

Aprendemos músicas, muitas coisas e jogos muito novos e mais coisas. A professora é muito boa e eu participei muito nas aulas.”

Testemunho de um aluno

Durante o ano houve tempo para duas improvisações sugeridas; enquanto a investigadora lia de forma expressiva um dos textos, os alunos iam improvisando e mimando os diferentes momentos, sensações e situações.

Um dos textos (encontra-se registado nas fotografias que se seguem), de forma resumida, conta-nos a história de um urso que estava na sua rotina diária – acordar, espreguiçar, procurar comida ... – até ser picado por abelhas quando colocou o braço no tronco para tirar mel.



“Eu gostei muito das aulas da professora Maria de Jesus. As aulas que eu mais gostei foram as aulas dos ursos e do olhar.”

“Professora, até estas aulas tenho gostado e tenho aprendido muitas coisas

Testemunhos dois alunos

Foi, então, a procura aflita de um riacho para poder fugir às abelhas e a seguir encontrar um sítio aprazível para dormir que não foi fácil encontrar.

O segundo texto era a rotina de um menino que se levanta para ir para a escola – acordar, vestir, comer, correr ...-, os episódios que passa no percurso que nesse dia lhe parecia diferente, os contratempos, a picada da abelha até se aperceber que era apenas um sonho; afinal não era dia de escola e estava na sua cama a dormir e sonhar.

O engraçado foi constatar, confesso que estava à espera, que o primeiro texto contagiou todos os alunos e o segundo não suscitou o interesse de nenhuma criança.

No decorrer da improvisação do segundo texto um aluno questionou-me mesmo qual era o seu papel – a ‘personagem’ – o que deveria improvisar. Respondi-lhe que ouvisse a história e fizesse o que lhe era pedido. Apercebendo-se que o papel era recriar um menino imaginário, disse que não tinha piada e não quis continuar, tendo sido corroborado por alguns colegas.

Este pequeno episódio fez-nos reflectir a necessidade que as crianças desta faixa etária têm de apelar ao imaginário. Apesar das histórias até possuírem algumas semelhanças, o facto de numa termos a personagem de um urso e na outra uma simples criança; a segunda pareceu-lhes impossível de ser improvisada. Era tudo muito normal, não fazia parte do imaginário.

Isto leva-nos a concluir que o mundo da fantasia povoa a mente das crianças e que para se conseguir que a criança exteriorize as propostas têm de apelar para o seu mundo imaginário.

Ao longo do ano foram trabalhadas canções, a exploração de ritmos, dos sons, da voz, do timbre, da altura e da dinâmica da música.

Os exercícios vocálicos estiveram sempre presentes com o objectivo de trabalhar a criança para situar a voz na sua ‘zona cómoda’, sem a esforçar. Com o trabalho de voz pretendíamos desenvolver a articulação de sons, a dicção, a linguagem, a sua educação.

“Eu gosto muito das aulas e da professora Maria de Jesus, porque ela ensina as coisas, gosto das canções que ela ensina à gente.”

Testemunho de um aluno

Ao nível das canções recorremos a músicas infantis, mas procurando que fossem diferentes das habituais.

Houve uma preocupação com o ritmo, com a música, mas também com as letras das canções, com a pertinência dos temas.



“Eu fiz jogos e actividades com a professora Maria de Jesus e cantei canções, eu gosto muito. Fizemos desenhos e a professora também ensina coisas novas que são canções, desenhos e movimentos do corpo.”

“Eu gosto muito das aulas da professora Maria de Jesus, porque ela ensina-nos muitas canções e faz muitos jogos.”

Testemunhos de dois alunos

Durante o ano, houve uma preocupação constante em seleccionar actividades e exercícios que sem parecerem rotineiros e repetitivos, proporcionavam aos alunos a aquisição de conteúdos programáticos e desenvolvimento de competências de uma forma mais lúdica.

Para além destas actividades identificadas, muitas outras foram trabalhadas ao longo do ano lectivo através de jogos de socialização, de jogos de confiança e de jogos cooperativos visando o desenvolvimento do espírito de grupo, de entre-ajuda, da socialização, da confiança, do raciocínio lógico, da memória, do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, entre outros.

Uma das actividades que contagiou o grupo foi a comunicação em linguagem inventada, que foi objecto de apreciação no testemunho de um aluno. Mais uma vez o

imaginário invadia a sala, cada aluno vivia num planeta em que a linguagem diferia de um para o outro.

“A professora Maria de Jesus dá aulas muito giras, até faz jogos e palavras quaisquer e muitas coisas. Eu gosto muito dela.”

Testemunho de um aluno

Os grupos eram seleccionados arbitrariamente e sem combinação prévia desenvolviam uma conversa entre eles. Apesar de cada elemento não perceber as intenções nem o que o colega queria dizer, pelas inflexões, gesticulação, timbre a conversa era estabelecida.

As regras eram simples, todos os elementos do grupo tinham de entrar na conversa que tinha de ter, obrigatoriamente, um princípio, meio e fim; para complicar, por vezes, era introduzida uma outra criança.

Muito ainda ficou por dizer relativamente à experiência vivida, houve momentos muito intensos impossíveis de descrever. cremos que os testemunhos dos alunos, apesar da pouca idade e ainda fraco poder de expressão escrita e também o testemunho da professora da turma, são o reflexo de tudo o que dissemos e do que ficou por dizer.

Eu gosto muito destas aulas porque aprendi muitas coisas com a professora Maria de Jesus e cantei muitas músicas.”

Testemunho de um aluno

Por pensarmos que esta investigação poderia ficar incompleta se não tivéssemos o ‘feed back’ desta vivência artística, decidimos a aplicação de um inquérito aos pais para percebermos o reflexo junto das famílias.

3 – Impacto da experiência na perspectiva dos pais

Quase no final da experiência resolvemos aplicar um questionário a um dos progenitores de cada aluno e/ou encarregado de educação, a fim de percebermos o impacto da experiência, segundo os moldes já referenciados no capítulo da Metodologia – Procedimentos. Foram entregues vinte e quatro questionários, um a cada família do aluno investigado (anexo VII).

Dos questionários entregues apenas dezanove foram objecto de análise, porque cinco questionários não foram devolvidos.

É ainda de referir que nem todas as perguntas de alguns questionários foram respondidas na totalidade.

No decorrer da análise iremos referenciando esses aspectos nas diferentes questões.

• Dados pessoais – idade, sexo e habilitações

Da análise efectuada ao item correspondente aos dados pessoais verificamos o que foi traduzido no presente quadro:

Sexo		Idades			Habilitações							
F	M	20/30	31/40	41/50	N/pr	6º	9º	11º	12º	B	L	M
15	4	5	11	3	1	1	5	2	5	3	1	1

A partir do quadro é possível constatar que dos dezanove questionários preenchidos quinze foram preenchidos por elementos do sexo feminino e apenas quatro por elementos do sexo masculino.

Este facto pode indiciar uma maior disponibilidade do sector feminino, neste caso as mães, ou um maior interesse em relação às actividades escolares.

As idades predominantes dos inquiridos inserem-se no grupo dos trinta e um a quarenta anos – onze elementos, situando-se cinco dos inquiridos entre os vinte e os trinta e três deles entre os quarenta e um e cinquenta anos.

Ao nível de habilitações académicas há em igual número de cinco os indivíduos que possuem o nono ano ou o décimo segundo ano de escolaridade, três declaram possuir bacharelado, em igual número de uma pessoa surgem indivíduos que se situaram na coluna do sexto ano de escolaridade, licenciatura e doutoramento e há um inquirido que não respondeu a esta questão.

Se nos for possível estabelecer algum critério de análise verificamos que abaixo do sétimo ano de escolaridade se encontra apenas um indivíduo, do sétimo ao nono contabilizamos cinco indivíduos, do décimo ao décimo segundo ano há a referir sete indivíduos e com habilitações académicas acima do décimo segundo cinco indivíduos.

• Valorização da importância atribuída a cada uma das disciplinas curriculares e disciplinas não curriculares que constituem os currículos do 1º ciclo do ensino básico

Relativamente à questão número dois procurámos perceber a importância que era dada pelos inquiridos a cada uma das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, solicitando que *“relativamente às áreas curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico assinale, de 1 a 10, de acordo com o que considera mais importante*

(correspondendo o 1 à disciplina que considera mais importante e o 10 à menos importante) ”.

Nesta questão foram anulados seis questionários pois pareceu-nos que os inquiridos não perceberam o pedido e atribuíram o mesmo grau de importância à maioria das áreas curriculares.

Da análise efectuada à questão dois apresentamos o seguinte quadro:

		Valorização	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total	
Áreas curriculares	Disciplinares	Est. do Meio			10	2	1						13	
		Líng. Port.	11	2										13
		Matemática	4	9										13
		Ed. Fís. Mot.			1	3	6	2		1				13
		Ex Ed Mus.				1	3	5	3	1				13
		Ex Ed Dram.				2		2	3	3	1	2		13
	Ex Ed Plást.				1		3	5	1	3			13	
	N/ discipl.	Área de Proj					1		1	2	4	5		13
		Form. Cívic.			2	4	1	1	1	1	3			13
		Est. Acomp.					1			3	2	7		13

Através do quadro é visível que as áreas cognitivas, principalmente Língua Portuguesa e Matemática, com onze e quatro preferências, respectivamente, na casa um – correspondendo à mais importante – e na casa dez, aparecem duas, cinco e sete sinalizações, respectivamente na Expressão Dramática, Área de Projecto e Estudo Acompanhado, respectivamente, que corresponde ao número de indivíduos que as consideraram de menos importância.

Contudo percebe-se uma ligeira valorização das áreas de expressão em detrimento das áreas curriculares não disciplinares.

- **O grau de importância atribuído ao ensino das artes**

Quando questionados sobre a importância atribuída ao ensino das artes no primeiro ciclo, questão número três dos dezanove inquiridos sete responderam que era **muito importante**, onze que era **importante**, um que era **pouco importante** e ninguém sinalizou o campo **nada importante**.

A partir da análise destas duas questões últimas questões é possível inferirmos que apesar das áreas cognitivas serem consideradas as mais importantes percebe-se que as áreas de expressão e as áreas curriculares não disciplinares também assumem grande importância.

Cremos que é evidente, através dos seis questionários que rejeitamos nesta questão, o facto dos inquiridos não terem conseguido estabelecer uma valorização entre as áreas curriculares, o que julgamos indiciar a dificuldade em valorizar umas em detrimento de outras.

- **As possíveis alterações que a experiência a experiência realizada tinha operado nos alunos e em que aspectos**

No que concerne à questão número quatro em que se questionava se tinham notado alguma diferença no educando com o trabalho artístico desenvolvido quinze responderam que **sim**, três que **não** e apenas um não respondeu.

Como o nosso objectivo era perceber em que aspectos se tinha operado a mudança nos alunos solicitamos o completamento da questão.

Quando se pedia para especificarem em que aspecto se tinha operado essa diferença no educando apenas doze dos dezanove questionários recebidos responderam.

Julgamos que o facto de ser uma resposta de carácter aberto terá condicionado alguns inquiridos na resposta e por isso sete indivíduos terem optado por não responder.

Considerámos ser mais fiel e enriquecedor copiar textualmente o que foi respondido nos diferentes questionários, devido ao carácter e à riqueza de algumas respostas e também, porque, no início da experiência alguns pais/encarregados de educação se revelaram muito apreensivos.

● **Especifique em que aspectos**

O quadro abaixo traduz as alterações verificadas pelos pais nos seus educandos:

Respostas escritas pelos pais
<ul style="list-style-type: none">◆ <i>“Começou mais a cantar e a dançar em casa”;</i>◆ <i>“Existe uma maior perfeição na execução de alguns trabalhos”;</i>◆ <i>“A Cátia já consegue expressar melhor a criatividade dela e tem mais imaginação”;</i><ul style="list-style-type: none">◆ <i>“Mais interesse pela música e dança e gosta de demonstrar com muito interesse certas representações que aprendeu na escola”;</i>◆ <i>“Na parte musical acho-o com mais ouvido e interpretação musical. E tem muito gosto em fazer teatro”;</i>◆ <i>“Mais interesse pela música e pelo teatro”;</i>◆ <i>“Mais responsável, melhorou o seu comportamento no que diz respeito a regras”;</i>◆ <i>“Nos desenhos que faz e na sua coordenação motora que está melhor”;</i>◆ <i>“Ficou mais desinibida e ficou com mais gosto pela música”;</i>◆ <i>“Adora cantar e dançar”;</i>◆ <i>“Tem mais apetências para a representação dramática. Trabalha e convive melhor em grupo”;</i><ul style="list-style-type: none">◆ <i>“Notei uma demonstração de maior interesse sobre vários tipos de expressão artística”;</i>◆ <i>“Existe uma maior perfeição na execução de alguns trabalhos”.</i>

Através das respostas dos pais é possível depreendermos que a activação de um currículo artístico ao nível da faixa etária dos alunos do primeiro ciclo do ensino, segundo Jean Piaget em crianças que se encontram no estágio das operações concretas, levou a mudanças de comportamento a nível físico, intelectual, social e cultural.

Os pais inquiridos afirmaram que o tipo de actividades proporcionadas aos seus educandos constituiu uma mais valia no desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da sociabilidade, da convivência em grupo, da auto-estima, da desinibição, da responsabilidade, do cumprimento de regras, da coordenação motora e de competências artísticas.

Traduziu-se ainda numa maior perfeição na realização de trabalhos, e um maior interesse por vários tipos de expressão artística.

• **Conjunto de onze afirmações para perceber o grau de concordância e/ou discordância**

A questão cinco composta por onze afirmações consistia em sinalizar na quadrícula o grau de concordância, correspondendo DT- **discordo totalmente**, C/D – **não concordo nem discordo**, C- **concordo** e CT – **concordo totalmente**.

Dos dezanove questionários entregues foi anulado um por apenas ter mencionado três dos onze itens.

No entanto, verificou-se ainda que um inquirido não sinalizou dois dos itens, três inquiridos não responderam a um dos itens e os restantes catorze responderam na totalidade.

Os dados recolhidos encontram-se transformados no seguinte quadro:

Itens	DT	C/D	C	CT	Tt.
As disciplinas artísticas só sobrecarregam os alunos.	12	4	1		17
A actividade artística permite que se aprendam regras de vida social.			13	5	18
Nem tudo o que se aprende na escola é importante para a vida.	14	2	2		18
Uma educação artística ajuda a criança a crescer melhor e a tornar-se melhor pessoa.		1	9	7	17
Educação artística na escola é algo muito complexo, delicado e difícil de fazer na perfeição.	8	7	3		18
A actividade criativa permite só o desenvolvimento de competências no campo artístico.	13	3	1		17
A educação pela arte proporciona aos alunos um conjunto de saberes e de competências nos domínios da percepção visual, da sensibilidade estética e da consciência crítica.	1	2	6	9	18
A educação artística não assume um papel importante no desenvolvimento e formação integral da criança.	15	2			17
A vivência artística contribui para a felicidade da criança e o entusiasmo pela escola.			8	10	18
Os actuais edifícios escolares são um obstáculo à actividade artística.	1	8	1	7	17
Só é possível desenvolver um currículo artístico, no 1º ciclo, com especialistas próprios.	6	5	4	3	18

Da análise do quadro, é lícito concluirmos que os pais consideram importante a vivência artística na sala de aula, não existindo grandes disparidades de respostas.

Apenas três dos onze itens foram assinalados em todos as quadrículas – as afirmações sete, dez e onze – parecendo revelar menos consenso entre os pais, podendo indicar que poderá corresponder a perspectivas ou experiências diferentes. Relativamente às afirmações dois, oito e nove verificou-se um maior consenso dos pais pois apenas estão assinalados duas das quatro quadrículas possíveis. As outras cinco afirmações as opiniões dividem-se por três das quatro hipóteses de respostas.

● **Questão aberta que consistia em completar uma frase sobre a educação artística nos currículos do primeiro ciclo**

A sexta e última questão do questionário, apenas respondida por treze dos dezanove inquiridos, consistia em completar a frase ‘A *educação artística nos currículos do 1º ciclo...*’

A educação artística nos currículos do 1º ciclo
<ul style="list-style-type: none">■ <i>“...deveria ser uma componente da educação curricular conjuntamente com a iniciação à educação sexual e à formação cívica.”</i>■ <i>“...deveria passar a integrar e abranger todas as escolas e todas as crianças.”</i>■ <i>“...é importante para um melhor desenvolvimento das crianças e para adquirirem mais entusiasmo pela escola.”</i>■ <i>“...é o ingrediente necessário para o desenvolvimento intelectual e um forte incentivo para apetências às artes.”</i>■ <i>“...ajuda a criança a tornar-se mais responsável e mais perspicaz em relação a tudo o que a rodeia.”</i>■ <i>“...é de encorajar, para estimular a criatividade das crianças encontrando meios para expressar a sua alegria.”</i>■ <i>“...são possíveis com toda a gente desde que se saiba abordar os temas e os aspectos artísticos diante dos alunos.”</i>■ <i>“...ajuda a criança a ganhar gosto pelas artes e em certo sentido, a sentir-se mais feliz.”</i>■ <i>“...ajuda a criança a desenvolver a sua imaginação e a passar a mesma para a realidade e muitas vezes a combater a timidez da mesma:”</i>■ <i>“...é parte integrante do percurso escolar da criança.”</i>■ <i>“...são fundamentais para a quebra de rotina e uma forma diferente de estimular a aprendizagem.”</i>■ <i>“...são muito importantes para o aluno.”</i>■ <i>“...é importante para o desenvolvimento intelectual, social e formativo das crianças. Obrigada pelo trabalho desenvolvido com as crianças.”</i>

Julgamos que a riqueza e a forma explícita das respostas nos inibe de tecermos qualquer comentário.

Congratulamo-nos por nenhum dos inquiridos ter manifestado um comentário depreciativo ao desenvolvimento de um currículo artístico no primeiro ciclo do ensino básico, acreditando que isso equivale a terem considerado a experiência positiva.

4 – Interpretação da experiência na perspectiva da investigadora com base nos tópicos que nortearam a experiência

Analisados os materiais disponíveis que permitem a avaliação da experiência consideramos poder afirmar que a experimentação permitiu certificar que é vantajoso o desenvolvimento de um currículo artístico na formação de futuros cidadãos, desde uma idade precoce.

Os testemunhos dos envolvidos, a evolução que se revelou em todos os alunos sem excepção – até nos mais inibidos, imaturos e inseguros - estamos em condições de afirmar que o desenvolvimento de um currículo artístico nos currículos do ensino básico, ao nível do 1º ciclo, contribui para o desenvolvimento biopsicosocial da criança.

Após esta experiência é possível verificar, principalmente tendo presente os testemunhos dos pais, que um currículo escolar alicerçado numa forte componente artística durante os primeiros anos de escolarização desenvolve o gosto pela arte e o consequente desenvolvimento na literacia artística.

Foi também visível a evolução manifestada nas crianças que apresentavam maiores fragilidades escolares, revelado nos testemunhos de todos os envolvidos.

Inferimos que o facto de através de uma forma lúdica se treinar a concentração, a memória, a expressão, a motricidade, o seu relacionamento consigo, com os outros e o

meio, a comunicação, a confiança, a auto-estima... é uma mais valia para o desenvolvimento intelectual de todas as crianças sem excepção.

Foi interessante verificar que os próprios alunos, nos seus testemunhos, comentavam o desenvolvimento que se tinha conseguido a vários níveis e também ao nível do comportamento e atitudes.

Acreditamos que a activação de um Currículo Artístico permite a alteração de comportamentos e a percepção da importância da expressão artística nos docentes, porque a docente da turma em que foi aplicada a experiência assim o afirmou e tenho conhecimento que a docente da turma, também na qualidade de coordenadora do Conselho de Docentes do seu nível de ensino no Agrupamento de Escolas de Montenegro, fez o balanço desta actividade no Conselho de Docentes Titulares de Turma que preside e no Conselho Pedagógico em que tem assente.

A investigadora teve conhecimento desse balanço positivo também por outras colegas, o que nos leva a concluir que algo de agradável se passou, pois parece ter suscitado o interesse e curiosidade de outros que não os directamente envolvidos na experiência.

Acreditamos que todas as pequenas sementes lançadas em prol do desenvolvimento de um currículo artístico, nomeadamente junto daquele grupo-turma, contribuem para a necessidade de reflexão das atitudes de professores e pais face à pertinência de uma vivência artística.

É ainda de referir que a ânsia que os alunos manifestaram em mostrar aos pais as aprendizagens realizadas nos levou à realização de um 'sarau artístico' (anexo XIV).

Sentimos a surpresa dos pais no decorrer desta actividade pela facilidade que as crianças revelavam ao nível do desempenho das propostas.

Afinal o tipo de actividades mostradas não era passível de ensaios; a improvisação foi a tónica da acção.

Este trabalho foi registado em vídeo por alguns pais.

Tenho conhecimento que a minha ausência no presente ano lectivo - por ter ficado colocada num outro agrupamento de escola, com horários coincidentes - já foi questionada por alguns alunos e pais.

CAPÍTULO VI – EM JEITO DE SÍNTESE

1- Considerações finais

A presente investigação, com base num trabalho de investigação-acção implementando um currículo artístico numa turma de segundo ano de escolaridade, teve como intenção ser um singelo contributo para o estudo e divulgação das vantagens de um currículo escolar assente numa componente artística, principalmente ao nível da educação e expressão dramática, área que é mais olvidada na educação no ensino básico.

A investigadora, professora do primeiro ciclo do ensino básico há quase vinte anos, ao longo destes anos de docência, tem-se apercebido da necessidade que a criança tem de comunicar e revelar-se, utilizando as suas brincadeiras de recreio, o jogo espontâneo para se expor e dar a conhecer a sua verdadeira interioridade, através da ‘representação’ de cenas que fazem parte do seu quotidiano.

Uma pedagogia que aposte no despertar dessas manifestações artísticas contribui para o conhecimento da criança e o seu despertar sobre si própria e para a realidade que a circunda.

Acreditamos que só com um olhar mais atento, numa relação afectiva efectiva, é possível desenvolver sensibilidades que permitam o desabrochar da confiança, da partilha, da sedução, conducentes ao emergir da expressão artística e ao desabrochar de uma educação para a estética e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de uma cultura artística.

Na atitude estética o que se mobiliza não é apenas uma reacção afectiva, mas também um envolvimento cognitivo.

A criança ao expressar o que sente e pensa influencia o seu desenvolvimento cognitivo traduzindo-se em aprendizagens significativas, quer no conhecimento de si próprio, na sua relação com os outros e com o meio, quer no aperfeiçoamento de meios e modos de comunicar, na sua expressão e criatividade, numa apreciação da realidade e num sentido estético do mundo.

Ao educar para a estética mexe-se com a interioridade do indivíduo, no entanto, só com o desenvolvimento da estética nas crianças se proporcionará o seu desenvolvimento global e harmonioso e se promoverá a educação artística e a formação estética do indivíduo no desenvolvimento da literacia e de uma cultura artística.

Neste trabalho tivemos sempre presente a afirmação de Almeida (1976:10) *“os valores estéticos não são padrões que se imponham, mas devem clarificar-se e enraizar-se os parâmetros da sua variação através de situações essencialmente auto-consciencializadoras.*

Nunca está em causa levar o aluno a ver com os olhos do professor. O que tem sentido educativo é aproximar o aluno da obra de arte. A obra de arte comunica por si.

Queremos dizer que a educação é eminentemente projectiva; o seu valor não está na obra feita na escola mas, sim, na receptividade que o processo de trabalho abre para o fenómeno artístico através da vida”

A activação do presente currículo permitiu perceber a importância de um currículo artístico no desenvolvimento harmonioso das crianças, comprovado não só pela investigadora, mas também pela docente da turma, pais e principalmente pelos alunos através dos seus testemunhos.

As características das crianças deste nível de ensino, facilitado com o regime de monodocência, obrigam-nos a uma pedagogia generalista em que todos os aspectos são importantes, principalmente os que estão intimamente ligados com o desenvolvimento psicológico, aspecto em que a educação artística é o principal instrumento.

Contudo, esta área que durante muito tempo foi relegada para segundo plano pelos próprios programadores - a relevância dada às áreas artísticas, a nível dos conteúdos programáticos e ao nível dos espaço/itens avaliativos, era manifestamente inferior às designadas áreas cognitivas, do saber -, pelos próprios docentes que a colocavam – o que hoje em dia ainda é visível - num espaço curricular menos nobre, só se realizando quando sobejava tempo.

Os argumentos mais comuns que se ouvem para a ausência de um currículo artístico nas turmas são a falta de formação dos docentes, a ausência de especialistas e espaços próprios, a extensão dos programas - esquecendo-se que as áreas de expressão também fazem parte do currículo -, por encarar as áreas artísticas como meras brincadeiras....

Durante muitos anos, e é ainda prática comum em muitas escolas, as áreas de expressão resumiam-se à ilustração de um texto ou de um painel de estudo do meio, na elaboração de presentes – normalmente todos iguais – para comemorar o Dia da Mãe, Dia do Pai, enfeites de Natal, Páscoa ou na peça de teatro para a festa escola.

Pelo que referimos, pela responsabilidade que sentimos por nos ter sido permitido desenvolver esta experiência e porque estas áreas nos interessam particularmente, consideramos que é urgente repensar a expressão artística em Portugal.

Mais do que nunca a cultura artística tem de fazer parte da vivência da vida quotidiana de cada indivíduo e é papel da escola ajudar a essa construção.

Se é um facto que existem muitos profissionais a fazer um bom trabalho ao nível da educação estético-artística, é igualmente verdade que a cultura artística ainda é manifestamente reduzida, principalmente ao nível do 1º ciclo do ensino básico, ciclo onde os especialistas em artes são praticamente inexistentes.

E será que são necessários os especialistas em artes?

A experiência diz-nos que não. O necessário é dar espaço físico e espaço temporal para que se deixe brotar a arte que existe na criança, a única tarefa do professor é ter sensibilidade para a orientar.

Esta sensibilidade que deve ser parte integrante das competências de cada docente, para além das competências linguísticas, científicas, matemáticas, expressivas, pedagógicas, entre outras, deverá ser alvo de um processo contínuo de construção e trabalhado no curso de formação de professores. Acreditamos que a educação artística na educação passa:

→ pela formação inicial formar docentes dotados de sensibilidade capazes de observar, deixar acontecer e orientar.

→ pela formação contínua criar acções que desenvolvam a sensibilidade e o gosto pelas artes.

→ pelos docentes em cada escola, que tal como a investigadora, foram bafejados pela sorte de se cruzarem com a arte pelo caminho.

→ igualmente pelo repensar a política de estado ao nível da educação investindo em espaços arquitectónicos que façam jus às novas apostas curriculares, na formação dos pais para as novas competências curriculares, na formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente numa educação pela arte, numa aposta mais forte para uma cultura geral artística, descentralizada.

Só assim, num trabalho conjunto e de mãos dadas, será possível promover o sucesso educativo e o desenvolvimento global e harmonioso de todos os alunos, que apenas será completo através de uma cultura artística e numa aposta forte nas artes como estratégias curriculares promotora de sucessos, principalmente ao nível do pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico.

Esta reflexão, não pretende culpabilizar alguém, principalmente a seguir aos quarenta e oito anos em que a educação artística foi praticamente abolida dos currículos escolares, ilustrava-se a cópia ou a composição e cantava-se o hino nacional, mas apenas servir de ponto de reflexão para inverter esta realidade.

Sabemos porém que mudar mentalidades é difícil, porque:

- ▶ alguns docentes ainda estão limitados pelos valores do tradicional sistema de educação e ensino o qual impunha o pensamento pronto, ao invés do construtivismo;

- ▶ ao nível da sua formação inicial nem todos os docentes tiveram oportunidade de ter uma formação de qualidade e muitos docentes não estão sensibilizadas, nem se sentem preparados, para uma educação artística por deficiente formação;

- ▶ ao nível da formação contínua poucas são as acções direccionadas para as artes;

- ▶ os programas curriculares e a ânsia de preparar os alunos para ler, escrever, contar, operar, (...) inibem a presença das áreas expressivas nalgumas salas de aulas e, quando estas surgem, não lhes são dedicados os tempos curriculares necessário sendo, na grande maioria, para festas escolares ocasionais;

▶ a legislação prevê a possibilidade da coadjuvação por docentes especializados, mas no terreno esses técnicos são manifestamente em número muito reduzido;

▶ as expectativas da maioria dos pais são, principalmente, para o desenvolvimento cognitivo dos filhos ainda existindo a ideia de que cantar, dançar, jogar (...) na sala de aula é gastar tempo, é brincar;

▶ o isolamento de certas escolas que dificulta a troca de experiências – principalmente ao nível do primeiro ciclo do ensino básico;

▶ os espaços arquitectónicos escolares que ainda são os mesmos que instruíram os nossos pais, avós, sem se ter percebido que as exigências e as competências curriculares sofreram grandes alterações que não se compactuam com aqueles espaços;

▶ os grandes eventos, apoios logísticos e financeiros, os grandes espaços culturais que continuam a estar centralizados e a desenvolverem-se nos grandes meios urbanos;

▶ os meios de comunicação social estão recheados de programas sem qualidade ou com qualidade duvidosa – principalmente nos horários em que a maioria das crianças e jovens ainda têm possibilidade de ver – não auxiliando no desenvolvimento da cultura em geral nem de uma cultura artística.

Tanto mais poderíamos referir, mas acreditamos que as pistas lançadas são suficientes para servir de base a uma reflexão.

Julgamos que esta investigação que se pautou pela simplicidade operou uma mudança de atitudes a quem com ela privou.

Por ter contribuído para a mudança de atitudes para com as artes de quem se cruzou com ela alunos, professora, pais, a própria investigadora e possíveis leitores

deste modesto documento, afirmamos que a implementação deste currículo artístico já valeu a pena.

Mudar muitas mentalidades é tarefa quase impossível, mas ir mudando mentalidades, quase uma a uma, torna tudo mais simples, se a semente ficou... então valeu a pena o trabalho desenvolvido.

BIBLIOGRAFIA

Abreu, I., Sequeira, A. P., Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias – Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional.

Aguilar, Luís (1983). *Movimento e Drama no Ensino Primário – Cenário Pedagógico*. Faro: Teatro Laboratório de Faro.

Almeida, A. B. (1976). *A Educação Estético - Visual no Ensino Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

Almeida, A. B., Santos, J. & Santos M. *Educação pela Arte na Escola Primária*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação Inicial: Direcção Geral do Ensino Primário.

Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios

Barros, E. (2000). *Andar na Escola com João dos Santos – Pedagogia Terapêutica* (2ª edição). Lisboa: Editorial Caminho.

Bertão, A. M., Ferreira, M.S. & Santos, M. R. (1999). *Pensar a Escola sob os Olhares da Psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.

Best, F. (1980). *Por uma Pedagogia do Despertar*. Lisboa: Livros Horizonte.

Biklen, S. & Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Borie, M et. all. (1996). *Estética Teatral – Textos de Platão a Brecht*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e Métodos*. Porto: Porto Editora.

Brandes, D. & Philipps, H. (1977). *Manual de Jogos Educativos – 140 Jogos para Professores e Animadores de Grupos*. Lisboa: Moraes Editores.

Brassart, S. F. & Rouquet, A. (1977). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.

Cabral, A. C. et. all (2000). *Educação pela Arte – Estudos em Homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1979). *Delineamentos Experimentais e Quase-Experimentais de Pesquisa*. S. Paulo: Universidade de S. Paulo.

Campos, B. P. (1995). (Org.). *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ciari, B. (1976). *As Novas Técnicas Didácticas*. Lisboa: Editorial Estampa.

Damas, M.J. & Ketele, J.M (2001). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Dottrens, R. (1974). *Educar e Instruir III* (2ª edição). Lisboa: Editorial Estampa.

Elkonsin, D. (1998). *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes.

Estrela, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª edição). Porto: Porto Editora.

Faure, G. e Lascar, S. (1982). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Lisboa: Editorial Estampa.

Ferraz, M. H. e Fusari, M. F. (1999). *Metodologia do Ensino da Arte* (2ª edição). São Paulo: Cortez Editora.

Fontanel-Brassart, S. e Rouquet, A. (1997). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.

Fragateiro, C. (1986). *Uma Aprendizagem da Descoberta*. Lisboa: III Encontro Internacional de Expressão Dramática.

Fragateiro, C. (1992). *Teatro e Educação ou a emergência de um novo paradigma – Conferência Nacional do Ensino Artístico*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Gagnard, M. (1974). *Iniciação Musical dos Jovens* (2ª edição). Lisboa: Editorial Estampa.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores: para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind – The Theory of Multiple Intelligences*

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gil, J. e Cristóvam-Bellman, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto: Porto Editora.

Gloton, R. e Clero, C. (1997). *A Actividade Criadora na Criança* (5ª edição). Lisboa: Editorial Estampa.

Gomes, A. & Rolla, J. (2003). *Brincar a Ser*. Porto: Edições Flumen.

Gonçalves, Eurico (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora, LDA..

Grácio, R (1996). *Formação Estética, Educação Artística in Educação Estética e Ensino Escolar*, Lisboa: Europa América.

Herbert, M. L., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Housen, A. et. All. (2000). *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian.

Landier, Jean-Claude & Barret, Gisèle (1999). *Expressão Dramática e Teatro* (2ª edição). Porto: Edições Asa.

Landsheere, G. (1986). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Landsheere, V. (1994). *Educação e Formação*. Porto: Edições Asa.

Leenhardt, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática* (3ª edição). Lisboa: Editorial Estampa.

Leite, C. et all (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – conceber, gerir e avaliar*. Lisboa: Edições Asa

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Matta, I. (2001) *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ministério da Educação: Conselho Nacional da Educação (1998). *Educação Estética, Ensino Artístico e sua Relevância na Educação e na Interiorização de Saberes*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica (2001). *As Artes no Currículo do Ensino Básico in Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

Monteiro, G. (2003). *O Professor, o Corpo e a Voz – Conhecer, Praticar, Desenvolver*. Porto: Edições Asa.

Mool, L. (1996). *Vigotsky e a Educação – Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-histórica*. Brasil: Ed. Artes Médicas.

Nóvoa, A. (1991). Conceitos e Práticas de Formação Contínua de Professores. In J. Tavares (Ed.). *Formação contínua de professores – realidades e perspectivas*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Oliveira, M et all. (1969). *Dicionário Verbo Enciclopédia Luso-Brasileiro de Cultura*, volume VII. Lisboa: Editorial Verbo.

Patrício, M. F. (1994). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. (6ª edição) Lisboa: Texto Editora.

Pavis, P. (1999). *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Editora Perspectivas S. A.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Piaget, J. (1975). *Psicologia e Pedagogia: a Resposta do Grande Psicólogo aos Problemas do Ensino*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Poirires, J; Clapier-Valadon, S. & Raybaut, P. (1995). *Histórias de Vida: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Portugal, Gabriela (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ralha- Simões, H. (1991). *Nível de Auto-conhecimento e Competência Educativa*. *Cadernos CIDINE 1* Aveiro: CIDInE - Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional

Ralha- Simões, H. (1995). *Dimensões Pessoais e Profissional na Formação de professores*. Aveiro: CIDInE - Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional

Régio, J. (1940). *Em Torno da Expressão Artística – Cadernos Culturais* (2ª edição). Lisboa: Editorial Inquérito LDA..

Ribeiro, L. C. (1994). *Avaliação da Aprendizagem*. (5ª edição) Lisboa: Texto Editora, LDA.

Ryngaert, J. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.

Rooyackers, Paul (1999). *101 Jogos Musicais para Crianças* (2ª edição). Men Martins Codex: Lyon Multimédia Edições, Lda..

Rooyackers, Paul (2003). *101 Jogos Dramáticos*. Porto: Asa Editores, S.A..

Rosales, Carlos (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.

Salvater, F. (1997). *O Valor de Educar*. Editorial Presença.

Santos, J. (1983). *Ensaios sobre a Educação I – A Criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, J. et all (1957). *Educação Estética e Ensino Escolar*. Lisboa: Europa América.

Simões, C. (1996). *Desenvolvimento do Professor e Construção do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

Sousa, C. (1992). *O Desenvolvimento Cognitivo em Crianças de 6 a 12 anos: A abordagem de Piaget. Dimensões do desenvolvimento humano. Cadernos CIDInE 3*

Sousa, C. (1995). *Activação do Desenvolvimento Cognitivo e Facilitação da Aprendizagem*. In J. Tavares (Org.). *Activação do Desenvolvimento nos Sistemas de Formação*. Aveiro: Tipave.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, (1999). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGrawhill.

Stern, W. (1950). *Psicologia Geral* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Storms, G. (1998). *100 Jogos Musicais* (3ª edição). Porto Codex: Edições Asa, S.A..

Tavares, J. et all (1992). *Cadernos Cidine – Desenvolvimento Curricular e Projecto de Formação*. Aveiro: Associação CIDInE – Centro de Investigação. Difusão e Intervenção Educacional.

Tavares, J. et all (1992). *Cadernos Cidine – Dimensões do Desenvolvimento Humano*. Aveiro: Associação CIDInE – Centro de Investigação. Difusão e Intervenção Educacional.

Tavares, J. (1991). *Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Tavares, J. (1994). *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vayer, P. e Roncin, C. (1994). *Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Editora Instituto Piaget.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DOCUMENTOS LEGAIS

► Documentos de escola

- **Projecto Curricular de Turma** - Isidro, M.J. (2004). *Projecto Curricular de Turma. Montenegro: EBI de Montenegro* – adequa o currículo nacional à especificidade da turma do segundo ano de escolaridade da escola do 1º ciclo de Montenegro.

► Legislação

- **Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro** – regulamenta o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais;
- **Decreto-Lei 344/90 de 2 de Outubro** – regulamenta o ensino artístico;
- **Lei nº 46/86, de 14 de Outubro** – regulamenta o quadro geral do sistema educativo – Lei de Bases do Sistema Educativo;
- **Lei nº 115/97, de 19 de Setembro** – estabelece alterações à Lei de bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86)

ANEXOS

- Anexo I (documentos a-b-c-d) – Caracterização da turma elaborada pela docente da turma investigada;
- Anexo II (documentos a-b) – Síntese da caracterização da turma elaborada pela investigadora a partir dos dados da docente da turma;
- Anexo III – Pedido de autorização para realização da investigação ao Conselho Executivo do Agrupamento;
- Anexo IV – Projecto de investigação apresentado aos órgãos pedagógicos do agrupamento;
- Anexo V – Projecto de investigação apresentado aos pais;
- Anexo VI – Documento para autorizações dos encarregados de educação;
- Anexo VII – Questionários solicitados aos encarregados de educação;
- Anexo VIII – Grelha de análise do desenho da figura humana (quadros 1, 2 e 3);
- Anexo IX – Grelha de análise do desenho do sexo oposto (quadros 1, 2 e 3);
- Anexo X – Grelha de análise do desenho do auto- retrato (quadros 1, 2 e 3);
- Anexo XI – Grelha de análise do desenho do nome (quadros 1, 2 e 3);
- Anexo XII – Exemplo de uma planificação de aula;
- Anexo XIII – Convite para um ‘Sarau Artístico’;
- Anexo XIV – Programa do ‘Sarau Artístico’.

O Decreto-lei 6/2001 estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um **projecto curricular de turma**, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes.

A organização e a gestão do currículo subordinam-se, entre outros, aos seguintes princípios orientadores:

- Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo integração das dimensões teórica e prática;

Dando cumprimento ao estabelecido, o Projecto Curricular de Turma desta turma, é o documento estratégico de organização e gestão das aprendizagens da Turma. Com ele pretendo desenvolver uma Pedagogia de Qualidade, levando a criança a aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em comum, aprender a ser; e aprender a não viver só para aprender, mas a aprender para viver, e se possível SER FELIZ.

Assim as principais metas do projecto Curricular desta Turma são:

- Identificar o perfil educacional da turma (avaliação diagnóstico).
- Seleccionar as metodologias e estratégias adequadas ao conjunto concreto dos alunos.
- Promover a melhoria das aprendizagens dos alunos.
- Estabelecer o programa curricular para a turma.
- Estabelecer as formas de envolvimento dos encarregados de educação.
- Indicar os critérios de avaliação dos processos e resultados do projecto.

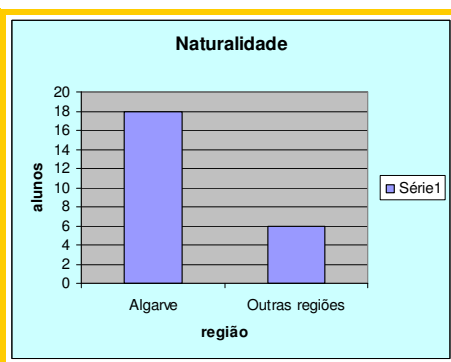
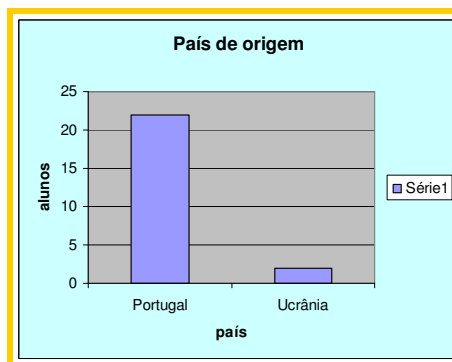
A turma é constituída por 24 alunos, 10 do sexo masculino e 14 do sexo feminino.

Fiz uma avaliação socio-económica, avaliação de atitudes e comportamentos e avaliação ao nível das competências actuais. Com base nas avaliações feitas, posso concluir que o nível socio-económico é satisfatório. Não se observam níveis de pobreza.

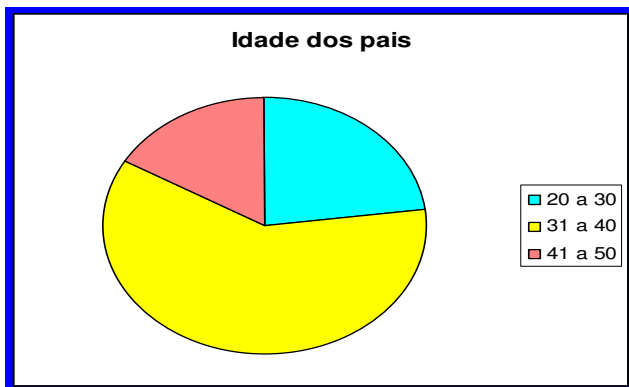
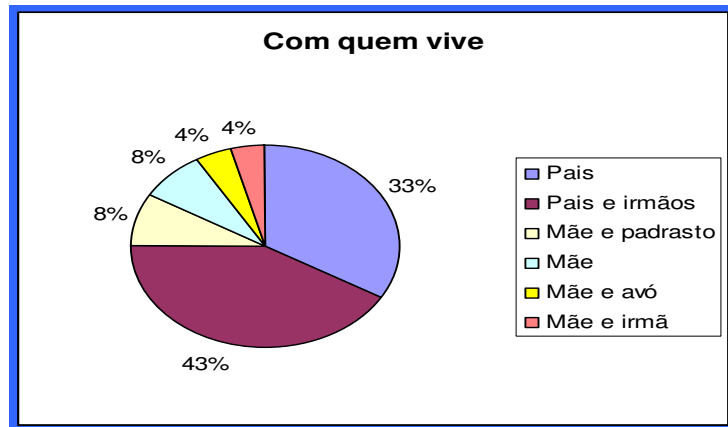
A maior parte dos alunos apresenta as competências próprias para a fase etária em que se encontra. Há, alguns alunos, que como se verificou, no final do ano anterior não fizeram as aprendizagens necessárias a iniciar o programa do 2º. Ano, nomeadamente a Andreia, o Ivan Zinchuch, o Tiago e a Ana Rita, estes dois últimos, com uma ligeira vantagem em relação aos outros dois, porque já dominavam uma grande parte dos sons, embora necessitassem de uma sistematização.

Entraram dois novos elementos na turma, um deles com retenção pela 1ª vez, e pelo diagnóstico feito parece apresentar conhecimentos abaixo do nível que é exigido, principalmente, na área de Língua Portuguesa.

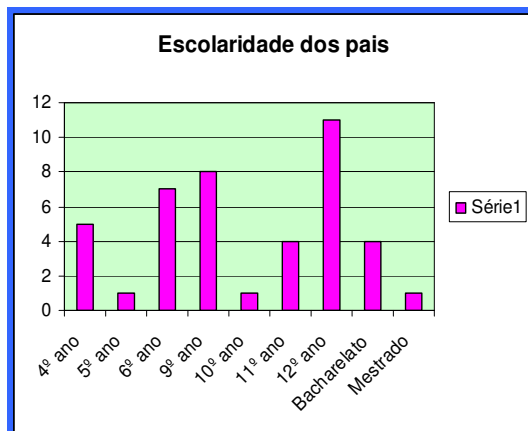
A nível de atitudes e comportamento a turma tem três elementos com um comportamento um pouco desajustado e que provocam alguma confusão e indisciplina.



Anexo I – c



Anexo I – d



**Autoria Maria José Isidro
in Projecto Curricular de Tuma
Eb1 Montenegro – 2º ano**

A partir dos dados recolhidos no Projecto Curricular de Turma no que respeita à caracterização do grupo investigado, realizado pela docente da turma investigada a partir de inquéritos aplicados aos pais, criamos o seguinte quadro que pretende ser uma síntese dos gráficos anteriormente observados.

Para a concretização do referido quadro apenas considerámos a data de nascimento, idade do aluno, sexo, ano de escolaridade e número de retenções, pois só tínhamos com intenção conhecer o grupo investigado.

É de referir que para permitir o anonimato dos alunos a identificação deles foi codificada – **a** – designação do aluno e o número - do **1 ao 24** - consoante o número de alunos da turma; para que desta forma ficassem ocultos omitidos os dados que permitiriam a identificação dos alunos do documento construído pela docente e transcrito na íntegra, pois só a investigadora detém esse código.

A idade dos alunos foi traduzida em meses, tendo como base o mês de Novembro – início da investigação – por considerarmos que nesta faixa etária a diferença de meses poderá reflectir-se ao nível da maturidade do desenho, expressão, comunicação, empenho e interesse.

No corpo do trabalho são observáveis grelhas que pretendem caracterizar os progenitores do grupo investigado, elaborados a partir dos gráficos presentes no Projecto Curricular de Turma.

Quadro síntese da caracterização dos alunos

Anexo II - b

Alunos	Sexo	Data de nasc.	Idade	Ano de esc.	Retenções
a1	Feminino	01.02.97	7 e nove meses	2º	-
a2	Feminino	27.07.97	7 e cinco meses	2º	-
a3	Feminino	02.07.97	7 e cinco meses	2º	-
a4	Feminino	17.11.96	8	2º	-
a5	Feminino	25.07.97	7 e cinco meses	2º	-
a6	Feminino	18.05.07	7 e seis meses	2º	-
a7	Feminino	28.01.97	7 e dez meses	2º	-
a8	Masculino	21.04.96	8 e sete meses	2º	1
a9	Masculino	04.09.97	7 e dois meses	2º	-
a10	Feminino	25.08.97	7 e três meses	2º	-
a11	Feminino	22.03.97	7 e oito meses	2º	-
a12	Masculino	04.06.97	7 e cinco meses	2º	-
a13	Feminino	25.02.97	7 e nove meses	2º	-
a14	Masculino	06.09.97	7 e dois meses	2º	-
a15	Feminino	03.10.97	7 e um mês	2º	-
a16	Feminino	22.02.97	7 e nove meses	2º	-
a17	Masculino	21.08.97	7 e três meses	2º	-
a18	Masculino	23.06.97	7 e cinco meses	2º	-
a19	Masculino	22.01.97	7 e dez meses	2º	-
a20	Masculino	10.09.97	7 e dois meses	2º	-
a21	Feminino	28.04.97	7 e sete meses	2º	-
a22	Feminino	12.06.97	7 e cinco meses	2º	-
a23	Masculino	23.03.97	7 e oito meses	2º	-
a24	Masculino	16.04.97	7	2º	-

Anexo III

Nome: Maria de Jesus Gomes Neto dos Santos Barracosa

Endereço: Rua Prof. Doutor Egas Moniz, nº 175 – Montenegro 8005 – 048 Faro

Telefone: 289817213 **Telemóvel:** 918807666

Exma. Sr.^a Presidente do
Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas
de Montenegro

Assunto: Pedido de autorização para desenvolver um currículo artístico numa turma do 1º ciclo desse agrupamento de escolas.

Em virtude de me encontrar a desenvolver uma investigação para dissertação de Mestrado no âmbito da Educação Artística, orientada pela Professora Doutora Maria Helena Ralha Simões, sentiu-se a necessidade de realizar um trabalho experimental que consiste em implementar um currículo de activação artística, a uma turma do 1º ciclo.

Por nos meus últimos cinco anos ter leccionado numa escola desse agrupamento e, presentemente, ainda pertencer ao vosso quadro de docentes, ambiciono aí desenvolver esta experiência.

Em anexo envio as intenções desta minha investigação, bem como da operacionalização do currículo. No entanto, em traços gerais posso adiantar que é meu propósito desenvolver as actividades artísticas que conduzam à educação do corpo, da voz, da estética tendo como suporte o Projecto Curricular traçado para a turma.

Para o desenvolvimento deste trabalho de investigação e no intuito de diminuir o número de variáveis carece que a turma alvo, dentro do possível, seja do mesmo ano de escolaridade e com reduzida diferença de idades.

Como está definido no presente projecto apenas irei utilizar dois a três tempos semanais, de trinta a quarenta e cinco minutos, desde o início da experiência (prevê-se na segunda quinzena de Novembro) até ao final do presente ano lectivo; contudo, para efeitos de recolha de dados para a investigação o fim da experiência é considerado no início de Maio.

Mais informo que a professora Maria José Isidro tem manifestado um grande interesse em colaborar nesta investigação, a professora Manuela Marques também se revelou receptiva e relativamente às turmas da escola EB 1 de Pontes de Marchil, há todo um carinho especial; o principal problema destas últimas hipóteses reside no facto de se tratarem de turmas com vários anos de escolaridade e diferenças de idade o que para efeitos de investigação torna o tratamento de dados mais complicado.

Cumpre-me ainda informar que estarei ao dispor de qualquer colega a leccionar no 1º ciclo deste agrupamento que pretenda desenvolver com a turma um trabalho no âmbito da educação artística, ao nível da educação da voz, do corpo, das emoções, desde que previamente combinado.

Desde já agradeço a Vossa atenção e aguardo uma resposta a este meu pedido.

Montenegro, 26 de Outubro de 2004

Com os meus melhores cumprimentos

Subscrevo-me:

(Maria de Jesus santos Barracosa)

Anexo IV

Nome: Maria de Jesus Gomes Neto dos Santos Barracosa

Endereço: Rua Prof. Doutor Egas Moniz, nº 175 – Montenegro 8005 – 048 Faro

Telefone: 289817213 **Telemóvel:** 918807666

Grau académico: Prof. Licenciada especializada em Supervisão Pedagógica

Função que desempenha: Mestranda em Educação Artística: Teatro e Educação

e-mail: mariajbarracosa@hotmail.com

Projecto de Educação Artística

**Educação Artística no currículo do 1º ciclo do ensino
básico:**

essencial ou supérflua?

-Implicações psicológicas

Montenegro, Outubro de 2004

Identificação

Maria de Jesus Gomes Neto dos Santos Barracosa, professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, concluiu os seus estudos de profissionalização em 1986 pelo Magistério Primário de Faro. No ano de 1996, finalizou a sua licenciatura em Estudos Superiores Especializados em Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

Actualmente, encontra-se a desenvolver um trabalho de investigação no âmbito da Educação Artística para a sua dissertação de Mestrado do curso de pós-graduação em Educação Artística: Teatro e Educação, com o tema *Educação Artística no Currículo do 1º ciclo do ensino básico: essencial ou supérflua? - Implicações psicológicas*, sendo sua orientadora a Prof.ª Doutora Maria Helena Xavier Correia Ralha Simões, pertencente ao quadro da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

São coordenadores do referido curso de pós-graduação os seguintes docentes: Prof. Doutor António Branco, Prof.ª Doutora Isabel Cruz, docentes da Universidade do Algarve e Prof. João Mota, director e encenador do teatro da Comuna, em Lisboa.

O presente projecto pretende implementar numa turma do 1º ciclo um currículo de activação no sentido de promover a educação artística, e destina-se a permitir aprofundar a área temática da sua dissertação de Mestrado.

Tendo a docente exercido, nos últimos cinco anos, as suas funções docentes na escola EB 1 de Pontes de Marchil do Agrupamento de Escolas de Montenegro e, no presente ano lectivo, se encontrar colocada na escola EB 1 de Montenegro do mesmo agrupamento, propõe-se realizar esta experiência com uma turma desse agrupamento, de preferência do 2º ano de escolaridade, pelo que solicita a devida autorização.

Introdução

No decorrer da investigação para dissertação de Mestrado intitulada *Educação Artística no Currículo do 1º ciclo do ensino básico: essencial ou supérflua? - Implicações psicológicas*, sentiu-se a necessidade de pôr em prática um trabalho experimental, com o intuito de desenvolver um currículo de activação da educação artística, numa turma de 1º ciclo, com carácter sistemático, ao nível das áreas curriculares artísticas: Expressão Musical, Expressão Dramática e Expressão Plástica.

Esta investigação carecerá da aplicação de instrumentos iniciais para avaliação das capacidades e competências dos alunos ao nível da criatividade, da maturidade, da expressão e das emoções e terminará com a aplicação dos mesmos instrumentos, após o final da experiência, para avaliar possíveis alterações. Também serão aplicados inquéritos à docente envolvida para auscultação das suas expectativas e avaliação da experiência.

Pretende-se que a referida experiência decorra entre a segunda quinzena de Novembro, altura em que consideramos que já estarão definidas as metas, competências e estratégias do Projecto Curricular de Turma, e que termine na primeira quinzena do mês de Maio com a aplicação dos instrumentos avaliativos. No entanto, o trabalho de activação do currículo artístico terá continuidade até ao final do presente ano lectivo.

Pelo que se deixou antever, pretende-se que o tipo de actividades a desenvolver estejam em sintonia com o Projecto Curricular da Turma para diminuir ao máximo a situação “do intruso” na sala de aula. Por pretendermos que seja uma activação efectiva e sistemática, considera-se que esta experiência deva ocorrer duas a três vezes por semana, com a duração de trinta a quarenta e cinco minutos.

Enquadramento do projecto de investigação:

Julgamos que este estudo, para além da sua importância ao nível da nossa formação pessoal, é bastante pertinente numa época em que as artes parecem ter atingido uma outra dimensão (até evidente no número de crianças que actualmente estão envolvidas em séries televisivas, no mundo do espectáculo) o que leva os alunos a quererem imitar e a terem como heróis os pequenos artistas.

A Escola não pode estar afastada deste desafio e a educação pela arte assume aqui particular importância, por isso faz parte dos currículos. Uma pedagogia firmada numa educação estética facilita (Best, 1980: 113) a construção do conhecimento sobre si mesmo, acerca do outro e do mundo circundante, adquirindo uma postura crítica, argumentativa, o que permite o desenvolvimento de juízos de valor e do pensamento cognitivo. *“Todas as pessoas devem ter uma educação sistémica até ao final de uma educação básica, quando atingem a capacidade de crítica autónoma”* Oliveira, 2000: 104.

É importante que a criança, desde tenra idade, esteja em contacto com obras de arte – musicais, plásticas, teatrais, literárias, esculturais, fotográficas, informáticas... - porque, julgamos que só através de um desenvolvimento estético/artístico, é possível desenvolver, desde a infância, capacidades e competências pessoais que serão conducentes ao crescimento em literacia artística que possibilitará a *“apropriação das linguagens elementares das artes, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e a compreensão das artes no contexto”* (ME / D EB, 2001: 151).

Uma especialização em Teatro e Educação incentiva-nos a divulgar e a pôr em prática as aprendizagens realizadas, por acreditarmos que é possível, através de uma educação artística, o desenvolvimento global das crianças nesta faixa etária; consideramos também que é possível e desejável uma operacionalização destas intencionalidades nos currículos através da arte.

Esta investigação debruçar-se-á sobre os currículos do 1º Ciclo do Ensino Básico, principalmente ao nível das áreas de expressão: plástica, musical e dramática, com base na legislação correspondente que os fundamenta, a fim de perspectivar o objecto de estudo tendo como referência uma reflexão e análise crítica no enquadramento que configura a intervenção educativa dos professores do 1º Ciclo no que concerne à educação artística.

Descrição do projecto:

a) Problema a estudar:

A importância atribuída à educação artística enquanto contributo para a aquisição de competências que permitam o desenvolvimento psicológico e global das crianças desta faixa etária que julgamos reflectir-se ao nível da expressão pessoal, social e cultural do aluno que, por seu turno, se adequadamente estimuladas pela educação artística, serão factores de activação do referido desenvolvimento.

“ A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os sinais do cotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento das diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz no pensamento.” ME/ DEB, 2001: 149.

b) Objectivos:

- Explicitar o conceito de educação artística no currículo do 1º ciclo.
- Fundamentar as vantagens de uma educação artística na formação de futuros cidadãos, desde uma idade precoce.
- Contribuir para a compreensão das vantagens de um ensino através da educação artística no desenvolvimento global da criança.
- Contribuir para a operacionalidade dos currículos no desenvolvimento da literacia artística.
- Evidenciar particularidades a respeitar como fio condutor do delineamento de um currículo dirigido à educação artística.
- Contribuir para uma reflexão sobre a necessidade de mudança nas Estratégias e Modelos dos professores que permita a vivência artística.

b) Produto a desenvolver:

- Um currículo de activação do desenvolvimento através da expressão artística em contexto educativo.

Educação Artística			
Áreas	Exp. Dramática	Exp. Musical	Exp. Plástica
Competências específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o domínio do corpo, da voz e do espaço - Desenvolver a capacidade de descobrir potencialidades no corpo, na voz e sensoriais - Desenvolver a capacidade de improvisar de forma livre ou sugerida - Desenvolver a capacidade de relacionamento com o espaço, com acessórios diferentes, com o par e o grupo - Desenvolver a capacidade de comunicar com os outros - Capacidade de desenvolver um jogo dramático - Capacidade de desenvolver atitudes críticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de escutar e identificar sonoridades diferentes - Capacidade de descobrir potencialidades sonoras no corpo e na voz - Capacidade de improvisar com a voz, corpo e instrumentos sonoros - Desenvolver a capacidade de reproduzir sonoridades - Desenvolver a capacidade de comunicar e dialogar com os outros a partir das improvisações - Desenvolver a capacidade de desenvolver atitudes críticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de explorar técnicas diferentes visuais - Capacidade de utilizar materiais diferentes - Capacidade de criar livremente ou a partir de sensações - Capacidade de reproduzir e recriar a partir de e em determinados contextos - Desenvolver a imaginação e criatividade - Desenvolver a capacidade de observar e criticar - Desenvolver a capacidade de apreciar, ler e criticar
Níveis de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo (exercícios corporais) - Voz (exercícios respiratórios e vocálicos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Voz (exploração de sons vocálicos) - Corpo (exploração de sonoridades) 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho espontâneo e sugerido - Pintura e expressão livre - Pintura sugerida (exploração

	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço (exploração de diferentes dimensões) - Improvisações individuais - Improvisações a pares - Improvisações de grupo - Linguagem não verbal - Linguagem verbal - Apreciação de peças teatrais ao vivo ou gravadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos sonoros (exploração de diferentes sonoridades) - Desenvolvim ento auditivo (percepção de ritmos e sonoridades) - Expressão e criação musical - Representação do som (exploração de símbolos musicais convencionados) - Apreciação de géneros musicais diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> de técnicas) <ul style="list-style-type: none"> - Modelagem e escultura em diferentes materiais - Construções com materiais recicláveis - Fotomontagens (recorte e colagens) - Composições - Estampagem, impressão e dobragem - Apreciação de obras de arte
s	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: <ul style="list-style-type: none"> alunos professor - Recursos materiais: da responsabilidade do professor aplicador 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: <ul style="list-style-type: none"> alunos professor - Recursos materiais: da responsabilidade do professor aplicador 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: <ul style="list-style-type: none"> alunos professor - Recursos materiais: da responsabilidade do professor aplicador <ul style="list-style-type: none"> - Materiais de pintura e desenho - Materiais de desgaste
o	<ul style="list-style-type: none"> - Filmagens - Fotografias - Aplicação de um inquérito de avaliação no início e no fim da experiência: <ul style="list-style-type: none"> alunos prof. cooperante - Registos diários das ocorrências 	<ul style="list-style-type: none"> - Filmagens - Fotografias - Gravações áudio - Aplicação de um inquérito de avaliação no início e no fim da experiência: <ul style="list-style-type: none"> alunos prof. cooperante - Registos diários das ocorrências 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de instrumentos psicológicos no início e no fim <ul style="list-style-type: none"> - Fotografias - Filmagens - Aplicação de um inquérito de avaliação da experiência: <ul style="list-style-type: none"> alunos prof. cooperante - Registos diários das ocorrências

Nota:

- As filmagens e fotografias serão realizadas de forma a garantir a não identificação dos alunos.

- Os dados recolhidos apenas servirão como objecto de estudo investigativo.

- O anonimato das pessoas envolvidas na investigação é garantido pelos investigadores.

Este projecto tem como ambição a vivência de actividades de expressão artística por si próprias – a arte pela arte –, que permita a educação do corpo, da voz, o desenvolvimento da criatividade e da maturidade estética e não com o objectivo de obtenção de um produto final.

As actividades serão articuladas utilizando a metodologia de projecto, estruturada de uma forma global, tendo por base o projecto curricular da turma alvo. Por se ter considerado possível e muito importante que as actividades deste projecto se harmonizassem com o projecto curricular de turma e surgissem de forma natural, houve a preocupação de não se seleccionar o tipo de actividades, mas apenas os níveis de desempenho que se pretende trabalhar, os quais são parte integrante dos currículos nacionais.

Ou seja, não se pretende que seja o professor aplicador a impor actividades, mas que as actividades surjam de acordo com o projecto curricular traçado e com a realidade e interesses da turma, pretendendo que este projecto seja uma mais valia para a aquisição das competências definidas para a turma.

No sentido de reduzir o número de variáveis que poderiam condicionar a própria investigação, sugerimos que, dentro do possível, a turma seleccionada seja do mesmo ano de escolaridade e com uma reduzida diferença de idades.

d) Metodologia a seguir:

O presente trabalho assume a feição de uma investigação de carácter múltipla que perspectiva a relevância da educação artística enquanto contributo para a aquisição de competências que permitam o desenvolvimento psicológico e global das crianças desta faixa etária.

Para tal apostámos num trabalho de investigação - acção, através da activação de um currículo artístico, com carácter sistemático e intenso, ao nível das artes – expressão corporal, voz, musical, artes plásticas, dramáticas – que se pretende seja realizado através de uma pedagogia de projecto com actividades o mais globalizantes possíveis, por acreditarmos na globalização das artes.

Acreditamos que esta experiência se possa traduzir em estratégias para a implementação efectiva e eficaz de currículos, em que tenha, como parte integrante – não supérflua – a educação artística.

e) Instrumentos

Para o desenvolvimento desta investigação serão considerados os seguintes instrumentos:

- Autorizações dos encarregados de educação
- Projecto Curricular da Turma
- Currículo de Activação
- Instrumentos de avaliação antes e depois da implementação do currículo em ligação com as áreas que serão incentivadas:

- ▶ criatividade
- ▶ estruturação do esquema corporal
- ▶ maturidade artística
- ▶ desenvolvimento moral e da tomada da perspectiva social

- Registos de ocorrências

f) Faseamento e calendarização da investigação:

A presente investigação encontra-se estruturada em **três fases** distintas:

▶ **A 1ª fase é mais de índole mais formalista**, consiste:

- contactos pessoais e pedidos de autorização ao órgão executivo e docente da turma
- 1ª quinzena de Novembro
- informação aos encarregados de educação – após as devidas autorizações
- análise do projecto curricular de turma – 2ª quinzena de Novembro
- aplicação de instrumentos para avaliação diagnóstica – 2ª quinzena de Novembro

▶ **A 2ª fase é de índole mais prática** – 2ª quinzena de Novembro até final do 2º período lectivo – consiste:

- implementação de um currículo artístico, globalizante, em que se prevê três tempos lectivos semanais, de trinta a quarenta e cinco minutos
- as actividades no âmbito das áreas curriculares de expressão artística - educação musical, dramática e expressão plásticas – em concordância com o projecto curricular da turma

- momentos extra-curriculares com o docente da turma para avaliação e reformulação do projecto

► **A 3ª fase consistirá:**

- aplicação dos mesmos instrumentos para avaliação final – início do mês de Maio
- tratamento dos dados – mês de Maio
- apresentação dos resultados aos envolvidos na investigação – mês de Junho.

Síntese do projecto de investigação:

As características das crianças ao nível 1º Ciclo do Ensino Básico obrigam-nos a uma pedagogia generalista em que aspectos de outra ordem, nomeadamente os ligados ao desenvolvimento psicológico e global da criança, são factores determinantes para o seu sucesso educativo.

Como docente do primeiro ciclo indago, diariamente, a necessidade que as crianças têm de comunicar, de descobrir o outro e com ele partilhar experiências, de se expressarem manifestando o seu gosto, o seu desagrado, a sua noção de belo e de feio, os seus medos e anseios, todos os seus valores, ...evidentes nas suas brincadeiras de recreio, no jogo simbólico (faz-de-conta).

Numa pedagogia atenta a estas manifestações artísticas contribuimos, simultaneamente, para o despertar da própria criança e para o seu despertar para o mundo. Só com um olhar mais atento, numa relação afectiva efectiva, é possível desenvolver sensibilidades que permitam o desabrochar da confiança, da partilha, da sedução, conducentes ao emergir da expressão artística e ao desabrochar de uma educação para a estética e, conseqüentemente, ao desenvolvimento global e psicológico

em crianças desta faixa etária. Almeida, 1976: 12 afirma “*sem uma acção escolar orientadora de desenvolvimento da consciência estética as potencialidades do ser diminuem, e a sua receptividade ao fenómeno artístico cremos que estiola.*”

É acreditando na pedagogia pela arte que se pretende partir para esta investigação perspectivando que possa vir a ser um contributo para a reestruturação da educação artística nos actuais modelos de formação de professores.

Referências Bibliográficas:

Almeida, A. B. (1976). *A Educação Estético - Visual no Ensino Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

Barros, E. (2000). *Andar na Escola com João dos Santos – Pedagogia Terapêutica* (2ª edição). Lisboa: Editorial Caminho.

Best, F. (1980). *Por uma Pedagogia do Despertar*. Lisboa: Livros Horizonte.

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica (2001). *As Artes no Currículo do Ensino Básico in Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.

Montenegro, Outubro de 2004

A mestranda

(Maria de Jesus Santos Barracosa)

Projecto de Educação Artística

Educação Artística no currículo do 1º ciclo do ensino básico: essencial ou supérflua?

Compromisso com os pais

Maria de Jesus Gomes Neto dos Santos Barracosa, professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, concluiu os seus estudos de profissionalização em 1986 pelo Magistério Primário de Faro. No ano de 1996, finalizou a sua licenciatura em Estudos Superiores Especializados em Supervisão Pedagógica, na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

Actualmente, encontra-se a desenvolver um trabalho de investigação no âmbito da Educação Artística para a sua dissertação de Mestrado do curso de pós-graduação em Educação Artística: Teatro e Educação, com o tema *Educação Artística no Currículo do 1º ciclo do ensino básico: essencial ou supérflua? – Implicações psicológicas*, sendo sua orientadora a Prof.ª Doutora Maria Helena Xavier Correia Ralha Simões, pertencente ao quadro da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

São coordenadores do referido curso de pós-graduação os seguintes docentes: Prof. Doutor António Branco, Prof.ª Doutora Isabel Cruz, docentes da Universidade do Algarve e Prof. João Mota, director e encenador do teatro da Comuna, em Lisboa.

O objectivo que se propõe o presente projecto é implementar numa turma do 1º ciclo um currículo de activação no sentido de promover a educação artística, e destina-se a permitir aprofundar a área temática da sua dissertação de Mestrado.

No dia 10 de Novembro em reunião de Conselho Pedagógico, na sede deste agrupamento o referido projecto foi analisado e aprovado; tendo sido seleccionada, para implementação do currículo artístico, a turma do segundo ano de escolaridade da docente Maria José Isidro, por reunir os requisitos solicitados pela investigadora.

c) Produto a desenvolver:

Um currículo de activação do desenvolvimento através da expressão artística em contexto educativo.

Em virtude de se tratar de um trabalho com fins investigativos há a necessidade de se proceder ao levantamento de dados que ajudem a caracterizar o grupo envolvido, registar alguns momentos das actividades e avaliar o desempenho do grupo.

No entanto, fica o compromisso que:

- **Os dados recolhidos apenas servirão como objecto de estudo investigativo.**
 - **O anonimato das pessoas envolvidas na investigação é garantido pelas investigadoras.**
 - **As filmagens e fotografias serão realizadas de forma a garantir a não identificação dos alunos.**

Educação Artística			
Áreas	Exp. Dramática	Exp. Musical	Exp. Plástica
Competências específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o domínio do corpo, da voz e do espaço - Desenvolver a capacidade de descobrir potencialidades no corpo, na voz e sensoriais - Desenvolver a capacidade de improvisar de forma livre ou sugerida - Desenvolver a capacidade de relacionamento com o espaço, com acessórios diferentes, com o par e o grupo - Desenvolver a capacidade de comunicar com os outros - Capacidade de desenvolver um jogo dramático - Capacidade de desenvolver atitudes críticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de escutar e identificar sonoridades diferentes - Capacidade de descobrir potencialidades sonoras no corpo e na voz - Capacidade de improvisar com a voz, corpo e instrumentos sonoros - Desenvolver a capacidade de reproduzir sonoridades - Desenvolver a capacidade de comunicar e dialogar com os outros a partir das improvisações - Desenvolver a capacidade de desenvolver atitudes críticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de explorar técnicas diferentes visuais - Capacidade de utilizar materiais diferentes - Capacidade de criar livremente ou a partir de sensações - Capacidade de reproduzir e recriar a partir de e em determinados contextos - Desenvolver a imaginação e criatividade - Desenvolver a capacidade de observar e criticar - Desenvolver a capacidade de apreciar, ler e criticar
Níveis de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo (exercícios corporais) - Voz (exercícios respiratórios e vocálicos) - Espaço (exploração de diferentes dimensões) - Improvisações individuais - Improvisações a pares - Improvisações de grupo - Linguagem não verbal - Linguagem verbal - Apreciação de peças teatrais ao vivo ou gravadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Voz (exploração de sons vocálicos) - Corpo (exploração de sonoridades) - Instrumentos sonoros (exploração de diferentes sonoridades) - Desenvolvimento auditivo (percepção de ritmos e sonoridades) - Expressão e criação musical - Representação do som (exploração de símbolos musicais convencionados) - Apreciação de géneros musicais 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho espontâneo e sugerido - Pintura e expressão livre - Pintura sugerida (exploração de técnicas) - Modelagem e escultura em diferentes materiais - Construções com materiais recicláveis - Fotomontagens (recorte e colagens) - Composições - Estampagem, impressão e dobragem - Apreciação de obras de arte
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: alunos professor 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: alunos professor 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos: alunos professor

	- Recursos materiais: da responsabilidade do professor aplicador	- Recursos materiais: da responsabilidade do professor aplicador	- Recursos materiais: da responsabilidade do professor aplicador - Materiais de pintura e desenho - Materiais de desgaste
o	- Filmagens - Fotografias - Aplicação de um inquérito de avaliação no início e no fim da experiência: alunos prof. Cooperante - Registos diários das ocorrências	- Filmagens - Fotografias - Gravações áudio - Aplicação de um inquérito de avaliação no início e no fim da experiência: alunos prof. Cooperante - Registos diários das ocorrências	- Aplicação de instrumentos psicológicos no início e no fim - Fotografias - Filmagens - Aplicação de um inquérito de avaliação da experiência: alunos prof. Cooperante - Registos diários das ocorrências

b) Faseamento e calendarização da investigação:

A presente investigação encontra-se estruturada em **três fases** distintas:

► **A 1ª fase é mais de índole mais formalista**, consiste:

- contactos pessoais e pedidos de autorização ao órgão executivo e docente da turma
- 1ª quinzena de Novembro
- informação aos encarregados de educação – após as devidas autorizações
- análise do projecto curricular de turma – 2ª quinzena de Novembro
- aplicação de instrumentos para avaliação diagnóstica – 2ª quinzena de Novembro

► **A 2ª fase é de índole mais prática** – 2ª quinzena de Novembro até final do 2º período lectivo – consiste:

- implementação de um currículo artístico, globalizante, em que se prevê três tempos lectivos semanais, de trinta a quarenta e cinco minutos

- as actividades no âmbito das áreas curriculares de expressão artística - educação musical, dramática e expressão plásticas – em concordância com o projecto curricular da turma

- momentos extra-curriculares com o docente da turma para avaliação e reformulação do projecto

► **A 3ª fase consistirá:**

- aplicação dos mesmos instrumentos para avaliação final – início do mês de Maio

- tratamento dos dados – mês de Maio

- apresentação dos resultados aos envolvidos na investigação – mês de Junho.

Montenegro, Outubro de 2004

A mestranda

(Maria de Jesus Santos Barracosa)

Universidade do Algarve
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Mestrado em Educação Artística: Teatro e Educação

Questionário aos pais e/ ou encarregados de educação

Exmo. (a) Senhor (a) Encarregado de Educação

Desta vez dirijo-me a si, pois sois vós os principais ouvintes dos vossos filhos. Como é do vosso conhecimento encontro-me a realizar um trabalho de investigação, junto dos vossos educandos, no âmbito da minha dissertação de **Mestrado em Educação Artística**, com o objectivo de compreender o contributo das **Artes na Educação**, na faixa etária do seu o filho (a), cujo tema é *“Educação Artística no Currículo do Ensino Básico: Essencial ou supérflua? – Implicações Psicológicas”*.

Mais informo que esta investigação está autorizada pela Universidade do Algarve, pela Direcção Regional de Educação, pelo Agrupamento de Escolas de Montenegro e por vós na reunião de pais do dia dezanove de Novembro de dois mil e quatro.

O presente questionário, com **carácter anónimo e confidencial**, insere-se no referido projecto de investigação e tem como pretensão compreender o grau de interesse que a investigação desenvolvida ao longo deste ano lectivo suscitou junto dos vossos educandos.

Desde já agradeço a sua colaboração no preenchimento deste questionário, bem como na possibilidade que me deu para o enriquecimento da minha dissertação ao autorizar esta investigação com o seu educando.

A professora investigadora

(Maria de Jesus Santos Barracosa)

Professora do 1º Ciclo de Ensino Básico
do Agrupamento de Escolas de Montenegro – EB1 de Montenegro

Responda sinceramente às questões que a seguir lhe são colocadas:

1 - Dados pessoais:

1.1 -Sexo:

▶ Feminino ♀ ▶ Masculino ♂

1.2- Idade:

- ▶ de 20 a 30 anos ▶ de 31 a 40 anos
 ▶ de 41 a 50 anos ▶ mais de 50 anos

1.3- Habilitações literárias:

- ▶ 4º ano ▶ 6º ano ▶ 9º ano ▶ 11º ano ▶ 12º ano
 ▶ Bacharelato ▶ Licenciatura ▶ Mestrado ▶ Doutoramento

2- Relativamente às áreas curriculares do 1º Ciclo de Ensino Básico, assinale de 1 a 10, de acordo com o grau de importância de 1 a 10

(sendo - 1 - a disciplina mais importante e a - 10 - a menos importante)

Áreas Curriculares Disciplinares							Áreas Curriculares não Disciplinares		
Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Matemática	Exp. e Educação Físico Motora	Exp. e Educação Musical	Exp. e Educação Dramática	Exp. e Educação Plástica	Área de Projecto	Formação Cívica	Estudo Acompanhado

3 - Qual a importância que atribui ao ensino das artes no primeiro ciclo?

(assinale apenas com um X o item que corresponde à sua escolha)

Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada Importante

4 – Considera que o ensino das artes tem sido dificultado no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Sim Não

5 - Assinale o seu grau de *Concordância/ Discordância* em relação às afirmações propostas, utilizando a seguinte chave:

- 1- Discordo totalmente - **DT** 2- Não concordo nem discordo - **C/D**
 3- Concordo - **C** 4- Concordo totalmente - **CT**

Itens	DT	C/D	C	CT
As disciplinas artísticas só sobrecarregam os alunos.				
A actividade artística permite que se aprendam regras de vida social.				
Nem tudo o que se aprende na escola é importante para a vida.				
Uma educação artística ajuda a criança a crescer melhor e a tornar-se melhor pessoa.				
Educação artística na escola é algo muito complexo, delicado e difícil de fazer na perfeição.				
A actividade criativa permite o desenvolvimento de competências no campo artístico.				
A educação pela arte proporciona aos alunos um conjunto de saberes e de competências nos domínios da percepção visual, da sensibilidade estética e da consciência crítica.				
A educação artística não assume um papel importante no desenvolvimento e formação integral da criança.				
A vivência artística contribui para a felicidade da criança e o entusiasmo pela escola.				
Os actuais edifícios escolares são um obstáculo à actividade artística.				
Só é possível desenvolver um currículo artístico, no 1º ciclo, com especialistas próprios.				

Obrigada pela sua colaboração

Actividade A (quadro nº 1)

Alunos	Sexo	Data. Nasc.	Sexo Des.	Nº de cores	Posiç. folha	Enquad.	Esquema Corporal	Pormenores artísticos		
								Figura Humana	Completamento do desenho	Fundo estético
a1	F	01/02/97	F	8	V	Centrado	Completo Traç. regular Dim. regular	Bochechas rosadas, cabelos médios castanhos com risco ao meio, blusa laranja, saia azul, botas e cinto preto	ganchos no cabelo, balão amarelo com fio preto na mão esquerda, rosto feliz	ausência
a2	F	27/07/97	F	5	V	Fundo da folha, centrado	Incompleto Traç. irregular Dim. reduzida	Longo cabelo amarelo, cara, pernas e pés pintados em tom pele	Algo preto na mão esquerda	ausência
a3	F	02/07/97	F	7	V	Centrado, mas à direita	Incompleto Traç. regular Dim. grande	Longo cabelo laranja com as pontas voltadas para fora, íris azul com a pupila, pestanas e blusa violeta e bolas amarelas	ausência	ausência
a4	F	17/11/96	F	8	H	Centrado, mas à direita	Completo Traç. irregular Dim. regular	Cabelos longos e encaracolados castanhos; sobrancelhas; saia amarela com flores rosa e blusa com riscas verdes, sapatos vermelhos	ausência	Um sol e duas nuvens
a5	F	25/07/97	F	9	V	Centrado	Incompleto Traç. regular Dim. grande	Cabelos médios castanhos com as pontas voltadas para fora, blusa azul com flor amarela e rosa, saia laranja com bolsos e botas azuis	Colar ao pescoço, laço violeta no cabelo, cara pescoço e mãos pintadas em tom pele	ausência
a6	F	18/05/97	F	7	V	Centrado	Incompleto Traç. regular Dim. regular	Cabelo longo amarelo, olhos azuis, blusa com gola alta vermelho e saia violeta	ausência	1 nuvem
a7	F	28/01/97	F	6	V	Centrado, ocupação quase total	Incompleto Traç. regular Dim. grande	Longo cabelo laranja, íris azuis com pupila e pestanas, vestido vermelho comprido tipo cai-cai	ausência	ausência
a8	M	21/04/96	F	8	V	Centrado, ligeiramente abaixo	Completo Traç. irregular Dim. regular	Seis linhas amarelas simulando o cabelo, boca do lado esquerdo, calças laranjas, blusa vermelha, sapatos azuis e pulseiras verdes	ausência	ausência

Actividade A (quadro nº 2)

Anexo VIII

Alunos	Sexo	Data. Nasc.	Sexo Des.	Nº de cores	Posiç. folha	Enquad.	Esquema Corporal	Pormenores artísticos		
								Figura Humana	Complemento do desenho	Fund. estético
a9	M	04/09/97	M	5	V	Fundo da folha, centrado	Incompleto Traç. regular Dim. reduzida	Cabelo curto preto e espetado, um olho cinza, botas pretas blusa vermelha e calças azuis	Botas pesadas arrebitadas para cima, dá ideia de ter a mão esquerda no bolso	Duas nuvens ao centro e o sol ao meio
a10	F	25/08/97	F	6	V	Centrado, quase fundo da folha	Completo Traç. regular Dim. regular	Cabelo laranja com risco ao meio levantado no centro, blusa de gola alta verde, saia violeta e sapatos vermelhos	Cara, mãos e pernas em tom de pele, olhos pretos	ausência
a11	F	22/03/97	F	9	V	Centrado, ligeiramente acima	Completo Traç. regular Dim. regular	Cabelo comprido castanho e entrançado, vestido violeta com flores vermelhas, sardas nas bochechas, olhos azuis com pestanas e sobrancelhas	Noção de movimento, braços no ar, rosto alegre, colar amarelo com medalha laranja ao pescoço	ausência
a12	M	04/06/97	M	5	V	Ocupação total do espaço	Completo Traç. irregular Dim. enorme	Desenho a lápis e contornos a rosa, íris laranja e pupila amarela	Traçado enorme, bone-co despido, apresenta mamilos e umbigo, dentes e sobrancelhas	ausência
a13	F	25/02/97	F	7	V	Centrado	Incompleto Traç. regular Dim. regular	Cabelo longo laranja com risco ao meio, blusa violeta, saia rosa e sapatos pretos	Traçado elegante, olhos, lábios e dedos expressivos, cara, pernas e mãos pintadas	ausência
a14	M	06/09/97	M	5	V	Centrado, mas abaixo do centro	Completo Traç. regular Dim. reduzida	Cabelo castanho curto, blusa laranja com punhos verdes, calças vermelhas e sapatos castanhos	Mãos pintadas em tom pele, traço preto por baixo do desenho e no meio da calça	ausência
a15	F	03/10/97	F	7	V	Centrado, ligeiramente acima	Incompleto Traç. regular Dim. regular	Cabelo castanho virado para fora, blusa vermelha, saia rosa com vivos castanhos e botas pretas	Cara e mãos pintadas em tom pele, dois ganchos no cabelo, botas pretas	ausência
a16	F	22/02/97	F	6	V	Centrado, quase fundo da folha	Completo Traç. irregular Dim. reduzida	Cabelo preto comprido, blusa violeta, calções roxos e sapatos rosa	Cara pintada em rosa pálido, mãos e pernas em tom pele	ausência

Actividade A (quadro nº 3)

Anexo VIII

Alunos	Sexo	Data. Nasc.	Sexo Des.	Nº de cores	Posiç. folha	Enquad.	Esquema Corporal	Pormenores artísticos		
								Figura Humana	Completamento do desenho	Fund. estético
a17	M	21/08/97	F	5	V	Centrado, fundo da folha	Completo Traç. irregular Dim. regular	Cabelo castanho curto, sobrancelhas, olhos, nariz e boca pretos, cara, braços e mãos em tom de pele	Contorno de corpo azul, blusa preta e cinzenta, calça preta e sapatos azuis	Sol com raios e uma nuvem
a18	M	23/06/97	M	4	H	Centrado	Incompleto Traç. irregular Dim. regular	Três linhas pretas espetadas imitando cabelo, sinais dos dedos	blusa azul e calça laranja	ausência
a19	M	22/01/97	M	4	V	Centrado	Completo Traç. regular Dim. reduzida	Cabelo encaracolado preto, apresenta dedos, olhos nariz e boca pretos	blusa azul, calça verde e sapatos pretos; contornos do desenho a preto	ausência
a20	M	10/09/97	M	5	V	Centrado, mas abaixo	Incompleto Traç. regular Dim. regular	Braços abertos, ar feliz, cinco riscos a lápis de carvão imitando cabelo	Blusa às riscas laranja e vermelha, calça verde com vivos laranja	Sol e uma nuvem
a21	F	28/04/97	F	8	V	Centrado	Completo Traç. regular Dim. regular	Seis linhas compridas imitando cabelos amarelos, mãos, pernas e braços pintados	blusa rosa, saia violeta com dois bolsos vermelhos e riscas laranjas, laço laranja no cabelo e sapatos pretos	ausência
a22	F	12/06/97	F	7	V	Centrado	Incompleto Traç. regular Dim. regular	Cabelo castanho liso e médio, blusa vermelha cai-cai, saia violeta, botas pretas salto alto	Laço rosa no cabelo, colar vermelho ao pescoço, elegante	ausência
a23	M	23/03/97	M	3	V	Centrado	Incompleto Traç. irregular Dim. reduzida	Cabelo castanho curto, pescoço, mãos e pernas pintadas em laranja, boca vermelha, olhos e nariz laranja	Blusa vermelha	ausência
a24	M	16/04/97	M	7	V	Centrado	Incompleto Traç. regular Dim. reduzida	Cabelo preto curto, blusa preta, calça amarelo fluorescente, sapato castanho	Na mão direita a trela que segura um cão às pintas pretas	Sol e duas nuvens juntas

Actividade B (quadro nº 1)

Alunos	Sexo	Data. Nasc.	Sexo Des.	Nº de cores	Posiç. folha	Enquad.	Esquema Corporal	Pormenores artísticos		
								Figura Humana	Completamento do desenho	Fund. estético
a1	F	01/02/97	M	8	V	Centrado	Completo Traç. regular Dim. regular	Cabelo encaracolado castanho com madeixa amarela, blusa vermelha com pintas cinzas, calça cinzenta clara, sapatos e cinto cinzentos escuros	Um brinco amarelo em cada orelha, ar feliz, elegante, um balão roxo com cordel preto em cada mão	ausência
a2	F	27/07/97	M	5	V	Centrado quase fundo da folha	Incompleto Traç. irregular Dim. reduzida	Cara enorme, corpo pequeno, cabelo castanho, blusa verde com gola, calça azul e sapatos pretos	Cara pintada em laranja, a perna direita levantada sugere movimento	ausência
a3	F	02/07/97	M	8	V	Centrado, ligeiramente à direita	Incompleto Traç. regular Dim. grande	Traços castanhos curtos espetados imitando cabelo, blusa branca com riscas verticais azuis, calça branca com pintas cinzentas	Balão amarelo com cordel verde na mão esquerda	ausência
a4	F	17/11/96	M	5	H	Centrado	Incompleto Traç. irregular Dim. regular	Riscos castanhos imitando cabelo, calção cinzento, contornos rosa na blusa mas presença dos mamilos	Sobrancelhas, boca com dentes	uma nuvem
a5	F	25/07/97	M	6	V	Centrado	Incompleto Traç. regular Dim. grande	Cabelo castanhos espetados, blusa com contornos azul e uma estrela amarela ao centro, calça contornos cinzas com dois raios	Cara, pescoço e mãos pintadas, rosto largo, olhos expressivos, bota preta	ausência
a6	F	18/05/97	M	7	V	Centrado	Incompleto Traç. regular Dim. regular	Cabelo castanho tipo coroa, blusa azul clara com pintas pretas, calça azul escura	Um balão rosa com cordel preto em cada mão, botas pretas	ausência
a7	F	28/01/97	M	7	V	Centrado	Incompleto Traç. regular Dim. grande	Riscas castanhas imitando cabelos, blusa vermelha e calça com bolinhas cinzentas	Um balão amarelo com cordel verde em cada mão	ausência
a8	M	21/04/96	M	8	V	Centrado, faixa superior	Incompleto Traç. regular Dim. reduzida	Quatro riscos espetados imitando cabelos, blusa vermelha, sapato verde	Um skate rosa com rodas verdes sob os pés	três nuvens

Actividade B (quadro nº 2)

Anexo IX

Alunos	Sexo	Data. Nasc.	Sexo Des.	Nº de cores	Posiç. folha	Enquad.	Esquema Corporal	Pormenores artísticos		
								Figura Humana	Completamento do desenho	Fund. estético
a9	M	04/09/97	F	6	V	Fundo da folha, centrado	Incompleto Traç. regular Dim. reduzida	Cabelo amarelo longo, blusa vermelha, calça azul e botas pretas	Botas pretas grosseiras arrebidadas sinuosas, desenhos minúsculos	sol amarelo florescenc. Personific.
a10	F	25/08/97	M	5	V	Centrado, quase fundo da folha	Incompleto Traç. irregular Dim. regular	Cabelo encaracolado preto, blusa azul, calça amarela e sapatos rosas com tacho preto	Pernas muito grandes, a calça curta revela o tornozelo, pele pintada	ausência
a11	F	22/03/97	M	7	V	Centrado, ligeiramente acima	Completo Traç. regular Dim. regular	Cabelo castanho espetado curto, blusa verde, calça azul escura, sapatos castanhos	Desenho expressivo, revela movimento e alegria, braços no ar	ausência
a12	M	04/06/97	F	4	V	Ocupação total do espaço	Completo Traç. irregular Dim. enorme	Desenho a lápis e contornos a laranja, íris branca e pupila amarela	Traçado enorme, boneco despido, apresenta mamilos e umbigo e dentes	ausência
a13	F	25/02/97	M	5	V	Centrado	Incompleto Traç. regular Dim. regular	Cabelo espetado castanho (certinho), blusa e calça azuis e sapatos pretos	Desenho elegante, expressivo principalmente nos dedos, pele pintada	ausência
a14	M	06/09/97	F	6	V	Centrado	Completo Traç. regular Dim. regular	Cabelo longo laranja, blusa vermelha, saia rosa com contornos violeta, pele pintada	Coroa no cabelo e mala violeta, sapato salto alto rosa, traçado preto sugere degraus	ausência
a15	F	03/10/97	M	5	H	Centrado	Incompleto Traç. regular Dim. regular	Cabelo curto encaracolado castanho, blusa laranja, calça cinzenta e sapatos pretos	Pele pintada, olhos pretos	ausência
a16	F	22/02/97	M	5	V	Centrado, quase fundo da folha	Completo Traç. irregular Dim. reduzida	Cabelo castanho curto, blusa vermelha e calça amarela	Olhos com íris cinzenta, mãos e pés pintados	ausência

Actividade B (quadro nº 3)

Anexo IX

Alunos	Sexo	Data. Nasc.	Sexo Des.	Nº de cores	Posiç. folha	Enquad.	Esquema Corporal	Pormenores artísticos		
								Figura Humana	Completamento do desenho	Fund. estético
a17	M	21/08/97	M	5	V	Centrado, fundo da folha	Completo Traç. irregular Dim. reduzida	Cabelo castanho, sobrancelhas, olhos, nariz e boca pretos; rosto, mãos e braços em tom de pele	Blusa preta e cinzenta com gola, calça preta e botas azuis e contorno do corpo azul	nuvem e sol florescente com raios
a18	M	23/06/97	F	3	H	Centrado, ligeiramente à direita	Incompleto Traç. irregular Dim. regular	Cabelo amarelo florescente médio, riscos a imitarem braços, mãos dedos e pernas; olhos e boca laranja	Vestido rosa, percepção de acto de urinar	2 nuvens e 1 sol em contornos
a19	M	22/01/97	F	4	V	Centrado	Completo Traç. regular Dim. reduzida	Cabelo preto curto, mãos, pescoço e rosto pintados em tom de pele, nariz, olhos e boca pretos	Contorno preto, blusa vermelha com 2 botões pretos saia com meias verdes e 1 botão e sapatos pretos	Ausência
a20	M	10/09/97	F	6	V	Centrado	Incompleto Traç. regular Dim. regular	Cabelo preto médio, olhos pretos e pestanas, boca laranja, braços, pernas e mãos pintadas em tom de pele	Braços abertos, vestido com desenho de flores, riscos e pintas	Ausência
a21	F	28/04/97	M	9	V	Centrado	Completo Traç. regular Dim. reduzida	Riscos castanhos espetados imitando cabelo, cara redonda grande em relação ao corpo, olhos verdes, nariz e orelhas em tom de pele e boca vermelha, pescoço e mãos pintados	Blusa com contorno azul e riscas oblíquas roxas, calça azul, sapatos cinzentos e um balão amarelo em cada mão com fio rosa	Ausência
a22	F	12/06/97	M	6	V	Centrado	incompleto Traç. regular Dim. regular	Cabelo castanho curto tipo escovinha, rosto, pescoço, braços, mãos e pernas pintados, olhos pretos e boca vermelha	Blusa roxa com 1 buraco, calça azul escura e sapatos pretos	Ausência
a23	M	23/03/97	F	4	V	Centrado	Completo Traç. irregular Dim. reduzida	Riscos amarelos altos e ondulados imitando cabelo, pescoço, mãos e pernas laranja	Blusa vermelha e sapatos pretos	Ausência
a24	M	16/04/97	F	6	V	Centrado	Incompleto Traç. irregular Dim. reduzida	Risco amarelo médio imitando cabelo, pescoço, braços e pernas pintados, olhos azuis e boca vermelha	Blusa laranja, saia azul e na mão direita um cão com trela preto com bolinhas castanhas	Sol com raios e 2 nuvens

Aluno	Sexo	Data. Nasc.	Nº Cor.	Pos. Folh.	Enquad.	Esquema Corporal	Pormenores artísticos		
							Figura Humana	Completamento do desenho	Fundo estético
a1	F	01/02/97	9	H	Centrado Ligeiramente à direita	Completo Traç. regular Dim. regular	Cabelo liso castanho, dois ganchos vermelhos no cabelo , ar feliz, elegante	1 balão amarelo com cordel preto na mão esquerda blusa violeta com pintas laranjas, saia rosa com cinto branco e fivela clara e botas pretas	Sol no canto esquerdo e ervas verdes
a2	F	27/07/97	11	H	Centrado	Incompleto Traç. irregular Dim. grande	Rosto desproporcionado em relação ao corpo, cabelo castanho, blusa amarela e saia violeta	Pestanas, língua de fora, fita azul no cabelo, colar rosa	Andorinhas, duas flores e relva
a3	F	02/07/97	12	V	Centrado, ligeiramente à direita	Completo Traç. regular Dim. grande	Traços castanhos compridos, tamanho do rosto desproporcionado em relação ao corpo, orelhas, sobrancelhas, pestanas , lábios, dedos	2 brincos, 2 anéis, 2 pulseiras e 1 colar blusa violeta com flores azuis e laranjas, saia rosa com xadrez amarelo e verde, sapatos violeta e 2 balões violeta e fio cinzento	Sol e nuvem grande, relva e andorinhas a esvoaçar
a4	F	17/11/96	12	H	Centrado, ligeiramente à direita	Incompleto Traç. irregular Dim. regular	Cabelos castanhos ecaracolados, pestanas, olhos, boca e nariz azuis e língua azul de fora	Blusa violeta com feitio, bermudas verdes e botas cano alto amarelas	Sol, 3 nuvens, 4 grandes borboletas, 14 flores coloridas, terra e relva
a5	F	25/07/97	12	H	Centrado	Incompleto Traç. regular Dim. regular	Cabelos castanhos compridos com 2 totós, elegante, olhar meigo, sugere movimento, mão direita mala e mão esquerda cão	2 totós encanados, blusa violeta com fundo amarelo e vivos rosa, saia amarela com vivos laranja, mala rosa , violeta e laranja	Sol, 2 nuvens, 2 árvores, 4 ramos violetas com 3 flores e relva
a6	F	18/05/97	9	H	Centrado	Incompleto Traç. regular Dim. grande	Cabelo castanho curto, pestanas, boca grande, língua de fora dedos e unhas pintadas, blusa azul clara com pintas pretas, calça azul escura	Blusa amarela decote à barco, saia comprida violeta, botins pretos, colar rosa, laço azul no cabelo, um balão amarelo com cordel rosa na mão esquerda	Duas flores e relva
a7	F	28/01/97	6	H	Centrado, ligeiramente à direita	Incompleto Traç. regular Dim. grande	Cabelo comprido castanho, pestanas, sapatos altos e vestido de alças vermelhos	Um balão amarelo com cordel rosa na mão esquerda, colar e uma pulseira em cada pulso	ausência
a8	M	21/04/96	O aluno faltou à aula no dia da realização desta actividade.						

Actividade C (quadro nº 2)

Anexo X

Alunos	Sexo	Data. Nasc.	Nº de cores	Posiç. folha	Enquad.	Esquema Corporal	Pormenores artísticos		
							Figura Humana	Completamento do desenho	Fundo estético
a9	M	04/09/97	6	H	Centrado, ligeiramente à direita	Completo Traç. regular Dim. regular	Careca, contornos de olhos, boca e nariz pretos, boca vermelha, duas orelhas, dedos da mão pormenorizados	Blusa azul com manga e gola, calças e botas azuis escuras	1 nuvem grande, sol amarelo personificado
a10	F	25/08/97	7	H	Centrado,	Incompleto Traç. irregular Dim. grande	4 riscos longos castanhos imitando cabelos, nariz, olhos azuis, boca vermelha	vestido amarelo com gola e mangas compridas, colar e botas roxas	ausência
a11	F	22/03/97	8	H	Centrado, ligeiramente à direita	Completo Traç. regular Dim. regular	Cabelo castanho comprido, rosto risonho, bochecha vermelha, olhos castanhos, blusa lilás manga a 3 quartos, saia rosa e sapatos cinzentos	Desenho expressivo, no cabelo ganchos vermelho, mala azul na mão direita e cão com trela, pulseira azul na esquerda e ramo de flores	Cão pequeno de língua de fora, relva moitas de flores rosas
a12	M	04/06/97	9	V	Ocupação total do espaço	Incompleto Traç. irregular Dim. enorme	Rosto grande com bochechas vermelhas e pestanas salientes, nariz, corpo quadrado tufo castanho como cabelo e ausência de mãos	Blusa com desenho do mar, barco e sol personificado, calça preta e botas castanhas	ausência
a13	F	25/02/97	7	V	Centrado	Completo Traç. regular Dim. grande	Cabelo comprido laranja, olhos azuis com pestanas, boca vermelha, dedos pormenorizadas e unhas pintadas, rosto, mãos e pernas em tom de pele	Dois ganchos no cabelo, brincos e pulseiras, blusa rosa com flor, saia violeta e sapatos vermelhos	ausência
a14	M	06/09/97	8	H	Centrado	Completo Traç. regular Dim. regular	Cabelo castanho espetado, sobranceiras, mãos terminando em 'bolas'	Blusa em dois tons de vermelho, calças azuis com joelheiras roxas e sapatos castanhos	2 nuvens, 1 sol e relva verde escuro
a15	F	03/10/97	5	V	Centrado	Incompleto Traç. regular Dim. grande	Cabelo castanho, espetado para fora, mãos, pescoço e rosto em tom de pele, mãos e dedos	Blusa, calças e sapatos azuis, anel no indicador esquerdo	ausência
a16	F	22/02/97	8	V	Centrado	Completo Traç. irregular Dim. reduzida	Cabelo castanho comprido, pestanas, traço imitando braços e mãos e dedos pouco definidas	Blusa vermelha, calça rosa escuro e sapatos pretos	Céu, 4 nuvens regulares, sol com raios e chão

Actividade C (quadro nº 3)

Anexo X

Alunos	Sexo	Data. Nasc.	Nº de cores	Posiç. folha	Enquad.	Esquema Corporal	Pormenores artísticos		
							Fig. Humana	Complemento do desenho	Fundo estético
a17	M	21/08/97	9	H	Centrado,	Completo Traç. irregular Dim. regular	Rosto redondo com boca, nariz e olhos pretos, cabelo castanho tipo homem, desenho rechonchudo	Blusa verde clara, algibeira vermelha, lenço violeta com laço preto, calça azul escuro e sapatos pretos	Terra, relva, árvore com raiz e tronco castanho, copa verde
a18	M	23/06/97	7	H	Centrado, ligeiramente à esquerda	Incompleto Traç. irregular Dim. reduzida	Rosto desproporcionado com o corpo, cabelo preto espetado, rosto e mãos pintados em tom de pele	Blusa verde, calça vermelha e sapatos pretos	Sol com raios amarelos e laranja, 2 nuvens e relva
a19	M	22/01/97	6	H	Centrado	Completo Traç. regular Dim. grande	Rosto pequeno em relação ao corpo, cabelo curto castanho, cara e mãos em tom de pele, olhos, nariz e boca pretos e dedos das mãos definidos	Óculos pretos, blusa amarela com desenho de triângulos a 3 cores, calça verde clara e sapatos pretos	ausência
a20	M	10/09/97	O aluno faltou à aula no dia da realização desta actividade.						
a21	F	28/04/97	6	V	Centrado	Completo Traç. regular Dim. grande	Riscos amarelos e castanhos, terminando em caracol, imitando cabelo, pescoço, mãos e pernas em tom de pele, pestanas e sobranceiras e olhos azuis	Fita violeta no cabelo, blusa com contornos rosa e flores laranja, sapatos e contorno de saia violeta com corações, 3 balões laranja com fio violeta em cada mão	Boneca rodeada por 3 nuvens, 3 traços azuis e 1 sol fluorescente no canto superior esquerdo
a22	F	12/06/97	6	H	Centrado	incompleto Traç. regular Dim. grande	Riscos castanhos compridos imitando cabelo, rosto, pescoço e mãos em tom de pele e dedos definidos, olhos azuis e boca vermelha	Colar vermelho, blusa violeta de manga comprida, saia ao xadrez azul escuro e violeta, botas pretas	ausência
a23	M	23/03/97	6	H	Centrado	Incompleto Traç. regular Dim. regular	Cabelos castanhos curtos, rosto, pescoço e mãos em tom de pele com dedos definidos, ausência de cor nos olhos e lábios vermelhos	Blusa vermelha de manga comprida, 'calça-meia' preta	1 nuvem ao centro, sol com raios amarelos e vermelhos no canto esquerdo
a24	M	16/04/97	8	H	Centrado	Incompleto Traç. regular Dim. reduzida	Cabelos castanhos, espetados e curtos, mãos e dedos, boca vermelha, pés grandes em relação ao corpo	Blusa com gola, manga comprida azul e vermelha, calça azul e sapatos pretos	1 sol personificado, 2 nuvens, campo de futebol relvado, bola e 2 balizas

Actividade D (quadro nº 1)

Aluno	Sexo	Data Nasc	Posic. folha	Nº de cores	Traçado da letra			Pormenores artísticos a partir do nome...											
					Form	Tipo	Dim.	Des. o nome		Ilust. a folha		Tema dos desenho					Estética da folha		
								Sim	Não	Sim	Não	Hum	Veg	Anim	Nat	Ar t	M. ag	Ag.	P. ag
a 1	F	01/02/97	V	12	Rg	E	G	X		X					X	X	X		
a 2	F	27/07/97	V	12	Rg	S	M		X	X						X			X
a 3	F	02/07/97	H	12	Rg	E	G	X		X		X	X					X	
a 4	F	17/11/96	H	9	Rg	S	M		X	X		X				X			X
a 5	F	25/07/97	H	9	Rg	T	M		X	X		X					X		X
a 6	F	18/05/97	H	10	Rg	T	G		X	X							X		X
a 7	F	28/01/97	H	11	Rg	S	P		X	X		X					X		X
a 8	M	21/04/96	H	6	Rg	T	G	X		X							X	X	

Actividade D (quadro nº 2)

Anexo XI

Aluno	Sexo	Data Nasc	Posic. folha	Nº de cores	Traçado da letra			Pormenores artísticos a partir do nome...											
					Form	Tipo	Dim.	Des. o nome		Ilust. a folha		Tema dos desenhos					Estética da folha		
								Sim	Não	Sim	Não	Hum	Veg	Anim	Nat	Art	Mag	Ag.	P. ag
a 9	M	04/09/97	H	9	Rg	T	M		X		X							X	
a 10	F	25/08/97	H	7	Rg	E	G	X		X		X		X	X		X		
a 11	F	22/03/97	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
a 12	M	04/06/97	H	6	Ir	T	M	X		X						X			X
a 13	F	25/02/97	V	13	Rg	T	M		X	X		X	X			X	X		
a 14	M	06/09/97	H	7	Rg	T	P		X	X		X						X	
a 15	F	03/10/97	H	5	Rg	S	M		X	X						X		X	
a16	F	22/02/97	H	11	Rg	E	G		X	X					X	X		X	

Actividade D (quadro nº 3)

Anexo XI

Aluno	Sexo	Data Nasc	Posic . folha	Nº de cores	Traçado da letra			Pormenores artísticos a partir do nome...											
					For m.	Tipo	Dim.	Des. o nome		Ilust. a folha		Tema dos desenhos					Estética da folha		
								Sim	Não	Sim	Não	Hu m	Veg	Ani m.	Nat	Art	M.a g	Ag.	P. ag
a 17	M	21/08/97	H	11	Rg	T	E		X	X					X	X	X		
a 18	M	23/06/97	-	-	-	-	-	-	-	-					-			-	
a 19	M	22/01/97	H	7	Rg	E	G	X		X						X	X		
a 20	M	10/09/97	H	7	Rg	T	G	X		X					X			X	
a 21	F	28/04/97	H	10	Rg	S	P		X	X		X				X		X	
a 22	F	12/06/97	H	14	Rg	E	G	X		X		X	X			X	X		
a 23	M	23/03/97	H	4	Ir	S	M		X		X								X
a 24	M	16/04/97	V	6	Ir	T	M		X	X						X		X	

Professora aplicadora – Maria de Jesus Barracosa
Professora cooperante – Maria José Isidro
Turma envolvida – 2º ano da EB1 de Montenegro
Número de alunos - 24

Projecto de Educação Artística

Actividade nº 1

26 /11/2004

Aplicação de instrumentos de diagnóstico inicial

1ª Proposta

► Esquema corporal

Desenhar uma pessoa
Identificar o sexo desenhado
Identificar o autor de forma codificada

Material necessário por aluno:

Marcadores Stabilo – 18, contendo três canetas de cores fluorescentes – verde, amarelo e rosa

Uma folha de cartolina A4 branca – marca Student

2ª Proposta

► Esquema corporal

Desenhar uma pessoa do sexo oposto ao desenhado, primeiramente
Identificar o sexo desenhado
Identificar o autor de forma codificada

Material necessário por aluno:

Marcadores Stabilo – 18, contendo três canetas de cores fluorescentes – verde, amarelo e rosa

Uma folha de cartolina A4 branca – marca Student

3ª Proposta

► Esquema corporal

Canção “Eu mexo um...”
Exploração da canção
Acompanhamento da canção com gestos

Imprevistos	Avaliação da tarefa

Canção

Eu mexo um...

Eu mexo um dedo di gui di gui di gui di
E passo ao outro di gui di gui di gui di
Eu mexo os dois di gui di gui di gui di
Eu mexo os dois di gui di gui di gui di

Eu mexo a mão di gui di gui di gui di
E passo à outra di gui di gui di gui di
Eu mexo as duas di gui di gui di gui di
Eu mexo as duas di gui di gui di gui di

Eu mexo o pulso...
Eu mexo o braço ...
Eu mexo o cotovelo ...
Eu mexo o ombro ...

Eu mexo o pé ...
Eu mexo o tornozelo...
Eu mexo a perna ...
Eu mexo o joelho ...

Eu mexo o rabo ...
Eu mexo a anca ...
Eu mexo o peito ...
Eu mexo a cabeça ...

Eu mexo-me todo di gui di gui di gui di
Eu mexo-me todo di gui di gui di gui di
Eu mexo-me todo di gui di gui di gui di
Eu mexo-me todo di gui di gui di gui di

Nota:

À medida que vai sendo nomeada uma das partes do corpo, apenas se mexe a parte nomeada.

Dificuldade:

A dificuldade está em ser capaz de mexer só a parte nomeada e continuar a cantar.

Tipo de canção:

A canção tem um ritmo muito simples, é quase fala, e por ser muito repetitiva é simples de memorizar.

Proposta de:
Maria de Jesus Santos Barracosa
EB 1 de Montenegro, 26/11/2004

Sarau artístico

Convite aos pais/encarregados de educação

As professoras Maria José Isidro e Maria de Jesus Barracosa vêm por este meio convidá-los a assistirem a uma **“mostra de trabalhos em torno da expressão artística (pequeno espectáculo)”**.

Este pequeno espectáculo tem como intenção dar-vos a conhecer as actividades realizadas com os vossos educandos, durante o presente ano lectivo, no âmbito do projecto de investigação, em Educação Artística, da professora Maria de Jesus.

Para este pequeno evento que se realizará no próximo **dia 22** (quarta-feira), no **auditório da escola EB 2,3 de Montenegro**, pelas **18h. 30m.**, é **imprescindível a presença dos vossos educandos**, pois serão eles os pequenos “grandes artistas do espectáculo”.

Por favor não falem, os vossos filhos estão ansiosos para vos mostrarem as suas conquistas em artes.

Com os melhores cumprimentos:

A professora investigadora :

A professora da turma:

Sarau artístico

► Canção – Caixinha de cores – todos

Coreografias: vermelho - Mariana; azul - Raquel Pires; verde - Catarina amarelo - Micaela
Preto - Raquel Passos; branco - Ivan O. roxo - Tiago azul clarinho - Inês Dias

► Criação de personagens a partir de adereços

1- Cátia 2- Pedro Santos 3- Andreia 4- Inês Dias 5- Paulo 6- Ivan O. 7- Ricardo
8- Gonçalo 9- Ivan Z.

Cd Músicas do cinema - **faixa 8 : Concerto Mandolina (KV 425) ► de Vivaldi - 3'06**

► Linguagem inventada

1- Pedro Horta 2- Filipe 3- Inês Dias 4- Beatriz

► Expressão corporal

1- Raquel Pires 2- Adriana 3- Cátia 4- Débora 5- Pedro Santos 6- Micaela
7- Rita 8- Gonçalo 9- Mariana 10- Paulo 11- Ricardo 12- Catarina

Cd Músicas do cinema – **faixa 15 : Claro de Luna ► de Beethoven – 3'20**

► Canção – Barqueiro – todos

Meninos cantam no estrado e meninas em baixo
Coreografia: ondulação

► Jogo das estátuas

1- Beatriz + Inês Dias 2- Inês Santos + Raquel Passos 3- Ivan Z. + Miguel
4- Tiago + Ivan O. 5- Milene + Andreia 12- Pedro Horta + Filipe

Cd Strauss – **faixa 2: Dorfschwalben Waltz ► de Strauss – 9'29**

▶ **Linguagem inventada**

1- Gonçalo 2- Adriana 3- Débora

▶ **Jogo do olhar modo retardador..... introduzindo sensações:**

1- Rita 2- Mariana 3- Adriana 4- Débora 5- Ricardo 6- Micaela 7- Raquel Passos
8- Cátia 9- Milene 10- Raquel Pires 11- Gonçalo

Cd Ravel. Interlude – faixa 4 ▶ de Bizet -2'40

▶ **Canção – A Saia – todos**

Meninas no estrado, pares a dançar e os outros meninos sentados a olhar

Coreografia – dança: 1- Catarina / Miguel 2- Micaela / Tiago 3- Inês Santos / Ivan O.

▶ **Criação de animais..... Locomoção, postura, alimentação, atitudes e estátua**

1- Adriana 2- Filipe 3- Cátia 4- Gonçalo 5- Milene 6- Pedro Horta
7- Pedro Santos 8- Tiago

Cd Ravel: Seguedille faixa 5 ▶ de Bizet – 2'40

▶ **Improvisação sugerida – Os ursos**

1- Gonçalo 2- Raquel Pires 3- Milene 4- Catarina 5- Ivan Z. 6- Miguel 7- Tiago

Cd Ravel: Danse Bohème - faixa 13 ▶ de Bizet – 4'29

▶ **Canção – Bola de sabão – todos**

Coreografia: bolinhas de sabão

Os alunos que deitam as bolinhas sentam-se, no estrado, à frente dos colegas.

(Rita Andreia Débora Paulo Ivan Z.)