

Julho 2022

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

A Influência da Educação Artística no desempenho escolar de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE
PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Mónica Sofia Vasconcelos Lucas Mayer Guimarães

ORIENTAÇÃO

Doutora Sandra Mónica Figueiredo de Oliveira



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e
Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

A Influência da Educação Artística no desempenho escolar de alunos do 1º
Ciclo do Ensino Básico

Relatório de investigação apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para
obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História
e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Mónica Sofia Vasconcelos Lucas Mayer Guimarães

Orientado por:

Doutora Sandra Mónica Figueiredo de Oliveira

Porto

2022

Resumo

No âmbito do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Paula Frassinetti, surge o presente relatório realizado a partir da temática “Influência da Educação Artística no desempenho escolar de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico”. O mesmo conta com a orientação da Doutora Sandra Mónica Figueiredo de Oliveira, tendo sido desenvolvido ao longo de dois anos letivos.

A investigação pretende compreender de que forma a Educação Artística se poderá relacionar com as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Cidadania e Desenvolvimento, de forma interdisciplinar, promovendo o desenvolvimento de alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvendo potencialidades de cada área do currículo, consolidando conteúdos de forma diferenciadora. Neste sentido, são apresentados alguns conceitos teóricos relativamente à educação na contemporaneidade, relacionando a organização curricular do 1º Ciclo com a Educação Artística, abordando as potencialidades da mesma no desenvolvimento pleno do aluno, quer a nível pessoal como curricular, tendo como referência alguns modelos nacionais mais alternativos e outros, internacionais.

A metodologia utilizada identifica-se como mista, combinando tipologias qualitativas e quantitativas, tendo sido utilizados diversos instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados, como inquéritos e entrevistas a docentes e entrevistas a futuros docentes, artistas/criativos e alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Optou-se, ainda, por se desenvolver uma observação participante, tendo sido criadas algumas atividades artísticas que envolvem outras áreas curriculares, e praticadas em cooperação com alunos dos diversos anos de escolaridade, com os devidos registos (grelhas de observação) e ainda análise de documentos pertinentes para o desenvolvimento da investigação.

Palavras-chave: educação artística, organização curricular, arte, desenvolvimento humano, interdisciplinaridade.

Abstract

Under the scope of the Master in Teaching in the 1st Cycle of Primary School and the Teaching of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Primary School, in the Superior School of Paula Frassinetti, the following research is developed from the topic "Influence of Artistic Education in the academic performance of students in the 1st Cycle of Primary School". This same research was conducted under the supervision of Dr. Sandra Mónica Figueiredo de Oliveira, having been developed over two academic years.

This investigation aims to comprehend how Artistic Education can relate to the areas of Portuguese, Mathematics, Environmental Studies and Citizenship and Development, in an interdisciplinary way, promoting the development of students in the 1st Cycle of Primary School, as well as promoting the development of the potentialities of each area of the curriculum, consolidating contents in a differentiated approach. In this regard, some theoretical concepts are presented regarding education in contemporary times, relating the curricular organization of the 1st Cycle with Artistic Education, addressing its potential in the student's full development, both personally and curricularly, having as reference some more alternative national models and others, international. The methodology used can be identified as mixed, combining qualitative and quantitative typologies. Various instruments and techniques of data collection and processing were used, such as surveys and interviews with teachers as well as interviews with future teachers, artists/creators and Primary School students. Additionally, it was decided to develop a participant observation, with the creation of some artistic activities involving other curricular areas, practiced in cooperation with students from different school years and with the appropriate registers (observation grids) and also the analysis of relevant documents for this research's development.

Keywords: art education, curricular organization, art, human development, interdisciplinarity.

Agradecimentos

Chegam ao fim cinco anos de desafios, muito esforço e dedicação para que se inicie uma nova etapa com a preparação necessária para o exercício de uma profissão assente em valores, que a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti ofereceu.

Todas estas aprendizagens foram possíveis com a participação de pessoas que me desafiaram e proporcionaram diferentes aprendizagens para que chegasse sempre mais longe, incentivando o meu crescimento profissional, mas também pessoal. A essas pessoas deixo o meu agradecimento, por me orientarem com as suas palavras de atenção, carinho e conforto.

Em primeiro lugar, aos meus pais que, conhecendo-me melhor que ninguém, me apoiaram incondicionalmente a seguir este rumo, estando sempre a meu lado ao longo de todo o percurso académico. Obrigada por investirem sempre na educação da nossa família, com valores que se constituem pilares essenciais para que este crescimento e formação fosse possível. Vocês acreditaram sempre nas minhas capacidades, obrigada.

Um agradecimento especial à Melissa e à Mariana, por me darem a responsabilidade de ser um exemplo de resiliência, amor e apoio incondicional, que teve sempre retorno especialmente nas alturas menos simples.

A ti avó Milú, por te sentares sempre a meu lado desde o primeiro ano de escola, acompanhando todo o meu progresso e deixares o teu testemunho pessoal e profissional, que em breve darei continuidade. Irei guardar sempre as tuas partilhas e nunca deixarei de acreditar nos valores do ensino, esses que marcam tanto a tua personalidade.

Uma palavra de gratidão à Susana Bento e aos meus queridos alunos do grupo de dança que em primeira mão me ensinaram que os sonhos se realizam e me proporcionaram muitos dos momentos mais felizes da minha vida. Foram vocês os primeiros a fazer-me reconhecer o valor da profissão docente na entrega, na paixão e dedicação que a relação com os nossos alunos exige.

A ti Pedro, por me dares a mão neste segundo trajeto universitário e estares sempre disponível para ouvir os meus desabafos e teres acreditado em mim, num ambiente de

carinho, amor e muita atenção. Também sem ti esta conquista não teria sido possível, pois a tua presença e incentivo me desafiaram a fazer sempre mais e melhor.

À Ana, Diana, Maria e Rita pelo companheirismo, pela amizade, pelas palavras de conforto e pelos gestos de carinho, pelas horas dedicadas a trabalhos e projetos, mas essencialmente pela amizade. Sem vocês a vida académica não teria tanto brilho e memórias.

Por fim, um especial agradecimento à professora Doutora Sandra Mónica Figueiredo de Oliveira pelo excelente profissionalismo e por ter acreditado nas minhas capacidades desde o início desta viagem. A sua colaboração, partilha e conhecimento enriqueceram muito a minha formação, quer pelos desafios que proporcionou como pelo amor às artes, que partilhamos. Estas, que sempre fizeram parte de mim, ganham mais valor por poderem fazer parte da minha entrega a esta profissão.

A todos, os meus sinceros agradecimentos!

Índice

Resumo	2
Abstract	3
Agradecimentos.....	4
Índice de Figuras.....	10
Índice de Tabelas	14
Lista de Acrónimos e Siglas.....	15
Introdução	16
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
1. Educação no séc. XXI	18
1.1. Organização curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico	21
2. A prioridade da Educação Artística	25
2.1. O que a educação pode aprender com a arte	29
2.2. Educação Artística e o Desenvolvimento Humano	32
2.3. Escolas Europeias de Referência de Boas Práticas Pedagógico-Artísticas... 37	
2.4. Pensamento Crítico e Criativo na Sala de Aula	43
2.5. Expressões Artísticas e Educação Inclusiva	44
II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	47
1. Contexto da Investigação	47
2. Objetivos da Investigação.....	48
3. Opções das técnicas metodológicas da investigação.....	48
4. Instrumentos de Recolha de Dados.....	51
5. Entrevista Exploratória Semiestruturada	52
6. Inquéritos por formulário online	56
6.1. Guião do Inquérito realizado a docentes do 1ºCEB.....	57
6.2. Guião do Inquérito realizado a Futuros Docentes	58
7. Opções metodológicas	59
III – INTERVENÇÃO INTERDISCIPLINAR	60
1. Proposta de Atividades.....	60
2. Avaliação das Atividades	60
IV - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	62
1. Análise de conteúdo	62
1.1. Análise dos inquéritos realizados a docentes de 1º Ciclo do Ensino Básico 62	

1.2.	Análise dos inquéritos a futuros docentes.....	69
1.3.	Análise das entrevistas a artistas e criativos.....	72
1.4.	Análise das entrevistas a alunos de 1º Ciclo do Ensino Básico.....	77
2.	Triangulação	80
3.	Análise da observação participante	86
V -	LIMITAÇÕES DO ESTUDO	91
VI -	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	Bibliografia.....	96
	ANEXOS.....	100
1.	Inquérito	100
	Docentes.....	100
	Futuros Docentes.....	101
2.	Entrevista.....	103
	Artistas/Criativos	103
	Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	110
3.	Atividades	118
3.1.	Tempo a derreter	118
3.2.	Detetives à solta!	119
3.3.	Tipos de Folha	119
3.4.	Fantoches de meia.....	120
3.5.	Gomas, vértices e arestas	121
3.6.	Memorizar simetrias	122
3.7.	Naturalmente... família.	122
3.8.	Plasticina em forma de fração.....	123
3.9.	Se tu visses o que eu vi.....	124
3.10.	Composição de Mondrian	125
3.11.	Orquestra Leitora	125
3.12.	Poesia a dançar	126
3.13.	Germinação de uma flor.....	127
3.14.	Música sem letra	128
3.15.	Teatro Kamishibai.....	128
3.16.	Geometria no Espaço	129
3.17.	Geometria no corpo	130

3.18.	Escher e Pavimentações	131
3.19.	Deixa para amanhã o que podes comprar hoje	132
3.20.	Fantoches.....	133
3.21.	Tintas e splash!	134
3.22.	Multisensações	134
4.	Registo Fotográfico das Atividades desenvolvidas.....	136
4.1.	Tempo a derreter	136
4.2.	Detetives à solta!.....	140
4.3.	Tipos de Folha	143
4.4.	Fantoches de meia	145
4.5.	Gomas, vértices e arestas	147
4.6.	Memorizar simetrias	151
4.7.	Naturalmente... família	153
4.8.	Plasticina em forma de fração.....	157
4.9.	Se tu visses o que eu vi.....	160
4.10.	Composição de Mondrian	166
4.11.	Orquestra Leitora	170
4.12.	Poesia a Dançar	171
4.13.	Germinação de uma flor.....	174
4.14.	Música sem letra	177
4.15.	Teatro Kamishibai.....	180
4.16.	Geometria no Espaço	185
4.17.	Geometria no corpo	187
4.18.	Escher e Pavimentações	191
4.19.	Deixa para amanhã o que podes comprar hoje	193
4.20.	Fantoches.....	195
4.21.	Tintas e... splash!	199
4.22.	Multisensações	204
5.	Grelhas de Avaliação	208
5.1.	Tempo a derreter.....	208
5.2.	Detetives à solta!	209
5.3.	Tipos de Folha.....	211
5.4.	Fantoches de Meia	213

5.5. Gomas, vértices e arestas;.....	214
5.6. Memorizar Simetrias	216
5.7. Naturalmente... família.....	218
5.8. Plasticina em forma de fração.....	220
5.9. Se tu visses o que eu vi	222
5.10. Composição de Mondrian	224
5.11. Orquestra Leitora	226
5.12. Poesia a Dançar	228
5.13. Germinação de uma flor.....	230
5.14. Música sem letra	232
5.15. Teatro Kamishibai.....	234
5.16. Geometria no Espaço	235
5.17. Geometria no Corpo.....	237
5.18. Escher e Pavimentações	239
5.19. Deixa para amanhã o que podes comprar hoje	241
5.20. Fantoches.....	242
5.21. Tintas e... splash!	244
5.22. Multisensações.....	245
6. Avaliação dos Resultados	246
7. Grelhas de Observação.....	250
8. Notas.....	252
9. Cronograma da Investigação	252

Índice de Figuras

Figura 1 Tempo a derreter.....	136
Figura 2 Tempo a derreter.....	136
Figura 3 Tempo a derreter.....	137
Figura 4 Tempo a derreter.....	137
Figura 5 Tempo a derreter.....	138
Figura 6 Tempo a derreter.....	138
Figura 7 Tempo a derreter.....	139
Figura 8 Detetives à solta!	140
Figura 9 Detetives à solta!	140
Figura 10 Detetives à solta!	140
Figura 11 Detetives à solta!	141
Figura 12 Detetives à solta!	141
Figura 13 Detetives à solta!	141
Figura 14 Detetives à solta!	142
Figura 15 Detetives à solta!	142
Figura 16 Tipos de Folha.....	143
Figura 17 Tipos de Folha.....	143
Figura 18 Tipos de Folha.....	144
Figura 19 Tipos de Folha.....	144
Figura 20 Fantoche de Meia	145
Figura 21 Fantoche de Meia	145
Figura 22 Fantoche de Meia	146
Figura 23 Fantoche de Meia	146
Figura 24 Gomas, vértices e arestas.....	147
Figura 25 Gomas, vértices e arestas.....	147
Figura 26 Gomas, vértices e arestas.....	148
Figura 27 Gomas, vértices e arestas.....	148
Figura 28 Gomas, vértices e arestas.....	149
Figura 29 Gomas, vértices e arestas.....	149
Figura 30 Gomas, vértices e arestas.....	150
Figura 31 Memorizar simetrias.....	151
Figura 32 Memorizar simetrias.....	151
Figura 33 Memorizar simetrias.....	152
Figura 34 Memorizar simetrias.....	152
Figura 35 Naturalmente... família.....	153
Figura 36 Naturalmente... família.....	153
Figura 37 Naturalmente... família.....	154
Figura 38 Naturalmente... família.....	154
Figura 39 Naturalmente... família.....	155
Figura 40 Naturalmente... família.....	155
Figura 41 Naturalmente... família.....	155
Figura 42 Naturalmente... família.....	156

Figura 43 Naturalmente... família.....	156
Figura 44 Plasticina em forma de fração	157
Figura 45 Plasticina em forma de fração	157
Figura 46 Plasticina em forma de fração	158
Figura 47 Plasticina em forma de fração	158
Figura 48 Plasticina em forma de fração	159
Figura 49 Plasticina em forma de fração	159
Figura 50 Se tu visses o que eu vi	160
Figura 51 Se tu visses o que eu vi	161
Figura 52 Se tu visses o que eu vi	162
Figura 53 Se tu visses o que eu vi	162
Figura 54 Se tu visses o que eu vi	163
Figura 55 Se tu visses o que eu vi	163
Figura 56 Se tu visses o que eu vi	164
Figura 57 Se tu visses o que eu vi	164
Figura 58 Se tu visses o que eu vi	164
Figura 59 Se tu visses o que eu vi	165
Figura 60 Se tu visses o que eu vi	165
Figura 61 Composição de Mondrian	166
Figura 62 Composição de Mondrian	166
Figura 63 Composição de Mondrian	167
Figura 64 Composição de Mondrian	167
Figura 65 Composição de Mondrian	168
Figura 66 Composição de Mondrian	169
Figura 67 Orquestra Leitora.....	170
Figura 68 Orquestra Leitora.....	170
Figura 69 Poesia a Dançar	171
Figura 70 Poesia a Dançar	171
Figura 71 Poesia a Dançar	172
Figura 72 Poesia a Dançar	172
Figura 73 Poesia a Dançar	172
Figura 74 Poesia a Dançar	173
Figura 75 Poesia a Dançar	173
Figura 76 Germinação de uma flor	174
Figura 77 Germinação de uma flor	174
Figura 78 Germinação de uma flor	175
Figura 79 Germinação de uma flor	175
Figura 80 Germinação de uma flor	176
Figura 81 Germinação de uma flor	176
Figura 82 Música sem letra.....	177
Figura 83 Música sem letra.....	177
Figura 84 Música sem letra.....	178
Figura 85 Música sem letra.....	178

Figura 86 Música sem letra.....	179
Figura 87 Música sem letra.....	179
Figura 88 Teatro Kamishibai	180
Figura 89 Teatro Kamishibai	180
Figura 90 Teatro Kamishibai	181
Figura 91 Teatro Kamishibai	181
Figura 92 Teatro Kamishibai	182
Figura 93 Teatro Kamishibai	182
Figura 94 Teatro Kamishibai	183
Figura 95 Teatro Kamishibai	183
Figura 96 Teatro Kamishibai	184
Figura 97 Teatro Kamishibai	184
Figura 98 Geometria no Espaço.....	185
Figura 99 Geometria no Espaço.....	185
Figura 100 Geometria no Espaço	185
Figura 101 Geometria no Espaço	186
Figura 102 Geometria no Espaço	186
Figura 103 Geometria no Espaço	186
Figura 104 Geometria no corpo	187
Figura 105 Geometria no corpo	187
Figura 106 Geometria no corpo	188
Figura 107 Geometria no corpo	188
Figura 108 Geometria no corpo	189
Figura 109 Geometria no corpo	189
Figura 110 Geometria no corpo	190
Figura 111 Escher e Pavimentações	191
Figura 112 Escher e Pavimentações	191
Figura 113 Escher e Pavimentações	192
Figura 114 Escher e Pavimentações	192
Figura 115 Escher e Pavimentações	193
Figura 116 Deixa para amanhã o que podes comprar hoje	193
Figura 117 Deixa para amanhã o que podes comprar hoje	194
Figura 118 Deixa para amanhã o que podes comprar hoje	194
Figura 119 Fantoches.....	195
Figura 120 Fantoches.....	195
Figura 121 Fantoches.....	196
Figura 122 Fantoches.....	196
Figura 123 Fantoches.....	197
Figura 124 Fantoches.....	197
Figura 125 Fantoches.....	198
Figura 126 Fantoches.....	198
Figura 127 Fantoches.....	199
Figura 128 Tintas e... splash!	199

Figura 129 Tintas e... splash!	200
Figura 130 Tintas e... splash!	200
Figura 131 Tintas e... splash!	201
Figura 132 Tintas e... splash!	201
Figura 133 Tintas e... splash!	202
Figura 134 Tintas e... splash!	203
Figura 135 Tintas e... splash!	203
Figura 136 Multisensações	204
Figura 137 Multisensações	204
Figura 138 Multisensações	205
Figura 139 Multisensações	205
Figura 140 Multisensações	206
Figura 141 Multisensações	206
Figura 142 Multisensações	207
Figura 143 Multisensações	207

Índice de Tabelas

Tabela 1 Guião da entrevista destinada a Artistas / Criativos	53
Tabela 2 Guião da entrevista destinada a Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	54
Tabela 3 Guião do Inquérito destinado a Docentes do 1º CEB	57
Tabela 4 Guião do Inquérito destinado a Futuros Docentes.....	58
Tabela 5 Grelha apreciativa de competências observadas	61
Tabela 6 Caracterização profissional de artistas/criativos entrevistados.....	73
Tabela 7 Recolha de dados das entrevistas realizadas a artistas/criativos.....	103
Tabela 8 Recolha de dados das entrevistas realizadas a alunos do 1º CEB	110

Lista de Acrónimos e Siglas

EA – Educação Artística

UC – Unidade Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ER – Exemplo de Resposta

A1, A2, A3, ... – Artista Entrevistado

AL1, AL2, AL3, ... – Aluno Entrevistado

Introdução

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, incide sobre a temática da educação artística e a sua aplicabilidade no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Pelas suas potencialidades, que proporcionam oportunidades de desenvolvimento a cada aluno e, por consequente, a contribuição para a construção de uma sociedade culturalmente mais criativa e reflexiva, torna-se urgente realizar uma abordagem que parte à descoberta por novas competências intelectuais e emotivas que as artes muito bem compreendem. O contacto precoce com a criação e a descoberta artística de cada criança permite estimular os vários estágios de desenvolvimento definidos por Piaget, uma vez que as habilidades artísticas humanas são, antes de tudo, uma atividade da mente que envolve o uso e a transformação de vários símbolos e sistemas de símbolos (Gardner, 2019).

Ao compreender o impacto que a educação artística poderá ter no desenvolvimento integral do indivíduo, mais especificamente na sua capacidade de perceção, conceptualização e produção, ampliando as suas capacidades cognitivas e expressivas, conclui-se que a sua aplicabilidade correta poderá ter vantagens quer nos seus processos como nos resultados que daí poderão surgir.

Apoiadas pela UNESCO, a educação artística pode ser analisada na perspetiva da aprendizagem e ensino da arte, com o sentido de as integrar na educação com vista a melhorias de níveis de aprendizagem, onde se irá focar o presente relatório (UNESCO, 2020).

Desta necessidade de compreender de que forma pode a Educação Artística influenciar a aquisição de outras áreas do saber curricular no 1º CEB, com o objetivo de promover melhorias na sua aquisição, pretende-se estimular uma visão crítica do mundo visual que nos rodeia (no âmbito educativo); realizar atividades inovadoras que procuram envolver diversas áreas curriculares, numa fundamentação interdisciplinar; envolver a participação dos alunos e promover o seu trabalho autónomo; melhorar a qualidade do ensino.

Os objetivos da investigação abrangem uma componente prática, pela implementação de um conjunto de propostas artísticas que promovem o conhecimento de vários saberes definidos pelas Aprendizagens Essenciais, documento orientador de realização e avaliação do ensino e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Esta dupla referência permitirá criar um conjunto de propostas interdisciplinares, criativas, que possibilitam a futuros docentes repensar a educação de forma mais ampla, uma vez que:

A relação entre arte contemporânea e formação inicial de professores constitui um importante espaço de proximidade e de investigação na medida em que os valores da cultura e da experiência do homem são aí criados, processados e transformados. (...) A inclusão da arte contemporânea na formação inicial de professores implica tanto uma (re)significação de conceitos, como a adoção de uma nova postura do estudante/professor – problematizante, reflexiva, dialógica e dinâmica – orientada para a construção de uma sociedade assente numa conceção do ensino como ato moral, social, político e cultural.

(Oliveira, A Arte Contemporânea na Formação Inicial de Professores, 2017, p. 98)

Esta investigação pretende promover estratégias que envolva os alunos em processos criativos que possam ser significativos a outras áreas do saber, de forma interdisciplinar.

A organização do relatório está estruturada por quatro etapas, abordando, primeiramente, uma contextualização sobre a educação atual e a organização curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, a eminência da Educação Artística na formação integral dos alunos e as suas vantagens no desenvolvimento dos vários estágios cognitivos das crianças e ainda escolas europeias de referência pela sua organização curricular; abordagem à metodologia de investigação, relativa à sua organização; apresentação e interpretação dos resultados; metodologia de intervenção, apresentando várias propostas interdisciplinares implementadas ao longo da investigação.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação no séc. XXI

Num século onde a educação necessita de ser libertadora dos indivíduos que frequentam a escola, a promoção da construção de conhecimento deve ser feita pelos próprios, de modo a favorecer a autonomia, a responsabilidade, o espírito crítico e a criatividade (Cerqueira, 2020).

Os novos tempos da escola vêm alterar a forma orgânica da educação, que tem vindo a sofrer ajustes e adaptações à emergência que as tecnologias e a urgência do tempo têm vindo a exigir da sociedade. Se a fragilidade educativa sentida no séc. XIX transcendeu a educação do séc. XX, os modelos do séc. XXI vêm transformar as bases institucionais da escola, reforçando a educação como um bem público que orienta para as transformações sociais necessárias e que as tecnologias apoiam. Em linhas gerais, Sampaio da Nóvoa (2020) reforça três dimensões da escola que têm vindo a ser repensadas ao longo dos últimos anos, como a aceitação de um contrato social que atribui responsabilidade à educação de crianças em sistemas especializados; a consolidação da estrutura organizacional da escola e do espaço referenciado como sala de aula, onde são desenvolvidas atividades; a imagem da aula como base pedagógica onde o professor ensina um grupo homogéneo de alunos.

É certo que este novo século tem vindo a ser marcado por progressos de mudança e inovações pedagógicas, mas o modelo escolar que todos já reconheciam não se alterou na sua pluralidade. A vivência de um novo desafio que uma pandemia apresentou veio tornar possível o que em Portugal parecia impossível: a alteração do espaço e tempo de aprendizagem e o envolvimento de uma diversidade de encargos que passavam despercebidos, assim como aplicação de novos métodos inseridos pelo ensino à distância.

Ao alargar a tendência educativa para novos espaços transientes, os ambientes privados residenciais passaram a fazer parte de um conjunto de espaços reconhecidos pelas suas potencialidades de aprendizagem, salientando a valorização de um novo conceito de didática posto em prática na ação de ensinar, entendida pelo desafio de motivar e orientar os alunos num novo espaço. As novas restrições encontradas vieram

reconfigurar as rotinas e o conceito de tempo na escola, o papel e a participação familiar no processo de educação dos alunos e ainda o uso das tecnologias que passou a ser mais valorizada pela sua aplicabilidade tão essencial.

A tecnologia que suporta integralmente a atividade profissional é a tecnologia que, até aqui, permitia ou facilitava algum lazer. Hoje, (...), não há oscilação entre os tempos profissionais e privados, público e privado. Tudo parece o mesmo – tudo parece outro: outro tempo, outro lugar. (...) o não lugar que era representado pelos espaços públicos de rápida circulação e grande despersonalização está hoje nas nossas casas, onde entram alunos e colegas, eles próprios localizados em outros tantos lugares que se tornaram públicos.

(Cruz A. , 2020, p. 12)

Contudo, até então, os desafios encontrados em contextos cada vez mais multiculturais e heterogêneos, levam a uma crescente pressão e a um aumento de incertezas sobre a própria identidade individual e coletiva. Verificamos, igualmente, que as tecnologias da informação invadem o nosso dia-a-dia com diversos expedientes efêmeros, que nos iludem com valores mistificados, difíceis de processar e compreender e que, muitas vezes, nos conduzem a um consumo violento de intolerâncias sociais que geram conflitos sem permitir a construção de críticas construtivas e estruturadas (Martins & Morgado, 2010).

Num outro paradigma, as tecnologias, ao proporcionarem possibilidades aparentemente ilimitadas transcendem as barreiras comunicacionais, passando a coexistir com o isolamento e a exclusão social individual ou grupal, tornando ainda o acesso a todo o tipo de informação mais simples, mas que ao mesmo tempo, exigem um processamento mais complexo sobre a respetiva fidedignidade e entendimento. Esta relação reflete-se em várias formas de intolerância e violência, coexistindo com incertezas sobre o que realmente se poderá enfrentar num futuro próximo, que vem exigir um aperfeiçoamento “interdisciplinar, transdisciplinar e disciplinar da educação para a cidadania” (Martins & Morgado, 2010).

Assim, a educação do século XXI é fortemente marcada pelos valores de uma educação para a cidadania que pretende pôr em prática um processo de participação ativa individual, coletiva e reflexiva sobre problemas individuais e sociais. A promoção e o exercício da cidadania implicam o desenvolvimento consciente relativo a dinâmicas de intervenção e transformação social que se traduz em atitudes e comportamentos, tendo como referência os direitos humanos (DGE, 2013).

Em correlação com estes ideais, os Princípios, as Áreas de Competência e os Valores definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória salientam a importância da formação de cada indivíduo enquanto cidadão participativo a exercer valores cívicos ao longo da sua vida. Neste sentido, os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a desenvolver pelos alunos ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico, elencados nas Aprendizagens Essenciais, tendem a promover uma formação humanística que assuma a sua cidadania, respeitando valores democráticos e direitos humanos, recorrendo à educação como uma ferramenta vital para esta responsabilidade (Monteiro, Ucha, Alvarez, & Neves, 2017).

Este paradigma encaminha-se para uma reflexão sobre que tipo de educação queremos implementar nas escolas e de que forma podemos contribuir para o crescimento de cidadãos capazes de refletir e tomar uma posição no mundo, de forma responsável, para que possam atuar para uma evolução positiva numa vida em sociedade. Neste sentido, os princípios educativos defendidos pela UNESCO servem de orientação para uma educação ao longo da vida e creditam uma aprendizagem que permita *conhecer, fazer, viver com os outros e ser*, de modo a defender quatro pilares evolutivos, “adaptados a uma civilização cognitiva” pois constituem “as bases das competências do futuro” (Delors, 2010). Mas será isto uma realidade ou ainda uma utopia?

Em resposta, ao articular estas componentes no currículo escolar, a ação pedagógico-didática dos professores acresce valor ao criar oportunidades para “a motivação, a contextualização, a complexificação e a consolidação das aprendizagens” dos alunos. Ao envolver o aluno na realização de atividades de aprendizagem significativa, o professor pode operacionalizar vários percursos pedagógico-didáticos orientados para uma aprendizagem baseada em projetos que exige mais responsabilidade, interpretação de estímulos, autonomia e apropriação de aprendizagens que incentivam a criatividade dos alunos, num ambiente de aprendizagem que coexiste dentro e fora da sala de aula, mas que promove novas aprendizagens. Estas metodologias permitem respeitar a diversidade de necessidades de cada aluno, recorrer a métodos pedagógicos mais flexíveis e recorrer ao processo de avaliação para efetuar ajustes perante a metodologia adotada, orientando a autonomia do aluno na relação criada entre este e o professor. Estas estratégias favorecem o êxito de objetivos educativos de maior complexidade e a

consolidação das aprendizagens para uma mobilização de saberes, para enfrentar desafios do dia-a-dia (Rodrigues S. V., 2018).

A capacidade cognitiva exigida numa participação ativa por parte do aluno, em que o professor passa a ter a função de mediador do processo, posiciona-o num contexto inovador, pela descoberta, que exige capacidades de iniciativa, criatividade, reflexão e autoavaliação, trabalho cooperativo entre pares, mais responsabilidade e desenvolve valores éticos resultantes de estratégias de aprendizagem que encaminham o aluno a fazer algo e a refletir sobre o que está a fazer. Esta metodologia exige um conjunto de tarefas que permite a exploração de um problema, levantamento de hipóteses e identificação de questões de pesquisa; procura de soluções; reconhecimento de saberes adquiridos e a adquirir, para pôr em prática soluções; estabelecer prioridades na aprendizagem, estabelecendo metas e objetivos de aprendizagem, recursos e determinação de tarefas individuais; planeamento, delegação e partilha de saberes entre os pares; aplicação de conhecimentos; avaliação dos resultados e reflexão sobre o processo desenvolvido (Lovato, Michelotti, Silva, & Loretto, 2018).

A exploração do currículo através de propostas ajustadas aos vários contextos educativos,

(...) dá liberdade ao professor para um ensino mais eficaz e aprendizagens significativas ao criar oportunidade para que se construam dispositivos de aprendizagem integrados, interdisciplinares e pedagogicamente relevantes para a consolidação das aprendizagens (investimento na durabilidade do que é aprendido) e para o investimento em aprendizagens de níveis de maior complexidade. Permite que as horas de contacto entre o professor e os alunos não se baseiem exclusivamente na transmissão direta sem deixar tempo para fazer com que, em tempo de aula, os alunos se envolvam em processos mais morosos (ler, questionar, experimentar, construir, escrever, debater, fazer, entre outros).

(Rodrigues S. V., 2018, p. 2)

1.1. Organização curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico

A relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia coloca à escola o desafio de preparar os alunos para diversas exigências da sociedade contemporânea. Para exercer uma cidadania democrática, a escola deve promover valores de cidadania consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Diário da República, 1986) que o estabelecem como um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação”, garantindo uma ação formativa que favorece o desenvolvimento de cada aluno de forma justa e igualitária,

quanto às oportunidades de acesso a uma educação que respeita os princípios da liberdade de aprender.

A organização do currículo dos alunos deve prepará-los para uma reflexão consciente de valores de responsabilidade e integridade, respeitando-se a si mesmo e aos outros, sabendo agir eticamente e conscientemente sobre as suas ações e ponderando as mesmas em função do bem comum; valores de excelência e exigência, procurando dar o seu melhor e superar-se, ter consciência de si e dos outros e a sensibilidade de ser solidários para com os outros; valores de curiosidade, reflexão e inovação, demonstrando interesse em aprender mais e desenvolver um pensamento reflexivo, crítico e criativo, procurando novas soluções e aplicações no seu desempenho; valores de cidadania e participação, como ator de uma sociedade que deve agir de acordo com os princípios dos direitos humanos, negociando a solução de conflitos em prol da solidariedade e sustentabilidade ecológica e pessoal; valores de liberdade, agindo democraticamente centrando-se nos direitos humanos, na cidadania, respeito mútuo e livre escolha do bem comum (Martins, Gomes, Brocardo, Pedrosa, & Carrillo, 2017).

Os princípios orientadores que sustentam a organização curricular do ensino básico estabelecem a gestão perante os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos do ensino básico, aumentando a qualidade e o sucesso escolar. Entre vários indicadores, a autonomia das escolas reflete-se na criação de ofertas complementares ao currículo dos alunos e a devida flexibilidade das cargas letivas de tempos por disciplina de um total de carga curricular. Respeitando as matrizes, compete às escolas estabelecer o tempo semanal de cada disciplina, no cumprimento do total de carga horária, de forma a facilitar estratégias que melhor se adaptem ao compromisso de atingir objetivos estabelecidos nas mesmas.

O conceito de tempo, na escola, provém de uma conceção modernizada que o define como um medidor social associado a um conjunto de conceitos, fenómenos e ritmos que orientam uma realidade muito ampla. Estando o tempo relacionado com o pensamento e experiências de várias dimensões, compreende-se que a sua conceção deve ser orientada para um entendimento mais abrangente sobre a sua relação com o espaço que, nos tempos atuais, compreende ser relevante para orientar ritmos e individualidades.

Sendo que o tempo está fortemente associado à gestão das aprendizagens dos alunos, exige sequências organizativas que apoiam o currículo, ritmos e rotinas dos alunos, sendo que, desta forma, surge a importância de analisar, comparar e validar a adaptação deste tempo às várias áreas curriculares, ao tempo de aprendizagem e aos sucessivos ajustes adequados à necessidade de apropriação e consolidação das mesmas. No entanto, o tempo não é uma variável autónoma que responde ao desafio do sucesso escolar por si só, sendo necessário associá-lo ao processo de ensino e aprendizagem de forma integral.

Ao entendermos o tempo escolar como

(...) construção social e cultural que se expressa sob diferentes dimensões – falamos do tempo enquanto complexo de tempos múltiplos – desde o calendário, ao horário semanal, o tempo de lecionação de uma disciplina, ou os intervalos entre cada aula, o tempo de maior concentração da atenção e o indispensável à consolidação das aprendizagens.

(Rodrigues, Ramos, Gregório, & Félix, 2017, p. 5)

De acordo com Silva (2007), citado por Rodrigues (2017), o tempo da escola não é todo igual e difere entre tempo escolar, tempo total na escola; tempo de aula, tempo total em contexto de sala de aula; tempo instrucional/de ensino, tempo dedicado ao ensino; e tempo de aprendizagem, tempo obtido para a construção de novos conhecimentos. A qualidade dos vários tempos da escola difere da envolvimento do aluno em tarefas de aprendizagem ou atenção dada a determinadas tarefas. Este tempo depende da aptidão do aluno para aprender, da qualidade do ensino e da sua capacidade para compreender o que lhe é ensinado, considerando a valorização deste tempo para um tempo de qualidade das aprendizagens, de acordo com os objetivos de aprendizagem focalizados. A organização dos tempos letivos das escolas difere conforme a respetiva autonomia prevendo um número de horas mínimas para a disciplina de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras e ainda Apoio ao Estudo e Oferta Complementar.

Certo é que não há dúvida quanto à diferenciação entre a distribuição do tempo letivo entre duas áreas predominantes e a restante oferta curricular, que comprova que a atribuição de tempos mínimos para Português (7 horas) e Matemática (7 horas), no seu conjunto, excedam o tempo disponível para as restantes áreas de Estudo do Meio

(mínimo de 3 horas), Expressões Artísticas e Físico-Motoras (mínimo de 3 horas) e outras, como Apoio ao Estudo (mínimo de 1,5 horas) e Oferta Complementar (1 hora).

Não só o tempo é um fator de valorização do ensino, como os recursos e a aplicação de um novo conceito de didática se designa no processo de aprendizagem. Se atualmente os professores não são a única fonte de conhecimento, deve-se compreender que ao dispor do aluno está um conjunto de estímulos e recursos que influenciam a aquisição e consolidação de saberes. É importante compreender que esses recursos e as tecnologias em prol da educação sempre estiveram presentes no espaço sala de aula, mas uma vez que o espaço de aprendizagem é mais abrangente, é importante referir quais os recursos indispensáveis na educação e que outros devem surgir como ferramenta facilitadora de ensino.

Estão cada vez mais presentes recursos tecnológicos informáticos e as gerações de hoje já nascem cercados por estas tecnologias, enquanto os professores se têm vindo a adaptar e reinventar para acompanhar esta nova presença cada vez mais frequente. No entanto, é cada vez mais urgente fazer uma distinção entre que meios e recursos informáticos ou semelhantes são propícios ao ensino e quais se devem dedicar ao entretenimento, ajudando as novas gerações a usar estes recursos para uma fruição responsável e dinâmica. Por outro lado, os instrumentos mais usuais, como o lápis, a régua, a tinta, os pincéis, os marcadores, e outros, mantêm a sua valorização por a estes estarem associadas perícias e técnicas estimulantes ao desenvolvimento cognitivo dos alunos.

O espaço de ensino deve ser encarado pela sua polivalência e flexibilidade, na medida em que se pode adaptar às demais diversificações das práticas pedagógicas a aplicar. É fundamental que o espaço seja adequado ao tipo de atividade a desenvolver, evitando manter um posicionamento das carteiras direcionado para o professor, uma vez que conceitos como cooperação, interação, envolvimento, colaboração, partilha e outros, são mais tangíveis quando os espaços se organizam às características e necessidades dos alunos, envolvendo a presença do professor com um papel de mediador de conhecimento.

O plano de gestão da sala de aula ou espaço educativo deve ser organizado, possibilitar um bom ambiente e respeito pelo trabalho de todos. Assim, os alunos poderão usufruir

de um espaço organizado, com regras, propício ao trabalho e ao respeito por todos. É com este planeamento que os alunos se poderão envolver nos seus trabalhos, sabendo o que se espera deles, havendo pouco tempo vago ou difuso e criando um ambiente orientado e agradável. Não quererá isto dizer que se espera silêncio constante e alunos pouco participantes. Pelo contrário, espera-se que o espaço de aprendizagem seja vivo, ainda que orientado por regras que permitam o seu curso estruturado (Cardoso, 2013).

2. A prioridade da Educação Artística

Numa viagem de pressupostos educativos que se têm vindo a alterar ao longo dos últimos tempos, acompanhando as mudanças de um mundo cada vez mais multicultural, heterogéneo, crítico e em permanente mudança, a relação entre arte e educação torna-se cada vez mais imprescindível para a formação plena de cidadãos ativos numa sociedade cada vez mais exigente.

Para Narciso (2016), as várias constatações em torno da justificação da arte nos currículos escolares, e os seus objetivos para o contributo da formação do indivíduo são influenciadas por opiniões dissonantes, geradas por diferentes quadros ideológicos, sobre o que fundamenta a arte na escola. Através de uma perspetiva essencialista caracterizada pela valorização da arte, destaca-se a contribuição para o conhecimento humano, diferente de outras vivências através de outras áreas curriculares. Desta forma, compreende-se que o valor da arte na educação está na sua singularidade, pelas suas possibilidades de perceção e interpretação, (re)conhecimento do meio, da sociedade e de si mesmo.

Contudo, a satisfação proporcionada pelo contacto com as artes, na sua pluralidade, promove a comunicação e a expressão de sentimentos, emoções e ideias, criando uma relação que não se encontra em todas as áreas curriculares. O estímulo, enquanto objeto educativo, pela arte, possibilita desenvolver competências intrapessoais relevantes para uma compreensão holística do mundo e das suas potencialidades sociais. São estas conceções, assentes num pensamento cultural e social, que estimulam a arte na educação de forma estruturada e crítica, contribuindo para um enriquecimento do contexto educativo. Possibilitar a experimentação, criação, erro e pensamento crítico

reflexivo contribui para o desenvolvimento dos sujeitos numa dimensão que as outras áreas curriculares, por si só, não conseguem possibilitar com a mesma eficácia e rapidez, uma vez que se cingem muito mais a cânones científicos e não dão espaço para a fruição artística tão natural e humana como todos já, alguma vez, experienciamos.

The central question in the philosophy of art is why art should be the sort of thing of which there should be a philosophy, for not just anything admits of philosophical treatment; and if art is one of the things that does so, this has to tell us something about art and philosophy at once.

(Danto, 1974, p. 140)

A responsabilidade comunitária da educação encaminha o desenvolvimento de sociedades e das pessoas que integra, sendo os recursos, as metodologias e as estratégias integradas algo conduzido pelas políticas que definem o tipo de educação que se pretende oferecer a essa mesma sociedade. Contudo, não se descarta o reconhecimento de que é a educação que integra o valor de cidadania, pertença e identidade de uma sociedade. É nestes pressupostos que Eça (2010) volta a reforçar que é com uma “prática educativa orientada para a melhoria, o reforço e a proteção dos Direitos Humanos” que se potencia o “desenvolvimento da autoestima individual e coletiva, para a consolidação das atitudes democráticas” que estreitam a ligação de uma educação que promove o “espírito crítico e a transformação social”. Defendendo ainda que

Através da especificidade das suas áreas e modos próprios de pensar e de fazer arte, a educação artística apresenta um modelo pedagógico que tem dado provas no desenvolvimento de capacidades e destrezas, tais como, aprender a aprender e aprender a ser, desenvolvendo capacidades de análise crítica, resolução de problemas e curiosidade pelos fenómenos.

(A Educação Artística e as Prioridades Educativas no Início do Século XXI, 2010, p. 143)

Uma escola que estimula o desenvolvimento do processo de socialização das crianças, com método de trabalho livre por grupos, que incorpora valores de partilha de conhecimentos e experiências entre as crianças, desenvolve processos de socialização e mais/melhor comunicação.

Freedman (2003) conclui que o ensino da arte se desenvolve pela realização de intenções sociais e culturais e não tanto pelas emoções individuais de cada indivíduo, antes pela personalização social de contextos onde cada indivíduo se encontra. A relação entre a cultura e as artes, pela personalização social do que é definido enquanto

liberdade e autoconhecimento são aspetos críticos para se promover uma educação democrática.

Assente em princípios que efetivam o compromisso de um processo crítico e construtivo, o compromisso ganha forma através de ideias, da liberdade, da criatividade, imaginação e da responsabilidade social. É neste contexto que a arte e a educação pela arte se tornam paradigmas significativos para se integrarem no Freedman define como “ciclo de comunicação” onde a arte impera: “Knowledge cannot represent some independent reality; rather, the mind creates knowledge in order to adapt to reality” (2003, p. 95).

É neste processo de construção de identidades pessoais e sociais que a educação artística vê, interpreta e cria meios para que se possa interpretar como um processo de formação e transformação social. Eça, (2010) defende a educação artística num exponencial de oportunidades tecnológicas históricas, estéticas, conceituadas, teóricas e críticas na medida em que

A educação artística engloba várias educações da arte, desde a educação pela arte, com a arte e para a arte. (...) interessamo-nos pela educação artística para todos, como um direito, e não para um pequeno sector da educação vocacional para artistas. O essencial da educação artística é a facilidade com que esta área consegue desenvolver capacidades e competências cognitivas e metacognitivas, promover educações a partir das suas linguagens específicas, elaborando projectos de aprendizagem relevantes para os alunos e para as comunidades, onde as escolas se inserem.

(A Educação Artística e as Prioridades Educativas no Início do Século XXI, 2010, p. 138)

Efland (2004) ampara uma perspetiva social da educação artística enquanto paradigma que se apoia em visões e modelos de um sistema conceptual de ideias compartilhadas por uma comunidade que contribuem para a construção de uma sociedade: “(...) what creates an artworld is the theory of art its members share. Moreover, paradigms are not permanent or absolute.” (2004, p. 692). Os paradigmas educacionais abrangem a forma da realidade de como os currículos e os ambientes educativos se constroem, se aceites nas comunidades profissionais de professores e na sua formação que deverá abranger uma componente artística se há o objetivo de se promover a arte na educação.

The proposals offering visual culture and integrated curricula as alternative visions would promote change along a broad front, each with a potentiality to alter objectives of instruction,

teaching methods, activities, not to mention the subject matter covered. But a vision might go into depth in a single area of knowledge.

(Emerging Visions of Art Education, 2004, p. 699)

Esta escola prepara os alunos para uma sociedade democrática, onde se valoriza a participação dos cidadãos na vida em comunidade. Uma sociedade que promove uma educação estimulante para as relações sociais entre os seus membros e para atitudes que assegurem a mudança social sem introduzir a desordem, permite uma dinâmica colaborativa com as artes, uma vez que é através delas que nos tornamos mais humanos.

É fundamental que a escola espelhe a nossa cultura e o nosso património artístico enquanto expressão máxima da nossa identidade. Oliveira (2017, p. 11) evidencia que “pensar a arte na educação é compreender a importância das artes ao nível dos processos e mecanismos de construção de conhecimentos e entendimento sobre o mundo e sobre a existência.” Com esta relação, o Ser Humano liga-se ao mundo através de um olhar analítico, pela experimentação, pelo processo criativo, pelo conteúdo abordado na escola onde se constroem pensamentos com princípios e se se relaciona mais com a realidade.

Também o papel de um professor que tem presente a sua componente humanista é necessário perante esta realidade e urgência que as artes possibilitam, estando também associado à realidade trazida pelas tecnologias que desumanizam e descontextualizam aspetos de sentido crítico que devem ser trabalhados pelas interações humanas. É este sentido humanista que se transmitem valores coesos e sentido ético e moral que as tecnologias não alcançam (Cardoso, 2013).

Uma vez que

(...) é essencial o papel do mestre na condução dos seus discípulos na descoberta de um conhecimento cada vez mais vasto, desorganizado e com versões concorrentes que só o desenvolvimento do espírito crítico, de análise, seleção e síntese pode tornar útil para lá da mera replicação.

(p. 357)

Para a escola cultivar a humanidade é necessário que crianças e jovens sejam confrontados com as suas responsabilidades pelo esforço, disciplina, mérito, solidariedade e sentido de sustentabilidade, ao nível do conhecimento pessoal. Descobrir a humanidade é embarcar numa viagem de procura pela densidade cultural com ideologias antropológicas que promovem intencionalidades em cada ato e que espelham instrumentos para um paradigma de afetos e liberdade (de expressão).

Three kinds of progress are significant for culture: progress in knowledge and technology; progress in the socialization of man; progress in spirituality. The last is the most important... technical progress, extension of knowledge, does indeed represent progress, but not in fundamentals. The essential thing is that we become more finely and deeply human.

(Schweitzer, 2017, p. 228)

2.1. O que a educação pode aprender com a arte

Temos vindo a reconhecer um desinteresse progressivo entre a arte e a educação, reconhecendo que as ferramentas necessárias para a formação plena dos alunos sofrem cada vez mais falhas que devem ser urgentemente contestadas.

Se a educação permite alargar a fronteira da liberdade, é necessário que esta seja uma preocupação constante nos currículos, num sentido complexo, alargado e que não prescindia da arte, uma vez que “são as artes na educação (...) que vêm aumentar consideravelmente os espaços de manifestação da criatividade e da inovação, da tolerância e da solidariedade.” (Caldas & Vasquez, 2014).

É ao promover o alargamento da educação ao Ensino Artístico que os alunos poderão descobrir-se como pessoa, reconhecer a sua voz na sociedade, desenvolver espírito crítico e promover maior autoestima e respeito pelo outro.

Para além de que

a Educação Artística desempenha um papel importante no desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão dos indivíduos, fomenta a sua capacidade de imaginação e criação autónomas, e contribui de modo muito significativo para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças e dos jovens.

(Caldas & Vasquez, 2014, p. 19)

Ao longo do caminho percorrido na Escola, os alunos constroem um percurso que os modifica numa emancipação da sua condição interior. O contrato social entre a escola

e a cidadania para a construção de uma sociedade ativa deve reunir um conjunto de preocupações de bem-estar intrapessoal e interpessoal. A expressão artística atinge uma dimensão pessoal, ética e social, dependendo de um conjunto de competências e conhecimentos que a credibilizam num trabalho exploratório, vinculado com o trabalho desenvolvido nas escolas.

As Artes na Educação são, há muito, consideradas um veículo privilegiado para assegurar na Escola espaços de liberdade, de manifestação da criatividade e inovação e do exercício da tolerância e solidariedade, valores incontornáveis na formação equilibrada e pró-ativa das crianças e jovens.

(Machado, 2017, p. 1)

O papel das artes na formação dos indivíduos é fundamental para reforçar valores de cidadania, realçando as oportunidades de autoexpressão que conduzem ao mundo interior de cada um, para uma exteriorização de uma realidade concreta, sendo que através de atividades artísticas podemos promover a autoestima e a autoconfiança, pela realização de trabalhos pessoalmente gratificantes e publicamente reconhecidos. Para além de serem uma oportunidade para experimentar processos criativos, também permitem desenvolver capacidades e atitudes essenciais para a aprendizagem que é a própria vida. São as artes que favorecem meios para uma vida mais próxima dos sentidos e dos afetos, sendo o processo parte do conteúdo de aprendizagem, permitindo o envolvimento de aptidões intelectuais de análise, síntese, avaliação e resolução de problemas. (Caldas & Vasquez, 2014)

A importância da educação artística na educação e formação dos dias de hoje demonstra ser uma urgência, não só por ser uma área fundamental para o desenvolvimento individual, para o desenvolvimento de uma sociedade, como para além de outras qualidades cognitivas subjacentes ao desenvolvimento humano. Entre várias abordagens pedagógicas associadas à criatividade, dimensão emotiva, identidade, conhecimento do património nacional e internacional, capacidade de reflexão, autonomia, liberdade, ação, experimento e outras, como tem vindo a ser abordado, compreende-se que todas as competências das artes podem ser úteis para a aprendizagem de outras disciplinas. Este valor instrumental induzido na arte é essencial para reconhecer o seu valor intrínseco que destaca o foco da interpretação, fruição e expressão dos alunos para uma interpretação do mundo mais realista (Recomendação).

A aplicação deste valor nas várias disciplinas curriculares é possível se as mesmas forem entendidas como um todo e não só por uma parte. Primeiro, será importante considerar a capacidade de criar relações qualitativas que satisfaçam um propósito, atendendo a sua composição de relações de qualidade que surgem de um método ou sequência de trabalho. Não existem fórmulas estruturadas infalíveis, existe sim uma organização que depende da fórmula como uma atividade que se adequa à aprendizagem de um determinado domínio ou conteúdo.

O papel da arte na educação cultiva modos de pensar a partir de uma perspectiva mais abrangente e não tão individualista, já que coexiste com o sentimento, o pensamento e a partilha. Este método, ao prestar mais atenção à forma, pode ser aplicada a outras áreas de conhecimento no seu âmbito teórico e/ou prático, no entanto, é importante ajudar os alunos a aprender a questionar não só o que está a ser-lhe exposto, como a forma como se expõe, refinando a sua perceção para estes campos.

Para além desta visão sobre o que é apresentado e a sua forma de apresentação, as artes também potenciam a formulação de objetivos, uma vez considerados como algo de algum nível de complexidade. Projetar estes objetivos de forma linear, estruturado no seu estabelecimento, formulação, implementação e avaliação, não bastará para atingir o potencial que todo o percurso de desenvolvimento e aquisição destes objetivos poderá promover. Adquirindo uma forma mais orgânica, as artes permitem demonstrar como todo o processo se equipara à validação que o fim obtém. Qualquer trabalho muda e encontra novos objetivos, enquanto outros vão perdendo importância, mas a considerar será o foco sobre o prazer e a satisfação envolvidos na experiência em si, cujo impulso será dado pelo próprio contexto no qual se insere o indivíduo.

Esta correlação flexível de um processo orgânico, reflete o pensamento dos indivíduos como algo que adquire uma forma que se altera e enriquece pelo processo em si, não somente pela sua concretização. Não desvalorizando as estratégias de previsão e controlo, que são igualmente valorativas no processo de trabalho, o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez relacionados com valores humanísticos, adquirem qualidades quando permitem alguma liberdade à abordagem de temas que não constavam no plano de aula, que poderão surgir de curiosidades dos alunos ou temas sociais atuais.

Neste seguimento, as artes também potenciam novas interpretações na relação entre forma e conteúdo que, para a maior parte do que fazemos, tem uma certa valorização. É necessário criar uma forma cujo conteúdo está adequado a um propósito e em contexto de sala de aula: a escrita, as operações matemáticas e o discurso dirigido a um aluno são importantes a este respeito. Descobrir que a forma e o conteúdo são inseparáveis demonstra que não há inter-substituição entre elementos, o que por vezes poderá acontecer em áreas como a matemática, mas a ausência de inter-substituição promove a atenção ao particular que é essencialmente importante para quem ensina, uma vez que o carácter distintivo da forma de ensino é um aspeto importante do que se ensina. Estes valores tornam-se significativos para a escola, na medida em que as tabelas que revelam e as classificam pelo desempenho curricular, na forma de classificações, denotam ser um bom exemplo que reflete que a forma como é classificada uma boa escola não deveria depender de boas classificações, mas das aprendizagens que os alunos adquirem efetivamente. (Eisner, 2008)

2.2. Educação Artística e o Desenvolvimento Humano

O envolvimento da arte na sociedade é algo cada vez mais atual na medida em que se aproxima do público em lugares incomuns, procurando o prazer de a vivenciar e tornar acessível a todos, tal como acontecia nas sociedades antigas. Se as artes passaram de uma relação de interligação entre a pintura, a escultura, a arquitetura, que participava na vida coletiva, a habitar teatros, galerias, museus, hoje volta a existir esta necessidade de transcender o espaço fechado para a sua exposição aberta em espaços habitados pelo público diariamente. A base desta necessidade relaciona-se com a participação da obra enquanto objeto e a sua interpretação enquanto conexão humana, quebrando os cânones experimentais da arte com um certo distanciamento, enquanto algo intangível. Se a arte é algo que potencia uma conexão com a humanidade justifica-se a sua exposição viva nas ruas, nas estações, nas escolas, onde poderão coabitar com o próprio público.

A experiência que a arte possibilita na sua realização, pelo seu contacto e proximidade pela vida quotidiana, diz respeito a uma consciencialização pela vida humana. Isto

justifica-se pela curiosidade de poder ver mais além, estimulando a imaginação, a curiosidade e uma operacionalização compartilhada por sentimentos e emoções, refletindo-se em simples ideias que passam a ter significado de objeto, o que acontece com os artistas, numa simbiose gerada entre as suas ideias e o objeto, quando ambos de fundem num só (Reis & Bagolin, 2011).

Não é simples falar de arte. Para aquele que estabelece uma relação com um objeto artístico, este comunica por si só, mas ouvir alguém falar sobre este objeto artístico irá revelar sempre mais que o próprio objeto. No âmbito educativo, ao falar de Arte compreende-se uma capacidade de aplicação de conhecimento ou execução de uma ideia que se associa a um conjunto de técnicas e meios pelos quais se tornará possível realizar, respeitando um conjunto de regras e preceitos para uma atividade partilhada com um público cuja origem se manifesta a partir de uma ideia construída por um indivíduo.

Desta forma, a arte pode ser compreendida como uma linguagem que, a partir de um conjunto de percepções que articulam emoções, pensamento e ações, torna-se uma forma poderosa de conhecer mais sobre a individualidade de cada um e o seu envolvimento na sociedade. Trata-se de compreender uma linguagem que permite a individualidade, pela sua descoberta, e compreender que ninguém é substituível na sua narrativa individual, projetada numa narrativa coletiva. Assim, ao construir uma linguagem subjacente à arte, envolve-se um processo gramatical criado através de símbolos, uma vez compreendida como um lugar de significados, que exterioriza pensamentos e ideias através da criação de objetos (Silva, 2016).

Os termos utilizados no contexto educativo podem remeter para uma interpretação ambígua e bastante redutora das potencialidades das artes na educação. Não é de todo objetivo formar artistas capazes de construir uma carreira através de uma formação diferenciadora onde as artes orientam todo o currículo, mas é importante referir que é importante facilitar o acesso às artes na formação dos alunos através de uma educação cultural onde se pode abrir horizontes à educação através das potencialidades pessoais e sociais que as artes possibilitam. (Eça, Para acabar de vez com a Educação Artística, 2008)

Podemos encontrar na arte e no desenvolvimento humano a possibilidade de enriquecer “formas de pensar, agir e sentir”, através de um processo de progressão de “criação artística” que poderá contribuir para a “a construção de mundos mais plausíveis e viáveis” (Silva, 2016, p. 6).

Os processos simbólicos de transformação de uma criação artística propõem várias formas de projetar o mundo, no sentido de compreender em si um processo de construção que explora o que ainda não foi explorado e, por isso, ainda não foi compreendido.

O desenvolvimento humano é um conceito aberto a várias dimensões biológicas, psicológicas e sociais, mas entre estas dimensões, destacam-se aquelas onde os valores humanos são protagonista das preocupações. Tal como refere Silva (2016),

É preciso reconhecer, hoje, talvez mais do que nunca, que à medida que se vai desenrolando o tempo histórico, a acção humana cria um conjunto diversificado de fenómenos que tem tornado as tarefas existenciais um processo cada vez mais complexo e exigente. Torna-se evidente que o conhecimento progressivo do mundo na sua multiplicidade, é uma condição sem a qual não será possível desenvolver acções transformadoras que tenham em vista a obtenção de níveis desejáveis de tolerância e de justiça no acesso ao bem-estar e à liberdade.

(p. 6)

Neste sentido, o ensaio de Gardner (2019) comprova a ideia de que as considerações manifestadas sobre o desenvolvimento humano são consideradas flexíveis pelas opções disponíveis para as sociedades nas suas práticas educativas e sociais. A diferenciação de cada indivíduo traduz inúmeras variedades de habilidades e perfis potenciadores que se encontram através de uma problemática ou desafio.

Todos os seres humanos apresentam uma certa propensão para determinada área ou domínio, traduzido na experimentação de formas diferentes de superar dificuldades e dominar informação conforme o seu nível de desenvolvimento. Esta tendência resulta da referência da escola, onde é pedido, muitas vezes, que se dominem conteúdos específicos de conhecimento num período muito limitado de tempo.

Com base nesta premissa, Gardner (2019) defende que sejam criadas políticas de educação artística, com valores concebidos em programas de estudo adequados ao desenvolvimento e que abrangem as diferenças significativas de cada indivíduo. O desafio da educação artística é articular valores culturais com os meios disponíveis para

uma educação e avaliação artística com base no desenvolvimento individual de cada aluno.

A forma como o desenvolvimento humano é classificado é uma teoria abordada por muitos teóricos que explicam que depende da participação das crianças no próprio desenvolvimento e questionam se o mesmo poderá ser qualificado por estágios ou se ocorre num processo contínuo.

Piaget (1940 - 1945) foi revolucionário na sua fundamentação teórica dos estágios cognitivos que enfatizam os processos de desenvolvimento e o comportamento que reflete esses processos. O seu método clínico combinou várias estratégias de observação com questionamentos que concluíram que o desenvolvimento cognitivo de uma criança ocorre em quatro estágios qualitativamente diferentes: estágio sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais.

O estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo das crianças caracteriza-se pela expansão do uso do pensamento simbólico ou capacidade de representação, que surge no fim do estágio sensório-motor, por volta dos 2 anos. A maturação do pensamento simbólico é acompanhada por um crescente entendimento de causalidade, identidade, categorização e número. Desta forma, a capacidade de um indivíduo para usar símbolos ou representações mentais associadas a um significado caracteriza-se função simbólica. Sem estas representações não era possível comunicar verbalmente, ler mapas, apreciar fotografias, entre outros, e é a partir deste estágio que estas capacidades se desenvolvem, que corresponde à idade das crianças que frequentam o 1º CEB (Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

Desta forma, pode-se compreender que o crescimento, mais do que uma mudança que ocorre ao longo de um determinado tempo, demonstra associar-se a aprendizagens que são mais do que meras associações e passam por vários estágios qualitativamente diferentes de compreensão.

Según el nuevo núcleo teórico del desarrollo, el crecimiento refleja una compleja interacción entre las predisposiciones genéticas y las oportunidades medioambientales, cuyo resultado puede percibirse en una forma un poco diferente en distintos marcos, pero que en cualquier acontecimiento mostrará determinadas propiedades fundamentales.

(Gardner, 2019, pp. 19-20)

Sustentado nesta teoria, Gardner (2019) sustém o seu ensaio na teoria desenvolvida por Goodman (1976) na medida em que as artes, quando equiparadas e igualmente valorizadas como áreas científicas, em que ambas envolvem operações similares, de inventar, ler, aplicar, transformar e manipular, através de sistemas simbólicos associados de forma específica, podem ser intensificados pela sua associação e valorizados na implementação de uma mudança educativa. Os sistemas simbólicos podem apelar a diferentes tipos de habilidades de uso de símbolos por parte dos indivíduos, que podem ter consequências educacionais nas artes e em outras disciplinas. Daqui salienta a linguagem, os gestos, a pintura, a música e semelhantes, que se relacionam com códigos de expressão metafóricos que incentivam conexões psicológicas e definem o desenvolvimento de habilidades para usar símbolos, dando ênfase especial às habilidades desenvolvidas no campo das artes.

Desenvolvendo esta teoria, Gardner (2019) procurou uma forma de cruzar a análise da teoria de Goodman (1976) sobre o desenvolvimento simbólico humano com novas abordagens e métodos de desenvolvimento mencionados por Piaget.

O resultado demonstra que as crianças submetidas a este ensaio experimental, observadas entre intervalos regulares ao longo do tempo, desenvolvem gradualmente competências de diferentes domínios simbólicos, transversais a várias áreas de ensino e ao seu estágio de desenvolvimento. Neste sentido, a abordagem à educação artística é considerada “um domínio do uso humano de símbolos” (2019) onde as emoções envolvidas são consideradas como funções cognitivas que orientam o indivíduo a distinguir afinidades, construir expectativas e resolver problemas. Neste sentido, a educação artística, sendo primeiramente considerada como uma atividade da mente, envolve o uso e a transformação de vários tipos de símbolos e sistemas de símbolos, orientando os indivíduos a participar de forma significativa na descodificação de símbolos presentes na sua cultura.

Quando os indivíduos exploram os sistemas de símbolos mobilizados para fins artísticos, fazem-no de determinadas formas e com determinados objetivos. Se um sistema de símbolos, como a linguagem, é utilizado para comunicar um significado, da forma mais clara possível, sem ter um cariz estético, mas considerando que esse mesmo sistema simbólico seria utilizado para se expressar e transmitir um conjunto de significados que

evocam um estado emocional, então há-que considerar que o mesmo sistema de símbolos está subjacente a fins estéticos. (Gardner, 2019)

Ainda que as escolas promovam pontualmente momentos de acesso à cultura, através de idas ao teatro, a concertos e exposições, a fruição estética não é garantida, uma vez que os alunos nem sempre compreendem o que estão a observar, a ouvir, a vivenciar, e o conhecimento associado à arte é indispensável para uma efetiva fruição.

Se a perspetiva de Gardner (2019) e Silva (2016) comprovam que as expressões artísticas recorrem a processos culturalmente codificados e que é necessário um domínio simbólico para se compreender esses mesmos códigos, também Costa e Couvaneiro (2019) comprovam que as diferentes formas de expressão artística permitem que tanto o processo como o produto final exija um conjunto de domínios simbólicos, valorizando todo o processo artístico e as capacidades cognitivas que promove (pp. 32-33). No entanto, distinguem o processo de interpretação de fruição, na medida em que a interpretação necessita de conceitos que possibilitem a sua leitura e compreensão e só assim atingir uma fruição artística.

2.3. Escolas Europeias de Referência de Boas Práticas Pedagógico-Artísticas

Ao compreender de que forma algumas escolas europeias organizam o currículo dos seus alunos no âmbito do ensino artístico, conclui-se que os seus contextos institucionais e organizacionais oferecem uma educação de qualidade que exige uma abordagem aos vários fatores envolvidos na educação. A cooperação atingida entre docentes e profissionais do domínio artístico é bastante frequente, quando comparado com o exemplo português, e é promovida uma colaboração entre escolas e autoridades educativas, artistas e instituições, de modo a proporcionar uma educação artística e uma educação cultural mais abrangente.

Em alguns países europeus, tais como a Finlândia, a Estónia e Espanha, a cooperação entre as escolas e instituições culturais procura melhorar o conteúdo das atividades artísticas e desenvolver métodos criativos. Já o trabalho desenvolvido entre professores e artistas torna-se benéfico pela relação dual que o aproveitamento do trabalho

pedagógico e artístico que cada profissional domina apresenta, combinando uma equipa multidisciplinar capaz de promover o ensino das artes mais didático e coerente. A organização curricular varia entre o ensino artístico agrupado ou diferenciado do currículo, lecionado na maioria das vezes por um professor especializado.

Independentemente da organização, estas escolas europeias procuram o desenvolvimento da criatividade e a acessibilidade ao ensino das artes, promovendo uma maior coesão quanto aos objetivos definidos pela educação artística, centrando o desenvolvimento de competências, o conhecimento e a compreensão das artes aos alunos. Procura-se estimular a apreciação crítica, a criatividade, a criação e a imaginação, com um olhar sobre o património e a diversidade cultural, desenvolvendo a consciência sobre a proteção do meio ambiente. (EURYDICE, 2009, p. 19)

O sistema educativo da Finlândia destaca-se pela particularidade de estimular a participação dos alunos na sua aprendizagem, que a nível escolar como socioemocional. Os alunos estabelecem metas, resolvem problemas e avaliam as suas aprendizagens com base em objetivos estabelecidos com o apoio dos seus docentes, que adquirem o papel de mentor, criando uma comunidade de aprendizagem onde todos partilham a responsabilidade por aprender e ensinar.

A organização curricular fundamenta-se por competências transversais a todo o currículo, sendo a competência cultural, a interação entre pares e a expressividade premissas que orientam a formação do aluno projetada para a sua vida.

Em relação à Educação Artística o modelo educativo finlandês destaca-se pela valorização imposta às artes na formação dos alunos. Num ambiente estruturado, tal como é referido no site New Nordic School (<https://www.newnordic.school/>), o aluno é incentivado a pensar, refletir e debater, desenvolvendo competências que contribuem para a construção da sua autonomia. A aprendizagem experimental é implementada com o propósito de enriquecer a qualidade do ensino, sendo organizada por projetos interdisciplinares que contam com a participação ativa dos alunos e respetivos mentores. Nestes projetos são planeados projetos do interesse dos alunos, com conteúdos apresentados pelos próprios, a fim de se envolverem com o espaço e demais recursos necessários para aprenderem através da descoberta.

As artes visuais, a música, os trabalhos manuais, as artes cénicas, a dança, as artes da comunicação e a arquitetura fazem parte do currículo do modelo finlandês e a carga horária dedicada a estas vertentes artísticas é gerida ao longo do decurso de todo o ensino obrigatório (EURYDICE, 2009).

“Schools and their students are not ranked based on exam scores as there are no national standardized exams. Learning is personalized for each student by empowering their strengths and supporting their challenges. Each student’s progress is followed through the national curriculum’s learning outcomes. Students are encouraged to follow their own personalized learning path through a system that encourages their strengths and supports their challenges - there are no ‘dead-ends’. Their learning path is flexible, as shown below in the education system’s structure.”

(p. 26)

Semelhante a este sistema educativo, a Estónia é um outro país exemplar na educação, devido à forma como incorpora o envolvimento social nas boas práticas educativas. Por abraçar uma multiculturalidade evidente, a estrutura do ensino explora as particularidades de cada aluno para fundamentar a aprendizagem e a descoberta do mundo através de um sistema educativo baseado na equidade ressaltando o conceito através do aproveitamento da diversidade cultural do país, dando a mesma oportunidade a todos, independentemente da sua origem. (Butrymowicz, 2016)

Apesar de apresentar um currículo mais estruturado que na Finlândia, na Estónia valoriza-se de forma significativa o ensino das artes visuais, a música, os trabalhos manuais, a arquitetura, a dança e as artes da comunicação mostrando ser diferenciadora na sua abordagem interdisciplinar com as demais áreas curriculares. O ensino artístico integra a história, a educação para o consumo, as TIC, com um objetivo transversal entre todas as disciplinas, definido a nível local ou das escolas. Aqui, estrutura-se um plano educativo de forma a abranger vários equipamentos sociais, como museus, onde os alunos podem participar ativamente em atividades e assim envolverem-se nas experiências que lhes são proporcionadas.

O Ministério da Educação tem um papel ativo na promoção de um ensino diferenciador e organiza vários eventos com planos educativos sobre música e dança, de forma a envolver os alunos numa prática que possibilita vivenciar novas experiências apelando

aos sentidos, como festivais, apresentações de dança e exposições concebidas pelos mesmos. Também são proporcionados aos alunos a presença ativa de artistas profissionais para desenvolver e criar pequenos projetos motivadores que têm como objetivo primordial explorar os interesses artísticos dos alunos. (EURYDICE, 2009)

Estes dois modelos espelham uma organização exemplar de como o aluno está no centro das próprias aprendizagens e o professor orienta os seus interesses, de forma a tirar o melhor partido de uma aprendizagem significativa. São modelos que integram o ensino artístico de forma holística, não se centrando num plano bidimensional, e permitem a participação ativa do aluno num envolvimento social onde a escola tem o papel mediador.

Em Espanha, mais especificamente em Barcelona, três escolas demonstram como os seus modelos educativos se diferenciam pela aplicação eminente de projetos interdisciplinares que combinam o ensino artístico com outras áreas do saber, quer de forma integral ou distinta. Através da Educação Musical, que predomina na aplicação do currículo, e da Expressão Plástica, estas escolas fundamentam a ação educativa com base numa personalização do aluno, conforme os seus interesses e necessidades.

Na Escola Marillac (<http://www.escola-marillac.net/es/educaci%C3%B3n-primaria>), o processo de ensino e aprendizagem passa pela combinação do saber fazer e do saber ser, para a aplicação de um conjunto de valores humanísticos que realçam a importância da presença de uma sociedade justa e empenhada. Nesta escola, o objetivo é formar alunos através das suas inquietações e curiosidades, para que assim construam um projeto de vida, adaptado ao seu desenvolvimento e descobertas. Aqui os alunos iniciam a semana com Oficinas realizadas por professores, onde realizam atividades de culinária, relaxamento e artes plásticas, de forma a possibilitar a aprendizagem em espaços preparados para a sua realização, algo que nem sempre as salas de aulas possibilitam. Também inserem projetos interdisciplinares e com valor sustentável a par com entidades promotoras de uma cultura semelhante, valorizando a família, a escola e o desenvolvimento pessoal do aluno.

A Barcelona School é exemplo de uma escola com uma metodologia ativa baseada na aprendizagem cooperativa fundamentada pela valorização da inclusão e de práticas funcionais predominantes a aprendizagens significativas. Neste núcleo educativo a

democracia, a participação, a liberdade de expressão e a promoção do desenvolvimento integral da personalidade dos alunos, com respeito à sua liberdade, são valores que a caracterizam. Esta escola trabalha a partir de um currículo integrador de competências que valorizam uma educação emocional que faz prevalecer o desenvolvimento integral do ser humano. O currículo abraça um conjunto de projetos linguísticos, de convivência e tecnologia que acompanham todos os níveis escolares e a par, promove-se o envolvimento familiar, a responsabilidade a alunos mais velhos perante alunos mais novos, sob apadrinhamento, e princípios de inclusão, equidade e adaptabilidade. São desenvolvidas Oficinas de Expressão Plástica, que aplicam um programa vertical de trabalho com diferentes artistas, técnicas e colaborações de museus e semelhantes, que estimulam a criatividade do aluno. Aqui também a música é uma área artística constantemente presente onde se estimula o canto, a expressão corporal e movimento, o conto de histórias e outras atividades de estímulo à língua e à linguagem. (Escola Barcelona, 2019)

Também a Escola de la Concepción se distingue pela articulação de projetos musicais e linguísticos, de forma a promover o desenvolvimento da linguagem e a criatividade dos alunos. Para além deste, outro objetivo educativo da escola é integrar o trabalho cooperativo e de tecnologias da informação e comunicação. O trabalho é desenvolvido de acordo com as habilidades de cada aluno, de forma a promover o seu desenvolvimento e autonomia pessoal e ainda de modo a estimular a curiosidade, investigação e análise crítica, potenciando a utilização de diferentes linguagens da comunicação oral, escrita, matemática, corporal, musical, artística e visual. Aqui são promovidos projetos interdisciplinares que possibilitam o desenvolvimento das capacidades individuais de expressão, concentração, esforço e superação individual de cada aluno. Estes projetos transversais a todas as áreas do saber têm como primazia a linguagem visual e plástica e a aplicação de estratégias ativas de uma participação coordenada entre a expressão plástica, a dança e a música. (La Concepció, 2013)

Em Portugal, a maioria das escolas continuam a seguir um regime canonizado de uma educação que pouco evoluiu, em comparação ao séc. XX. Apesar de serem reconhecidos alguns ajustes na organização do tempo e do próprio espaço educativo, pouco evoluíram quando comparadas com o regime educativo de outros países europeus, como tem

vindo a ser mencionado no presente relatório. Contrariamente a este registo, existem algumas escolas que se salientam por promoverem uma pedagogia mais ativa e orgânica, na medida em que promovem valores humanistas semelhantes ao de escolas como na Finlândia, Estónia e Espanha.

Entre vários exemplos, a OSMOPE é exemplo de uma instituição escolar que educa com os sentidos e as emoções, onde a partilha e o sentimento de pertença são linhas orientadoras de uma educação que defende a mobilização de processos de criação artística e cultural.

Por defender estes conceitos, a OSMOPE é reconhecida por possibilitar aprendizagens interdisciplinares com Arte, integrando desafios que capacitam os alunos a descobrir novas representações do mundo, promovendo o desenvolvimento de competências indispensáveis ao longo da vida.

Parafraseando parte do Projeto Educativo da escola, mais do que puro entretenimento e prazer, a arte é interpretada pela sua potencialidade no desenvolvimento da inteligência, o conhecimento e a capacidade de compreender emoções, sendo reconhecida como inseparável da sociedade e da cultura onde estão inseridos os seus alunos. (OSMOPE, s.d., p. 13)

A escola conta com a cooperação de várias instituições artísticas e culturais e ainda com a participação de familiares com vivências ligadas à música, pintura, artes cénicas e outras. São organizados momentos de partilha entre estes participantes com a restante comunidade escolar, proporcionando aos alunos oportunidades de contacto frequente com eventos culturais e artísticos. Ao usufruírem destas vivências são promovidos valores de comunidade, quebrando com a ideologia de realizar este tipo de atividade somente em festas especiais, relacionadas com rituais sociais de lazer.

Esta escola está também equipada com um atelier de artes plásticas onde os alunos poderão encontrar diversos materiais de pintura, tecelagem, modelagem, estampagem, e respetivos suportes. Este tipo de espaços, preparados para uma finalidade mais artística, promovem autonomamente o estímulo e a curiosidade por despertarem no aluno o sentido de valorização ao tipo de trabalho aqui desenvolvido. (OSMOPE, s.d.)

Para a presente investigação estes modelos servem de linha orientadora com o objetivo de compreender como o papel do professor é primordial na orientação dos interesses e curiosidades do aluno, de forma a apresentar oportunidades que o motivem a aprender pela descoberta e experimentação. Ao conhecer novos métodos e práticas de ensino que articulam a arte e a aquisição de outras áreas do saber, assim como os espaços, os tempos e os recursos necessários para a sua aplicação, permite ao aluno o envolvimento num processo criativo que poderá partir dos seus interesses, conduzindo-os a uma centralidade eminente. Pretende-se assim conduzir a aprendizagem ou consolidação de saberes através de mecanismos de reflexão, debate, exploração e descoberta que os possa encaminhar às metas estipuladas e assim estimular e envolver a arte no ensino português de forma semelhante a estas escolas europeias de referência.

2.4. Pensamento Crítico e Criativo na Sala de Aula

O desenvolvimento do pensamento crítico e criativo têm sido reconhecidos como objetivo dos ensinos básico e secundário, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, sendo duas competências envolvidas em contextos específicos, com diferentes perspetivas e capacidades. (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017)

As competências na área do Pensamento Crítico e Criativo requerem observação, identificação, análise, experimentação, argumentação e defesa de ideias consideradas por critérios que permitam concluir e proceder à respetiva avaliação, de forma concisa de um processo de construção do pensamento (p. 24). As competências associadas implicam um pensamento abrangente, lógico, analítico, experimental e idealizado com argumentação que recorra a critérios que permitam uma tomada de posição. Também a aplicação de conhecimentos, através de variadas metodologias e ferramentas que previnem e avaliem o impacto de decisões, e o desenvolvimento de ideias inovadoras como resultado de uma reflexão pessoal e cooperativa entre pares, capazes de orientar a devida aplicação em diversos contextos de aprendizagem, são descritores que conduzem o desenvolvimento e aquisição do pensamento crítico e criativo de alunos do ensino básico e secundário (2017, p. 24).

Torna-se essencial promover a aquisição de competências que permitam a integração de um pensamento crítico e criativo, uma vez que este é reconhecido como “um dos objetivos de aprendizagem mais importantes dos alunos” (Lopes & Silva, 2020, p. 43). Mas este, por sua vez, faz parte de um processo lento, deliberado e controlado, que envolve empenho e dedicação, levando o aluno a pensar, ponderando a intencionalidade de cada momento, refletindo sobre o que lhe é apresentado, envolvendo princípios e critérios que se debruçam sobre a autenticidade das suas posteriores decisões (Cruz, Dominguez, & Carreira, 2019, pp. 66-67).

A centralização do pensamento crítico no seu contexto de aplicação, considerando as emoções, a intuição, a imaginação e a criatividade, demonstra que é importante abordar o mesmo em sala de aula, valorizando o seu potencial e contributo para o desenvolvimento dos alunos. Assim afirmam os mesmos autores, uma vez que

“podemos entender o pensamento crítico enquanto pensamento criterioso, monitorizado e contextualizado, sustentado na predisposição e competência para chegar a um objetivo pretendido (resultado, solução, decisão) numa determinada situação. (...) Ao pensar criticamente fazemo-lo de modo intencional, orientado e responsável, ponderando ideias e valores de forma cuidadosa e demorada, segundo diferentes padrões intelectuais, como sejam a precisão, clareza e consistência.”

(Cruz, Dominguez, & Carreira, 2019, pp. 8 - 10)

Este desafio suscita a necessidade de uma prática reflexiva em torno de um trabalho que se deverá fazer com toda a comunidade educativa, fundamentando uma aprendizagem para e ao longo da vida (Cardoso, 2013, p. 350). É com a avaliação e verificação do conhecimento e das aprendizagens que os alunos aplicam e estimulam o pensamento crítico, não como uma conotação negativa, mas com o objetivo de estimular novas aprendizagens e o seu próprio crescimento.

2.5. Expressões Artísticas e Educação Inclusiva

Apesar de o objeto da presente investigação não depender da arte terapia como recurso fundamental, entendeu-se que o seu propósito constituiria um ponto de relação com o Decreto-Lei nº54/2018, onde são elencadas prioridades de uma educação inclusiva,

concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural

que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

(p. 2918)

Arte terapia entende-se como uma técnica de combina arte e psicologia, capaz de desenvolver a consciência através de processos expressivos, capaz de transformar e ampliar potencialidades criativas. Através da implementação de atividades artísticas, que atuam no campo simbólico da vida humana, com finalidade de auxiliar crianças (e adultos) a melhorar o seu equilíbrio psicológico, permite integrar uma relação mais dinâmica e enriquecedora com outros, recorrendo à arte como via de comunicação e expressão (Ferreira, 2010, pp. 16, 17).

A expressão criadora da criança, trabalhada a par de uma vasta oferta de psicoterapias, permite construir um conjunto de ofertas que permitem estabelecer novas vias de comunicação, especialmente com alunos que evidenciam necessidades de suporte complementar ao seu desenvolvimento escolar. Como refere Pain & Jarreau (2001) o processo de criação é mais importante que o resultado dessa mesma criação, evidenciando intervenções de curta duração, com experiências intensas, em continuidade, a fim de dar corpo à expressão de cada criança. Independentemente das técnicas artísticas a que se poderão recorrer para explorar diversos materiais, é necessário entender que cada técnica “coloca ao sujeito um tipo de problema tanto ao nível de representação quanto ao nível subjetivo”, o que subentende que perante determinado material, a criança terá de a explorar e encontrar meios para a sua liberdade de expressão.

A implementação de atividades em contextos onde se encontram alunos que usufruem das Medidas Adicionais ao abrigo do Decreto Lei nº54/2018 (p. 2921) consideram pertinentes adaptações curriculares significativas, permitindo cumprir com o princípio de autodeterminação, respeitando a autonomia pessoal do aluno, assim como os seus interesses, a sua expressão e participação na tomada de decisões.

Deste modo, a arte poderá ser interpretada como dimensão constitutiva do desenvolvimento integral dos alunos, podendo desenvolver o raciocínio, imaginação, perceção, o domínio motor e o estímulo à comunicação, trabalhando cognições

comportamentais, como a autonomia, a motivação e a expressão da criança (Tajes & Marinho, 2021).

Oliveira e Santos (2004, pp. 27 - 28), com a mesma perspetiva, evidenciam o estímulo que a Arte proporciona à criança, pela interação com diversos materiais e técnicas, que permitirão o desencadeamento de um processo indispensável para o seu desenvolvimento e crescimento pessoal. Para que esse processo seja possível, salientam a pertinência de potenciar ambientes calmos, acolhedores e seguros, organizados e com os materiais necessários disponíveis, evitando distrações para a criança e o papel do educador (docente) no trabalho de despertar a curiosidade e o gosto pela descoberta.

Foi atendendo a estas especificidades que se prepararam duas atividades para uma turma de alunos que usufrui de Medidas Adicionais e de Programa Educativo Individual, a pedido especial da docente que desenvolve o seu trabalho juntamente com estes alunos.

II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Contexto da Investigação

A este capítulo está subjacente o processo de apresentação e desenvolvimento epistemológico, assim como a fundamentação das opções metodológicas alusivas à investigação realizada, prestando atenção a técnicas e metodologias de recolha e tratamento de informação.

Para concretizar qualquer ideologia é necessária uma fundamentação teórica que confira os instrumentos essenciais para a interrogação do real e a seleção adequada das metodologias a utilizar. Considerando que “investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo” (Amado, 2014, p. 19), quando comparada com outra atividade humana, é necessário compreender o conjunto de predicados que envolvem o conceito de educação, de forma a compreender o objetivo do estudo a realizar ao longo da investigação.

Há, em todas estas definições, a ideia de educação como uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros; o aperfeiçoamento e enriquecimento não são, desse modo, somente individuais mas coletivos, devendo produzir mudanças desejáveis da sociedade e na cultura – muito especialmente na concretização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, bem como na intensificação de valores essenciais para a convivência, como a compreensão, a tolerância e a amizade entre cidadãos e cidadãs, povos e civilizações.

(Amado, 2014, p. 22)

Respeitando o desenvolvimento constante da educação, em termos individuais, sociais e culturais, compreende-se que a mesma oferece a cada indivíduo um património comum, dinâmico e enriquecido nas relações de várias socializações. Foi a partir deste paradigma que a interpretação da realidade da Educação Artística despoletou interesse numa análise epistemológica que permitisse criar uma conceção acerca da natureza do conhecimento, da produção e comunicação das potencialidades desta vertente curricular.

2. Objetivos da Investigação

Para a elaboração desta investigação, a escolha de um fio condutor que permitisse executar e aprofundar determinados aspetos relacionados com a Educação Artística na contemporaneidade e a sua influência no desempenho de alunos do 1º ciclo, formou o conjunto de objetivos que pretendiam ser respondidos ao longo do seu desenvolvimento.

Assim, definiram-se os seguintes objetivos de forma a conduzir e discutir a pertinência da investigação, definindo as etapas do seu desenvolvimento:

- Compreender o impacto que a educação artística poderá ter no desenvolvimento integral do aluno do 1º Ciclo;
- Promover uma visão crítica, em âmbitos educativos;
- Realizar atividades que procurem envolver as demais áreas curriculares, numa fundamentação interdisciplinar;
- Envolver a participação de alunos e promover o seu trabalho autónomo;
- Melhorar a qualidade do ensino relativamente à Educação Artística;

3. Opções das técnicas metodológicas da investigação

A realização de projetos de pesquisa em educação, como refere Aires (2015), serve-se da interação entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas que constituem o processo investigativo.

Face a alguns procedimentos chave da investigação qualitativa, (...) a perspectiva linguística afirma que esta experiência é criada no contexto social escrito pelo investigador. Esta primeira crise de representação emerge num quadro que estabelece a ligação directa entre a experiência e o texto problemático. (...) Os conceitos de validade, generalização e fiabilidade são repensados e abre-se uma nova discussão sobre a avaliação dos estudos qualitativos na pós-modernidade.

(p. 4)

Explorando uma metodologia mista, que combina técnicas metodológicas qualitativas e recolha e tratamento de informação através de inquéritos, a presente investigação centra-se na compreensão de questões relacionadas com a aquisição de saberes das demais áreas quando conjugadas com a Educação Artística. Assim, analisar comportamentos, atitudes e valores inerentes a todo o método de análise é um procedimento indutivo e descritivo, à medida de ideias e entendimentos fundados com

o seu desenvolvimento. A sua construção está subentendida em todo o processo de investigação, da recolha de dados daí obtida, à medida da sua qualidade, validade e fiabilidade, dependendo da sensibilidade e integridade dos envolvidos ao longo de todo o percurso. Assim refere Aires (2015):

A investigação qualitativa insere-se hoje em perspetivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interativos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas.

(p. 13)

Optar por esta metodologia possibilita integrar boas hipóteses de investigação, devido às suas técnicas detalhadas, derivadas da observação, entrevistas, inquéritos e análise de produtos que exploram e comprovam o reconhecimento de uma realidade da educação portuguesa do século XXI.

Entender esta metodologia através da abordagem de Bogdan & Biklen (1994) permite concluir que a investigação qualitativa exige uma análise que busca todo o potencial para constituir pistas que estabeleçam uma compreensão mais esclarecedora daquele que é o objeto de estudo, levando o investigador a interessar-se mais pelo processo do que pelos resultados obtidos. Por outro lado, Stake (1999) afirma que

La función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación. De los estudios cualitativos de casos se esperan “descripciones abiertas”, “comprensión mediante la experiencia” y “realidades múltiples”.

(p. 46)

Esta ideologia compreende a perceção de cada indivíduo pela sua singularidade e pelas experiências a que se sujeita, que determinará os resultados que a metodologia selecionada promoverá. Tendo a pesquisa qualitativa “um ambiente natural como fonte direta de dados” e sendo o investigador “o seu principal instrumento” (Ludke & André, 1993, pp. 11 - 12), supõe-se este contacto como primordial para compreender os acontecimentos ocorridos pela influência de cada contexto onde se pratica.

Por representarem uma tipologia de recolha de dados que resultam de características suscetíveis de serem medidas, a tipologia de uma metodologia quantitativa permite

mais precisão e um posicionamento mais informal dos dados recolhidos, que permitiram compreender a postura de docentes do 1º Ciclo face ao tema da presente investigação.

Como refere Creswell (2007), a entrevista quantitativa

é aquela em que o investigador usa primariamente alegações pós-positivistas para desenvolvimento de conhecimento (ou seja, raciocínio de causa e efeito, redução de variáveis específicas e hipóteses e questões, uso de mensuração e observação e teste de teorias), emprega estratégias de investigação (como experimentos, levantamentos e coleta de dados, instrumentos predeterminados que geram dados estatísticos)

(p. 35)

Permitir esta combinação de técnicas metodológicas reforça o objetivo de convergir métodos qualitativos e quantitativos que permitem adicionar e “reunir diferentes tipos de dados”, pois o resultado de um método pode auxiliar o desenvolvimento de outro método.

Do ponto de vista relacional entre as opções metodológicas da investigação e os instrumentos e técnicas selecionados para a sua elaboração, o contexto insere-se num trabalho pela descoberta, validando um conjunto de hipóteses que foram surgindo no seu desenvolvimento.

O procedimento sequencial promovido pela expansão dos resultados de um método com outro permitiu atingir uma amostra mais alargada de docentes, para compreender com mais precisão determinados dados mencionados nas entrevistas exploratórias.

As metodologias introduzem-se numa abordagem indutiva que se centra num trabalho de campo significativo para a respetiva validação de um conjunto de hipóteses que vão sendo levantadas. O trabalho de análise empírica não descarta o controlo de um acompanhamento teórico realizado a partir da recolha, escrita e apresentação de dados.

Para Guerra (2012)

as relações entre variáveis potencialmente explicativas do funcionamento social são colocadas no contexto da descoberta. (...) o investigador procura a formulação de conceitos, teorias ou modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso, quer no final da investigação.

(pp. 22-23)

Neste sentido, com base no objetivo e nos dados fornecidos pela teoria, a investigação enquadra-se num paradigma de natureza maioritariamente qualitativa, pela dimensão de natureza contextual dos dados recolhidos. Para tal, fizeram-se várias opções que serão abordadas de seguida.

4. Instrumentos de Recolha de Dados

Na diversidade de técnicas que podem ser utilizadas neste tipo de investigação, a entrevista e a observação participante permitem uma relação mais intimista entre o investigador e o objeto de estudo, orientando os procedimentos de trabalho de campo relativamente às questões metodológicas, que vão ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes (Bogdan & Biklen, 1994).

O papel do investigador e as suas técnicas de investigação, permitem preparar o terreno para a discussão das questões envolvidas na recolha de dados. Alves (2017) considera que os passos desta recolha incluem observações, entrevistas, documentos e materiais visuais que facilitam a comunicação, análise e divulgação das informações recolhidas.

Neste sentido, a recolha de dados trata um procedimento da investigação que consiste na seleção de técnicas que permitem recolher e tratar toda a informação adequada à investigação, para fins específicos. Os materiais disponíveis para facilitar esta recolha são imensamente vastos, contudo, nesta investigação, optou-se por utilizar recursos mais tradicionais e digitais a fim de facilitar o seu arquivo e tratamento, conforme a sua aplicabilidade.

A entrevista é “uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha um importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas.” (Ludke & André, 1993, p. 33). A estrutura e organização de uma entrevista poderá, certamente, orientar o tipo de resposta que se obtém do entrevistado. Contudo, a interação proporcionada numa entrevista permite um ambiente de influência recíproca entre quem apresenta as questões e quem as recebe. É no estímulo e na aceitação que as

informações partilhadas fluem de forma autêntica, atingindo o cerne do que se pretende obter.

(...) a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

(Ludke & André, 1993, p. 34)

As entrevistas semiestruturadas foram eleitas enquanto instrumento de recolha de dados pelas suas características mais desencerradas no que concerne ao decorrer da entrevista, ou seja, permite a existência de perguntas abertas e concede mais liberdade ao entrevistado para abranger outros aspetos que poderão ser significativos para a recolha de dados.

As entrevistas quantitativas foram realizadas em formato de formulário, online, para chegar ao maior número possível de docentes de 1º Ciclo do Ensino Básico e futuros docentes do mesmo ciclo de estudos, com o objetivo de recolher a maior quantidade de dados possível, tendo por base a experiência e o profissionalismo de docentes no ativo de várias regiões do país e futuros docentes que se encontram a realizar a formação na Escola Superior de Educação da Universidade do Porto e na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Estas entrevistas também são anónimas, tendo como objetivo primordial a experiência dos inquiridos e não os seus dados e vivências pessoais. Desta forma, adaptou-se o guião das entrevistas exploratórias para criar um formulário mais sucinto, maioritariamente de resposta curta e seleção de hipóteses.

5. Entrevista Exploratória Semiestruturada

Com o objetivo de clarificar a influência, prática e gestão da Educação Artística no contexto escolar, assim como a sua influência na aquisição e consolidação de saberes, o testemunho de professores, artistas e futuros docentes compõem a principal amostra para recolha de dados para a fundamentação do decorrente estudo. Também a participação de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, revela ser crucial na realização de

uma análise relativamente à sua postura perante contextos e intervenções pedagógicas no âmbito da Educação Artística.

As entrevistas foram estruturadas conforme as leituras realizadas, dando origem a guiões adaptados a cada entrevistado, por profissão e/ou formação. Deste modo, organizam-se quatro guiões destinados a: docentes, no ativo; futuros docentes; artistas/criativos; alunos do 1º CEB.

Os guiões uniformizados das entrevistas realizadas possibilitaram a recolha de informações através de conversas orais, individuais, com participantes selecionados, que facilitaram a recolha e transmissão de informação pertinente para criar propostas de atividade inerentes ao tema da investigação.

No total, recolheram-se dados fornecidos por 100 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, 20 futuros docentes do 1º CEB, 10 profissionais das áreas do teatro, dança, ilustração e música e 20 alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, cinco alunos de cada ano escolar. A identidade dos inquiridos/entrevistados permanecerá no anonimato sendo que a sua identificação será codificada da seguinte forma:

Docentes - D1, D2, D3, ...;

Futuros Docentes - FD1, FD2, FD3, ...;

Artistas / Criativos - A1, A2, A3, ...;

Alunos do 1º Ciclo - AL1, AL2, AL3...;

Tabela 1 Guião da entrevista destinada a Artistas / Criativos

Tema	Destinatários	Descritores	Questões
Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	Artistas	Enquadramento da entrevista;	Introdução;
Identificação Socioprofissional		Género; Idade; Habilitações profissionais; Formação do entrevistado;	Género Idade Área artística profissional Há quanto tempo exerce a sua profissão?

<p>Formação Profissional</p>		<p>Educação e Arte, vivências;</p>	<p>Ao longo da sua formação do ensino básico, recorda como eram as aulas/momentos de ensino voltados para as artes?</p> <p>Considerando a sua formação e percurso até hoje, o que pode a educação aprender com a arte?</p>
<p>Arte como componente do currículo contemporâneo</p>		<p>Educação Artística e Arte, formação de professores e trabalho cooperativo;</p>	<p>Considera que a educação contemporânea explora a Educação Artística de forma coesa e equilibrada?</p> <p>O tempo que a escola proporciona aos alunos, de Educação Artística, deve ser assumido por profissionais da área, professores ou ambos?</p> <p>Considera importante que os professores tenham na sua formação algum tipo de formação artística? Porquê?</p> <p>Proporcionar momentos de parceria entre as escolas e o trabalho de artistas será uma forma de contribuir para a formação artística dos alunos?</p> <p>Serão esses momentos importantes para o seu desenvolvimento? Porquê?</p>

Tabela 2 Guião da entrevista destinada a Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico

Tema	Destinatários	Descritores	Questões
<p>Dados Pessoais</p>	<p>Alunos do 1º CEB</p>	<p>Género; Idade; Ano de escolaridade;</p>	<p>Género Idade Que ano escolar estás a frequentar?</p>

<p>Arte e o ponto de vista dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico</p>		<p>Arte do ponto de vista de alunos do 1º CEB;</p>	<p>Sabes o que é arte?</p> <p>Sabes o que é um artista? (O que faz um artista?)</p> <p>Será que a arte é importante no mundo? Porquê?</p> <p>Tu és um artista? / O que faz de ti um artista?</p> <p>De que fala a arte? Quais os temas que podes ver representados na arte?</p> <p>Consideras que a arte fala do mundo? Porquê?</p> <p>Que áreas artísticas gostas mais (pintura, escultura...)? Porquê?</p>
<p>Educação Artística e o desenvolvimento das emoções em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico</p>		<p>Arte e emoções, a opinião de alunos do 1º CEB;</p>	<p>O que sentes quando produzes arte?</p> <p>Será que através da tua arte, conseguirias mudar o mundo? Como?</p> <p>Que trabalhos artísticos mais fazes na escola? Gostas dessas atividades? Porquê?</p> <p>Se fosses tu o professor, o que farias com os teus alunos numa aula de arte? Porquê?</p>

As respostas obtidas das entrevistas foram suprimidas ao essencial, tendo sido transcrito somente partes significativas das respostas obtidas. Todas as respostas estão anexadas no presente documento.

Ao entrevistar alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e permitir a sua participação na presente investigação seria vantajoso na medida em que "(...) as crianças, sendo experts dos seus mundos sociais e culturais, têm mais possibilidade de ajudar os adultos a compreenderem os significados que atribuem às suas ações, relações, sentimentos, etc.". (Fernandes & Tomás, p. 3) Assim, foram selecionadas cinco crianças de cada ano que compõe o 1º Ciclo do Ensino Básico, de várias instituições públicas do distrito do Porto, tendo sido apresentado um conjunto de questões que permitiram compreender

a sua leitura da realidade, face à Educação Artística, considerando as suas vivências e os contextos educativos onde se inserem.

Para iniciar as entrevistas a futuros docentes e artistas/criativos realizou-se uma apresentação ao tema da investigação, mencionou-se o curso e o nome da instituição onde a investigadora se encontra a desenvolver a presente dissertação, assim como as condições em que a entrevista seria realizada, recorrendo à gravação áudio das mesmas, com o consentimento dos entrevistados (todo o conteúdo fornecido permanece no anonimato, como proteção da identidade dos mesmos). Para proceder com as entrevistas, após a apresentação das mesmas, foi solicitado aos entrevistados uma confirmação para que a mesma pudesse prosseguir com as condições apresentadas. No caso de uma entrevista a uma docente que também desenvolve um trabalho artístico paralelo, a estratégia teve de ser adaptada devido a um entrave comunicacional, a surdez da entrevistada, tendo sido apresentado o guião da entrevista, via e-mail para facilitar a comunicação.

6. Inquéritos por formulário online

De forma a alcançar um grupo mais vasto de docentes e futuros docentes, optou-se por elaborar um inquérito disponibilizado online. Esta opção, no caso do grupo composto por docentes de 1º CEB, justifica-se pela necessidade de alargar os dados a fim de reconhecer em que áreas do saber os alunos apresentam mais dificuldade de aprendizagem e em que anos de escolaridade, para criar atividades artísticas em prol das referenciadas. Este inquérito permite também reconhecer a postura dos docentes face à sua formação a nível artístico e respetiva operacionalização em contexto da sala de aula, distinguindo que áreas artísticas são mais aplicadas e quais são as menos aplicadas, compreendendo a sua justificação.

Do inquérito apresentado salientam-se outros aspetos mais institucionais relacionados com o espaço onde as atividades de Expressão Artística são promovidas a fim de compreender se o espaço, a organização e os materiais disponíveis são suficientes ou insuficientes. Também o fator tempo é inquirido com o objetivo de compreender se será suficiente ou insuficiente para promover aprendizagens de ensino artístico, salientando-

se, ainda, a interpretação dos docentes face à postura dos alunos quando as aprendizagens de ensino artístico são promovidas.

No caso de futuros docentes, o inquérito elaborado tinha como finalidade compreender a postura dos mesmos face à sua formação no âmbito das Unidades Curriculares relacionadas com EA, a fim de compreender qual a sua opinião sobre a formação obtida até então, entendendo as suas preocupações e que aspetos positivos retiram da sua formação no exercício das suas futuras funções enquanto docentes de 1º Ciclo.

6.1. Guião do Inquérito realizado a docentes do 1ºCEB

Tabela 3 Guião do Inquérito destinado a Docentes do 1º CEB

Dados Pessoais
Indique o seu género
Dados Profissionais
Há quantos anos exerce a profissão de docente no 1º Ciclo do Ensino Básico?
Na sua formação profissional, o que destaca do que aprendeu na área da Educação Artística?
Que unidades curriculares ou formações frequentou para a/o auxiliarem no ensino da Educação Artística?
Formação Artística e Formação de Professores
Considera importante que a formação de professores abranja algum tipo de formação artística? Justifique.
Que competências considera que a arte promove, no exercício da sua profissão?
1º Ciclo do Ensino Básico – Dificuldades de aprendizagem
Geralmente, os alunos costumam apresentar mais dificuldades de aprendizagem em que área do saber?
Em que anos de escolaridade é que os alunos costumam apresentar maior dificuldade em adquirir conhecimentos dessa área?
Os alunos apresentam maior dificuldade em que conteúdos?
Educação Artística e a sua operacionalização no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Considera que o tempo definido no horário dos alunos, para as aprendizagens de Educação Artística, é suficiente?
Que tempo considera ser suficiente para promover aprendizagens de Educação Artística? Justifique.
Considera que o espaço da sala de aula, disponibilizado para as aprendizagens de Educação Artística, encontra-se bem organizado e dispõe dos materiais necessários?
Quando proporciona momentos de aprendizagem de Educação Artística como reagem os alunos?

Serão as aulas de Educação Artística vistas como um momento de lazer aprendizagem ou ambos?
Qual a área artística mais aplicada na sala de aula?
Qual a área artística menos aplicada na sala de aula?
Qual o motivo das opções?
Considera pertinente a interdisciplinaridade entre a Educação Artística e outras áreas do saber? Quais as razões?
O que mudaria na escola de forma a incluir mais momentos de Educação Artística?

6.2. Guião do Inquérito realizado a Futuros Docentes

Tabela 4 Guião do Inquérito destinado a Futuros Docentes

Dados Pessoais
Indique o seu género
Dados Profissionais
Há quantos anos exerce a profissão de docente no 1º Ciclo do Ensino Básico?
Na sua formação profissional, o que destaca do que aprendeu na área da Educação Artística?
Que unidades curriculares ou formações frequentou para a/o auxiliarem no ensino da Educação Artística?
Formação Artística e Formação de Professores
Considera importante que a formação de professores abranja algum tipo de formação artística? Justifique.
Que competências considera que a arte promove, no exercício da sua profissão?
1º Ciclo do Ensino Básico – Dificuldades de aprendizagem
Geralmente, os alunos costumam apresentar mais dificuldades de aprendizagem em que área do saber?
Em que anos de escolaridade é que os alunos costumam apresentar maior dificuldade em adquirir conhecimentos dessa área?
Os alunos apresentam maior dificuldade em que conteúdos?
Educação Artística e a sua operacionalização no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
Considera que o tempo definido no horário dos alunos, para as aprendizagens de Educação Artística, é suficiente?
Que tempo considera ser suficiente para promover aprendizagens de Educação Artística? Justifique.
Considera que o espaço da sala de aula, disponibilizado para as aprendizagens de Educação Artística, encontra-se bem organizado e dispõe dos materiais necessários?
Quando proporciona momentos de aprendizagem de Educação Artística como reagem os alunos?
Serão as aulas de Educação Artística vistas como um momento de lazer aprendizagem ou ambos?
Qual a área artística mais aplicada na sala de aula?

Qual a área artística menos aplicada na sala de aula?
Qual o motivo das opções?
Considera pertinente a interdisciplinaridade entre a Educação Artística e outras áreas do saber? Quais as razões?
O que mudaria na escola de forma a incluir mais momentos de Educação Artística?

7. Opções metodológicas

Considerando as opções metodológicas, tornou-se necessário registar informação significativa ao longo da implementação das atividades de Expressão Artística enquanto processo de investigação. Esta recolha de dados foi feita ao longo das sessões onde se implementaram as atividades, tendo sido preenchidas grelhas de observação e registos fotográficos do processo e finalização dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos do 1º Ciclo. Por vezes recorreu-se a notas de campo que descrevem situações significativas da interação entre os alunos com os pares e o seu envolvimento na atividade.

A observação - ação durante a implementação das atividades permitiu uma interação mais direta com os alunos, que compõem o foco da investigação, e a sua posição perante os momentos de aprendizagem de Educação Artística.

Os métodos averiguados para desenvolver a investigação permitiram a seleção de exercícios de pesquisa adequados ao trabalho, permitindo controlar a utilização das técnicas e a integração dos resultados, conforme o objeto de estudo em questão. Por outro lado, as técnicas selecionadas permitiram definir o processo operativo da pesquisa, tendo sido centradas em entrevistas, observação-ação e o respetivo registo através de meios digitais, grelhas e resenhas.

III – INTERVENÇÃO INTERDISCIPLINAR

1. Proposta de Atividades

Considerando o resultado das entrevistas, inquéritos, interesses dos alunos e os documentos de orientação curricular como as Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, foi criado um conjunto de atividades artísticas interdisciplinares que envolvem as demais áreas curriculares, moldadas num meio equitativo com o objetivo de promover a Educação Artística na sala de aula.

As propostas apresentam-se com um modelo que orienta a atividade, permitindo ao aluno a liberdade de expressão e, ao professor/investigador, adaptar a mesma aos interesses e capacidades dos seus alunos.

Apesar da facilidade de adaptação aos vários anos que compõem o 1º Ciclo do Ensino Básico, as atividades são promovidas para determinados anos escolares conforme o desenvolvimento dos vários grupos de crianças que participaram na componente prática desta investigação. Os materiais a explorar em cada uma das atividades são variados, permitindo, por vezes, misturar técnicas, meios riscadores e meios de suporte.

Todas as atividades promovem um conhecimento de autores referenciados que permitem incentivar o sentido crítico e criativo dos alunos de forma livre, servindo sempre como ponto de partida e nunca como modelo do que se espera que os alunos devam desenvolver.

As propostas de atividade criadas encontram-se em anexo no presente relatório (Anexo 3).

2. Avaliação das Atividades

De forma a avaliar as atividades, foram criadas grelhas de observação e avaliação, referenciando um conjunto de competências comportamentais e de expressão, de forma a registar a postura das crianças durante a realização das mesmas. Os critérios distinguem-se pela interdisciplinaridade que integram cada atividade. No caso das atividades realizadas com os alunos que usufruem das Medidas Adicionais ao abrigo do Decreto Lei nº54/2018, implementadas num Programa Educativo Individual (PEI), os critérios foram adaptados às capacidades cognitivas dos alunos, considerando as suas problemáticas.

Este registo permitiu avaliar de melhor forma a componente prática da investigação, em concreto o impacto que as atividades propostas tiveram com os alunos participantes, permitindo, ainda, comparar as ideias partilhadas por estas crianças com as entrevistadas.

Optou-se por recorrer a uma escala de avaliação, por classificação, elencando vários graus de competências observadas numa escala apreciativa que varia entre “Não observado”, “Não adquiriu”, “Em aquisição”, “Adquiriu” e “Adquiriu totalmente, estando esta denominada de 1 a 5.

Tabela 5 Grelha apreciativa de competências observadas

Nível		Descrição
1	Não Observado	Não foi possível observar se a criança adquiriu as competências. / Não esteve presente na atividade.
2	Não adquirido	Revela muitas dificuldades na aquisição das aprendizagens pretendidas.
3	Em aquisição	Revela algumas dificuldades no desenvolvimento das aprendizagens pretendidas.
4	Adquirido	Adquiriu com facilidade as aprendizagens pretendidas.
5	Adquirido totalmente	Desenvolveu totalmente a aquisição das aprendizagens pretendidas.

IV - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Análise de conteúdo

Para se proceder à análise dos dados obtidos através das entrevistas e dos inquéritos realizados, será necessário especificar o resultado de cada grupo de participantes. Desta forma, iremos partir da interpretação dos resultados obtidos com o inquérito realizado a professores de 1º Ciclo e a futuros docentes, posteriormente, serão analisadas as entrevistas realizadas a artistas / criativos e alunos de 1º ciclo. A vasta oferta dos grupos participantes permitiria conceder uma visão mais alargada de várias interpretações de agentes participativos (diretos ou indiretos) da Educação Artística nos dias de hoje.

1.1. Análise dos inquéritos realizados a docentes de 1º Ciclo do Ensino Básico

Identificação socioprofissional

Do conjunto de 100 docentes inquiridos, 99% são do sexo feminino e 1% do sexo masculino, sendo que 30% exerce a profissão há menos de 10 anos, 23% exerce entre 10 e 20 anos, 23% entre 20 e 30 anos e 24% há mais de 30 anos.

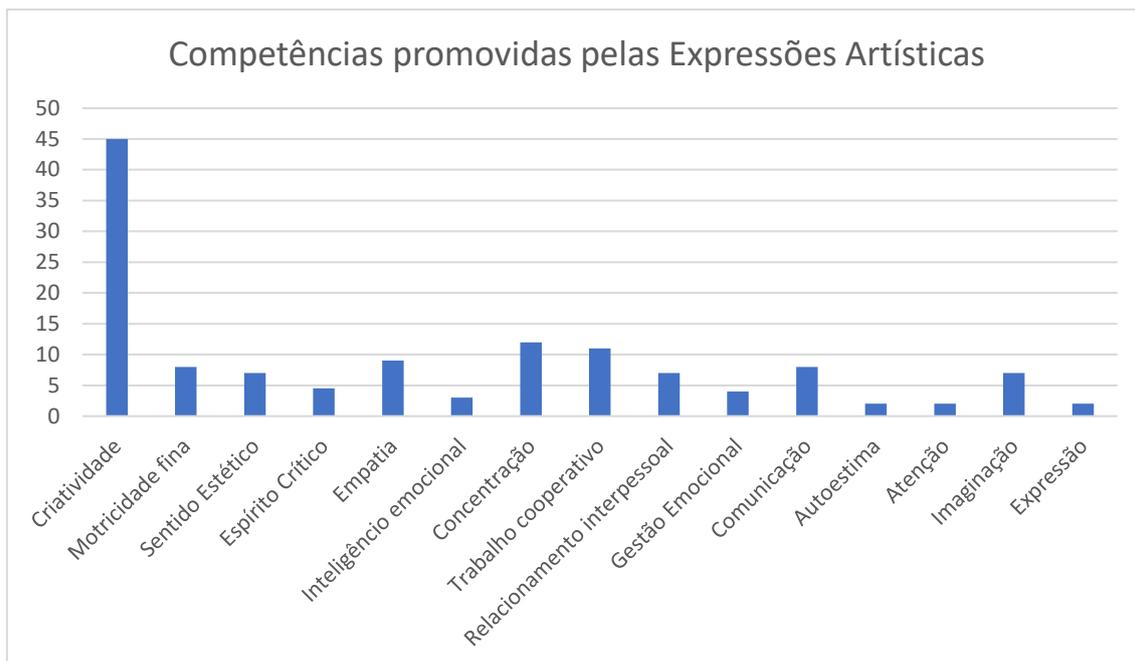
Relativamente à formação dos inquiridos e às suas aprendizagens no âmbito da EA, há uma preponderância direcionada para a Expressão Musical, para 33% dos testemunhos, e Expressão Dramática para 31% dos testemunhos, Expressão Plástica, para 22% dos testemunhos, sendo a Expressão Motora menos frequente, para 14% dos inquiridos. Estas aprendizagens surgem das várias formações que frequentaram em cursos superiores, mas também em Workshops e outro tipo de formações concluídas posteriormente, mais específicas em determinadas técnicas e materiais: “Workshop em expressão musical, dramática e artes visuais”, “Para além das cadeiras da faculdade, fui fazendo algumas ações de formação na área. (...)”, “Formação em artes, dança e cartões pop up”.

Formação Artística e Formação de Professores

A pertinência da formação artística na formação de docentes é bastante evidenciada, sendo que 91% considera esta “Muito Importante” e 9% considera ser “Importante” para a sua prática profissional. Para sustentar a sua opinião, 85 dos 100 inquiridos justificou a pertinência da formação artística na sua formação profissional, partilhando

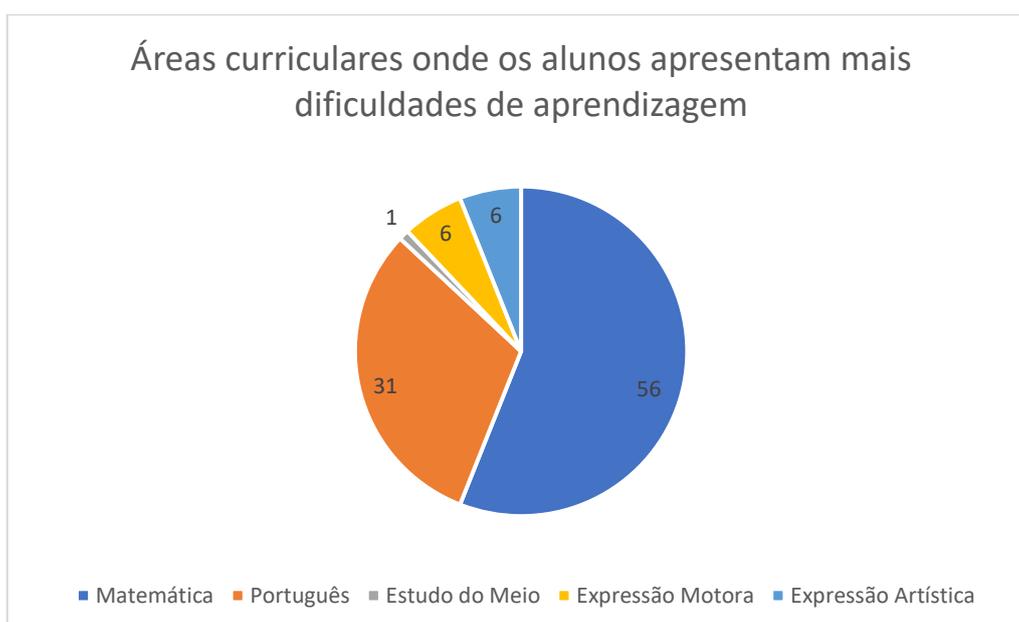
de forma sucinta alguns aspetos que considera pertinentes, tais como a capacidade para desenvolver a “sensibilidade artística” dos alunos (referido por 17% dos inquiridos): “Penso que é muito importante desenvolver na criança a sua sensibilidade artística.” (ER1); para estimular a “criatividade” (referido por 13%): “São uma mais-valia para os alunos contribuindo para o pensamento divergente, a criatividade e o desenvolvimento de aprendizagens significativas.” (ER2) ; para promover “atividades interdisciplinares” (mencionado por 34%): “O conhecimento associado à formação artística permite-nos desenvolver um trabalho muito mais interessante, motivador e rico com os alunos, podendo associá-lo aos conhecimentos de todas as outras áreas disciplinares” (ER3); para estimular o “sentido estético” dos alunos (mencionado por 7%): “As Expressões Artísticas, são um instrumento fundamental para desenvolver as aprendizagens das crianças, pois podem contribuir para o desenvolvimento do sentido estético, crítico e criativo dos alunos” (ER4); promover o desenvolvimento do “espírito crítico” (referido por 10%): “permite que os alunos desenvolvam (...) espírito crítico.” (ER5); e ainda o desenvolvimento de “competências motoras”: “Desenvolve motricidade fina, que ajuda na escrita” (ER6).

No entender dos docentes inquiridos, a área das expressões promove um conjunto de competências significativas para o “desenvolvimento integral do aluno”. Das várias competências referenciadas, destaca-se o desenvolvimento da “criatividade”, capacidade de “concentração”, promoção e estímulo da “comunicação”, promoção do “trabalho cooperativo” e desenvolvimento de competências de “empatia”, entre outras, como se poderá verificar na tabela seguinte.

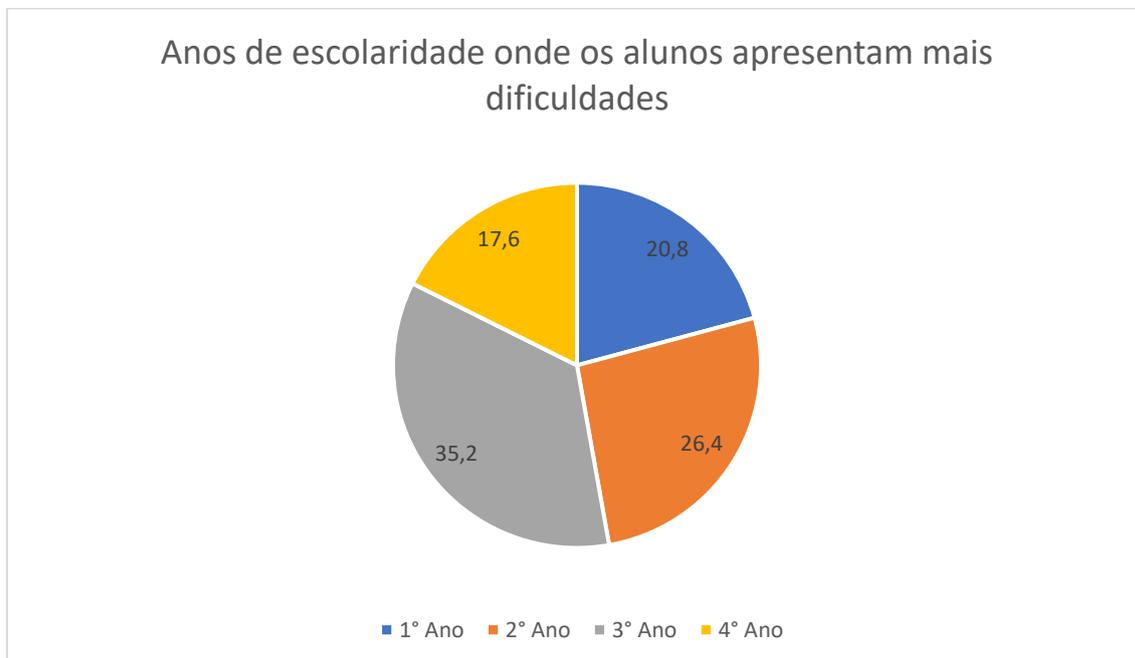


1º Ciclo do Ensino Básico – Dificuldades de Aprendizagem

Relativamente às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos do 1º ciclo do ensino básico, 56% dos inquiridos considera que a Matemática é a área do saber onde há mais dificuldades apresentadas pelos alunos, 31% considera que as dificuldades se focam mais na área de Português, 6% considera as dificuldades sentidas no Estudo do Meio, igualando aos 6% dos inquiridos que evidenciaram as dificuldades dos alunos em Expressão Motora e 1% dos inquiridos referiu que as maiores dificuldades de aprendizagem se focam nas atividades de Expressão Artística.



Segundo os inquiridos, os anos escolares onde os alunos apresentam mais dificuldades é no 3º ano, com cerca de 35,2% das seleções registadas por votação, posteriormente o 2º ano, com cerca 26,4%, o 1º ano, com 20,8% e o 4º ano com 17,6%.



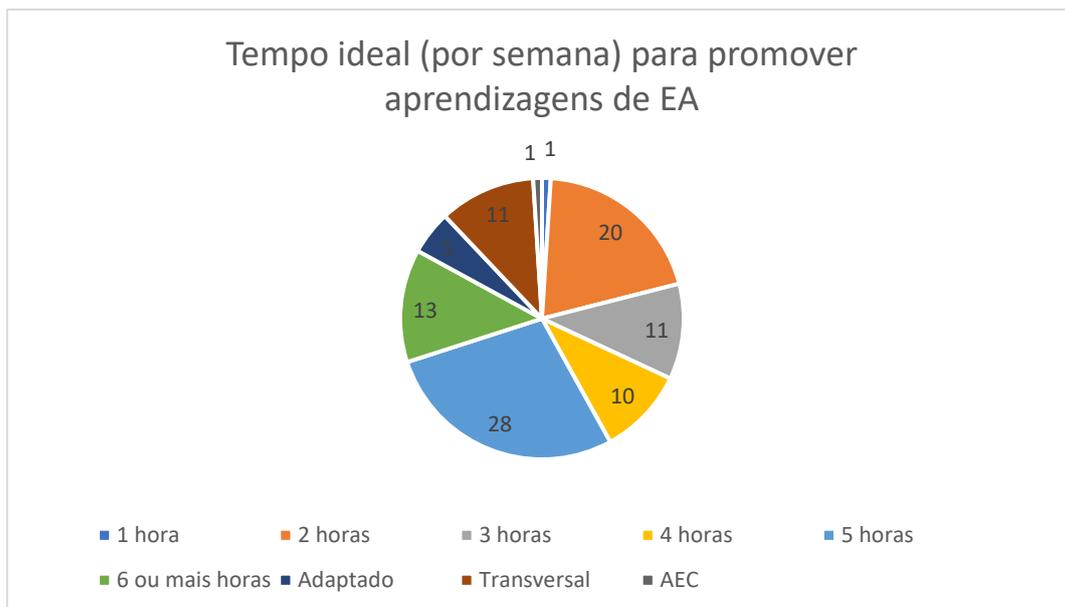
Os conteúdos onde os alunos apresentam mais dificuldades, segundo os inquiridos, na área da Matemática, refere-se à Resolução de Problemas – referido por 31%, Números e Operações - selecionado por 16% e na Geometria - selecionado por 9%: “fracções, resolução de problemas, cálculos com números decimais, divisões e geometria.” (ER1), “fracções, divisões, números decimais e resolução de problemas” (ER2), “Fracções, algoritmo da divisão e subtração com transporte, resolução de problemas, no 3º e 4º anos” (ER3), especificando estas como frequentes mais no 4º ano, mas evidenciadas também no 3º ano: “Em todos, mas sobretudo no 3.º e 4.º” (ER4), “3º e 4º anos” (ER5). No Português os alunos apresentam mais dificuldades na Escrita - segundo 20% dos inquiridos, especificando estas no processo de aquisição de competências adquiridas no 1º e 2º anos – “Aquisição da escrita, nos primeiros dois anos de escolaridade” (ER1) e a ortografia: “compreensão e ortografia” (ER2); Leitura – referente a 13% também evidenciadas nos dois primeiros anos de escolaridade em atividades de “Decifração” – “Leitura - junção de sílabas” (ER3), “Aprendizagem da leitura” (ER4), “(...) iniciação à leitura” (ER5) “Compreensão” e “Interpretação de Textos segundo 10% dos inquiridos:

“os alunos apresentam muitas dificuldades na interpretação de textos em todos os anos, mas os primeiros são os mais difíceis” (ER6); a Gramática é também uma das áreas em que 2% dos inquiridos menciona como dificuldade apresentada, mais especificamente para o 3º ano: “Na compreensão dos tempos verbais e grupos de palavras, como determinantes possessivos, determinante pessoais, pronomes pessoais, entre outros, mais especificamente no 3º ano, onde a gramática é trabalhada com mais afinco” (ER7).

Educação Artística e a sua operacionalização no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Quando confrontados com o tempo definido no horário dos alunos para as aprendizagens de EA, 50% dos inquiridos considera o tempo “insuficiente”, 30% considera o tempo “reduzido, mas suficiente” e 18% considera ser o tempo “ideal”, sendo que para 2% o tempo dedicado é em demasia.

Apesar destas opiniões, 28% dos inquiridos consideram que, preferencialmente, o ideal é realizar atividades de Educação Artística, pelo menos, 5 horas por semana: “1 hora diária” (ER1), “5h semanais” (ER2); salientando que 16% defendem que não se deveria definir um tempo estanque, mas articular as áreas de EA de forma transversal: “Não deve ter um tempo estipulado mas devem ser integradas nas diferentes componentes do currículo nos diferentes conteúdos.” (ER3); adaptada ao desenvolvimento de projetos: “Depende das metodologias utilizadas. É fácil aliar as diferentes áreas em projetos.” (ER4); ou em interdisciplinaridade com as demais áreas curriculares; “A Educação artística poderá ser desenvolvida em conjunto com as outras áreas.” (ER5), “O mesmo que as outras disciplinas uma vez que os conteúdos devem ser articulados, promovendo a interdisciplinariedade.” (ER6).



Considerando o espaço da sala de aula onde são desenvolvidas atividades de Educação Artística, foram apresentados aos inquiridos três hipóteses de resposta relativamente à adaptação, organização e disposição de materiais necessários para a promoção de aprendizagens. Perante a amostra, 77% dos inquiridos considera que as salas “não disponibilizam materiais suficientes nem se encontram organizadas de forma a promover momentos de aprendizagem de EA” e 21% considera que as salas de aula “dispõem de alguns materiais e estão preparadas para promover aprendizagens de EA”, sendo que 2% considera que a preparação das salas e os materiais disponibilizados pela escola são “suficientes e variados”.

Com base na sua experiência, 48% dos docentes inquiridos considera que todos os alunos se apresentam interessados e motivados para a realização de atividades de EA, 39% defende que praticamente todos os alunos mostram interesse e motivação na realização deste tipo de atividade, 11% considera que os seus alunos mostram pouco interesse, mas a maioria mostra-se motivado e interessado e 2% considera que os alunos, de um modo geral, mostram pouco interesse e motivação por estes momentos de aprendizagem.

Relativamente à interpretação das aulas de Educação Artística, 100% dos inquiridos considera que estas são vistas, pelos alunos, como momentos de lazer e aprendizagem: “de lazer, mas também de aquisição de conhecimentos, a nível da estética, que coadjuvam com todas as restantes áreas” (ER5), “na minha perspetiva a aprendizagem tem de ser motivadora. Por isso, não faz sentido separar aprendizagem de lazer” (ER3),

“as expressões estão mais ligadas a momento de lazer. No entanto, considero que se fazem aprendizagens nestes momentos” (ER7) sendo estas características de aprendizagens significativas e motivadoras para os alunos.

Na sua prática profissional 84% dos inquiridos aplica mais a Expressão Plástica, sendo a Expressão Musical a segunda área artística mais aplicada, para 8% dos inquiridos; a Expressão Dramática trata-se da área menos aplicada na sala de aula, para 43% dos testemunhos, seguida da Expressão Motora/Dança, com 33% dos testemunhos.

Esta discrepância é justificada pelas “competências profissionais”: “Tento equilibrar. Mas penso que depende da formação dos professores.” (ER5); pela “gestão de recursos”: “Falta de condições e equipamentos” (ER2), “Falta de formação e falta de material” (ER3), “Os recursos materiais existentes são escassos” (ER7) e pela organização do tempo e espaço proporcionados para se desenvolverem as atividades: “A organização da sala, a facilidade de integrar conteúdos de outras áreas com expressão plástica, necessidade de deslocação e há falta de material para expressão motora” (ER4) e “falta de tempo e de valorização das expressões” (ER8) e “Falta de recursos e tempo.” (ER9).

Apesar das discrepâncias e das dificuldades sentidas pelos docentes, 100% considera muito pertinente a interdisciplinaridade entre a Educação Artística e outras áreas do saber, salientando a “interdisciplinaridade”: “Através da interdisciplinaridade é possível aplicar e consolidar todos os conteúdos das diversas áreas curriculares.” (ER1) e “A expressão artística pode ajudar na aprendizagem de conteúdos de outras áreas, há competências como a criatividade e o trabalho em equipa que só se desenvolvem através de atividades interdisciplinares.” (ER3); a “motivação”: ““Motivação para aprendizagem... perceber que tudo está ligado” (ER2), “Podem servir de motivação para as outras áreas.” (ER4) e “Estimula a criatividade e a motivação” (ER8); a “criatividade”: “Gestão flexível do currículo, fomento do pensamento crítico e criativo” (ER6) e “É importante criar momentos e atividades que estimulem a criatividade das crianças, o pensamento criativo pode ser aplicado em todas as áreas” (ER9); o “trabalho em equipa”: “(...) há competências como a criatividade e o trabalho em equipa que só se desenvolvem através de atividades interdisciplinares.” (ER3) fundamental para o desenvolvimento do aluno.

Em suma, interpretando as partilhas dos docentes inquiridos, conclui-se que a maioria sente falta de autonomia, para promover atividades diferenciadoras, formação específica nas áreas artísticas, de forma mais aprofundada, permissão para trabalhar a partir dos interesses demonstrados pelos alunos e falta de liberdade em relação aos currículos estipulados. Consideram igualmente pertinente a criação de parcerias com profissionais especializados das várias áreas artísticas e sentem falta de preparação dos espaços disponíveis nas escolas, assim como mais disponibilidade de materiais, que este tipo de atividades poderão incentivar.

1.2. Análise dos inquéritos a futuros docentes

Identificação

No tocante à identificação dos vinte futuros docentes entrevistados, importa referir que 45% são estudantes da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e 55% são estudantes da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Dos entrevistados, 90% dos entrevistados são do sexo feminino e 10% são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 21 e os 38 anos de idade. Os entrevistados encontram-se, de momento, a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, Mestrado em Educação do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Matemática e Ciências Naturais do 2º Ciclo do Ensino Básico, Mestrado em Educação do 1º Ciclo do Ensino Básico e Ensino de Português e História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico e Licenciatura em Educação Básica.

Educação Artística e Formação de Professores

Da formação que os entrevistados se encontram a frequentar, 100% afirmou ter formação em Educação Artística, tendo frequentado várias unidades curriculares que os preparam para uma função enquanto docentes de 1º ciclo. Os inquiridos referem que unidades curriculares como “Processos Criativos”, “Arte e Educação”, “Didática das Expressões Artísticas”, “Arte e Cultura Contemporânea”, “Oficina de Projetos” e outras, direcionadas para “Expressão Musical”, “Expressão Plástica”, “Expressão Motora” e “Expressão Dramática” como parte integrante na sua formação.

Considerando as Unidades Curriculares da oferta dos cursos realizados pelos entrevistados, 100% consideraram estas pertinentes para o exercício da sua futura

profissão, uma vez que consideram ser importante para estimular a “Criatividade”: “acho importante principalmente no que toca ao desenvolvimento da criatividade de futuros docentes” (ER3); considerando esta competência importante para o desenvolvimento das crianças: “faz parte do currículo e é de elevada importância para as crianças” (ER1) e “as expressões são fundamentais para o desenvolvimento global da criança” (ER4); valorizando a sua pertinência comparativamente a outras áreas do saber: “É uma área do saber tal como as outras” (ER5) e “Considero a educação artística uma base para o desenvolvimento das restantes áreas do saber” (ER6).

Contudo, 10% dos entrevistados consideram que, apesar da vasta oferta de Unidades Curriculares que os cursos oferecem, “não são suficientes” para aprofundar conhecimentos mais específicos sobre as várias áreas artísticas da EA: “deveríamos ter um conhecimento mais detalhado acerca de diversas técnicas, materiais, suportes, porque muitas vezes o pouco conhecimento deste “mundo” faz com que tenhamos uma atuação muito mais restrita” (ER1), “Aquilo que nos é apresentado acaba por ser um pouco vago porque há muita teoria e precisamos de mais prática para poder fazer chegar essa prática às crianças.” (ER5), “(...) se as aulas fossem mais voltadas para a prática, de forma a permitirem a exploração de materiais e técnicas, fugindo um pouco ao comum de planificar, executar, refletir, teríamos a oportunidade de aprofundar mais e melhor esta área.” (ER7).

Por outro lado, 60% dos entrevistados defende uma postura mais assertiva, onde reconhecem que a oferta formativa dos seus cursos, ao que concerne as áreas de EA, permite novas aprendizagens: “Acredito que a oferta é ótima e a formação que temos em relação à Educação Artística permite aprender imenso, até porque nunca tinha tido nenhuma formação em artes e sinto muita vontade em aprender cada vez mais.” (ER3); motivando os estudantes a aprender mais e a reconhecer que formações complementares poderão enriquecer e aprofundar ainda mais os seus conhecimentos: “(...) acredito que seja primordial a formação em expressão dramática, porque terá um impacto na nossa forma de estar e falar com os alunos, sem descorar as outras áreas.” (ER4).

No seguimento deste enquadramento, foi questionado aos entrevistados que tipo de dificuldades poderiam encontrar na sua futura profissão quanto à prática de atividades relacionadas com a EA, considerando as suas experiências em Práticas de Ensino

Supervisionada/ estágios. Do conjunto de respostas, salienta-se: a “aceitação das propostas por parte da equipa pedagógica”, para 50% dos inquiridos; a “falta de tempo”, para 32% dos inquiridos; “falta de materiais”, para 9% e “dificuldades na relação com as famílias”, também para 9% dos inquiridos.

Educação Artística e a sua operacionalização no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente ao trabalho interdisciplinar entre a Educação Artística e as outras áreas do saber, 100% dos entrevistados consideram possível criar uma relação significativa e interdisciplinar, sendo esta uma área fundamental “para trabalhar o domínio psicossocial” e competências formativas mais pessoais. Para tal, os entrevistados consideraram as suas experiências em Práticas de Ensino Supervisionadas (estágios), concluindo que a “Educação Artística e as outras áreas de saber podem ser abordadas em simultâneo, até porque a parte artística – que é muito interessante – acaba por suscitar a curiosidade dos alunos (que até poderá estimular eventuais pesquisas realizadas pelos mesmos)”. Para tal, consideram primordial o trabalho do professor que deverá ter capacidades para se adaptar, inovar e acompanhar o trabalho da relação entre várias áreas curriculares com base nesses interesses apresentados, de forma significativa.

Para além desta referência, os 100% dos entrevistados consideram a EA uma área importante para o desenvolvimento da criança uma vez que “facilita muito a comunicação, a relação entre os pares, e até pode promover a autoestima de uma grande parte dos alunos” ou “(...) uma mais-valia para todos. A motivação vai ser maior, a criança poderá ser o centro da aprendizagem – o que é ótimo e é o pretendido – e acredito que o caminho percorrido pelos alunos é mais facilitador e mais ajustado ao seu desenvolvimento”, para além do estímulo da “criatividade” e “emoções”, “pensamento crítico” e relações interpessoais.

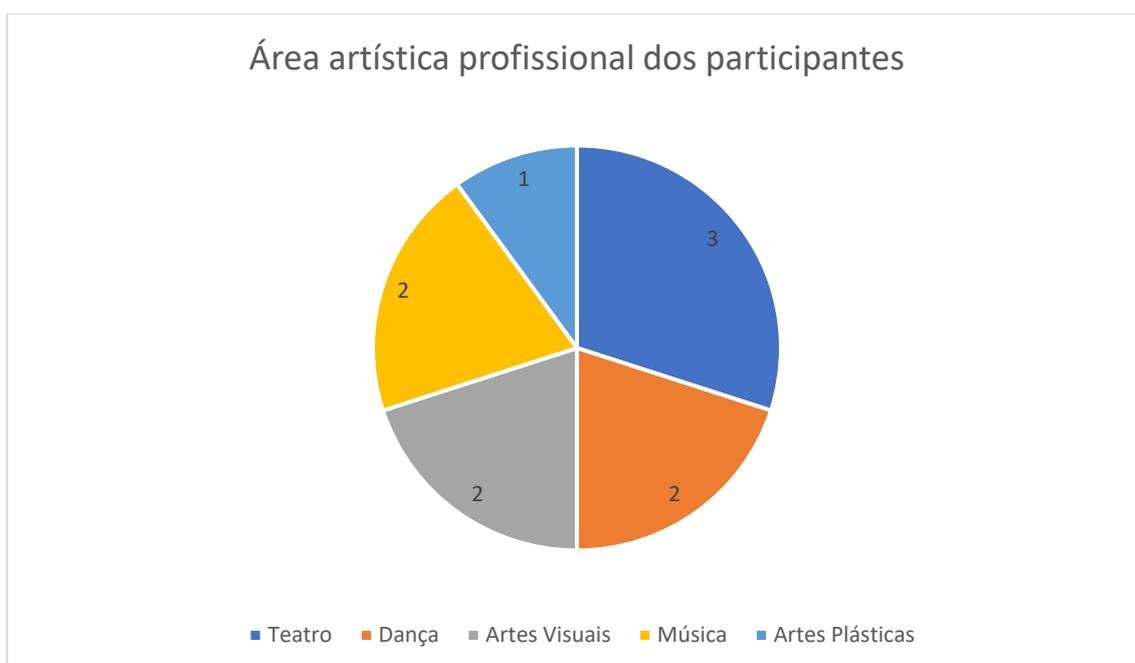
Perante o desenvolvimento do inquérito, como forma de encerramento, foi pedido aos entrevistados que considerassem alguns aspetos mais significativos em relação a valores pessoais que a Educação poderia salientar a partir das Artes. Para 20% dos inquiridos salienta-se a “liberdade” que as artes possibilitam com os seus processos de experimentação e descoberta. 15% evidencia a “expressão” da criança ao longo da realização de atividades artísticas, salientando o estímulo do “pensamento crítico” para

10% dos inquiridos. São evidenciados ainda valores de “autonomia”, “capacidade de organização”, “criatividade”, “inovação”, “flexibilidade” e “cooperação” por 5% dos inquiridos.

1.3. Análise das entrevistas a artistas e criativos

Identificação Socioprofissional

No que diz respeito à identificação dos dez artistas e criativos entrevistados, com variados trabalhos desenvolvidos em meios artísticos, importa referir que 10% eram do sexo masculino e 90% do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 21 e os 69 anos. Os entrevistados desenvolvem trabalhos e projetos de vários âmbitos, desde Teatro, Escultura, Dança, Música, Artes Visuais, Educação Física e outros, conforme a sua formação profissional, como se poderá confirmar na seguinte tabela e gráfico:



Caracterização Profissional

Relativamente ao grau académico dos entrevistados, a maioria (80%) é licenciada, sendo que 40% possui o grau de Mestrado e 10% concluíram outras formações dos mais variados graus académicos. Dos entrevistados, seis desenvolvem a sua área profissional há menos de 10 anos, 2 entre 10 e 20 anos e 2 acima dos 40 anos.

Tabela 6 Caracterização profissional de artistas/criativos entrevistados

Entrevistado	Formação Profissional
A1	“Licenciatura em Teatro, Interpretação (ESMAE)”
A2	“Licenciada em Escultura, (FBAUP); Mestre em Conservação e Restauro de Bens Culturais (UCP);”
A3	“Licenciatura em Violino, Mestrado em Educação Musical no Ensino Básico e Mestrado em Ciências Musicais”
A4	“Licenciatura em Artes Visuais, pela ESE do Porto”
A5	“Línguas Germânicas, Formação em Educação Física e Belas Artes”
A6	Ensino Secundário no Ballet Teatro; Formação em Dança Clássica, pela London study center; Cursos intensivos de dança, em Barcelona; Workshops; Curso de professores creditado pela Royal Academy of Dance;
A7	Licenciatura em Desporto, condição física e bem-estar, no IPMAIA. Formação em dança na Academia de Dança de Matosinhos.
A8	Mestrado em tradução e interpretação, no ISCAP;
A9	Licenciatura e Mestrado em Ensino da música no 1º CEB e outras formações relacionadas com instrumento (Piano) e Formação Musical e Formação em Pedagogia do Ensino da Música.
A10	Licenciatura em Direção de Cena, Teatro e Mestrado em Artes Cénicas – Direção de Cena e Produção.



Quando confrontados com um conjunto de questões sobre o ensino e as artes, nomeadamente que tipo de atividades recordam realizar ao longo dos primeiros anos

escolares, todos os entrevistados partilharam experiências significativas relacionadas com o desenho, a música, a dança e o teatro, salientando, contudo, a evidência das áreas curriculares de português, matemática e estudo do meio: “(...) recordo que se dava mais enfoque às áreas do português, matemática e estudo do meio, e a componente artística é uma espécie de exceção que há só uma vez por mês, onde todos fazem desenhos” (A2); “recordo que havia muita preocupação com português e matemática. Por vezes fazíamos uns desenhos para decorar placards e as nossas capas, mas não era muito para além disso.”.

Por sua vez, quando pedido aos entrevistados para partilhar a sua opinião relativamente ao que a Educação poderia aprender com a Arte, reforçando os valores implícitos no desenvolvimento das futuras gerações, os entrevistados reforçaram o facto de existir uma “propensão muito maior na arte para se questionar o que já está estabelecido” (A2) sendo esta uma área considerada “diferente e de aceitação” (A2) onde há mais espaço para o envolvimento de novos conceitos, conteúdos e estilos de vida, podendo criar maior abertura para “processos de experimentação e aprendizagem pela descoberta” (A4). Do conteúdo fornecido pelos entrevistados, também se poderá realçar a opinião de que a Arte reforça o “lado Humano” (A5), isto é, permite a valorização das expressões que, para as crianças, se torna um meio de libertação e exteriorização das emoções “aprender a lidar com as emoções” (A6), das suas sensibilidades, que deverão estar, por sua vez, ligadas à área da psicologia (A5). São também referidos aspetos como a cooperação “o espírito de entreajuda que não se vê em todo o lado” (A6) e o reconhecimento das pequenas conquistas dos alunos “a educação deveria valorizar as pessoas, (...), pelas suas pequenas conquistas” (A7).

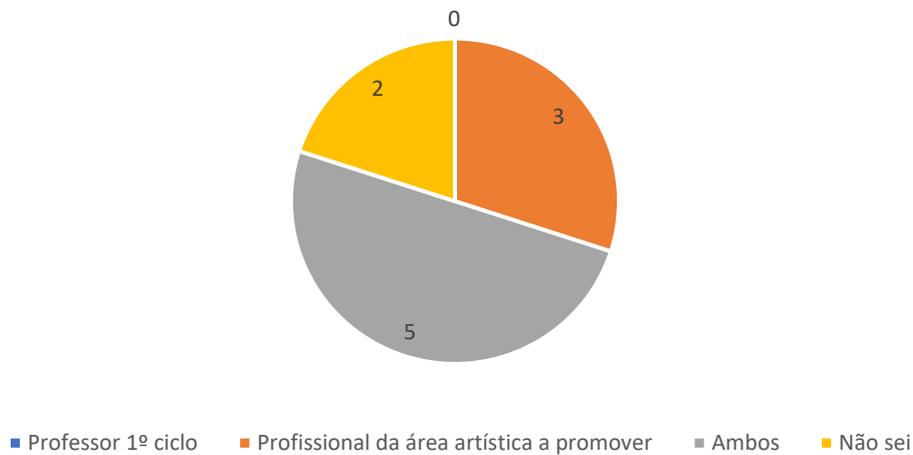
Arte como componente do currículo

Com o objetivo de compreender a opinião dos entrevistados, relativamente ao ensino da atualidade com enfoque na Educação Artística, 30% defende que o trabalho feito nas escolas é suficiente e muito pertinente para o desenvolvimento de competências psicossociais e pessoais: “A arte é fundamental para trabalhar o domínio psicossocial e possibilita o crescimento do indivíduo enquanto pessoa (...) promove a sua autoestima, autoconceito, autoconhecimento e promove o autocontrolo.” (A1).

Para 30% dos entrevistados o ensino artístico é muito mais desenvolvido em contextos de Atividades de Enriquecimento Curricular, uma vez que o trabalho promovido nesses contextos permite um “desenvolvimento diferente, (...) mais estruturado e organizado.” (A3). 20% dos entrevistados defende que o Ensino Artístico é pouco valorizado nas escolas, sendo visto como “um passatempo, onde as crianças podem, depois das aulas ou nos intervalos, fazer atividades mais interessantes (para elas).” (A4). 20% defende, ainda, que a Educação Artística não é valorizada em Portugal, quando comparada com outros países, uma vez que é necessário “aliar as emoções e a liberdade de expressão” (A5) algo que ainda não está totalmente valorizado no ensino português.

Confrontados com a questão relacionada quanto ao tempo proporcionado pela escola para a Educação Artística, sendo assumido por docentes de 1º ciclo ou profissionais das demais áreas que a compõem (Expressão Plástica, Expressão Musical, Expressão Dramática e Expressão Motora) 30% considera pertinente que o ensino seja assegurado por profissionais das várias áreas, uma vez que “(...) conseguem desenvolver muito mais e até tirar dúvidas que o professor não consegue” (A3) mais especificamente a termos concretos relacionados com as várias linguagens artísticas: “o ideal seria haver articulação entre todos os profissionais: a professora titular, o professor de inglês, de música, de expressão plástica, o que for...” (A10). 50% defende que o trabalho deverá ser partilhado entre o professor titular da turma e profissionais das várias áreas artísticas a promover: “(...) acredito que o melhor é que esse tempo seja assumido pelos professores, com convidados e demonstrações práticas por parte de artistas” (A2) uma vez que assim se poderá promover um trabalho “interdisciplinar” (A4), um trabalho “em equipa, com interdisciplinaridade, que é o que faz sentido para nós e para eles. (...) um complementa o outro” (A10).

Opinião dos entrevistados relativamente ao agente que deverá assegurar o tempo direcionado para aprendizagens da Educação Artística



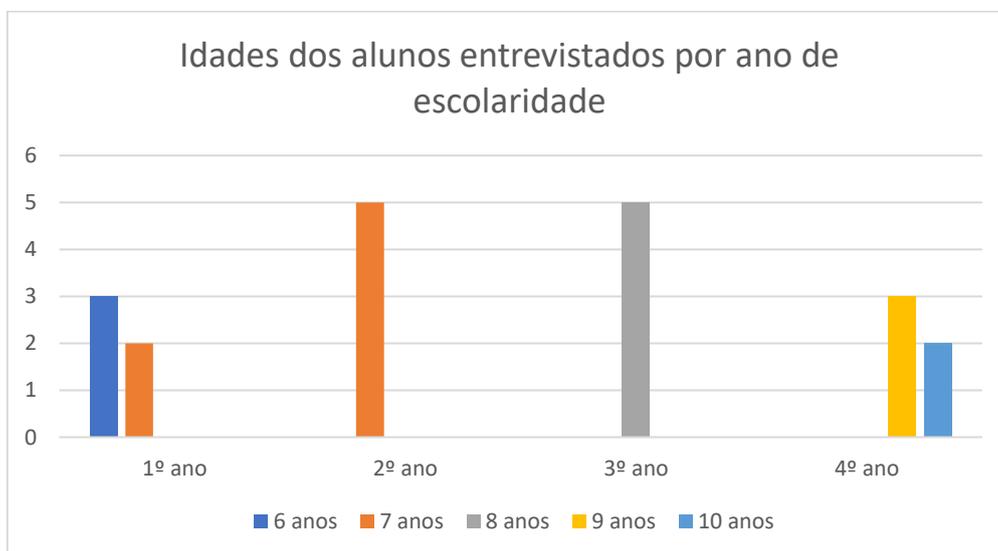
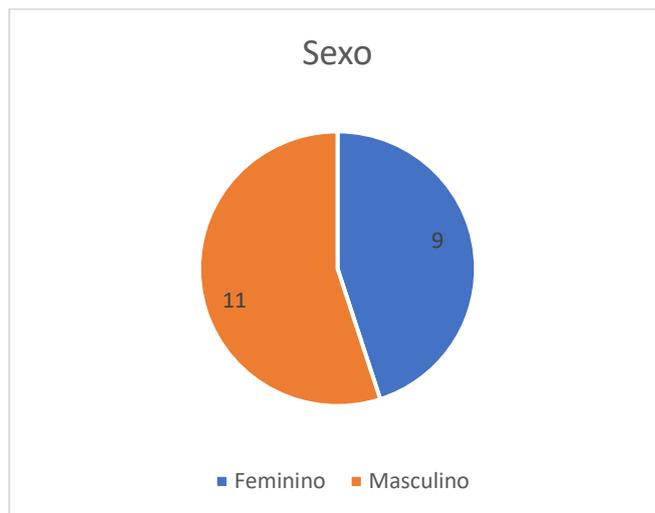
No seguimento da questão anterior, relativamente à opinião dos entrevistados sobre a formação de docentes de 1º ciclo, de Educação Artística, 20% considera importante preparar os docentes para estimular a criatividade dos seus alunos, mas não consideram que seja essencial terem formação artística específica, por outro lado, 80% considera pertinente que a formação de docentes também passe por este tipo de natureza, uma vez que “promovem o entusiasmo da criança” para realizar atividades pertinentes para o seu desenvolvimento (A1), considerando a área como “a mais Humana” (A5), capaz de aproximar a criança ao seu íntimo e ao mundo, sendo por isso necessário que os professores estejam bem preparados para envolverem as crianças, o ensino e as artes.

Por último, relativamente à criação de parcerias entre escolas e o trabalho de artistas ou entidades que promovem as áreas artísticas, os entrevistados defendem uma postura positiva, onde evidenciam a importância do relacionamento entre as escolas e estas entidades, uma vez que permitem ao aluno o seu desenvolvimento sociocultural quando em contacto com artistas e profissionais que desenvolvem um trabalho pertinente em torno da cultura (A1, A3, A5).

1.4. Análise das entrevistas a alunos de 1º Ciclo do Ensino Básico

Identificação

Do conjunto de 20 alunos entrevistados, 5 alunos de cada ano escolar, importa referir que 45% eram do sexo feminino, o que equivale a 9 alunos, e 55% do sexo masculino, o que corresponde a 11 alunos. Destes, 15% tem 6 anos de idade, 35% tem 7 anos de idade, 25% tem 8 anos de idade, 15% tem 9 anos de idade e 10% tem 10 anos de idade.



Ponto de vista dos alunos face à Arte

Quando questionados sobre “o que é a arte”, 45% dos alunos faz referência ao desenho enquanto resultado das suas vivências na escola, 35% faz referência à pintura e 20% à

escultura, sendo que do total de 20 alunos, somente 1 mencionou a fotografia como “forma de arte”, 2 fazem referência à dança, mais especificamente, ao ballet, 1 aluno fez referência ao canto e 1 aluno à música.

Dos 20 alunos entrevistados, 6 reforçaram a Arte como meio de expressão: “(...) a arte é como mostrar os sentimentos através de qualquer coisa.” (AL9), “Arte é saber expressar sem palavras” (AL16) e “Arte é falar. É dizer aos outros o que penso sem ser a dizer”.

Relativamente ao que pensam os alunos sobre o que é um artista e qual é o trabalho de um artista, 45% reforça a ligação à pintura e ao desenho “(...) uma pessoa que pinta” (AL10) e “(...) alguém que gosta de desenhar (...)” (AL17). Outros alunos fazem referência à criatividade “(...) é uma pessoa criativa.” (AL6), relacionam o trabalho de um artista com a expressão “(...) é alguém que se expressa com a arte” (AL15), referenciando, ainda, a magia e os sonhos como característica do seu trabalho “É alguém que faz magia” (AL18), “(...) é alguém que gosta de desenhar e realizar os seus sonhos na pintura.” (AL17).

Quando confrontados com a questão “Será que a arte é importante no mundo?”, 100% dos alunos respondeu que “sim”, justificando a sua resposta mencionando que “(...) é importante para a nossa vida. Ela dá mais cor à nossa vida.” (AL5), “(...) é importante para nos sentirmos bem.” (AL6), “(...) se não houvesse arte não haveria inspiração. (...) e sem inspiração as pessoas não são felizes” (AL7) e “(...) não consigo viver sem arte, sem os sentimentos que vêm do coração” (AL17). Reconhece-se que os alunos relacionam a arte com as expressões e com a felicidade, sendo que 45% mencionam diretamente a sua conclusão como pode ser comprovado na seguinte resposta: “(...) dá felicidade a quem vê e a quem cria.” (AL16).

Posteriormente, foi colocada a questão “Tu és um artista? O que faz de ti um artista?”, 50% respondeu que sim, justificando “(...) porque desenho bem e pinto muito bem. Mas também sou artista se esculpir.” (AL2), “(...) sou um artista porque tenho ideias criativas.” (AL13), “(...) a arte é expressar da maneira com que vemos o mundo.” (AL16); 50% dos alunos mostrou-se um pouco hesitante e indeciso, respondendo que nunca tinha pensado nisso ou “Talvez... mas nem sempre. Às vezes eu faço desenhos e até ficam bem.” (AL20).

Perante a questão referente ao que retrata a arte e o que se pode ver representado na arte, os alunos apresentaram pontos de vista bastante distintos, mencionando o desenho, as imagens, as pinturas, os sentimentos e as emoções, como se poderá verificar em: “A arte fala das pessoas e dos sentimentos.” (AL10), “Fala sobre os nossos sentimentos. Ela fala das emoções...” (AL11). Alguns alunos aprofundaram um pouco mais a sua resposta, referindo que “(...) a arte fala dos grandes acontecimentos do mundo e de coisas que gostamos” (AL18) e “Eu acho que a arte é o próprio mundo e fala dele mesmo.” (AL20). Na tentativa de orientar os alunos a aprofundar um pouco mais a resposta, sendo questionados sobre que assuntos se podem abordar na arte, os alunos voltaram a referenciar os sentimentos, as expressões e as pessoas como aspeto primordial “Eu acho que a arte fala do mundo, mas mais dos sentimentos das pessoas.” (AL15), “(...) a arte fala do mundo. Aliás, a arte é o reflexo do mundo.” (AL16) e “A arte é expressiva. Eu acho que pode falar do que se quiser.” (AL14).

Posteriormente, os alunos foram questionados sobre que áreas artísticas mais gostavam de explorar sendo que, dos 20 alunos entrevistados, 80% mostra preferência por atividades de Expressão Plástica, como “pintar” (AL3), “desenhar” (AL10), fazer trabalhos com materiais recicláveis, “dobragens” (AL15) e cerca de 20% faz referência à escultura. A segunda expressão preferida pelos alunos é a Expressão Motora, nomeadamente a dança, uma vez que 25% dos alunos respondeu que gostava de dançar e de fazer ginástica. Para além destas interpretações, 20% dos alunos demonstra grande interesse pela Expressão Musical, tendo como referência a música e o canto enquanto atividade favorita.

Quando confrontados com o que sentem quando produzem arte, 80% dos alunos diz sentir-se “feliz” (AL5), “livre” (AL10) e “orgulho” (AL13) no seu trabalho. Confrontados com a questão “Será que através da tua arte, conseguirias mudar o mundo?”, 80% dos alunos menciona a partilha e a inspiração como pontos-chave das suas produções “(...) eu podia oferecer os meus desenhos às pessoas e elas ficam felizes.” (AL3), “(...) assim as pessoas ficam inspiradas.” (AL6), “(...) a arte faz as pessoas pensar.” (AL15) e “(...) a arte ajuda as pessoas a sentirem-se melhor.” (AL17).

Após estas questões, apresentou-se aos alunos uma questão relativa aos trabalhos artísticos que mais faziam na escola e se gostavam dessas atividades. Perante esta

questão, 65% dos alunos disseram fazer “desenhos” e 30% mencionaram a pintura, 20% faz referência às colagens, 10% diz fazer origamis e teatro, apenas 1 aluno fez referência à Expressão Musical enquanto atividade praticada na sala de aula.

Por último, questionou-se os alunos sobre “Se fosses tu o professor, o que farias com os teus alunos numa aula de arte?”, as respostas variaram significativamente, referenciando a multiplicidade de materiais e atividades que gostariam de fazer, como desenho à vista: “(...) fazer as poses.” (AL4); pintar em quadros: “(...) pintura num quadro.” (AL7); explorar o desenho digital: “(...) fazer pinturas no computador.” (AL7); fazer desenhos em grandes formatos: “(...) fazer desenhos livres num papel gigante, ou no chão com giz.” (AL8); fazer aulas ao ar livre: “(...) mais aulas lá fora” (AL10); pintar com tintas e misturar materiais: “(...) fazia experiências com cores, misturava materiais” (AL14); fazer produções artísticas com alimentos: “(...) gostava de comer a própria arte.” (AL16); dança, escultura e “(...) tocar instrumentos” (AL20).

Evidenciar a voz dos alunos neste estudo tornou-se primordial para compreender melhor o impacto da prática das Expressões Artísticas na escola e nas suas vivências. Compreender as suas visões relativamente a este domínio permite reconhecer, em parte, o reflexo da prática dos docentes relativamente às atividades, aos recursos e às modalidades exploradas sendo que é de notar que o desenho, a pintura e as colagens marcam uma presença significativa na sala de aula. Das respostas dos alunos, reconhece-se que a expressão e a comunicação estão a par da prática artística e que os alunos se sentem “felizes” e “livres” quando lhes são proporcionados momentos de aprendizagem relacionados com a Expressão Artística, salientando que parte dos alunos sente que o tempo proporcionado para este tipo de atividades é insuficiente.

2. Triangulação

Com base no cruzamento dos dados obtidos dos inquéritos realizados a docentes de 1º Ciclo e futuros docentes e das entrevistas realizadas a artistas/criativos e alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi concebida a seguinte triangulação de dados.

Recorrendo às informações geradas nos inquéritos, por docentes do 1º ciclo do Ensino Básico, podemos considerar que a Educação Artística, na Formação de Professores, é “Muito Importante” (referido por 91% dos inquiridos), uma vez que permite ao

professor mais habilitações para proporcionar momentos de aprendizagem significativa nos seus alunos, promovendo mais “interdisciplinaridade” (mencionado por 18% dos inquiridos), “motivação” para as aprendizagens (referido por 15% dos inquiridos), “criatividade” na realização de atividades (considerado por 13% dos inquiridos), estimular a “comunicação”, trabalhar na “coordenação motora” e “motricidade fina” (9% dos inquiridos), entre outras competências como o desenvolvimento do “pensamento divergente e abstrato” (referido por 6% dos inquiridos), a “sensibilidade artística”, estimulando a linguagem recorrente das artes e a “capacidade de observação” (mencionado por 6% dos inquiridos), referindo ainda o estímulo da “concentração” e “memória” (referido por 3% dos inquiridos). Estas competências mencionadas permitem refletir sobre o posicionamento de Eça (2010) na medida em que a autora defende que

o essencial da educação artística é a facilidade com que esta área consegue desenvolver capacidades e competências cognitivas e metacognitivas, promover educações a partir das suas linguagens específicas, elaborando projectos de aprendizagem relevantes para os alunos e para as comunidades, onde as escolas se inserem. Podemos fazer da educação artística um verdadeiro motor de transformação social (...)

(p. 138)

No mesmo registo, quando comparados estes pontos de vista, podemos considerar a opinião de Futuros Docentes relativamente à mesma questão. Estes, consideram que a sua formação, pela oferta formativa voltada para a Educação Artística, permite “criar competências para um exercício profissional mais abrangente” onde a “criatividade” (mencionada por 30% dos inquiridos), “interdisciplinaridade” (indicado por 25% dos inquiridos), a “motivação” (consignado por 20% dos inquiridos), a “autoestima”, a “flexibilidade” (mencionadas por 10% dos inquiridos) e o “pensamento crítico” (indicado por 5% dos inquiridos) estão presentes no seu perfil profissional sendo considerados, posteriormente, absorvidos pelos seus alunos.

Por outro lado, a partir do ponto de vista de artistas e criativos, que apesar da falta de uma relação e entendimento mais íntimo pela formação dada a docentes de 1º ciclo, consideraram-se as mesmas competências pela pertinência de preparar professores para estimular a criatividade dos seus alunos, entusiasamá-los a realizar atividades significativas para o seu desenvolvimento pessoal e social, com o objetivo envolver as

crianças, o ensino e as artes de forma mais justa, evidenciando as vantagens dos meios artísticos.

Perante a mesma questão, 65% dos alunos entrevistados referiram a “felicidade” sentida durante a realização de atividades de Expressão Artística, a oportunidade de “expressão” (mencionada por 20%) proporcionada durante a realização das atividades e a “liberdade” (indicado por 15%) de poderem exprimir as suas emoções na realização das atividades, salientando ainda o “orgulho” sentido nas suas produções (referido por 5%). Confrontados com a possibilidade de escolherem o tipo de atividades a realizar, de Educação Artística, ou de melhorar as atividades que realizam na escola, 45% dos alunos evidenciam que gostariam de reforçar a multiplicidade de atividades que realizam, na chance de proporcionarem mais experiências com materiais mais variados, propondo a envolvimento de tecnologias digitais, a partilha e a exposição das suas produções.

Potenciado o reconhecimento de alguns aspetos mencionados pelos alunos, 10% dos docentes inquiridos também defendem ser necessário “reforçar a sua formação” no âmbito das Expressões Artísticas, a fim de explorar mais as suas possibilidades interdisciplinares, sendo necessário adquirir “mais autonomia” nas salas de aula e permissão por parte das entidades superiores para trabalhar a partir dos interesses revelados pelos alunos (mencionado por 20% dos inquiridos). São ainda referidos outros aspetos como a preparação das salas (referido por 20%) onde atividades de Educação Artística poderão ser promovidas de forma mais abrangente.

Especificando determinados aspetos considerados na Educação Artística e respetiva operacionalização no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, 6% dos docentes inquiridos salientou a pertinência de “criar parcerias entre as escolas e profissionais especializados das várias áreas artísticas”, para promoverem a sua prática pedagógica nesta área. Mencionado por 16% dos inquiridos, o tempo proposto no horário dos alunos para a promoção de aprendizagens ao nível das Expressão é insuficiente e reduzido, propondo que, idealmente, esta área esteja envolvida diariamente nas aprendizagens dos alunos através de uma articulação interdisciplinar com outras áreas curriculares como o português, a matemática e o estudo do meio. Esta visão é já defendida por futuros docentes na medida em que consideram a interdisciplinaridade uma mais-valia para a motivação do aluno, enquanto parte integrante de um processo didático do ensino das

demais áreas curriculares. Para tal, ambos os inquiridos e entrevistados reconhecem a valorização do papel do professor para este desafio, mencionando que a sua capacidade de adaptação, inovação e diferenciação pedagógica estarão implícitas de forma mais evidente.

Em contrapartida, apesar das competências reconhecidas, verifica-se um défice na formação de professores na medida em que há, ainda, muitas limitações no reforço exploratório de práticas artísticas com fundamento pedagógico, o que comprova o posicionamento de Oliveira (2007) que evidencia

(...) as atividades educativas são ainda redutoras e fazem transparecer práticas artísticas empobrecidas que carecem de profundidade pedagógica. Assiste-se a uma contaminação generalizada e superficial das finalidades educativas, obstáculo para a construção de propostas artísticas centradas na arte contemporânea que permitam romper este circuito fechado e ajudem a compreender melhor o tempo em que vivemos.

(p. 66)

Na perspetiva de artistas e criativos, os entrevistados 50% reforçam que o tempo proposto para a promoção de atividades ao nível da Educação Artística deva ser partilhado entre os docentes titulares das turmas de 1º Ciclo e artistas especializados nas várias áreas artísticas. Este levantamento permite evidenciar a perspetiva da Comissão Nacional da UNESCO (2006) na medida em que

os professores (...) devem ser sensíveis aos valores e qualidades dos artistas e apreciar arte. (...), devem também ser ministradas aos professores as competências que lhes permitam colaborar com os artistas em contextos educativos. Assim, ser-lhes-á possível desenvolver plenamente o seu próprio potencial e, simultaneamente, utilizar a arte no ensino. (...) proporcionar-lhes algum conhecimento sobre a forma de produzir ou executar obras de arte; a capacidade de analisar, interpretar e avaliar obras de arte; e apreciar obras de arte de outros períodos e culturas.

(p. 12)

“Ter o professor sempre presente e um criativo esporadicamente presente, poderia ser bastante benéfico para os alunos, conforme a adequação ao programa.” (A2) encarando o par enquanto “equipa interdisciplinar”, que pode promover aprendizagens ainda mais ricas nos alunos: “a arte poderia ensinar que a liberdade permite aprendizagens mais significativas”.

Já do ponto de vista de alunos do 1º ciclo, quando questionados sobre que tipo de atividades realizam na escola, de Educação Artística, e a frequência da sua realização, os alunos mencionam: “Às vezes faço desenhos” (AL1), “Desenhos, desenhos e desenhos. Algumas dobragens... Eu gosto, porque são sempre divertidas.” (AL6), “Recortes, desenhos, também colamos... Eu gosto porque as outras atividades cansam muito o braço, de escrever” (AL7), “É trabalhos de português e estudo do meio. Não faço muita arte, quase nem faço arte.” (AL9), “Desenhos. Também pintamos nos dias dos testes... Eu não gosto muito desses. Há mais bonitos...” (AL15), “Desenhos e é só.” (AL17), “Fazemos desenhos e às vezes fazemos o que queremos.” (AL20).

Destes testemunhos reconhece-se que as atividades de Educação Artística são realizadas esporadicamente e bastante centradas no desenho, por vezes como complemento a outras atividades: “Também pintamos nos dias dos testes... Eu não gosto muito desses. Há mais bonitos...” (AL15), “Fazemos muitos desenhos e colamos no caderno” (AL10).

Em relação à Arte como componente do currículo contemporâneo, na perspetiva dos docentes inquiridos, 26% refere a “motivação” como a maior competência promovida em atividades de Educação Artística, assim como a “interdisciplinaridade” por 26%; o desenvolvimento do “pensamento crítico”, por 17%; o estímulo à “criatividade”, por 11% e ainda o desenvolvimento do “sentido estético” e o “raciocínio lógico” por 7% e o “conhecimento de novas técnicas artísticas” subjacentes a esse tipo de atividade, mencionado por 2% dos inquiridos.

Por outro lado, quando apresentada a questão “O que pode a educação aprender com a arte?”, 20% dos futuros docentes inquiridos deram enfoque à “Liberdade de Expressão”: “a educação poderia aprender a focar-se na liberdade”, “podíamos tentar compreender esta liberdade que a arte permite”, “acredito que a sensação de liberdade que as artes possibilitam, é muito boa”, “A arte é fundamental para a educação pois, faz com que os alunos consigam sair da sua zona de conforto e consigam ser pessoas mais livres nas suas aprendizagens”; sendo que 20% refere a necessidade de promover mais “Flexibilidade Curricular”: “é importante retermos que a arte é realmente flexível, portanto, porque não inovar a educação através da arte?”, “não há flexibilidade em relação à educação e acredito que aí a arte poderia ensinar que a liberdade permite

aprendizagens mais significativas”; dos futuros docentes inquiridos 20% evidenciam, ainda, a “Experimentação”: “tempo de experimentar, de vivenciar as atividades sem pressas”, “A tentativa, a experimentação, o processo é o que conta.”; salienta-se o estímulo ao “Pensamento Crítico”, por 15%: “ter um pensamento crítico sobre tudo facilita o entendimento do que nos rodeia”; sendo mencionado por 25% dos inquiridos o “Trabalho Cooperativo”: “exemplo a cooperação – poderá estimular mais as relações dos alunos”; e o “Tempo de Aquisição” de aprendizagens significativas: “permitindo aos alunos o espaço e tempo adequados para o seu desenvolvimento”.

Por fim, perante a mesma questão, 30% dos artistas e criativos entrevistados, defendem que a arte no ensino possibilita o estímulo e a “Liberdade de Expressão”: “acho importante salientar que as atividades mais “artísticas” devam promover a liberdade de expressão e que o processo não passe tanto pelo investimento de desenhos com contorno, que era o que se fazia no meu tempo e ainda hoje se faz.” (A4); “(...) aliar as emoções e a liberdade de expressão, é crucial” (A5); a “Experimentação”, uma componente bastante evidenciada para 20% dos testemunhos: “promover mais abertura para processos de experimentação e aprendizagem pela descoberta” (A4), seguida da “Cooperação”: “espírito de entreaajuda” (A6), “Quando há arte, há mais à-vontade, mais partilha...” (A8) para 20% dos testemunhos; o “Pensamento Crítico”: “Há sempre uma propensão muito maior na arte para se questionar o que já está estabelecido e acho que qualquer raciocínio que seja criativo e que á partida não seja estanque, é válido e útil na educação” (A2); a “Criatividade”: “O meio artístico traz sempre... a criatividade” (A6); “Aceitação”: “em termos educacionais, a arte é sempre algo que fica muito à parte e acredito que em termos de integração daquilo que é diferente – e a aceitação – vai ter muito mais propensão para aceitar conteúdos novos, pessoas novas e abordagens novas.” (A2); “Interdisciplinaridade”: “as canções podem estar relacionadas com algum conteúdo que poderão estimular a aprendizagem sobre determinada matéria estudada.” (A3); referindo outros aspetos como o estímulo à “concentração”, “memorização” e o contributo das artes para “a construção do ser humano, do adolescente, da criança” (A9).

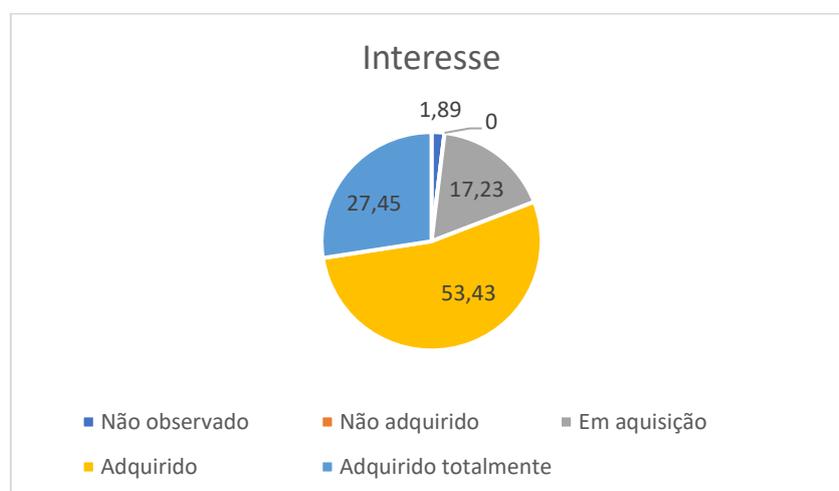
Em suma, compreende-se que há, ainda, muito por onde a Educação Artística poderá evoluir em termos educativos, uma vez no grupo de participantes da presente

investigação se entende que é necessário que a escola se equipe de materiais mais diversificados, espaços mais preparados para atividades de Expressão Plástica, Expressão Musical, Expressão Dramática e Expressão Motora, evidenciando mais presença nos horários e o devido reforço nos currículos dos alunos de 1º Ciclo. Para tal, parcerias entre escolas e entidades culturais podem reforçar projetos e uma componente pedagógica mais significativa, fruto da relação criada num trabalho cooperativo entre docentes e profissionais das demais áreas artísticas, como se verifica nos testemunhos de docentes, futuros docentes e artistas / criativos.

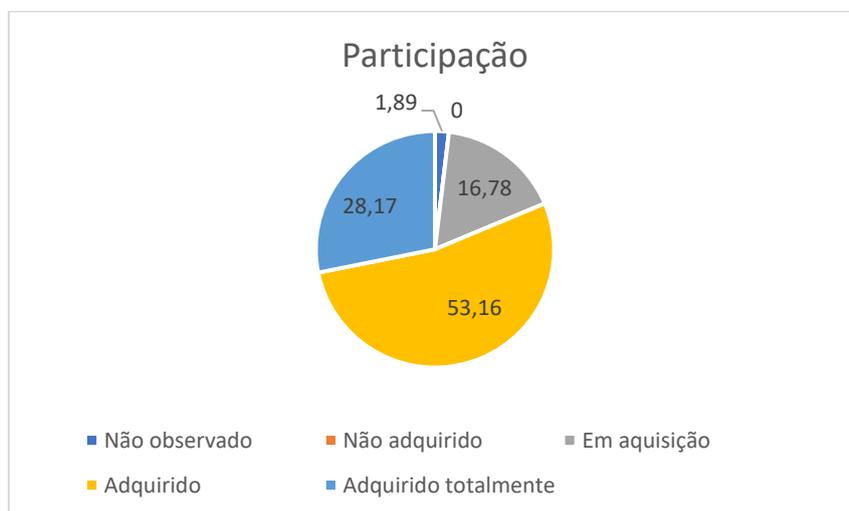
3. Análise da observação participante

Procederemos à apresentação da análise obtida com a componente prática da presente investigação, com base nos dados recolhidos através do registo de notas e preenchimento de grelhas de observação e avaliação. É de salientar que todas as atividades planeadas foram realizadas em diversos contextos educativos, nomeadamente duas escolas públicas, de agrupamentos do centro do Porto e de S. Mamede de Infesta, e um Centro de Apoio ao Estudo, localizado na Maia, contando com a participação de 186 alunos dos quatro anos que compõem o 1º CEB, sendo que 5 dos alunos pertencem a uma turma da Sala de Apoio à Aprendizagem e Inclusão (SAAI).

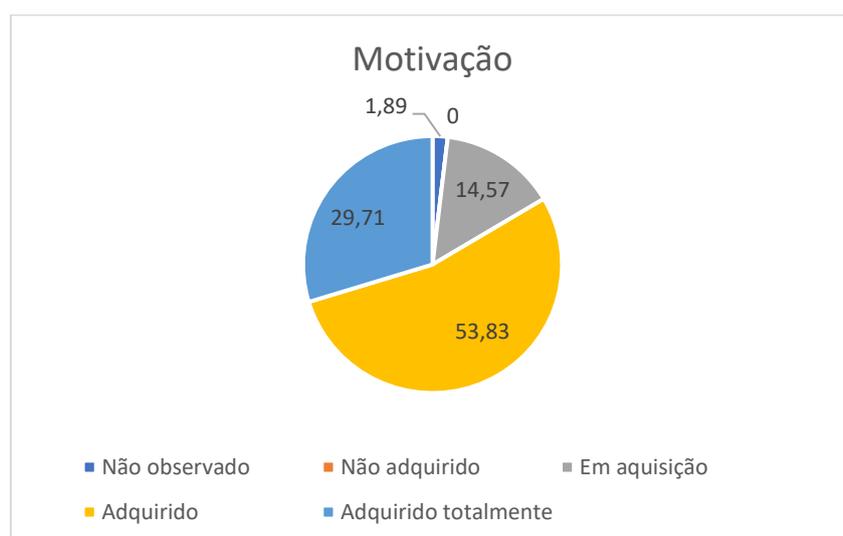
A observação participante e o respetivo preenchimento das grelhas de observação, permitiram concluir que 27,45% dos alunos que participaram na componente prática adquiriram total interesse pelas atividades realizadas, sendo que 53,43% demonstraram interesse, 17,23% algum interesse e 1,89% não realizou a atividade.



A participação ativa dos alunos revelou que 28,17% dos alunos esteve totalmente envolvido na atividade; 53,16% demonstrou boa participação; 16,78% participou com necessidade de alguns estímulos e chamadas de atenção e 1,89% não participou na atividade.

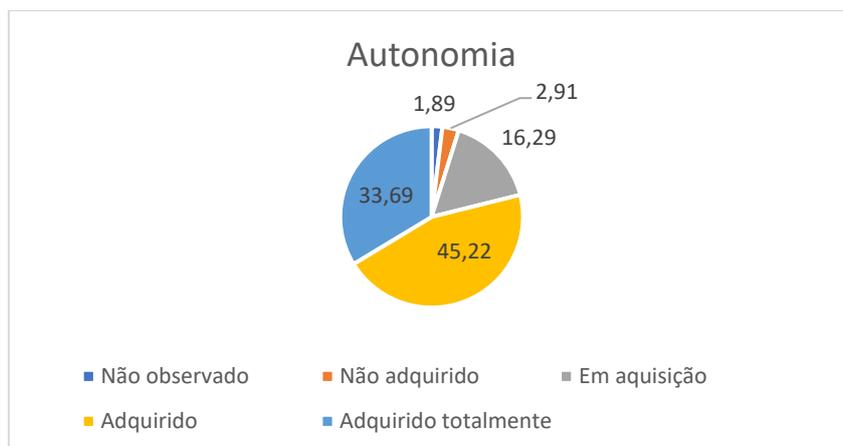


A motivação de 29,71% dos alunos esteve presente ao longo da realização de todas as atividades, considerando 53,83% dos alunos que se demonstraram motivados, ainda que por vezes revelassem alguma distração; 14,57% revelou pouca motivação e 1,89% não realizou a atividade.

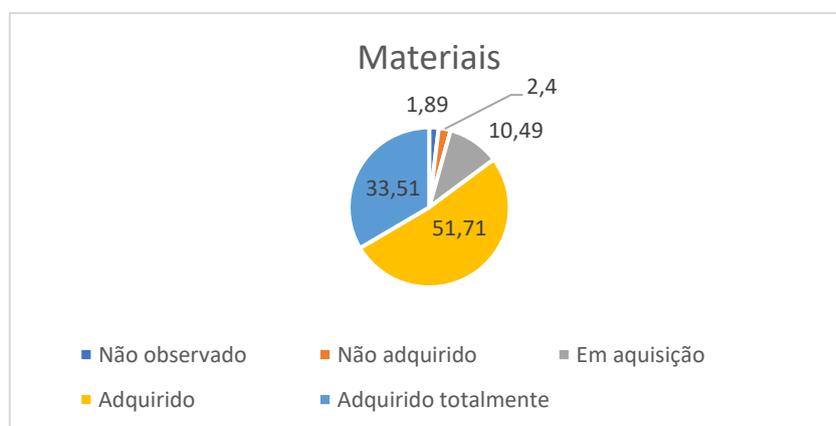


33,69% dos alunos demonstraram autonomia total na realização das atividades, denotando que 45,22% se demonstraram autônomos, mas por vezes recorriam a algum

auxílio dos professores; 16,29% revela alguma dificuldade em realizar as atividades; 2,91% não conseguiu ser autônomo e 1,89% não realizou a atividade.



Os materiais utilizados para a realização das atividades eram familiares 33,51% dos alunos, revelando total destreza na sua manipulação; 51,71% reconheceram os materiais, mas necessitaram de algum auxílio para a sua manipulação; 10,49% teve bastante dificuldade em manusear os materiais, apesar de os reconhecer; 2,4% não foi capaz de manipular os materiais; 1,89% não realizou a atividade.



As referências do trabalho de artistas apresentadas para a posterior realização das atividades influenciaram totalmente 17,16% dos alunos; 35,84% dos alunos revelaram algumas influências nas suas produções; 14,19% revelaram alguma dificuldade em transpor essas influências para as suas produções; 0,2% não foi capaz de realizar as atividades considerando as influências dos artistas e em 32,55% das atividades não foram apresentados artistas de referência.

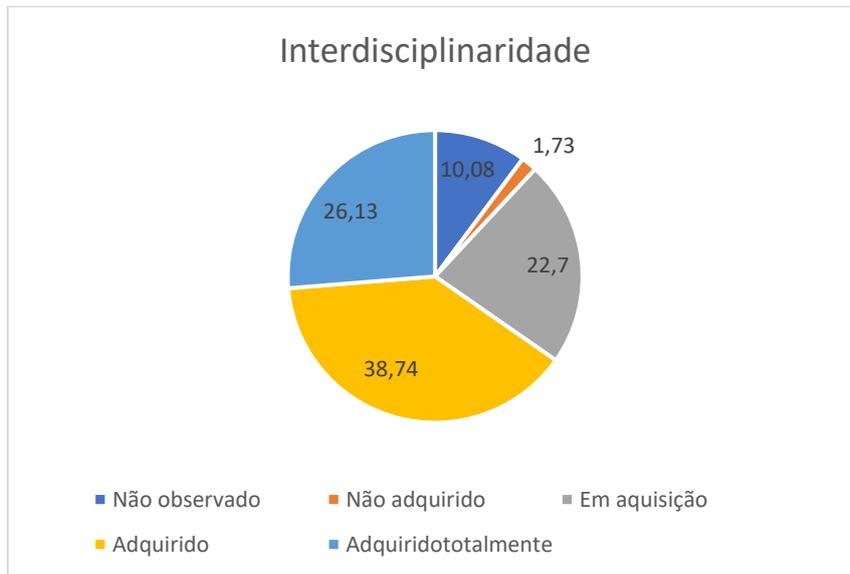


Analisado o indicador referente à criatividade, 30,28% dos alunos demonstrou produzir trabalhos muito criativos, manipulando os materiais de forma inovadora, evidenciando influências dos artistas de referência ou encontrando soluções muito diversificadas. 40,42% dos alunos revelaram alguma criatividade nas suas produções, contudo, necessitou do apoio de colegas ou professores; 20,73% revelou alguma dificuldade em explorar a atividade de forma criativa; 2,57% não revelou produções criativas, limitando-se a imitar colegas ou explorando minimamente o potencial da atividade, sendo que 5,53% não realizou as atividades.



As atividades tinham na sua estrutura referências de conteúdos de outros domínios de outras áreas de saber. Perante os indicadores avaliativos de cada atividade, conclui-se que 26,13% dos alunos revela total domínio dos conteúdos; 38,74% domina os conteúdos, ainda que com algum auxílio pontual; 22,7% revelou alguma dificuldade em

realizar as atividades; 1,73% não foi capaz de realizar as atividades e 10,08% não realizou totalmente as atividades.



V - LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo do percurso investigativo surgiram algumas limitações no processo prático da implementação das atividades.

Uma vez que o estudo propunha a envolvimento dos quatro anos de escolaridade que compõem o 1º CEB e a Prática de Ensino Supervisionada I se realizar no acompanhamento de apenas um ano de escolaridade, foi necessário recorrer a outras turmas/escolas/instituições de forma a abranger o contacto com vários alunos dos restantes anos de escolaridade, para que se cumprisse com o objetivo da presente investigação. No centro de estágio onde se realizou a PES I não foi possível realizar as atividades com as restantes turmas, uma vez que os docentes titulares tinham o acompanhamento de outros estudantes estagiários, o que, por si, já “condicionava o tempo de contacto com os alunos” com os respetivos professores titulares e o “cumprimento de projetos estipulados pela escola” – justificações apresentadas pela equipa de coordenação.

Deste modo, foi necessário recorrer a outro estabelecimento de ensino, na tentativa de se cumprir com a componente prática do projeto que demorou muito mais tempo que o previsto, devido à falta de disponibilidade, por parte da direção das várias escolas contactadas, para reunir e compreender o conceito do projeto. Após vários meses de tentativa de contacto, apenas uma escola e um estabelecimento de apoio ao estudo mostraram interesse em desenvolver o projeto com o acompanhamento dos docentes das respetivas turmas. Inicialmente, estes mostraram alguma receptividade. Contudo, após as primeiras intervenções e respetiva exposição em locais de fácil acesso a todos os alunos da escola, os alunos de outras pediam aos respetivos docentes que a professora estagiária desenvolvesse atividades nas suas turmas. Este interesse por parte dos alunos e, posteriormente, dos docentes, facilitou a prática de todas as propostas de atividade que o presente projeto de investigação apresenta.

Outra limitação encontrada centra-se na disponibilidade dos docentes para realizar entrevistas. Então, de forma a contornar esta dificuldade e para se conseguir o maior número de testemunhos possível, optou-se pela realização de questionários, partilhados via email e por intermediário das várias pessoas contactadas, que poderiam

partilhar as questões mais facilmente com pessoas do ramo, visto que não eram exigidos dados pessoais dos inquiridos.

Uma última limitação no desenvolvimento da investigação, centra-se no facto de alguns dos docentes envolvidos, por norma, não cumprirem com a realização de atividades da área das expressões na sala de aula, justificando que não se sentem à vontade com esse tipo de atividades que “criam muita confusão”, “fazem com que os alunos se sujeem ou sujeem a sala” e não sentindo que as suas propostas sejam criativas, pelo que tendem a deixar esse tipo de atividade ao encargo dos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular. Deste modo, e quando apresentadas as propostas, muitos docentes mostraram alguma resistência ao tipo de materiais, à disposição dos recursos da sala (cadeiras e mesas) e até algum receio perante a posição dos encarregados de educação caso os alunos se sujassem. Para contornar esta situação, notificaram-se os encarregados de educação, via email, aquando requerimento das autorizações para efetuar os respetivos registos fotográficos, para que os alunos vestissem roupas mais práticas e, no caso das crianças com cabelo comprido, que estas levassem um elástico para prender o cabelo (ou que levassem o cabelo preso, de casa).

Apesar destas limitações, facilmente se encontraram soluções que permitiram o cumprimento de todos os objetivos da investigação. Todas as atividades propostas foram realizadas e permitiram a todos os alunos envolvidos uma oportunidade de experimentar diferentes técnicas e materiais. Também os docentes titulares que acompanharam o desenvolvimento da implementação das atividades se disponibilizaram a ajudar a monitorizar a gestão do tempo e dos materiais, junto dos alunos, mostrando interesse em conhecer a investigação quando terminada. Considera-se, assim, que para além de todos os obstáculos terem sido superados, ultrapassaram-se as expectativas face à componente prática da investigação, tendo-se mostrando ainda mais enriquecedora do que o esperado.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da presente investigação e concretização das atividades e entrevistas/inquéritos que compõem o presente estudo, foi possível compreender a realidade da área das expressões no ensino, atualmente, e o impacto que as mesmas têm no desenvolvimento dos alunos do 1º CEB. As possibilidades interdisciplinares das várias áreas que compõem as Expressões Artísticas permitem entendê-las não como um momento de entretenimento para os alunos, mas um momento de aprendizagem, prazeroso, muito motivador e que possibilita o desenvolvimento de outras capacidades intelectuais, emocionais e afetivas dos alunos e até dos próprios docentes.

Considerando a temática do presente estudo, considera-se o valor que as entrevistas e os inquéritos realizados proporcionaram para a validação do mesmo, reconhecendo que abrangeram um vasto número de profissionais de ensino, artistas, criativos, futuros docentes e até alunos do 1º CEB, possibilitando o testemunho de uma amostra significativa de experiências e reconhecendo vários pontos de vista que a temática concerne, conforme o papel desenvolvido na prática de atividades de Expressão Artística.

Com a questão de partida deste estudo: “Em que medida pode a Educação Artística influenciar a aquisição de outras áreas do saber curricular no 1º CEB?”, entendeu-se que a interdisciplinaridade entre as demais áreas de ensino permitem integrar uma postura mais crítica quanto ao conteúdo que se ensina aos alunos, ajudando-os a tomar uma posição quanto ao que aprendem e qual a praticabilidade dessas aprendizagens na sua vida futura, reconhecendo que o pensamento criativo é uma ferramenta transversal às demais áreas como a matemática, o português e o estudo do meio.

Foi possível confirmar que entre as competências promovidas com a inclusão de atividades interdisciplinares permitem enriquecer o desenvolvimento do aluno, na medida em que se promove a criatividade, a comunicação, a expressão, a capacidade de observação e reflexão, a cooperação e autonomia, verificadas e confirmadas pelos docentes que acompanharam a realização das atividades. Nesta proximidade conseguida com os alunos e com os respetivos docentes, confirmou-se que nem todos sentem cumprir com a carga horária estipulada na atribuição do tempo destinado à promoção das expressões artísticas, sendo estas deixadas ao encargo dos professores

das Atividades de Enriquecimento Curricular, apesar de alguns docentes terem admitido procurar promover atividades interdisciplinares, com os conteúdos lecionados nos vários domínios das demais áreas curriculares, mas nem sempre se sentem capazes de variar as propostas de atividade e os respetivos materiais e estratégias. Perante estes testemunhos, e após a implementação das atividades, vários docentes confirmaram a necessidade de conhecer novas técnicas artísticas, artistas, recursos materiais e estratégias, para que possam proporcionar momentos idênticos aos das atividades propostas neste estudo. Apesar de se reconhecer que a maioria dos docentes procuram o cumprimento do currículo descrito em documentos oficiais como as Aprendizagens Essenciais, nem todos se sentem à vontade para experimentar outras estratégias, quer por falta de conhecimento ou por não sentirem que dominem determinados materiais.

Com estas partilhas, conclui-se que o papel do professor se torna fundamental na promoção e aplicação de técnicas e recursos materiais diversificados, que permitirão aos alunos contacto com novas vivências, o conhecimento de vários artistas, novas experimentações e aprendizagens, importantes para o enriquecimento da sua formação ao longo do 1º CEB.

No entanto, e considerando a experiência que a componente prática do presente estudo permitiu, pela proximidade com os alunos e respetivos docentes, foi fundamental entender qual a valorização atribuída a estes momentos de aprendizagem, considerando a posição dos docentes inquiridos e a realidade vivida. Apesar de serem reconhecidas as competências transversais que as expressões artísticas proporcionam, a responsabilidade de cumprir com o currículo entre as demais áreas do saber é ainda mais valorizado do que as próprias competências reconhecidas como pouco desenvolvidas nos alunos, desde a autonomia à capacidade de trabalhar cooperativamente, facilmente promovidas pelas expressões artísticas. Este facto realça a necessidade de uma reflexão e procura de estratégias mais interdisciplinares entre todas as áreas do saber, valorizando aquelas onde a expressão do aluno é, efetivamente, valorizada.

Através deste contacto próximo com os alunos e as atividades realizadas, reconhece-se que há grande receptividade, colaboração e motivação para as aprendizagens, tendo-se mostrado muito atentos à apresentação dos vários artistas que cada atividade anexa,

aos materiais a utilizar e a forma como estes podem ser manipulados, após demonstração da investigadora, e até orgulhosos do trabalho realizado quando este era exposto nos corredores da escola, de forma a permitir várias interações com outros alunos de outras turmas.

Desta forma, e considerando todas as realidades vividas e concluídas da experiência que a investigação permitiu, é de salientar que a escola se mostra recetiva a novas propostas, com o objetivo de considerar novas hipóteses que permitirão melhorar o aproveitamento das expressões artísticas, quer pela pluralidade de áreas artísticas que acarreta, quer pelas possibilidades que a sua combinação com outras áreas do saber possibilita. Contudo, a carga horária é reduzida para o que se considera necessário e suficiente para se poderem desenvolver atividades com outro tipo de visibilidade, que possam ir além do desenho tradicional; e os recursos materiais disponibilizados nas escolas são ainda pouco diversificados, uma vez que se reconhece pouco conhecimento a nível de técnicas artísticas que poderão usufruir de outro tipo de materiais que vão além do papel, cartolinas e tintas.

Atendendo estes aspetos, a investigação permitiu comprovar que, efetivamente, quando proporcionados momentos da aula para as expressões artísticas, os alunos, geralmente, mostram mais motivação, interesse, curiosidade e felicidade na realização das atividades. Deste modo, será importante reforçar que a Expressão Artística é, como todas as outras áreas curriculares, muito importante na formação e desenvolvimento do aluno e é essencial que se invista na atualização desta área quer através da formação dos docentes, como pela oportunidade de mover entidades diretamente relacionadas com as artes e as escolas, em parcerias com valor educativo para os alunos, como também será necessário repensar as estratégias utilizadas até então, de forma a valorizar o impacto que as mesmas poderão ter na formação dos alunos do 1º CEB. Esta motivação, convida a dar seguimento a uma nova visão perante o papel das Expressões Artísticas na escola, para que se possam explorar novos caminhos nas práticas educativas, procurando garantir melhores resultados de forma gradativa.

Bibliografia

- Aires, L. (2015). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Universidade Aberta. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Alves, D. (24 de novembro de 2017). *Métodos, instrumentos e técnicas de recolha de dados*. Obtido de <https://cienciaeducacao.wordpress.com/2017/11/24/metodos-instrumentos-e-tecnicas-de-recolha-de-dado/>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Qualitative Research for Education*. Porto Editora.
- Butrymowicz, S. (23 de junho de 2016). *Com foco em equidade, o país europeu que se junta à elite da educação mundial*. Obtido de <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/06/is-estonia-the-new-finland/488351/>
- Caldas, A., & Vasquez, E. (2014). *Educação Artística para um currículo de excelência*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. (S. Editores, Ed.) Autor e Guerra e Paz.
- Cerqueira, A. S. (24 de agosto de 2020). *A escola do século XXI*. Obtido em Janeiro de 2021, de Público: <https://www.publico.pt/2020/08/24/opiniaio/noticia/escola-seculo-xxi-1928861>
- Costa, J., & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos e Competências - Uma dicotomia disparatada na educação*. Guerra e Paz Editores, S.A.
- Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa e métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2ª ed.). Artemed.
- Cruz, A. (2020). *O (re)encontro de gerações em tempo E@D*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Cruz, G., Dominguez, C., & Carreira, R. (2019). *A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI*. PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Danto, A. (1974). The transformation of the Commonplace. *The American Society for Aesthetics*, 33(2), pp. 139-148. Obtido de https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/891943/mod_resource/content/1/Transfiguration%20of%20the%20Commonplace%20%28Danto%29.pdf
- Delors, J. (2010). Educação: um tesouro a descobrir. (UNESCO, Ed.) *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, pp. 10 - 15. doi:ED.96/WS/9
- DGE. (2013). Educação para a Cidadania - Linhas Orientadoras. *Ministério da Educação e Ciência*. Direção-Geral da Educação.

- Diário da República. (1986). Lei nº46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Obtido em 5 de janeiro de 2021, de <https://dre.pt/application/conteudo/222418>
- Diário da República. (2018). Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Obtido em 6 de maio de 2022, de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Eça, T. (2008). Para acabar de vez com a Educação Artística. *Revista Digital do LAV*, pp. 1-11. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/198373482155>
- Eça, T. (2010). A Educação Artística e as Prioridades Educativas no Início do Século XXI. *Revista IberoAmericana de Educación*, nº52(52), pp. 127-146.
- Efland, A. (2004). Emerging Visions of Art Education. *Handbook of Research and Policy in Art Education*, pp. 692-696. doi:1-4106-0993-6
- Eisner, E. (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* Stanford University.
- Escola Barcelona, S. (2019). Projeto Educativo. Barcelona, Espanha. Obtido em 16 de fevereiro de 2021, de <https://escolabcn.cat/serveis-escola>
- EURYDICE. (2009). Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa. (M. d. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ed.) *A Rede de Informação sobre Educação na Europa*, p. 79.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. *10TH Conference of The European Sociological Association*. Obtido de <https://hdl.handle.net/1822/15425>
- Ferreira, A. (2010). *Arte, Escola e Inclusão*. Editora Vozes Ltda.
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. Columbia University. Obtido de https://theav.weebly.com/uploads/8/4/7/3/8473020/2003_teachingvisualculture_kerryfreedman.pdf
- Gardner, H. (2019). *Educación artística y desarrollo humano* (4ª ed.). Editorial Planeta.
- Goodman, N. (1976). *Languages of Art*. Hackett Publishing CO, INC.
- Guerra, I. (2012). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Príncipia Editora, Lda.
- La Concepció, E. d. (2013). *Projecte Educatiu de Centre*. Obtido em 16 de fevereiro de 2021, de <https://agora.xtec.cat/escoladelaconcepcio/wp-content/uploads/usu1008/2019/03/PEC-Escola-de-la-Concepci%C3%B3.pdf>
- Lopes, J., & Silva, H. (2020). *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula. Planificação, Estratégias e Avaliação*. PACTOR.

- Lovato, F., Michelotti, A., Silva, C., & Loretto, E. (2018). Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. *Acta Scientiae*, 20(2), pp. 151-171. doi:10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690
- Ludke, M., & André, M. (1993). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária, Lda.
- Machado, M. (24 de maio de 2017). *Educação Artística: uma prioridade*. Obtido de Centro Cultural de Cultura: <https://www.cnc.pt/educacao-artistica-uma-prioridade-3/>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., & Carrillo, J. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. (M. d.-G. (DGE), Ed.) Editorial do Ministério da Educação e Ciência: Ministério da Educação. doi:436110/18
- Martins, M., & Morgado, M. (2010). A educação para a Cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educação*(53), pp. 185-202. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/12314>
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, L., & Neves, M. (26 de julho de 2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. *Educação para a Cidadania*, pp. 11-15. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf
- Narciso, M. (2016). A Arte na Educação. Em A. Saldanha, *Artes Visuais na Educação* (pp. 75-82). APECV.
- Nóvoa, A. S. (3 de julho de 2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects*(49), pp. 35-41. doi:10.1007/s11125-020-09487-w
- Oliveira, M. (2007). *A Arte Contemporânea para uma Pedagogia Crítica*. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.
- Oliveira, M. (2017). A Arte Contemporânea na Formação Inicial de Professores. *Artes Visuais na Educação*, 1, pp. 98-110. doi:<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2230>
- Oliveira, M. (2017). A educação artística no trilho de uma nova cidadania. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4, pp. 11-15. Obtido de <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2230>
- Oliveira, M., & Santos, A. (2004). A Arteterapia: Os Efeitos Terapêuticos da Expressão Plástica e a sua Influência no Comportamento e Comunicação da Criança. (E. S. Frassinetti, Ed.) (1), pp. 27 - 33. Obtido de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/710>
- OSMOPE. (s.d.). *Projeto Educativo*. Obtido em 16 de fevereiro de 2021, de <http://www.osmope.pt/identidade/projeto-educativo/>

- Pain, S., & Jarreau, G. (2001). *Teoria e Técnica da Arte-Terapia - a compreensão do sujeito*. ARTMED Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança: da infância à adolescência*. McGraw-Hill.
- Recomendação, E. 1.-C. (s.d.). Diário da República n.º 19/2013, Série II de 2013-01-28. Em M. d.-C. Educação (Ed.), (pp. 4270-4273).
- Reis, M., & Bagolin, L. (2011). Arte como Experiência. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), pp. 314-319. doi:10.1590/S0100-15742011000100017
- Rodrigues, A., Ramos, F., Gregório, M., & Félix, P. (2017). *Organização escolar: o tempo*. Conselho Nacional de Educação. Obtido de https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Organizacao_Escolar_o_tempo-2.pdf
- Rodrigues, S. V. (2018). Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais. (F. d. Porto, Ed.) *DGE*, pp. 2 - 5.
- School, N. N. (13 de agosto de 2020). *What's so great about Finland's education system?* Obtido de <https://www.newnordic.school/news/blog-finland-education-system>
- Schweitzer, A. (2017). *The Teaching of Reverence for Life* (33 - 41 ed., Vol. 3). Taylor & Francis LTD.
- Silva, E. (2016). Arte e Desenvolvimento Humano. *Construction of the Aesthetic Experience*, pp. 5-8.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tajes, F., & Marinho, R. (2021). O ensino da arte na educação especial: a arte como dimensão constitutiva do desenvolvimento integral. *Brazilian Journal of Development*(8159). doi:10.34117/bjdv7n1-554
- UNESCO. (2020). Educação artística para a resiliência e a criatividade. *Internacional Artes Education Week*, pp. 1-2. Obtido de UNESCO: file:///C:/Users/monic/Downloads/2020_art-week-technote_por_final.pdf
- UNESCO, C. N. (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Touch, artes gráficas.

ANEXOS

1. Inquérito

Docentes

Dados Pessoais

- a) Género

Dados Profissionais

- a) Há quantos anos exerce a profissão de docente no 1º Ciclo do Ensino Básico?
- b) Na sua formação profissional, o que destaca do que aprendeu na área de Educação Artística?
- c) Que unidades curriculares ou formações frequentou para a/o auxiliarem no ensino da Educação Artística?

Formação Artística e Formação de Professores

- a) Considera importante que a formação de professores abranja algum tipo de formação artística? Justifique.
- b) Que competências considera que a arte promove, no exercício da sua profissão?

1º Ciclo do Ensino Básico – Dificuldades de aprendizagem

- a) Geralmente, os alunos costumam apresentar mais dificuldades de aprendizagem em que área do saber?
- b) Em que anos de escolaridade é que os alunos costumam apresentar maior dificuldade em adquirir conhecimentos dessa área?
- c) Os alunos apresentam maior dificuldade em que conteúdos?

Educação Artística e a sua operacionalização no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

- a) Considera que o tempo definido no horário dos alunos, para as aprendizagens de Educação Artística, é suficiente?
- b) Que tempo considera ser suficiente para promover aprendizagens de Educação Artística?

- c) Caso tenha respondido “Não, o tempo não é suficiente”, justifique a resposta.
- d) Considera que o espaço da sala de aula, disponibilizado para as aprendizagens de Educação Artística, encontra-se bem organizado e dispõe dos materiais necessários?
- e) Quando proporciona momentos de aprendizagem de Educação Artística como reagem os alunos?
- f) Serão as aulas de Educação Artística vistas como um momento de lazer, aprendizagem ou ambos?
- g) Qual a área artística mais aplicada na sala de aula?
- h) Qual a área artística menos aplicada na sala de aula?
- i) Qual o motivo das opções?
- j) Considera pertinente a interdisciplinaridade entre a Educação Artística e outras áreas do saber?
- k) Qual(ais) a(s) razão(ões)?
- l) O que mudaria na escola de forma a incluir mais momentos de Educação Artística?

Futuros Docentes

Dados Pessoais

- a) Género
- b) Idade

Habilitações Profissionais

- a) Que curso se encontra a frequentar de momento?
- b) Em que escola superior / universidade se encontra a frequentar a sua formação?
- c) Tem/teve alguma Unidade Curricular de Educação Artística durante a sua formação profissional? Qual / quais?
- d) Considera esta área pertinente para o seu perfil profissional?

Educação Artística e Formação de Professores

- a) A formação artística que o plano de estudos do curso apresenta é suficiente para a sua futura profissão? Justifique a resposta.
- b) Considera importante que no currículo de futuros professores exista algum tipo de formação artística? Porquê?
- c) Considera que a formação artística realizada até então foi suficiente para a sua futura atividade profissional? Justifique.
- d) Na sua futura prática docente que dificuldades acredita vir a encontrar ao nível da Educação Artística? (tempo, espaço, recursos...)

Educação Artística e a sua operacionalização no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

- a) Considera possível incluir a arte no ensino e aprendizagem de outros domínios, das várias áreas de saber? Como?
- b) Considera a EA importante para o desenvolvimento da criança? Porquê?
- c) Da sua experiência e formação, o que considera que a educação possa aprender com a arte?

2. Entrevista

Artistas/Criativos

Dados Pessoais

- a) Idade
- b) Género

Dados Profissionais

- a) Habilitações Profissionais (cursos e formações realizadas)
- b) Área artística profissional
- c) Há quanto tempo exerce a sua profissão?

Formação Profissional

- a) Ao longo da sua formação do ensino básico, recorda como eram as aulas/momentos de ensino voltados para as artes?
- b) Considerando a sua formação e percurso até hoje, o que pode a educação aprender com a arte? E o que pode a arte aprender com a educação?

Arte como componente do currículo contemporâneo

- a) Considera que a educação contemporânea explora a Educação Artística de forma coesa e equilibrada?
- b) O tempo que a escola proporciona aos alunos, de Educação Artística, deve ser assumido por profissionais da área, professores ou ambos?
- c) Considera importante que os professores tenham na sua formação algum tipo de formação artística? Porquê?
- d) Proporcionar momentos de parceria entre as escolas e o trabalho de artistas será uma forma de contribuir para a formação artística dos alunos?
- e) Serão esses momentos importantes para o seu desenvolvimento? Porquê?

Tabela 7 Recolha de dados das entrevistas realizadas a artistas/criativos

Perfil do entrevistado				
Género	Idade	Habilitações Profissionais	Área Artística	Anos de Serviço
A1: Feminino A2: Feminino A3: Feminino A4: Feminino A5: Feminino A6: Feminino A7: Masculino A8: Feminino A9: Feminino A10: Feminino	A1: 25 anos A2: 25 anos A3: 32 anos A4: 23 anos A5: 69 anos A6: 29 anos A7: 21 anos A8: 23 anos A9: 33 anos A10: 44 anos	A1: Licenciatura; A2: Licenciatura e Mestrado; A3: Licenciatura e Mestrado; A4: Licenciatura; A5: Formação em Educação Física e Belas Artes; A6: Curso profissional e outras formações no estrangeiro; A7: Licenciatura; A8: Licenciatura e Mestrado em tradução;	A1: Teatro, Interpretação; A2: Multidisciplinar, mas mais relacionada com a escultura; A3: Música; A4: Artes Visuais; A5: Multidisciplinar, educação física e artes cénicas; A6: Dança clássica, contemporânea e jazz; A7: Dança;	A1: 4 anos; A2: 3 anos; A3: 12 anos; A4: 2 anos; A5: Exerci durante 40 anos; A6: 4 anos; A7: 2 anos; A8: 1 ano; A9: 15 anos; A10: 32 anos;

		A9: Licenciatura e Mestrado; A10: Licenciatura;	A8: Escrita e Artes Visuais; A9: Música; A10: Teatro;	
Formação Educativa				
Ao longo da sua formação do ensino básico, recorda como eram as aulas/momentos de ensino voltados para as artes?				
<p>A1: Recordo que, tirando uma professora que tive num 3º ou 4º ano, nunca se aprofundou muito a vertente artística. Lembro-me de fazer algumas apresentações de dança e teatro no final de ano e muitos desenhos para decorar o caderno. Agora, não tive nenhum momento que me tivesse marcado até hoje... não.</p> <p>A2: Desde o pré-escolar, estive em contextos privados e não em escolas públicas e sempre tive contacto com a parte criativa e artística. Este contacto foi decrescendo, sendo que a partir do 2º ciclo já frequentava algumas disciplinas como EVT, ET e EV. No 1º Ciclo, recordo que se dava mais enfoque às áreas do português, matemática e estudo do meio, e a componente artística é uma espécie de exceção que há só uma vez por mês, onde todos fazem desenhos.</p> <p>A3: Já não me recordo muito bem, mas a música recordo que foi a partir do 2º ciclo, já no 1º ciclo recordo que era tudo voltado para as canções temáticas (Natal e final de ano). Não havia muita exploração fora disso.</p> <p>A4: Recordo ter tido muitas experiências em torno do desenho. Lembro-me, uma vez, no 4º ano, pintar uma garrafa de vidro para celebrar o Dia da Mãe. Achei essa atividade tão curiosa que ainda hoje a recordo como se tivesse feito ontem.</p> <p>A5: Já não me recordo muito, mas o meu percurso foi bastante curioso... Fiz estágio no ensino básico, fui orientadora de estágio durante 6 anos, fiz trabalhos em parceria com educadores, fiz trabalhos fantásticos. Estive também na Escola Superior de Educação como acompanhante da parte pedagógica. Fiz um mestrado em linguísticas, em Inglaterra. Portanto, a arte esteve sempre no meu caminho escolar e académico.</p> <p>A6: Desde muito cedo fui para a ginástica rítmica, por decisão dos meus pais, e que me acompanhou sempre... As artes acompanharam-me sempre assim. Ou seja, o meu contacto com o meio artístico foi sempre feito enquanto atividade extracurricular. Tinha a escola "normal", mas encontrava-me no meio artístico noutros contextos.</p> <p>A7: Só recordo no ensino secundário. No ensino básico, no 2º e 3º ciclo tinha as disciplinas ditas normais... antes, também não me recordo de nada em especial. Tive sempre ligado à dança através do folclore, desde criança, mas na escola fazia desenhos. Sempre gostei muito de desenhar... Mas a minha educação esteve sempre ligada às artes através de atividades que realizava fora da escola.</p> <p>A8: Sim, recordo que havia muita preocupação com português e matemática. Por vezes fazíamos uns desenhos para decorar placards e as nossas capas, mas não era muito para além disso.</p> <p>A9: Não tive ensino artístico no primeiro ciclo. Eu tinha um horário em que só tínhamos algumas aulas de manhã e não cheguei a ter as ditas "atividades de enriquecimento curricular", porque ainda não havia este ensino artístico. Tive no quinto ano música, porque a disciplina faz parte do plano do currículo (...).'</p> <p>A10: Recordo algumas coisas... sim. Recordo que a minha professora introduzia algumas músicas ao longo do dia, mas nunca nada muito específico. Pintávamos desenhos de fotocópias de livros e muito raramente fugíamos desse registo.</p>				

Considerando a sua formação e percurso até hoje, o que pode a educação aprender com a arte? E o que pode a arte aprender com a educação?

A1: Não sei ao certo...

A2: Há sempre uma propensão muito maior na arte para se questionar o que já está estabelecido e acho que qualquer raciocínio que seja criativo e que a partir não seja estanque, é válido e útil na educação. Educar a questionar as coisas, que é o fundamento da arte, é muito útil. Mesmo na forma de estar e em termos educacionais, a arte é sempre algo que fica muito à parte e acredito que em termos de integração daquilo que é diferente – e a aceitação – vai ter muito mais propensão para aceitar conteúdos novos, pessoas novas e abordagens novas.

A3: Em relação à música, há muita matemática envolvida, não diretamente, mas os alunos vão aprendendo a contar a música, desenvolvendo o ritmo. Mesmo as canções podem estar relacionadas com algum conteúdo que poderão estimular a aprendizagem sobre determinada matéria estudada.

A4: Pode aprender muito. Talvez possa promover mais abertura para processos de experimentação e aprendizagem pela descoberta. As crianças são curiosas e aprendem muito através das experimentações (...). Também acho importante salientar que as atividades mais “artísticas” devam promover a liberdade de expressão e que o processo não passe tanto pelo investimento de desenhos com contorno, que era o que se fazia no meu tempo e ainda hoje se faz.

A5: O lado Humano. As expressões, é preciso valorizá-las. É preciso deixar as crianças “fazer de conta”, deixá-las libertar as emoções, exteriorizá-las. Temos de perceber que o ser Humano é sensível e precisamos de aliar a tudo o que fazemos a psicologia.

A6: O meio artístico traz sempre o espírito de entreajuda, de desenvolvimento holístico que no ensino normal não é possível... a criatividade. Numa perspetiva lúdica, o meio artístico é muito saudável, mas também nem tudo é assim. Por exemplo, num espetáculo acontece muita coisa, por exemplo, alguém ter de faltar, e é incrível como todos os outros elementos de unem e tentam ultrapassar as dificuldades. Lá está, é o espírito de entreajuda que não se vê em todo o lado. Aliás, neste meio há uma exposição muito grande e é preciso aprender a lidar com as emoções. Acredito que em relação a isso, o meio artístico tem um grande papel.

A7: Da minha experiência, acredito que a educação procura promover formações cada vez mais elevadas e exigentes e, nas artes, todas as pequenas descobertas são enriquecedoras e pertinentes. Acho que a educação deveria valorizar as pessoas, as crianças neste caso, pelas suas pequenas conquistas e não com o objetivo de fazer com que elas, de qualquer forma, façam coisas complicadas e atinjam níveis profissionais muito elevados. Ou seja, acho que deveria valorizar mais a felicidade.

A8: Com base no meu percurso e experiência, os professores que optavam por ter uma postura mais criativa, motivavam-me a fazer mais e melhor. A mim e aos meus colegas. Quando há arte, há mais à-vontade, mais partilha... penso que os professores poderiam aprender a fazer mais para além do currículo, não levar as coisas tão a sério, só para cumprir com o dever “educativo”, improvisar mais, diversificar...

A9: O ensino artístico é uma mais-valia para tudo em termos pessoais, sociais, cognitivos e agora já se começa a ver este lado artístico, pelos seus benefícios (...) antes associava-se muito ao mundo lúdico. (...) os pais também já começam a ter esta noção desta conjuntura que as artes trazem para a construção do ser humano, do adolescente, da criança (...).

(...) procurar a concentração e a memorização, também referiam isso (...).

A10: Pode aprender muito... acredito que é cada vez mais essencial que isso aconteça (...) porque também é essencial que os alunos compreendam que a escola deve ser uma janela para o mundo e não um mundo voltado

para uma janela fechada. A arte pode ensinar isso mesmo, a ver tudo de outro ponto de vista, com outra visão (...).

Arte como componente do currículo contemporâneo

Considera que a educação contemporânea explora a Educação Artística de forma coesa e equilibrada?

A1: Sem dúvida. Acho que a arte pode estar em qualquer lado, situação e em inúmeras competências. A arte é fundamental para trabalhar o domínio psicossocial e a arte possibilita o crescimento do indivíduo enquanto pessoa e promove a sua autoestima, autoconceito, autoconhecimento e promove o autocontrole. Por isso, para além de ser possível trabalhar os conteúdos da área do português, estudo do meio e matemática, a arte permite que nos formemos enquanto pessoas e cidadãos.

A2: Sim. Apesar de não estar muito dentro do contexto educativo, tenho uma visão muito positiva. Tendo bastante contacto com educadoras de infância, percebo que a componente criativa está num bom caminho, sendo cada vez mais valorizada. Poderá nem sempre ser um processo contínuo e coerente, mas das pequenas visões que vou tendo, parece-me que sim. Até porque me parece que hoje em dia a noção de hiperespecialização já está a evoluir e já se entende que as pessoas podem ter várias profissões. Então, acho que se tem procurado estimular as crianças a um máximo de situações possíveis.

A3: Sem ser em AEC, não. Penso que a AEC está muito mais desenvolvida. Inicialmente ficava ao critério do professor, e muitos professores davam conteúdos que permitiam um desenvolvimento diferente, mas não para todos. Mas ultimamente, o currículo vocal está mais estruturado e organizado. Trabalhamos mais conteúdos, em relação a instrumentos, eles ficam a conhecer os instrumentos todos da orquestra, mesmo não os tendo ali na sala de aula, instrumentos tradicionais também e até módulos de violino, onde podem aprender a tocar violino ou cavaquinho. Começa no 1º ano, com a introdução aos sons e meio ambiente e vai evoluindo até ao 4º ano, explorando os sons locais, as músicas tradicionais...

A4: Acredito que se possa fazer sempre mais... Penso que a arte é vista na escola como um passatempo, onde as crianças podem, depois das aulas ou nos intervalos, fazer atividades mais interessantes (para elas). Penso que o foco ainda está muito centrado no Português e na Matemática.

A5: Na minha altura, e aqui em Portugal, penso que nunca foi verdadeiramente valorizado. Em Inglaterra, onde tive uns anos, sim. Um ano de experiência em Inglaterra equivale a cinco anos de aprendizagem em Portugal. É preciso, ainda hoje, repensar muita coisa.... Então aliar as emoções e a liberdade de expressão, é crucial.

A6: Acho que tudo está um pouco melhor, acho que as escolas fazem um esforço para oferecer várias atividades extracurriculares, mas ainda há um grande caminho a percorrer. Porque, por exemplo, a mim entristece que as artes estejam muito catalogadas enquanto atividade “extracurricular”, porquê assim? Parece que são atividades para pura diversão... Porque são vistas como entretenimento? Não deveriam fazer parte do currículo?

A7: Acho que pode fazer ainda muito mais. De um modo geral, as artes deveriam ser mais valorizadas a todos os níveis e a escola poderia ser o ponto de partida para essa mudança.

A8: Talvez... acho que é importante que as crianças experimentem um pouco de tudo. E é necessário promover essa experimentação. Acima de tudo, é isso o que a escola deve promover.

A9: Não posso dizer equilibrado... a educação contemporânea ainda não está a caminhar para isso. (...) a educação artística ainda não tem o mesmo peso que a educação contemporânea, ou seja, que a matemática, português...

A10: Talvez se o fizesse, as coisas nos dias de hoje fossem diferentes. Vemos muitos jovens sem rumo, sem identificação com coisa alguma (...) não seria melhor para eles perceber que a vida é muito mais para além da

matemática e do português? E as artes não poderiam despertar outro tipo de expressão? E não será isso o que eles precisam?
O tempo que a escola proporciona aos alunos, de Educação Artística, deve ser assumido por profissionais da área, professores ou ambos?
<p>A1: Sim. Primeiro, é algo que motiva o aluno/criança. Se apresentarmos materiais e situações diferenciadoras que promovam o entusiasmo da criança, também a estamos a motivar para realizar atividades que são importantes para o seu desenvolvimento.</p> <p>A2: Acredito que o melhor é que esse tempo seja assumido pelos professores, com convidados e demonstrações práticas por parte de artistas... Ter o professor sempre presente e um criativo esporadicamente presente, poderia ser bastante benéfico para os alunos, conforme a adequação ao programa.</p> <p>A3: Por profissionais, porque conseguem desenvolver muito mais e até tirar dúvidas que o professor não consegue relativamente a algum instrumento. Um professor de 1º ciclo pode não conseguir responder a este tipo de questões mais específicas, relacionadas com instrumentos e notas, portanto penso que cada coisa deve estar no seu lugar e se há profissionais aptos para isso, os alunos ficam mais capacitados e desenvolvem muito mais estas aptidões.</p> <p>A4: Interessante, interessante seria um trabalho a par. Professores e criativos, enquanto equipa interdisciplinar, poderiam fazer muito mais que o professor só.</p> <p>A5: Independentemente de quem for, tem de saber muito bem o que está a fazer. Trabalhar com crianças e orientar todas aquelas emoções é perigoso. É preciso ter-se muita certeza do que se diz, do que se faz, porque tudo as influencia... É preciso preparar bem os profissionais, para fazerem bem esse trabalho.</p> <p>A6: Eu entendo que as áreas de português e matemática ocupem mais espaço no horário dos alunos, porque são áreas realmente importantes... claro que a oferta curricular deva ser vasta, mas também considero que há muitas mais pessoas predispostas a desenvolver o seu trabalho profissional num meio artístico que científico. Talvez porque a educação também não estimule muito os alunos para esse caminho, ou as ofertas de emprego. Mas acredito que o tempo disponibilizado devesse ser um pouco mais.</p> <p>A7: Acho que se poderia dar oportunidades a profissionais das várias áreas artísticas. Porque os professores nem sempre estão preparados para ensinar tudo e podem ter alunos que queiram saber mais sobre determinado meio artístico.</p> <p>A8: Talvez... acho que as coisas não estão como deveriam estar, mas tendo em conta a oferta disponível, e que é assumida por docentes, acho suficiente. Porque também creio que haja professores especializados nas várias áreas artísticas que poderiam ter mais pertinência nas escolas e, por isso, no horário dos alunos.</p> <p>A9: Gosto muito de trabalhar nesse sentido, de trabalhos articulados... acho que faz mais sentido, mesmo para os miúdos. Eles gostam deste tipo de trabalhos e não falo só no primeiro ciclo. Sim, em equipa, com interdisciplinaridade, que é o que faz sentido para nós e para eles.</p> <p>Eu acho que deveria ser a par, porque um complementa o outro.</p> <p>A10: Acredito que não seja muito fácil, se efetivamente fosse assim... mas o ideal seria haver articulação entre todos os profissionais: a professora titular, o professor de inglês, de música, de expressão plástica, o que for...</p>
Considera importante que os professores tenham na sua formação algum tipo de formação artística? Porquê?
<p>A1: De imediato, a questão da flexibilidade. Acho que ainda vivemos uma equação muito tradicionalista, muito “dentro do quadrado”. Portanto, não há flexibilidade em relação à educação e acredito que aí a arte poderia ensinar que a liberdade permite aprendizagens mais significativas. Nem tudo o que é suposto ensinarmos é do</p>

interesse do aluno. Acima de tudo, é a flexibilidade e tentar extrapor ideias tradicionalistas para que as aprendizagens sejam mais significativas.

A2: Acredito que deveriam ter alguma formação voltada para a criatividade, mas não necessariamente artística. São conceitos que gosto de separar.

A3: Isso sim, porque eles têm de dar Expressões e devem ter o mínimo de formação. Os alunos precisam de expressões e é essencial que desenhem, se movimentem, porque caso contrário a criatividade também não se desenvolve.

A4: Sem dúvida. Da mesma forma que a sua formação passa, com certeza, por todas as outras áreas, as artes também devem fazer parte da sua formação, não como auxílio ao seu trabalho, mas com a mesma importância.

A5: Sem dúvida. A formação artística, da oferta que temos, é a mais Humana e a que aproxima as crianças ao seu íntimo e ao mundo. É importante que os professores estejam a ser bem preparados nessa área, para não ocuparem os meninos com os desenhitos e fica feito. É preciso envolver as crianças, envolver o ensino, as artes, tudo.

A6: Acho que deveria haver professores especializados nas áreas artísticas para promover aprendizagens mais significativas nos alunos. Um professor de 1º ciclo não é suficiente... pode saber algo sobre as artes, mas acredito que seria melhor se os alunos tivessem um acompanhamento mais específico com alguém especializado na área da música, da dança...

A7: Formação artística, penso que seja importante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas creio que o ideal seria trabalhar em paralelo com profissionais das áreas artísticas.

A8: Sim, acho que é sempre mais enriquecedor ver um artista a ser artista no seu meio natural. O professor, por muita preparação que possa ter, nunca será como um profissional de dança, de música, o que for. Aliás, acredito que isso até seria mais motivador aos alunos.

A9: Cada professor tem a sua área, as suas especificidades... não é a professora de música que ensina português e também não gostava muito de ver as minhas colegas de primeiro ciclo a dar a minha disciplina. (...) se temos os professores formados com a sua especialização... mas é como o nosso sistema de ensino está programado.

A10: Formação artística ou contacto com alguma linguagem associada ao mundo das artes, da expressão, sim. Isso toda a gente precisa para o desenvolvimento da sua profissão (...) o professor, o médico, o cientista, o advogado, o funcionário de atendimento ao público (...) as artes têm essa característica, permitem estimular, entre muitas coisas mais, a criatividade, o desenrasque...

Proporcionar momentos de parceria entre as escolas e o trabalho de artistas será uma forma de contribuir para a formação artística dos alunos?

Serão esses momentos importantes para o seu desenvolvimento? Porquê?

A1: Sim. E acredito que isso faz muita falta aos alunos... há uma tendência para separar os trabalhos dos vários profissionais, onde parece que cada um se sente mais confortável no seu canto, mas isso seria fundamental para eles.

A2: Acredito que um contacto mais próximo com o universo do artista faria muito mais sentido, deslocar a escola a estes locais. Tendo abertura para isso e disponibilidade, sim. Mas também depende da forma como o currículo está estruturado... No entanto, também acredito que o artista poderá ir até à escola, dependendo das condições que forem mais favoráveis.

A3: Sim, claro. Para já, quando fazem interação, estão a desenvolver a parte social e, por exemplo, levar os alunos a concertos e ensinar a ouvir, a saber estar, o desenvolvimento pessoal e social está a ser desenvolvido. É preciso saber estar, saber a ouvir e saber valorizar momentos como esse é importante.

A4: Sem dúvida. São, sem dúvida. Proporcionar experiências significativas às crianças, em contextos variados é sempre mais enriquecedor para o seu desenvolvimento, sem dúvida.

A5: Sim, se houver meios e apoios para isso. É por isso que é importante envolver a comunidade no seu todo, com a escola e a arte...

A6: Sim, sem dúvida. Quanto mais estimularem os alunos a presenciar cultura, mais o aluno vai ter interesse a procurar em vários contextos, procurando uma ligação a este meio. É importante que os alunos consumam cultura.

A7: Sim, isso faz muita falta na educação e na formação de públicos que consomem cultura de uma melhor forma. Não temos isso muito desenvolvido cá, porque reconhecemos que os públicos são sempre os mesmos e é muito importante criar pontes entre a escola e entidades artísticas que podem facilitar esse crescimento.

A8: Claro, definitivamente. Aliás, as visitas de estudo que fiz, teriam sido muito enriquecedoras se tivessem relacionadas com o meio artístico. Porque esses momentos são significativos para os alunos.

A9: Sem dúvida alguma. Eu acho que o contexto também de sair da sala de aula, de sair da escola. É uma mais-valia para eles, vai enriquecê-los também, para eles contactarem com o que realmente é uma sala de espetáculos, um instrumento na orquestra (por exemplo). Eles ficam fascinados com isso.

A10: Sim... E em Portugal temos tantas casas das artes que poderiam proporcionar momentos tão interessantes para tantos miúdos. Claro que sim...

Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico

Dados Pessoais

- a) Idade
- b) Género
- c) Que ano escolar estás a frequentar?

Arte e o ponto de vista dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico

- a) Sabes o que é arte?
- b) Sabes o que é um artista? (O que faz um artista?)
- c) Será que a arte é importante no mundo? Porquê?
- d) Tu és um artista? / O que faz de ti um artista?
- e) De que fala a arte? Quais os temas que podes ver representados na arte?
- f) Consideras que a arte fala do mundo? Porquê?
- g) Que áreas artísticas gostas mais (pintura, escultura...)? Porquê?

Educação Artística e o desenvolvimento das emoções em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico

- a) O que sentes quando produzes arte?
- b) Será que através da tua arte, conseguirias mudar o mundo? Como?
- c) Que trabalhos artísticos mais fazes na escola? Gostas dessas atividades? Porquê?
- d) Se fosses tu o professor, o que farias com os teus alunos numa aula de arte? Porquê?

Tabela 8 Recolha de dados das entrevistas realizadas a alunos do 1º CEB

Perfil do Entrevistado		
Idade	Género	Ano que se encontra a frequentar
AL1: 6 anos	AL1: Feminino	AL1: 1º ano
AL2: 6 anos	AL2: Feminino	AL2: 1º ano
AL3: 6 anos	AL3: Masculino	AL3: 1º ano
AL4: 7 anos	AL4: Masculino	AL4: 1º ano
AL5: 7 anos	AL5: Feminino	AL5: 1º ano
AL6: 7 anos	AL6: Masculino	AL6: 2º ano
AL7: 7 anos	AL7: Masculino	AL7: 2º ano
AL8: 7 anos	AL8: Masculino	AL8: 2º ano
AL9: 7 anos	AL9: Feminino	AL9: 2º ano
AL10: 7 anos	AL10: Feminino	AL10: 2º ano
AL11: 8 anos	AL11: Masculino	AL11: 3º ano
AL12: 8 anos	AL12: Masculino	AL12: 3º ano
AL13: 8 anos	AL13: Masculino	AL13: 3º ano
AL14: 8 anos	AL14: Feminino	AL14: 3º ano
AL15: 8 anos	AL15: Feminino	AL15: 3º ano
AL16: 10 anos	AL16: Feminino	AL16: 4º ano
AL17: 10 anos	AL17: Feminino	AL17: 4º ano
AL18: 9 anos	AL18: Masculino	AL18: 4º ano
AL19: 9 anos	AL19: Masculino	AL19: 4º ano
AL20: 9 anos	AL20: Masculino	AL20: 4º ano

Arte e o ponto de vista dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico
Sabes o que é arte?
<p>AL1: Arte é quando eu faço um desenho na rua e as pessoas ficam a olhar e querem comprar.</p> <p>AL2: A Arte é ver um artista a fazer pinturas e ver as pessoas a observarem e a comprar essas pinturas, mas também é fazer essas pinturas.</p> <p>AL3: Arte é desenhar coisas e são coisas que servem para tocar e observar.</p> <p>AL4: Sim, é fazer um desenho e também esculpir. E há outras coisas...</p> <p>AL5: Sim. É pintar e desenhar. Também é para verem a arte.</p> <p>AL6: Arte é pinturas, é a escultura e é a fotografia.</p> <p>AL7: Arte é quadros... e é só isso. Mas o ballet também é.</p> <p>AL8: Arte é pinturas, quadros e desenhos.</p> <p>AL9: Para mim, a arte é como mostrar os sentimentos através de qualquer coisa. Pode ser a dança, o canto, o desenho...</p> <p>AL10: Eu acho que a Arte é algo que as pessoas fazem para gostarem mais de si.</p> <p>AL11: A arte são gestos, são as pinturas e as esculturas.</p> <p>AL12: Arte é a expressão das pessoas.</p> <p>AL13: É uma expressão qualquer, relacionada com a escultura, a pintura, o desenho...</p> <p>AL14: É como falar com as pessoas através de outras formas, como com os desenhos, as pinturas... a música também.</p> <p>AL15: Arte é sermos felizes através das tintas, dos lápis, dos desenhos. Para mim a arte é fazer essas coisas.</p> <p>AL16: Arte é saber expressar sem palavras.</p> <p>AL17: Arte é quando colocamos o que sentimos numa tela.</p> <p>AL18: A arte são os pintores e o que eles fazem.</p> <p>AL19: A Arte é quando vamos a um museu ver as coisas que estão lá.</p> <p>AL20: Arte é falar. É dizer aos outros o que penso sem ser a dizer.</p>
Sabes o que é um artista? (O que faz um artista?)
<p>AL1: Um artista é como eu, quando sou artista e quando estou a desenhar.</p> <p>AL2: É a pessoa que faz essa arte.</p> <p>AL3: É alguém que desenha e faz coisas. Ele pinta, desenha, e não sei mais.</p> <p>AL4: Ele pinta, desenha, ele esculpe com uma espátula.</p> <p>AL5: Ele faz desenhos e pinta-os. Ele faz mais profissões que eu não sei quais são.</p> <p>AL6: Um artista é uma pessoa criativa.</p> <p>AL7: Um artista é alguém que faz as esculturas, quadros e pinta.</p> <p>AL8: É uma pessoa que faz animações.</p> <p>AL9: É uma pessoa que faz arte para os outros.</p> <p>AL10: É uma pessoa que pinta e faz desenhos...</p> <p>AL11: É a pessoa que faz a arte.</p> <p>AL12: É uma pessoa que usa muito as suas expressões para fazer certas coisas. O artista faz artes, pinta, faz esculturas, faz muita coisa.</p> <p>AL13: É uma pessoa que é muita boa em certas coisas, a pintar, a desenhar...</p> <p>AL14: É uma pessoa que gosta de mexer as tintas e pintar.</p>

<p>AL15: Um artista é alguém que se expressa com a arte.</p> <p>AL16: É uma pessoa que faz arte e se expressa através dessa arte que ele cria.</p> <p>AL17: Um artista é alguém que gosta de desenhar e realizar os seus sonhos na pintura.</p> <p>AL18: É alguém que faz magia.</p> <p>AL19: É uma pessoa que existe quando se está a expressar.</p> <p>AL20: Eu penso que são aqueles de Paris...</p>
<p>Será que a arte é importante no mundo? Porquê?</p>
<p>AL1: Sim, porque a arte está presente em todo o lado.</p> <p>AL2: Sim, porque até na ficha há arte. É um desenho, é uma pintura....</p> <p>AL3: É, porque senão não existiam os objetos e as esferas.</p> <p>AL4: Sim, porque a arte é feita para as pessoas verem. E elas sentem que o artista fez com cuidado.</p> <p>AL5: Sim porque ela é importante para a nossa vida. Ela dá mais cor à nossa vida. Ela serve para se ver na rua e nas nossas casas, nos quadros...</p> <p>AL6: A arte é importante para nos sentirmos bem.</p> <p>AL7: Sim, porque se não houvesse arte não haveria inspiração. E também ninguém conseguiria desenhar... e sem inspiração as pessoas não são felizes.</p> <p>AL8: Sim é importante para que as pessoas saibam desenhar.</p> <p>AL9: Sim, para dizermos o que achamos, a desabafar. E é a beleza.</p> <p>AL10: Eu acho que sim, porque é importante mostrar aos outros como se é.</p> <p>AL11: Sim, para mostrar sentimentos.</p> <p>AL12: Sim. Porque as pessoas precisam de usar muito a sua expressão física e mental.</p> <p>AL13: Sim, porque pode ser coisas marcadas. Imagina, eu sou um artista que faz um desenho, a minha bisavó já morreu, então eu faço um desenho que dure para sempre.</p> <p>AL14: Eu penso que sim, porque quando eu faço arte sou mais feliz. Se todas as pessoas, se toda a gente fizer arte, é mais feliz.</p> <p>AL15: Sim, porque é uma expressão do mundo e das pessoas.</p> <p>AL16: Sim, porque dá felicidade a quem vê e a quem cria.</p> <p>AL17: Sim, porque não consigo viver sem arte, sem os sentimentos que vêm do coração. E é importante porque é onde os artistas colocam em tela ou numa folha branca isso.</p> <p>AL18: Sim, porque dá dinheiro...</p> <p>AL19: Eu penso que sim, porque sem a arte como é que as pessoas falam umas com as outras e se entendem?</p> <p>AL20: A arte é importante no mundo porque sempre existiu... acho eu.</p>
<p>Tu és um artista? / O que faz de ti um artista?</p>
<p>AL1: Sim, porque eu adoro fazer tudo. Eu gosto de fazer o pino, eu gosto de fazer a roda... Eu sou uma artista da ginástica.</p> <p>AL2: Sim, porque desenho bem e pinto muito bem. Mas também sou artista se esculpir.</p> <p>AL3: Mais ou menos... mas pintar e fazer coisas faz de mim um artista.</p> <p>AL4: Sim, porque eu sei desenhar muita coisa... um carro, o sumário, a ti... Aqui fiz uma andorinha a pousar na janela. Para se ser um artista tu tens de fazer um desenho, depois pintar e depois mostrar aqui, no palco. Ser artista também é saber cantar, desenhar e falar, ou fazer fantoches...</p>

AL5: Não sei, às vezes, quando faço desenhos lindos, sou. Ter uma boa vida também... Uma boa vida é ter lápis para pintar e também canetas e um compasso para fazer os círculos dos desenhos.

AL6: Eu não sou bem um artista, porque não sei desenhar muito bem.

AL7: Eu sou um artista no futebol, mas não sou na pintura nem no desenho, porque não sei fazer isso muito bem. Tenho um amigo da minha turma que desenha muito bem, ele é que é um artista.

AL8: Eu acho que sou um artista e um fotógrafo porque gosto de tirar fotografias.

AL9: Não sei. Mas quando faço arte sou. Mas o que faz de mim uma artista é a simpatia. Um artista também é quem faz arte e mostra simpatia aos outros. Eu dou simpatia e arte aos outros. Sou artista, mas não sou conhecida.

AL10: Eu não sou bem um artista... eu gosto mais de ver a arte.

AL11: Não sei... mas talvez desenhar, recortar, essas coisas.

AL12: Não. Porque, desenhar? Sou mais ou menos. A pintar? Mais ou menos. Mas uso as expressões para ser criativo.

AL13: Eu sou! Sou artista em futebol. E sou um artista porque tenho ideias criativas.

AL14: Sim, porque para se ser artista não tem de se ser adulto. Eu faço desenhos e essas coisas, quando mostro aos meus pais, eles dizem que está muito bonito...ou que está muito bem e eu sinto-me artista.

AL15: Não sei... Nunca pensei nisso... talvez, sim.

AL16: Sim, eu sou. Porque a arte é expressar da maneira com que vemos o mundo.

AL17: Sim, porque eu gosto de desenhar o que sinto.

AL18: Sim, porque pinto o que estou a sentir.

AL19: Sim, porque a arte é do mundo e eu estou no mundo.

AL20: Talvez... mas nem sempre. Às vezes eu faço desenhos e até ficam bem.

De que fala a arte? Quais os temas que podes ver representados na arte?

AL1: A Arte fala de desenho, para as pessoas conhecerem a Terra. Por exemplo, eu faço o desenho da Matilde, que está aqui e isso representa uma arte.

AL2: Para mim, é ver uma imagem e desenhar igual. Pode ser qualquer coisa.

AL3: De pinturas, de construções...

AL4: Ela não diz nada, serve para ver. Ela mostra as suas formas, as suas cores e também as poses. Na dança também vemos as cores e as formas, mas também o movimento. Na música ouve-se cantar...

AL5: Fala de pintar e de desenhar. Numa tela branca, depois de pintada, eu vejo um desenho e uma matéria.

AL6: Da natureza, as pessoas e alguns problemas do mundo.

AL7: Fala de paisagens, do pôr-do-sol, da natureza.

AL8: Fala de tudo um pouco, na verdade. Vemos tudo lá representado.

AL9: Fala do que quisermos, depende se somos artistas e se somos leais e demonstramos simpatia. E a arte fala do que quisermos. A arte é o que ela quer. Pode ser o canto, a pintura, pode ser o que quiser.

AL10: A arte fala das pessoas e dos sentimentos.

AL11: Fala sobre os nossos sentimentos. Ela fala das emoções...

AL12: A arte pode ser sobre coisas e sobre a mente, a expressão da pessoa.

AL13: A arte é uma coisa, como a escultura. Eu vejo desenhos, com pincéis, um quadro com desenhos de várias coisas. Um quadro pode ter uma árvore, o Jesus, a cidade de Londres.

AL14: A arte diz muita coisa, mas às vezes eu não percebo o que diz.

AL15: A arte é uma coisa onde cabem muitas coisas. Algumas mais pequenas e outras maiores.

AL16: Podemos ver muita coisa, mas eu uma vez vi uma pintura de uma mãe e de um bebê e eu gostei muito. Há muitas pinturas de mães e dos seus filhos.

AL17: A arte fala de muita coisa. Como os artistas usam a tela e a folha para pintar, eles podem dizer tudo o que querem assim. Então, a arte pode falar de tudo e ter todos os temas que estão na cabeça do artista.

AL18: Para mim, a arte fala dos grandes acontecimentos do mundo e de coisas que gostamos. Por exemplo, eu gosto muito de ouvir música no carro do meu pai e a música é arte.

AL19: A arte fala de tudo o que nós quisermos. Fala dos graffitis, porque alguns são muito fixes, mas outros são só letras na parede.

AL20: Eu acho que a arte é o próprio mundo e fala dele mesmo.

Consideras que a arte fala do mundo? Porquê?

AL1: Sim. Porquê? Porque pode-se desenhar o mar, a natureza, o sol, as crianças, também a praia e aí faz-se um mundo melhor. É a arte do mundo para o mundo.

AL2: Quando nós desenhamos uma camisola, desenhamos sempre a mesma coisa que tem haver com o mundo.

AL3: Fala às vezes. Porque estamos no mundo...

AL4: A arte fala de coisas boas, porque ela fica contente quando a vamos ver. Nós não a ouvimos, mas conseguimos ver as poses, as formas...

AL5: Sim. Porque temos de desenhar o mundo e o que está no mundo, os países, os continentes, e nós, as pessoas, que estamos aí.

AL6: Fala, porque a natureza e as pessoas fazem parte do mundo.

AL7: Sim, porque há pintores que representam o mundo e as pessoas sentem-se bem.

AL8: Sim, fala. Porque vemos muitas coisas que têm a ver com o mundo.

AL9: Fala, porque tudo o que acontece, acontece no mundo. Mas também pode falar do que acontece fora do mundo. Fala de muita coisa, até pode ser fora do mundo! Por exemplo, de unicórnios.

AL10: Porque é como as pessoas podem comunicar e elas estão no mundo.

AL11: Pode falar. Porque podemos fazer um desenho sobre o mundo.

AL12: Às vezes, sim. Às vezes, não. Às vezes fala só do artista e da sua privacidade e do pensamento e da mente dele. Às vezes pode ser tristeza e felicidade e muitas outras coisas.

AL13: Sim, eu acho! Por exemplo, uma pessoa está a namorar com outra pessoa e acaba o namoro e faz um quadro sobre essa pessoa com que namorava antes. E essa pessoa que se separou antes fica triste.

AL14: A arte é expressiva. Eu acho que pode falar do que se quiser.

AL15: Eu acho que a arte fala do mundo, mas mais dos sentimentos das pessoas.

AL16: Sim, a arte fala do mundo. Aliás, a arte é o reflexo do mundo.

AL17: A arte fala, muitas vezes, dos problemas do mundo e das coisas boas também.

AL18: Eu acho que sim, porque há pinturas sobre acontecimentos do mundo.

AL19: A arte serve para isso e as pessoas precisam disso.

AL20: Sim, eu posso fazer arte e desenhar o mundo. Pode ter uma mensagem que as pessoas têm de ver e pensar, refletir.

Que áreas artísticas gostas mais (pintura, escultura...)? Porquê?

AL1: A ginástica, porque eu posso fazer o pino, a roda e sinto-me livre a fazer isso.

AL2: Tudo, todas. Porque gosto de ter todos os favoritos.

AL3: Gosto de pintar, porque sinto alegria.

- AL4:** Eu gosto de tirar fotografias e de tirar fotografias às pessoas. Sinto a paixão de pegar no telemóvel da mamã e tirar fotografias.
- AL5:** Eu gosto de recortar, de colar, de cantar e de dançar. E gosto de falar pelos cotovelos, também gosto de brincar.
- AL6:** Eu gosto da escultura.
- AL7:** Escultura e pintura.
- AL8:** Eu gosto muito da fotografia e de cantar. Adoro música.
- AL9:** A dança ou o canto. Bem, a dança é como, imagina, um avô teu morreu, tu tens medo de desabafar isso, mas podes criar uma canção a falar disso. É mais bonito e não sentes tanta vergonha.
- AL10:** Eu gosto de desenhar na areia da praia. Não é bem um desenho, porque não é com lápis, não é? Mas é como se fosse. Eu na escola não faço isso, não tenho areia!
- AL11:** Música e desenho. Porque adoro cantar e quero ser designer.
- AL12:** Gosto de fazer trabalhos, como aqueles trabalhos manuais, com as meias e essas coisas todas.
- AL13:** Gosto de fazer trabalhos artísticos, com reciclagem. Como os que fizemos com a sardinha.
- AL14:** Eu gosto de fazer trabalhos com a cola de fios, faço bolas com ela. Às vezes os meus desenhos ficam colados...
- AL15:** Eu gosto muito de fazer dobragens e aviões. Também já fiz um “quantos queres” e pintei-o. É o que gosto de fazer.
- AL16:** A escultura, a pintura, o desenho e a dança, porque eu sei fazer isso e faço bem.
- AL17:** A música, a dança... Eu gostava de participar no The Voice.
- AL18:** Escultura e pintura, porque me sinto bem.
- AL19:** Eu gosto de pintar, com tintas a sério. A minha mãe deixa-me usar os pincéis dela. Na escola não faço muito isso, porque a professora diz que suja muito.
- AL20:** Eu gosto de música, porque me faz sentir bem. Eu ando na música, na escola, e gosto muito da professora.

Educação Artística e o desenvolvimento das emoções em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico

O que sentes quando produzes arte?

- AL1:** Eu sinto-me muito melhor, porque me estou a libertar e a conhecer mais coisas do mundo.
- AL2:** Sinto-me bem. Sinto uma coisa que agora não sei o nome.
- AL3:** Sinto-me contente.
- AL4:** Sinto-me feliz.
- AL5:** Sinto a imaginação e sinto-me feliz.
- AL6:** Sinto a liberdade, porque quando faço um desenho liberto o nervoso.
- AL7:** Sentimo-nos felizes e em liberdade, porque fico inspirado.
- AL8:** Inspiração...
- AL9:** Sinto-me feliz. Sinto-me bem.
- AL10:** Sinto que sou mais livre.
- AL11:** Sinto felicidade.
- AL12:** Sinto muitas coisas. Tipo, a felicidade, a tristeza, zangado. Sinto muitas expressões. No teatro são convocadas pessoas que sabem expressar-se melhor que as outras pessoas normais.
- AL13:** Orgulho. E coisas que podem ser marcantes para a vida. Tristeza, às vezes... Felicidade, às vezes...
- AL14:** Sinto-me bem, sinto melhor.
- AL15:** Eu sinto que estou a fazer as coisas sem ninguém me chatear.

<p>AL16: Sinto-me muito bem, porque sinto que me posso exprimir através daquilo que eu faço.</p> <p>AL17: Sinto-me bem. Eu gosto muito de fazer desenhos sobre coisas que gosto.</p> <p>AL18: Bem. Eu gosto de esculpir, gosto de fazer plasticina porque mexo nela e isso faz-me sentir bem.</p> <p>AL19: Sinto a expressão.</p> <p>AL20: Sinto-me muito bem. Nem sempre faço as coisas que eu quero, mas na escola a professora diz que tenho de fazer.</p>
<p>Será que através da tua arte, conseguirias mudar o mundo? Como?</p>
<p>AL1: Consigo. Porque eu penso enquanto desenho... penso na natureza.</p> <p>AL2: Sim, porque eu desenho outras coisas que existem do nosso pensamento.</p> <p>AL3: Sim, porque eu podia oferecer os meus desenhos às pessoas e elas ficam felizes.</p> <p>AL4: Sim, porque há pessoas que não têm telemóvel e eu posso enviar para elas. Envio pelo email.</p> <p>AL5: Sim, a partilhar com outras pessoas, as minhas habilidades. Eu fazia com empenho.</p> <p>AL6: Acho que sim, porque assim as pessoas ficam inspiradas.</p> <p>AL7: Sim! Eu consigo. Porque as pessoas gostam muito de arte e o Planeta tem muito para nos oferecer.</p> <p>AL8: Sim, eu já fiz o mapa da escola e isso ajudou a minha turma a ver a minha arte.</p> <p>AL9: Não. Sim, porque a minha arte preferida é sobre a paz. E há muitos países em guerra, por isso, também gosto de inspirar as pessoas.</p> <p>AL10: Eu acho que sim, mas ia precisar de fazer muitas coisas.</p> <p>AL11: Não sei, talvez...</p> <p>AL12: Eu não. Não sei dançar... Sei fazer arte com reciclagem. Conseguia... reciclando. Em vez de deitar os papeis para o lixo, reciclava e fazia artes.</p> <p>AL13: Eu conseguia. Se fosse uma arte atraente, uma coisas que as pessoas gostem, sim. Sim, podia. A única coisa a que sou bom é a pintar. Pintar, eu pinto bem. Desenhar, também desenho bem.</p> <p>AL14: Sim, porque a arte é a expressão e as pessoas andam sem expressão, às vezes.</p> <p>AL15: Talvez... porque a arte faz as pessoas pensar.</p> <p>AL16: Sim, porque as pessoas, ao verem a nossa arte, faz com que elas mudem a opinião sobre o mundo e isso faz o mundo mudar.</p> <p>AL17: Sim. Porque a arte ajuda as pessoas a sentirem-se melhor.</p> <p>AL18: Sim, porque a arte enriquece o mundo.</p> <p>AL19: Sim, porque a arte é boa para as pessoas, que estão no mundo.</p> <p>AL20: Sim. Eu acho que sim. É como na música... há umas mais alegres e outras mais tristes... também há pessoas assim. Se toda a gente ouvisse as músicas, ficavam mais felizes.</p>
<p>Que trabalhos artísticos mais fazes na escola? Gostas dessas atividades? Porquê?</p>
<p>AL1: Fazemos ginástica, relaxamento, experiências e às vezes desenhamos. Também vemos filmes.</p> <p>AL2: Ginástica... e arte! "Pinturia".</p> <p>AL3: Às vezes faço desenhos.</p> <p>AL4: É pintar e fazer uma coisa artística, com papel em forma de peixe, lápis de cor.</p> <p>AL5: Faço expressões plásticas, que é recortar e colar. Às vezes é ouvir uma história e fazer fantoches. Também pintamos com marcador e diverti-me muito.</p> <p>AL6: Desenhos, desenhos e desenhos. Algumas dobragens... Eu gosto, porque são sempre divertidas.</p>

AL7: Recortes, desenhos, também colamos... Eu gosto porque as outras atividades cansam muito o braço, de escrever. Mas eu queria melhorar a minha letra.

AL8: Desenhos. Muitos desenhos. E eu tiro fotografias, porque a professora me pede. Mas eu gostava de fazer arte com português e matemática, porque era muito mais fixe.

AL9: É trabalhos de português e estudo do meio. Não faço muita arte, quase nem faço arte. Quando faço, por exemplo, faço esculturas com materiais recicláveis. Já fiz um dinossauro com materiais recicláveis. E gosto. Fiz um aquário, por causa do Dia do Oceano. São atividades giras.

AL10: Fazemos muitos desenhos e colamos no caderno, eles.

AL11: Às vezes faço arte com jornais, desenho... E eu gosto de fazer isso.

AL12: Trabalhos manuais... Dança, não. Já cantamos e fizemos teatro.

AL13: Pintura, desenhos... trabalhos manuais. Fazemos educação física, teatro...

AL14: Fazemos colagens com a cola que tem uma esponja.

AL15: Desenhos. Também pintamos nos dias dos testes... Eu não gosto muito desses. Há mais bonitos...

AL16: Desenhos, recortes, colagens...

AL17: Pinturas... colagens. Desenhos e é só.

AL18: Desenhos e pinturas.

AL19: Desenhos, flores em papel...

AL20: Fazemos desenhos e às vezes fazemos o que queremos.

Se fosses tu o professor, o que farias com os teus alunos numa aula de arte? Porquê?

AL1: Eu gostava de fazer atividades e gostava que eles fizessem isso para estudar. Por exemplo, desenhar a natureza, a praia e os meninos.

AL2: Eu gostava de poder desenhar nas panelas, como no vídeo do TikTok. E também queria que os alunos, no intervalo, ficassem a brincar com um professor de arte. Assim, aquela escola ia aprender a desenhar.

AL3: Divertia-me com a arte, a desenhar e a emprestar os desenhos. Assim eles podiam ajudar a inspirar-se e a tornar os desenhos melhores.

AL4: Fazia-os felizes. Eles tinham de desenhar o professor, a fazer as poses. E eu cantava, dançava e mostrava as formas de dançar.

AL5: Eles iam desenhar o que eles quiserem e a fazer recortes e a colar.

AL6: Nas artes, eu gostava que eles fizessem desenhos.

AL7: Colagens, recortes.. ensinava a fazer uma pintura num quadro. Também ensinava a fazer pinturas no computador.

AL8: Ensinava a fazer desenhos livres num papel gigante, ou no chão com giz.

AL9: O que eles quisessem. Eles podiam, por exemplo, dançar, cantar, desenhar, fazer esculturas, o que eles quisessem! Numa semana faziam desenhos, noutra faziam esculturas... Estás a perceber? Variava, para não ser sempre a mesma coisa e não ficarem cansados. Quando já não houvesse mais coisas, fazíamos de novo. Mas podíamos fazer uma aula ao ar livre... É que eu gosto dessas aulas, mas nunca tenho.

AL10: Eu gostava de fazer mais coisas. Talvez mais aulas lá fora, porque está bom tempo e podemos desenhar com giz.

AL11: Desenhava e cantava com eles.

AL12: Já sei essa! Punha-lhes uma venda, dava-lhes uma folha, tinta e fazia com que eles fizessem um desenho para expressar a sua expressão artística.

AL13: Eu fazia três coisas. Dava-lhes um papel para eles pensarem na sua arte e quando pensassem na sua arte, faziam um desenho como se fosse um quadro, para todo o mundo.

AL14: Eu acho que fazia experiências com cores, misturava materiais. Ia ser engraçado.

AL15: Eu gostava de fazer mais coisas, e depois punha na parede para mostrar.

AL16: Dança e música. E uma coisa que não é nada “tchan nam nam”, arte com panquecas. Pois... Eu gostava de comer a própria arte. Quer dizer, também dá pena que eu uma vez fiz um Pikachu só que depois fiquei com um bocadinho de medo que ele me desse choque.

AL17: Dança, dança, dança e canto.

AL18: Eu gostava que os alunos fizessem esculturas.

AL19: Eu gostava de fazer arte com os meus amigos. É que temos todos muitas ideias não é? E assim fazíamos arte em conjunto...

AL20: Eu acho que fazia uma banda e deixava tocar instrumentos.

3. Atividades

3.1. Tempo a derreter

Tic tac tic tac! Que horas são?

Toca a despachar!

Sabias que o artista Dali

era um homem que gostava de colecionar?

Se não eram os elefantes
com patas finas de surpreender,
eram relógios
que deixava ao sol a derreter.

E no meio de tanto paleio,
Que horas serão? Diz-me lá!
São horas de uns relógios criar
E as horas aprender!

Com cartão, cartolina
E outros materiais
Uma obra de arte vai nascer
Feita com as nossas mãos.

Ano de escolaridade: 1º/2º anos

Duração: 1 sessão de 60 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Matemática

Objetivos

Conhecer a obra “A Persistência da Memória”, de Salvador Dali;

Identificar a hora como unidade de medida de tempo;

Ler e escrever a medida de tempo apresentada num relógio de ponteiros;

Obras artística associadas ao tema

Salvador Dali – “A Persistência da Memória”, disponível em: <https://www.culturagenial.com/a-persistencia-da-memoria-de-salvador-dali/>

Material:

Cartolinas, lápis de cera, tesoura;

Fases processuais:

- Apresentar a obra “A Persistência da Memória”, de Salvador Dali;
- Ler as horas num relógio de ponteiros;
- Desenhar um relógio, com base na pintura apresentada, registando as horas indicadas pela professora;
- Colorir o desenho e recortar o seu contorno;
- Expor as criações dos alunos na sala de aula;

3.2. Detetives à solta!

Detetives! Andam sempre à procura de pistas... São muito espertos e gostam muito de desafios! Vocês sabiam? E será que também vocês poderão ser, um dia, detetives? Vamos descobrir as vossas capacidades! Com um lápis vermelho, o teu nome vais registar e, com um lápis azul, o terás de ocultar. Depois, com todos os nomes expostos, teremos de descobrir quem são os detetives desta missão, com a ajuda de uma lupa mágica! Prontos para o desafio?

Ano de escolaridade: 1º ano

Duração: 1 sessão de 60 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Português e Estudo do Meio

Objetivos

Identificar propriedades de diferentes materiais (cor de materiais e cor da luz);

Explorar objetos livremente, reconhecendo fenómenos relacionados com a transformação cromática de objetos através de filtros de luz;

Material:

Cartolinas, lápis de cor azul e vermelho, lupa (em cartolina e papel celofane vermelho);

Fases processuais:

- Registrar o nome, numa cartolina, utilizando o lápis de cor vermelha;
- Registrar repetitivamente o nome na cartolina (ou vários traços livres), utilizando o lápis de cor azul, sobrepondo os registos ao nome escrito a vermelho;
- Expor os registos elaborados pelos alunos;
- Utilizar uma lupa com filtro vermelho (papel celofane) para identificar o nome dos alunos;

3.3. Tipos de Folha

As folhas são algo... mágico! Seja pelas suas cores, as suas formas, os seus cheiros, as suas volumetrias, o som crocante que fazem, quando calcadas no outono, e os cenários que criam, quando dançam com o vento. As folhas são como poemas da natureza. Podemos sonhar com elas e viajar com o seu ciclo de vida. E tu sabias que todas as folhas são diferentes? Não há duas folhas iguais! Cada uma tem a sua identidade. Há folhas caducas e folhas persistentes. Folhas muito pequeninas e folhas muito grandes. Há folhas peludas, folhas lisas, folhas rugosas... Muitas folhas! Hoje, vamos analisar, como um investigador, várias folhas que podemos encontrar por aí, à solta.

Depois, com tintas caseiras, vamos registar o seu bilhete de identidade. Faz das folhas carimbo e diverte-te a estudar as suas formas e a descobrir como terá sido a vida daquela folhinha.

Ano de escolaridade: 1º/2º anos

Duração: 1 sessão de 60 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Estudo do Meio

Objetivos

Categorizar tipos de folha;

Conhecer formas de folhas;

Relacionar características de várias folhas;

Mobilizar a linguagem das artes (cor, forma, linhas, textura, padrão, proporção);

Integrar técnicas de pintura, carimbagem, manipulando materiais que possibilitam experimentações expressivas diferenciadoras;

Obras artística associadas ao tema

Ghidaq al-Nizar – “cofeetopia”. Disponível em: <https://ciclovivo.com.br/arg-urb/arquitetura/artista-transforma-folhas-secas-e-cafe-em-belas-obras-de-arte/> e

https://www.instagram.com/coffeetopia/?utm_source=ig_embed

Flora Forager – várias obras. Disponível em: <https://www.floraforager.com/>

José Cláudio – “Carimbos”. Disponível em: <https://www.galeriabase.com/jose-claudio>

Material:

Folhas recolhidas, tintas caseiras (solução de água com chocolate em pó, groselha, café, colorau e outras especiarias), folhas de papel de cavaleiro, pincéis;

Fases processuais:

- Recolher uma folha do chão (ainda verde);

- Criar tintas caseiras: misturar chocolate em pó/groselha concentrada/ café/ especiarias com água;

- Pincelar tinta caseira sobre uma das faces da folha;

- Carimbar com a folha pintada na folha de papel cavaleiro;

3.4. Fantoche de meia

Fantoche, fantochinho

Que vive na minha mão.

Sorris e cantas,

Com muita emoção.

O meu fantoche vou criar

Com meias de desperdício

Vou representar e criar

Um teatro, desde o início.

Com mais trapos e trapinhos

Vejam só a minha mão

Cheia de vida, o fantochinho

Vou representar com grande dedicação.

O conto vais apresentar

Depois de em equipa decidir

Como será o grande espetáculo,

Para os aplausos ouvir!

Ano de escolaridade: 1º ano

Duração: 2 sessões de 60 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Português

Objetivo

Explorar diferentes padrões de entoação de voz;
Simular diferentes papéis internacionais em jogos dramáticos;
Trabalhar em cooperação;
Construir um fantoche com técnicas plásticas mistas;
Manusear um fantoche;
Representar, recorrendo a um fantoche, para os colegas;

Material:

Meia velha, cola UHU, pompons de feltro, feltro, esponja EVA, botões, arame peludo, marcadores de tecido;

Fases processuais:

- Criar um fantoche – misturar vários materiais ao gosto dos alunos, partindo da meia;
- Explorar várias situações de Jogo Dramático: situações do quotidiano, situações de conflito, realizar um jogo, pedir informações;
- Ensaiar a apresentação, em grupo;
- Apresentar à turma/grupo;

3.5. Gomas, vértices e arestas

Todas as figuras geométricas são compostas por linhas e pontos... Já tinhas reparado? Hoje, vamos ser verdadeiros engenheiros-artistas e vamos explorar estes conceitos matemáticos de forma... gulosa! Com palitos e gomas docinhas, vamos criar figuras geométricas. Depois, se te sentires capaz, tornaremos todas as figuras em objetos tridimensionais. Sabes o que quer isso dizer? Vamos dar-lhes uma nova dimensão, a altura! Como? Já vamos descobrir!

Ano de escolaridade: 1º/2º/3º/4º anos

Duração: 1 sessão de 60 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Matemática

Objetivos

Analisar noções geométricas, reconhecendo propriedades que as compõem;
Descrever figuras bidimensionais, identificando propriedades e partes componentes dessas figuras;
Descrever sólidos geométricos, identificando propriedades e partes componentes desses sólidos;
Utilizar unidades de medida não convencionais;
Promover o pensamento criativo na conceção de novos objetos com materiais comuns;
Desenvolver a noção de volumetria, manipulando o material e explorando a possibilidade do mesmo de forma tridimensional;

Obras artística associadas ao tema

Chico Niedzielski – “Escheriana de Arestas” (2019). Disponível em: <https://chiconiedzielski.com/>;

Franz Weissmann – várias obras. Disponível em: <https://www.escriitoriodearte.com/artista/franz-weissmann>

Material:

Palitos, gomas, figuras ilustrativas;

Fases processuais:

- Apresentar imagens ilustrativas de figuras geométricas;
- Unir os palitos com gomas, de forma a recriar as figuras apresentadas (conforme o número de pontos e arestas);
- Explorar as construção de forma bi e tridimensional;

3.6. Memorizar simetrias

Sabias que é possível encontrar simetrias na natureza? Na arte? No corpo humano? Todas as simetrias são caracterizadas por um eixo que determina a reflexão de duas partes iguais. Então já que falamos em matemática na natureza, na arte e na ciência, porque não criar um jogo de simetrias? Como? Simples! Usa várias folhas, do mesmo tamanho, e em cada uma faz uma pintura a gosto. Depois, usa outra folha para decalcar a primeira imagem criada por ti. Separa as duas, antes que a tinta seque, e cria um jogo da memória com simetrias artísticas. Quantas mais simetrias fores capaz de criar, mais amigos podes convidar para jogarem contigo esta obra-prima.

Ano de escolaridade: 1º/2º ano

Duração: 2 sessões de 60 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Matemática

Objetivos

Conhecer o conceito “simetria”;

Identificar em figuras planas a respetiva simetria;

Explorar potencialidades das tintas: viscosidade, cor, sobreposição, mistura de cores;

Criar, em cooperação com os pares, um jogo;

Promover experiências artísticas que envolvam o processo de realização e usufruto de uma criação artística com potencialidades matemáticas;

Obras artística associadas ao tema

João Alexandre Melo – várias obras. Disponível em: <https://artlurv.net/artista/simetria-art/>

Material:

Folha branca, tinta guache, tesoura;

Fases processuais:

- Recortar vários papeis do mesmo tamanho;
- Espalhar pequenas quantidades de tinta, diretamente do tubo;
- Sobrepor uma nova folha sobre as porções de tinta (as folhas têm de ficar coincidentes);
- Espalhar a tinta entre as duas folhas, com os dedos;
- Separar as duas folhas, com cuidado;
- Deixar secar a tinta, ao ar;
- Opcional: plastificar as folhas;

3.7. Naturalmente... família.

Quando estamos a brincar no recreio, podemos encontrar muitos raminhos que as árvores deixam cair no chão. Para algumas pessoas isso pode ser insignificante, mas para os mais criativos, pode ser uma oportunidade única. Pois é! E se fôssemos até ao recreio procurar objetos pequenos, como pauzinhos no chão? Se observarmos bem, até poderemos encontrar a forma humana em alguns, como Patrick Straub. Conheces o seu trabalho? Este artista plástico faz de pequenos objetos naturais obras de arte muito interessantes e criativas! E se experimentássemos? Recolhendo alguns pauzinhos (ou até mesmo algumas folhas), analisamos as suas formas e tentamos descobrir que figuras lá se escondem. Talvez até

conseguimos fazer o nosso retrato de família, se encontrarmos objetos naturais suficientes. Preparados? Cá vamos nós!

Ano de escolaridade: 2º ano

Duração: 1 sessão de 60 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Estudo do Meio

Objetivos

Explorar o meio natural;
Estimular a criatividade;

Obras artísticas associadas ao tema

Patrick Straub - Le bonhomme fil de fer; Il y a du végétal en nous! Ça ne nous laisse pas de bois!; Il y a du végétal en nous ! Dur de la feuille ? (s.d.). Disponível em: http://patrick.straub.free.fr/site_art_pla2/2012_mouvements.htm

Material

Folhas naturais, pauzinhos de madeira, cola branca, cartolinas de várias cores, marcadores;

Fases Processuais

- Conhecer o trabalho de Patrick Straub (projeção das obras em sala de aula);
- Recolha de materiais naturais (folhas, pauzinhos, etc.), no recreio;
- Colagem dos elementos naturais em cartolinas coloridas (à escolha do aluno);
- Desenho sobre os elementos naturais, representando vários elementos da família;
- Apresentação das obras;

3.8. Plasticina em forma de fração

A plasticina é um material muito versátil e divertido! Não concordas? E já reparaste que do mesmo pedaço podemos criar inúmeras figuras? E o melhor é que no fim, podes voltar a juntar tudo. Agora, vamos lá falar de frações. Tenho um desafio para ti. De um pedaço de plasticina, divide em várias partes, de forma a explorar as frações. Como? É mais simples do que parece. Do mesmo pedaço, divide-o em duas, três, quatro, seis, oito, dez partes! E faz, de cada uma, uma forma diferente. No fim, volta a juntar tudo no mesmo. Precisas de ajuda? Segue os cartões que o/a teu/tua professor/a vai apresentando e não tenhas receio em partilhar as tuas dificuldades. Afinal, o que importa é explorar a plasticina divertida.

Ano de escolaridade: 2º/3º anos

Duração: 2 sessões de 60 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Matemática

Objetivos

Reconhecer representações de números fracionários;
Identificar diversas partes de um todo, sob a forma de fração;
Manusear materiais plásticos através da modelagem;
Integrar linguagem das artes visuais com técnicas de expressão de escultura;
Reinventar soluções para a criação de novas imagens;
Relacionar conceitos matemáticos com o material em manipulação;
Descobrir progressivamente a intencionalidade das experiências plásticas;

Obras artística associadas ao tema

Yuraldi Rodriguez – “Fauno”. Disponível em: <https://yuriarroix.wixsite.com/yuraldi-rodriguez-p/escultura>

Francesca Dalla Benetta – “Catrina”, “Pinóquio” e vários. Disponível em: <https://www.saatchiart.com/account/artworks/115692>

Richard Goleszowski e Christopher Sadler – “A Ovelha Choné”. Disponível em: <https://www.shaunthesheep.com/>

Material:

Plasticina, cartões com números fracionários;

Fases processuais:

- Apresentar um conjunto de cartões com a representação de números fracionários aos alunos;
- Demonstrar como representar os números fracionários através da manipulação de materiais modeláveis (plasticina);
- Explorar a plasticina e as suas potencialidades plásticas;
- Representar os números fracionados apresentados através da plasticina;
- Criar uma pequena composição segundo indicações representativas de números fracionados;

3.9. Se tu visses o que eu vi

Fazer arte com os nossos amigos é espetacular. Podemos, em conjunto, criar uma mega obra de arte que, apesar de poder ser apresentada a toda a gente, mais ninguém saberá como foi feita. É como um segredo ou um truque de magia... O quê? Não estás a entender nada? Já te vou explicar...

Conheces o artista Keith Haring? Os seus trabalhos combinam figuras simples em grande escala onde figuras humanas criam narrativas no seu conjunto. O que é uma narrativa? É uma história. Sim, é como se as suas obras contassem histórias, onde cada um imagina a sua.

Se te deitares no papel de cenário e deixares que desenhem o contorno do teu corpo (para depois o colorires, claro) irás entender do que estamos aqui a falar. Verás que com a participação de todos, uma obra de arte resultará!

Ano de escolaridade: 2º/3º anos

Duração: 1 sessão de 90 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Português

Objetivos

- Interpretar narrativas visuais;
- Desenvolver a espacialidade;
- Conhecer o corpo, visualizando-o em contextos diferenciados;
- Promover o trabalho cooperativo;

Obras artística associadas ao tema

Keith Haring – sem título (1985, 1987), Acrílico nº 3 (1988);

Disponível em: <https://www.haring.com/!/art-work/588>, <https://www.haring.com/!/art-work/812> e <https://www.haring.com/!/art-work/706>;

Material:

Papel de cenário, marcadores, lápis de cor, lápis de cera;

Fases processuais:

- Análise das figuras de Keith Haring;
- Preparação dos materiais;

- A pares, um aluno deita-se sobre o papel de cenário e o colega desenha o seu contorno – trocam de papéis depois da primeira representação;
- Após o desenho dos contornos, os alunos decalcam os mesmos com marcadores;
- Exposição do trabalho quando finalizado;

3.10. Composição de Mondrian

Conheces a “Composição II, em vermelho, azul e amarelo”, de Piet Mondrian? Se não, vou-ta apresentar. Esta pintura ficou muito conhecida pelas figuras simples e essenciais, que têm imensas potencialidades matemáticas. Não sabias? Queres descobri-las? Com o teu folheto Mondrian, mede as formas geométricas que lá encontras, em várias dimensões. Mede cada uma e descobre o perímetro e a área da figura na sua totalidade. No fim, cria a tua própria versão desta composição. Com régua, esquadro, tintas guache e marcadores recria a pintura de forma criativa. Mãos à obra.

Ano de escolaridade: 2º/ 3º ano

Duração: 2 sessões de 60 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Matemática

Objetivos

- Medir comprimento e área de figuras, utilizando a unidade de medida do SI;
- Aplicar estratégias de resolução de problemas em contextos matemáticos;
- Comparar figuras de acordo com o seu perímetro;
- Comparar figuras de acordo com a sua área;
- Reconhecer as cores primárias;
- Distinguir cores primárias de secundárias;
- Aplicar técnicas de desenho geométrico recorrendo à manipulação de ferramentas adequadas;

Obras artística associadas ao tema

Piet Mondrian – “Composição II, em vermelho, azul e amarelo” (1930). Disponível em: <https://pixers.com.pt/quadros-em-tela/piet-mondrian-composicao-ii-em-vermelho-azul-e-amarelo-PI5042>

Material:

Folha de registo, cartolina branca, régua, esquadro, lápis de grafite, folheto Mondrian;

Fases processuais:

- Apresentação da pintura “Composição II, em vermelho, azul e amarelo”, de Piet Mondrian;
- Exploração de um folheto refere à pintura apresentada;
- Medir o perímetro e a área de cada figura que compõem o folheto;
- Medir o perímetro e a área do folheto (totalidade);
- Criar uma composição, com base na pintura apresentada, recorrendo a instrumentos de desenho geométrico (régua, esquadro);
- Pintar a composição criada, recorrendo a meios riscadores diversificados (tintas guache, marcadores, lápis de cor, etc.);
- Expor o trabalho desenvolvido num espaço adequado da escola;

3.11. Orquestra Leitora

Já alguma vez foste assistir a um concerto de música clássica? Sabes o que é uma orquestra? E um maestro/uma maestrina? Já pensaste que na escolinha, os alunos são como instrumentos – cada um diferente do outro – e a/o professor/a um maestro / uma maestrina que orienta a melodia e extrai o que há de melhor em cada um? Pois é verdade. Então e se hoje lêssemos juntos, como uma orquestra, e

seguíssemos os movimentos da/o maestrina/maestro? Primeiro, temos de aquecer a voz, as bochechas, a língua, os olhos, o corpo. Depois, temos de trabalhar a dicção, com exercícios divertidos que estimulam os movimentos da língua e do rosto. Por último, lemos em conjunto e, tal como o som produzido por uma orquestra, exploramos sons graves, agudos, leituras lentas e rápidas, as emoções e muitas coisas mais. Anda daí! Selecciona um texto, com a ajuda do/a teu/tua professor/a e silêncio!, que vamos pôr em prática a orquestra leitora.

Ano de escolaridade: 2º/3º/4º ano

Duração: 1 sessão de 60 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Português

Objetivos

Ler textos com entoação;
Ler textos, variando o ritmo da leitura;
Realizar leituras variando a intensidade da voz;
Executar exercícios de aquecimento de voz;
Efetuar exercícios de articulação verbal;

Material:

Texto impresso, vareta;

Fases processuais:

- Escolher um texto para explorar;
- Realizar exercícios de articulação verbal (combinação vogal/consoante);
- Executar exercícios de aquecimento de voz;
- Realizar leituras explorando variações de intensidade de voz;
- Realizar leituras explorando variações de altura de voz;
- Realizar leituras explorando ritmos de leitura;
- Ler, em pequenos grupos, um texto selecionado;
- Ler, em grande grupo, um texto selecionado;

3.12. Poesia a dançar

Os poemas são textos literários cheios de ritmo e musicalidade. São textos onde cada palavra dança com a tua interpretação. E já reparaste que a leitura de poemas soa sempre de forma diferente quando em comparação com textos em prosa? A partir de um poema escolhido pelo teu grupo de trabalho, sublinha todas as palavras que são importantes. De seguida, cria com os teus colegas gestos que se relacionem com as palavras selecionadas. Apresentem a vossa performance à turma. Podem ler à vez, cada estrofe ou verso do poema, e os restantes colegas podem realizar a coreografia preparada. Para tornar este mini projeto mais interessante, escolham uma música instrumental, que se relacione com o poema escolhido. E 5, 6, 7, 8! Vamos a uns passinhos de dança poética.

Ano de escolaridade: 2º, 3º e 4º ano

Duração: 1 sessão de 60 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Português

Objetivos

Compreender textos poéticos lidos;
Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por poemas lidos;
Ler poemas em público, com segurança;
Ler poemas, de modo dramatizado, utilizando gestos, pausas, entoação e expressão facial e corporal;

Obras artística associadas ao tema

Shady Salem – “Dance on Poetry - Silence” (2015). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w9dMeOz1ms0>;

Kayla C Leday – “Are you ok?” (2016). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OA0az6j8w_c;

Prince Ea - “Labels – hiphop routine” (2017). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sZVqJUw_ifk;

Marcos Medeiro – “Nas marés do meu aMar” (2018). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GkPXlgQr03c>;

VitorKpez – “Liberdade” (2017). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8lxQrgyZlgg>;

Material:

Poema impresso, espaço amplo;

Fases processuais:

- Escolher um poema, em grupo, para ler e interpretar através do corpo;
- Analisar o poema e o sentido das palavras que o compõem;
- Criar pequenos movimentos que traduzem o sentido interpretativo das palavras selecionadas no poema;
- Treinar a leitura oralizada do poema escolhido;
- Planear a apresentação à turma, selecionando o papel dos vários intervenientes;
- Apresentar a performance à turma;

3.13. Germinação de uma flor

Sabes como germina uma flor? Já reparaste nas várias fases do seu desenvolvimento? Da semente surgem as primeiras raízes, caule, folhas e flor. Já viste como é que as plantas dançam com o vento? Elas fazem movimentos suaves ou bruscos? Como é que tu farias para imitar esses movimentos? Segue o áudio-guia e explora os movimentos como se fosses uma flor. Até podes usar adereços e figurino para representar esse ser.

Ano de escolaridade: 3º ano

Duração: 1 sessão de 90 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Estudo do Meio

Objetivos

Reconhecer as várias partes do corpo;

Gerir a capacidade de autorregulação e autocontrolo do corpo;

Estimular a sensibilidade;

Estimular a concentração;

Explorar níveis de contacto com o solo;

Desenvolver a capacidade de interpretação de uma personagem;

Relacionar as diferentes etapas da vida das plantas, a partir do movimento corporal;

Explorar o movimento, seguindo as instruções de um áudio-guia;

Obras artísticas associadas ao tema

Joana Providência – Teatro para a infância. Disponível em <http://www.joanaprovidencia.com/teatroinfancia.html>

Materiais

Espaço amplo, coluna, áudio-guia, projetor, computador, vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=rRo23Obd3m0>);

Fases Processuais

- Visualizar o vídeo do processo de germinação de uma flor;
- Visualizar imagens referentes ao trabalho da artista de referência;
- Identificar as fases de vida das plantas: semente e germinação;
- Identificar as diferentes partes constituintes das plantas: raiz, caule, folha, flor, fruto;
- Escutar um áudio-guia;
- Movimentar o corpo representando as fases de germinação de uma planta;

3.14. Música sem letra

A música é um mundo mágico cheio de harmonia, melodia e ritmo. Por vezes, a música é apenas instrumental. Outras vezes, vocalizada. Quando assim é, a letra da música e a sua melodia dançam, pairando sobre o ar. E se hoje criássemos a letra para uma música? A partir de um instrumental podemos escrever todas as palavras que brincam na nossa cabeça, enquanto a ouvimos. Assim, seleciona uma melodia e pega no teu lápis e bloco de notas. Escreve a letra que melhor assenta na melodia, ensaia e apresenta a tua criação aos teus colegas.

Ano de escolaridade: 3º/4º ano

Duração: 2 sessões de 60 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Português

Objetivos

- Conhecer o potencial musical através da escuta ativa;
- Improvisar sequências melódicas partindo de ideias musicais;
- Criar ambientes sonoros, ligado ao imaginário;
- Cantar a solo uma canção de sua autoria;
- Escrever a letra para uma melodia;

Material:

Instrumental (formato mp3), folha de linhas, lápis de grafite;

Fases processuais:

- Selecionar uma melodia / música instrumental;
- Escrever uma letra para a melodia, com um tema livre/selecionado;
- Ensaiar, cantando, a melodia;
- Apresentar aos colegas a sua produção;

3.15. Teatro Kamishibai

Observa bem esta mala. Já reparaste na sua forma? Na sua cor? O que será que está guardado dentro dela? Vamos espreitar. É um Teatro Kamishibai, uma forma tradicional e popular de contar histórias no Japão.

Já viste bem como é que as ilustrações estão pensadas? É por cena? São os acontecimentos mais importantes da história? Que pormenores consegues descobrir? Pois bem, chegou a tua vez de criar e ilustrar uma história, para apresentares no teatro Kamishibai. Começa por escrever a tua história com introdução, desenvolvimento e conclusão. Para a ilustrares, podes usar cartolinas, tesoura, lápis de grafite e outros meios riscadores que consideres necessários. Depois, apresenta à tua turma a história.

Ano de escolaridade: 3º/4º ano

Duração: 5 sessões de 60 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Português

Objetivos

Conhecer o teatro Kamishibai e as suas potencialidades;
Escrever uma narrativa com personagens, representadas por meio de discurso direto e discurso indireto;
Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, de modo individual;
Planear a figuração da história para apresentação;
Explorar técnicas de desenho e ilustração por *paper cutting*, recorte e colagem;
Explorar técnicas de recorte manuseando uma tesoura;
Narrar, oralmente, a história escrita através de uma apresentação em grande grupo;

Obras artística associadas ao tema

Karishma Chugani – “histórias para a noite e para trás.”. Disponível em: <https://karishmachugani.com/stories-to-night-and-back/>

Material:

Teatro Kamishibai, cartolinas, tesoura, lápis de grafite, borracha, marcadores, lápis de cera, cola batom;

Fases processuais:

- Apresentar uma história no teatro Kamishibai (como exemplo);
- Explorar as potencialidades do teatro (estrutura);
- Planificar uma narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- Escrever uma narrativa seguindo uma planificação de escrita;
- Selecionar as cenas mais importantes da história;
- Ilustrar, recorrendo a várias técnicas bidimensionais, as cenas mais importantes da história criada;
- Apresentar o trabalho desenvolvido à turma;

3.16. Geometria no Espaço

Sabias que a geometria, esta área tão especial da matemática, está em todo o lado? Observa em teu redor e repara: quantas formas geométricas consegues encontrar? Triângulos? Quadrados? Hexágonos e pentágonos? Círculos? O que mais? E o que faz com que as formas geométricas sejam tão bem identificadas? Será a sua organização de certos pontos no espaço? Serão as linhas? Os planos?

E tu? Onde te situas entre tanta geometria? Pois bem, eu cá tenho uma ideia muito criativa para explorar as figuras geométricas no espaço. E se tu fizesses parte da geometria? Cria o teu colar, para representar o *ponto*, com cartolinas e fio de lã.

Se todos são pontos, então podemos representar retas, semirretas, segmentos de reta e ainda circunferência, centro, raio, diâmetro, e outras figuras. De seguida, regista tudo numa folha de registo e faz desses apontamentos arte. Como? Já conheces as pinturas de Kandinsky? Então, vamos descobrir juntos e tornar o nosso trabalho geométrico mais colorido.

Ano de escolaridade: 3º/4º ano

Duração: 2 sessões de 60 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Matemática

Objetivos

Reconhecer propriedades de figuras geométricas;
Distinguir círculo de circunferência;
Utilizar corretamente termos como “centro”, “raio” e “diâmetro”;
Identificar propriedades de figuras planas: ponto, linha e plano;
Representar propriedades de figuras geométricas (ponto, reta, semirreta e segmento de reta);
Representar figuras geométricas no espaço;
Manusear instrumentos de desenho rigoroso (compasso, régua, esquadro, transferidor);

Obras artística associadas ao tema

Kandinsky – “Composição VIII” (1922), “Vários círculos” (1926), “Color Study: Squares with Concentric Circles” (1913). Disponível em: <https://www.wassilykandinsky.net/>

Material:

Cartolinas, lã, marcadores, folha de registo, giz, trapilho, papel de cenário, compasso, tintas guache, pincéis, pano, água, recipiente;

Fases processuais:

- Observação do meio para encontrar várias figuras geométricas em objetos do quotidiano;
- Registo dos objetos e respetivas figuras numa folha de registo;
- Criar um colar representativo do ponto com cartolina, lã e marcador;
- Explorar o conceito de reta, semirreta e segmento de reta usando o corpo (atividade em grupo);
- Organizar o grupo numa circunferência e explorar o conceito de centro, raio e diâmetro;
- Organizar o grupo, explorando várias figuras geométricas (quadrado, triângulo, retângulo, etc.);
- Registar as aprendizagens numa folha de registo;
- Apresentar várias obras de Kandinsky aos alunos;
- Desenhar figuras geométricas, numa folha de papel de cenário, utilizando os instrumentos de desenho necessários (régua, compasso, esquadro, transferidor), para construir uma composição visual;
- Colorir a composição, recorrendo a meios riscadores a gosto;
- Expor a composição num espaço para o efeito;

3.17. Geometria no corpo

Sabias que a geometria, esta área tão especial da matemática, está em todo o lado? Até mesmo em ti! O teu corpo esconde linhas imaginárias que permitem encontrar triângulos, quadrados, pentágonos, hexágonos e outras figuras incríveis! Será que consegues encontrar todas essas linhas?

Uma vez pesquisei sobre o trabalho de um artista, o Leonardo da Vinci... já ouviste falar dele? Conheces algum dos seus trabalhos? Eu descobri que Leonardo da Vinci encontrou duas figuras geométricas no corpo humano, será que as consegues identificar?

Hoje, com a ajuda de um elástico, vamos explorar todas as linhas do nosso corpo. Com alguma sorte, iremos encontrar figuras incríveis! Preparado/a para o desafio?

Ano de escolaridade: 3º/4º anos

Duração: 1 sessão de 60 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Matemática

Objetivos

- Reconhecer propriedades de figuras geométricas;
- Identificar figuras geométricas;
- Representar figuras geométricas no espaço;
- Manusear materiais com o corpo, explorando as suas potencialidades;

Obras artística associadas ao tema

Leonardo da Vinci – “Homem Vitruviano” (1490).

Disponível em: <https://www.culturagenial.com/homem-vitruviano-leonardo-da-vinci/>

Material:

Elásticos, cartões com imagens de polígonos, folhas brancas, régua, esquadro, compasso, lápis de grafite, lápis de cor, marcadores;

Fases processuais:

- Observação de imagem do “Homem Vitruviano”, de Leonardo da Vinci;
- Identificação das figuras geométricas presentes na imagem;
- Manipulação dos elásticos com as mãos e pés, de forma individual;
- Explorar o manuseamento dos elásticos e posicionar os mesmos de modo a criar figuras geométricas (conforme a demonstração da professora estagiária, ou não – caso o grupo de alunos não exija esse auxílio);
- Desenhar figuras geométricas, numa folha de papel, utilizando os instrumentos de desenho necessários (régua, compasso, esquadro);
- Colorir a composição, recorrendo a meios riscadores a gosto;
- Expor a composição num espaço para o efeito;

3.18. Escher e Pavimentações

Escher é um artista que marca a diferença pelas suas pavimentações fora de série! Conheces os seus quadros? Depois de os conheceres, podes criar as tuas próprias pavimentações. Decompondo figuras geométricas, é só explorar! Ou então, porque não fazer uma pavimentação, em grupo? Com cartão prensado, azulejos ou tecido, podes fazer um rascunho e colorir a pavimentação que vai ficar um espetáculo!

Ano de escolaridade: 4º ano

Duração: 1 sessão de 60 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Matemática

Objetivos

- Construir pavimentações no plano;
- Avaliar propriedades de figuras planas;
- Descrever figuras bidimensionais, identificando as suas propriedades;
- Integrar técnicas de expressão (pintura; desenho - esboços) adequadas à criação de uma pavimentação;
- Trabalhar em cooperação, em pequeno grupo;

Obras artística associadas ao tema

Escher – “Plane” (1957); “Horse” (1937 - 1938); “Fish” (1942); “Eagle” (1938); “Lizard” (1939); “Three-Birds” (1938); Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/maurits-cornelis-escher>

Material:

Marcadores, lápis de grafite, cartão prensado, tecido ou azulejos;

Fases processuais:

- Visualizar imagens de pavimentações criadas pelo artista;
- Comentar e descobrir as figuras presentes nas pavimentações (animais, elementos naturais, etc.);
- Criar uma pavimentação, explorando metamorfoses a partir da manipulação de figuras geométricas;
- Desenhar o rascunho da pavimentação em cartão prensado, azulejos ou tecido;
- Colorir a pavimentação seguindo um código de cores ou livremente;

- Unir as várias partes que compõem a pavimentação;

3.19. Deixa para amanhã o que podes comprar hoje

O que se passa com a humanidade? Compramos isto, compramos aquilo... Ah! E mais isto e mais aquilo! Mas afinal, para quê? Será que estamos a consumir mais para além do que precisamos? Estaremos a comprar só porque sim? Para seguir modas? Sempre atrás do mais barato, do mais rápido e depressa nos esquecemos para comprar novo! O que pensas tu? Recorta imagens de revistas, catálogos, folhetos e jornais e cria uma composição visual com o que pensas estar a ser consumido em excesso. Apresenta as tuas ideias aos colegas e expõe a tua obra artística! Afinal, o que importa é lembrar de comprar o que precisamos e não tudo o que desejamos.

Ano de escolaridade: 4º ano

Duração: 1 sessão de 90 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Estudo do Meio

Objetivos

Diferenciar necessidades primordiais de desejos;
Compreender vantagens da necessidade de ponderação;
Reconhecer as atividades económicas e fatores associados;
Distinguir diferentes áreas económicas;
Compreender conceitos de sociedade de consumo;
Compreender técnicas de comunicação de marcas;

Material

Revistas, jornais, catálogos, folhetos, tesoura, cola batom, cartolinas.

Fases Processuais:

- Conversa com os alunos sobre os vários setores de atividade económica, com ênfase no comércio, abordando conceitos como consumo e consumidor;
- Diferenciar necessidades de desejos;
- Registo de mapa de conceitos, feito em grande grupo, assim como o respetivo registo no caderno diário ou semelhante.
- Criação de uma composição visual através da recolha de imagens/palavras/letras de panfletos, revistas, jornais, catálogos e semelhantes;
- Apresentação dos produtos dos alunos, incitando um debate entre a turma/grupo;

Obras artísticas associadas ao tema:

Andrew B. Myers – Obras: “Android Things 1 & 2”. Disponível em: <https://www.andrewbmyers.com/photo/page-2/google-android>.

“Guardian Weekend”. Disponível em: <https://hellohornet.com/andrew-myers.html?project=guardian-weekend>. “Google Play”. Disponível em: <https://hellohornet.com/andrew-myers.html?project=google-play-andrew>.

“Blach Hole #3”. Disponível em: <http://www.andrewmyersart.com/black-hole-3/>

Glen Gyssler – Obras disponíveis em: <https://www.glengyssler.com/>

Phia Menard / Jean Louis Ouvrard – Obra: “Plastic Bag Puppetry - L’Apres-Midi d’Un Foehn – Version 1”. Disponível em: <http://cryingoutloud.org/projects/lapres-midi-dun-foehn-version-1-5/>

Barry Rosenthal – Obras “Found in Nature”. Disponível em: <http://barryrosenthal.com/found-in-nature/>

3.20. Fantoches

Fantoche, fantochinho
Que vive na minha mão.
Sorris e cantas,
Com muita emoção.

Ao escrever um texto dramático,
em equipa, como deve ser,
Vais dar vida ao fantoche,
E representar, a valer!

Usa uma bola de esferovite,
Pasta de papel e criatividade.
Cria o teu fantochinho
E dramatiza, com intensidade.

O teu conto vais apresentar
Depois de em equipa decidir
Como será o grande espetáculo,
Para os aplausos ouvir!

Ano de escolaridade: 1º/2º/3º/4º ano

Duração: 3 sessões de 60 minutos

Articulação com outras áreas curriculares: Português

Objetivos

Ler integralmente contos tradicionais;
Trabalhar em cooperação;
Conhecer a estrutura interna de um texto dramático;
Construir um fantoche com técnicas plásticas mistas;
Manusear um fantoche;
Representar, recorrendo a um fantoche, para os colegas;

Material:

Bola de esferovite, cola branca, água, papel higiénico, tintas acrílicas, pincéis, folhas de feltro, tecidos variados, marcadores;

Fases processuais:

- Selecionar um conto tradicional;
- Ler integralmente o conto;
- Criar um texto dramático, em grupo, com base no conto selecionado;
- Distribuir personagens pelos elementos do grupo;
- Moldar/criar um fantoche:
 - Fazer uma furação na bola de esferovite, conforme o tamanho do dedo do manipulador do fantoche;
 - Preparar a pasta de papel (desfazer o papel higiénico em água e cola branca – duas partes de cola para uma de água);
 - Moldar a pasta, cobrindo a bola de esferovite;
 - Deixar secar;
 - Pintar e vestir o fantoche, a gosto, conforme a personagem a explorar;
- Ensaiar a apresentação, em grupo;

- Apresentar o conto tradicional à turma/grupo;

3.21. Tintas e splash!

A tinta é um material incrível e cheio de magia. É macia, é colorida, é húmida e um pouco fria, mas com ela podemos fazer coisas incríveis! E se hoje fizéssemos umas pinturas com umas bolas de tinta muito divertidas? Se as deixarmos cair sobre o papel de cenário, iremos criar manchas de tinta que, no seu conjunto, formarão figuras nunca antes vistas! Estás preparado/a para este desafio? Vamos mergulhar as bolas de tecido numa tina com tinta e... splash! Deixá-las cair sobre o papel de cenário. Arregaça as mangas e toda a criar!

Ano de escolaridade: 1º, 2º, 3º e 4º anos

Duração: 1 sessão de 90 minutos

Objetivos

Desenvolver a motricidade fina;

Estimular a comunicação;

Desenvolver capacidades expressivas e criativas através das suas produções;

Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;

Obras artística associadas ao tema

Jackson Pollock – “Mural” (1943), “Blue Poles” (1952), “Full Fathom” (1947), “Free Form” (1946), disponível em: <https://www.culturagenial.com/jackson-pollock-obras/>

Material:

Papel de cenário, tecidos, tina/bacia, elásticos, tintas guache/tintas caseiras;

Fases processuais:

- Preparação dos materiais;

- Posicionar as crianças na sala, de forma a acederem facilmente aos materiais;

- Mergulhar a bola de tecido numa tina com tinta (várias tinas para várias cores) – caso as crianças tenham alguma motricidade desenvolvida, poderão manusear objetos como escumadeira redonda para mergulhar a bola de tecido na tina e deixá-la cair sobre o papel de cenário;

- Deixar a tinta secar;

- Expor o trabalho realizado pelos alunos;

3.22. Multisensações

As nossas mãos estão preparadas para descobrir o mundo. Com elas conhecemos várias superfícies e texturas... umas mais macias, outras mais ásperas, umas quentes e outras frias, umas fofinhas e outras muito rígidas. Há muitas diferenças! De olhos vendados, que sensações te dão todas as texturas do nosso painel multissensorial? Vamos descobrir?

Ano de escolaridade: 1º, 2º, 3º e 4º anos

Duração: 1 sessão de 60 minutos

Objetivos

Estimular a sensibilidade tátil;
Desenvolver capacidades expressivas através do tato;
Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;

Material:

Painel sensorial: plástico de bolhas, rolhas, tampinhas de plástico, pelo, saco plástico, lixa, cartão.

Fases processuais:

- Posicionar as crianças na sala, de forma a acederem facilmente ao painel sensorial;
- Permitir a exploração livre do painel sensorial através do tato (mãos e pés);
- Estimular a comunicação com as crianças: o que sentes? É frio ou quente? É macio ou áspero?

4. Registo Fotográfico das Atividades desenvolvidas
4.1. Tempo a derreter



Figura 1 Tempo a derreter



Figura 2 Tempo a derreter

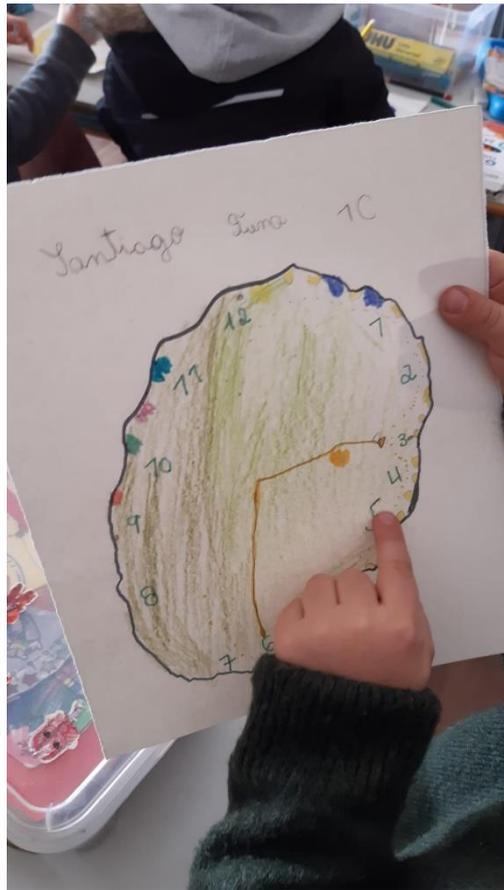


Figura 3 Tempo a derreter



Figura 4 Tempo a derreter



Figura 5 Tempo a derreter



Figura 6 Tempo a derreter

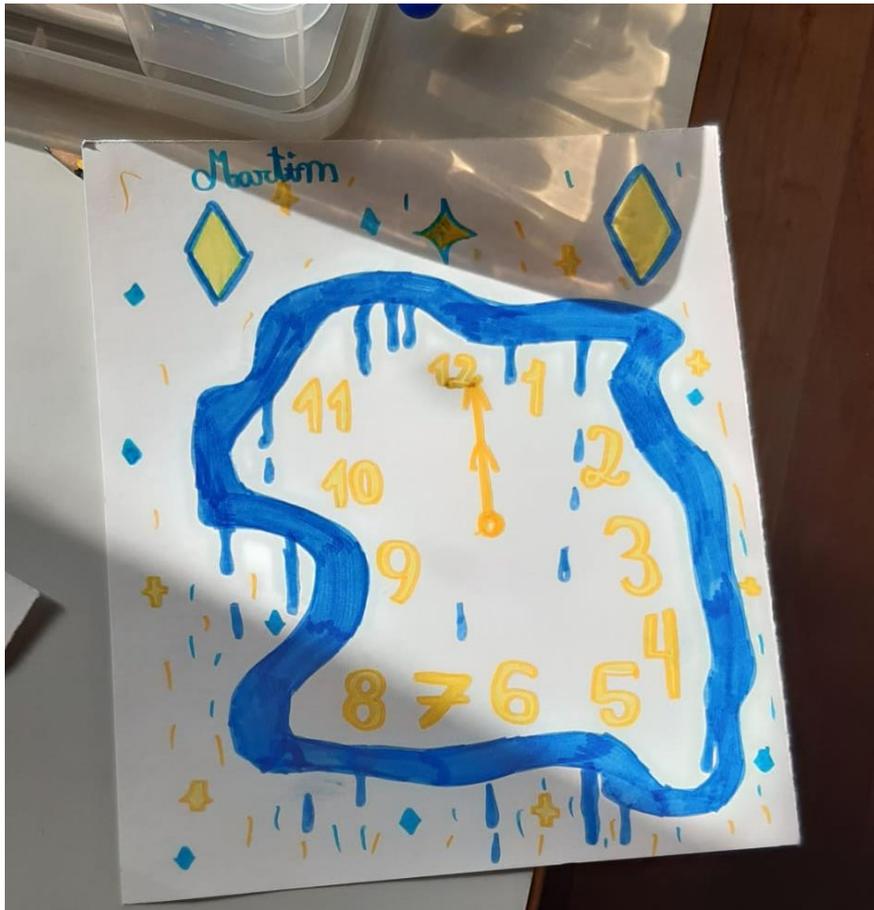


Figura 7 Tempo a derreter

4.2. Detetives à solta!

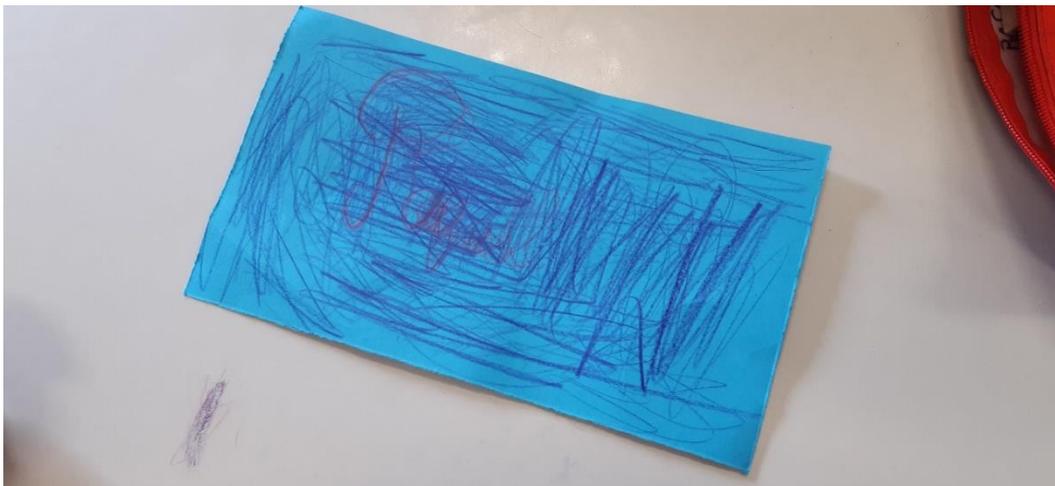


Figura 8 Detetives à solta!

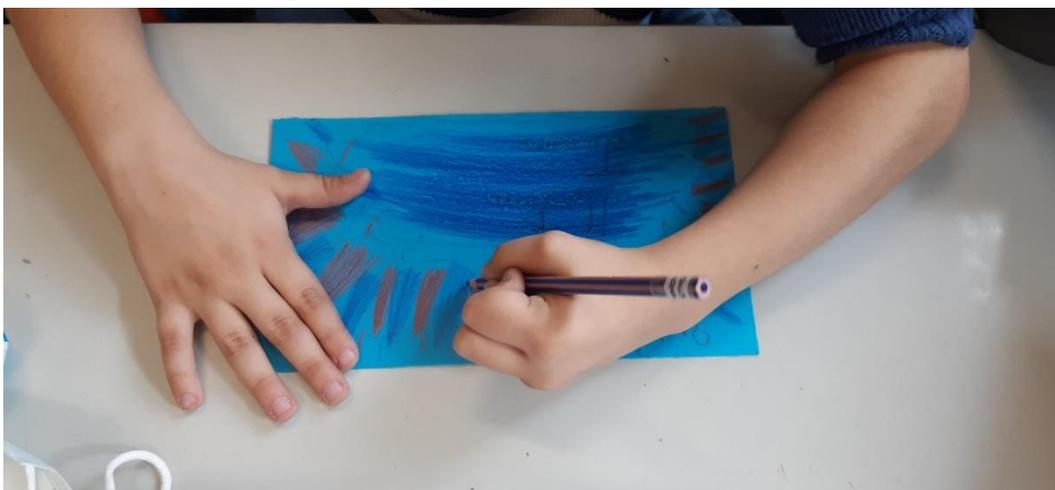


Figura 9 Detetives à solta!



Figura 10 Detetives à solta!



Figura 11 Detetives à solta!

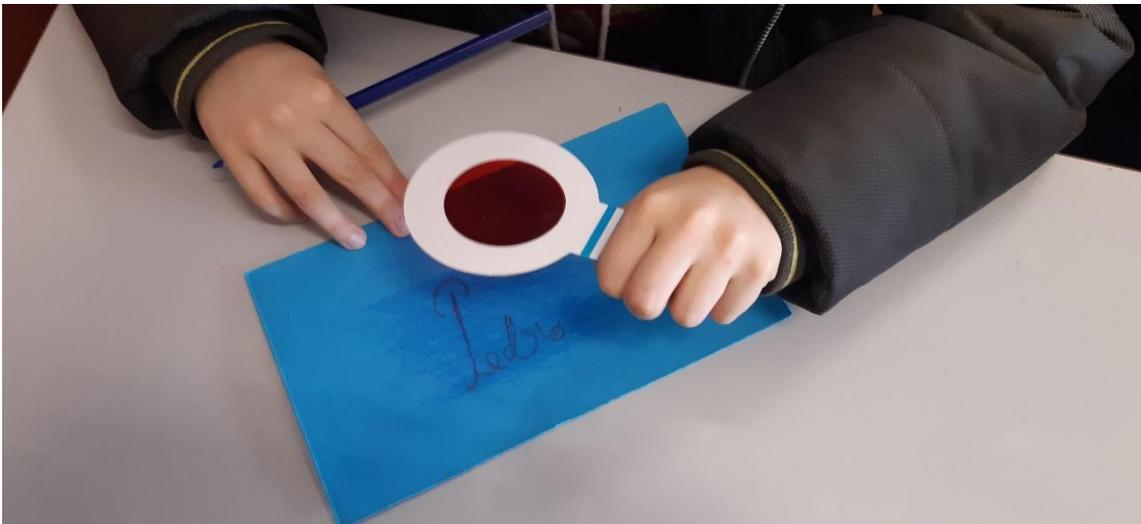


Figura 12 Detetives à solta!

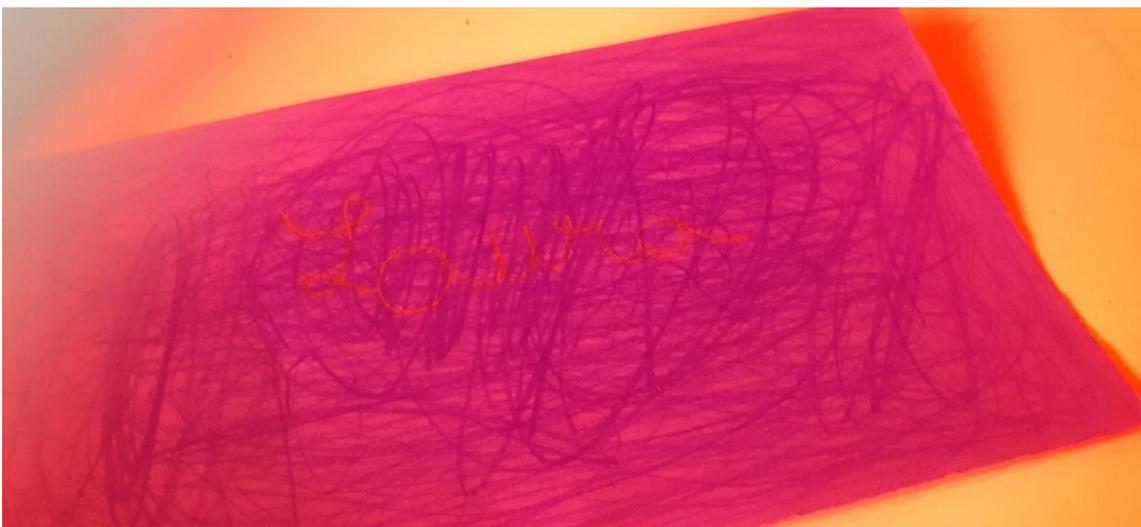


Figura 13 Detetives à solta!

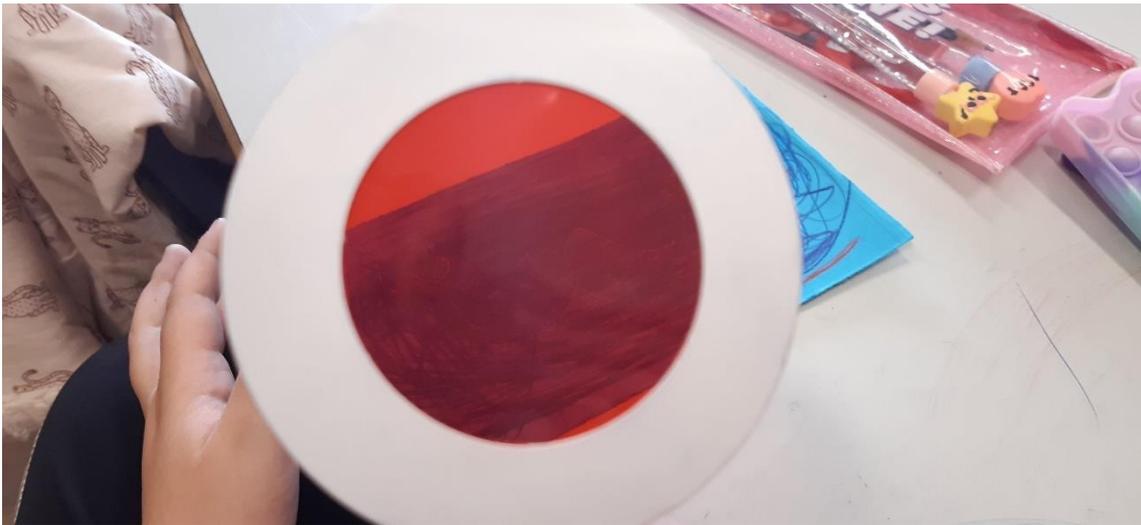


Figura 14 Detetives à solta!

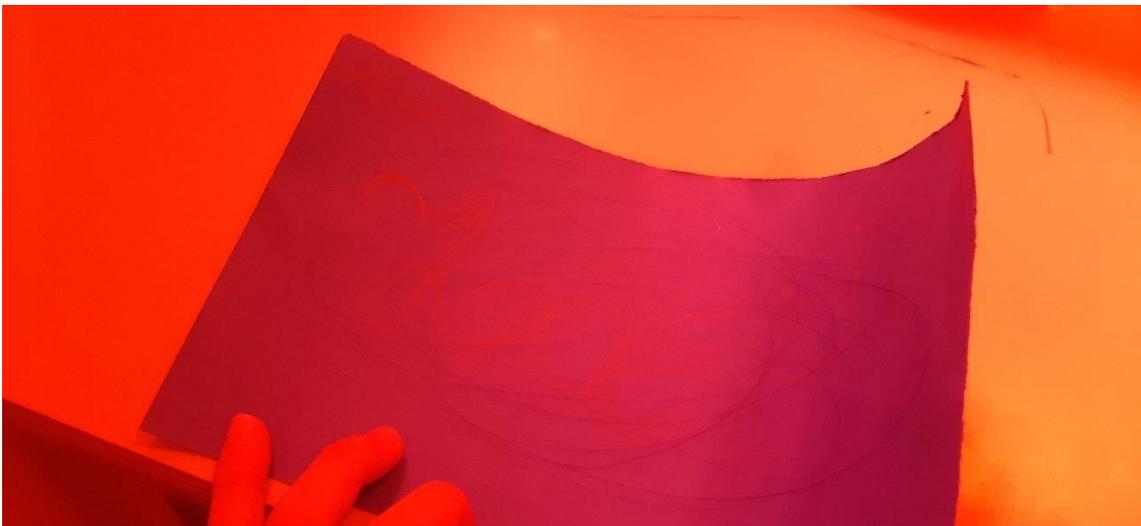


Figura 15 Detetives à solta!

4.3. Tipos de Folha



Figura 16 Tipos de Folha



Figura 17 Tipos de Folha



Figura 18 Tipos de Folha



Figura 19 Tipos de Folha

4.4. Fantoche de meia



Figura 20 Fantoche de Meia



Figura 21 Fantoche de Meia



Figura 22 Fantoche de Meia



Figura 23 Fantoche de Meia

4.5. Gomas, vértices e arestas



Figura 24 Gomas, vértices e arestas



Figura 25 Gomas, vértices e arestas

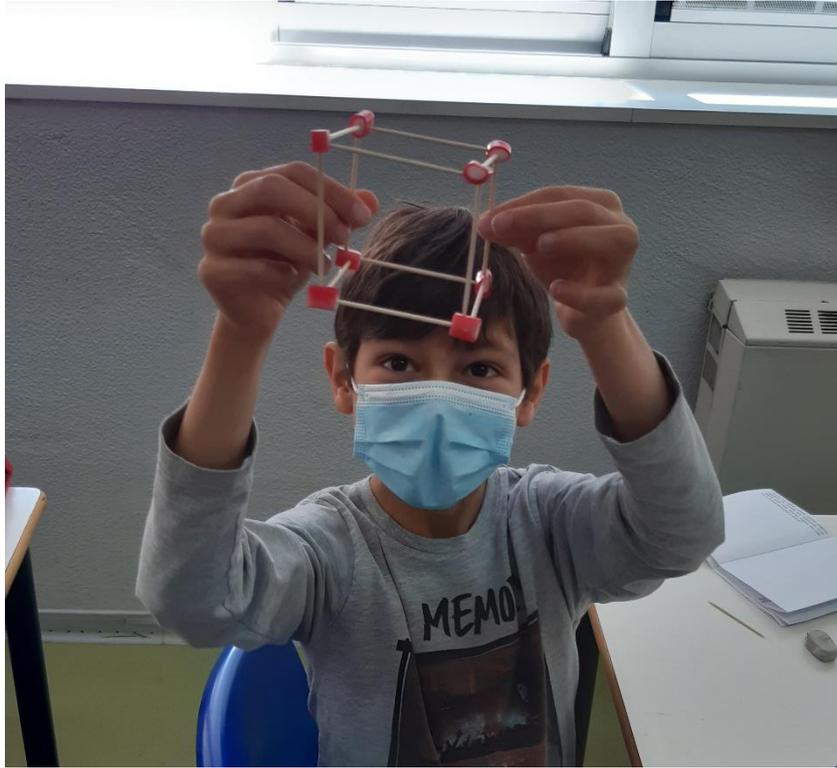


Figura 26 Gomas, vértices e arestas

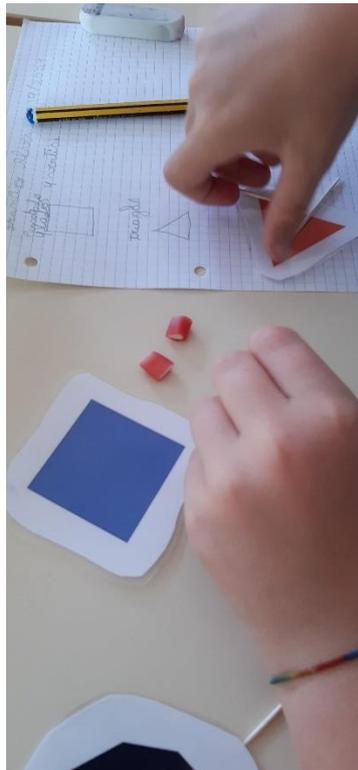


Figura 27 Gomas, vértices e arestas

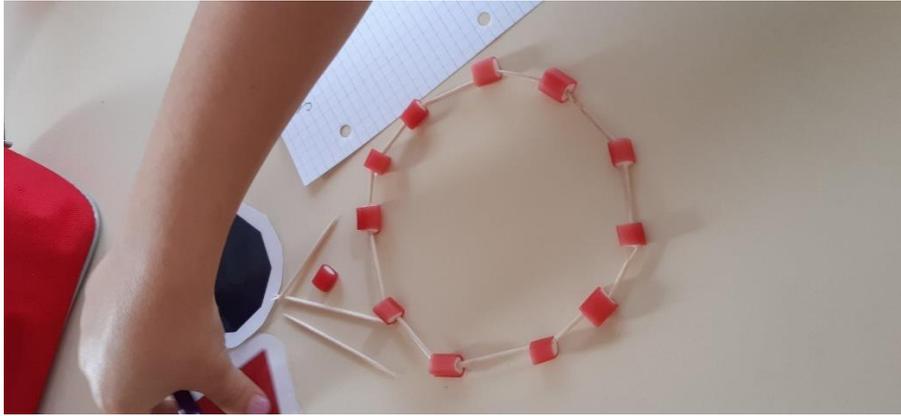


Figura 28 Gomas, vértices e arestas



Figura 29 Gomas, vértices e arestas

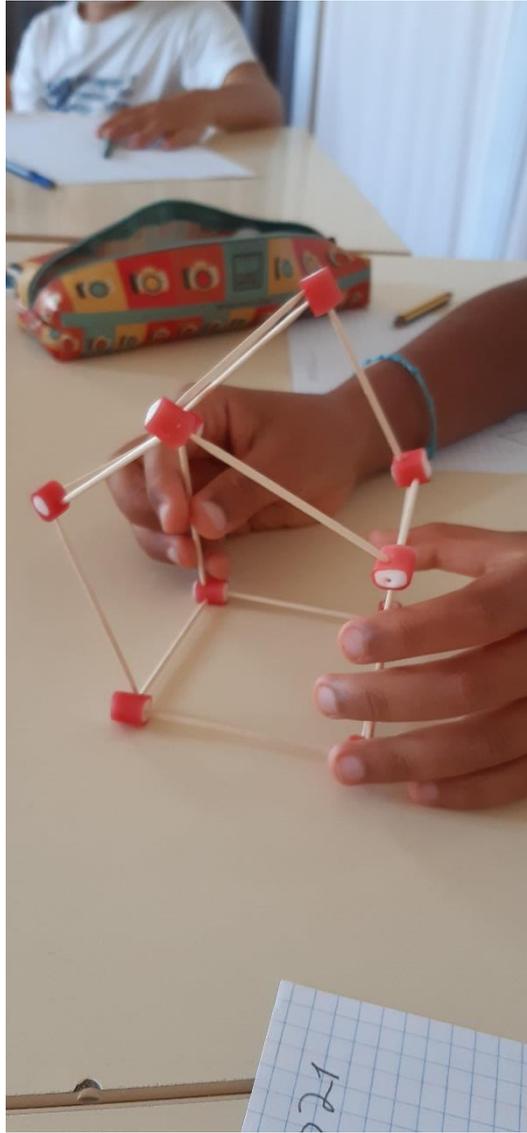


Figura 30 Gomas, vértices e arestas

4.6. Memorizar simetrias



Figura 31 Memorizar simetrias



Figura 32 Memorizar simetrias



Figura 33 Memorizar simetrias



Figura 34 Memorizar simetrias

4.7. Naturalmente... família



Figura 35 Naturalmente... família



Figura 36 Naturalmente... família



Figura 37 Naturalmente... familia



Figura 38 Naturalmente... familia



Figura 39 Naturalmente... família

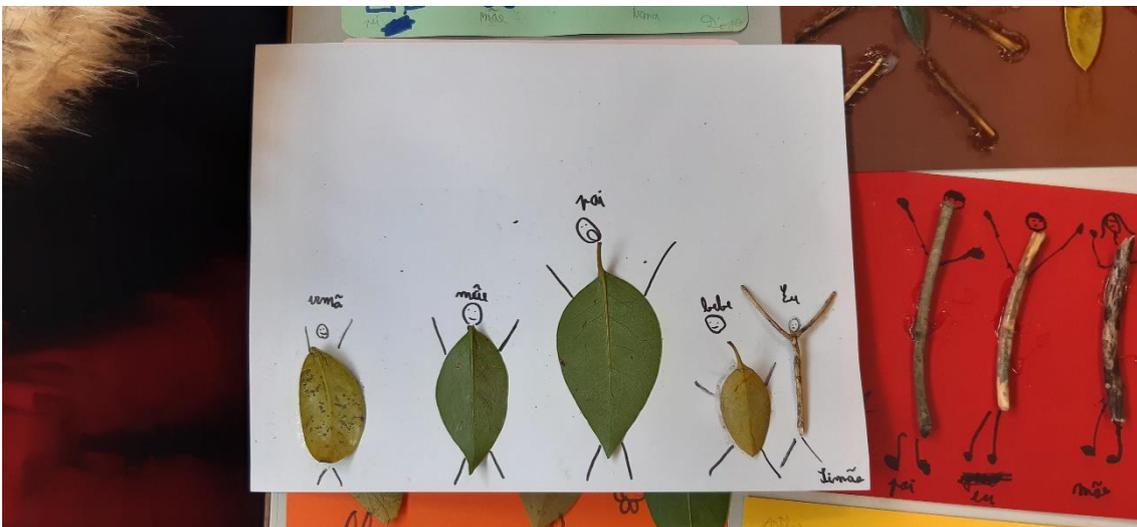


Figura 40 Naturalmente... família



Figura 41 Naturalmente... família



Figura 42 Naturalmente... família

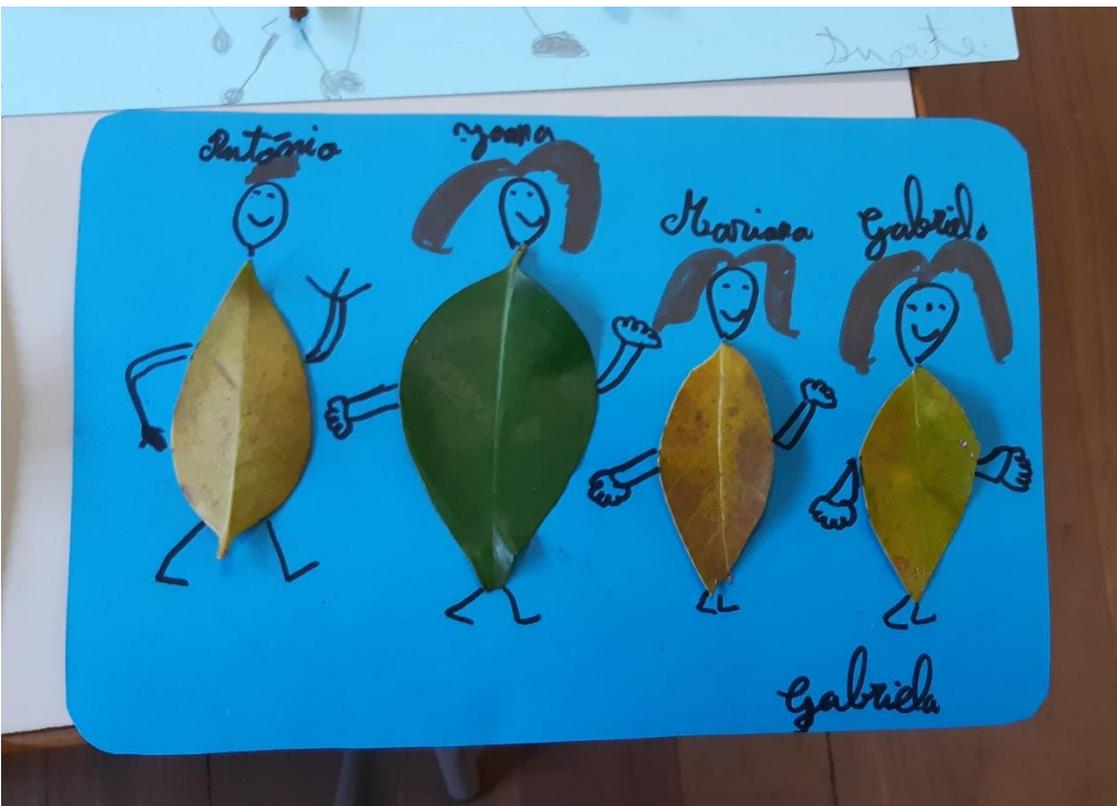


Figura 43 Naturalmente... família

4.8. Plasticina em forma de fração

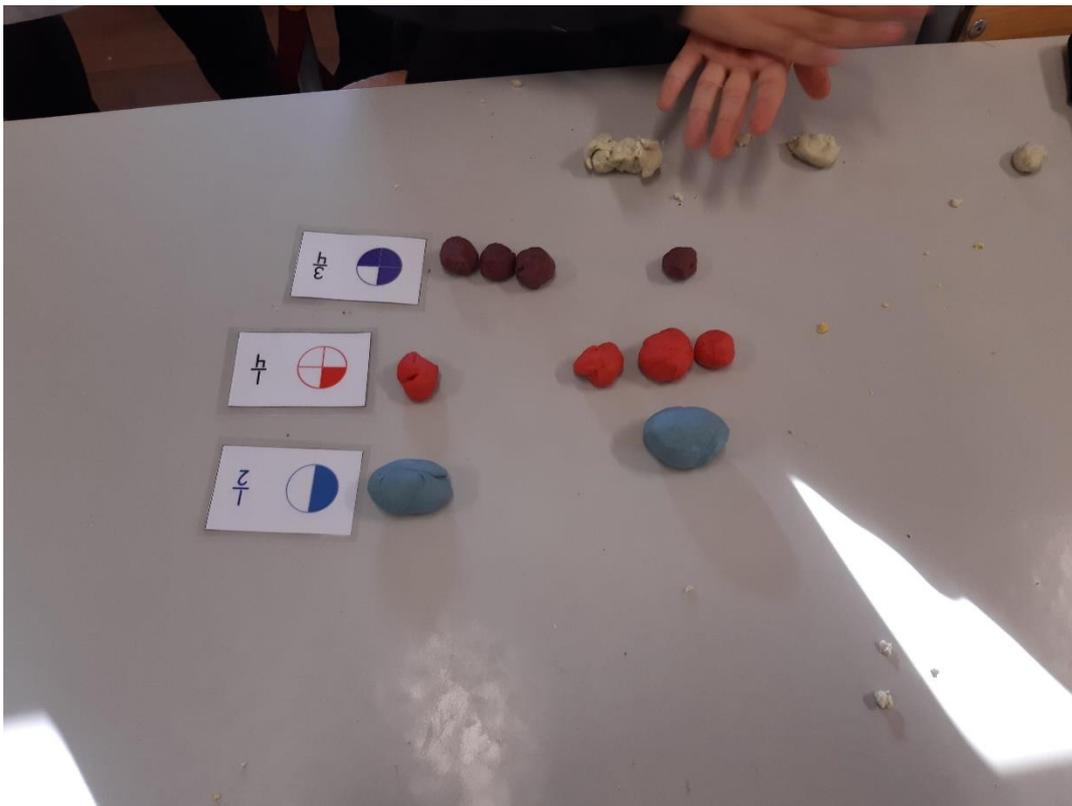


Figura 44 Plasticina em forma de fração



Figura 45 Plasticina em forma de fração



Figura 46 Plasticina em forma de fração



Figura 47 Plasticina em forma de fração



Figura 48 Plasticina em forma de fração



Figura 49 Plasticina em forma de fração

4.9. Se tu visses o que eu vi



Figura 50 Se tu visses o que eu vi



Figura 51 Se tu visses o que eu vi



Figura 52 Se tu visses o que eu vi

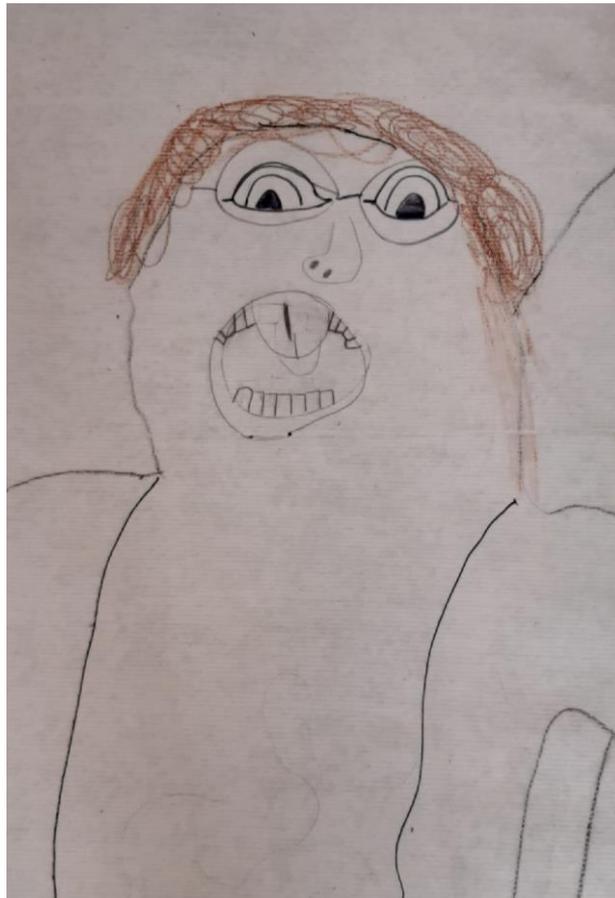


Figura 53 Se tu visses o que eu vi



Figura 54 Se tu visses o que eu vi



Figura 55 Se tu visses o que eu vi



Figura 56 Se tu visses o que eu vi



Figura 57 Se tu visses o que eu vi



Figura 58 Se tu visses o que eu vi

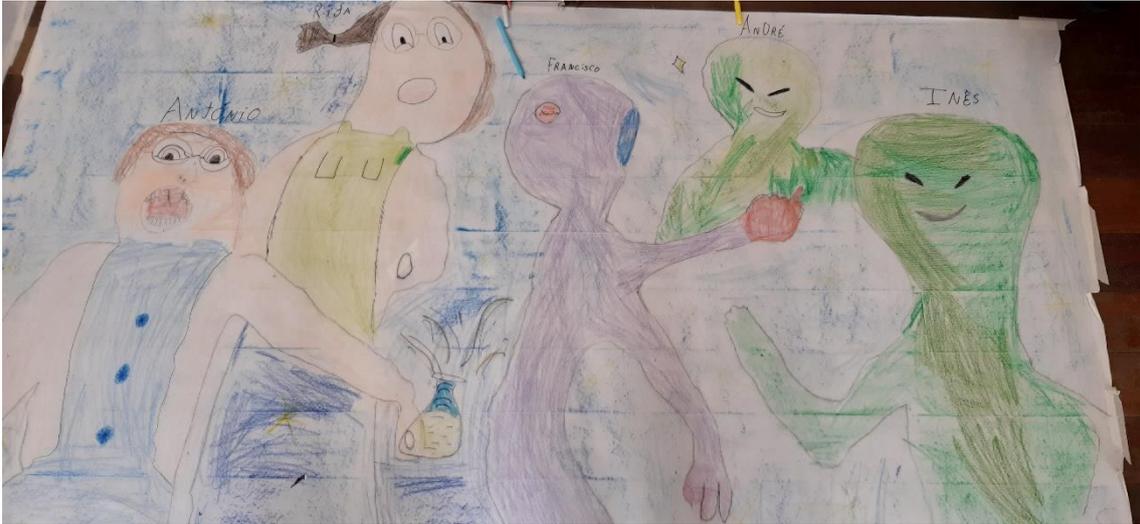


Figura 59 Se tu visses o que eu vi



Figura 60 Se tu visses o que eu vi

4.10. Composição de Mondrian



Figura 61 Composição de Mondrian

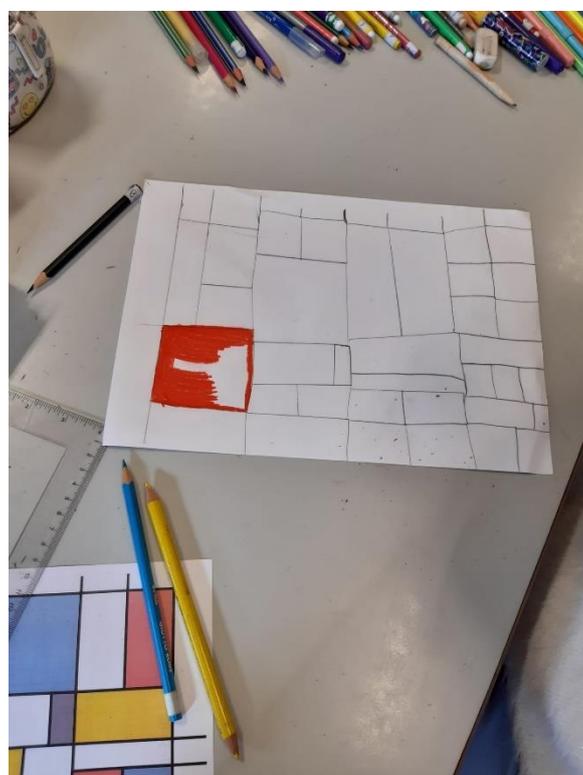


Figura 62 Composição de Mondrian

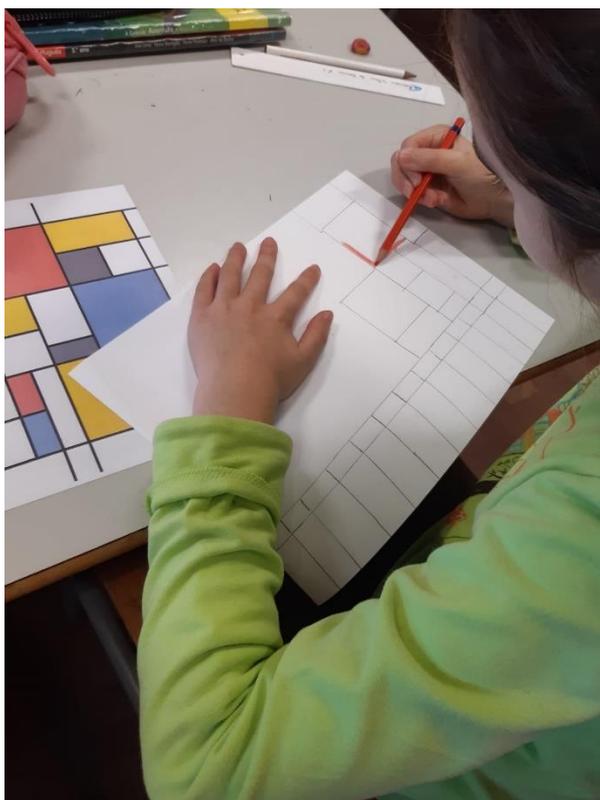


Figura 63 Composição de Mondrian

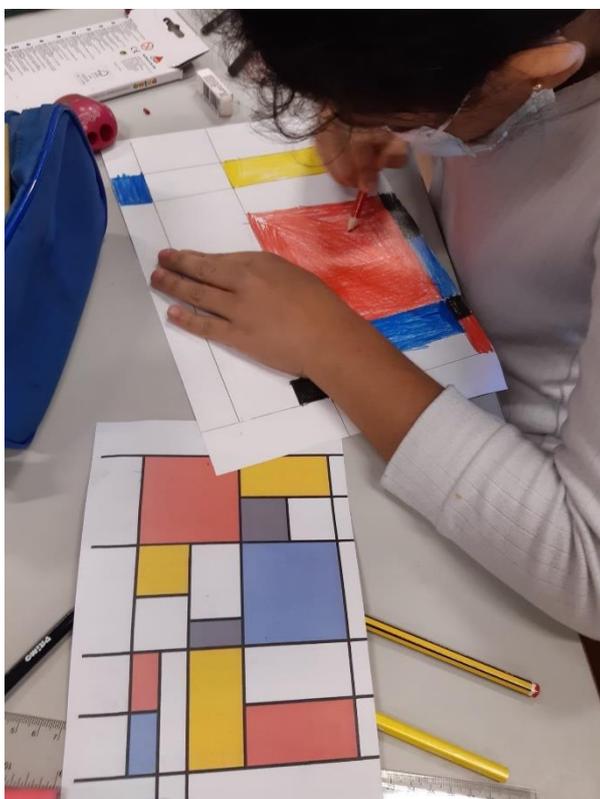


Figura 64 Composição de Mondrian



Figura 65 Composição de Mondrian



Figura 66 Composição de Mondrian

4.11. Orquestra Leitora



Figura 67 Orquestra Leitora



Figura 68 Orquestra Leitora

4.12. Poesia a Dançar

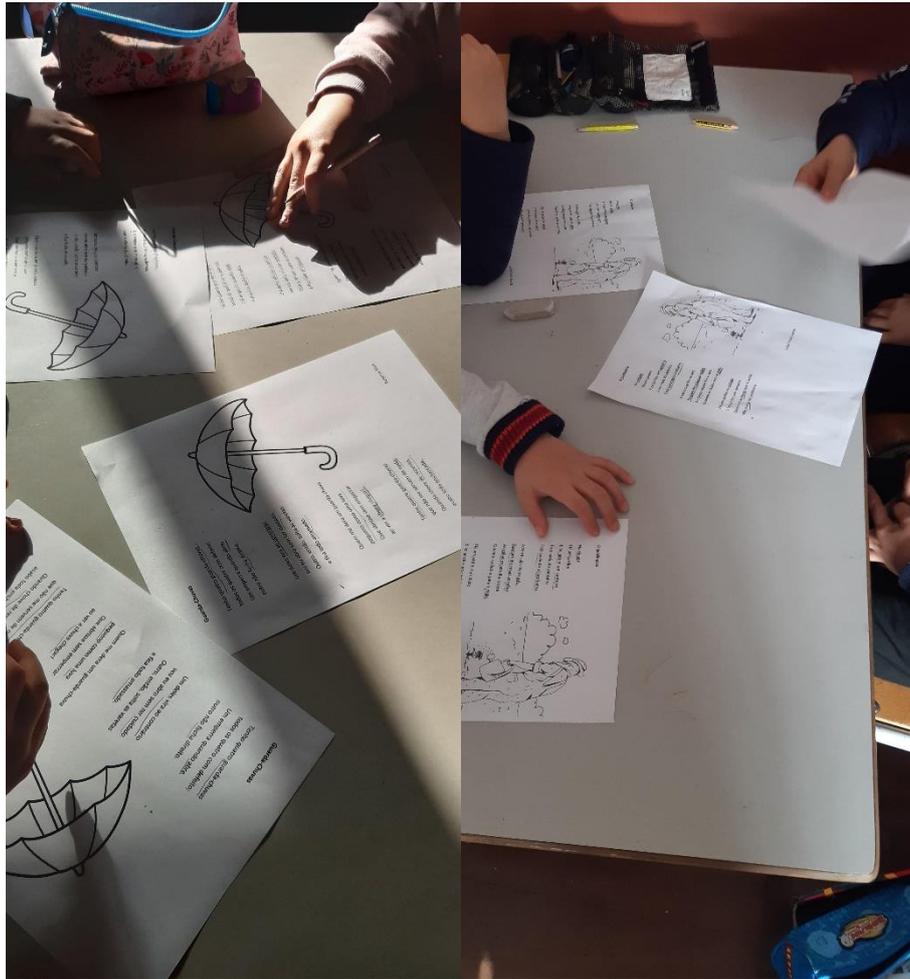


Figura 69 Poesia a Dançar



Figura 70 Poesia a Dançar



Figura 71 Poesia a Dançar



Figura 72 Poesia a Dançar



Figura 73 Poesia a Dançar



Figura 74 Poesia a Dançar



Figura 75 Poesia a Dançar

4.13. Germinação de uma flor



Figura 76 Germinação de uma flor



Figura 77 Germinação de uma flor



Figura 78 Germinação de uma flor



Figura 79 Germinação de uma flor



Figura 80 Germinação de uma flor



Figura 81 Germinação de uma flor

4.14. Música sem letra

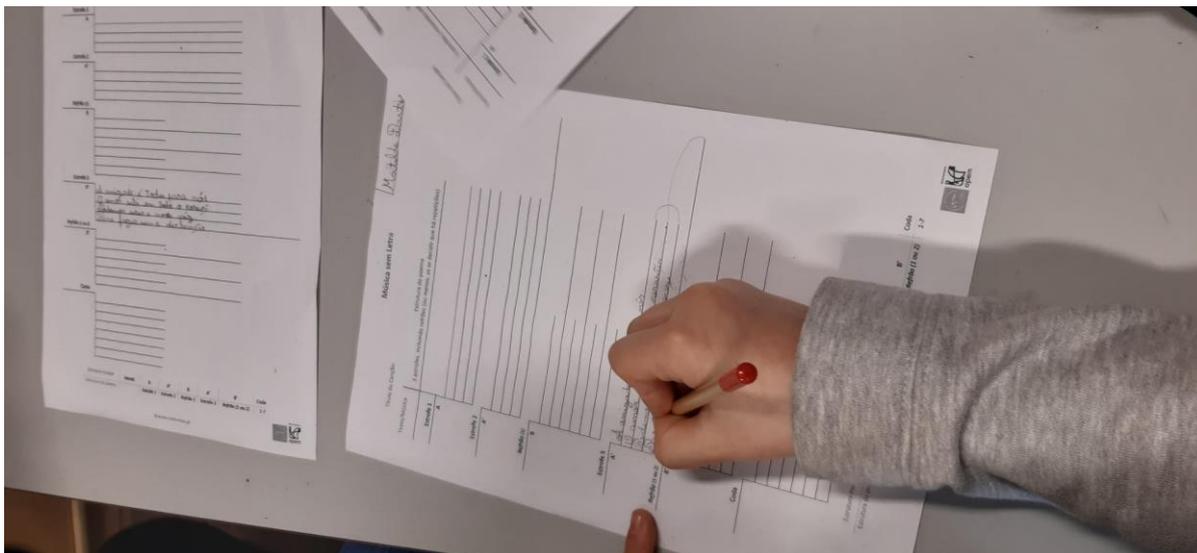


Figura 82 Música sem letra

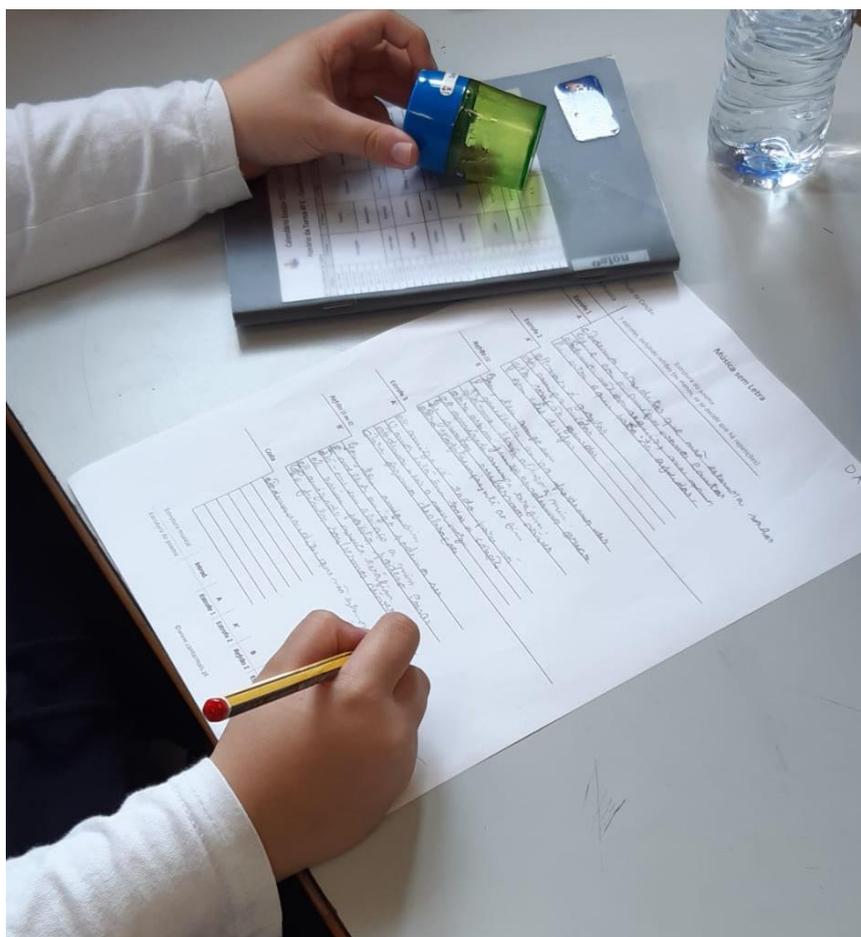


Figura 83 Música sem letra



Figura 84 Música sem letra

Matilde Santos

Música sem Letra

Título da Canção:

Texto/Música	Estrutura do poema 5 estrofes, incluindo refrões (ou menos, se se decidir que há repetições)
Estrofe 1 A	Podemos acreditar que não estamos a trabalhar Que com os amigos podemos acreditar Podemos não conseguir, mas vamos tentar Eu estou aqui para te ajudar.
Estrofe 2 A'	Amar é gostar Dos amigos cuidar E não deixar de guardar E com eles deixar passar
Refrão (1) B	Seu teu amigo sim É melhor amigo podemos ser Poi-me um abraço a mim Para assim juntos podemos crescer A amizade nunca terá fim E juntos venceremos sempre. Para toda a sempre, até ao fim.
Estrofe 3 A'	A amizade é toda para nós O amor está em todas as coisas Podemos estar a trabalhar Para fazeremos mais de coisas boas.
Refrão (1 ou 2) B'	Seu teu amigo sim É melhor amigo podemos ser Poi-me um abraço a mim Para assim juntos podemos crescer A amizade nunca terá fim E juntos venceremos sempre
Coda	Podemos acreditar que não estamos a trabalhar Podemos não conseguir, mas vamos tentar Amar é gostar Dos amigos cuidar E não deixar de guardar A amizade é toda para nós E podemos estar a trabalhar Para toda a sempre, até ao fim.

Estrutura musical	Introd.	A	A'	B	A'	B'	Coda
Estrutura do poema		Estrofe 1	Estrofe 2	Refrão 1	Estrofe 3	Refrão (1 ou 2)	1-7

©www.cantarmais.pt

LATA
opem

Figura 85 Música sem letra

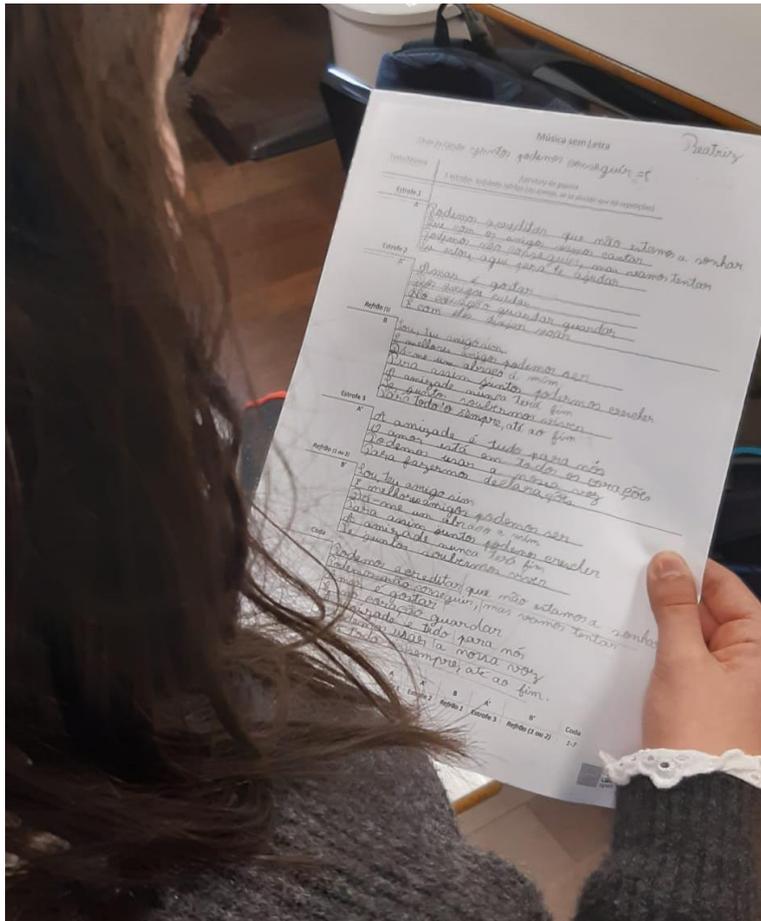


Figura 86 Música sem letra



Figura 87 Música sem letra

4.15. Teatro Kamishibai



Figura 88 Teatro Kamishibai

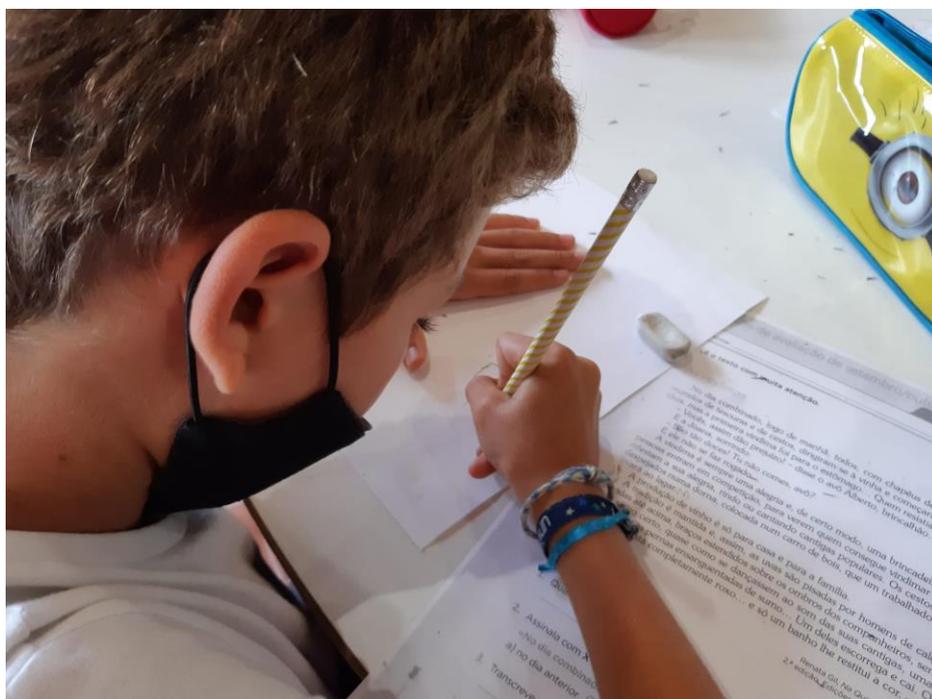


Figura 89 Teatro Kamishibai



Figura 90 Teatro Kamishibai



Figura 91 Teatro Kamishibai



Figura 92 Teatro Kamishibai



Figura 93 Teatro Kamishibai



Figura 94 Teatro Kamishibai



Figura 95 Teatro Kamishibai



Figura 96 Teatro Kamishibai



Figura 97 Teatro Kamishibai

4.16. Geometria no Espaço



Figura 98 Geometria no Espaço



Figura 99 Geometria no Espaço



Figura 100 Geometria no Espaço



Figura 101 Geometria no Espaço



Figura 102 Geometria no Espaço



Figura 103 Geometria no Espaço

4.17. Geometria no corpo

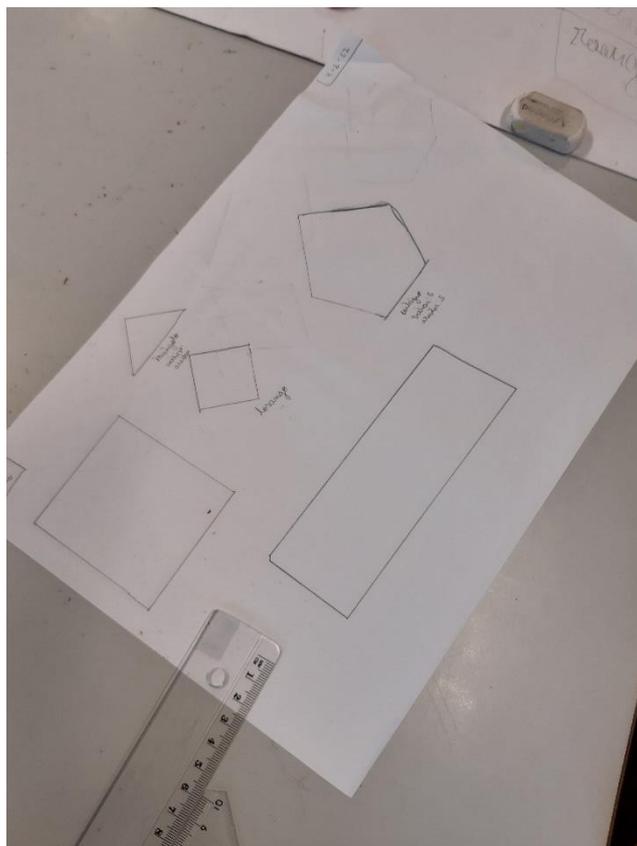


Figura 104 Geometria no corpo



Figura 105 Geometria no corpo



Figura 106 Geometria no corpo

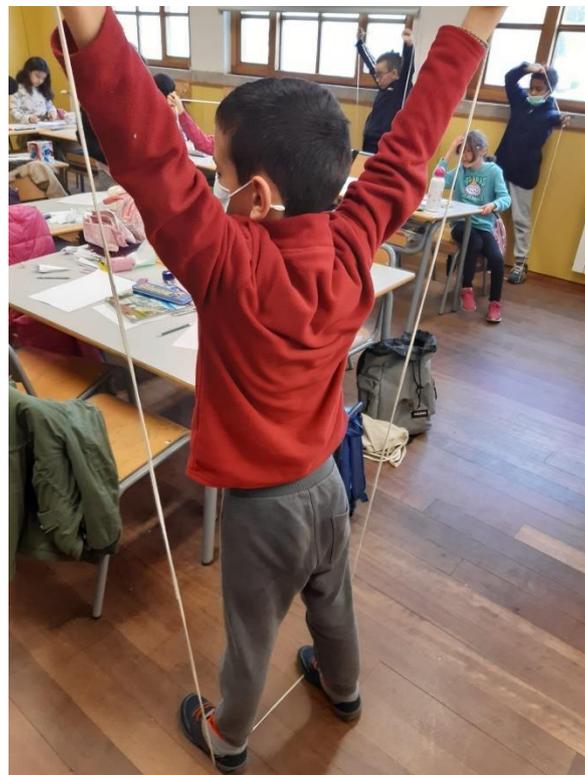


Figura 107 Geometria no corpo



Figura 108 Geometria no corpo



Figura 109 Geometria no corpo



Figura 110 Geometria no corpo

4.18. Escher e Pavimentações



Figura 111 Escher e Pavimentações



Figura 112 Escher e Pavimentações



Figura 113 Escher e Pavimentações



Figura 114 Escher e Pavimentações



Figura 115 Escher e Pavimentações

4.19. Deixa para amanhã o que podes comprar hoje



Figura 116 Deixa para amanhã o que podes comprar hoje



Figura 117 Deixa para amanhã o que podes comprar hoje

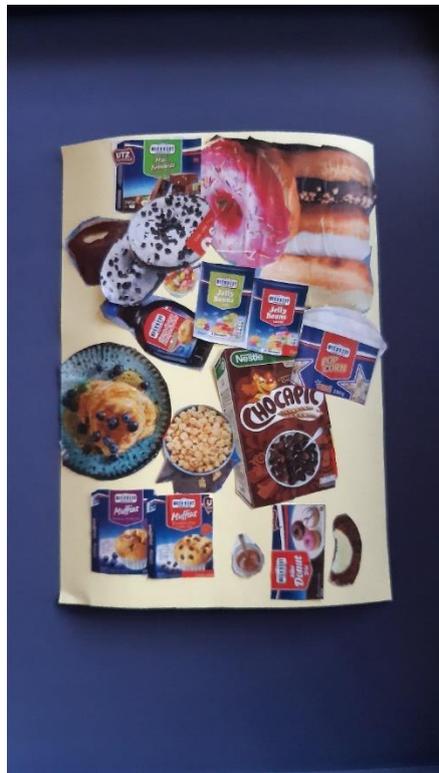


Figura 118 Deixa para amanhã o que podes comprar hoje

4.20. Fantoques



Figura 119 Fantoques



Figura 120 Fantoques



Figura 121 Fantoches



Figura 122 Fantoches



Figura 123 Fantoche



Figura 124 Fantoche



Figura 125 Fantoche



Figura 126 Fantoche



Figura 127 Fantoches

4.21. Tintas e... splash!



Figura 128 Tintas e... splash!



Figura 129 Tintas e... splash!



Figura 130 Tintas e... splash!



Figura 131 Tintas e... splash!



Figura 132 Tintas e... splash!



Figura 133 Tintas e... splash!



Figura 134 Tintas e... splash!



Figura 135 Tintas e... splash!

4.2.2. Multisensações



Figura 136 Multisensações

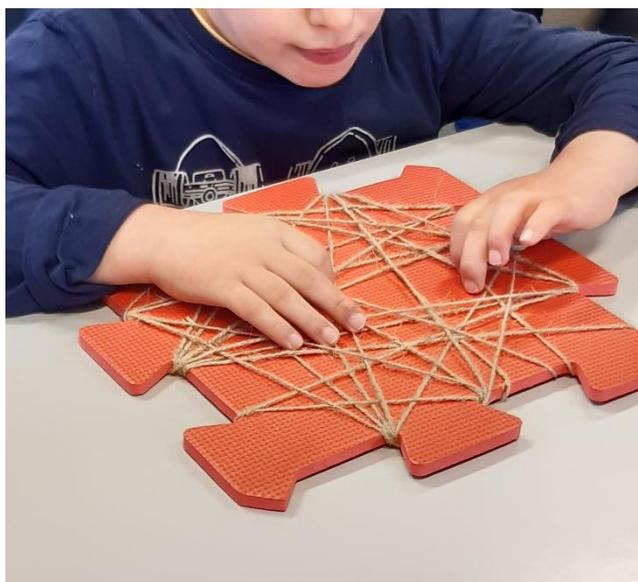


Figura 137 Multisensações

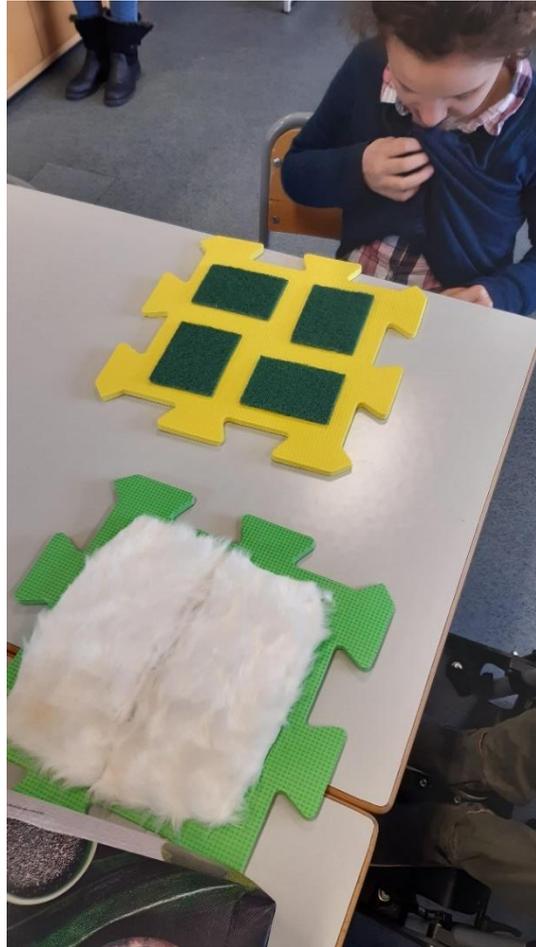


Figura 138 Multisensações

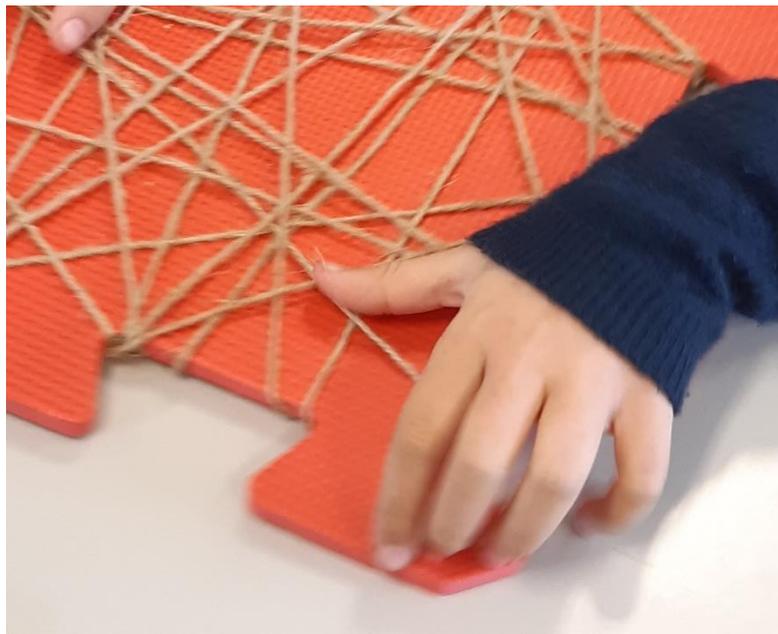


Figura 139 Multisensações

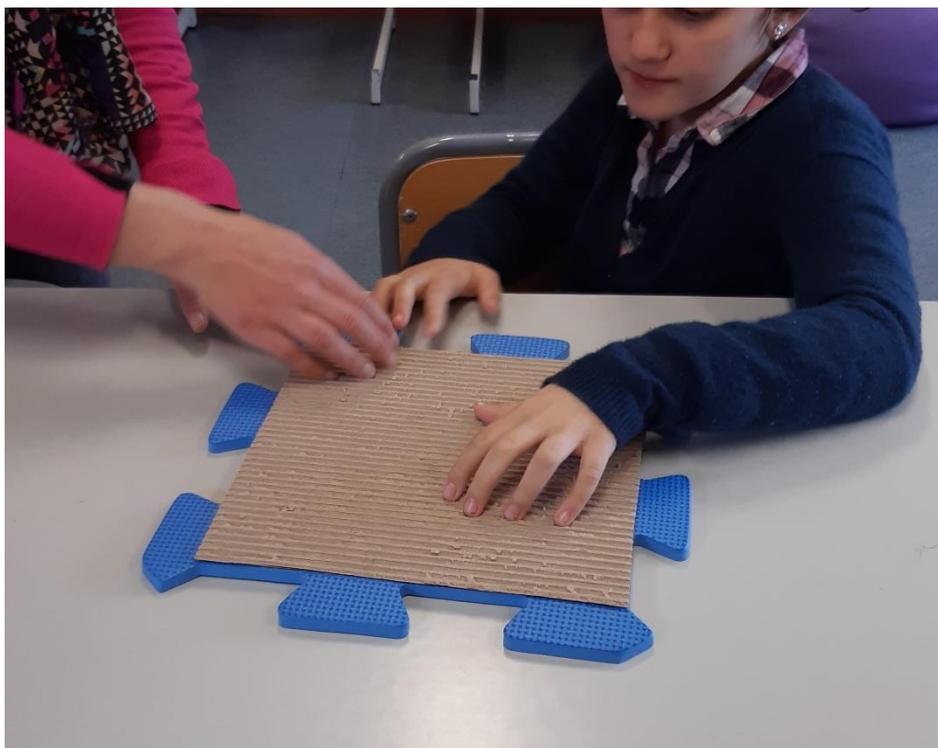


Figura 140 Multisensações



Figura 141 Multisensações



Figura 142 Multisensações



Figura 143 Multisensações

5. Grelhas de Avaliação

5.1. Tempo a derreter

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Estudo do Meio	
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Identifica a hora como unidade de medida de tempo;	Representa, através dos ponteiros do relógio, a hora de determinada atividade realizada na escola (almoço, lanche...)
1.	4	4	4	4	4	3	4	3	3
2.	3	4	4	4	4	3	5	3	3
3.	4	4	4	5	4	3	4	3	3
4.	4	4	3	4	4	3	4	3	3
5.	4	4	4	5	4	3	3	3	3
6.	4	4	4	5	4	3	4	3	3
7.	3	4	4	4	4	3	3	3	3
8.	4	4	4	5	5	3	5	4	4
9.	3	4	3	4	4	3	4	4	4
10.	4	4	4	5	4	3	3	4	4
11.	3	4	3	4	4	3	4	3	3
12.	4	4	4	5	4	3	5	4	4
13.	3	4	4	4	4	3	4	3	3

14.	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15.	4	4	4	4	4	3	3	3	3
16.	4	4	4	4	4	3	4	4	4
17.	3	4	3	4	4	3	3	3	3
18.	4	4	4	5	4	3	4	3	3

- 1 – Não Observado;
- 2 – Não adquirido;
- 3 – Em aquisição;
- 4 – Adquiriu;
- 5- Adquiriu totalmente;

5.2. Detetives à solta!

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Estudo do Meio
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Identifica propriedades de diferentes materiais (cor, brilho, transparência, ...)
1.	5	4	5	4	4	1	5	4
2.	3	4	4	5	4	1	5	4
3.	5	5	5	5	4	1	4	5
4.	4	4	4	4	4	1	4	4
5.	4	4	5	5	4	1	3	5

6.	4	4	4	5	4	1	4	4
7.	3	4	4	4	4	1	3	4
8.	5	5	5	5	4	1	5	5
9.	3	4	3	4	4	1	4	4
10.	4	4	5	5	4	1	3	4
11.	3	4	3	4	4	1	4	4
12.	4	4	4	5	4	1	5	4
13.	3	4	4	4	4	1	4	4
14.	1	1	1	1	1	1	1	1
15.	4	5	4	4	4	1	3	4
16.	5	5	5	4	4	1	5	5
17.	3	4	3	4	4	1	4	4
18.	4	5	4	5	4	1	4	4

1 – Não Observado;

2 – Não adquirido;

3 – Em aquisição;

4 – Adquiriu;

5- Adquiriu totalmente;

5.3. Tipos de Folha

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Estudo do Meio
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Identifica propriedades de folhas (forma, cor, tamanho, textura, ...)
1.	3	4	3	3	4	3	3	4
2.	3	4	3	4	4	3	3	4
3.	4	3	4	4	4	4	4	4
4.	3	3	3	4	3	3	3	3
5.	4	3	4	4	4	4	4	4
6.	4	4	4	4	4	4	3	4
7.	4	4	4	4	4	3	3	4
8.	3	3	4	2	3	3	3	3
9.	4	4	4	4	4	3	4	4
10.	3	3	3	4	3	4	4	3
11.	3	4	4	4	4	3	4	4
12.	3	3	3	4	3	3	3	3
13.	3	4	3	4	4	3	4	3
14.	4	3	4	4	4	4	4	4

15.	4	4	4	4	4	4	3	4
16.	4	3	4	3	4	3	4	4
17.	4	3	4	4	4	4	4	4
18.	4	4	4	3	4	3	4	4
19.	4	4	4	3	4	4	4	4
20.	3	3	3	4	3	3	4	3
21.	4	4	4	4	4	4	3	4
22.	4	3	4	4	4	3	4	4

1 – Não Observado;

2 – Não adquirido;

3 – Em aquisição;

4 – Adquiriu;

5- Adquiriu totalmente;

5.4. Fantoques de Meia

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Português (Oralidade)
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Utiliza padrões de entoação e ritmo durante o jogo dramático
1.	4	4	4	3	4	1	5	4
2.	4	4	4	3	4	1	5	4
3.	4	4	4	4	5	1	5	4
4.	3	3	3	3	3	1	3	3
5.	4	3	4	3	4	1	4	3
6.	4	4	4	4	5	1	5	4
7.	4	4	4	3	4	1	3	3
8.	4	3	4	3	4	1	3	3
9.	4	4	4	3	4	1	5	3
10.	4	3	4	3	3	1	4	3
11.	3	4	3	4	4	1	4	4
12.	3	3	3	3	3	1	3	3
13.	3	4	3	3	4	1	4	3
14.	4	3	4	4	4	1	4	4

15.	3	4	3	4	4	1	3	4
16.	3	3	3	3	4	1	4	3
17.	4	3	4	4	4	1	5	4
18.	4	4	4	3	4	1	5	4
19.	4	4	4	3	4	1	5	4
20.	3	3	3	4	3	1	4	3

- 1 – Não Observado;
2 – Não adquirido;
3 – Em aquisição;
4 – Adquiriu;
5 - Adquiriu totalmente;

5.5. Gomas, vértices e arestas;

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Matemática	
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Reconhece propriedades de figuras geométricas	Compõe e decompõe figuras planas, a partir de figuras dadas
1.	4	5	4	4	5	5	5	5	5
2.	5	5	5	5	5	5	5	5	5

3.	5	4	5	5	5	5	4	5	5
4.	4	5	4	4	5	4	5	5	5
5.	5	4	5	5	5	5	4	5	5
6.	4	4	4	4	5	4	3	4	4
7.	4	3	4	5	4	3	5	4	4
8.	5	5	5	5	5	5	5	5	5
9.	5	5	5	4	5	5	4	5	5
10.	4	5	4	4	5	5	5	5	5
11.	5	5	5	4	5	4	4	5	4
12.	5	4	5	4	5	5	5	5	5
13.	4	4	4	5	5	4	5	5	5
14.	3	3	4	4	4	3	4	3	4
15.	5	3	4	4	4	3	4	3	4
16.	4	5	4	4	5	4	4	5	5
17.	5	4	5	5	4	5	4	5	4
18.	4	4	4	4	5	4	3	4	4
19.	4	4	4	5	5	5	5	5	5
20.	3	3	3	4	4	3	4	4	4
21.	5	4	4	4	5	4	4	4	4
22.	5	4	5	5	5	5	5	5	5
23.	4	4	4	4	5	4	4	5	4
24.	5	4	4	5	5	5	5	5	5

25.	5	5	5	5	5	4	4	5	5
26.	3	3	4	4	4	3	4	4	4

- 1 – Não Observado;
- 2 – Não adquirido;
- 3 – Em aquisição;
- 4 – Adquiriu;
- 5 - Adquiriu totalmente;

5.6. Memorizar Simetrias

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Matemática
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Identificar o eixo de simetria de figuras
1.	4	5	4	4	5	5	4	5
2.	3	4	3	4	5	4	5	5
3.	1	1	1	1	1	1	1	1
4.	5	5	5	4	5	3	5	5
5.	4	4	4	5	5	3	4	4
6.	5	4	5	5	5	5	4	5

7.	5	5	5	4	5	4	5	5
8.	4	4	4	5	5	4	4	5
9.	3	4	3	4	4	3	4	4
10.	5	4	5	5	4	3	5	5
11.	5	5	5	4	5	5	4	5
12.	4	5	4	5	4	4	4	4
13.	5	5	5	4	4	4	5	4
14.	4	5	4	5	4	4	4	4
15.	4	4	4	4	4	3	4	5

- 1 – Não Observado;
- 2 – Não adquirido;
- 3 – Em aquisição;
- 4 – Adquiriu;
- 5 - Adquiriu totalmente;

5.7. Naturalmente... família

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Estudo do Meio
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Estabelece relações de parentesco, reconhecendo que existem diferentes estruturas familiares
1.	4	4	4	5	5	4	5	5
2.	4	4	4	5	5	4	5	5
3.	4	3	4	4	5	4	4	4
4.	5	5	5	5	4	5	5	5
5.	5	5	5	4	4	4	4	4
6.	4	4	4	5	5	5	5	5
7.	5	4	5	4	4	5	4	4
8.	4	3	4	5	5	5	5	4
9.	4	4	4	4	4	4	4	5
10.	4	4	4	5	4	4	5	4
11.	5	5	5	5	4	4	5	5
12.	5	4	5	5	5	5	5	5
13.	5	5	5	4	5	5	4	5
14.	4	4	4	4	5	4	4	4

15.	5	4	5	5	4	4	5	5
16.	4	3	4	3	4	4	3	4
17.	5	5	5	4	5	5	4	5
18.	5	4	5	5	4	5	5	5
19.	4	4	4	3	4	4	3	4
20.	5	5	5	5	4	5	5	5
21.	4	4	4	4	4	4	4	5
22.	4	5	4	5	4	5	5	4

- 1 – Não Observado;
- 2 – Não adquirido;
- 3 – Em aquisição;
- 4 – Adquiriu;
- 5 - Adquiriu totalmente;

5.8. Plasticina em forma de fração

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Matemática
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Reconhece representações de números fracionários
1.	4	5	4	5	5	4	4	5
2.	4	3	4	4	4	4	4	3
3.	5	5	5	5	5	4	5	5
4.	4	5	4	5	5	5	5	5
5.	4	4	4	5	4	4	5	3
6.	5	5	5	5	5	4	5	5
7.	3	4	3	3	4	3	3	2
8.	4	5	4	4	4	4	5	4
9.	4	5	4	5	5	4	5	5
10.	4	4	4	5	4	3	4	3
11.	5	5	5	5	5	4	5	5
12.	4	5	4	5	5	5	5	5
13.	5	4	4	5	4	4	4	4
14.	5	5	5	5	5	4	5	5

15.	3	4	3	3	3	3	3	2
16.	4	5	4	4	4	3	4	4
17.	5	4	4	5	4	4	4	4
18.	4	4	4	5	5	4	5	5
19.	4	5	4	5	4	4	5	5
20.	4	5	4	4	4	4	3	4
21.	5	5	5	5	5	4	5	5
22.	4	4	4	4	4	3	3	4
23.	5	5	5	4	5	4	4	5
24.	4	4	4	5	4	5	5	4

1 – Não Observado;

2 – Não adquirido;

3 – Em aquisição;

4 – Adquiriu;

5 - Adquiriu totalmente;

Aluno com dificuldades de aprendizagem

5.9. Se tu visses o que eu vi

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Português
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Produz textos orais, apresentando narrações a partir de um indutor visual
1.	4	4	4	5	4	4	4	4
2.	5	4	5	4	5	5	5	4
3.	4	3	4	3	4	3	3	3
4.	4	5	4	5	4	4	5	4
5.	4	4	4	5	4	4	4	4
6.	5	5	5	4	4	5	5	4
7.	5	4	5	4	3	4	3	3
8.	4	5	4	4	4	5	5	4
9.	5	5	5	4	5	4	5	4
10.	4	5	4	5	4	5	5	4
11.	4	4	4	4	4	4	4	3
12.	5	4	5	5	5	4	5	4
13.	4	5	4	4	4	4	4	4
14.	4	4	4	5	4	5	5	4

15.	3	3	3	2	3	3	3	2
16.	5	5	5	5	5	5	5	4
17.	5	4	5	5	5	4	5	4
18.	4	4	4	4	3	5	3	3
19.	5	5	5	5	5	4	5	4
20.	3	3	3	2	3	2	3	2
21.	5	4	5	5	4	4	5	4
22.	4	4	4	4	4	3	4	4

1 – Não Observado;

2 – Não adquirido;

3 – Em aquisição;

4 – Adquiriu;

5 - Adquiriu totalmente;

Alunos com dificuldades de atenção

5.10. Composição de Mondrian

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Matemática
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Medir o perímetro de figuras;
1.	4	4	4	5	5	5	4	5
2.	3	4	4	4	4	5	4	3
3.	5	5	4	5	5	4	5	5
4.	4	4	5	4	5	5	4	5
5.	4	3	4	5	4	4	4	3
6.	5	4	5	4	5	5	4	5
7.	3	3	3	3	4	4	3	2
8.	4	5	4	4	4	5	5	4
9.	4	5	4	5	5	4	4	5
10.	4	3	4	4	4	4	4	3
11.	5	4	5	4	5	5	5	5
12.	4	5	4	5	5	5	5	5
13.	5	4	4	4	4	4	4	4
14.	5	4	5	5	5	4	5	5

15.	4	4	4	3	3	3	3	3
16.	4	4	4	4	4	3	4	4
17.	5	4	4	5	4	4	4	4
18.	4	4	4	4	5	5	4	5
19.	4	4	4	4	4	4	5	5
20.	4	5	4	4	4	5	3	4
21.	5	5	5	4	5	4	4	5
22.	4	3	4	4	4	3	3	4
23.	5	5	5	4	5	5	4	5
24.	4	3	4	4	4	5	5	4

1 – Não Observado;

2 – Não adquirido;

3 – Em aquisição;

4 – Adquiriu;

5 - Adquiriu totalmente;

Aluno com dificuldades de aprendizagem

5.11. Orquestra Leitora

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Português
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Lê textos, explorando diferentes entoações e ritmos de leitura
1.	4	5	4	5	5	1	4	5
2.	4	3	4	4	4	1	4	2
3.	5	5	5	5	5	1	5	5
4.	4	5	4	5	5	1	5	5
5.	4	3	4	5	4	1	5	3
6.	5	5	5	5	5	1	5	5
7.	3	4	3	3	4	1	3	2
8.	4	5	4	4	4	1	5	4
9.	4	5	4	5	5	1	5	5
10.	4	3	4	5	4	1	4	3
11.	5	5	5	5	5	1	5	5
12.	4	5	4	5	5	1	5	5
13.	5	4	4	5	4	1	4	4
14.	5	5	5	5	5	1	5	5

15.	3	4	3	3	3	1	3	2
16.	4	5	4	4	4	1	4	4
17.	5	4	4	5	4	1	4	4
18.	4	3	4	5	5	1	5	5
19.	4	5	4	5	4	1	5	5
20.	4	5	4	4	4	1	3	4
21.	5	5	5	5	5	1	5	5
22.	4	3	4	4	4	1	3	2
23.	5	5	5	4	5	1	4	5
24.	4	4	4	5	4	1	5	4

1 – Não Observado;

2 – Não adquirido;

3 – Em aquisição;

4 – Adquiriu;

5 - Adquiriu totalmente;

Aluno com dificuldades de aprendizagem

5.12. Poesia a Dançar

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Português	
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Explicita o sentido de poemas lidos;	Lê com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido do poema;
1.	4	5	4	4	5	5	4	4	1
2.	5	5	4	5	5	4	5	4	1
3.	3	3	3	4	5	5	3	3	4
4.	5	5	5	4	4	5	5	5	1
5.	5	5	5	4	4	4	3	4	1
6.	4	5	4	4	5	5	4	4	4
7.	5	4	5	4	4	5	4	4	1
8.	4	3	4	4	5	5	3	3	1
9.	4	4	4	4	4	4	3	4	4
10.	3	4	4	4	4	4	3	4	1
11.	5	5	5	5	4	5	4	5	4
12.	4	5	5	5	5	5	4	5	4
13.	5	5	5	4	5	5	4	4	1
14.	3	4	4	4	5	4	3	4	1

15.	4	5	5	5	4	4	5	4	4
16.	4	3	4	4	4	4	3	4	1
17.	5	5	5	4	5	5	4	5	4
18.	4	5	5	5	4	5	4	5	1
19.	4	4	4	4	4	5	3	4	1
20.	5	5	5	5	4	5	5	5	4
21.	4	4	4	4	4	4	3	4	1
22.	5	5	4	5	4	5	4	5	1

- 1 – Não Observado;
- 2 – Não adquirido;
- 3 – Em aquisição;
- 4 – Adquiriu;
- 5 - Adquiriu totalmente;

5.13. Germinação de uma flor

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Estudo do Meio
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Conhece as diferentes etapas da vida das plantas;
1.	4	4	4	5	5	4	4	4
2.	4	4	4	4	5	4	3	4
3.	5	5	5	5	5	4	5	5
4.	4	4	4	5	5	4	5	4
5.	4	3	4	5	4	4	4	3
6.	5	4	5	5	5	4	5	5
7.	4	4	3	4	4	4	4	3
8.	4	4	4	4	5	4	5	4
9.	4	4	4	5	5	4	5	4
10.	4	4	4	4	5	4	3	4
11.	5	4	5	5	5	4	5	5
12.	4	5	4	5	5	4	5	4
13.	5	4	4	4	4	4	3	4
14.	5	5	5	5	5	4	5	5

15.	4	4	3	4	4	4	4	3
16.	4	5	4	4	5	4	5	4
17.	5	4	4	5	4	4	4	4
18.	4	3	4	4	5	4	3	4
19.	4	4	4	5	5	4	5	4
20.	4	4	4	4	4	4	4	4
21.	5	5	5	5	5	4	5	5
22.	4	3	4	4	4	4	3	3
23.	5	5	5	4	5	4	4	5
24.	4	4	4	5	5	4	5	4

1 – Não Observado;

2 – Não adquirido;

3 – Em aquisição;

4 – Adquiriu;

5 - Adquiriu totalmente;

Aluno com dificuldades de aprendizagem

5.14. Música sem letra

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Português
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Utiliza processos de textualização, realizados em grupo, seguindo um conjunto de pré-requisitos;
1.	5	5	5	4	5	1	4	5
2.	4	4	4	4	5	1	4	4
3.	4	4	4	3	3	1	2	3
4.	4	4	5	4	5	1	4	4
5.	4	3	4	3	5	1	4	3
6.	5	5	4	4	5	1	4	4
7.	4	4	4	3	4	1	4	3
8.	4	4	4	3	4	1	4	3
9.	4	4	4	2	3	1	2	3
10.	5	5	4	4	4	1	4	4
11.	5	5	5	4	4	1	5	5
12.	5	5	5	5	5	1	4	5
13.	4	4	4	3	4	1	4	4
14.	5	5	5	4	4	1	5	4

15.	5	5	5	5	5	1	4	5
16.	3	4	4	4	4	1	4	4
17.	4	4	3	3	4	1	4	4
18.	3	4	3	4	4	1	4	4
19.	5	5	5	4	5	1	5	5
20.	4	4	4	3	3	1	2	3
21.	4	4	3	4	5	1	4	4
22.	4	4	3	3	5	1	4	4
23.	4	4	4	3	3	1	3	3
24.	3	4	4	4	4	1	4	4

1 – Não Observado;

2 – Não adquirido;

3 – Em aquisição;

4 – Adquiriu;

5 - Adquiriu totalmente;

Aluno com dificuldades de aprendizagem

5.15. Teatro Kamishibai

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Português
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Manipula unidades textuais, resumindo segmentos de texto relevantes para a construção de sentido;
1.	4	5	5	4	5	4	4	4
2.	3	4	4	4	4	4	5	3
3.	4	4	5	5	4	5	4	4
4.	5	5	5	4	5	4	5	4
5.	4	4	4	5	4	4	5	3
6.	5	4	5	5	4	4	5	4
7.	4	4	5	5	5	4	4	4
8.	4	4	4	5	5	4	5	3
9.	3	4	3	4	4	4	4	3
10.	5	4	5	5	4	4	5	4
11.	5	5	5	4	5	4	5	5
12.	4	5	4	5	4	4	4	4
13.	5	5	4	4	4	5	5	3
14.	4	5	5	5	5	4	4	4
15.	5	4	5	5	5	4	4	5

- 1 – Não Observado;
- 2 – Não adquirido;
- 3 – Em aquisição;
- 4 – Adquiriu;
- 5 - Adquiriu totalmente;

5.16. Geometria no Espaço

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Matemática	
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Distingue círculo de circunferência;	Utiliza corretamente termos como “centro”, “raio” e “diâmetro”;
1.	4	5	4	4	4	5	4	4	4
2.	4	5	5	5	5	5	5	5	4
3.	5	4	5	5	4	5	4	5	5
4.	4	3	4	4	4	4	3	3	3
5.	4	4	4	5	5	5	4	4	5
6.	4	4	4	4	4	4	4	3	4
7.	4	3	4	5	4	4	5	4	4
8.	5	5	5	5	5	5	5	5	5
9.	5	5	5	5	4	5	4	5	5

10.	4	5	4	5	4	4	5	4	4
11.	4	3	4	4	4	4	4	3	4
12.	5	4	5	4	5	5	5	4	4
13.	4	4	4	5	5	4	5	5	5
14.	4	4	4	4	4	4	4	4	3
15.	4	3	4	4	4	3	4	4	3
16.	4	5	4	4	4	4	4	4	5
17.	5	4	5	5	4	5	4	5	4
18.	4	4	4	4	4	4	3	4	4
19.	5	4	4	5	5	5	5	5	5
20.	4	3	3	4	4	4	3	3	3
21.	4	4	4	3	4	4	4	4	4
22.	5	4	5	5	5	5	5	5	5
23.	4	4	4	4	5	4	4	4	4
24.	5	4	4	4	5	5	5	4	5
25.	5	5	5	5	5	4	4	5	5
26.	3	3	4	3	4	4	3	3	4

- 1 – Não Observado;
- 2 – Não adquirido;
- 3 – Em aquisição;
- 4 – Adquiriu;
- 5 - Adquiriu totalmente;

5.17. Geometria no Corpo

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Matemática	
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Identificar figuras geométricas;	Reconhecer propriedades de figuras geométricas;
1.	5	4	5	5	5	5	4	5	5
2.	5	4	5	4	5	4	3	4	4
3.	5	5	5	5	5	5	4	5	5
4.	4	4	4	5	5	4	5	4	4
5.	4	3	4	5	4	4	4	5	5
6.	5	4	5	5	5	5	4	5	5
7.	4	3	4	4	4	4	4	4	3
8.	5	4	5	5	5	4	4	5	5
9.	4	4	4	5	5	4	5	4	4
10.	4	4	4	4	5	4	4	4	4
11.	5	4	5	5	5	5	5	5	5
12.	4	5	4	5	5	4	5	5	5
13.	5	4	5	4	4	4	3	4	4
14.	4	5	4	5	5	5	5	5	5

15.	4	3	4	4	4	4	4	4	4
16.	4	5	4	4	5	4	5	5	5
17.	5	4	5	5	4	5	4	5	5
18.	4	3	4	4	5	4	3	4	3
19.	5	4	5	5	5	5	5	5	5
20.	5	4	5	4	4	4	3	4	4
21.	5	5	5	5	5	4	5	5	5
22.	4	4	4	5	4	5	3	5	5
23.	5	5	5	4	5	4	4	5	5
24.	4	4	4	5	5	4	5	4	4

1 – Não Observado;

2 – Não adquirido;

3 – Em aquisição;

4 – Adquiriu;

5 - Adquiriu totalmente;

Aluno com dificuldades de aprendizagem

5.18. Escher e Pavimentações

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Matemática
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Descreve figuras bidimensionais, identificando as suas propriedades;
1.	5	5	5	5	5	5	4	5
2.	4	4	4	4	5	5	4	4
3.	4	4	4	3	3	4	4	3
4.	4	4	5	4	4	5	4	4
5.	4	3	3	3	4	4	4	4
6.	5	5	4	4	5	4	5	4
7.	4	4	4	3	2	4	3	3
8.	4	4	4	3	4	4	4	4
9.	4	4	4	2	3	3	2	3
10.	5	5	4	4	4	4	4	4
11.	5	5	5	4	4	4	5	5
12.	5	5	5	5	5	4	4	4
13.	4	4	4	3	4	3	3	3
14.	5	5	5	4	4	4	5	4

15.	5	5	5	5	5	4	4	5
16.	1	1	1	1	1	1	1	1
17.	4	4	3	3	2	3	3	3
18.	3	4	3	4	4	3	4	3
19.	5	5	5	4	5	5	5	4
20.	4	4	4	3	3	3	3	3
21.	4	4	3	4	5	4	4	3
22.	4	4	3	3	5	3	4	3
23.	4	4	4	3	2	3	3	3
24.	3	4	4	4	4	4	4	4

1 – Não Observado;

2 – Não adquirido;

3 – Em aquisição;

4 – Adquiriu;

5 - Adquiriu totalmente;

Aluno com dificuldades de aprendizagem

5.19. Deixa para amanhã o que podes comprar hoje

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Estudo do Meio	
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Diferencia necessidades primordiais de desejos;	Compreende conceitos de sociedade de consumo;
1.	4	5	5	4	4	4	4	4	3
2.	3	4	4	3	3	3	3	3	3
3.	4	4	4	4	3	5	4	4	4
4.	4	5	5	4	4	4	5	4	4
5.	3	4	4	3	3	3	4	4	3
6.	5	4	5	5	4	4	5	3	4
7.	4	4	5	5	5	4	4	5	4
8.	3	4	4	5	4	4	5	4	3
9.	3	4	3	3	4	3	3	3	3
10.	5	4	5	5	4	4	4	4	4
11.	4	5	5	4	5	4	5	5	4
12.	4	4	4	4	3	3	3	4	3
13.	4	5	4	3	4	4	4	3	3
14.	4	4	5	4	5	4	3	3	3

15.	5	4	5	4	3	4	3	4	3
-----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

- 1 – Não Observado;
- 2 – Não adquirido;
- 3 – Em aquisição;
- 4 – Adquiriu;
- 5 - Adquiriu totalmente;

5.20. Fantoches

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Português	
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Conhece a estrutura interna de um texto dramático;	Ler com entoação e ritmos apropriados à personagem a representar;
1.	4	5	4	4	3	1	4	3	4
2.	4	5	5	4	4	1	4	5	4
3.	4	4	5	5	3	1	4	5	4
4.	3	4	3	4	3	1	3	3	3
5.	4	4	4	3	5	1	4	4	4
6.	4	3	4	3	4	1	3	3	4
7.	3	4	4	5	3	1	3	3	3

8.	4	5	5	4	5	1	5	5	4
9.	4	5	5	5	4	1	3	5	4
10.	4	4	4	3	4	1	3	3	4
11.	4	4	4	3	4	1	4	3	3
12.	5	4	5	4	5	1	4	4	4
13.	4	4	4	4	4	1	5	4	4
14.	4	4	4	3	3	1	3	3	3
15.	4	4	4	3	3	1	3	3	3
16.	4	5	4	4	3	1	4	4	5
17.	5	4	5	5	4	1	4	5	4
18.	4	4	4	4	4	1	3	3	4
19.	5	4	4	5	5	1	5	5	5
20.	3	3	4	3	3	1	3	3	3
21.	4	4	4	3	4	1	4	4	4
22.	5	4	5	4	4	1	5	5	4
23.	3	4	4	4	5	1	4	4	4
24.	4	4	4	3	3	1	5	3	4
25.	5	5	4	5	5	1	4	5	5
26.	3	3	4	3	4	1	4	3	4

1 – Não Observado;
2 – Não adquirido;
3 – Em aquisição;
4 – Adquiriu;

5- Adquiriu totalmente;

5.21. Tintas e... splash!

Atividade realizada com alunos da Sala de Apoio à Aprendizagem e Inclusão (SAAI de primeiro ciclo)

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Físicas		
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Motricidade grossa – manuseia os materiais da atividade;	Motricidade fina – utiliza os dedos das mãos para manipular objetos;	Comunica, verbalmente, com os pares;
1.	3	3*	3	2	2	1	2	3	3	2
2.	4	4	4	3	4	1	3	4	4	3
3.	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
4.	4	4	4	4	4	1	3	4	4	4
5.	3	3*	3	2	2	1	2	2	2	2

1 – Não Observado;

2 – Não adquirido;

3 – Em aquisição;

4 – Adquiriu;

3* - com auxílio do educador / terapeuta;

5.22. Multisensações

Atividade realizada com alunos da Sala de Apoio à Aprendizagem e Inclusão (SAAI de primeiro ciclo)

Grupo de alunos	Comportamentais				Expressão Artística			Físicas		
	Interesse	Participação	Motivação	Autonomia	Materiais	Artistas	Criatividade	Motricidade grossa – manuseia os materiais da atividade;	Motricidade fina – utiliza os dedos das mãos para manipular objetos;	Comunica, verbalmente, com os pares;
1.	3	3*	3	3	3	1	1	3	3	2
2.	4	4	4	3	4	1	1	4	4	3
3.	4	3	3	4	3	1	1	4	3	3
4.	4	4	4	4	4	1	1	4	4	4
5.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

1 – Não Observado;

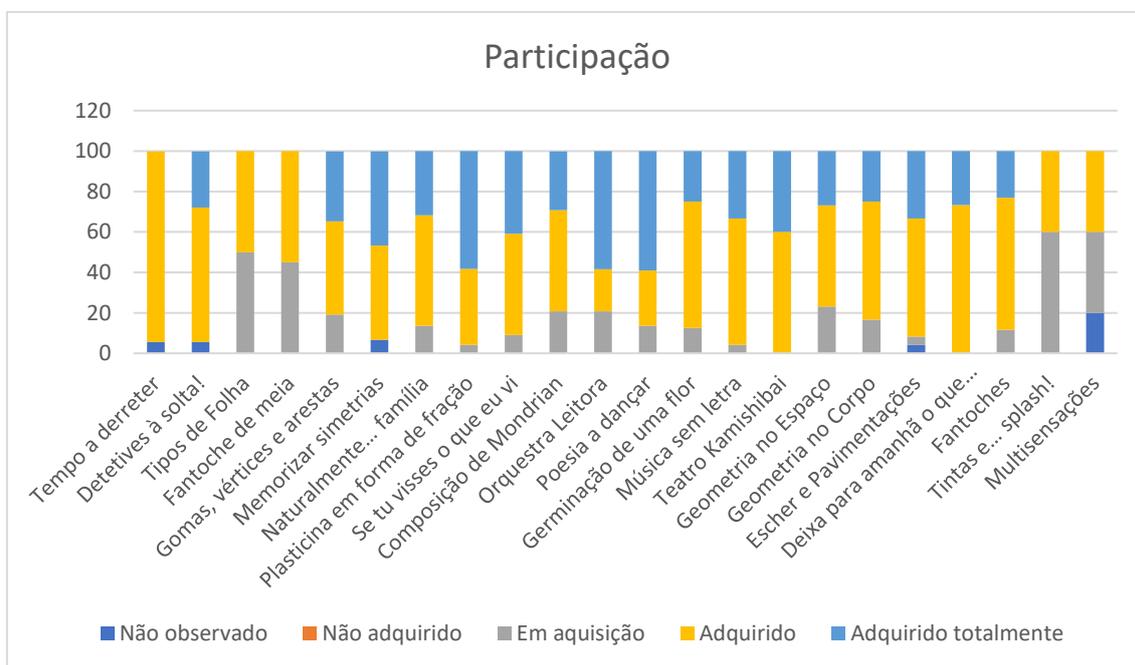
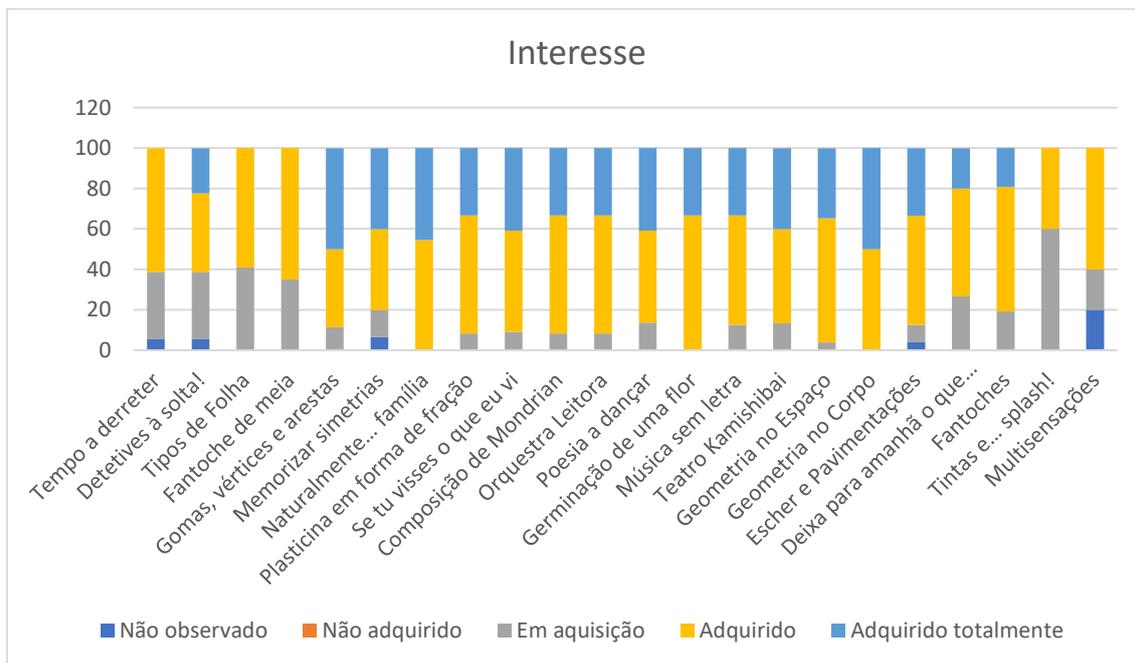
2 – Não adquirido;

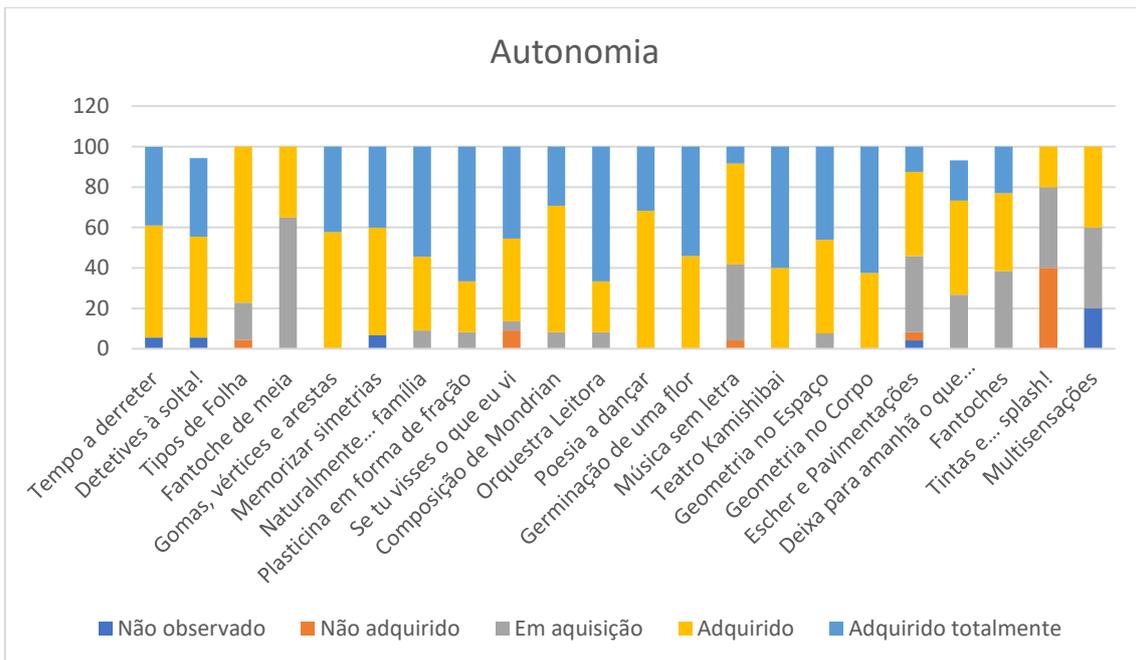
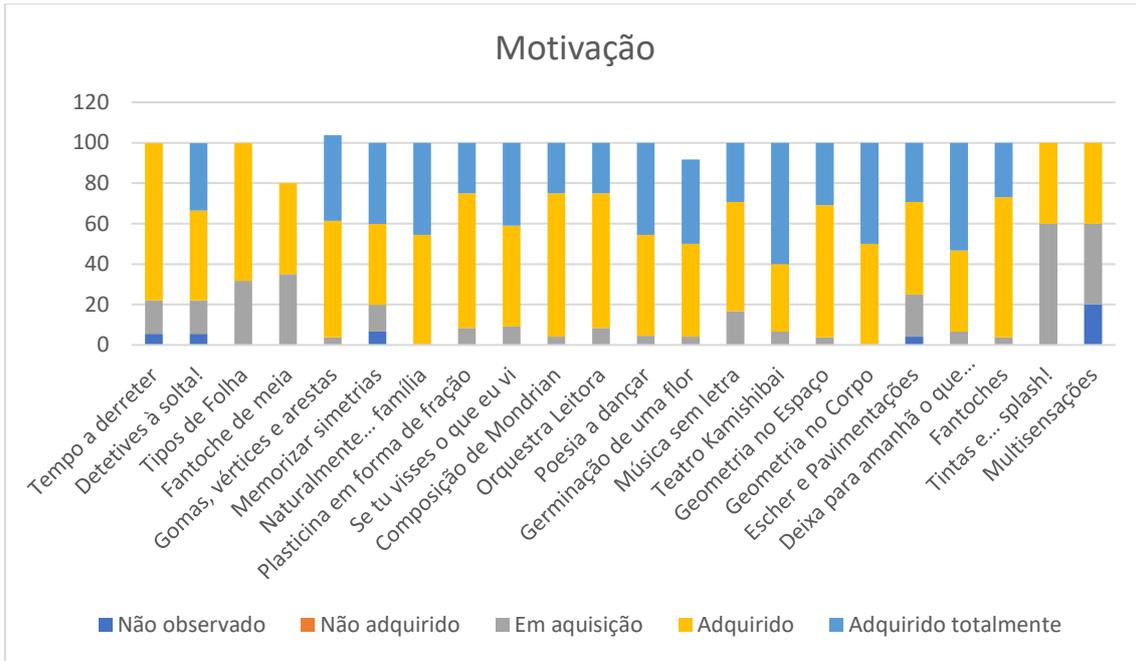
3 – Em aquisição;

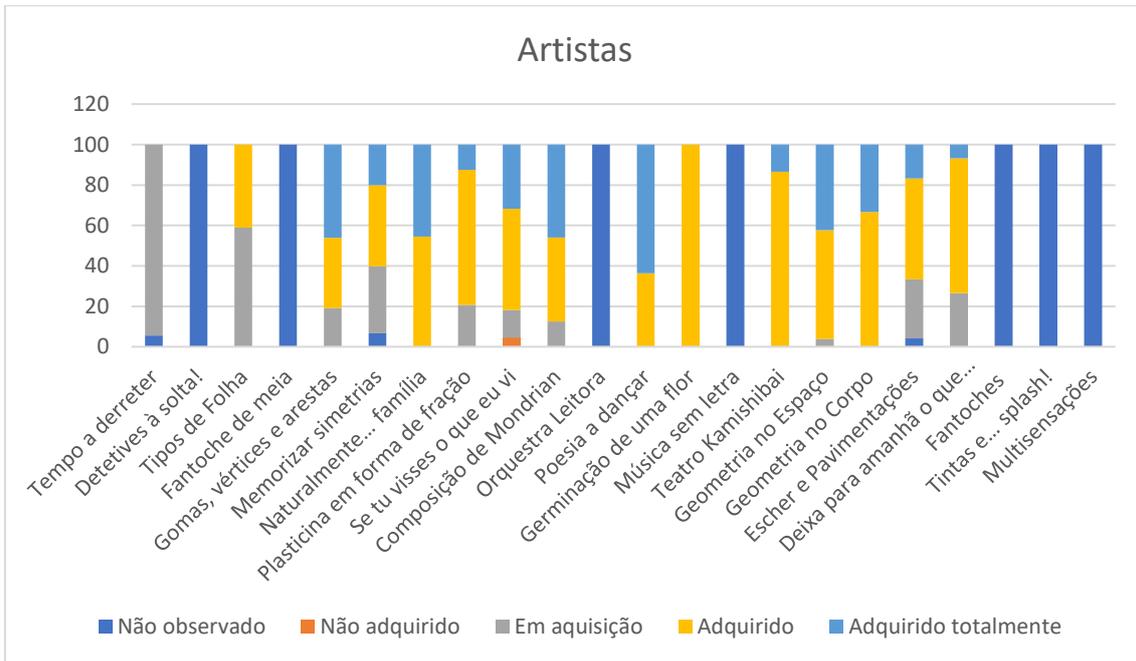
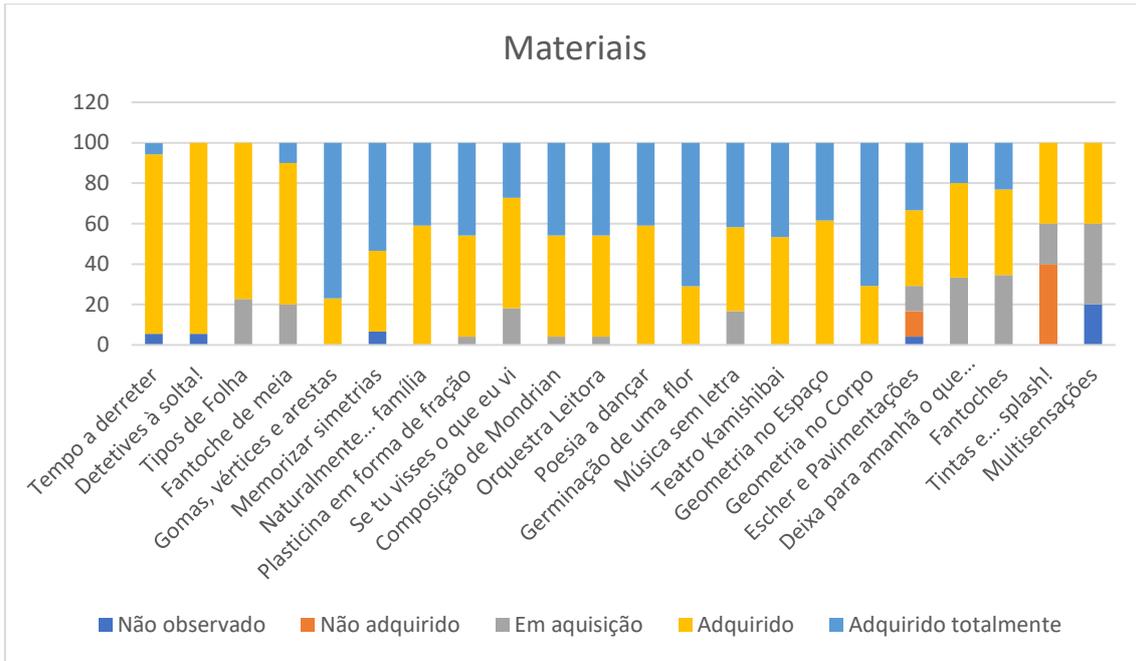
4 – Adquiriu;

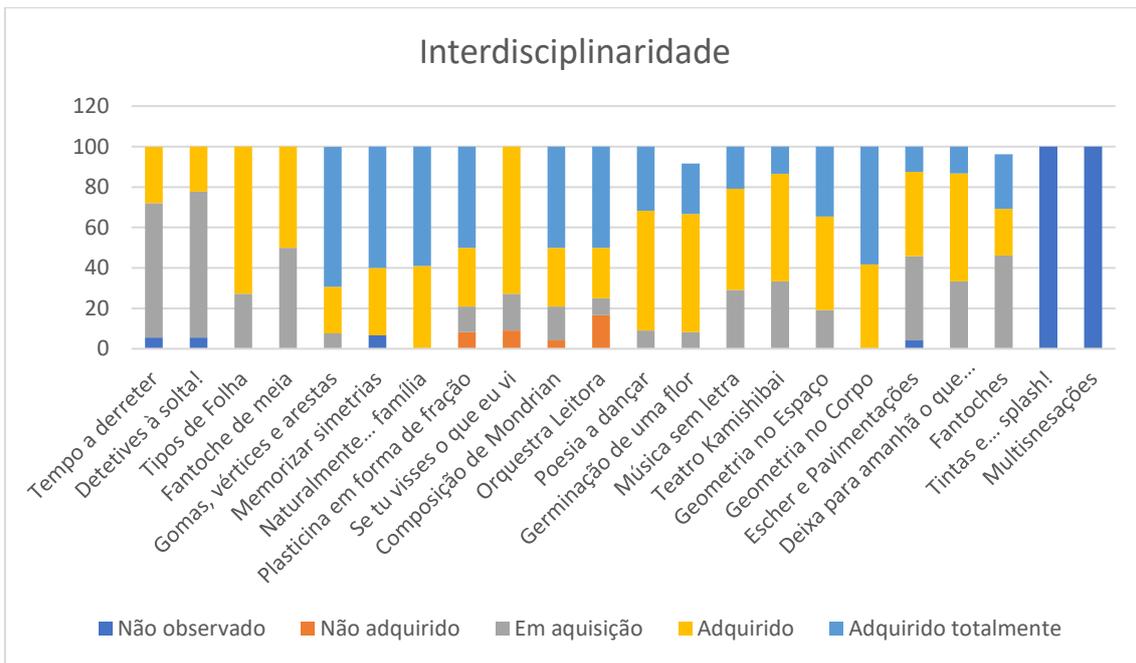
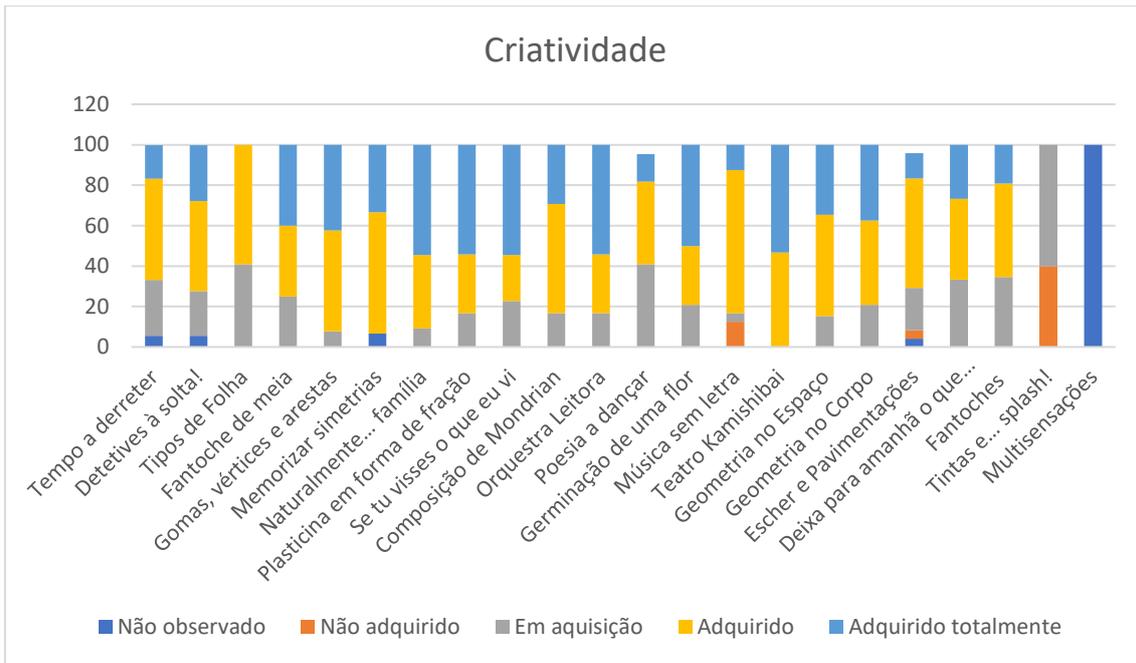
3* - com auxílio do educador / terapeuta;

6. Avaliação dos Resultados









7. Grelhas de Observação

<p>Data: 28 de outubro de 2020</p> <p>Hora: 9h – 12h30</p> <p>Professor: (Estagiária) Mónica Mayer Guimarães</p> <p>Turma: 4º B – EB1/JI Costa Cabral</p> <p>Atividade: Geometria no Espaço</p>
<ul style="list-style-type: none">a) A aula inicia com a apresentação da proposta de trabalho a explorar, mostrando algumas obras de Kandinsky.b) A professora estagiária distribui um colar representativo do <i>ponto</i> por todos os alunos – cada aluno criou o seu colar no dia anterior, numa aula de Expressão Plástica. Organizados, todos se dirigem para o exterior da sala de aula, o recreio.c) Os alunos organizam-se em fileira, para representarem a composição de uma <i>reta</i>. Um aluno (de uma das extremidades da fileira) recebe um novelo de lã. Este, passa o novelo ao colega do lado, até o novelo chegar ao último aluno, da extremidade oposta.d) A professora vai pedindo a alguns alunos para saírem do lugar, até permanecerem apenas dois, para poderem compreender que são precisos, no mínimo, dois pontos, para representar uma reta.e) A professora estagiária coloca uma etiqueta (folha de papel A5) na reta com uma letra minúscula, explicando aos alunos que as representações das retas se fazem com letras minúsculas e os pontos com letras maiúsculas.f) Os alunos espalham-se pelo espaço. A professora estagiária explica que todos (os pontos) pertencem ao mesmo <i>plano</i> (chão).g) Organizamos em círculo, os alunos observam a representação dos conceitos abordados, desenhados no chão a giz, pela professora estagiária. É entregue a alguns alunos um pau de giz para realizarem as mesmas representações, através do desenho. Todos os alunos realizam os seus registos, à vez, no recreio da escola.h) Após o intervalo, na sala de aula, os alunos voltam a observar algumas obras de Kandinsky. A professora coloca questões aos alunos como: “Que cores vemos aqui representadas?”, “Conseguem encontrar retas?”, “E pontos?”, “Alguém consegue ver aqui alguma forma geométrica? Qual?”;i) Cada aluno recebe uma folha de papel de cenário. Os alunos retiram das mochilas o compasso, a régua e o material riscador.j) A professora estagiária volta a ler a proposta apresentada no início da aula e dá algumas indicações sobre as composições que os alunos poderão criar.k) Alguns alunos mostram dificuldade em manusear o compasso e a régua, pedindo constantemente auxílio. Os alunos mostram alguma frustração quando o compasso escorrega pela folha, impedindo o desenho de círculos. Alguns alunos desenharam à mão livre, passando o lápis de grafite pelo risco deixado pelo compasso (torto).

<p>Data: 20 de maio de 2021</p> <p>Hora: 9h – 12h30</p> <p>Professor: (Estagiária) Mónica Mayer Guimarães</p> <p>Turma: 4º B – EB1/JI Costa Cabral</p> <p>Atividade: Fantoques</p>

- a) Organizados em grupos, os alunos ensaiam a apresentação do conto tradicional atribuído, manuseando os fantoches e explorando várias movimentações com os mesmos. Alguns alunos prestam mais atenção à movimentação do fantoche do que à colocação da voz nos ensaios (boa leitura, tom de voz, etc.).
- b) Ao som do toque da campainha, que indica o início do tempo de intervalo dos alunos, alguns grupos permanecem em sala a lanchar, sem deixarem de ensaiar o manuseamento do mesmo para a apresentação. Há alunos a explorar o manuseamento do fantoche sem o objetivo de se prepararem para a apresentação, usando os mesmos para interagir com os colegas. A professora estagiária orienta os alunos para o lanche e para se dirigirem para o recreio. Alguns alunos mostram-se recetivos outros não demonstram muito agrado em ter de deixar o fantoche na sala de aula.
- c) De regresso à sala de aula, após o toque da campainha, os alunos regressam aos seus lugares apressados, pegando nos fantoches e preparando-se para as apresentações, apressando alguns colegas que chegam em último.
- d) A professora dá as indicações para se iniciarem as apresentações. Alguns alunos partilham um sentimento de nervosismo com a professora. Dois alunos desejam sorte aos colegas, para as suas apresentações.
- e) Durante as apresentações, os vários grupos permanecem em silêncio, atentos ao fantocheiro. Há alunos a registar na folha de heteroavaliação alguns aspetos considerados pertinentes na apresentação em curso.
- f) Após todas as apresentações, os alunos aplaudem em grupo, partilhando opiniões entre os pares, registando alguns comentários na Folha de Heteroavaliação.
- g) Todos os alunos ajudam a organizar a sala de aula e sentam-se nos seus lugares sem grande barulho.
- h) Em situação de Brainstorming, os alunos partilham as suas opiniões sobre a apresentação dos colegas e as suas, partilhando comentários como:
 - “... esta atividade foi ótima!”
 - “eu gostei do Miguel a mexer no fantoche do lobo mau. Até fez de conta que estava mesmo a encher a barriga de ar para soprar para as casas dos porquinhos, com o fantoche...”
 - “acho que as apresentações foram expressivas...”
 - “Eu adorei a atividade. Nunca tivemos uma aula de português assim.”

Data: 20 de maio de 2021

Hora: 9h – 12h30

Professor: (Estagiária) Mónica Mayer Guimarães

Turma: 4º B – EB1/JI Costa Cabral

Atividade: Fantoches

- a) Organizados em grupos, os alunos ensaiam a apresentação do conto tradicional atribuído, manuseando os fantoches e explorando várias movimentações com os mesmos. Alguns alunos prestam mais atenção à movimentação do fantoche do que à colocação da voz nos ensaios (boa leitura, tom de voz, etc.).
- b) Ao som do toque da campainha, que indica o início do tempo de intervalo dos alunos, alguns grupos permanecem em sala a lanchar, sem deixarem de ensaiar o manuseamento do mesmo para a apresentação. Há alunos a explorar o manuseamento do fantoche sem o objetivo de se prepararem para a apresentação, usando os mesmos para interagir com os colegas. A professora estagiária orienta os alunos para o lanche e para se dirigirem para o recreio. Alguns alunos mostram-se recetivos outros não demonstram muito agrado em ter de deixar o fantoche na sala de aula.
- c) De regresso à sala de aula, após o toque da campainha, os alunos regressam aos seus lugares apressados, pegando nos fantoches e preparando-se para as apresentações, apressando alguns colegas que chegam em último.
- d) A professora dá as indicações para se iniciarem as apresentações. Alguns alunos partilham um sentimento de nervosismo com a professora. Dois alunos desejam sorte aos colegas, para as suas apresentações.

- e) Durante as apresentações, os vários grupos permanecem em silêncio, atentos ao fantocheiro. Há alunos a registar na folha de heteroavaliação alguns aspetos considerados pertinentes na apresentação em curso.
- f) Após todas as apresentações, os alunos aplaudem em grupo, partilhando opiniões entre os pares, registando alguns comentários na Folha de Heteroavaliação.
- g) Todos os alunos ajudam a organizar a sala de aula e sentam-se nos seus lugares sem grande barulho.
- h) Em situação de Brainstorming, os alunos partilham as suas opiniões sobre a apresentação dos colegas e as suas, partilhando comentários como:
 "... esta atividade foi ótima!"
 "eu gostei do Miguel a mexer no fantoche do lobo mau. Até fez de conta que estava mesmo a encher a barriga de ar para soprar para as casas dos porquinhos, com o fantoche..."
 "acho que as apresentações foram expressivas..."
 "Eu adorei a atividade. Nunca tivemos uma aula de português assim."

8. Notas

<p>Data: 27 de julho de 2021</p> <p>Hora: 14h30 – 16h</p> <p>Professor: (Estagiária) Mónica Mayer Guimarães</p> <p>Turma: Grupo de alunos do 1º ciclo</p> <p>Atividade: Teatro Kamishibai</p>
<p>Comentário de alunos:</p> <p>"Adorei mostrar as histórias aos colegas."</p> <p>"Gostei de ficar sentada a assistir aos teatros."</p> <p>- Foi difícil fazer esta atividade?</p> <p>"Não. Distribuimos o trabalho por todos... Distribuimos os parágrafos por todos."</p> <p>- O que correu menos bem?</p> <p>"A pintura dos desenhos."</p> <p>"A mim foi mais o desenho..."</p> <p>"Acho que correu bem. O que gostei mais foi da apresentação."</p>

9. Cronograma da Investigação

Tempo de Investigação		Pesquisa	Planificação da Intervenção	Observação participante	Entrevistas a docentes, futuros docentes, artistas/criativos e alunos do 1º CEB;	Análise de dados
2020	Outubro					
	Novembro					
	Dezembro					
2021	Janeiro					
	Fevereiro					

	Março					
	Abril					
	Maio					
	Junho					
	Julho					
	Agosto					
	Setembro					
	Outubro					
	Novembro					
	Dezembro					
2022	Janeiro					
	Fevereiro					
	Março					
	Abril					
	Maio					
	Junho					