

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



**O Desenvolvimento do currículo na disciplina de Educação Visual e Tecnológica**  
**A Obra de Arte como um caminho para uma literacia artística**

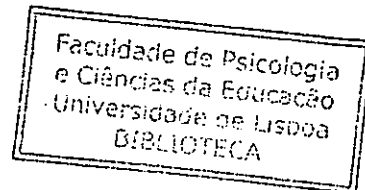
**Maria Alice Sousa Dias Gradíssimo**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**Área de Especialização em Teoria e Desenvolvimento Curricular**

2007

TTL-CE  
GRADES

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



**O Desenvolvimento do currículo na disciplina de Educação Visual e Tecnológica**  
**A Obra de Arte como um caminho para uma literacia artística**

**Maria Alice Sousa Dias Gradíssimo**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**Área de Especialização em Teoria e Desenvolvimento Curricular**

Dissertação orientada pela Profa. Doutora Ana Paula Viana Caetano

2007

x 029510

## AGRADECIMENTOS

O trabalho ora exposto é o desfecho de um longo percurso para e no qual ajudaram muitas pessoas a quem desejo expressar o meu profundo reconhecimento.

Antes de mais, quero agradecer às professoras “Rita” e “Soraia”, que, pela sua inestimável colaboração, tornaram possível a realização deste estudo, sem elas não teria sido possível, não esquecendo os alunos que tanto me acarinharam e me fizeram sentir mais um deles e não um outro.

O meu apreço especial ao Órgão de Gestão da escola, em especial à Presidente, a quem devo muito, por tudo quanto me ajudou e incentivou. Pela amizade que sempre demonstrou, pela sua ajuda nas revisões e pelas palavras de encorajamento nos dias mais “negros”, obrigada!

À Profa. Doutora Ana Paula Caetano uma profunda gratidão e amizade pela sua disponibilidade, paciência, compreensão e incentivo nos momentos de desânimo e pela lucidez e perspicácia na sua orientação.

Às amigas, agradeço as palavras de incentivo e de carinho ao longo deste percurso.

À minha família obrigado pela força e compreensão sempre presentes mesmo nos momentos mais difíceis, em especial à minha mãe pela forma como sempre me deu força e acreditou que eu era capaz. Ao meu marido pelos longos silêncios a que o acometi e à sua ajuda, preciosa, nos dias mais difíceis! Ao meu filho pela firmeza com que sempre me indicou que o objectivo é a meta!

Obrigado a todos!

## RESUMO

A reorganização curricular do Ensino Básico, prescrita através do Decreto – lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro e as “Competências do Ensino Básico” desafiam a escola e os professores no sentido da (re) contextualização de práticas curriculares. Neste sentido, é pertinente desocultar o desenvolvimento do currículo na disciplina de Educação Visual e Tecnológica do segundo ciclo do Ensino Básico e compreender em que medida e como a obra de arte é um caminho para uma literacia artística. Quisemos, assim, conhecer, (re) interpretar e (re) criar os discursos dos alunos e professoras relativamente à utilização da obra de arte na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Tendo como referência o conceito de literacia em artes, explicitado no Currículo Nacional do Ensino Básico, estabelecemos como objectivos desta investigação, compreender as perspectivas das professoras acerca da literacia artística; compreender se e como as dimensões da literacia artística são consideradas na organização e desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem (incluindo a avaliação) e, em última instância, compreender em que medida e como a obra de arte constitui, nos caso estudado, um caminho para uma literacia artística.

Para o efeito, privilegiámos a investigação qualitativa e o estudo de caso de uma turma de 5.º ano, durante o desenvolvimento de uma unidade curricular designada por “Figura humana e reprodução da obra de arte”. Para tal, destaca-se o uso da observação participada e uma postura de vigilância crítica, enquanto observávamos e interagíamos com os alunos e as professoras. A análise dos dados e a sua interpretação foi suportada por um enfoque teórico que nos permitiu ler, interpretar e (re)criar o real observado.

A nossa investigação permitiu-nos verificar que a obra de arte é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento curricular de Educação Visual e Tecnológica, permitindo aprendizagens significativas, o desenvolvimento da literacia artística nos alunos facilitando, simultaneamente, a inter e a transdisciplinaridade curricular prescrita pelo Decreto -Lei 6/2001.

Palavras chave: Currículo; Educação Visual e Tecnológica; Obra de Arte; Literacia Artística; conceito de arte.

## SUMMRARY

The curricular reorganization of the Basic Teaching, prescribed through the Decree-law number 6/2001, of the 18th of January and the "Competences of the Basic Teaching" challenges the school and the teachers in the direction of the new curricular practices. In this sense, it is relevant to discover the development of the curriculum in the subject of Visual and Technological Education in the second cycle of Basic teaching and it's also important to understand how a work of art is a way to improve an artistic literacy. We wanted to know, to interpret and to create the speeches of the pupils and teachers about the use of the work of art in the subject of Visual and Technological Education. Having as reference the concept of literacy in arts, expressed in the National Curriculum of the Basic Teaching, we establish as goals of this investigation, to understand the perspectives of the teachers concerning the artistic literacy; to understand if and how the dimensions of the artistic literacy are considered in the organization and the development of the education and learning process (including the evaluation) and to understand if, in this study case, the use of the work of art it's a way for an artistic literacy. For the effect, we privileged a qualitative and study case in a 5th year class, while they learn about the curricular unit "Human picture and reproduction of the work of art".

For such, we privileged the use of a participated observation and we adopted a critical posture in the field of our research, while we observed and we interacted with the pupils and the teachers. The analysis and the interpretation of the elements that we observed were supported by the theory that allowed the reading and the recreation of the reality observed.

Our investigation showed us that the work of art is an important tool for the curricular development of the Visual and Technological Education; it allows significant learning and knowledge, and it seems to be extremely important for the students to develop their artistic literacy as well as a way to connect several subject's knowledge.

**Key Words:** Curriculum; Visual and Technological Education; Work of art; Artistic Literacy ; art concept.

|   |           |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO.....   | 1         |
| <b>CAPÍTULO I – A Educação Artística - Uma Gestão Curricular.....</b>   | <b>8</b>  |
| 1. Considerações iniciais.....  | 8         |
| 2. A Educação Artística em Portugal, breve contextualização histórica.....  | 9         |
| 3. Correntes subjacentes a novos paradigmas educacionais: cognitivismo, construtivismo – conceitos emergentes.....    | 11        |
| 4. (Re) conceptualização do currículo: definições, implicações e contrastes...  | 15        |
| 5. O Ensino Artístico e a apropriação do aprender a conhecer, aprender a viver com os outros e do aprender a ser..... | 21        |
| 6. Perspectivas sobre a aprendizagem, conhecimento e (i) literacia.....   | 24        |
| 6.1. Breves considerações sobre a conceptualização do termo “(i)literacia.....  | 24        |
| 6.2 Caminhos para a (i) literacia em artes.....   | 29        |
| 6.3.Literacia Artística em Educação Visual (Desenho e Pintura) - Desenvolvimento de Competências.....                 | 33        |
| 7. Arte e Educação .....  | 43        |
| <b>CAPÍTULO II - Aplicação Metodológica.....</b>  | <b>48</b> |
| 1. Métodos Qualitativos – Opções metodológicas.....   | 48        |
| 2. Breve introdução – Os nossos percursos.....  | 53        |
| 3. O Estudo de Caso.....  | 58        |
| 3.1. Definição.....   | 58        |
| 3.2. Estudo de caso – características.....  | 60        |
| 4. Estudo de Caso – Procedimentos de recolha e análise de dados – técnicas e desenvolvimento de etapas.....           | 62        |
| 4.1. Observação.....  | 66        |
| 4.2. Observação participante.....   | 67        |
| 4.3. Entrevistas.....   | 69        |
| 4.3.1. Entrevista Exploratória.....   | 69        |
| 4.3.2. Entrevista Final às Professoras.....   | 70        |
| 4.3.3. Entrevistas aos Alunos.....  | 73        |
| 4.3.4. Mini-entrevistas-acção.....  | 75        |
| 4.4. Questionários Abertos aos Alunos.....  | 76        |
| 4.5. Análise de conteúdo – Técnicas de análise de dados.....  | 77        |
| <b>CAPÍTULO III – Caracterização dos contextos em estudo.....</b>   | <b>81</b> |
| 1. Documentos Curriculares - dos programas à sala de aula.....  | 81        |
| 1.1. O programa de Educação Visual Tecnológica e Conceitos emergentes.....  | 81        |
| 2. Trabalho entre par pedagógico, procura de soluções.....  | 83        |
| 3. Reorganização Curricular – O desafio às Práticas Instituídas.....  | 85        |

|  |            |
|--|------------|
| 4. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.....  | 86         |
| 5. Caracterização da Escola e Meio Envolveinte.....  | 94         |
| 5.1. A escola e o meio circundante.....  | 94         |
| 5.2. Breve enquadramento histórico.....  | 94         |
| 5.3. População Escolar e o Corpo de Docência.....  | 95         |
| 5.4. Projecto Educativo – dos problemas aos projectos.....   | 98         |
| 5.5. Caracterização física do edifício escolar.....  | 99         |
| 6. Caracterização das Professoras de EVT.....  | 104        |
| 7. Caracterização do grupo turma.....  | 105        |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO IV- Apresentação e Análise de Resultados.....</b>  | <b>108</b> |
| <br>   |            |
| 1.Considerações iniciais .....   | 108        |
| 2. O(s) olhar(es) e as prática(s) da(s) professora(s) o(s) olhar(es) do(s) aluno(s) (complementaridades e dissonâncias)..... | 109        |
| 2.1.O ponto de partida – questionário aberto exploratório às professoras.....  | 110        |
| 2.2. As planificações - O Plano das intenções.....   | 115        |
| 2.3. As entrevistas, questionários abertos, observações e notas de campo.....  | 119        |
| <br>   |            |
| <b>Considerações Finais.....</b>   | <b>199</b> |
| <br>   |            |
| <b>Clarificação de conceitos – Vocabulário específico.....</b>   | <b>205</b> |
| <br>   |            |
| <b>Bibliografia.....</b>   | <b>210</b> |

## **Anexos**

## Índice de Quadros

|   |     |
|---|-----|
| Quadro nº 1 – Escola Construtivista .....   | 15  |
| Quadro nº 2 – Temáticas da Investigação Qualitativa (adaptado).....   | 51  |
| Quadro nº 3 – População escolar – Número de alunos por sexos e 2º e 3º ciclos, ano lectivo 2003/2004.....   | 96  |
| Quadro nº 4 – Professores do Departamento de Educação Artística.....  | 97  |
| Quadro nº 5 – Estrutura de plano de médio prazo.....  | 117 |
| Quadro nº 6 – Categoria 1 – Conhecimento da linguagem artística – domínio da técnica....  | 120 |
| Quadro nº 7 – Categoria 2 – Desenvolvimento da expressão e comunicação.....   | 127 |
| Quadro nº 8 – Análise de questionário aberto em paralelo com entrevista-conversa.....   | 130 |
| Quadro nº 9 Discursos de professores e alunos decorrentes do indicador: <b>curiosidade</b> (professoras) e categoria: Serviu para procurar informação em várias fontes (alunos).....                      | 134 |
| Quadro nº 10 – Categoria 3 – Compreensão das artes em contexto – factores sociais, políticos e económicos.....  | 138 |
| Quadro nº 11 – Pintores Preferidos Portugueses.....   | 140 |
| Quadro nº 12 – Categoria 4 – Desenvolvimento da Criatividade/expressividade – percepção das professoras.....  | 141 |
| Quadro nº 13 – Categorias: imaginar e recriar; representar a realidade obriga a imaginar e a ter criatividade; desenvolvimento de conhecimentos no âmbito da criatividade e pelo uso de criatividade..... | 144 |
| Quadro nº 14 – Categoria 5 – Conceito de obra de arte.....  | 146 |
| Quadro nº 15 – Análise de categorias decorrentes do conceito da obra de arte, do questionário e entrevista –conversa.....   | 149 |
| Quadro nº 16 – Categoria 6 – Importância na Integração de Conteúdos.....  | 150 |
| Quadro nº 17 – Categoria 7 – Desenvolvimento de conteúdos na transdisciplinaridade.....   | 152 |
| Quadro nº 18 – Sentimentos sentidos na exposição de Mário Botas – interdisciplinaridade com a disciplina de Língua Portuguesa.....  | 155 |
| Quadro nº 19 – Categoria 8 - Importância da obra de arte para os alunos.....  | 157 |
| Quadro nº 20 - Categoria 9 - Funções /fases da utilização da obra de arte.....  | 165 |
| Quadro nº 21 – Categoria 10 - Problemas de desajuste na utilização da obra de arte.....   | 167 |
| Quadro nº 22 – Categoria 11 – conceito de literacia.....  | 169 |
| Quadro nº 23 – Categoria 12 – Instâncias de decisão acerca de literacia.....  | 171 |
| Quadro nº 24 – Categoria 13 –Importância do estabelecimento de níveis de literacia.....   | 174 |
| Quadro nº 25 – Dimensões de literacia.....  | 178 |
| Quadro nº 26 – Categoria 14 – Avaliação e Literacia.....  | 190 |
| Quadro nº 27 – Representação sobre o que pensam (os alunos) que devia ser valorizado na avaliação pelas professoras.....  | 195 |
| Quadro nº 28 – Categoria 15 Processo de avaliação adoptado pela escola.....   | 196 |
| Quadro nº 29 – Representação dos alunos sobre o que pensam que devia ser valorizado na avaliação.....   | 198 |



## Índice de Figuras

|   |     |
|---|-----|
| Figura nº 1 - A literacia como processo aberto de aprendizagem.....   | 29  |
| Figura nº 2 - Apreensão, Acção e produção .....   | 47  |
| Figura nº 3 –Desenho da investigação –Estudo qualitativo – Estudo de caso.....                                    | 55  |
| Figura nº 4- Organograma circular – observação de aulas.....  | 56  |
| Figura nº 5 – Estudo de caso – Ilustração dos nossos percursos –um sistema de funil invertido ou de pirâmide..... | 57  |
| Figura nº 6 – Representação gráfica dos procedimentos da “observação participante”.....                           | 65  |
| Figura nº 7 – Implantação da planta da Escola.....  | 101 |
| Figura nº 8 – Planta da Escola 1º piso e espaço exterior.....   | 102 |
| Figura nº 9 – Planta da Escola 2º piso e espaço exterior.....   | 103 |

## Índice de Esquemas

|   |     |
|---|-----|
| Esquema nº 1 – Conceito de Literacia.....   | 42  |
| Esquema nº 2 – Literacia em Artes.....  | 89  |
| Esquema nº 3 – Síntese dos discursos obtidos a partir do Questionário Aberto Exploratório às Professoras..... | 114 |

## **Introdução**

### **Circula a palavra**

*Entretecendo os homens num texto deles cujo sentido não decifram*

### **Recriado com sentido novo**

Tomado o primeiro por esboço de apenas um  
Autoria alargada num espaço livre arquitectado para ser  
Resistência de todos à *imediatez que a cada escapa*  
Superfície devolvida no espelho emergente  
Da palavra  
(Ana Viana)

### **Direcções e sentidos**

Advindo à ideia a visualização duma fonte a brotar a água que refresca, alimenta e renova, poderíamos fazer uma metáfora com a educação e vê-la dum modo fresco, actuante e criativo, tal como a fonte que jorra.

A educação num sentido lato, é uma fonte inesgotável de factos, uns submergidos, outros a emergir e outros já emergentes!

Sabemos que, muito do que se faz nas escolas portuguesas, não é visível. É, nalguns casos, impenetrável. Entrar num microcosmos escolar, que poderemos assumir como o espaço confinado a uma turma, é por vezes difícil, mas não de todo impossível. Depois de se entrar neste micro-espaço, há uma panóplia de mundos que não se encerram em ideais ou teorias, já descritas e re-escritas em milhares de folhas de papel. É o mundo de cada aluno, é o ser e o fazer, é o dar e receber, partilhar e construir. Foi num espaço destes que encontramos uma miríade de coisas novas. Tivemos a esperança de encontrar matéria que pudesse contrariar os estudos e suposições feitas com fitas métricas desiguais numa Europa de contrastes.

Acreditámos que a educação não é um tropel de estonteantes pergaminhos pálidos e amarelecidos pela vergonha de sermos quase os últimos.

Quisemos saber como se pode construir uma **literacia em artes**<sup>1</sup>, numa era de construção de saberes, que se crê geradora de vários tipos de literacia, entrelaçadas como teias de aranha, sinapses na complexidade cerebral. Com o objectivo de compreender a emergência deste novo conceito, procuramos através dos olhares dos professores e dos alunos, descobrir que desenvolvimento se tem feito ao nível das práticas e da literacia em artes. Para isso considerámos as quatro dimensões de literacia, a saber: Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; Desenvolvimento da criatividade; Apropriação das linguagens elementares das artes e Compreensão das artes no contexto.

### **Situações e problematizações**

A presente dissertação de mestrado, na área das Ciências da Educação - especialização em Teoria e Desenvolvimento Curricular, pretende apresentar um estudo de caso, enfatizando a dinâmica da arte no contexto escolar, nomeadamente no desenvolvimento curricular de uma unidade didáctica em Educação Visual e Tecnológica, numa turma de 5º ano.

Pretendemos aprofundar o desenvolvimento do currículo e os procedimentos existentes nesse percurso, por parte dos intervenientes na acção: professoras e alunos. Desejámos observar a interacção pedagógica e desenvolvimento de actividades escolares e, decorrendo desta situação, a presumível literacia artística no desenho e pintura, áreas de exploração da disciplina em estudo.

O resultado da análise das mini-entrevistas-acção, questionários abertos, diálogos estabelecidos com as professoras, obtidas durante a primeira fase de investigação que denominamos de “estudo exploratório”<sup>2</sup> e serviram para aperfeiçoar e adequar estes

---

<sup>1</sup> **Literacia em artes** – Este conceito explicitado no Currículo Nacional do Ensino Básico é «(...) a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele.» (2001:151). No entanto, apesar de se conceptualizar, a literacia em artes, através do uso de capacidades e desenvolvimento de competências, é um conceito em emergência no ciclo académico escolar. Situa-se num tomo ainda inicial, sendo que a sua concretização poderá surgir dum cruzamento funcional entre várias “literacias”, o saber não é compartimentado, ele autentica-se cada vez que se é capaz de o redefinir e inserir noutros contextos. O conceito da literacia em artes no desenvolvimento de conteúdos específicos, tais como desenho e pintura, será ainda tratado no corpo deste trabalho, em capítulo próprio, com as considerações provenientes do estudo de caso e da revisão bibliográfica adequada.

<sup>2</sup> O estudo exploratório ocorreu numa escola do distrito de Leiria, teve uma fase de recolha de dados que durou dois meses, O público-alvo foi uma turma de 25 alunos de 6º ano. Este estudo permitiu-nos desenvolver técnicas de investigação e afinar instrumentos de recolhas de dados.

mesmos instrumentos numa segunda fase que, nós considerámos o estudo definitivo<sup>3</sup>. Embora estas duas fases não possam ser consideradas como um estudo comparativo, permitiu-nos estabelecer algumas correlações com interesse para o desenvolvimento do nosso trabalho.

O nosso estudo privilegiou o conceito de literacia em artes ou artística na disciplina de Educação Visual e Tecnológica (E.V.T.). Este foi para nós o ónus da questão. Porquê?

Por um lado, nós, como investigadora dum mestrado em Teoria e Desenvolvimento curricular, tínhamos todo o interesse em nos valorizarmos na vertente do currículo. Por outro lado, porque éramos simultaneamente investigadora e docente da área artística com experiência profissional. Também Merriam (1988) refere que no caso duma investigação de natureza qualitativa, é muito importante que o investigador esteja contextualizado e familiarizado com o objecto de estudo.

Que relação se estabeleceu com a problemática por nós levantada?

### **Procura de sentidos**

Um documento do Ministério da Educação (Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais), pôs-nos perante uma realidade nova no plano curricular.

Estas novas directrizes sobre planificação, sobre o próprio ensino, enfatizaram o conceito da “transdisciplinaridade” entre currículos que intersectam os três ciclos de docência.

Neste contexto, privilegamos o processo gerador da literacia artística. Assim, procuramos perceber, apreender e compreender os factores de antecipação, ou seja, todo o conjunto das intenções por parte das professoras. Desejamos, de igual modo, perceber os processos de ensino-aprendizagem, bem como, o uso da obra de arte na aquisição e construção de saberes e no desenvolvimento de competências, na senda da literacia artística.

---

<sup>3</sup> O segundo trabalho de campo e definitivo, teve uma fase de recolha de dados que durou de Janeiro a Junho do ano lectivo 2003/2004. A investigadora pôde acompanhar os processos educativos que se operaram como se fosse mais uma “deles”. A integração no dia a dia da turma foi tão natural que por vezes era solicitada a intervir e fazer parte das actividades em curso.

### **Envolvimentos e Desenvolvimentos**

Saber porquê? Saber como? Estas questões foram os motores de arranque de todo o processo. Também Yin (1988) esclarece que o estudo de caso<sup>4</sup>, estabelece a estratégia preferida quando se quer responder a perguntas de “como” ou “porquê”, informa que o investigador não poderá controlar os acontecimentos e que o estudo se estruturará no contexto original.

Nestes diferentes “níveis de estado”, também se colocou a questão dos níveis de literacia inter ciclos de docência.

De uma forma muito pragmática e até *naif*, permitir-nos-emos afirmar que de facto toda a estruturação causal e consequencial do estudo feito, abarcou directivas:

- Curriculares
- Processivas Inclusivas<sup>5</sup>

Isto é: 1) Que plano? 2) Que processo? 3) Que produto<sup>6</sup>?

Sintetizando, observar como é que o par pedagógico e os alunos duma turma de 5º ano, duma escola rural (o estudo definitivo)<sup>7</sup> abordaram obras de arte de diversos artistas e observar o caminho dos alunos para uma literacia artística. Estes foram propósitos que nortearam o nosso estudo. Nos instrumentos de trabalho que fomos aplicando, enfatizámos por um lado os procedimentos, por outro, os efeitos desses procedimentos, simplificando: o que é que realmente se ia construindo para desenvolver as competências<sup>8</sup> que se preconizam para este nível escolar e etário. Estudámos os pilares em que assentaram as competências inerentes aos três ciclos de docência (1º, 2º e 3º ciclos) do documento suporte do currículo nacional. Esta investigação nasceu deste ponto, partiu deste documento, da vontade de saber como é “lida a informação” que é emanada das estruturas hierárquicas e como se traduz na prática dos actores.

Finda esta apresentação sumária e a propósito do conceito de literacia que, quanto a nós, é o mais importante deste desenho investigativo, uma das professoras que

---

<sup>4</sup> Processo metodológico tratado em capítulo próprio.

<sup>5</sup> Entendemos por “processivas inclusivas” as práticas educativas baseadas em procedimentos decorrentes do currículo e incluídas no processo da aprendizagem. Ou seja, a tradução e transformação do currículo em actividades escolares, consequentemente práticas educativas. Esta abrangência afecta a antecipação e a execução.

<sup>6</sup> Entendemos por “feito”, a tradução real do desenvolvimento duma acção educativa, decorrente duma planificação, numa competência desenvolvida.

<sup>7</sup> A nossa acção desenvolveu-se em duas etapas: fizemos um estudo exploratório e outro definitivo. Esta situação está explanada no capítulo de metodologia.

<sup>8</sup> Currículo Nacional do Ensino Básico (2001). – *Competências Essenciais*, Ministério da Educação, educação artística, Lisboa: Ministério da Educação. pp. 149 – 163.

entrevistámos definiu a literacia como «(...) *uma aprendizagem para a vida toda,! Estamos sempre a aprender!*» Também nós e não querendo entrar em processos minuciosos de “como se aprende”, ou “como se processa a aprendizagem”, gostaríamos de chegar a consensos, obtendo uma validação dos resultados, e assim assentar no primado de que a aprendizagem é um processo para toda a vida e que este grão de areia do conhecimento poderá contribuir para o seu engrandecimento cultural de cada um.

### **(Re)conceptualizações e (re)definições**

Algumas das nossas informações iniciais foram retiradas das primeiras observações. O grupo turma era heterogéneo, apresentava um número reduzido de alunos, porque na turma havia dois casos com necessidades educativas especiais. Comparativamente com a turma do estudo exploratório que tinha 26 alunos, esta era uma “turma pequena”. Foi neste espaço que começamos a dar os primeiros passos na (re)definição e (re)avaliação dos alvos de estudo.

### *Que fontes?*

Tentamos triangular o mais possível diversas técnicas e instrumentos: questionários exploratórios, que funcionaram como ponto de partida; entrevistas, para abertura de hipóteses; questionários abertos como ponto intermédio e finalmente entrevistas já (re)equacionadas para validação de dados.

Observações, registos, consulta de documentos, diálogos, notas de campo, foram outros dos instrumentos usados para desenvolvimento e validação do estudo.

No processo de (re) conceptualização de novos sentidos surgiram-nos duas questões, uma para compreender o papel do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, outra, o papel do professor.

### *Quisemos saber:*

- ⚡ **Que dimensões de literacia e competências associadas se procuram desenvolver nos alunos?**
- ⚡ **Que perspectivas têm os professores acerca de literacia artística?**
- ⚡ **Como se relacionam as actividades com o desenvolvimento de literacia artística nos os alunos?**

⚡ **Que processos e critérios de avaliação são usados, nomeadamente no que respeita às dimensões de literacia?**

Procurámos responder às questões de investigação tendo como referencial a interligação de três eixos estruturantes, no processo ensino/aprendizagem e que se pautam pelo desenvolvimento de competências, a saber: “Fruição - contemplação” de “Produção - criação” e a “Reflexão - interpretação”. Neste sentido, também Rosa Iavelberg afirma que todas as aulas devem simular, pesquisar, planear «(...) a reflexão em todos os eixos da aprendizagem (...) em arte: fazer arte, fruir arte, reflectir sobre arte e contextualizar as produções de arte.» (2003:52 e 53).

Foi neste sentido que considerámos importante compreender os processos de ensino-aprendizagem<sup>9</sup>. É igualmente importante saber que conceito têm as professoras, neste caso concreto, de literacia artística e se o usam na organização e desenvolvimento do currículo.

Para esta investigação desenhamos os seguintes objectivos:

- ⚡ Compreender as perspectivas das professoras acerca da literacia artística;
- ⚡ Perceber como é que as dimensões da literacia artística são consideradas na organização e desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem (incluindo a avaliação);
- ⚡ Compreender em que medida e como a obra de arte constitui, no caso estudado, um caminho para uma literacia artística.

### **(Des)fecho e aparência**

Estruturamos o nosso estudo por capítulos, tentando desta forma que se tomasse mais dinâmico e se articulasse num todo.

Assim, apresentamos quatro capítulos.

No primeiro capítulo privilegiámos a fundamentação teórica pelo que discursamos sobre “A Educação Artística. Uma Gestão Curricular”. Neste capítulo integrámos componentes articuladas entre si: o currículo, a educação artística e a literacia artística.

No segundo capítulo, “Aplicação Metodológica”, desenvolvemos o nosso percurso orientador, isto é, traçamos o nosso *modus operandi* enquanto observadora participante num estudo de caso de cariz qualitativo.

---

<sup>9</sup> O processo ensino e aprendizagem diz respeito a dois processos diferentes, por um lado o ensino dirigido pelas professoras, por outro a aprendizagem realizada pelos alunos.

No terceiro capítulo fizemos a “caracterização dos contextos em estudo”, privilegiamos neste ponto a escola e o currículo. Pretendemos apresentar uma visão dinâmica entre os contextos em estudo e os programas de EVT, por isso encetámos a apresentação do capítulo sugerindo um caminho: “dos programas à sala de aula”.

No quarto capítulo fizemos a “Apresentação e análise de resultados”, onde descrevemos os olhares das professoras e dos alunos, juntamente com os dados relativos às práticas observadas directamente.

Nas conclusões pretendemos reflectir os dados e as questões teóricas para uma melhor compreensão dos resultados.



## **CAPÍTULO I - A Educação Artística - Uma Gestão Curricular**

### **1. Considerações iniciais**

Todo o trabalho que executámos até ao presente enfatizou por um lado o currículo de EVT e a sua operacionalização concreta, em campos específicos, no domínio artístico. O que quer isto dizer? O currículo que decorre do documento de competências Essências, preconiza a educação artística<sup>10</sup> onde se pode colocar a disciplina de EVT que se divide duas partes distintas: uma, de Educação Visual, que integra dois domínios: “a comunicação visual” e “os elementos da forma”, outra, de Educação Tecnológica (ET), mais vasta em número de domínios e mais técnica, isto quer dizer que esta componente é mais direccionada para uma “cultura tecnológica”. No currículo de ET perspectiva-se o desenvolvimento de

(...) competências que lhes permitam compreender e participar nas escolhas dos projectos tecnológicos (...) a construção do perfil de competências que define um cidadão tecnologicamente competente(...).(CNEB-CE, 2001:191). Nesta perspectiva, o aluno desenvolve-se a um nível operacional, cuja matriz se encaixa em três eixos estruturantes fundamentais: «Tecnologia e sociedade (...) Processo tecnológico (...) Conceitos, princípios e operadores tecnológicos (...) (ibid: 192 -193).

O alvo da nossa pesquisa e estudo confinou-se a uma abordagem sincronizada com a educação visual e com os meios que a redefinem, ou seja uma nova abordagem teórica emergente. Sumariamente: verificar como se processou o ensino-aprendizagem tendo por base a exploração de obra de arte e os seus autores para caminhar para um desenvolvimento pessoal no campo artístico e assim construir uma literacia artística.

---

<sup>10</sup> A Educação Artística é apresentada no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais como tendo integradas quatro grandes áreas que estão patentes nos três ciclos de docência (1º, 2º e 3º ciclos). Estas áreas são: Expressão Plástica (1º CEB) e Educação Visual (2º CEB); Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/ Teatro; Expressão Físico-Motora/ Dança. Este documento presta um esclarecimento em relação ao que se passa no 2º ciclo e refere que há «(...) um aprofundamento nas áreas de Educação Musical e da Educação Visual. Esta última associa-se à área tecnológica, dando origem à disciplina de Educação Visual e Tecnológica» (2001:149)

## 2. Educação Artística em Portugal, breve contextualização histórica

O legado português em matéria de educação artística tem-se vislumbrado insuficiente e incompatível com a situação de outros países. Esta ideia está referenciada no Decreto-Lei 344/91 de 2 de Outubro que regulamenta a Educação artística em Portugal. A Educação artística em Portugal segundo Alberto Sousa passou por

(...) quatro grandes períodos:

-As artes na educação;

-Uma educação incluindo uma formação estética

-A educação pela arte; A educação artística. (2003:29)

Houve alguns pedagogos anteriores ao primeiro período da educação artística, que referenciaram a importância das artes na educação, com o objectivo de integrar disciplinas artísticas nos planos curriculares. No entanto, para Alberto Sousa, é Henrique Nogueira em 1835, que inicia o período das artes na educação. No seu estudo sobre a reforma em Portugal, propôs pela primeira vez, a música vocal e instrumental nas escolas.

O segundo período foi impulsionado a seguir à revolução liberal. Almeida Garrett valorizou as artes. Enquanto político, Garrett defendeu, nas cortes, o papel da arte na educação. Inclui no ensino artístico uma formação estética. Defendeu uma filosofia de conjunto (uma visão ecléctica) e defendeu um aperfeiçoamento de cada forma de arte. Segundo Arquimedes Santos, no período posterior a esta revolução,

Garrett valorizou as artes, no seu tratado “Da educação” e também, aquando da revolução republicana, João de Barros entendeu “dever de Estado” promover a “educação artística”, mas na realidade, as artes no ensino oficial foram marginalizadas. E somente a seguir à 2ª Guerra Mundial algumas experiências isoladas motivaram interesse por este novo movimento (2000:60 - 61).

Em Portugal assistiu-se nos anos 50 a uma viragem conceptual, houve uma tentativa de intelectualizar “o ser”. Emerge então o 3º período da educação artística com um novo movimento designado por “A Educação pela Arte”. Alice Gomes presidiu este movimento e outros nomes importantes da história portuguesa, tais como: Almada Negreiros, Chiró, João dos Santos, Cecília Menano, entre outros, ficaram ligados à fundação duma Associação Portuguesa de Educação pela Arte. Este modelo pedagógico, almejava que todas as dimensões artísticas deveriam ser atingidas, neste contexto, Maria

Valssina afirma que

(...) pode a criança atingir não apenas uma ou outra concepção artística, mas todas as concepções e formas de expressão criadora (...) A actividade criadora plástica, representa apenas, um aspecto particular e a importância que lhe é conferida, deve ser compreendida como ilustração de diversos problemas, uns específicos, outros passíveis de serem generalizados às outras formas de arte. (1998:13 - 15)

Nesta deambulação histórica sobre o ensino artístico em Portugal, emerge este movimento que pretendeu expandir o conceito que havia sobre o ensino artístico, duma atitude mais contemplativa da beleza, para uma idiosincrasia mais construtivista procurando despertar a criatividade na criança e indo ao

(...) encontro duma pedagogia moderna com experiências artísticas, promoverá a formação humanística do indivíduo, pela integração e harmonia de experimentações e aquisições, facilitando mesmo o aproveitamento escolar geral e especial, num equilíbrio físico e psíquico (Arquimedes Santos, 1981 cit. Sousa, 2003:30).

Para Alberto Sousa, este movimento foi além do ensino de artes, ele visou a educação, considerando que as artes seriam uma metodologia eficaz para atingir uma «educação integral a todos os níveis: afectivo, cognitivo, social e motor. Podendo-se considerar o único modelo até hoje existente que aponta como primeiro objectivo a educação afectivo – emocional (...)» (id.,ibid.).

O Centro de Investigação Pedagógico da Fundação Calouste Gulbenkian, desenvolveu em 1965 estudos sobre esta perspectiva de educação pela arte. Tomaram parte na equipa Rui Grácio, Breda Simões, Benard da Costa, Arquimedes Santos entre outros pedagogos. Do seu estudo surge «(...)a criação de uma área de estudos interdisciplinares que designou por psicopedagogia da expressão artística» (ibid.:31).

As reformas de Veiga Simão<sup>11</sup> (a partir de 1970), com a criação do ensino do conservatório, tendo em vista a formação de professores, visaram essencialmente a educação artística.

Em 1971, com Manuela Perdigão é «criado, no Conservatório Nacional, o Curso de Professores de educação pela Arte» (Ibidem).

Nada é eterno, e como tudo tem um fim, em Outubro de 1980 começou a desenhar-se o esboço dum fim anunciado pelo Despacho nº 379/80, mandatado pelo

---

<sup>11</sup> Professor e político português, nasceu a 13 de Fevereiro de 1929, na Guarda. José Veiga Simão licenciou-se em Ciências Físico-Químicas na Universidade de Coimbra. Em 1957 obteve o Doutoramento em Física Nuclear (PhD) pela Universidade de Cambridge. Em 1961 adquiriu o grau de Professor Catedrático. Dois anos depois foi nomeado reitor da Universidade de Lourenço de Marques, em Moçambique, cargo que desempenhou até 1970. Na década de 70, durante o governo de Marcelo Caetano, defendeu "a democratização do ensino" ao assumir a pasta do Ministério da Educação Nacional. (Diciopédia:2004)

então ministro Victor Crespo. É neste marco que se suspende a Escola da Educação pela Arte, completamente extinta pelo Decreto-Lei nº 310/83.

Segundo o mesmo autor, assistimos ao 4º período da história artística em Portugal com a «Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) (...) é oficialmente aceite (...) que a Arte é um factor importante na formação integral da pessoa, devendo por isso fazer parte integrante do sistema educativo» (id.ibid.).

É então com a promulgação do Decreto - Lei 344/90 e Lei 46/86 de 2 de Novembro<sup>12</sup>, vulgarmente conhecido pelo «Decreto do Ensino das Artes» (ibid.:32) que se assiste ao quarto período da história de arte em Portugal. No prólogo deste Decreto-Lei, no primeiro parágrafo, há uma crítica à forma com a educação artística se processou em Portugal, referindo que na «educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus(...)». É ainda sublinhada a ideia de que a extrema complexidade intrínseca desta área da educação e da sua problemática inserção, são conducentes ao estado da educação artística.

Os currículos alteraram-se em 2001, com a publicação das Competências<sup>13</sup> Essenciais. De uma planificação por objectivos passou-se para de uma filosofia mais aberta centrada na construção de saberes. O perfil do professor aponta para que não sejam meros transmissores de saberes, mas sim, mediadores/facilitadores de conhecimentos. Verificar como se constrói uma literacia artística apanágio deste documento é a intenção do meu estudo.

### **3. Correntes subjacentes a novos paradigmas educacionais: cognitivismo, construtivismo– conceitos emergentes**

Porque o nosso estudo teve a sua génese na necessidade de saber como é que os alunos constroem os seus saberes para adquirirem um literacia artística, e de que forma é que os professores assimilam esta nova forma de encarar o processo ensino – aprendizagem, revitalizou-se a necessidade de compreender que paradigmas estariam presentes na feitura do Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais

---

<sup>12</sup> Este diploma estabelece as bases gerais da organização artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, desenvolvendo os princípios contidos na Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LSBE).

<sup>13</sup> Ter competência «é possuir um saber ou uma habilidade de uma qualidade reconhecida, num domínio definido; ser competente tem o mesmo sentido, é fazer prova de saber e, no limite, ser um perito no domínio considerado» (Dicionário de Pedagogia, 2000:105).

(CNEB-CE). Para além do que é visível no corpo do documento, seria importante procurar mais. Neste, está patente que as disciplinas são independentes umas das outras

(...) neste documento parte-se do princípio que as disciplinas enunciadas são independentes, tendo linguagens, sinais e símbolos próprios (...) compreendendo um conjunto de saberes, conceitos, formas, géneros, técnicas, processos e significados específicos (CNEB-CE, 2000:149).

Este documento parte do conceito de Educação Artística e refere que ela se desenvolve em quatro grandes áreas (Expressão Plástica e Educação Visual, Expressão e Educação Musical, Expressão Dramática /Teatro e Expressão Físico-Motora/Dança), presentes ao longo dos três ciclos. A que diz respeito ao meu estudo é designada por “Expressão Plástica e Educação Visual”. A última associa-se à área de Educação Tecnológica (ET). A conjugação destas duas tem expressão na disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT). A disciplina de ET, não faz parte da educação artística, de acordo com este documento da Educação Artística fazem parte as seguintes áreas: «Educação Visual • Música • Expressão Dramática/Teatro • Dança» (ibid.:147).

A Educação Tecnológica é assumida, neste documento como “cultura tecnológica”. Não faz parte do nosso estudo escamotear as possíveis implicações desta área mais técnica ou mais tecnológica, dependendo do modo como se interpretam os vocábulos, mas sim verificar como é que há e se há, “*Modos faciendi*” ou “*Modos operandi*”, na nova perspectiva educativa.

Há ou não uma nova perspectiva educativa?

Verifica-se em dimensões diferentes uma nova propulsão que visa uma mudança de “*Modus faciendi*”, onde? Nas “Experiências de Aprendizagem”, nas orientações ou, parafraseando a nomenclatura usada, “Indicações metodológicas”, que são dadas aos professores. Estas orientações apontam para uma aprendizagem do “aprender a aprender” (génese construtivista).

Na bibliografia deste documento (CNEB-CE), há uma bibliografia geral que é comum a todas as disciplinas e outra específica de cada disciplina. Quer no corpo do texto, quer pelas obras citadas, verifica-se uma componente reforçada de autores que falam da gestão e organização flexível do currículo, onde se potencia a transversalização do currículo e a articulação de saberes daí decorrentes, apontando-se também o construtivismo em educação e todas as práticas que daí emergem.

No nosso estudo pudemos verificar que os alunos faziam intersecções de conhecimentos que diziam respeito a aprendizagens desenvolvidas noutras disciplinas,

Nomeadamente em História e Matemática. A propósito de quadros do pintor Mário Botas, os alunos disseram espontaneamente que se tratava de D. Fernando e D. Sancho e que estes eram reis de Portugal, ainda a propósito das imagens há um aluno que refere que os quadros representavam mitos (curiosamente o tema da exposição era o pintor e o mito) e que mitos eram histórias antigas que passavam de boca em boca.

Decorre de tudo o que foi dito, que há uma propensão por parte do Ministério de Educação em efectuar mudanças, no sentido de um novo paradigma. Enquanto “observadora” pudemos constatar que o par pedagógico adoptou uma forma de intervenção diferente de outras anteriores na condução das suas práticas pedagógicas. Foi consensual por parte do par pedagógico que em anos anteriores não usavam (com estes níveis etários), obras de arte nem como ponto de partida nem de chegada para dar cumprimento às aprendizagens planificadas. Em conversas informais pudemos aferir que o par pedagógico estava num período de adaptação às novas mudanças implementadas por decreto, estando em curso uma mudança de fundo: o modo de planificar, o modo de estruturar as actividades (do uso sistemático do quadro preto, passaram a usar meios audiovisuais: retroprojector, computador, projector de diapositivos....), o modo de conduzir as aprendizagens.

Será que se efectuou alguma mudança de paradigma?

Que paradigmas educacionais estariam subjacentes às suas práticas?

As teorias da aprendizagem distinguem-se umas das outras por tendências diferentes de “colher, assimilar e explicar” os conhecimentos que se vão efectuando na vida das pessoas.

Será linear?

Não, os processos da aprendizagem são complexos e não é por acaso que se estuda o modo como o homem aprende e como processa a aprendizagem, deste estudo vão surgindo novas teorias. Se fosse simples não seria necessário tanta procura. Os professores também procuram o modo de ensinar que seja mais propício a que os seus alunos apreendam os conteúdos.

Numa abordagem cognitivista a aprendizagem é vista como uma «reorganização de percepções. Esta reorganização permite que quem aprende perceba novas relações, resolva novos problemas e ganhe uma compreensão básica da matéria» (Sprinthall e Sprinthall, 2000:206). O exemplo das possíveis aprendizagens dadas pelos autores referidos são de extrema pertinência para que se entenda o que é de facto reorganizar, perceber novas relações, resolver novos problemas e compreender a matéria. Os autores

dão vários exemplos deste tipo de aprendizagem: quando um aluno percebe que a multiplicação é uma sucessão de adições, quando um aluno descobre a forma de calcular a área de um paralelogramo, etc.

O construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e sobre a aprendizagem. Segundo o Dicionário de Pedagogia, este termo

(...) designa uma nova atitude científica que integrou os contributos do pragmatismo, da cibernética, das ciências cognitivas, da teoria da informação e da comunicação, da teoria dos sistemas, e que recusa o objectivismo (...), o realismo (...) e que acredita alguns princípios, o da retroação (...) o da auto-organização (...) o da complexidade organizada. (Arénilla et al., 2001:119 - 120).

O construtivismo surge com uma direcção particular que fomenta a experiência concreta e significativa e em que se dá a possibilidade de partilha, o mundo não é vivido da mesma maneira por todos, então cada um tem o seu “pequeno mundo”.

Para Fosnot o “Construtivismo” é uma teoria sobre o conhecimento e aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o “conhecer” como do modo como se “chega a conhecer”. Esta teoria define o «conhecimento como temporário, passível de desenvolvimento, não objectivo, estruturado internamente e mediado social e culturalmente. Nesta perspectiva, a aprendizagem é encarada como processo auto-regulador (...)»(1999:9). A sala transforma-se numa mini-sociedade onde o conhecimento e a aprendizagem é feita por adaptabilidade, apresentação, debate, reflexão e associação de ideias. O professor não é um mero transmissor de conhecimentos, é sim, um facilitador e mediador.

Para a autora supra citada, a teoria construtivista, reside essencialmente na função adaptativa daquilo que chamamos conhecimento. Esta teoria baseada no trabalho de Jean Piaget e de Lev Vygotsky

«(...) está a ter importantes ramificações em termos dos objectivos que os professores definem para os alunos com quem trabalham, das estratégias educativas que os professores utilizam na prossecução desses objectivos e dos métodos de avaliação(...)» (Ibid., 1999:23).

Apresentaremos de seguida um quadro, que no nosso entender, sintetiza as ideias principais da escola baseada numa perspectiva construtivista, com as quais identificámos o nosso estudo, porque balizam as metodologias usadas pelos interlocutores, alvo da investigação. Evidenciamos, no quadro nº1, aspectos que nos pareceram relevantes e em consonância com o que nos foi dado a observar na sala de aula.

Quadro 1- Escola Construtivista<sup>14</sup>

| <b><u>Pedagogia progressista – Escola Construtivista</u></b> |   |
|--|---|
| Papel da escola  | <b>Ensinar conteúdos orientados para a formação do cidadão participativo e criativo.</b> A escola é parte integrante do todo social e desenvolve ações em parceria com outros actores sociais. A escola pública precisa de ter uma proposta inclusiva. Todos os alunos têm direito e acesso à educação.   |
| Conteúdos de ensino  | São os conteúdos universais e de diversas culturas, tempos e lugares (regionais, nacionais e internacionais), permanentemente reavaliados em face à realidade social. As questões sociais da actualidade (temas transversais) perpassam todas as áreas de conhecimento. <b>Saber saberes, saber fazeres, saber ser e saber ser no convívio com o outro.</b> |
| Métodos de Ensino  | Os métodos levam em consideração a tipologia de conteúdos para a sua associação com os métodos do aluno para aprender (diálogo entre ensino e aprendizagem).  |
| Relação Professor/ aluno                                     | O professor é uma autoridade competente – <b>realiza transposições didácticas, em função dos conteúdos e temas a serem ensinados.</b> Avalia os conhecimentos prévios dos alunos. Acompanha as aprendizagens do grupo e de cada aluno. É responsável pelas situações de aprendizagem e pela criação de actividades diferenciadas.                           |
| Pressupostos de aprendizagem                                 | Factos de aprendizagem: <b>a construção, o relativismo e a interação.</b> Relações entre ensino e aprendizagem. Professor: ensinar a aprender. Aluno: aprender que pode aprender (auto-estima). Aprendizagem profunda versus superficial. Aprender para si e para a participação social.  |

#### **4. (Re)conceptualização do currículo: definições, implicações e contrastes.**

O currículo é uma preocupação constante de todos os agentes educativos.

O que é currículo? Segundo alguns autores este conceito é um dos mais controversos que se podem encontrar nas ciências da educação, nesta perspectiva ,

<sup>14</sup> Adaptado de Rosa Iavelberg (2003: 119).



Angulo Rasco<sup>15</sup> refere que o «concepto de “currículum” es, probablemente, uno delos más controvertidos de todos que normalmente se encuentran em cualquier análisis disciplina de la educación desde que en 1918 apareció al libro de Bobbitt “the Curriculum”.» (1994:17).

Segundo Ivor F. Goodson currículo « (...) deriva do latim currere, que significa correr e se refere a uma pista de corrida (ou a um carro romano de corridas). As implicações etimológicas remetem-nos para a concepção de currículo construído socialmente e definido como um percurso a seguir ou, mais significativamente, a apresentar.» (2001:61). Gibbons e Hamilton, dizem que «as palavras classe e currículo parecem ter entrado no discurso educativo numa época em que a escolaridade estava a ser transformada numa actividade de massas» (Goodson, 2001:61 - 62).

O Currículo é um conceito que tem sido entendido de diferentes formas consoante os contextos sociais e as perspectivas teóricas que se enfatizam e emergem, nesses contextos.

Para Hamilton o termo “currículo” está relacionada com as ideias de Calvin (1509 – 1564), historicamente o conceito associa-se ao conceito de disciplina que advém das então escolas Calvinistas. O currículo, neste contexto surge como contributo social.

Para os autores Ramiro Marques e Maria do Céu Roldão, a conceptualização deste termo « (...) vem-se assimilando a programas e disciplinas ou a um novo nome para práticas velhas. Para o público em geral, o essencial do currículo é que os alunos aprendem de visível na escola.» (1999:14 - 15). Para esta autora, o currículo associa-se a duas coisas essenciais: «(...) aquilo que passa – a passagem de alguma coisa a alguém – e aquilo por onde se passa – o percurso, e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito, de modo a que a passagem, num sentido quase filosófico, efectivamente ocorra» (Ibid.:15).

Os tempos mudam e com eles aparecem novas exigências que se operam em todos os domínios do conhecimento. Nesta perspectiva, Graça Fernandes, Isabel Alçada, M<sup>a</sup> do Céu Roldão e Manuel Emídio, grupo de trabalho do Ministério de Educação, conceptualizaram num documento de trabalho, uma abordagem ao currículo e à sua evolução. Este grupo organizou o currículo numa perspectiva temporal.

Assim, o currículo, na primeira década do século XX , foi enfatizado na perspectiva de Dewey como educação progressista, a

---

<sup>15</sup> Coordenador juntamente com Nieves Blanco Garcia da obra: Teoría y Desarrollo del Currículum.

(...) concepção de educação, resultante do alargamento dos conhecimentos científicos, de novas concepções de aprendizagem, do desenvolvimento dos estudos psicológicos e da premência de promover reformas sociais e ligar o ensino à vida real. Nos currículos o conhecimento é encarado como dinâmico, (...). Maior diversidade e flexibilidade curriculares. Valorização das necessidades e experiências do aluno.» (1992:83)

Nos anos 50/60 surgem as concepções behavioristas, autores como Tyler, Bloom, Bandura, entre outros, advogaram que o currículo era um conjunto de resultados de aprendizagens cuja responsabilidade residia na Escola.

A par, outros pedagogos (Bruner, Hilda Taba, David Ausubel), viam o currículo baseado na estrutura das disciplinas, surgindo da necessidade de cientificar os conhecimentos no pós guerra fria. Esta conceptualização do currículo

(...) valorizou a aquisição de competências e o desenvolvimento do raciocínio científico (...) Esta concepção de currículo baseada em conceitos e princípios organizadores de cada disciplina (...) inspira-se nas teorias de Bruner. Segundo Bruner a aprendizagem baseia-se essencialmente no domínio do processo(...) (Ibid., 1992:84).

Nos finais dos anos 60 o currículo operacionaliza-se e baseia-se na relevância e significado dos temas. Verifica-se uma

(...) reacção contra o movimento das “novas” Ciências. Fenómenos sociais e novos interesses da juventude conduziram a uma nova concepção curricular (...) é o período de currículos flexíveis, tentativas de interdisciplinaridade, educação global, escolas de área aberta (...) verifica-se declínio nos resultados académicos (ibid., 1992: 84).

Segundo este grupo de pedagogos nos anos 70/80 assiste-se a uma tentativa de retorno a aprendizagens essenciais e a aquisição das competências fundamentais. Neste contexto Lucília Valente e Cristina Lourenço<sup>16</sup>, referem que:

Nos anos setenta, a reforma de Veiga Simão traz consigo novas perspectivas de uma renovação pedagógica, influenciando o desenvolvimento das artes na educação. O projecto de reforma procurou responder a preocupações fundamentais: a primeira, dizia respeito à formação geral e profissional de artistas na vertente das artes; a segunda, referia-se à formação pedagógica dos professores das áreas artísticas. É neste contexto que é implementada a experiência inovadora no Conservatório Nacional de Lisboa, o Curso de Educação pela Arte, que vai procurar responder a uma necessidade de implementar experiências pedagógicas na vertente da educação expressiva, mais concretamente na área da música, movimento, drama e plástica. Nesta

---

<sup>16</sup> –Artigo de revista acedido pela internet – “ É a Educação pela Arte uma Experiência datada?” –  
Universidade de Évora / Escola Básica Integrada de S. Onofre- Dossier- Instituto de Inovação Educacional (IE) - Noesis nº 52 – Outubro Dezembro- 1999

experiência pedagógica, a actividade artística é baseada no princípio da globalização das expressões, articuladas metodologicamente nas perspectivas da Escola Nova. (1999)

Trata-se, nesta etapa, de um currículo virado para a cidadania, para aplicação de estratégias que permita desenvolver: o pensamento crítico, a tomada de decisões e o domínio de conhecimentos necessários à resolução de situações diversas.

Neste sentido, numa visão de currículo direccionado para a resolução de situações diversas, coordenado para o desenvolvimento de competências. Cada etapa surge como construção de saberes e o currículo permite a sua concretização.

É neste sentido que Pacheco<sup>17</sup> define currículo como «um percurso com caminhos que se constróem a partir de políticas de identidade ligadas ao sujeito, ou às diferentes subjectividades dos actores, e às escolas que são o local de produção dessas mesmas identidades» (2002:102).

Se enfatizarmos o currículo como percurso de cada um, sublinhamos o conhecimento diferenciado. A este propósito, Roldão refere como metáfora, o “jardim secreto” do currículo, sublinha que durante muitas décadas as análises ligadas ao currículo foram apresentadas dentro duma lógica de racionalidade técnica, isto quer dizer que se enfatizava o global, o construto social, no entanto a situação concreta do aprendente do percurso individual de aprendizagem era posto de lado. Para esta autora o que é importante é entrar no âmbito da escola, clarificar como se processam as aprendizagens, seja « (...) deslocar a lógica interpretativa para dentro do currículo, de passar da visão apenas segmentar e técnico-didáctica dos processos de ensino para o seu real efeito na tarefa cognitiva do aprendente (...) » (2003:19)

Dentro duma lógica estrutural o currículo é visto como conjunto de aprendizagens e centrado no aprendente, define que tipo de homem deseja formar. Como já referi, o currículo foi analisado à luz de construções sociais, onde implicitamente todas as conjunturas fizeram parte. Fazer corresponder o currículo centrado no indivíduo, na escola, neste microcosmos social é evidenciar as suas potencialidades. Tal como refere Westburg citado Rasco «un curriculum sólo encuentra su significado en la enseñanza, en las acciones y relaciones entre profesores y alumnos ocupados en las actividades mutuas que llamamos educación» (1994:26). Este currículo visto como desenvolvimento

---

<sup>17</sup> In -O Particular e o Global no Virar do Milénio – Cruzar Saberes em Educação – Actas do 5º da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Edições Colibri – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Lisboa, 2002.

duma acção prática e reflexo duma cultura própria é o centro de interesse da investigação a que me propus.

Partimos, como já salientámos, do documento do currículo nacional para estudar a problemática levantada sobre a literacia artística. Há muitos tipos de literacia. Há alguns anos atrás, no senso comum, aquele que sabia ler, escrever e contar era letrado, ou seja, tinha um nível de literacia. Hoje sabemos que não bastam estes saberes, urge uma literacia mais global, intercultural e transversal. Não obstante, o grau, nível, enfoque da literacia não ter limites, no nosso estudo propusemo-nos analisar se há ou não níveis de literacia e de que forma é que esta se desenvolve.

A literacia artística, já definida anteriormente pressupõe o conhecimento, sinónimo de entendimento, relacionado com um contexto cultural e social. No levantamento de dados que levámos a cabo, pudemos constatar que, na disciplina de E.V.T., o tema<sup>18</sup> e o título das obras, foi determinante na exploração dos conteúdos que nos foram facultados a observar. A interacção pedagógica entre professoras e alunos privilegiou a procura de sentido na análise das diversas reproduções de obras de arte. Esta análise de sentido, enfatizou a procura de “tema”, por vezes, com apoio do “título” da obra, no caso de obras menos figurativas.

As professoras, neste caso, em parceria pedagógica (par pedagógico), planificaram por competências, desenvolveram o currículo, tomando por sugestão “experiências de aprendizagem”<sup>19</sup>, prepararam materiais pedagógicos e promoveram visitas de estudo e trabalhos de projecto. Segundo Hernández e Ventura, os projectos de trabalho são uma forma de organizar os conhecimentos escolares. Neste sentido perceciono um projecto de trabalho como um currículo estabelecido para um determinado tema, conteúdo ou conhecimento. Estes autores defendem que

«A função do projecto é favorecer a criação de estratégias de organização de conhecimentos escolares em relação a :1) o tratamento de informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.» (Sousa, 1998:61).

---

<sup>18</sup> Para Michael J. Parsons, no que diz respeito à compreensão da obra de arte, define que cinco estádios, sendo o tema a ideia dominante do segundo estádio. Para este autor, este estádio está organizado em torno da ideia da representação, o objectivo da pintura é representar algo, se não forem figurativas, as obras, não têm grande sentido. a obra é quanto melhor quanto mais realista. (InCompreender a Arte, 1992:39)

<sup>19</sup> O documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, refere tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos, refere ainda dentro destas, indicações metodológicas. Apontam para o desenvolvimento de projectos e pesquisas em artes, e para a exploração de um tema de uma situação de um problema com significado para o aluno.

Nesta perspectiva poderemos assumir que o currículo foi trabalhado não como um conjunto de procedimentos técnicos, “objectivados”, tal como se planeava antes do surgimento da gestão flexível do currículo por conteúdos e objectivos, cujo enfoque era o produto (numa perspectiva de currículo fechado, hermético advogado por Tyler e outros seguidores), mas sim como algo em construção, algo em aberto, sempre em remodelação. Pacheco refere que

Stenhouse 1984) – tal como Reid (1980) – (...) reforça o pragmatismo curricular, ao defini-lo como uma prática e como um processo de investigação que deve estabelecer a conexão entre a intenção e a realidade. Mais do que o produto ou o resultado pretendido, o currículo deve proporcionar um princípio de procedimento para o professor (...) (1996: 39).

Nesta perspectiva e de acordo com o autor é mais importante aquilo que se faz (o processo) do que aquilo que se pretende fazer (o produto). Este ponto de vista, assenta na filosofia da reorganização curricular, uma perspectiva construtivista da educação.

O par pedagógico estruturou o currículo a partir do documento nacional, planificou por competências. Fizeram alterações à programação. O par pedagógico estruturou os temas em estudo, adequando-os em primeiro lugar aos conteúdos programáticos: Luz /Cor – Comunicação - Forma – Espaço e também às áreas de exploração: Desenho e Pintura trabalhando o tema da “Figura Humana e Reprodução de Obras de Arte”.

Apresentaram diversas obras de arte de diversos autores estrangeiros e portugueses, escolhidos em torno da temática dos “Jogadores de cartas”. O tema geral subordinou-se à figura humana, aos estudos antropométricos, enfatizando a cabeça.

Muitas questões se têm colocado em torno do tipo de currículo, da sua relação com a aprendizagem, com os meios para a aprendizagem, que não dispensa a intervenção dos actores no processo (alunos e professores, escola, família e meio). Rios de tinta têm preenchido folhas com aspectos fundamentais à história do currículo. Currículo é abstracto, é substantivo, é percurso de etapas concretizadas e materializadas em intenções e práticas.

O currículo, nesta perspectiva é apresentado como emancipação dum projecto. É importante referir que as intenções partiram dos professores, mas a adequação foi negociada com os alunos. A título de exemplo, uma visita de estudo como extensão curricular, ou seja como dimensão cultural, recreativa e lúdica só teve provimento porque os principais interlocutores derem o seu contributo: ir à visita! Trabalharam para a compreensão significativa, quer isto dizer, interceptaram o que realmente foi importante reter para novas assimilações.

## **5. O Ensino Artístico e a apropriação do aprender a conhecer, aprender a viver com os outros e do aprender a ser.**

O modo como se aprende foi sempre uma preocupação de todos aqueles que de um modo ou de outro, interagem/interagiram no “ensino”. Foram apontadas diversas causas para os resultados menos bons observados ao longo de décadas. Uma crescente responsabilidade para as escolas foi sendo aculturada socialmente. Em pleno século XXI assiste-se a um crescendo de ideias ligadas a um conhecimento plural, numa sociedade igualmente plural. As desigualdades diluem-se num universo mais multicultural. As teorias construtivistas ganham vulto, têm vindo a evidenciar-se ao longo das últimas duas décadas. Na opinião de . Arends esta teoria tem-se oposto à do “Objectivismo,”<sup>20</sup> defende que, sob uma perspectiva objectivista, o conhecimento surge como somatório ou «(...)“quantidade” suficiente de conhecimento significativo em disciplinas específicas(...)esta perspectiva tem como objectivo estruturar aquilo que é conhecido em programas normativos que estabelecem o que os alunos têm de aprender (...)» (1997: 4).

Em alternativa a esta perspectiva surge então o construtivismo que, segundo o mesmo autor, não assume o conhecimento como algo que é «(...)dado adquirido, estabelecido e transmissível (...)» (id. *ibid.*), assume o conhecimento como algo que é pessoal e é construído através da experiência de vida. O conhecimento surge na perspectiva de processo social em que os indivíduos constroem significados influenciados pelo “*Modus faciendi*” e “*Modus vivendi*”. Para o autor citado, « a aprendizagem é um processo social mediante o qual os “aprendizes” constroem significados que são influenciados pela interacção entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem». (id. *ibid.*).

Segundo a perspectiva construtivista é dado aos aprendentes a possibilidade de terem contacto com experiências relevantes e oportunidades de diálogo entre os agentes educativos (pares, professores e outros). Assim, os conhecimentos vão sendo construídos pelos diversos interlocutores. O currículo sob forma de planificação é indicador de acontecimentos e de actividades de aprendizagem. O documento do currículo nacional para o ensino básico, fala em experiências de aprendizagem e sublinha que o aluno «ao longo da educação básica, o aluno deve ter oportunidade de

---

<sup>20</sup> De acordo com a Dicionária de 2004, objectivismo é uma «atitude prática que consiste numa referência ou subordinação sistemática aos dados objectivos, isto é, verificáveis pelos sentidos, que afectam os dados subjectivos da experiência vivida, da imaginação».

vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento de competências artísticas e, simultaneamente, ao fortalecimento da sua construção identitária» (2001:150).

Enumera o tipo de actividades que devem ser exploradas. Fazendo um parêntesis, referindo o modo como o par pedagógico, do meu estudo conduziu as actividades e o modo como planificou, foi evidente a necessidade que tiveram em responder às novas exigências educacionais e sociais. Da planificação que nos foi facultada, em registo informático, pudemos observar que as actividades desenvolvidas foram marcadas por uma intenção pedagógica activa, na forma como conduziram as situações pedagógicas: mostra de diapositivos, trabalhos de pesquisa, compilação de trabalhos para portfólios, visita de estudo (não referenciada na planificação, mas efectuada). Observámos que as aulas foram densas em diálogos e os alunos partilharam experiências de vida, vincadamente diferentes, não obstante tratar-se dum meio pequeno e rural!

O currículo, rege-se por acções genéricas que , pelo que observámos (no trabalho de campo), as actividades lectivas e o currículo (planificação) estabelecidos, foram reformulados por acrescentos e também por algumas substituições. As professoras deram ênfase aos saberes decorrentes de situações que os alunos manifestavam saber por outras fontes, a título de exemplo: programas de televisão e informações obtidas na net ou em revistas. Um aluno *respondeu* « *Eu conheço outros pintores, fiz pesquisas na net e conheci o Leonardo d’Vinci que desenhou asas, se calhar ele queria voar!*» (mini - entrevista acção, 05/02/2004).

Em pleno século XXI, temos uma “escola” em permanente mudança, mais apetrechada de recursos e mentalizada pela (re)estruturação social.

Vivemos numa sociedade tecnológica, onde ganha vulto uma grande rede de comunicações. Assistimos a um crescendo, por parte dos usuários da internet. Tem vindo a revelar-se como meio eficaz e de grande utilidade pública. Estamos perante uma nova realidade, através deste meio de comunicação e de “busca”, o conhecimento é-nos dado bastando premir uma tecla ou o botão do rato e eis-nos numa biblioteca ou num museu.

Emerge um tipo de currículo mais versátil, “menos pronto a vestir” no dizer de João Formosinho, versatilidade essa que deposita novas directivas. A disciplina já não tem saberes estanques. Há uma linguagem própria para cada uma, no entanto, há uma transversalização do currículo. A miríade de situações educacionais passa agora por uma reorganização curricular, em que novos papéis se pedem aos professores. Estes passam a

desenvolver novas atribuições curriculares: desenvolvem projectos no Estudo Acompanhado, nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na Área de Projecto, ou seja, nas Novas Áreas Curriculares não Disciplinares (NAC).

O papel do professor já não é o de mero transmissor do conhecimento. Os alunos são co-autores, co-produtores e co-responsáveis no processo educativo. Nesta deambulação dialógica, gostaria de referenciar Ramiro Marques e M<sup>a</sup> do Céu Roldão<sup>21</sup>, que ilustram bem o papel do currículo nos sistemas educativos

(...)A escola deixou de servir predominantemente uma parte da sociedade, oferecendo à larga maioria apenas níveis de literacia (...) As sociedades tornaram-se cada vez mais complexas, urbanas e multiculturais (...) Os saberes e a informação, outrora em larga medida encapsulados nos saberes escolares, são hoje infinitamente mais vastos, mutáveis e acessíveis por múltiplas vias. (...) O currículo escolar – no sentido daquilo que à escola cabe fazer aprender a todos – atravessa uma mudança estrutural decorrente das anteriores: - se por um lado já não incorpora uma passagem simples de saberes estáticos, constitui-se cada vez mais como campo crítico da aquisição dos saberes de referência e das competências para aprender (...) (1999:16 - 17).

Como aprender a conhecer e a fazer? Como aprender a viver com os outros?

São as pedras basilares do construtivismo que, segundo Rosa Iavelberg

(...)considera a cultura e o contexto educativo factores importantes da aprendizagem. Com o avanço do construtivismo, as proposições da modernidade, no ensino da arte, são progressivamente transformadas: - recupera-se e ressignifica-se o conceito de originalidade e de criatividade usados na modernidade. - Observam-se as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento (...) - Compreende-se que, desde pequena, a criança constrói e transforma seus saberes, seus fazeres, seus valores e sua sensibilidade em arte a partir do diálogo que estabelece entre: suas imagens internas e imagens externas da natureza e da cultura; - seus conhecimentos e os conhecimentos construídos pela sociedade (aos quais tem acesso) (2003:42).

Nesta perspectiva, o apre(en)dente vai caminhando numa literacia artística.

---

<sup>21</sup> Cf. Autores (e outros), organizadores da obra *“Reorganização e Gestão Curricular no ensino Básico – reflexão Participada*, orientada por José Tavares e Isabel Alarcão, Porto, Porto Editora, 1999.



## 6. Perspectivas sobre a aprendizagem, conhecimento e (i) literacia

Literacia  
Inimaginável mundo!  
Tecido  
Em romãs de vida,  
Ramos de gerações...  
Alargadas pelas inovações  
Criando novos espaços  
Incrementados pela complexidade da  
Aprendizagem e conhecimento do “antes” e do “depois”.  
(Alice Dias)

Iniciamos este capítulo com um acróstico, tentando transmitir aquilo que sentimos e entendemos por literacia. Considerámos que há eixos fundamentais e estruturantes para que se entenda o conceito: emerge do global para o particular; rege-se por meticolosas associações, desnovelando ao ritmo e intensidade vivencial de cada um; associa-se à inovação tecnológica, opera-se em interacção com a evolução social; compreende uma complexa articulação de conhecimentos que se operam em esquemas abertos de aprendizagem.

### 6.1. Breves considerações sobre a conceptualização do termo “(i)literacia”

Apesar de tentarmos “conhecer” o conceito de (i) literacia, estamos conscientes de que este termo não será fácil de conceptualizar com a assertividade desejada, porque é, de certo modo, recente entre nós, por isso, posiciona-nos num campo ainda por explorar.

A acepção “literato” está ligada ao termo “literacia”, e surge do termo inglês “Literacy”.

No Dicionário Houaiss da língua portuguesa, o termo literacia vem referenciado como tendo surgido no âmbito da pedagogia no século XX. Literacia é pois «1. qualidade ou condição de quem é letrado. 1.1. m.q. alfabetização (“processo”) 2. Conjunto de práticas que conotam a capacidade de diferentes tipos de material escrito; o letramento. etim. ing. literacy (1883) » (Tomo 4:2003)

Nesta entrada lexical, temos por um lado literacia como sinónimo de alfabetização como processo, implica desenvolvimento, caminho, direcção; por outro o conjunto de práticas que se ligam para perceber formas de expressão, no caso concreto: o escrito. Há uma situação temporal que nos suscita dúvida, o facto de registarem o termo no século XX e a etimologia estar vinculada ao ano de 1883.

Entre nós, este vocábulo, como já referimos, entrou há pouco mais de uma década.

A autora Maria Pinto (2002) fez uma revisão bibliográfica sobre a evolução deste conceito em Portugal. Registou o seu surgimento entre nós, a partir de Outubro de 1995, com a divulgação do Estudo Nacional de Literacia. Fez um levantamento em vários dicionários e deu conta que a 7ª edição da Porto Editora ainda não fazia qualquer alusão ao termo “literacia”, verificou que só em 2001 no dicionário de Língua Portuguesa contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, havia a entrada do termo. Neste, literacia era definida em duas acepções: a primeira como antónimo de iliteracia, e foi definido como “capacidade de ler e escrever”; na segunda acepção, o termo foi definido como “condição ou estado de pessoa instruída”.

De acordo com esta autora, o termo “iliteracia” é referenciado desde 1660 em inglês, surgiu pela “mão” de mudanças histórico-sociais e conseqüentemente deu-se a evolução da linguagem: palavras novas para designarem novos conceitos.

O termo literacia assume, na nossa opinião, uma gradação lenta na sua assumpção no nosso país. Pensámos que o termo está a começar a sua difusão graças à sua ocorrência em artigos publicados. A este respeito, ocorre-nos mencionar novamente a autora supradita, tendo afirmado que o termo literacia foi mais difundido, também porque surgiu num artigo do jornal Diário de Notícias em 20 de Agosto de 2001. Foi também neste ano que o termo surgiu referenciado no Currículo Nacional de Competências Essenciais, pensamos que ao entrar na vertente educacional, este conceito começará a difundir-se mais rapidamente. A título de curiosidade, esta autora realçou o facto de em 1994, em Portugal, ter surgido o termo “literacia” divulgado pelo autor António Nóvoa. Este vocábulo emergiu a par do termo “analfabetismo”, este autor aplicou o termo acoplado a “nível”: “baixos níveis de literacia”.

Apesar de o termo “literacia” estar ligado à capacidade de ler e escrever e ainda à condição de pessoa instruída, é de realçar o facto de se falar de níveis de literacia, este acontecimento poderá ser uma ponte para novas literacias, aliás a autora supradita, colocou em destaque a questão: literacia ou literacias? A autora considera que pelo facto de esta emergência lexical derivar de implicações múltiplas áreas de conhecimento, torna-se inevitável que a sua assumpção seja assumida como literacias e não como literacia e integra também que o mais correcto é falar em diferentes níveis de literacia.

Corroboramos com a autora, mas reconhecemos que literacia ou literacias, não são dissemelhantes. Neste caso concreto apraz-nos referenciar uma figura de estilo que sob

o nosso ponto de vista ilustra bem este vocábulo: a sinédoque, assim a(s) literacia(s) poderá(ão) ser aculturada(s) como uma parte dum todo ou o todo duma parte. Desta forma podemos falar de literacia em artes, apesar do termo se encontrar no singular, ele remete-nos para várias áreas, e para um infundável domínio do conhecimento.

Parece-nos que está longe de se ajustar um caminho definido e concreto para a abrangência deste conceito, ele é infundável, no entanto há autores como

M<sup>o</sup> Carmo Gomes, Patrícia Ávila, João Sebastião, António F. Costa que entendem que a literacia é

(...)a capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos vários (textos, documentos, gráficos). (...) define-se por duas características nucleares: a) por permitir a análise da capacidade efectiva de *utilização na vida quotidiana* das competências de leitura, escrita e cálculo; b) e por remeter para um contínuo de competências que se traduzem em *níveis de literacia* com graus de dificuldade distintos.

Consideram que a literacia está ligada à capacidade de interpretar diferentes dados escritos. Referem ainda o uso de competências em níveis que permitem um *continuum* e traduzem-se em graus de literacia. Este sentido quase métrico, leva-nos a pensar numa convergência curricular, em que o ser humano vai passando de nível até atingir um grau.

As opiniões divergem quando se trata de assumir o grau de importância da manifestação de cultura versus conhecimento. No passado, o “grau de escolarização” definia o “grau do conhecimento”. Hoje em dia, no nosso entender, torna-se mais difícil de definir o que é ser-se “literato”, este termo assumido por nós, como “sabedoria/conhecimento”, é de difícil conceptualização. Para o autor Filipe Reis, a literacia

(...) é um veículo de disseminação de valores e práticas (assim como de competências) que são fundamentais e efectivas para a reprodução de ordem hegemónica. Em síntese, a literacia enquanto categoria de pensamento, não é intrinsecamente boa ou má, nem pode ser tratada como tecnologia (do pensamento) neutral ou cuja divulgação em larga escala seja capaz de produzir, de forma autónoma, efeitos predizíveis e universais (2005:74)

Na nossa opinião, o autor foca um aspecto que considerámos muito importante para ajudar a clarificar o que se entende por literacia. Esclarece que é um meio de difusão, os canais dessa difusão são um conjunto de factores. Hoje é impensável atribuir somente o papel de “meio” à “escola”. Os seus actores vivem em **sociedade**, o “meio”, é este “espaço macro”, onde se “encenam os actos” de forma a “apresentar” os discursos dos seus “actores”. Ora se a literacia enquanto categoria de pensamento, não é boa nem má, nem pretende produzir efeitos predizíveis e universais, quanto a nós, pode ser

“vista” como uma complexificação intercomunicacional que resulta de mecanismos socioculturais.

Filipe Reis apresenta o conceito de literacia como categoria do pensamento e também como metáfora no envolvimento. O autor ao referenciar “envolvimento” está a enfatizar três domínios: cognitivo, afectivo e emocional, pretende reflectir sobre os processos sociais e cognitivos e assim dar um contributo para a reflexão e qualificação das práticas educativas. O autor sugere que o desenvolvimento de competências implica o envolvimento.

Actualmente o contexto em que se integra o conceito de “literacia” é diferente. Segundo, o autor. Manuel J. Damásio,

«A literacia tornou-se hoje um dos temas centrais para a reflexão em torno da relação entre o sujeito e as novas formas de produção e transmissão do conhecimento que surgem associadas ao advento de uma sociedade em que a informação se transformou no valor essencial e em que as tecnologias associadas ao seu processamento e produção (...) No passado, o problema da literacia era tradicionalmente abordado de um ponto de vista que privilegiava, por um lado, a distinção entre o texto escrito e a oralidade, enquanto patamares de uma mesma evolução cognitiva e representacional do sujeito; e, por outro lado, a hierarquização conceptual e material do discurso como noção fundamental da literacia. (...)» <http://bocc.ubi.pt>

Tal como temos vindo a verificar, o conceito de literacia está, actualmente intimamente ligado ao conhecimento e à interacção social. Surge num contexto ligado às tecnologias que se associam em interacção e extensão com os sujeitos. Esta nova concepção de literacia projecta-se numa associação de diversas variáveis que, conjugadas, originam novas formas de “saberes”. Esta conjugação tem a **reflexão** como base, projecção e suporte. Hoje em dia já não se predita associar o conhecimento à quantidade de “coisas” que sabemos.

Literacia é ainda entendida, segundo Luís Guerra e Lucília Salgado, num sentido restrito como «(...) a capacidade funcional de usar a linguagem escrita, de lhe retirar sentido e informação» (1997:9). Neste sentido falamos de literacia confinada a uma vertente mais linguística, digamos no sentido do domínio da língua materna. Para além da (des)codificação do código escrito, a escrita é ainda referida como a competência da capacidade de interpretar. Também segundo o dicionário da diciopédia, literacia tem como informante lexical «capacidade de ler e escrever, alfabetismo, do lat. (litetèram, “letra” + acia)» (Diciopédia, 2004). O seu antónimo, iliteracia, tem como referente lexical duas situações, «1. dificuldade em ler e interpretar e escrever; 2. falta de conhecimentos considerados básicos; analfabetismo» (id. ibid.). Ao longo da história da

Educação em Portugal, passamos por diferentes opiniões sobre o que foi considerado importante saber<sup>22</sup>.

O significado de alfabetismo tem na mesma fonte, a ideia de instrução e analfabetismo, de ignorância de quem não conhece o alfabeto, de quem é ignorante” e ainda de forma substantiva, «aquele que não sabe ler nem escrever» (id.ibid). Inferimos que os vocábulos referenciados não se afastam muito da ideia principal: saber ler, descodificar mensagens e interpretá-las e ainda a capacidade de escrever e contar.

Segundo uma publicação de “Estudos e Relatórios – Saberes Básicos de todos os cidadãos do séc. XXI”, no preâmbulo, está referido que

«Durante décadas, os saberes básicos foram essencialmente confinados a três tipos de competências: ler, escrever e contar. Um tal modelo está esgotado. Não significa isto que não continue a ser importante saber ler, escrever e contar. (...) A escola que temos não serve a sociedade de informação e do conhecimento. (...)» (2004:17).

Assim ela precisa desenvolver outras competências para preparar os cidadãos para esta sociedade. Estas competências preconizam-se para se desenvolverem ao longo da vida e poder-se-ão agregar em saberes fundamentais,

(...) à luz das propostas educativas da UNESCO (1996) consagrados através da conhecida “fórmula” dos quatro saberes, isto é, “aprender a ser”, e suas subordinadas “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e “aprender a viver juntos”. (id.ibid).

Deste modo questionamos: Como aprender a ser? Como aprender a conhecer? Como aprender a fazer? Como aprender a viver com os outros? Como transformar a aprendizagem em sabedoria e conseqüentemente em conhecimento?

Estas questões ainda que triviais, por serem tão debatidas ao longo dos tempos, tornam-se fundamentais porque o mistério humano é complexo, tal como é complexa a sua forma de aprender e decifrar cada hiato do seu tempo. Neste contexto, podemos dizer que as teorias da aprendizagem sucedem-se umas às outras, mas nem sempre se tornam opositoras, graduais ou complementares umas em relação às outras. Segundo Sprinthall e Sprinthall as teorias da aprendizagem são de facto diversas e são-no porque advogam que a «(...)aprendizagem significa muitas coisas diferentes (...) Aprendizagem significa tantas coisas diferentes, que as controvérsias, muitas vezes, são simplesmente o resultado de diferentes teorias estudarem diferentes aspectos da aprendizagem»(1993: 223).

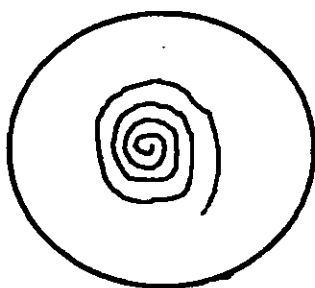
---

<sup>22</sup> Saber, uma acção de entendimento, aprendizagem e conhecimento.

As teorias que nortearam o currículo nacional por competências têm claramente pressupostos construtivistas que apelam ao “aprender a aprender”, o que poderá ser um veículo para a sua formação ao longo da vida, num contexto onde «a emergência do conceito de “formação ao longo da vida” (life-long learning) é uma realidade actual que afecta todas as profissões e cidadãos, enquanto forma de confronto com os desafios do mundo actual. (...)» (Luísa Alonso, 2004: 146). Nesta perspectiva, pensámos que tal como o “life-long learning” é o desafio que se coloca a todos, e todos têm que se colocar numa predisposição para aprender. Sentir a literacia como uma aprendizagem/conhecimento e desenvolvimento de competências é uma “obra” sempre incompleta e em constante modificação tal como a espiral.

## 6.2. Caminhos para a (i) literacia em artes

Figura nº 1 – A literacia como processo aberto de aprendizagem.



A figura 1 representa o Mundo (linha fechada) e a espiral (linha aberta) a literacia em desenvolvimento.

Como temos vindo a verificar os caminhos para a literacia são abertos e crescentes. O que queremos dizer? O Homem desde que nasce até que morre está sempre em constante aprendizagem. A aprendizagem é algo que se assemelha à espiral que se desenvolve a partir dum ponto e vai circulando até ao infinito, não tem um princípio nem fim. Nós também não podemos precisar com exactidão o início da nossa aprendizagem. Quando chegámos à escola, já levamos connosco a nossa herança familiar, social e secular.

A literacia é, tal como refere Joaquim Rosa, uma leitura da vida, refere que

O próprio mundo, criado e recriado pelos humanos, torna-se escrita para ser relida e reescrita. Os humanos caracterizam-se por esta capacidade (“infinita”, e por isso os caracteriza, não os “de-fine”) de criar e recriar significações em resposta às significações que acolhem e recolhem. O nome mais comum para designar esta característica é “liberdade”. Por isso a ligação entre literacia, educação e cidadania é ontológica, não accidental. Um cidadão para quem o mundo fosse “ilegível” não seria um cidadão, pois não poderia exercer a “liberdade”, isto é, a capacidade ontológica de criar e recriar o mundo e as significações (2005:38)

Parece-nos interessante esta ideia da “liberdade” estar associada à capacidade de criar e recriar novos caminhos e direcções ou novas (re) significações. A visão da ligação da literacia-educação-cidadania, como capacidade ontológica de agir sobre o

mundo e as significações. Também neste nível de pensamento, Einstein afirmou que “o mais maravilhoso que tem o mundo, e também o mais assombroso, é que o mundo seja compreensível”.

O Homem constrói e reconstrói, faz e refaz, aprende e reaprende, permitam-nos a metáfora “é como um camaleão em constante mutação”. Tal como o Homem se vai modificando, alteram-se os costumes, as mentalidades e ocorrem transformações e reformas culturais.

A autora Rosa Iavelberg que considera que

«(...)a cultura e o contexto educativo são factores importantes da aprendizagem. Com o avanço do construtivismo, as proposições da modernidade, no ensino da arte, são progressivamente transformadas: - recupera-se e ressignifica-se o conceito de originalidade e de criatividade usados na modernidade. – Observam-se as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento (...) – Compreende-se que, desde pequena, a criança constrói e transforma seus saberes, seus fazeres, seus valores e sua sensibilidade em arte a partir do diálogo que estabelece entre: suas imagens internas e imagens externas da natureza e da cultura; - seus conhecimentos e os conhecimentos construídos pela sociedade (aos quais tem acesso)» (2003:42).

Nesta perspectiva, o apre(en)dente constrói os seus saberes, o enfoque surge numa dimensão imagética cujo referente é a arte. É com um diálogo manifestamente integrado entre aquilo que conhece e aquilo que recebe, que vai construindo o seu próprio conhecimento. Se considerarmos a literacia como um conjunto de competências e conhecimentos entramos no mundo da Aprendizagem. A aprendizagem e o modo como ela se processa, tem sido alvo de muitos estudos, ensaios e teses, o seu processo é contínuo, sistemático gradual e claramente efectuado em sistema colaborativo. Neste contexto, Ana Caetano afirma que

aprendemos não apenas sozinhos, mas também em conexão com os outros (...) com os (...) pares (...) através de interacções directas e indirectas que com (...) parceiros vão estabelecendo (...). Interacções que podem fazer-se dois a dois, mas que, frequentemente se fazem no seio de grupos (...) (2003:19)

Sentimos que podemos inferir deste discurso uma visão “orgânica”<sup>23</sup> da aprendizagem. Esta pode ocorrer em circunstâncias e meios diferentes. A autora citada

---

<sup>23</sup> Por “orgânica” consideramos as relações sociais que ocorrem na sociedade, sociedade esta, que os sociólogos também consideram um organismo. Na obra *Principios da Sociologia*, o sociólogo Spencer «refere constantemente a analogia entre os fenómenos biológicos e os fenómenos sociológicos; aos dois domínios aplicam-se as noções de órgão, função, estrutura, equilíbrio e diferenciação. O ponto de vista é que todo o elemento social (...) está relacionado com todos os outros, razão pela qual a sua compreensão depende do conjunto da sociedade. Em termos analógicos, a sociedade é vista como um “organismo” e analisada através da integração funcional das suas partes no conjunto.» (Diciopédia, 2004)

na sua obra enfatiza o processo entre professores e as aprendizagens que fazem com os seus alunos, com formadores, com os pares. Fazendo uma transferência para outros actores, o processo é similar. Sublinhamos a importância das interações para que ocorram as aprendizagens e sublinhamos ainda, a correlação existente entre este sistema e a filosofia que está subjacente ao processo por desenvolvimento de competências<sup>24</sup>, o grupo, o espaço de colaboração e a reflexão é crucial para que o “insight”<sup>25</sup> flua.

Várias ciências se juntam (aram) para compreender de que forma o organismo<sup>26</sup>, apreende o conteúdo em asserção. Nos nossos dias damos-nos conta que há cada vez mais uma divisão de ciências para melhor compreensão do Homem. Este é um ser muito complexo, sendo também complexa a forma como procede no tempo e é o tempo que se encarrega de mostrar a complexidade que tem, na maneira como ele próprio evolui, ganha tempo, ganha espaço e acumula conhecimento.

O Médico neurologista e investigador português, António Damásio<sup>27</sup>, no seu livro “Sentimento de Si”, refere que o conhecimento entra numa relação entre o sujeito e o objecto, ou seja « a consciência passou a consistir numa construção de conhecimento acerca de dois factos: o facto de que o organismo está envolvido numa relação com o objecto, e o facto de que o objecto nessa relação está a causar uma modificação no organismo. (...) » (2000:161).

Para este autor, esta modificação que se efectua no organismo é o conhecimento<sup>28</sup> processado pelo cérebro, sendo que este o categoriza em termos conceptuais e linguísticos estes são recuperados através da recordação e do reconhecimento. A recordação e o reconhecimento confinam, de certo modo, para a singularidade. Porém, o homem é um ser social, interage e recebe a sua herança cultural secular. O

---

<sup>24</sup> Competência, segundo o dicionário de pedagogia é «possuir um saber ou uma habilidade de uma qualidade reconhecida, num domínio definido (...) é fazer prova do saber e, no limite, ser um perito no domínio considerado» (2000:105).

<sup>25</sup> Conhecimento profundo; perspicácia ( Dicionário 2004)

<sup>26</sup> Entendemos por organismo cada entidade corpórea, no caso do nosso estudo a criança e o jovem adolescente. Para Damásio, organismo « (...) é aquele dentro do qual acontece a consciência»(2000:39).

<sup>27</sup> «António Damásio, nascido em 1944 e radicado nos EUA desde 1975, é director do Departamento de Neurologia da Universidade de Iowa, (...) promoveu a criação de uma importante unidade de investigação para o conhecimento da actividade cerebral e suas relações com a memória, linguagem, emoções e os mecanismos de decisão. Trata-se de um dos principais laboratórios de neurociências cognitivas - relação cérebro-mente - do mundo científico.» (Dicionário: 2004)

<sup>28</sup> «Do latim *cognitio*, designa acção de aprender. Actividade pela qual o homem toma consciência dos dados da experiência e procura compreendê-los ou explicá-los. Corresponde ao acto do pensamento entrar em contacto com um objecto que lhe é exterior. O conhecimento estabelece uma relação entre o sujeito pensante e o objecto pensado, correspondendo à aquisição de dados de algo que não se possui antes através de um contacto directo entre o sujeito e o objecto. Na constituição do conhecimento pode-se utilizar uma fórmula: forma mais matéria» (Dicionário: 2004)



comportamento perante a aprendizagem não é igual de organismo para organismo, no entanto é possível chegar ao conhecimento e integrá-lo num padrão, porquanto que o objecto<sup>29</sup>, seja apreendido segundo interações com condicionantes diferentes de sujeito para sujeito, ou seja da « (...) *relação* mantida por estes actores ao longo das suas interações naturais" (Ibid.: 39).

De acordo com Joaquim Rosa<sup>30</sup> é frequente julgar o mundo

«como um objecto separado com o qual os humanos entrariam em relações de alteridade. (...) há uma certa objectividade do mundo: objectividade dos seres naturais, objectividade dos artefactos, objectividade dos corpos celestes, quiçá objectividade dos divinos(...). (2005:37).

No discurso deste autor há, por um lado, a alusão e ligação a um mundo objecto, e por outro, a difusão de múltiplas objectividades, que não são sinónimas mas estabelecem uma relação causal, é uma “simbiose” substantiva, tendo em vista o real concreto. Para este autor, os seres humanos são seres portadores de inteligência e como tal interagem com a conjugação entre o interior e o exterior, conhecem-se “a si próprios” para conhecer o exterior, “os outros”. Fazem-no com um sentido de articulação criando e recriando. Nesta relação entre o “Eu” e o “Outro”, a criatividade é a força motriz que permite (re) criar o mundo. Segundo o mesmo autor,

« a existência humana vem, na verdade, a ser esta tarefa permanente de “leitura” da vida. Chamemos-lhe “literacia”, termo que hoje se usa para designar uma experiência de si mesmos que os humanos já tematizaram há mais de dois milénios e que no fundo quer dizer o seguinte: “ler a vida é escrever e reescrever o mundo. (...) a ligação entre literacia, educação e cidadania é ontológica, não acidental. (...). A literacia é a criação e recriação de significações (...) » (2005: 38 - 39).

A questão da repetição de significados estabelecidos, torna-se pertinente no contexto deste trabalho, se tivermos como referência as competências inerentes ao currículo nacional do ensino básico, que apontam a (re) significação da aprendizagem como «um processo ao longo da vida. As competências formuladas não devem, por isso, ser entendidas como objectivos acabados e fechados em cada etapa (...)» (2001:9), contudo, é sabido que, desde sempre, as mentalidades não se mudam por decreto, e há concerteza muitas escolas/professores a nortearem-se por um ensino baseado em, parafraseando a autor acima referido “repetição dos significados estabelecidos”. Fica a questão: estabelecidos por quem?

---

<sup>29</sup> Objecto como percepção e experienciação substantiva concreta e abstracta. Objecto na «filosofia é aquilo cuja existência é considerada como independente do conhecimento que dele tem o sujeito pensante» (Diciopédia: 2004)

<sup>30</sup> Professor na Universidade Nova de Lisboa, artigo – “Literacia, educação, escolaridade - inserido na publicação «Diálogos com a Literacia», da Fundação Mário Soares.

### 6.3. Literacia Artística em Educação Visual (Desenho e Pintura) – Desenvolvimento de Competências

O conceito de literacia artístico ou como está designado no documento das competências essenciais: Literacia em artes é, visto como sendo

(...) a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele.. (2001:151)

No entanto, apesar de se conceptualizar a literacia em artes através do uso de capacidades e desenvolvimento de competências, este é como já afirmámos, um conceito em emergência no ciclo académico escolar. Situa-se num tomo ainda inicial, sendo que, a sua conceptualização, poderá surgir dum cruzamento funcional entre várias literacias. O saber não é compartimentado, ele autentica-se cada vez que se é capaz de o (re)definir e inserir noutros contextos. Nesta perspectiva, e de acordo com o mesmo documento, «desenvolver a literacia artística é um processo sempre inacabado de aprendizagem e participação que contribui para o desenvolvimento das nossas comunidades e culturas, num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante.» (id. ibid.)

Nesta linha de pensamento, emerge um mundo multicultural, cada vez mais propício a uma navegação sem fronteiras e sem muros, onde domina um saber mais abrangente, interactivo, fulcral e mediático. Vivemos na era da informação. Vivemos numa era que se crê de adequação, sinónimo de adaptação, tudo eclode numa vertiginosa rapidez, num fragmento de segundos temos o “mundo na ponta do dedo”. Da imagem, da palavra lida à combinação de aprendizagens desenvolvidas através de analogias, de mnemónicas, entre outras formas de aprender com processamentos múltiplos neurais.<sup>31</sup> Consolida-se, no nosso entender, uma correlação entre o conceito “literacias múltiplas” com o de “inteligências múltiplas”.<sup>32</sup> Que (co)relação existe? Inteligência surge como sinónimo de literacia? O que é uma pessoa inteligente? O que é uma pessoa literata (nesta acepção pessoa culta)?

Seguindo esta perspectiva, será que faz sentido estudar um tipo de literacia? É uma questão, que se nos tem deparado na nossa reflexão, no entanto e partindo do princípio

---

<sup>31</sup> Segundo a Dicionária «(...)as conexões entre os neurónios, que carecem de continuidade, denominam-se *sinapses*» (2004).

<sup>32</sup> Esta teoria é defendida por Howard Gardner, enfatiza uma combinação de inteligências e defende diferentes modalidades de desenvolvimento cognitivo.

que não há saberes estanques, que todos se (co)relacionam, a área visual abarca um “mundo de saberes”, traduzido numa multiplicidade de literacias ligadas ou não às áreas das artes. Emergem actualmente trabalhos científicos com conceitos isolados de literacia. A título de exemplo, literacia visual, literacia estética, literacia mediática, entre outras.

O que há de comum com cada uma delas e que relação se estabelece entre elas? Todas elas têm em comum a **arte**, emerge ultimamente, uma nova relação entre a ciência e a arte. O que é “invisível” ao olho humano, a nível microscópico, refulge agora na tela como espaço de excelência para o (re)conhecimento. Há ainda outro ponto de confluência entre as literacias referenciadas: a imagem, a cor, a palavra, o símbolo, a apreciação, nesta podemos implicar os sentimentos, que implicam uma configuração emocional.

Por ordem, passaremos a esboçar nalguns traços o que entendemos por cada uma das literacias abordadas.

A literacia visual pode ser definida como capacidade de reconhecer, compreender e exprimir correctamente um assunto em qualquer meio de expressão visual. Esta ideia está subjacente no documento currículo nacional do ensino básico competências essenciais, evidencia que

(...) a educação em Artes Visuais, num processo contínuo ao longo da vida, tenha implicações no desenvolvimento estético-visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível mais elevado, prevenindo novas formas de iliteracia. (...) A aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico e cultural constituem-se como vertentes para o entendimento de valores culturais promovendo uma relação dialógica entre os dois mundos: o do Sujeito e o da Arte, como expressão de cultura. (...) (2001:155)

De acordo com a ideia anteriormente explicitada, o caminho para a prevenção de novas formas de (i)literacia passam pelo desenvolvimento estético – visual. Também nesta linha de pensamento se posiciona Emilia Nadal<sup>33</sup>, ao assumir que

«(...) educar para a Comunicação Visual corresponde,(...) a um novo tipo de literacia essencial a todos os cidadãos como condição de acesso ao conhecimento (...) A literacia visual e as actividades expressivas de cunho criativo e artístico são saberes estruturantes integradores da personalidade, contribuindo directamente para que os alunos melhor aprendam a ler, escrever e a contar. Porém estas recorrências e interdependências ao nível das várias literacias só são reais e frutificam quando os sistemas o reconhecem e prevêm, quando os currículos o permitem, e quando existem agentes preparados para as promover» (actas, 1999)

---

<sup>33</sup> Emília Nadal é conselheira do Conselho Nacional de Educação, in “Caminhos para a Literacia – A Visualidade”.

Para esta autora, a condição primordial para que a literacia visual ocorra por forma a ser um factor positivo para o desenvolvimento de outras literacias é o facto de, ser condição obrigatória os alunos receberem formação ou educação artística, referindo que não se pode despertar ninguém para uma situação que nunca se experienciou. Corroboramos com a autora quando defende que as «competências perceptivas, criativas e expressivas do ser humano não nascem da geração espontânea» (id. ibid). Esta é também a perspectiva de uma das professoras que facilitou o nosso estudo de campo ao referir na entrevista «(...) *Se pudermos recorrer a experiências artísticas que ajudem os alunos a compreendê-los mais facilmente farão uma aplicação correcta dos mesmos trabalhos (...) Se ninguém lhes falar em determinados pintores, escultores (...) eles, não vão descobrir por si, (...) penso que é preciso alertar, motivar, para que eles possam seguir no caminho da literacia, penso que é uma aprendizagem para a vida toda! Estamos sempre a aprender! (...) uma pessoa aprendeu a ler e a escrever mas apenas utiliza a escrita e a leitura em situações do dia a dia em que é obrigado a fazê-lo, não tem necessidade de o fazer sempre, essa pessoa nunca desenvolveu nem desenvolverá a sua literacia na leitura e escrita. É o que eu referia há pouco, é uma aprendizagem para a vida toda, com a certeza de que é necessário treino e empreendimento. Nas artes é a mesma coisa, também é assim. Literacia tem a ver com o conhecimento que se tem das artes. Pintores, movimentos artísticos, técnicas de expressão, tudo isto é literacia em artes!» (entrevista 2 de Julho de 2004).*

Esta professora ilustra nestes extractos da entrevista uma de série causas e efeitos da aprendizagem para a vida, e conceptualiza através dos seus “modus – vivendi” o conceito de literacia em artes. Está subjacente no seu discurso a aprendizagem para toda a vida. Neste registo, Luisa Alonso referiu no colóquio debate “Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI”,

(...) que o desenvolvimento de competências está intimamente ligado ao conceito de aprendizagem significativa e funcional, que requer uma intencionalidade pedagógica continuada para criar contextos significativos, (...) o paradigma da aprendizagem ao longo da vida (...) torna-se imprescindível identificar algumas competências que são essenciais ou nucleares enquanto processos cognitivos e sociais que facilitam a aprender a aprender, tornando as pessoas mais autónomas no acesso ao conhecimento e mais esclarecidas na participação social (...) (2004:212 - 213).

Cidadãos mais esclarecidos e autónomos, é o ideal que se preconiza no caminho para uma literacia artística que contemple uma miríade de intersecções entre saberes. Há dados a equacionar e a questionar, a própria concepção “literacia artística” é de cariz

amplo e vago, carece de vínculo assertivo. A autora Ana Caetano, num artigo de opinião, publicado no seu blog<sup>34</sup>, levanta uma série de questões em torno desta problemática, mencionando que a arte hoje em dia se regula a ela própria, ou seja está

(...) a ser constantemente auto-questionada, pelo que se complexificam os modos como ela é lida pelo comum dos humanos, aqueles que não se comprometem especialmente com a sua produção ou crítica. Não é deste nível especializado que (...) falo, mas daquele nível em que se espera que a educação básica actue. Que literacia em arte, que literacia visual se espera? A que níveis de autonomia e a que contextos de autonomia nos reportamos? Como se evolui nesses níveis, ao longo da escolaridade? (...) (13/02/2005)

Esta autora ao constatar que vivemos imersos em imagens, reflecte na problemática de muitas dessas imagens não terem qualquer preocupação estética. Assim a estética, como temos vindo a verificar, é fundamental no processo artístico. Foi alvo de dissertações filosóficas durante séculos, hoje em dia está fluida na linguagem artística e geralmente está ligada ao conceito de arte. Emília Nadal ilustra esta afirmação ao dizer que

(...)a necessidade de uma formação estética de uma educação artística, apresentadas como coincidentes e sem distinção entre si, parecendo atribuir-se um valor predominantemente instrumentalista às linguagens artísticas. Esta perspectiva parece decorrer de uma concepção de estética entendida como ciência que se dedica ao conhecimento e ao estudo de fenómenos relativos à arte e ao exercício das actividades artísticas (...) (1999:18).

A formação estética é entendida num contexto para além da educação artística. A estética está intimamente ligada ao belo mas é crucial que esta seja fruída através do raciocínio crítico, reflexivo e tal como defende a autora anteriormente citada, «deve ser uma componente basilar e constitutiva» (idem:19). Apesar de termos defendido no corpo deste trabalho que não há saberes estanques, temos consciência que não obstante os conceitos terem “vida própria”, não pudemos descurar o carácter lato que podemos encontrar na educação estética. Para a autora Isabel Kowalski «(...)a educação estética enquanto fruição da natureza e da cultura relaciona-se com a área de Expressão e Comunicação e também com o Conhecimento do Mundo» (2001). Não se restringindo à área artística, a estética esta relacionada com expressão, comunicação e conhecimento, é “ela” também um reduto de literacia. Isabel Kowalski afirma que

(...)aprender a representar o modo pessoal e único de sentir e perceber a realidade através de produtos artístico-criativos, faz parte da construção da literacia artística de cada um. Reflectir sobre experiências estéticas, dar nome às emoções, aceitá-las quer sejam agradáveis ou desagradáveis, saber que podem ser aceites por outrem, partilhá-los, empregá-los de modo lúdico e criativo, serão outras vertentes de um caminho pela educação estética (2001).

---

<sup>34</sup> Para mais informações consultar [www.desassossegoseducativos.blogspot.com](http://www.desassossegoseducativos.blogspot.com)

Nesta acepção, cada um constrói o seu percurso criativo e artístico e assim vai construindo a sua literacia. A reflexividade sobre as experiências estéticas surge como caminho nas incursões da educação estética. Fazendo uma análise ao discurso da autora, sugere-nos uma similitude com os três eixos estruturantes do Currículo Nacional do ensino Básico - Competências Essências, em Educação Visual:

- ✚ A primeira ideia que apresenta: “aprender a representar o modo pessoal e único” traduz-se na “**Produção/Criação**”,
- ✚ A segunda ideia: “perceber a realidade através de produtos artístico-criativos”, nesta acepção temos o eixo “**Fruição/Contemplanção**”,
- ✚ A terceira ideia: “reflectir sobre experiências estéticas” faz parte do terceiro eixo “**Reflexão/Interpretação**”.

De acordo com o currículo referido, a articulação destes três eixos focaliza-se em dois domínios das competências específicas: “a comunicação visual” (significado) e os “elementos da forma” (significante). De certo modo, estas competências estão estruturadas de modo a desenvolver determinadas competências que lhes permitirão de forma não sequencial ou directiva empreender no mundo da literacia artística.

Neste “caminho” para uma “literacia artística”, a reflexividade sobre a acção/experiência estética é na nossa opinião uma fonte inesgotável de crescimento entre a “razão e o coração”, isto é, tal como refere a autora supra citada, “reflectir sobre as experiências estéticas, dar nome às emoções e aceitá-las” é quanto a nós crescer racionalmente e emocionalmente. Aceitar a crítica é a direcção para o conhecimento mesmo que, na adversidade. Esta problemática da experiência estética, a “ciência do Belo”, pode parecer às vezes de cariz subjectivo, especialmente quando se trata de obras que retratam a alma, quando não são figurativas, quando transcendem para o ininteligível (conceitos abstractos).

A “Literacia estética” é um conceito complexo, Tolstoi in “o que é Arte”, refere que de acordo com o fundador da estética, Baumgarten,

«(...) o objecto do conhecimento lógico é a verdade; o objecto do conhecimento estético (isto é sensual) é a beleza. A beleza é o perfeito (o absoluto) percebido pelos sentidos. A verdade é o perfeito percebido pela razão. O bem é o perfeito atingido pela vontade moral (...) o objectivo da beleza em si é ser agradável e excitar o desejo (...) » (2002:41).

O mesmo autor defende que a beleza pode ser de três tipos: a beleza da forma, a beleza da ideia e a beleza da expressão. Sublinha a ideia que a beleza depende de quem a contempla e que por isso ela está localizada não no mundo mas sim na alma bela.

Nesta perspectiva, temos o “conhecimento” associado à razão e à “emoção”. Queremos dizer que se pode articular este conceito com dois paradigmas dos teóricos da aprendizagem: “inteligência da cognição” e “inteligência emocional”. Associaremos a estética ao “belo” “a “coisas belamente pensadas”, Carmelo<sup>35</sup> define este conceito como estabelecimento de beleza sentida através de sensações perceptivas. Por esta ordem de ideias, refere

A ‘estética’(…), enquanto área autónoma e unificadora de vários agires humanos, viria a ser designada por Baumgarten a partir da raiz verbal do Grego ‘aisth’, ligada sobretudo à ideia do ‘sentir’, “não com o ‘coração’ e o sentimento, mas sim com os sentidos, com a rede de percepções físicas” (...) O estabelecimento da beleza constituía-se agora como objectivo supremo deste novo saber, ou julgar, (...) O objecto deste novo julgar, centrado no belo, contudo, rapidamente viria a evoluir para uma metalinguagem da própria arte; actividade e crítica, crítica e actividade viriam, portanto, a formar a nova hermenêutica moderna do círculo reflexivo: arte-estética-arte (2000).

Resumindo, de uma forma muito pragmática pensamos que o conceito: “literacia estética” se pode traduzir em conhecer o belo, reflectir sobre ele e comunicar. Essa reflexão pressupõe conhecer a própria arte e a sua linguagem. O que se entende por arte e sua linguagem?

Entendemos que a *arte* é o significado, linguagem é o significante. Gostaríamos de aplicar uma metáfora para responder à questão – a arte (obra) é a manifestação material e técnica e a linguagem a sua simbologia. O que realmente queremos dizer é que a arte é o conhecimento e a sua linguagem é o que a torna compreensível. Partimos mais uma vez da ideia do todo para a parte. Neste contexto, Bosi afirma que «a palavra latina ars, matriz do português arte está na raiz do verbo articular, que denota a ação de fazer junturas entre as partes de um todo (...)» (2003:13). Bosi refere que a arte sendo uma manifestação humana, tem representado a sua actividade desde a pré-história. Este autor considera que o “ser” da arte é o modo específico de como os homens se entrosam com o universo e consigo mesmos. Adoptam para si um saber teórico – prático explicado pelo autor pela linguística indo-europeia, assim «(...) o termo alemão para arte, Kunst, partilha com o inglês Know, com o latim cognosco e com o grego gignosco (= eu conheço) a raiz gno, que indica a ideia geral de saber, teórico ou prático» (ibid.:28). Esta ideia de saber teórico e prático parece-nos importante na dimensão em que nos é

---

<sup>35</sup> Para mais informações cf. [WWW.bocc.ubi.pt](http://WWW.bocc.ubi.pt)

colocada a intervenção do currículo nacional e os seus eixos: fruir/contemplar, produzir/criar, reflectir/interpretar. Tal como já afirmámos no corpo deste texto, estes três eixos estruturantes são operacionalizados por dois domínios: Visual e Formal. Emerge deste binómio que estabelece o significado e o significante a “representação”.

Para o autor supra citado (Bosi) a representação é

«(...) o conceito de arte como mimesis. (...). O seu significado preciso depende, naturalmente, dos contextos. Pode aludir à mera imitação de traços e gestos humanos, (...). Pode também significar a reprodução selectiva do que parece mais característico em uma pessoa ou coisa, e ser, portanto, uma operação que revele aspectos típicos da vida social; neste sentido, o artista escolheria os perfis relevantes do “original” antes de figurá-los (...)» (id. ibid.).

Neste sentido, a arte é a representação de algo, é um “fazer” e o “fazer” é representar, logo a arte é uma produção. A difusão de conhecimentos, actualmente ligada a um novo conceito: literacia mediática.

A literacia mediática está associada às novas formas de produção e transmissão dos conhecimentos. Está difundido pelos média, pela Internet, pelas diversas fontes de comunicação: tecnologias associadas ao seu processamento e produção, especialmente as de origem digital. É um novo meio multidimensional, segundo Manuel Damásio estas multi dimensões são três: moral, estética e cognitiva. Estamos noutra campo, uma literacia conceptualmente diferente das anteriores, mas cumprem com o mesmo tronco comum: A Arte.

Tolstoi defende que «a arte é arquitectura, é escultura, é pintura, música, poesia em todas as suas formas (...)» (2002:30). Este autor defende que a arte é uma manifestação da bela alma e que o objectivo é a educação. Referindo que a arte é o sinal da beleza que está presente na alma do artista, cita vários filósofos na sua obra, projecta as suas ideias e (di)fundem-as no quadro da sua experiência, dos vários que citou gostaríamos de elogiar uma ideia de Hegel: “ Deus manifesta-se na natureza e na arte sob forma de beleza. A beleza é a ideia que brilha através da matéria”.

Seguimos então numa direcção da literacia ligada à arte, neste contexto, Margarida Rocha<sup>36</sup>, defende que literacia é a capacidade de codificar e decodificar em várias formas de representação.

Para o autor Goodman a literacia não é apenas ler palavras, é mais do que isso, é decodificar sistemas simbólicos. João Santos<sup>37</sup> afirma que «Leonardo da Vinci disse

---

<sup>36</sup> Professora na Escola Superior de Educação de Santarém.



que na natureza não há traços nem linhas, mas perspectivas esfumadas ou oposição claro-escuro, e Cezanne afirmou que as linhas de separação não existem na natureza. Assim, de acordo com estes pintores, podemos concluir que o simples traço tem já em si um valor simbólico» (1966: 52). Ainda nesta acepção, a leitura de sistemas simbólicos, a linguagem da arte, também Bosi citou Leonardo da Vinci afirmando que este foi o mestre da perspectiva e do claro – escuro. Bosi transcreveu alguns fragmentos deste mestre do renascimento,

- A força nasce e morre em cada momento.
- O peso deseja uma só linha, e forças, infinitas. - Grandíssima graça de sombras e de luzes concentra-se nos rostos daqueles que se assentam às portas das habitações escuras; os olhos do espectador vêem a parte sombria do rosto obscurecida pelas sombras da habitação e vêem a parte iluminada do mesmo rosto acrescida da claridade (...) E desta representação e aumento de sombras e de luzes o rosto adquire beleza (2003: 32 - 33).

Esta conceptualização (claro- escuro, linhas), a que chamamos elementos da gramática visual, ou procedimentos técnicos no desenho e pintura, foram densamente trabalhados nas aulas que observámos. Os alunos referiam muitas vezes que tinham aprendido a pintar utilizando o claro – escuro, falavam de sombras e referiam que o desenho ficava mais “realçado”, tal como afirmou Leonardo da Vinci – o aumento de luzes e sombras faz com que o rosto adquira beleza. Que havia vários tipos de linhas, umas transmitiam movimento outras não. Aplicavam nos seus discursos conhecimentos em arte. Este discurso transmitido como situações de aprendizagens adquiridas está na linha de pensamento de Barbara Stripling que refere: «Literacia significa ser capaz de perceber bem as ideias novas para as usar quando necessárias. Literacia significa saber como aprender» (1962). Neste contexto, que papel teve a Obra de Arte na percepção e uso de ideias novas para novos caminhos no conhecimento?

No livro “Inquietações e Mudanças no Mundo da Arte”, organizado por Ana Mae Barbosa, conceituada investigadora brasileira, abordam-se com muita frequência as relações da aprendizagem no ensino de artes, questionado-se o “como se conhece a arte”; o “como se sabe que se conhece a arte” e por fim o “como se possibilita a todos que conheçam a arte”. É nesta triangulação de questões que emerge um aspecto muito interessante: uma teoria sistematizada , que postula o norteamento da acção concertada para evolução de literacia artística.

(...) “Proposta Triangular do Ensino da Arte”, nela postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há intersecção da experimentação

---

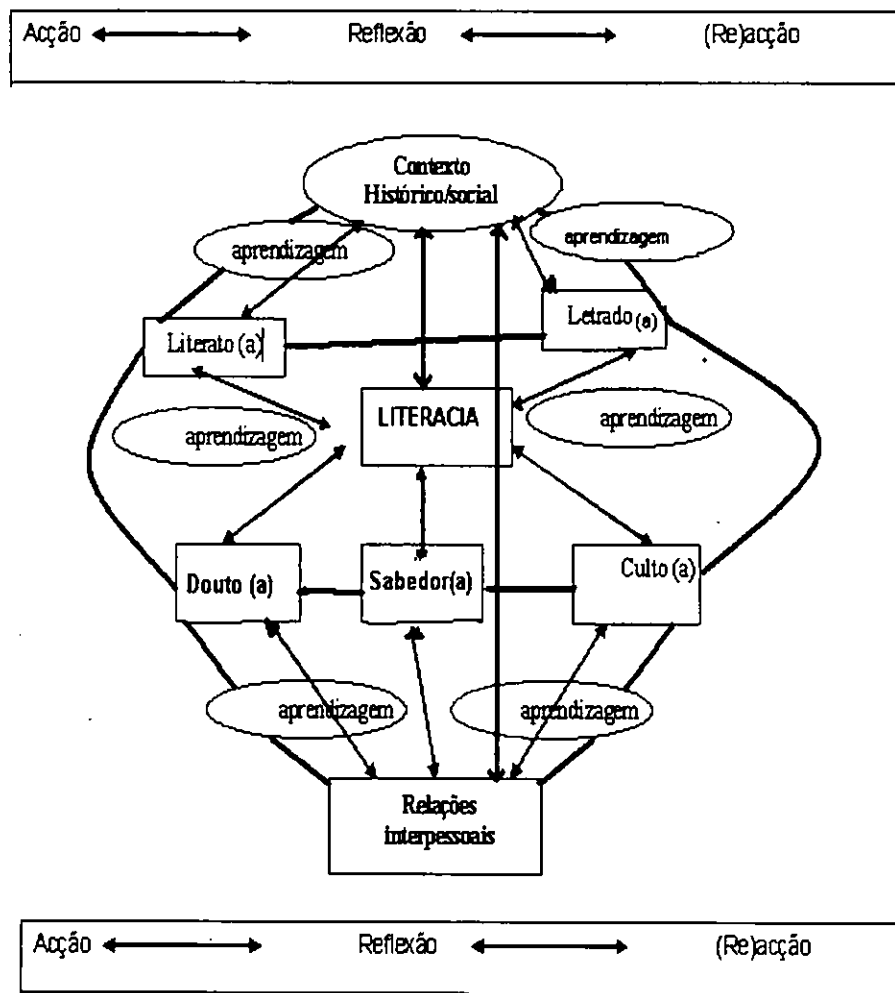
<sup>37</sup> Na obra “Fundamentos Psicológicos da educação pela Arte” in “Educação Estética e Ensino escolar”, Publicações Europa-América, 1966.

com a codificação e com a informação. Considera-se como sendo objecto de conhecimento dessa concepção, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvam o modo de inter-relação entre a Arte e o Público (...) o ensino de Arte seja elaborado a partir das três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com a Arte: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar» (2002: 66 - 67).

Esta proposta triangular no ensino de arte privilegia a leitura de obras de arte, o fazer arte e o contextualizar a arte, podemos traçar aqui uma relação de causa efeito com as dimensões das competências do currículo português (que afinal é similar àquilo que se passa no Brasil), que articula três os eixos estruturantes.

A construção do conhecimento em arte acontece quando há acção – produção; reflexão – manifestação interpretativa; (re)acção – solução definição de novos caminhos. Esta construção do conhecimento veicula um caminho em espiral onde tudo se liga e (re)equaciona a cada ponto, este movimento circular aberto, permite o ajuste, a procura da solução original. Resolvemos aplicar parte do que foi dito sobre literacia, currículo e conhecimento num esquema, que quanto a nós, mostra através de um sistema, as interligações e conexões que se operam.

Esquema nº 1 – Conceito de Literacia



Neste esquema, a aprendizagem acontece nos caminhos que cada um percorre. Há uma certa repetição de conceitos ligados ao sinónimo de literacia: letrado, literato, douto, sabedor, culto... é o nível e o grau de literacia que, cada um porta. É diferente de indivíduo para indivíduo, por esse motivo, não surge o que se conhece mas sim algo em que se torna. As **relações interpessoais** e o **contexto histórico – social** são primordiais no desenvolvimento da literacia que é o princípio e o fim em si mesma, por isso encontra-se central e numa abrangência circular.

## 7. Arte e Educação

Procurámos, no ponto anterior perceber a literacia e o seu envolvimento na educação artística, mais concretamente na Educação Visual. Fizemos a revisão bibliográfica que considerámos oportuna. Verificámos que a literacia artística está relacionada com o desenvolvimento de competências e que estas estão definidas no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”.

Como já referimos no corpo deste estudo a Educação Visual, numa acepção disciplinar é desenvolvida com o estudo de dois domínios: a **Comunicação Visual** e os **Elementos da Forma**. Estes dois domínios são desenvolvidos ao longo de três ciclos de docência (1º, 2º e 3º ciclos) e os alunos desenvolverão competências em espiral, de acordo com critérios de ordem metodológica e da atitude na articulação transdisciplinar. Estes critérios dependerão dos diferentes âmbitos de decisão (conselho de turma, conselho Pedagógico).

Antes de qualquer consideração mais específica, deveremos deter-nos nos termos “arte” e “educação”. A arte é discutida desde que o Homem é Homem, é quase tão antiga como ele. A “arte” é de difícil definição, na nossa opinião, é um conceito que está em constante evolução e por isso sempre aberto a aprofundamentos teóricos. Neste sentido, Read afirma que «(...) é sempre possível melhorar a definição de uma categoria como a arte, que é um dos conceitos mais indefiníveis da história do pensamento humano (...)»(2002:15). A dificuldade em definir a arte prende-se com a sua dependência em relação ao contexto histórico e cultural. A arte une as pessoas, é um meio de comunicação e tal como a linguagem evolui, ela também vai evoluindo, surgem novas linguagens, novos estilos e rompe-se com os sistemas anteriormente definidos.

Assumindo a arte como potencial factor de integração social e como meio de comunicação, poderemos reconhecê-la como factor primordial de progresso. Nesta acepção, Tolstoi considera que a arte é

(...) juntamente com a fala (...) um meio de comunicação e, portanto, também de progresso – isto é, da caminhada da hegemonia rumo à perfeição. (...) a arte permite que as gerações posteriores experimentem todos os sentimentos vivenciados por outros antes deles e que as pessoas mais avançadas vivenciam agora. E, como tal na evolução do conhecimento – isto é, a suplantação do conhecimento erróneo e desnecessário por conhecimento verdadeiro e necessário (...) (2002:207).

Tolstoi marca a sua posição ao defender que a arte é a caminhada do domínio à perfeição, subentende-se que a arte será manifestamente factor de desenvolvimento da sociedade, ou seja, atributo de gerações que a entendem e procedem com ela.

O mesmo autor sublinha que a arte é um dos dois veículos de progresso da humanidade. Salienta que «por meio da palavra, o homem (...) comunica em pensamento, e por meio das imagens da arte ele (...) comunica em sentimento com todas as pessoas, não somente no presente mas do passado e do futuro (...)» (ibid.:229).

Já abordámos neste estudo o princípio da “razão e coração”, metaforicamente falando uma, a primeira, poderá converter-se na ciência e a segunda na arte. Sendo que na primeira predominaria o pensamento e na segunda - coração - a emoção. Para Tolstoi, uma não se pode demitir da outra, quando uma está mal a outra não funciona, o autor ilustra esta “simbiose” através de relações minuciosas, referindo que

(...) a ciência e a arte estão intimamente ligadas entre si como os pulmões e o coração, de tal forma que se um órgão está pervertido, o outro não consegue funcionar adequadamente. A verdadeira ciência estuda e apresenta à consciência humana as verdades e o conhecimento que são consideradas mais importantes pelo povo de determinado período e sociedade. A arte transfere essas verdades do campo do conhecimento para o campo do sentimento (...) se o caminho que a ciência segue é falso, assim também será o caminho da arte (...) (ibid.:261).

Esta relação de ciência e arte é na nossa opinião uma peça fundamental no caminho para a literacia em artes. O caminho ou veículo para a literacia passa por um maior empreendimento social no geral e pela escola em particular.

Read (2001) defende que o homem deveria ser educado para se tornar no que é e também deveria ser educado para ser o que não é. Parece contraditório mas o que o autor defende é que o homem pode desenvolver “saberes” quer tenha ou quer não tenha predisposições inatas para uma nova possibilidade nessas dimensões. Será a escola que deverá propiciar o crescimento individual de cada um e o professor deve trabalhar com todos a partir das idiossincrasias patentes ou emergentes no aluno. Admitindo que qualquer pessoa poderá desenvolver competências em arte, é importante sabermos como se poderá empreender nesse “Mundo” que durante séculos foi só de uma elite social.

Voltemos a frisar e a afirmar que a arte é uma base fundamental da educação. Esta tese defendida por Platão e teorizada por Herbert Read parte do pressuposto que arte pode ser muita coisa. Pode ser a música, poesia, escultura, arquitectura, design de moda. Read refere que inserida na educação teremos a educação estética do indivíduo e esta tem objectivos gradativos:

- ✚ O primeiro objectivo é a preservação da intensidade natural de todos os modos de percepção e sensação;
- ✚ O segundo é a coordenação dos vários modos de percepção e sensação;
- ✚ O terceiro é a expressão do sentimento sob forma comunicável;
- ✚ O quarto é a expressão dos vários modos de percepção e sensação entre si e em relação ao meio ambiente;
- ✚ O quinto é a expressão do sentimento sob forma requerida.

Estes objectivos sequenciados, visam em primeiro lugar a manutenção da sensibilidade, intuição e modos de ver do indivíduo para passar a uma coordenação dessas disposições. De seguida, o indivíduo estará preparado para comunicá-las. Após esta etapa, surge a expressão já como experiência mental, isto é, aqui tomam consciência daquilo que sentem e conhecem, é a produção artística. Por fim, a expressão é apreciada. Esta produção artística passa por áreas diversas e atinge-se “corporalmente” de forma muito díspar.

Read (2001), defende que o homem usa o “olho”, para Educação Visual e usa o “tacto”: para a Educação Plástica. Refere que há uma palavra que as une: Desenho. O Homem, tanto num caso como no outro, usa o desenho como forma de expressão. Do mesmo modo, este autor afirma que para a educação verbal o homem usa a fala, e fá-lo por exemplo no teatro ou na poesia e para a educação construtiva usa o pensamento, traduzido por si pela palavra “engenho”. O Homem que usa o pensamento acciona a faculdade de imaginar, de criar e recriar, este é o impulsionador de arranque para que nasça a ideia, o insight. Este procedimento mental procede como representação, «a arte é a representação, a ciência é a explicação da mesma realidade» (Read, 2001:12).

No mesmo sentido Ana Caetano afirma que se trata cada vez mais de entender a realidade como construção, pelo que representações e explicações são elas próprias construções de construções. Se a arte é a representação e a ciência a explicação, teremos que admitir que a arte engloba as duas essências.

Se entendermos a arte como “construção” poderemos afirmar tal como Bosi (2003) que a arte é um fazer, é um conjunto de actos através dos quais se age sobre a matéria. Deste modo, e ainda de acordo com o mesmo autor, «(...) a arte é uma produção; logo, supõe trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, (...) Techné chamavam-na os gregos: modo exacto de perfazer uma tarefa, antecedente de todos as técnicas dos nossos dias» (2003:13). Segundo este autor, a arte é o “produto” que sai de um conjunto: mão, olho e cérebro.

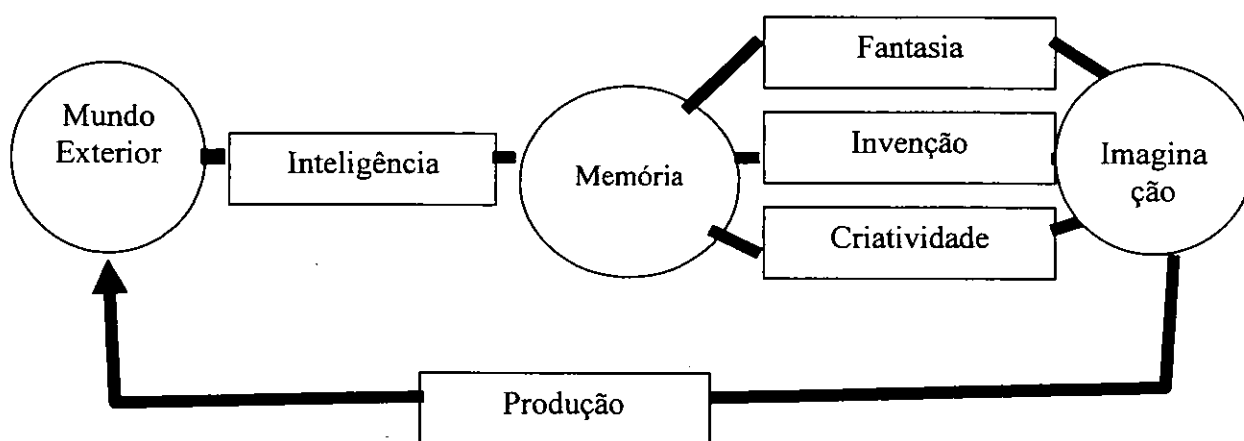
Ao entendermos a arte como um “fazer”, como uma representação imagética que decorre duma aculturação da realidade, deveremos deter-nos na reflexão da evolução da arte.

A arte foi no passado entendida como a representação da realidade, mas com a revolução no século XIX da introdução da fotografia, a manifestação da arte sofreu uma viragem. A realidade era captada pela câmara, os artistas já não necessitavam de a “copiar”. Surgiu uma viragem no mundo artístico e a arte tornou-se mais “mental”, isto é, a arte como reflexo do mundo interior. Os sonhos, emoções, recriações, conceitos e concepções do artista emergiram nas telas, uma nova intervenção plástica revolucionou o mundo da arte em geral e da pintura em particular. Esta mudança fez com que a manifestação de arte tivesse que ser construída cognitivamente, ou seja, os artistas usavam processos de representação construídos de dentro para fora e não ao contrário, os receptores dessas mensagens teriam agora que fruir, reflectir e perceber as suas mensagens.

Bruno Murani (1987), referiu que o pensamento pensa e a imaginação vê. Para este autor o que circunda o indivíduo é explorado pela inteligência através de manipulações e operações lógicas, para quê? Para que o indivíduo possa compreender as coisas e os fenómenos que o rodeiam. Este autor afirma que tudo o que é compreendido passa para a memória. Pensamos que é importante retirar algumas ilações das ideias apresentadas pelo autor: cada um filtra o mundo de acordo com aquilo que conhece, age nesse mundo através da percepção (visão), manipulação (tacto) e imaginação (permite recriar, inventar...).

Este autor desenhou um esquema que nos mostra como apreendemos o que nos circunda, o qual passaremos a apresentar:

Figura nº 2- Apreensão, Acção e Produção<sup>38</sup>



Esta figura, mostra-nos as diversas operações por que passa a nossa forma de percepcionarmos a realidade e depois mostra-nos como podemos transformar essa realidade.

Através deste esquema poderemos entender o fenómeno que se cria quando percepcionamos as imagens que nos chegam do mundo exterior. Estas são “digeridas” pela nossa capacidade, a actividade mental e passa para a memória, digamos que se fixa na memória de longo prazo, vários processos se vão gerando e o processamento das informações vão-se relacionando, interligando e recriando. Deste processo, geram-se várias capacidades ou faculdades: a inventiva, a criativa e a fantasista. Segundo o autor estas três faculdades conduzem à imaginação e com esta possibilidade pode produzir-se, retornando-se novamente ao mundo substancial, enquanto matéria ou extensão.

O mundo recriado de dentro para fora torna-se possível porquanto que as imagens que surgem do mundo externo são fruídas e contempladas; são reflectidas e interpretadas e por fim são criadas e produzidas. Estas são também os eixos estruturantes por onde se devem apoiar os alunos nas artes visuais.

No mesmo sentido, têm evoluído as concepções de utilizar a arte na educação, procurando alargar o sentido que imperava inicialmente centrado na fruição e reprodução, para sentidos de expressão pessoal e para a reflexão crítica.

Como é que a aluno poderá expressar-se de forma crítica e pessoal, de forma a comunicar imagens visuais?

<sup>38</sup> Adaptado de Murani (1987:21). A legenda da figura é nossa.



## CAPÍTULO I I- A Aplicação Metodológica

### 1. Métodos Qualitativos - Opções metodológicas

Entendemos por metodologia «(...) “parte lógica que estuda os métodos das diversas ciências, segundo as leis do raciocínio” ou a “arte de dirigir o espírito na investigação (...)” ou ainda “conjunto de regras empregadas no ensino de uma ciência ou arte”». (Costa, et al. cit. Gonçalo, 1998:28). Nesta acepção, metodologia é uma espécie de canal que assegura o significado e o significante.

Segundo o Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, o vocábulo “metodologia” vem do grego “méthodos + lógos”, ou seja é a arte de dirigir o espírito na investigação da verdade. É a lógica objectiva.

O presente estudo de investigação inscreve-se numa metodologia qualitativa. Posicionando o conceito “paradigma qualitativo” numa acepção pragmática, remete-nos para os estudos integrados nas ciências sociais e humanas.

Para os autores Bogdan e Biklen a investigação qualitativa é naturalista, descritiva, processiva, indutiva e assenta no significado. Esta múltipla adjectivação traduz-se numa lógica de pensamento de “modus vivendi”, em que o cosmos é a célula.

Os mesmos autores descrevem estas características

1. (...) a <sup>39</sup>fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e dependem de grandes quantidades de tempo em escolas, (...) ainda alguns investigadores utilizam equipamento vídeo ou áudio, muitos limitam-se a utilizar um bloco de apontamentos e um lápis.(...) Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente de ocorrência. (...)

2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. (...) Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias (...) a palavra escrita assume particular importância (...) tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados (...) exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, (...)

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que (...) pelos resultados ou produtos. (...)

4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (...) as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (...) o processo de análise

<sup>39</sup> O sublinhado é nosso.

dos dados é como um funil (...) o investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes antes de efectuar a investigação.

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores (...) estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (...)» (1997:47 - 51)

Desenvolvendo um pouco mais estas características, poderemos tentar clarificar mais o seu enfoque. A investigação qualitativa é **naturalista** quando há uma interacção directa entre o investigador e os sujeitos observados/estudados, esta interacção deve ser discreta e natural. O objectivo desta característica é que os actores do “desenho investigativo” sejam tão próximos quanto distantes, isto é, será benéfico criar um ambiente em que o investigador não seja um estranho, no entanto, é um sujeito de fora (que com o tempo poderá ser aceite como um “deles”), que frequenta o local, tira notas, interage. O investigador naturalista é, para Carmo e Ferreira, aquele que é sensível ao contexto, as produções verbais, não verbais e comportamentos só poderão ser entendidos no seu contexto natural. No nosso entender, a “chave” desta característica é a informalidade, ela é que torna possível o desenrolar da acção, sem artificialismos. Este tipo de investigação é, no nosso entender, uma espécie de “namoro” em que os interlocutores vão agindo em conformidade consigo próprios e com os seus pares, numa relação social crescente de empatia e conhecimento.

Os métodos qualitativos também incidem numa visão **holística**, segundo Carmo e Ferreira quando

«(...)os investigadores têm em conta a “realidade global”. Os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo, sendo estudado o passado e o presente dos sujeitos de investigação» (1998:180). Este paradigma decorre de pressupostos “humanistas”, ou seja, os sujeitos são estudados enquanto pessoas. É importante conhecer o modo como vivem, é preciso partilhar da sua vivência e não reduzir «a palavra e os actos a equações científicas» (id. ibid.).

A investigação qualitativa é **descritiva**, para os autores Merriam, Ludke e André (1988), quando o resultado final resulta numa descrição abundante de situações inerentes ao objecto de estudo. As sucessivas explicações resultantes das observações das aulas, tornam possível não só descrever os contextos como numa fase posterior, interpretar os significados.

Nós, enquanto investigadores, usamos uma diversidade de instrumentos de levantamento de dados (questionários exploratórios para professoras e alunos,

entrevistas a professoras e a alunos, mini-entrevistas-acção a alunos, planificações, actas, entre outros), porque pretendemos obter o conhecimento e validar o nosso projecto fazendo a consequente triangulação de dados<sup>40</sup>. Porém, não almejámos produzir qualquer síntese generalizadora de foro científico, o nosso estudo restringiu-se a um dado momento e a um determinado contexto. Propusemo-nos investigar práticas, comparar processos, conhecer opiniões de alunos e professores acerca de diferentes conceitos quer educacionais quer teóricos. Obtivemos dados através duma observação dentro da sala de aula acompanhando todos os passos dados pelos nossos alvos de estudo. Esta observação feita de forma sistemática permitiu-nos acompanhar o **processo** estudando as interacções entre as professoras e os alunos.

Estudar os processos facilitou-nos uma maior compreensão das percepções que as professoras tinham dos alunos e perceber as atitudes dos alunos face ao desenvolvimento das diferentes tarefas na sala de aula.

O nosso estudo também assentou numa característica **indutiva** porque nos permitiu descobrir, através de raciocínios indutivos, pormenores específicos ligados ao contexto, aos comportamentos verbais e não verbais, às situações que fluem naturalmente e que pela sua especificidade e interesse poderão ser passíveis de novas hipóteses, de novas teorizações e consequentemente categorizações.

Sendo o **significado** uma característica da investigação qualitativa, também referida por alguns autores por “paradigma interpretativo”, é para (Hébert et al., 2005:39), a atribuição dos «(...) significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele. (...) Face ao objecto *acção-significado* (meaning-in-action), o investigador postula uma *variabilidade* das relações entre as formas de comportamentos e os significados que os actores lhes atribuem através das suas interacções sociais». A nossa acção, na qualidade de investigador qualitativo, também privilegiou o significado, preocupamo-nos com diversas facetas do nosso público-alvo, recolhemos dados relativos às suas perspectivas e interpretações através de diversos tipos de entrevista e tivemos o cuidado de facultar sempre os rascunhos das transcrições de aulas, das entrevistas, para que as professoras pudessem confrontar e (in)confirmar os seus

---

<sup>40</sup> A Triangulação de dados é o uso de uma variedade de fontes ou de metodologias num mesmo estudo. Segundo Patton (1990) citado por Carmo e Ferreira (1998:183), «é através da **triangulação**, isto é, da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas. tal significa, (...) utilizar diferentes métodos ou dados, incluindo a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas.»

registos. Foi importante para nós que o registo escrito final dos diversos protocolos de recolha de dados, tivesse sido alvo de análise por parte das professoras do estudo.

No decorrer da nossa acção, os métodos que seguimos, enquadraram-se, no nosso entender, claramente em todas as situações até agora descritas. Na nossa revisão bibliográfica sobre este capítulo – metodologia - fomos construindo a história da acção por nós desenvolvida como se de um puzzle se tratasse, ligando os conceitos teóricos com os que íamos construindo no “campo”- a sala de aula. Pareceu-nos interessante apresentar no corpo deste trabalho um quadro de Patton (1990) citado por Tuckman, onde se referenciam as temáticas da investigação qualitativa, e onde, na nossa opinião poderemos encontrar o fio condutor do desenho investigativo que traçámos.

Quadro nº 2 - Temáticas da Investigação Qualitativa (adaptado)

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| 1. Inquérito naturalista        | Estudo de situações do mundo real, como elas naturalmente se manifestam (...) é discreto e não é controlador; abertura ao que vier a acontecer – ausência de constrangimento sobre os resultados.   |
| 2. Análise indutiva             | Penetração nos detalhes e aspectos específicos dos dados para descobrir categorias, dimensões e inter-relações importantes; começa por explorar genuinamente questões abertas, mais do que testar hipóteses derivadas teoricamente (dedutivas).                                   |
| 3. Perspectiva holística        | O fenómeno global em estudo é compreendido como um sistema complexo que é mais do que a soma das partes; centra-se em interdependências complexas, não significativamente reduzidas a poucas variáveis discretas e lineares, bem como relações de causa-efeito.                   |
| 4. Dados qualitativos           | Descrição detalhada e densa; inquérito em profundidade; citações directas que apreendem as experiências e as perspectivas pessoais dos intervenientes.  |
| 5. Contacto pessoal e “insight” | O investigador mantém contacto directo com as pessoas e torna-se próximo delas, da situação e dos fenómenos em estudo; As experiências pessoais e os insights do investigador são uma parte importante do inquérito e constituem aspectos cruciais para compreender os fenómenos. |
| 6. Sistemas                     | Atenção centrada no processo; assume que a mudança é constante  |

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| dinâmicos                     | e contínua, quer se atente mais no indivíduo ou na cultura integral ou em toda a cultura.   |
| 7.Orientação de caso único    | Assume que cada caso é especial e único; o primeiro nível do inquérito é ser verdadeiro, respeitando e apresentando os detalhes dos casos individuais em estudo; a análise de casos-cruzados depende da qualidade dos estudos de casos individuais e tem origem neles.  |
| 8.A sensibilidade do contexto | As conclusões situam-se num contexto social, histórico e cultural; insegurança em relação às possibilidades ou ao significado das generalizações, no tempo e no espaço.   |
| 9.Empatia e neutralidade      | A objectividade completa é impossível; a subjectividade pura enfraquece a credibilidade; a paixão do investigador é a compreensão do mundo em toda a sua complexidade – não demonstrar seja o que for, não defender, não avançar notas pessoais, mas apenas compreender; o investigador inclui a sua experiência pessoal e um insight empático como parte integrante dos dados relevantes, ao mesmo tempo que, assume uma postura neutral e não judicativa em relação a qualquer situação possível. |
| 10. Flexibilidade do design   | Abertura para adaptar o inquérito, à medida que o conhecimento se aprofunda e/ou as situações se alteram; evita ficar encerrada em designs rígidos que eliminam o seu carácter de resposta; persegue novos caminhos de descoberta à medida que estes emergem  |

**Fonte:** Patton (1990) citado por Tuckman (2000:509 - 510)

## 2. Breve introdução – Os nossos percursos

Tal como a historiografia pode ser entendida como “a arte de escrever a história”, também a metodologia pode ser encarada como a “arte de (re)descobrir a história”, isto é, a arte para entrarmos no mundo do outro e (re)descobrirmos o(s) sentido(s) que atribuem à(s) sua(s) histórias(s). No nosso estudo adoptámos, enquanto investigadores, uma “arte” que poderíamos apelar de “didáctica e esquemática”. Didáctica porque nos ensinou a ler a realidade e esquemática porque exigiu de nós um rigor que nos permitiu um conhecimento objectivo dessa mesma realidade.

As nossas opções metodológicas permitiram-nos descrever os *Modos faciendi* dos actores (professoras e alunos) e os percursos *ab initio*, onde os interlocutores actuavam, numa obra crescente de diálogos, de actos e de produtos<sup>41</sup>. Ao longo do nosso percurso de investigação no terreno, agimos de uma forma o mais neutral<sup>42</sup> possível, enfatizando sempre a afã tarefa de questionar o contexto, a realidade que observávamos e a materialização de caminhos que (re)descobríamos. Deste modo, não procurámos verdades absolutas mas tão somente (re)descobrir, compreender e (re)interpretar, o mais aprofundadamente e detalhadamente possível, a(s) prática(s) e o(s) discurso(s) daqueles que observámos.

Procurámos construir uma tela colorida de múltiplos factores intrínsecos e extrínsecos à situação: a análise dum processo de apropriação de saberes básicos em disciplina artística, contribuindo para uma literacia em artes<sup>43</sup>, efectivou-se num percurso de reflexão. A problemática inicial e questões levantado aquando o esboço do projecto, foram ao encontro duma perspectiva de agir e compreender os processos: cada ponto, cada linha, cada forma geométrica construída, cada frase proferida, cada texto.

---

<sup>41</sup> Entendemos por **diálogo** a interacção recíproca, estabelecida no contexto sala de aula, entre professoras e entre alunos; por **acção** o desenvolvimento de práticas decorrentes do diálogo estabelecido e por **produto** o resultado das aprendizagens desenvolvidas e adquiridas e que se puderam traduzir em esboços, desenhos, pinturas, interpretações de obras de arte, entre outras.

<sup>42</sup> Considerámos que neutral foi o facto de não interferirmos intencionalmente no desenvolvimento curricular por parte das professoras e alunos, no entanto, ao questionarmos, ao observarmos, ao entrevistarmos, tornámo-nos efectivamente num observador com algum grau de participação nas situações.

<sup>43</sup> Este segmento lexical diz respeito ao objectivo principal e geral do nosso estudo. O informante principal prende-se com a apropriação de saberes, no entanto temos consciência que esta apropriação, por parte dos alunos e também das professoras, se ligou com escolhas. A inter subjectividade fez parte dos caminhos percorridos pelos diversos autores.

Foram as “leituras” destes processos o ónus da construção deste trabalho. Para isso procurámos a confluência de métodos: uns mais qualitativos decorrentes de uma observação naturalista e de instrumentos quantitativos, chamemos-lhe assim, como questionários, isto porque segundo alguns autores, as metodologias não se anulam, coexistem, desta forma temos um *continuum* e não uma dicotomia. Miles e Huberman (1984) cit por Hébert et al (2005) defendem esta tese e recordam que autores como Crook e Campbell (1979), Cronbach (1975) e Snow (1974) que eram favoráveis no início às abordagens quantitativas, vieram mais tarde a propor que as investigações deveriam ter em linha de conta os contextos dos estudos e ainda a amplitude interpretativa. Como síntese da nossa actuação metodológica, apresentaremos um esquema que nos dá conta da evolução do estudo no contexto estudado. Está “codificado” por cores, a sua leitura faz-se em dois planos (professoras e Alunos), horizontal e vertical. Os subordinados a amarelo servem apenas de informação adicional, a qual será devidamente explanada no corpo deste capítulo.

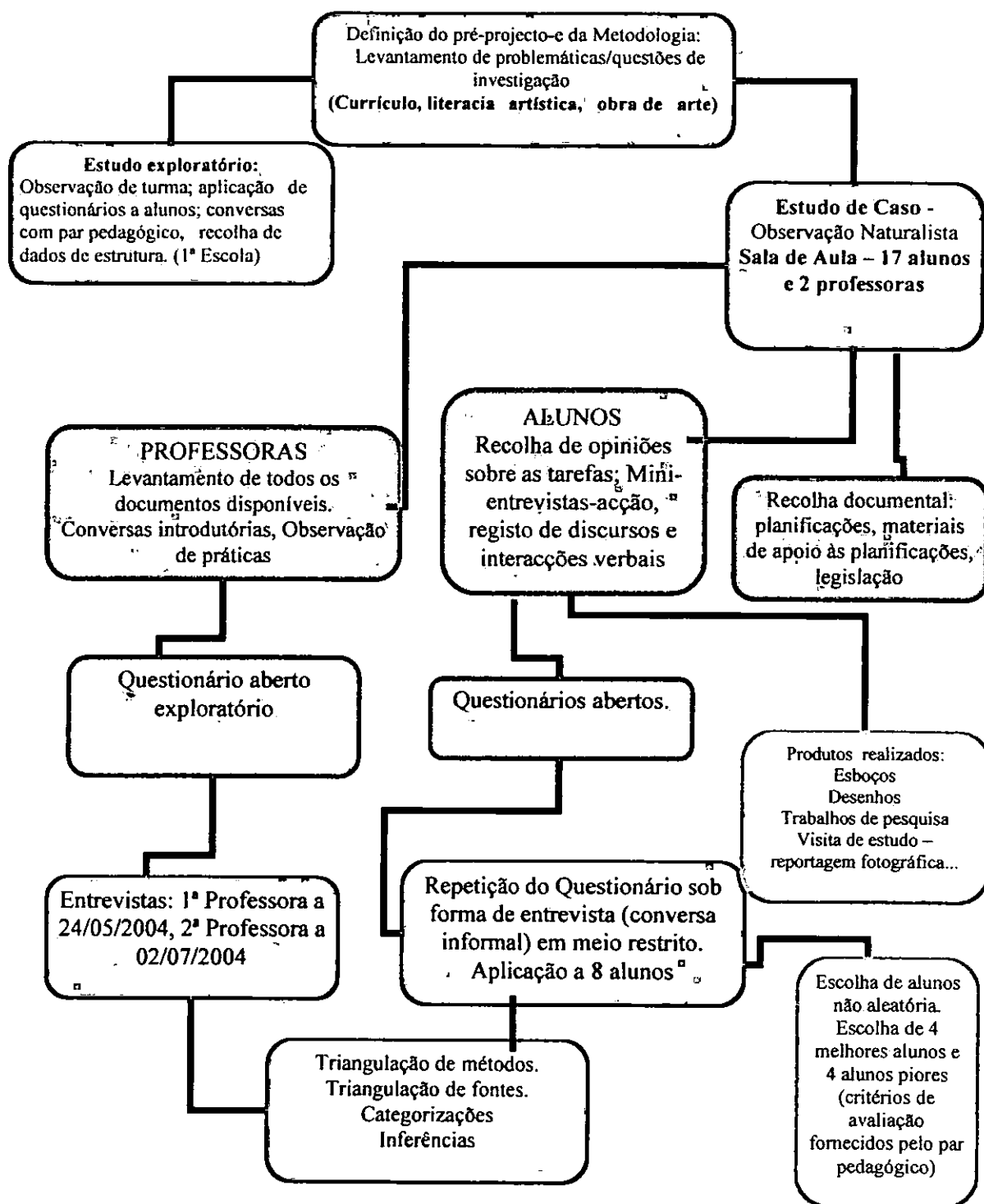
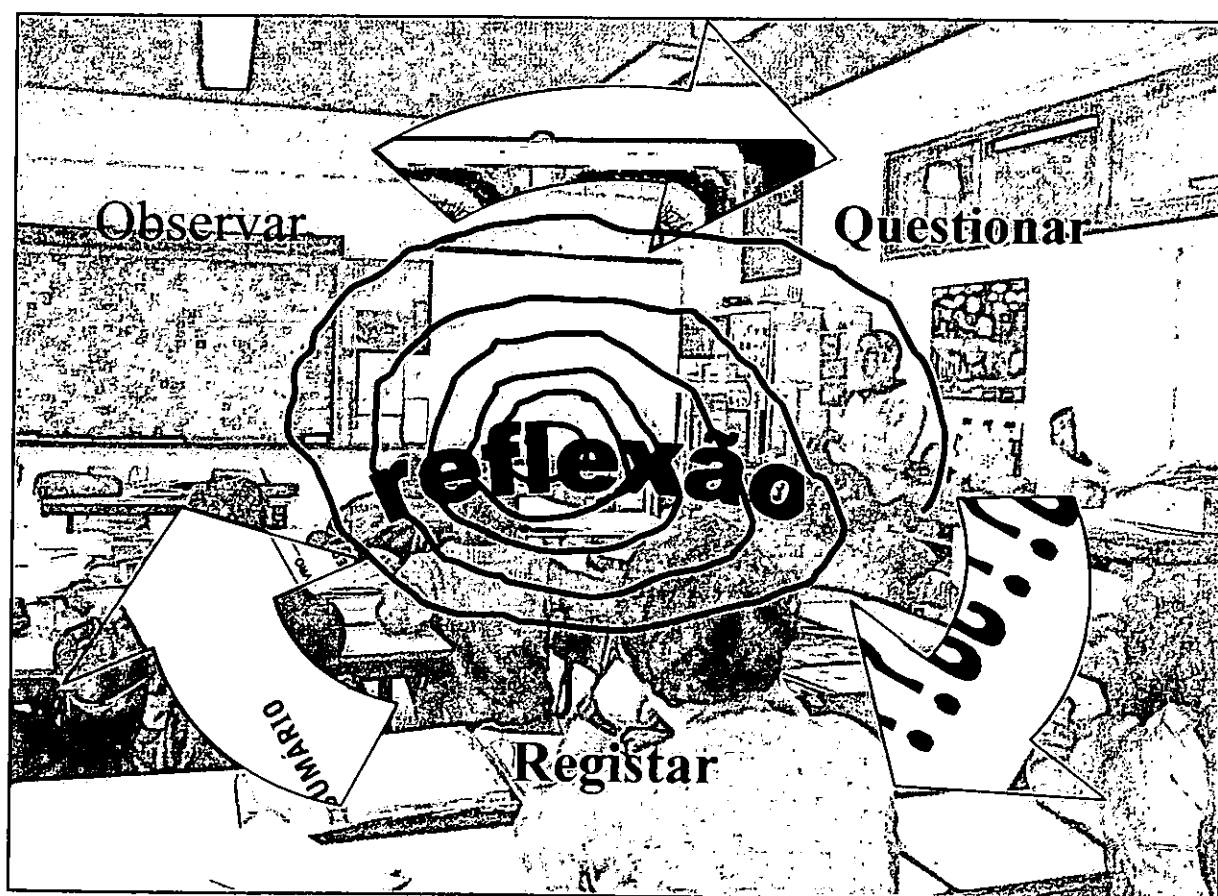


Figura nº 3- Desenho da investigação – Estudo qualitativo – Estudo de Caso.



Definido o desenho investigativo dos nossos percursos, salientámos na figura nº 3 a nossa acção no espaço sala de aula. Observávamos, questionávamos, registávamos e por fim reflectíamos. Estes foram os procedimentos contínuos e sistemáticos, que seguimos ao longo dos cerca de 6 meses<sup>44</sup> que estivemos no terreno.

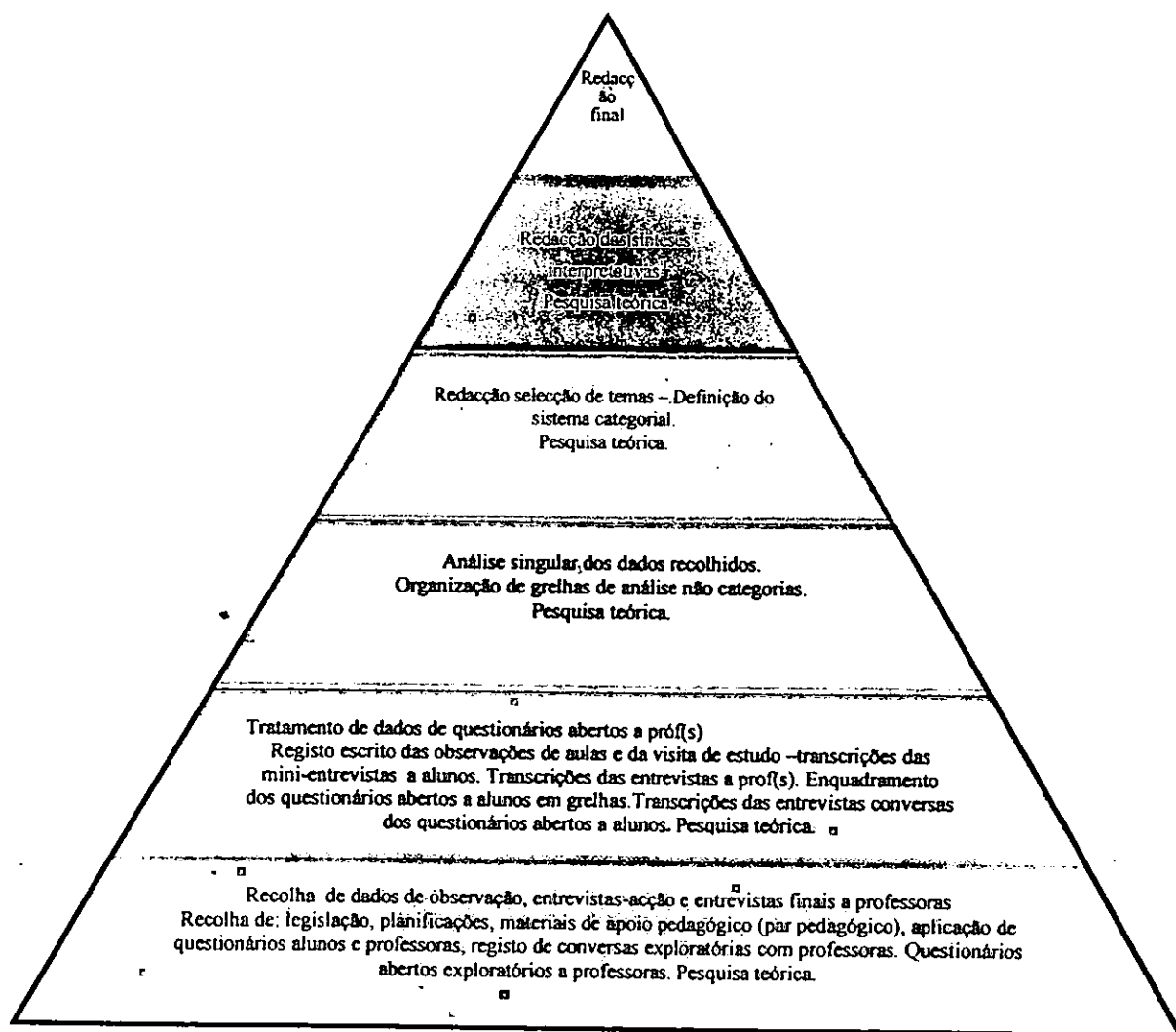
Figura nº 4 - Organograma circular<sup>45</sup> - Observação de aulas.



<sup>44</sup> Desde Janeiro de 2004 até finais do mês de Junho.

<sup>45</sup> Pode ver-se que o investigador está constantemente a: observar, questionar e registar. Constrói o desenho investigativo como uma espiral e vai reflectindo sempre no processo. Fotografia de fundo: Ambiente sala e aula, uso de tecnologia – “datashow” para apresentar obras de arte de diversos pintores.

Figura nº 5 - Estudo de Caso - Ilustração dos nossos percursos – um sistema de funil invertido ou de pirâmide.



Tal como se pode observar nesta pirâmide, fizemos a pesquisa teórica ao longo de todo o processo. Iniciámos o nosso desenho investigativo recolhendo informações diversas (legislação, documentos e planificações) que foram o motor de arranque para compreender o que pretendiam as professoras desenvolver curricularmente com os alunos. O Órgão de Gestão da Escola facultou-nos o Programa Educativo, a Caracterização da Escola, o Número de Professores e Alunos, a Legislação sobre projectos em curso na escola direccionados para alunos em risco de abandono escolar e

também com percursos educativos irregulares, actas entre outros. A Directora de Turma forneceu-nos informações sobre a turma: caracterização, dados sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais (dois). Com as professoras e alunos obtivemos o registo (gravado e depois escrito) de conversas exploratórias e também de questionários abertos exploratórios às professoras, ver anexo nº 1.1. Neste levantámos algumas questões que mais tarde iríamos aprofundar no guião da entrevista que lhes fizemos. Como se pode constatar, tínhamos um grande vulto de informação, iniciámos numa segunda fase, noutra patamar mais estreito, pelo tratamento dessa informação, iniciámos a preparação dos dados, transcrevendo, criando grelhas para facilitar a leitura dos dados das entrevistas exploratórias e fizemos uma análise comparativa dos dois questionários, cf. Anexo I.

Numa terceira fase, aplicámos as entrevistas finais às professoras, analisámos os dados recolhidos, traçamos o esboço do sistema de análise por grandes questões, as que nos levariam para o desenvolvimento da literacia, e aplicamos os sistemas de análise.

Numa fase posterior, fizemos a selecção dos temas e definimos os sistemas de análise.

Na penúltima fase, triangulámos os dados, optando por organizar as interpretações em forma questões de investigação, articulando os dados e os discursos dos diversos autores.

A última fase, o bocal do funil traduziu-se na conclusão da redacção.

### **3. O Estudo de Caso**

#### **3.1. Definição**

Ao realizarmos a revisão bibliográfica sobre os tipos de investigação em educação, deparámo-nos com uma grande riqueza vocabular e semântica sobre esta temática. Verificámos que alguns autores referenciam alguns conceitos como sendo sinónimos, assim, “estudo de caso” seria o mesmo que dizer “investigação qualitativa” ou “paradigma qualitativo”, ou ainda “paradigma interpretativo”. Optámos, no entanto, por usar o termo numa acepção mais restrita.

Estudo de caso é segundo Dokrell e Hamilton (1990), uma demonstração de um exemplo em acção. É o estudo de situações e casos específicos, seleccionados com um avultado número de informação que permitirá ao investigador captar e reflectir sobre ela e atribuir-lhe significado. Estes autores referem que o estudo de caso é, ao focar uma série de implicações de natureza social, um produto social. Afirmam que os estudos de casos são documentos públicos que se referem a indivíduos e a acontecimentos com consequências para as vidas dos descritos assim como para os leitores. Daí enfatizarem a necessidade que existe, num estudo desta natureza, em determinar o “borderline” entre o que é público e o que é privado. Na opinião dos autores, os estudos desta natureza, por vezes, têm a particularidade de, ao não se reconhecerem as pessoas e as instituições, terem mesmo assim a capacidade de tecer retratos detalhados: « (...) los tipos de cuestiones, problemas, paradojas, conflictos, situaciones y hechos retratados parecen auténticos. De esta manera, los estudios de caso pueden crear imágenes de la realidad que se tornen parte de la misma realidad(...)»(1990:54).

Shulman (1992), questiona o que é “caso”. Teoriza que um “caso” enquanto unidade de estudo, pode ser qualquer coisa: um texto, uma história, um acontecimento, uma categoria. Afirmam que a beleza dos “casos” é o seu potencial para a reinterpretção e para as múltiplas representações. Pode ser sempre mais qualquer coisa. O significado de CASO no Moderno dicionário de Língua Portuguesa Tomo I - refere que é «1. Acontecimento; facto; questão; sucesso; circunstância. 2. Hipótese, eventualidade. 3. Dificuldade (...)»(1985:544).

Nesta acepção também Merriam, (1988) cit. por Bogdan e Biklen (1999: 89), defende que «o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico». Estes autores afirmam que o plano geral do estudo de caso pode ser apresentado como um funil e que num estudo qualitativo as perguntas nunca são muito específicas e não se estabelecem a partir de variáveis, tendo antes o objectivo de investigar num contexto natural. A preocupação central deste tipo de investigação, não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a que contextos e sujeitos podem ser generalizados. Desta forma, o estudo de caso está intimamente ligado à investigação qualitativa e à conjuntura do **paradigma interpretativo**, porque é utilizado por investigadores que têm como prioridade **descrever e compreender em profundidade um determinado contexto ou sujeito**. À luz de Erickson (1986), o que pode ser

entendido como o estudo de um ou mais dos três campos fulcrais na investigação interpretativa em educação.

1. a natureza da sala de aula como um meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem; 2. a natureza do ensino como um, mas somente um, aspecto do meio da aprendizagem; 3. a natureza (e o conteúdo) das “perspectivas-significativas” do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo» cit. Hébert et al. (2005:42).

O estudo de caso é, para o autor Yin, um «(...) método de investigação que permite um estudo holístico e significativo de um fenómeno contemporâneo no seio de um contexto real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes e nos quais são utilizadas muitas fontes de informação»(1987:23). Esta visão holística<sup>46</sup>, privilegia, na nossa opinião, as interacções sociais e centra-se mais no desenvolvimento de capacidades, a base de sustentação é compreender o todo para entender cada uma das partes.

Yin (1988) «põe em evidência que o estudo de caso constitui a estratégia preferida quando quer responder a questões de “como” e “porquê”; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto»( Carmo e Ferreira, 1998:216).

### 3.2. Estudo de caso – características

O estudo de caso, tem como principal característica, já enunciada por diversos autores, o estudo detalhado dum determinado contexto, ou indivíduo, ou dum acontecimento específico. Outra das características já descritas é que este tipo de método não tem como objectivo verdades universais passíveis de generalizações.

Para Merriam (1988) cit. Carmo e Ferreira o estudo de caso resume-se em cinco características: 1. Particular; 2. Descritivo; 3. Heurístico; 4. Indutivo e 5. Holístico.

---

<sup>46</sup>«Princípio metodológico que define um método em Ciências Sociais, (...), em que, para explicar um fenómeno particular ou individual, é sempre preciso analisar esse fenómeno como resultante de um conjunto de acções, de crenças ou de atitudes colectivas. (...), o holismo metodológico não valoriza indivíduo na sua dimensão racional e psicológica, situando-o mais como um elemento dentro de uma estrutura social que orienta e explica a sua acção. (...)» (Enciclopédia das Ciências Sociais e Humanas, Diciopédia 2004).

Estas características foram já referenciadas no corpo do trabalho figurando como características do paradigma qualitativo, assim parece-nos oportuno referenciar que uma das características evidentes do estudo de caso é a de ser um **método do estudo qualitativo**. Assumindo “as suas roupagens”, está destinado a responder às questões: “como?” e “porquê?”. Nasce essencialmente da necessidade de se entender o fenómeno social complexo. Em síntese, o método estudo de caso não é uma técnica específica, é antes um meio de recolher, organizar e apresentação de dados sociais.

Yin (1989) apresenta quatro aplicações que confluem para a sua caracterização mais precisa, assim, Este método serve para explicar as ligações causais entre os interlocutores no contexto e “na vida real”, estas ligações sociais são muito complexas, há uma série de correlações que passariam despercebidas noutra tipo de investigação, é útil ainda para fazer uma avaliação da intervenção realizada, e serve para explorar situações em que as intervenções não obtêm resultados claros e específicos. Nestas quatro aplicações de Yin, são claras as correlações já focadas por outros autores. A primeira frase sublinhada corresponde àquilo que o autor chama de “aplicação” e o que outros autores apelidam de “intervenção naturalista”. Quanto à segunda referência sublinhada, o próprio autor também define que este contexto na vida real é um estudo holístico. A terceira referência sublinhada relaciona-se com a potencialidade que este método tem: o de permitir aquilo que apelidam de “orientação de caso único”, que permitirá ao investigador cruzar dados. Desta forma, estabelece-se o corolário da última situação sublinhada: conseguir aceder a situações que, se não fossem com este tipo de método, permaneceriam encerradas em paredes, sem visibilidade do exterior. Estas são sem dúvida algumas das vantagens dum estudo desta natureza.

O estudo de caso, como temos vindo a referir tem muitas vantagens, mas tudo o que é positivo tem também pólos negativos. Não há planos infalíveis, há sempre “coisas boas” e “coisas menos boas”.

Os argumentos mais utilizados na crítica negativa ao estudo de caso são: a falta de rigor, a influência do investigador – a sua subjectividade, o não ser passível de generalizações, porque fornece poucas bases para que tal ocorra e por último o facto de serem muito extensos e fundamentalmente porque levam muito tempo a ser concluídos. Será, questionamos nós, que se torna extemporânea a sua relevância? Pensámos que não, até porque não é premissa para este tipo de estudo, pensámos que o mais

importante e vantajoso neste tipo de investigação são os múltiplos caminhos que deixa em aberto, tornando-se possível “reciclar”, “reutilizar” e dar “nova cara”.

Yin (1989), refere que este tipo de método não pode tornar-se numa generalização científica. Questiona como é que se pode generalizar um caso singular. Refere que é uma dura questão e que a resposta não é simples e que continuará a perdurar. O autor constata que geralmente os estudos científicos, raramente se baseiam em estudos específicos, são geralmente baseados em múltiplas séries de experiências, onde se testa o alvo de estudo em diferentes condições, sendo que desta forma eles são validados cientificamente.

O “laboratório” do investigador qualitativo é muitas vezes apenas um só contexto, único e irrepetível. As teorias que poderão ser levantadas, são meramente interpretativas, assentes em significados e sentidos, tal como já foi dito. Não é relevante numa investigação desta natureza agir com processos de controlo de variáveis apanágio das ciências experimentais. Nesta linha de pensamento, Silva afirma que «a ciência social repousa sobre premissas de valor, sobre escolhas e decisões subjectivas, mas mantém a validade universal dos processos de demonstração que emprega e das regras de demonstração a que obedece – nelas fundamenta a objectividade dos resultados que produz» (1988:61). A questão que se pode colocar é que objectividade se pode produzir? Weber refere que são precisos três procedimentos intelectuais:

« interpretar (deuten), compreender (verstehen), explicar (erklären) – quer dizer, dar conceptualmente conta da acção, apreender o sentido, estabelecer relações de causa a efeito. A combinação destes procedimentos permitirá – garantindo a unidade de uma análise da conduta humana atenta à especificidade que a marca – ultrapassar a antinomia entre o positivismo e a indagação “metafísica”» cit. Silva (id. ibid.).

Silva, refere e muito bem no nosso entender, que a construção de conceitos em investigações sociais, da qual a nossa faz parte, é uma busca de caminhos, é uma procura e entendimento de sentidos.

#### **4. Estudo de Caso - Procedimentos de recolha e análise de dados – técnicas e desenvolvimento de etapas**

No esquema onde traçámos o design do nosso estudo, tivemos a necessidade de definir as nossas prioridades. O levantamento de uma problemática e de questões sustentadas foi a preocupação que atravessou todo o estudo. Validar a problemática e

responder às primeiras questões e a outras que entretanto surgiram, foram sempre alvo de muita reflexão.

Segundo Tukman «a primeira etapa, ao desenvolver um estudo qualitativo, é obter cópias de todos os documentos disponíveis que descrevem o acontecimento ou fenómeno (...)» (2000:524). Também nós, enquanto investigadoras optámos por reunir vários documentos: as planificações da unidade em estudo, por parte do par pedagógico; a caracterização da escola, cedido pelo conselho executivo, a caracterização da turma facultada pela directora da turma, legislação relevante pedida na secretaria.

Tukman (2000) afirma que este levantamento de dados escritos são uma tentativa de descrever e até explicar um acontecimento ou fenómeno que se desenrolou. No entanto refere que o investigador não poderá confiar na exactidão das informações. Nesta perspectiva, pensámos que o investigador necessitará de muitas diligências para chegar a inferências ou até conclusões. Para este efeito, pensámos que o trajecto que traçámos foi ao encontro das nossas necessidades:

- ✚ Através da observação qualitativa notificada pelo levantamento de notas de campo,
- ✚ Pelo levantamento que fizemos antes e depois das práticas por parte das professoras,
- ✚ Pelo olhar atento ao desenvolvimento curricular,
- ✚ Pela atenção cuidadosa dispensada a cada aluno,
- ✚ Pelo cuidado que tivemos em sermos sempre assíduos e pontuais,
- ✚ Pela importância que demos aos interlocutores, assumindo-nos numa grande humildade e discrição própria de quem vem para aprender e com essa aprendizagem tentar formular/ver novos caminhos,
- ✚ Pelo cuidado em manter o anonimato de todos os intervenientes, criando nomes fictícios.

Confluímos a lógica dos interlocutores, os seus comportamentos, através do levantamento de informações oriundas de diferentes técnicas de recolhas de dados. Nesta acepção, na opinião dos autores Bogdan e Biklen (1999) uma das características que o investigador deve ter é a discrição, os investigadores devem integrar-se no contexto tornando-se o mais possível “natural”, o que reforça a ideia de que é importante que o investigador não revele tudo o que sabe, desta forma não melindrará os



seus interlocutores. Foi esta a postura que adoptámos no terreno. Não éramos nenhum “expert”, tornámo-nos um deles, mas sempre numa atitude de aprendizagem e vigilância crítica.

No que diz respeito às notas de campo, estes autores referem que « as notas de campo que tira, com certeza, contém informação inofensiva sobre aquilo que se está a aprender. mas, uma vez que também contém citações de pessoas, para além das suas reflexões pessoais, é importante ter cuidado com este material. (...)» (1997:129). As notas de campo podem ser como dizem os autores, de certo modo comprometedoras pois reflectem discursos, citações de pessoas, advertem que será necessário usar nomes fictícios, usámos esta estratégia, como já referimos em pontos descritos anteriormente, no caso das professoras elas próprias escolheram para si um nome fictício, no caso dos alunos, atribuímos um nome aleatório.

Esta é uma investigação de natureza empírica onde o investigador é o principal instrumento da pesquisa. Assim, torna-se importante a relação entre os intervenientes na acção. É essencial, por parte do investigador estar socialmente integrado, “ser um deles” como já referimos, mas também é indispensável estar distanciados o suficiente para poder ter acesso ao que pretende.

O caminho percorrido, foi como já afirmámos, um “trilho qualitativo” onde passámos por várias fases inerentes ao estudo de caso. A nossa acção desenrolou-se em parte numa observação naturalista que, segundo Estrela «(...) é, em síntese uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural (...) o observador procede a uma acumulação de dados, pouco selectiva, mas passível de uma análise rigorosa (...) A continuidade é um dos princípios de base que possibilita uma observação correcta»(1994: 45 - 46).

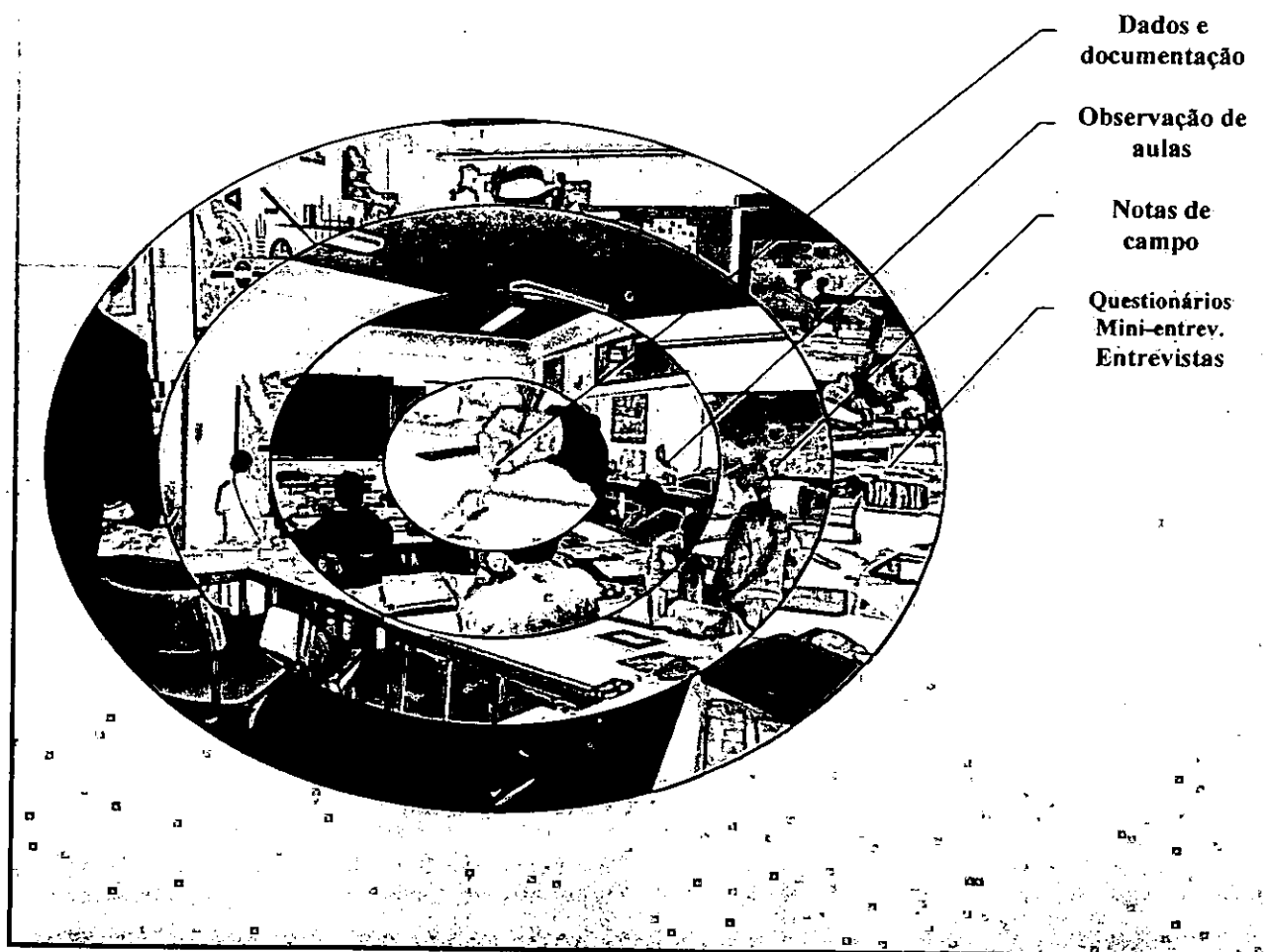
Em relação a esta observação naturalista, sempre que nos foi possível, questionámos directamente as professoras no início das aulas sobre as suas acções pedagógicas e no final das mesmas, tínhamos conversas informais sobre a aula que havia acabado. Nem sempre foi possível ter este espaço, mas ocorreu por diversas vezes.

Poderemos dizer que a nossa investigação também teve uma fase exploratória que serviu, para além de afinar instrumentos de recolha de dados, para estabelecer uma análise comparativa entre processos educativos e conceptuais de forma mais indutiva e empírica. Esta fase exploratória desenvolveu-se numa escola citadina, onde estudámos

uma turma de 6º ano e, posteriormente, no estudo definitivo uma turma de 5º ano de meio rural.

No decorrer deste estudo (o definitivo), optámos por usar o magnetofone<sup>47</sup> como registador mais fiel de diálogos e até de aulas e não a câmara de filmar pois considerámos que seria um elemento destabilizador pela falta de à vontade que provocaria nos diversos actores deste processo.

**Figura nº 6 - Representação gráfica dos procedimentos da “observação participante”<sup>48</sup>**



<sup>47</sup> Trivialmente conhecido por gravador.

<sup>48</sup> Uso de metáforas na ilustração cíclica.

#### 4. 1. Observação

A observação é «um procedimento de investigação no qual o investigador observa e regista comportamentos; um procedimento para aprender a ensinar através da observação, registo e reflexão acerca do comportamento do professor e do aluno nas salas de aula» (Arends, 1997:557). Nesta síntese explicativa encontramos pistas para o entendimento do conceito “observação”. É vulgar ouvirmos, especialmente aos técnicos de educação artística, a frase: “olhar não é observar”. Então observar é uma forma de percepcionarmos as coisas com mais atenção, olhando para todos os pormenores. É do senso comum que cada um só vê aquilo que sabe e conhece. Nesta perspectiva, para se ver aquilo que se sabe e conhece, é necessário traçar uma linha de acção e responder a questões colocadas antes de observar: Ver o quê? Ver porquê? Ver para quê?

Antes de tentarmos responder a estas questões gostaríamos de reflectir na forma como observamos e filtramos a realidade. Esta observação, decorre do nosso conhecimento sobre as “coisas” e este “olhar” irá determinar resultados. Se tomarmos como verdade o que acabamos de afirmar, poderemos concluir que a observação pode ter um cariz subjectivo e deste modo determina: a interpretação, a dedução e a verificação.

Se tomarmos por certas estas afirmações, poderemos afirmar que a observação dá-nos, de certo modo, a possibilidade de levantar questões (definir à priori o que se quer conhecer), examinar a realidade (deduzir e compreender através da experimentação) e formular hipóteses (inferindo e explicando os processos).

Nesta perspectiva, pensamos que é altura de considerar como entendemos no nosso estudo as questões enunciadas anteriormente: **Observar o quê? Observar porquê? Observar para quê?**

As questões serão respondidas tendo por base a realidade do nosso estudo. A primeira questão é a mais abrangente, focaliza vários aspectos:

- ✚ Observar alunos e professores e respectivas interacções,
- ✚ Observar práticas pedagógicas (englobando dimensões da organização e desenvolvimento curricular, aspectos comportamentais, aspectos científicos e aspectos relacionais...)
- ✚ Observar o desenvolvimento de aprendizagens dos alunos, em temas pela mobilização de dimensões da literacia ao longo do processo.

A segunda questão diz respeito à problemática da investigação.

A última questão emerge da necessidade de estabelecer correlações entre fundamentos teóricos e práticos, da necessidade de formular novas hipóteses para novos caminhos. Para tal torna-se necessário, construir um projecto de observação,

«(...) o qual implica necessariamente:

1. A delimitação do campo de observação – situações e comportamentos, actividades e tarefas, tempos e espaços da acção, formas e conteúdos da comunicação, interacções verbais e não verbais, etc;
2. A definição de unidades de observação – a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, um tipo de fenómenos;
3. O estabelecimento de sequências comportamentais – o “continuum” dos comportamentos, o relatório comportamental, etc.» (Estrela, 1999:29).

Nesta linha de pensamento, Alberto Sousa refere que a observação surge da necessidade de dar respostas a questões específicas. No sentido de dar respostas, afirma que é necessária uma observação sistematizada, no dizer do autor:

«A observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico. Com uma adequada estratégia, bem planeada e sistematizada, a observação pode apresentar resultados com rigor próximo dos da experimentação, onde é muitas vezes empregue como instrumento de avaliação.» (2005:109)

Com esta declaração, entrámos noutra problemática deste tipo de metodologia: **Como fazer?** Uma adequada estratégia e sistematização podem resultar em rigor e acrescentámo-nos validade.

Estrela (1994) também questiona como se pode observar, e apresenta uma série de estratégias possíveis. No caso concreto do nosso estudo, utilizámos diversos processos, meios, técnicas e instrumentos. Usámos diversos protocolos de observação directa: fotografias, registos de som, registos escritos definidos anteriormente (grelhas de análise).

#### **4.2. Observação participante**

Na observação participante, o observador participa na vida do grupo estudado. Está por dentro da realidade que observa e torna-se num “deles”. A observação que fizemos no grupo turma desenvolveu-se desta maneira, integrámo-nos no grupo, participámos nas actividades, registámos as interacções verbais e não verbais, usámos o gravador de som como auxiliar de registo, isto é, apesar de tomarmos notas dos discursos proferidos tínhamos o suporte áudio para que, na eventualidade de não conseguirmos perceber ou ouvir algo, tiraríamos as dúvidas à posterior, que existissem.

Tivemos o cuidado de confrontar os nossos registos escritos com os registos obtidos da transcrição das cassetes, temos os dados devidamente identificados: “observação de aulas” (registos escritos efectuados com base na audição), aulas gravadas (registos escritos com base na gravação de som), tal com se pode comprovar no Anexo 4.1.

Uma das características da observação participante é o acesso “fácil” à informação, os alunos porque nos acham mais um professor, as professoras porque se identificam connosco e nos consideram “colega” e não uma intrusa que vem “policar” as suas práticas. Por diversas vezes pediram a nossa opinião em relação a um ou outro pormenor, conversavam prontamente, espontaneamente sobre as actividades que iam desenvolver, eram essas actividades o motor de arranque para o desenvolvimento curricular – aprender fazendo. Nesta linha de pensamento Sousa refere que a observação participante quando natural<sup>49</sup>, oferece vantagens:

- ao acesso a acções e acontecimentos que o grupo procura evitar que sucedem quando há alguém estranho presente;
  - a captar a situação vivencial que contextualiza os acontecimentos observados;
  - ao acesso rápido a dados sobre situações do quotidiano;
  - a uma maior compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos.
- (2005:113)

Sentimo-nos em casa, muito bem recebidos, não como uma visita que se trata bem porque vai embora, mas como uma pessoa a partilhar das vivências dos observados. A nossa acção foi como referem os autores Hébert, Goyette e Boutin, a de partilhar «a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é um actor social e o seu espírito pode aceder às perspectivas de outros seres humanos, ao viver as “mesmas” situações e os “mesmos” problemas que eles.» (2005:155).

De acordo com os mesmos autores o observador participante interage com os seus interlocutores, está envolvido nos acontecimentos, acontecimentos esses que são registados posteriormente. De facto esta realidade aconteceu, mas enquanto andávamos pela sala tínhamos o gravador de som a trabalhar e mesmo que nos esquecéssemos de algum dado tínhamos o “accionador de recordação”. Estas situações ocorreram quando os alunos estavam a trabalhar plasticamente, aproveitávamos para colocar questões sobre o processo, chamámos a esses momentos mini entrevistas acção, das quais falaremos adiante.

---

<sup>49</sup> Para o autor Natural é uma das modalidades deste tipo de observação e verifica-se quando o observador «pertence à mesma comunidade do grupo que investiga (por exemplo, é professor da escola onde efectua o estudo)» (2005:113). Nós no ano em que decorreu a observação não dávamos aulas na escola, mas tínhamos exercido quatro anos e tínhamos leccionado com as professoras em questão.

### 4.3. Entrevistas

A entrevista é uma interacção pessoal, íntima, dirigida a uma só individualidade (quando não é entrevista de grupo). O entrevistado torna-se o centro das atenções, o entrevistador está na acção só com ele. Atende à sua singularidade. A “propriedade” do que diz é o substrato, um diamante por polir, conduz a um manancial de intersecções passíveis de inferências e por sua vez de categorizações. Sousa, refere que «a entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito. (...) estabelecer com ele uma conversa amena e agradável no decurso do qual o entrevistado vai proporcionando as informações que o entrevistador espera.» (2005:247).

Este “fazer” foi um dos objectivos que traçamos e que alcançámos. Não só conseguimos uma conversa amena, como conseguimos, com os silêncios que ocorriam, reabilitar o discurso, valorizar o conteúdo e tomar a informação numa tomada de decisões consciente e reflectida.

#### 4.3.1. Entrevista Exploratória

Até conseguirmos o guião oportuno, fomos recolhendo dados por diversos meios, um deles: entrevistas/conversas exploratórias às professoras e que tiveram um carácter mais livre<sup>50</sup>. Serviram como ponto de partida para uma compreensão geral do assunto que estudámos.

Optámos por escrever à posteriori, os discursos das professoras, registámos as ideias, as estratégias de que nos foram falando, fomos construindo assim as nossas notas de campo, as quais intersectadas com a facultação das planificações nos deu uma ideia para (re) construirmos o nosso guião.

---

<sup>50</sup> Considerámos livres estas conversas, porque decorreram num ambiente informal. As questões foram colocadas de acordo com o retorno e direcção das respostas. Nós, enquanto investigadoras, fazemos parte do mesmo “mundo profissional” das nossas professoras alvo de investigação/estudo, estamos no mesmo nível contextual e conceptual.. Esta realidade, é uma mais valia para que nós, enquanto investigadoras, entendamos os discursos e as entrelinhas que se vão revelando.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998:79) «as entrevistas exploratórias não têm como função verificar hipóteses nem recolher ou analisar dados específicos, mas sim abrir pistas de reflexão, alargar e precisar horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema, nos quais o investigador não teria decerto pensado espontaneamente.». Concordámos com os autores porque para além de nos abrirem caminhos, permitiram-nos reflectir e criar novos padrões na nossa investigação. Estes padrões permitiram-nos obter dados para elaborar um questionário exploratório aberto, do qual falaremos mais adiante. (Anexo 1.1.)

#### **4.3.2. Entrevista Final às Professoras**

Também os dados recolhidos a partir do questionário aberto às professoras (Anexo 1.2.), nos permitiram tirar algumas ilações e desta forma ajudaram-nos a preparar o guião de entrevista do estudo principal. Desenhámos algumas hipóteses que ficaram em aberto para possíveis categorizações. O tipo de entrevista que resultou foi sustentado por parte das entrevistadas por um grande à vontade que, desta forma, nos deram uma riqueza de descrições e de factos que depois de tratados em temas, categorias e subcategorias nos permitiram uma visão mais clara do propósito do nosso estudo.

No entanto, o guião de entrevista final, foi sofrendo algumas alterações durante a sua elaboração, porque a condução do estudo também foi sofrendo alterações, por parte do guião curricular das professoras que, em certas alturas retiraram actividades que haviam sido propostas na sua planificação inicial e acrescentaram outras não planificadas. De acordo com as notas de campo, as conversas exploratórias e o percurso natural da observação, as ênfases que fizemos foram-se modificando e até afunilando, ou seja fomos reduzindo os “temas” em estudo. Será de salientar que o ónus deste desenho investigativo esteve sempre de acordo com o propósito de saber como se apropriariam os alunos de conhecimentos tendo por base o estudo de obras de arte, e por parte das professoras, saber como conduziriam as actividades pedagógicas no sentido de desenvolverem nos seus alunos essas aprendizagens.

O **guião da entrevista**, resultou no final, com cinco campos de intervenção:

1. **Legitimação da entrevista** – informar, assegurar, dar a conhecer – transmitir em linhas gerais o propósito da investigação, assegurar a confidencialidade e informar que o trabalho lhe será dado a conhecer.

2. **As intenções das professoras** – (das planificações às práticas; do uso de obras de arte em contexto escolar) – Perceber as escolhas e os procedimentos na utilização da obra de arte como estratégia para abordar os conteúdos, estabelecer a relação entre processos de ensino/aprendizagem e utilização da obra de arte.

3. **Experiências pedagógicas** - (percursos pedagógicos e implicações) – Conhecer representações das professoras relativamente às suas vivências pedagógicas, compreender o que pensam as professoras da relação entre o uso da obra de arte e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, perceber que percepções têm as professoras acerca das aprendizagens realizadas pelos alunos, compreender a importância atribuída pelos professores à obra de arte numa perspectiva curricular e transdisciplinar.

4. **A literacia em artes e o uso das obras de arte** – (processos e níveis de literacia) conhecer as opiniões e representações das professoras acerca do conceito de literacia em artes, conhecer as opiniões das professoras acerca da possibilidade e desejabilidade de definir distintos níveis de literacia para diferentes níveis de ensino, compreender se e que níveis de literacia se estabelecem para o 2º ciclo, compreender se a integração curricular do estudo da obra de arte está adequado ao nível etário dos alunos do 2º ciclo.

5. **A avaliação dos processos e dos produtos e efeitos dos produtos** - (Dimensões valorizadas, critérios usados) –conhecer os campos avaliados na interdependência de processos e produtos, conhecer os critérios com que avaliam os percursos e o resultado dos alunos, tentar perceber o que pensam da criatividade e da expressividade e como é que as avaliam.

De certo modo, este caminho só foi possível ser trilhado graças à abertura das professoras que nos acolheram sem qualquer objecção.

No final (mês de Junho) da unidade temática que observámos: A Figura Humana, inserida nos conteúdos de desenho e pintura (luz/cor), fizemos uma entrevista ao par pedagógico, individualmente. A professora Rita respondeu um mês mais cedo do que a professora Soraia, porque a última esteve doente. Tanto num caso como no outro, usámos o magnetofone e as professoras deram as suas perspectivas e reflectiram na acção pedagógica que desenvolveram com a turma. Falaram de memórias anteriores contextualizando a “antes” e o “depois”; “como foi” e o “como é”. Utilizámos por diversas vezes situações que confirmavam os discursos, utilizando acenos de cabeça, expressões faciais de júbilo perante os seus discursos, também perguntámos, quando se tornou pouco claro, a clarificação duma ou outra resposta. Sousa (2005) refere que a



entrevista permite aos interlocutores que se esclareçam dúvidas, questões e se esclareçam detalhes que facilitam uma melhor compreensão das respostas, das preferências e dos argumentos implicados.

Os autores Bodgan e Biklen (1997) referem que as boas entrevistas se caracterizam pelo facto de os sujeitos se sentirem bem e estarem “abertos” a partilhar as suas opiniões. Este quadro ocorreu connosco, no entanto, apesar da proximidade que nos unia, houve sempre algo que, ousámos apelidar de “profissionalismo”, ou seja, tanto nós, como as entrevistadas, não usaram do “à-vontade extremo” de que fala Finch (1984), cit. Bodgan e Biklen (1997), em que refere que o preocupa o “à-vontade extremo” e refere que o entrevistador terá de ter cuidado para não abusar da confiança do entrevistado.

Usámos de deontologia profissional e tivemos o cuidado de, depois de transcrevermos as entrevistas, devolvermos às entrevistadas para que pudessem reler, reflectir e alterar. Demos a liberdade de acrescentar ou retirar algo que se lhe acomesse ou interferisse na sua integridade pessoal ou profissional. As entrevistadas leram as respectivas entrevistas, concordaram com tudo o que estava transcrito e não fizeram qualquer adênda.

Sentimo-nos muito satisfeitas com o resultado das entrevistas, porque vimos praticamente todas as nossas questões respondidas e de certo modo, suplantaram as nossas expectativas. Optámos por fazer uma primeira triagem aos discursos proferidos, criámos uma grelha construída por questões e incluímos as respostas das professoras. Ficámos com uma visão global dos seus discursos e este processo de seriar a informação, permitiu-nos encontrar as informações de que necessitávamos para iniciar a análise de conteúdo<sup>51</sup>.

Para os autores Bodgan e Biklen, um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal. Um bom entrevistador age com um “código” de “saberes fazeres”. É interessante como o simples facto de acenar a cabeça e o uso de expressões faciais adequadas, marcaram a diferença. Estes autores também dão exemplos da necessidade de não se fazerem perguntas indutoras ou directas, pois advogam que retiram narrativa aos entrevistados. Corroboramos com os autores, porque este tipo de resposta dá azo a respostas do “tipo telegrama”.

---

<sup>51</sup> Abordaremos no corpo deste capítulo, o que se entende por “análise de conteúdo”, fazendo revisão bibliográfica.

### 4.3.3. Entrevistas aos Alunos

No nosso estudo as entrevistas que fizemos aos alunos foram de certo modo informais e sob forma de conversa, por vezes, as nossas questões foram indutoras de respostas, mas consideramos que nem sempre foi negativo porque acabava por dar “força” ao entrevistado e sentia-se mais competente abrindo a porta para questões mais complexas. De igual modo, usámos perguntas directas e concisas, por vezes as respostas cingiam-se a um “sim” “não”, mas não considerámos empobrecedor porque, seguido dessas respostas, havia um silêncio que proporcionava uma reflexão mútua. Neste caso concreto, o que estamos a ilustrar, ocorreu mais no contexto investigador – aluno(a), isto é, no decurso de mini-entrevistas acção (falaremos mais detalhadamente no ponto seguinte), ou nas entrevistas / conversas decorrentes das questões operacionalizadas para o questionário de perguntas abertas (alunos).

Em relação às entrevistas / conversas (quatro alunos melhores e quatro alunos piores) decorrentes de questionário abertos, que aconteceram numa fase final, ou seja em entre 20 de Maio e 21 de Junho, confrontar com anexo 2.5. Aplicámos o questionário de perguntas abertas como se de um diálogo se tratasse, pedimos às professoras que nos permitissem entrevistar alunos individualmente, fora da sala de aula e também obtivemos autorização do Órgão de Gestão para usar um gabinete próximo da sala de aula. Neste sentido, escolhemos um ambiente físico propício para efectuarmos as entrevistas conversas. Para Sílvia Saramago «o ambiente físico onde decorre a entrevista-conversa é fundamental para o sucesso da mesma. Um sítio que seja familiar à criança e no qual não existam quaisquer factores que a deixem menos à vontade (...)» (2001:15).

Para a execução destas entrevistas-conversas usámos a mesma estrutura de questões que utilizamos para o questionário<sup>52</sup>, já aplicado numa fase anterior. Pretendemos repeti-lo sob forma de entrevista-conversa, porque das observações diárias aos alunos depressa compreendemos que se “soltariam” mais falando do que escrevendo. Achámos pertinente comparar as respostas do instrumento de recolha de dados, que por surgir em momentos diferentes, nos poderia dar algumas respostas, isto é, poderíamos verificar se os alunos respondiam de igual modo, se alteraram as suas impressões, se adicionaram informações sobre o mesmo assunto ou se pelo contrário,

---

<sup>52</sup> Explicaremos de forma mais pormenorizada mais à frente.

perderam informação. As professoras consentiram que nós repetíssemos esta recolha de dados, no entanto surgiram alguns constrangimentos, a saber:

1. As professoras afirmaram que só os alunos mais adiantados nas actividades poderiam ser entrevistados (alguns alunos não poderiam ser “dispensados” das tarefas porque estavam atrasados),
2. Na sala de aula havia sempre o burburinho típico de aulas práticas: levantar para lavar pincéis, mudar água dos frascos, perguntar algo... necessidade de arranjar outro espaço físico,
3. Pedir autorização ao Conselho Executivo para nos facultar um gabinete, onde pudessemos realizar a entrevista-conversa com o mínimo ruído possível, facilitando num período posterior a transcrição gravada,
4. Número elevado de entrevistas, não fazia sentido porque já tínhamos muitos dados para analisar,
5. Falta de tempo para entrevistar todos os alunos.

No sentido de suprir estas dificuldades, solicitámos às professoras que nos fornecessem uma lista de alunos que considerassem mais competentes (melhores) e de alunos que considerassem com menos competência (piores). Esta estratégia adveio da situação de podermos verificar, dentro das limitações do instrumento de recolha de dados, por um lado, se havia uma correlação de “efeito”, queremos dizer que pretendíamos verificar se os alunos que as professoras consideravam ser mais (in) habilitados, eram de facto aqueles que discorriam, ou não, os assuntos mais fluentemente, por outro, decorreu da necessidade de recolher informações mais aprofundadas, pois os alunos confinaram muito os seus discursos através da palavra escrita. Desta lista fornecida pelo par pedagógico, entrevistámos oito alunos, entre os quais estavam alunos dum e do outro grupo, e ainda os que estavam mais adiantados nas tarefas escolares; outra das condições impostas pelas professoras.

Esta metodologia implicou um trabalho prévio e metuculoso, pois tivemos que ter o cuidado de fazer com que as entrevistas fossem o mais céleres possíveis, por razões diversas, por um lado, sabemos que as crianças se fatigam rapidamente, e que a conversa deveria ser animada e aliciante, por outro lado, havia em sala de aula trabalhos plásticos para terminar, pois esta entrevista-conversa ocorreu entre o dia 20 de Maio e 21 de Junho, estávamos no final do 3º período.

Criamos um ambiente interessante do ponto de vista estético, o gabinete recebeu imagens de obras de arte sugestivas, levamos um gravador para gravar as nossas conversas, criando assim um ambiente mais relaxado, porque os alunos também já se tinham familiarizado com o gravador em sala de aula. Para nós foi muito útil porque não teríamos necessidade de escrever de memória, é muito difícil recordar tudo quanto é dito. Neste sentido Sílvia Saramago refere que a

utilização do gravador torna-se um recurso dificilmente prescindível numa situação de entrevista, seja esta de que natureza for. Na entrevista-conversa é importante que se proceda a uma utilização deste material com alguns cuidados adicionais. Em primeiro lugar, há que naturalizar e desmistificar a utilização do gravador perante a criança:

O gravador serve apenas para registar as vozes porque é difícil recordar tudo aquilo que é dito durante a conversa em momentos posteriores e porque é importante que toda a conversa possa ser recordada.(...) (2001:16)

Esta autora refere que há «(...) três modalidades de entrevista-conversa: a entrevista-conversa com uma criança, denominada *entrevista-conversa singular*; a entrevista-conversa com duas e até quatro crianças, chamada *entrevista-conversa relacional*; e a entrevista-conversa com um grupo de crianças de seis a oito elementos, designada de *entrevista-conversa de grupo*.» (2001:17).

Optámos pela modalidade *entrevista-conversa singular* porque pretendemos, tal com já referimos, aprofundar algumas temáticas. Não nos referimos a temáticas que a autora associa a situações íntimas e melindrosas, mas sim a assuntos respectivos ao aluno mas com o referente na obra de arte e situações de actividades escolares.

#### 4.3.4. Mini - entrevistas - acção

Este tipo de actuação corresponde, segundo Estrela (1994), a “Outros modelos de Entrevista”. Este autor refere que há pequenas entrevistas – mini-entrevistas, que se fazem antes ou depois do início das aulas ao professor. O seu principal objectivo é obter informações sobre o plano da aula, dos conteúdos que vão ser leccionados e da avaliação que vai decorrer. No final da aula, é obter a opinião dos professores sobre a aula que acabaram de dar tendo em linha de conta os itens já enunciados no princípio da mesma. Esta acção é caracterizada pela informalidade. Com os alunos, o fenómeno que ocorreu foi semelhante. Enquanto eles trabalhavam nas suas produções artísticas, nós íamos pelos lugares e questionávamo-los sobre a tarefa que desenvolviam. Eram actuações muito curtas, geralmente registávamos as suas respostas posteriormente ou então fazíamos o registo num gravador que se tornou banal com o decorrer do tempo. O mesmo autor, refere que estas mini-entrevistas são possíveis de fazer durante a acção

porque o aluno está a produzir com autonomia e não depende da palavra directa do professor. Expõe que estas mini-entrevistas são de curta duração e são assumidas como um diálogo que não deve interromper as actividades em curso. Estrela refere que «nos casos de Educação Visual e dos Trabalhos Oficiais, as entrevistas realizam-se em moldes diversos, isto é, durante a acção propriamente dita (acção que se está a observar). Por isso, denominamos esse tipo de entrevista de entrevista-acção. Na realidade, inserem-se dentro da acção que se desenvolve e constituem um processo de recolha de dados que se situa a meio caminho entre a entrevista e a observação» (1994:349). Desta forma foi-nos possível recolher a informação oportuna e contextualizada na acção.

#### **4.4. Questionários Abertos aos Alunos**

No caso do nosso estudo, os questionários que aplicámos foram realizados com dois fins: abrir novas perspectivas no âmbito da investigação e responder a perguntas de partida, que havíamos formulado no início do projecto (pré-projecto). Estes questionários serviram também como prolegómenos para as entrevistas.

As questões feitas no primeiro questionário (estudo exploratório), foram desenvolvidas enfatizando o tema que os alunos estavam a explorar: **reproduções de obras de arte de José Malhoa**. Ainda no âmbito deste estudo, tivemos algumas conversas/entrevistas com uma das professoras, a que tinha mais disponibilidade pessoal. Este conjunto de acções serviu essencialmente, como já referimos, para afinar instrumentos de recolha de dados e essencialmente (re)definir e (re)construir a metodologia a adoptar.

No desenrolar da nossa investigação principal, aplicámos um questionário aberto (Anexo 2.1.), aos alunos, através do qual pretendíamos conhecer:

1. Os seus gostos por pintores conhecidos;
2. Preferências de obras de arte estudadas;
3. Comparações efectuadas de obras e de artistas;
4. Representações sobre o que pensam ser uma obra de arte;
5. Emoções que a obra de arte pode ou não transmitir;
6. Aprendizagens adquiridas;

7. Importância dos trabalhos de pesquisa para aprendizagens em curso;
8. Importância das visitas de estudo no percurso académico;
9. Importância pessoal dada aos seus trabalhos;
10. Representações sobre o que pensam que as professoras valorizam na avaliação;

Neste caso particular, na aplicação deste instrumento de recolha de dados, verificámos que os alunos não se sentiram muito à-vontade para responder por escrito às questões enunciadas. Os alunos entenderam as questões, no entanto, analisámos que escreviam pouco, coíbiavam-se de o fazer.

Nós pretendíamos, com o uso do questionário de perguntas abertas, conhecer o que se passava dentro das cabeças dos alunos, o mesmo se aplica no questionário exploratório que aplicámos às professoras. Tuckman (2000) refere que os questionários servem para medir os conhecimentos, as preferências e valores e ainda atitudes e crenças. Refere, ainda, que tanto os questionários como as entrevistas servem essencialmente para adquirir dados. No entanto, no caso do questionário aplicado aos alunos, não ficámos totalmente satisfeitas com as respostas deles, pelas razões já invocadas neste trabalho, essencialmente porque verificámos nas “mini-entrevistas-acção”, que os alunos se “soltavam”, respondiam efusivamente, sabíamos que se o instrumento passasse à oralidade, obteríamos respostas mais completas e com mais qualidade, pelo menos, não teríamos que registar: “Não respondeu”.

Já referimos anteriormente o procedimento que seguimos quando nos deparámos com estes constrangimentos e a solução foi de facto repetirmos as questões enunciadas sobre a forma de conversa informal. A conversa foi registada em gravador, os alunos já estavam habituados e até gostavam desta modalidade, porque se sentiam importantes. Obtivemos respostas muito interessantes e sem dúvida mais completas. Optámos por fazer uma análise comparativa das duas recolhas (oral e escrita), fizemos a análise de conteúdo num quadro (Anexo 2.4). Neste quadro, colocámos lado a lado (duas colunas) os dois momentos de recolha de dados e procedemos à análise de conteúdo.

#### **4.5. Análise de conteúdo - Técnicas de análise de dados**

No nosso percurso metodológico, optámos por fases intermédias na análise de dados. A Técnica que escolhemos teve sempre por base uma análise de conteúdo que categorizasse os discursos dos actores.

A análise de conteúdo começou por funcionar para “(des)ocultar” o que estava por detrás do código escrito. Amado (2000) refere-se a palavra “indícios”, como pistas ou trilhos que nos podem levar a criar imagens mentais que, se poderão traduzir em “inferências”.

Para Amado, análise de conteúdo é essencialmente uma técnica para organizar um conjunto de elementos que podemos designar por categorias item como primeiro objectivo ajudar numa descrição objectiva e sistemática e conduzir a um processo inferencial.

Assim, poderemos afirmar que o sistema de análise de conteúdo é um processo técnico, que pretende atingir um processo que nos leve a seleccionar e a agrupar, unidades de significação em categorias.

Nesta perspectiva Bardin refere que «a análise de conteúdo pode ser uma análise dos “significados” (exemplo: a análise temática) embora possa ser também uma análise dos “significantes” (análise léxica, análise dos procedimentos).» (2000:34).

Um sistema de categorias preconiza, tal como o próprio vocábulo indica, uma ordem, uma classe, ou seja uma divisão. Na análise de conteúdo, fizemos um levantamento exaustivo e sistemático de dados. De que modo? Através de um processo inferencial, catalogámos os discursos dos actores e agrupámos por ordens temáticas e consequentemente em sub temáticas.

As unidades de significação, ou seja as unidades temáticas pelas quais seleccionámos os discursos dos actores, foram agrupadas consoante a nossa interpretação inferencial, esta decorreu também de pressupostos anteriores: revisões bibliográficas, instrumentos de recolha de dados (questionários, entrevistas, análise de documentos...). Neste sentido, Amado afirma que:

(...) o aspecto mais importante da A.C.<sup>53</sup> é o facto de ela permitir, além duma rigorosa e objectiva representação dos conteúdos das mensagens, o avanço fecundo, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos do investigador, por zonas menos evidentes que constituem o referido “contexto de produção” (...).(2000:54).

O autor sublinha a importância da rigorosidade deste sistema de análise, e valoriza o quadro à retaguarda de referenciais teóricos que acabam por constituir a base do investigador.

Segundo Bardin (2000), há regras para cumprir na fragmentação categorial, sendo que desta forma, a análise se torna válida. Assim, Bardin refere que as categorizações devem ser:

---

<sup>53</sup> Análise de Conteúdo.

- homogéneas: poder-se-ia dizer que “não se misturam alhos com bugalhos”;
- exaustivas: esgotar a totalidade do “texto”;
- exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- objectivas: codificadores diferentes, devem chegar a resultados iguais;
- adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objectivo.(2000:36)

Este conjunto de regras de categorização, também referenciado por Amado (2000) é por ele, decomposto e explicado de forma mais pormenorizada. Assim clarifica que a regra da **homogeneidade** tem a ver com as determinações que os documentos devem ter. Estes devem referir-se a um tema e possuir características idênticas, como por exemplo serem produzidos com a mesma técnica. A este respeito, o autor referenciado, afirma que não se deve misturar critérios de classificação. Amado refere que a regra da **exaustividade**, diz respeito a todo o material passível de análise, este deve ser todo “levantado” e que cada categoria deve abarcar totalmente o conjunto das unidades de sentido a ela relativo. Amado refere que «esta regra exige a escolha de uma palavra-chave adequada e a reformulação da definição de cada categoria. Igualmente exaustivo deve ser o Sistema das Categorias, resultante no final – isto é, deve abranger todos os itens relevantes para o estudo presente no corpo documental». (2000:58)

Desenvolve ainda mais regras, em conformidade com Bardin. A **Adequação**, fala-nos da necessidade de adequar a análise aos objectivos da pesquisa. Quanto à regra da **Exclusividade** é considerada basicamente explicitada de igual modo. No que diz respeito à **Objectividade** é considerada uma capacidade que os investigadores deverão demonstrar, fazendo com que as categorizações impliquem uma definição sistemática dos critérios utilizados.

Por seu lado a **Produtividade** de que nos fala Amado, «deve oferecer a possibilidade de uma análise fértil, criadora de um discurso novo, mas adequado e coerente com os dados» (2000:58) citando Ghiglione e Matalon, 1992, dá-nos conta da importância que tem este tipo de análise, é tão rica que propõe novos caminhos. Através da análise categorial, podemos classificar ou catalogar, distribuir e correlacionar. Bardin ilustra este quadro, afirmando que

«é o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem. É portanto um método taxionómico bem concebido (...) a técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial. (...) tudo depende, no momento da escolha dos



critérios de classificação, daquilo que se procura ou se espera encontrar.»  
(2000:37)

Segundo Sousa «as categorias são classes ou agrupamentos de unidades de conteúdo, organizadas em conformidade com características comuns dessas unidades.» (2005:270). Os autores, Huberman e Miles (1991), cit. Sousa (2005) apresentam três tipos de categorias: Descritivas, Explicativas e Interpretativas. Estes autores afirmam que no tipo de categoria interpretativa o investigador usa de inferências e acrescenta que nas explicativas as inferências são ainda mais relevantes e em maior número, referem que há uma definição de relações causais. No que diz respeito à nossa investigação, parece-nos claro que não poderemos seleccionar apenas uma destas duas, pelo que, na nossa opinião acabámos por ter categorias interpretativas e explicativas, como poderemos verificar no capítulo seguinte.

Na categorização é muito importante, que seja seguido um caminho coerente, não nos deveremos afastar dos nossos objectivos iniciais, das revisões de literatura e referenciais teóricos pertinentes e essencialmente atender à problemática de partida. Não há categorizações sem discursos dos actores, não há categorizações sem unidades de conteúdo ou de contexto. Ghiglione e Matalon (1997) distinguiram

as unidades de conteúdo em: 1- Unidades de Registo: sendo “o segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise (frase por exemplo”, podendo ser proveniente de vários campos, sendo algumas vezes classificadas em: - Unidades semânticas (tema, item); - Unidades linguísticas ( palavra, morfema); - Unidades psicológicas (experiências, traços psicológicos).

2- Unidades de contexto: caracterizadas por comparação com as precedentes, já que elas serão “o mais estreito segmento de conteúdo ao qual nos devemos referir para compreender a unidades de registo (parágrafo ou frase por exemplo) (...).(Sousa, 2005:270)

Na nossa análise de conteúdo, após termos realizado todo o processo de análise observado nas descrições anteriores, da unidade semântica à unidade de contexto, fomos encontrando temas, subtemas, categorias, subcategorias e indicadores.

## **Capítulo III - Caracterização dos contextos em estudo**

### **1. Documentos Curriculares – dos programas à sala de aula**

#### **1.1. O Programa de Educação Visual Tecnológica e Conceitos emergentes**

O Decreto – Lei nº 344/90 de 2 de Novembro - diploma que definiu os princípios, as linhas gerais e as estruturas da educação artística (abrangendo as áreas das Artes Plásticas, do Cinema e do Audiovisual, da Dança, da Música e do Teatro) –surgiu na sequência do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

O Programa de EVT que decorreu depois da promulgação deste diploma, foi publicado no documento: “A Organização Curricular e Programas”. Este programa está estruturado do seguinte modo:

- ✚ *Introdução*
- ✚ *Domínios (1. Domínio da expressão plástica e comunicação visual - 2. Domínio da compreensão, comunicação e realização técnica - 3. Domínio do planeamento e desenvolvimento pessoal) e Blocos de Conteúdos*
- ✚ *Blocos de Conteúdos e Objectivos Específicos*
- ✚ *Áreas de Exploração*
- ✚ *Aprendizagens/aquisições nucleares em Educação Visual e Tecnológica à saída do 3º Ciclo do Ensino Básico. ( Adaptado do documentos Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico – EVT – 2º Ciclo – contributo da APEVT)*

Este programa privilegia o método de resolução de problemas<sup>54</sup>, sendo os intervenientes no processo educativo “convidados” a estabelecer um caminho que integre um conjunto de **Campos** (Ambiente, Comunidade e Equipamento), **Áreas de**

---

<sup>54</sup> Resolução de problemas é um método dinâmico que propõe o desenvolvimento de situações provindas dos alunos. É um método usado em EVT onde se operacionalizam as seguintes fases: situação; problema; pesquisa/investigação; desenvolvimento/realização; problema; avaliação. O problema surge também depois da realização porque nesta fase é necessário levantar outras questões.

**Exploração** (Alimentação, Animação, Construções, Desenho, Fotografia, Hortofloricultura, Impressão, Mecanismos, Modelação/Moldagem, Pintura, Recuperação e Manutenção de equipamentos, Tecelagens e Tapeçarias, Vestuário)<sup>55</sup> e **Conteúdos Básicos** (Comunicação, Energia, Espaço, Estrutura, Forma, Geometria, Luz/Cor, Material, Medida, Movimento e Trabalho).

Os pontos essenciais deste método (resolução de problemas) baseiam-se, no nosso entender, no método científico das ciências experimentais, ou seja, partem duma **Situação**, a qual é, posteriormente, explorada e problematizada. Os intervenientes levantam **Problemas**, estes são colocados e surgem várias **Hipóteses**; das hipóteses que decorrem, surge a experimentação, isto é, testam-se as diversas hipóteses que serão ou não o **Produto**. Findo este processo, os intervenientes constroem *per si* a base das aprendizagens traduzidas em conhecimentos.

Também Perrenoud (2001) afirma que trabalhar regularmente por problemas implica não só um treino constante, mas também procedimentos e recursos cognitivos. Segundo este autor, o aluno terá que alcançar metas e para isso terá que resolver problemas e tomar decisões. Podemos verificar no documento de competências essenciais que a resolução de problemas assume um papel importante. A resolução de problemas tem como princípio o tratamento de temas que são transversais e que são trabalhados sob «(...) duas perspectivas articuladas entre si: por um lado, numa abordagem de problemas e no desenvolvimento de projectos de natureza interdisciplinar; por outro lado, através de aprendizagens específicas situadas no âmbito de várias disciplinas» (2001:11). Nesta perspectiva, admitimos que o programa de EVT pode ser encarado como um documento aberto, facilitador da aplicação do método de resolução de problemas.

Tal como referido no documento *Organização Curricular e programas – Volume I* «(...) os programas agora publicados constituem, eles próprios, projectos em aberto. Objecto de sucessivas revisões, reformulados na estrutura e nos conteúdos (...)» (1995:10).

No caso concreto do nosso estudo, as professoras implicadas no processo investigativo, planificaram as suas práticas de acordo com o documento “currículo nacional do ensino básico – competências essenciais”, no que diz respeito à unidade de

---

<sup>55</sup> Cf. com o programa de EVT – Novembro 95

trabalho “O corpo humano e reproduções de Obras de arte”. Contudo, na planificação das restantes unidades temáticas, as docentes basearam-se no programa, que ainda está em vigência, o que nos permite afirmar que coexistem, ao nível da planificação, dois normativos programáticos: *Organização Curricular e Programas* e *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*.

Durante o nosso trabalho de campo observamos práticas com o uso recorrente a obras de arte e através desta ferramenta trabalharam diversos conteúdos, a saber: Luz/cor; Elementos da forma; Espaço; Comunicação, os quais se integram nas áreas de exploração de Desenho e Pintura.

Na nossa opinião, o tema assumiu-se como processo flexível e integrador de conteúdos, tornando-se significativo porque possibilitou aos alunos a integração de outros conhecimentos, de uma forma contextualizada e interdisciplinar<sup>56</sup>, o que facilitou a exploração de diversas dimensões da literacia. É nesta perspectiva que defendemos que os «temas deverão ser relevantes, actuais e orientados por uma visão de escola aberta ao património artístico e natural, sempre que possível partindo da relação com o meio envolvente, de propostas dos alunos ou da abordagem ao universo das artes visuais em Portugal;» (CNEB-CE, 2001:161).

## 2. Trabalho entre par pedagógico, procura de soluções

Antes da Gestão Flexível do Currículo (Decreto – Lei 6/2001) os alunos tinham cinco tempos lectivos de 50 minutos cada (2+2+1=5), depois da reorganização curricular os alunos passaram a usufruir de dois blocos de 90 minutos. Houve um decréscimo de 70 minutos efectivos de tempo de aulas. Com esta reorganização, os professores foram “instruídos”<sup>57</sup> a adequarem os conteúdos programáticos numa lógica de transversalização curricular e numa perspectiva de desenvolvimento de competências. No entanto, o currículo pensado e estruturado para um desenvolvimento mais alargado no tempo, não tinha prescrito, coexistindo com o Documento de Competências Essenciais que entrou em vigor em 2001. Através de diálogos com as

---

<sup>56</sup> Interdisciplinar à luz de Ana Mãe Barbosa

<sup>57</sup> No caso concreto destas professoras, pelas orientações decorrentes duma acção de formação que houve para enquadrar os professores na dinâmica da Gestão Flexível do Currículo. A professora Soraia frequentou a acção e era coordenadora do grupo na altura.

professoras, percebemos que as mesmas consideraram que este documento teria reduzido muito o enfoque no que diz respeito à área de Educação Visual (EV) e alargado o âmbito curricular, em relação à Educação Tecnológica (ET). Percebemos, pelo diálogo estabelecido, que estas professoras, cuja formação académica é E.V., ficaram um pouco “apreensivas” pelo facto deste documento privilegiar em E.V. apenas: Comunicação visual e Elementos da Forma. Esta aparente dificuldade foi ultrapassada, segundo as mesmas pela junção e operacionalização de duas propostas curriculares (por objectivos e por competências). Cf. Anexo 1.1. – Planificações.

No que diz respeito à Planificação que nos facultaram e que foi aplicada no decorrer do segundo e parte do terceiro períodos, as professoras explicaram-nos as razões pelas quais optaram por planificar por objectivos e por competências. Assim, referiram que para leccionar a disciplina de EVT foi necessário pensar em actividades e para as desenvolverem tiveram necessidade de recorrer ao documento “Organização Curricular e Programas” (1995), que lhes permitiu definir os temas a abordar e retirar os objectivos<sup>58</sup> e conteúdos base do seu trabalho, dando prioridade às áreas de exploração de Desenho e Pintura. Durante a nossa permanência no terreno a operacionalização da planificação não sofreu alterações, conforme referido pelas professoras. A dinâmica da disciplina enfatiza o “saber em acção”, tal como se preconiza no Documento de Competências essenciais,

A organização de actividades por unidades de trabalho, entendidas como projectos que implicam um processo e produto final, estruturando-se de forma sistemática, englobando diferentes estratégias de aprendizagem e de avaliação;

• A metodologia deve contemplar várias formas de trabalho baseadas em acções de natureza diversa: exposições orais, demonstrações práticas, mostras audiovisuais, investigação bibliográfica, recolhas de objectos e imagens, debates, visitas de estudo, trabalhos de atelier, registos de observação no exterior, frequência de museus e exposições, entre outras; (2001:161).

Ao nível das estratégias e actividades, as professoras mudaram as suas práticas devido à utilização da obra de arte como veículo de aprendizagens. Este facto é claramente evidenciado nas entrevistas de ambas e nos momentos informais que partilhámos após as actividades lectivas.

Também referiram que o facto de se fundamentar o trabalho no desenvolvimento de literacia, permitiu uma aprendizagem para a vida, na medida em que se enfatiza o

---

<sup>58</sup> As professoras explicaram-nos que planificam por objectivos por uma questão de facilitação na arrumação dos conteúdos, refere que há uma dificuldade em cruzar as competências com os conteúdos. Explica ainda, que pelo currículo de 1995, se torna mais fácil de sequenciar as matérias a ministrar.

Matemática, Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal, evidentes também no projecto curricular de turma.

No caso concreto da visita de estudo, a professora da turma Língua Portuguesa, trabalhou a posteriori com estas professoras. O resultado desse trabalho traduziu-se em listas de palavras que ilustraram o estado “de alma” dos alunos, ou seja o exercício pedia aos alunos que escrevessem palavras ou frases que reflectissem o que sentiram aquando da observação de obras de arte durante a visita de estudo. Posteriormente a professora de Língua Portuguesa agrupou essas palavras e frases, tendo resultado no trabalho que se apresenta no Anexo 7.1.

### **3. Reorganização Curricular – O desafio às Práticas Instituídas**

A Reorganização Curricular do E.B. (Dec. Lei 6/2001) pressupõe a alteração de práticas que conduza à interdisciplinaridade e à articulação de conteúdos. Esta perspectiva é evidenciada pelas professoras que referiram a experiência da escola desde o seu projecto da Gestão flexível do Currículo. Segundo as mesmas foi uma das escolas que avançou com o projecto de Gestão flexível e que privilegiou uma abordagem transdisciplinar do currículo. Foram implementadas reuniões semanais para planificação conjunta das actividades lectivas, criaram-se equipas pedagógicas<sup>59</sup>. Esta forma de trabalhar na escola evidencia que

Os professores podem implementar dinâmicas pedagógicas de acordo com a realidade da comunidade em que se inserem, com o projecto educativo da escola e com as características dos alunos. Esta articulação pode concretizar-se a partir de diferentes âmbitos de decisão, nomeadamente nos conselhos: Pedagógico, de Docentes, de Disciplina e de Turma, privilegiando uma abordagem transdisciplinar. (2001:161)

Voltando ao nosso objecto de estudo, indagamos se as práticas instituídas foram ou não desafiadas. Parece-nos que sim, a avaliar pelos discursos das professoras e que constam de notas de campo. Segundo as mesmas a inovação mais evidente ocorreu por interferência de uma acção de formação que se subordinou ao tema: “Diálogo com a Obra de Arte”. Nesta formação extra lectiva, a professora Rita constatou que o uso da obra de arte não se confinava apenas a um grupo etário mais velho, contrariando assim a sua perspectiva, isto é, ela acreditava que alunos mais novos não teriam maturidade suficiente para compreender a análise de obras de arte. Este depoimento foi-nos

---

<sup>59</sup> Os mesmo professor leccionava várias disciplinas/áreas curriculares à (s) mesma (s) turma (s).

facultado na entrevista por nós efectuada. A professora Soraia, embora não tenha frequentado a mesma acção, adoptou e concordou com a implementação da experiência de usar a obra de arte como parte integrante dos saberes dos alunos, permitindo-se a desafiar as suas práticas instituídas. Esta professora acabou por compreender que

O diálogo com a obra de arte constitui um meio privilegiado para abordar com os alunos os diferentes modos de expressão, situando-os num universo alargado, que permite interrelacionar as referências visuais e técnicas com o contexto social, cultural e histórico, incidindo nas formas da arte contemporânea. (2001:162)

A alteração das práticas foi também evidente ao nível dos recursos pedagógicos utilizados na sala de aula, nomeadamente a utilização de suportes informáticos como ferramenta pedagógica (computador e datashow) e audiovisuais para mostrar obras de arte aos alunos.

#### **4. Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais**

O Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, estabelece os princípios orientadores da gestão curricular bem como da avaliação. Este Decreto clarifica no seu artigo segundo, o que se entende por currículo nacional, «(...) conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico».

O documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, homologado por Despacho de 21/09/2001, é, permitam-nos a metáfora o guião curricular de operacionalização deste Decreto. É, tal como afirma Paulo Abrantes<sup>60</sup> «uma referência central para o desenvolvimento do currículo a todos os níveis, (...)» (2001). Nesta perspectiva de desenvolvimento curricular a todos os níveis, e de acordo com o autor, este contexto é enquadrado na perspectiva dum ensino básico visto como um todo. Assim, a apresentação do documento curricular<sup>61</sup>, para além de assentar numa visão global, dividida pelos três ciclos de docência, constitui uma tarefa complexa e o desenvolvimento curricular é assumido como se fosse uma espiral, um processo em constante evolução ou, ainda nas palavras de Paulo Abrantes: «(...) a natureza do trabalho torna-o sempre inacabado e susceptível de melhoramentos de diversos tipos.»

---

<sup>60</sup> Paulo Abrantes foi o Director do Departamento da Educação Básica e também o Coordenador Geral, do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”

<sup>61</sup> Referimo-nos ao Documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”.

(2001:4). É nesta linha de pensamento que Arends (1997:5 - 10) refere que os currículos escolares já não são apenas documentos contendo informações importantes, são sim assumidos como um conjunto de acontecimentos e actividades de aprendizagem construídas pelos actores envolvidos: professores e alunos.

Desta forma admitimos que os professores, sejam capazes de obter resultados escolares e a aprendizagem social dos alunos, garantindo o ensino eficaz. O ensino eficaz privilegia o conhecimento como base, o ajuste desse conhecimento à realidade de cada um e ao contexto das aprendizagens, à reflexão do mesmo conhecimento num processo contínuo. Por outro lado, os alunos, terão a oportunidade de viver experiências importantes e relevantes, tendo a possibilidade de “dialogar” e construir significados.

Assim, este documento, inédito no nosso país, privilegia um ensino mais dinâmico, onde os actores são co-produtores das suas aprendizagens, sendo que a carga cultural que cada um porta é equacionada. O termo “competência” será apanágio de diferentes sentidos

(...) não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, (...) neste sentido, a noção de competência aproxima-se do conceito de literacia. A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica (...) (2001:9).

Gostaríamos de reflectir na afirmação de que o termo competência se aproxima do conceito de literacia. Como já abordámos no corpo deste trabalho de investigação, este conceito (literacia) é recente entre nós, entrou no nosso quotidiano na década de noventa “pela mão da palavra inglesa literacy”. Consideremos que competência se aproxima de literacia, pois são dois conceitos que vivem dum “continuum”, assemelham-se no sentido e no caminho que “percorrem”. Se adoptarmos o “caminho percorrido” como o currículo desenvolvido, temos o conhecimento como proposta de cultura/aprendizagem em acção.

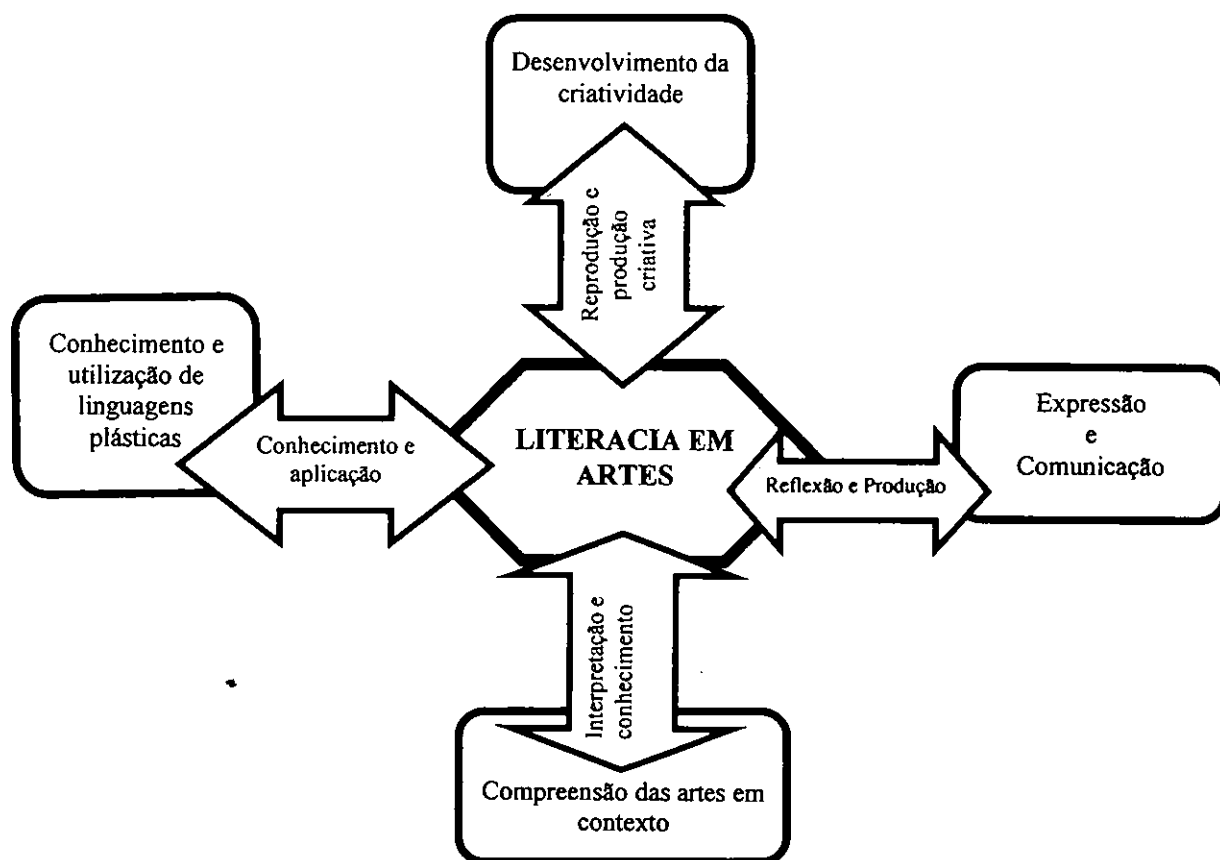
Nesta abordagem de âmbito curricular, poderemos reconhecer que se nos ofereceu investigar a forma ou a possibilidade que existe em passar dum plano curricular desta natureza, para uma acção em contexto de sala de aula com o pleno envolvimento dos intervenientes.

Na investigação procedemos à análise atenta do documento “currículo nacional”. Nesta análise, filtrámos alguns pontos que nos pareceram fortes e que nortearam o nosso percurso e os nossos objectivos.



Verificámos que no Currículo Nacional se encontravam algumas situações que poderíamos explorar, nomeadamente: a intersecção/articulação entre níveis de ensino; a conexão entre as competências comuns a todas as disciplinas artísticas sintetizadas no conceito de “**literacia em artes**” e em quatro eixos interdependentes (Apropriação das artes em contexto; Desenvolvimento da criatividade; Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação e Compreensão das artes em contexto). O desenvolvimento das diversas dimensões do sujeito que estão expostas através da fruição-contemplação, produção-criação e reflexão-interpretação e ainda as indicações metodológicas nele presentes. Pudemos verificar que nestas indicações metodológicas, havia todo um processo organizado para que as metodologias fossem de ordem construtiva. Queremos dizer com isto que, ao referenciar diversas formas de trabalho baseadas em «exposições orais, demonstrações práticas, mostras audiovisuais, investigação bibliográfica, recolhas de objectos e imagens, debates, visitas de estudo, trabalhos de atelier, registos de observação no exterior, frequência de museus e exposições, entre outras;» (2001:161), torna-se possível a construção de métodos e meios diferenciados conjugados para a inter relação de conteúdos que levam ao desenvolvimento de competências. Para melhor compreendermos o que acabamos de referir apresentamos o Esquema nº 2 de Literacia em Artes.

Esquema nº 2. Literacia em Artes<sup>62</sup>



Das problemáticas descritas, acerca do conteúdo do documento, seria complexo tentarmos investigar todas as vertentes. Inicialmente pensámos que se tornaria exequível saber por exemplo que articulações curriculares existiriam entre os ciclos de docência, no caso concreto do nosso estudo, os alunos que estavam a iniciar o segundo ciclo; teríamos a oportunidade de verificar os níveis de literacia, assumindo este conceito como desenvolvimento de competências. Também encarámos a possibilidade de perceber até que ponto os níveis se correlacionavam, por um lado, com o desenvolvimento da literacia, por outro, com as três dimensões processuais – fruição-contemplação; produção-criação, reflexão-interpretação, da disciplina de educação visual, isto é: duma visão mais abrangente, a primeira, para uma mais específica, a segunda.

<sup>62</sup> Adaptado de Competências Específicas – Educação Artística (2001:152).

No quadro de Literacia em Artes apresentado, tentámos de algum modo co-relacionar os quatro eixos interdependentes comuns às disciplinas artísticas com o desenvolvimento de competências específicas na área que observámos, em EVT (Elementos da forma e Desenho).

Assim, inferimos que no caso da **fruição-contemplação**, de que o currículo nos dá conta esta é, sobremaneira, os aspectos sociais e culturais, presentes no eixo da compreensão das artes em contexto. Esta “leitura” advém das seguintes competências enunciadas:

- Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;
- Reconhecer a importância do espaço natural e construído, público e privado;
- Conhecer o património artístico, cultural e natural da sua região, como valor da afirmação da identidade nacional (...);
- Identificar e relacionar as diferentes manifestações das artes visuais no seu contexto histórico e sociocultural de âmbito nacional e internacional;
- Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular (2001:157).

Estas competências específicas focalizam três estados, que se tornam uma base para uma teoria psicológica da aprendizagem<sup>63</sup>: identificar, conhecer e reconhecer. Nesta perspectiva, poderemos inferir uma tónica construtivista, como já abordámos no corpo deste trabalho, o conhecimento não é um dado adquirido, é, como afirma Arends «algo pessoal (...) o significado é construído pela pessoa em função da experiência. A aprendizagem é um processo social mediante o qual os “aprendizes” constroem significados que são influenciados pela interacção entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem» (1997:4).

Fazendo uma análise mais pormenorizada a cada uma das competências citadas, temos visível uma dimensão antropológica associada à arte visual como cultura. A relação da sociedade com um sistema de valores. Uma situação pró-activa e uma dimensão prospectiva, nas relações simbióticas do universal com o particular e vice-versa, e no desenvolvimento do próprio conhecimento.

---

<sup>63</sup> Entendemos por teoria psicológica da aprendizagem, a que está subjacente às teorias construtivistas e que advém de teorias de Piaget, Vygotsky e dos interacionistas simbólicos. Para mais informações cf. Catherine Twomey Fosnot, Construtivismo e Educação, Teoria, Perspectivas e prática, Horizontes Pedagógicos.

Está referenciado neste documento<sup>64</sup> que há rupturas epistemológicas com a visão do passado, em que se via o ensino artístico por uma visão expressionista, dando lugar a uma visão aberta, integrando três dimensões essenciais: sentir, agir e conhecer. Refere o mesmo documento que o «(...) conhecimento evolui com a capacidade que o sujeito tem da utilização de ferramentas disponibilizadas pela educação, na realização plástica e na percepção estético-visual» (2001:156). O conhecimento é a palavra-chave, para que se estabeleça uma correlação entre os eixos interdependentes que preconizam a literacia artística. A literacia artística pressupõe o conhecimento das linguagens plásticas e o conhecimento de obras no contexto que apontam para o domínio da Fruição /Contemplação e Reflexão/Interpretação.

Saimos duma visão meramente expressiva e sensível, onde a dimensão antropológica joga com um sistema regulador de valores da(s) sociedade(s) tanto ao nível nacional como internacional. Alguns autores, organizam a compreensão da arte por patamares ou estádios de compreensão, definindo limites ou níveis nessa compreensão. Adiante exploraremos de forma directa, esta problemática, sendo que esta primeira dimensão se relaciona com a compreensão da arte.

Num segundo plano, temos outra dimensão que é a **produção-criação** que evidencia uma componente ligada à representação.

- Utilizar diferentes meios expressivos de representação;
- Compreender e utilizar diferentes modos de dar forma baseados na observação das criações da natureza e do homem;
- Realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual;
- Usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica;
- Interpretar os significados expressivos e comunicativos das Artes Visuais e os processos subjacentes à sua criação (2001:157).

Três das cinco competências associadas apelam para a utilização de diferentes modos e meios de representação. Uma delas apela ao uso de tecnologia e o último à capacidade de interpretar significados expressivos e comunicativos e os processos subjacentes a essa criação.

Tal como está desenhado no esquema nº 2 - da Literacia em Artes, na página 89. A expressão e comunicação coincidem apenas parcialmente com esta dimensão produção-criação, integrando ainda o desenvolvimento da criatividade, que é possível graças à realização gráfica, no caso concreto do nosso estudo, através da reprodução/produção criativa.

---

<sup>64</sup> Cf. Currículo Nacional do ensino Básico - Competências Essenciais.

Segundo Goodnow a representação gráfica, revela o pensamento. É através desta manifestação artística que se desmultiplicam as estruturas criadas ao longo da vida. Este é também o caminho da literacia, um processo contínuo sempre inacabado.

Podemos verificar que também nesta dimensão, o aluno é o “construtor” do seu próprio percurso, na medida em que e segundo Henry Moore « (...) nós desenhamos sempre qualquer coisa para aprender mais sobre ela»(Fosnot,1999:43). A mesma autora, citando Wertsch, refere que, de certo modo, todas as culturas representam o significado da experiência, « (...) através de símbolos, música, mitos, histórias, arte, linguagem (...). Descentrar da experiência e representar experiências e ideias por meio de símbolos (em si um processo construtivo) permite a construção de “espaços semióticos” em que o significado pode ser ajustado» (1999:48).

A capacidade de representar permite reflectir sobre os actos, considerar várias probabilidades e agir sobre o pensamento. Segundo a mesma autora, a representação individual pode articular-se com o contexto social porque à medida que dentro da comunidade são partilhadas ideias, estas são também interpretadas e transformadas pelos sujeitos cognitivos, permitindo

(...) coordenar as perspectivas, para “entrar na cabeça” dos outros, construindo assim mais abstrações reflexivas e desenvolvendo “tomados como partilhados”. Nesta perspectiva, a aprendizagem é um processo de edificação de construção de significado que resulta em abstrações reflexivas, produzindo símbolos dentro de um suporte. Estes símbolos tornam-se, então, parte do repertório de esquemas (...) que são utilizados na percepção e posterior concepção (ibid.49 -50).

Estabelecendo uma conexão entre o que acabamos de expor e o que aconteceu na sala de aula, verificámos que as relações que se estabeleceram entre pares (alunos/alunos e professores/professores), permitiram as partilhas, a interpretação e a reflexão em torno das aprendizagens. Entrámos, assim, numa terceira dimensão

### **Reflexão – interpretação.**

Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes;

- Desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito das Artes Visuais;
- Compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos;
- Analisar criticamente os valores de consumo veiculados nas mensagens visuais;
- Conhecer os conceitos e terminologias das Artes Visuais. (2001:157).

A Reflexão/Interpretação pode ser encarada como uma dimensão prospectiva. O aluno, tal como já foi referenciado neste capítulo, faz o “Reconhecimento” reflectindo e adquirindo repertórios. Nas cinco competências deste eixo, é possível verificar que cada uma delas evidencia estados perceptivos, cognitivos, interpretativos e recursivos (eixos de literacia).

A aprendizagem que está na base desta teoria, subjacente na linha de pensamento do documento das competências, prima por vários intentos, de acordo com Fosnot: ela não é aditiva, é sim invenção e auto-organização por parte do aluno. Os professores necessitam que os alunos levistem as suas próprias questões, que concebam as suas próprias hipóteses e modelos. Desta forma, o desequilíbrio facilita a aprendizagem, os erros devem ser entendidos como processos conceptuais dos alunos que devem ser minimizados e evitados. As contradições devem ser esclarecidas, exploradas e discutidas. Fosnot (1989) refere que

a abstracção reflexiva é a força motriz da aprendizagem. Enquanto construtores de significado, os humanos procuram organizar e generalizar experiências de uma forma representacional. Dar oportunidade a um período de reflexão através (...) da representação multissimbólica (...) pode favorecer a abstracção reflexiva (...) há que considerar a sala de aula como uma “comunidade de debate empenhada em actividade, reflexão e conversação” (Fosnot, 1999:52).

Esta aprendizagem segue em direcção ao desenvolvimento de estruturas cognitivas, ou seja, para o modo como o conhecimento é organizado e armazenado na mente.

## **5 Caracterização da Escola e Meio Envolverte**

### **5.1. A escola e o meio circundante**

Iniciámos um estudo exploratório numa escola (de 2.º e 3.º ciclos), cidadina de Caldas da Rainha, onde acompanhámos um grupo de alunos de 6.º ano caracterizados por uma grande diversidade cultural. As razões que tomámos estão desenvolvidas no capítulo de Metodologia.

Optámos por realizar o nosso **estudo principal** numa escola de 2.º e 3.º ciclos, de uma localidade rural que dista cerca de 17 km da sede de concelho, que caracterizamos de seguida:.

Esta escola está situada perto duma estrada nacional muito movimentada, tendo como barreira acústica uma faixa de pinheiros. Esta zona verde circundante torna o espaço exterior bastante aprazível.

As principais actividades económicas desta região estão ligadas à agricultura, à pecuária e à exploração florestal. Salientamos ainda a existência de pequenas empresas ligadas à construção civil, carpintaria, cerâmica, metalomecânica e produção alimentar. Tem vindo a aumentar o número de cafés, os restaurantes e os salões de cabeleireiro.

### **5.2. Breve enquadramento histórico**

No ano de 1989 a escola abriu com 4 turmas de 2.º e 3.º ciclos e funcionou em pavilhões pré-fabricados cedidos por uma empresa local.

Em Outubro de 1990, a escola começou a funcionar nas actuais instalações, com 21 turmas. Em 17 de Fevereiro de 1996 foi inaugurada oficialmente, bem como o Pavilhão Gimnodesportivo. Foi neste ano que se alterou o nome da escola, em virtude da atribuição de um patrono.

No ano 2000, e em consequência da constituição dum Agrupamento Vertical, esta escola passou a ser a sede do Agrupamento.

### 5.3. População Escolar e o Corpo de Docência

A sua população escolar é bastante heterogénea porque os alunos vêm de níveis sócio-económico-culturais bastante diferentes. Alguns apresentam dificuldades de integração e de relacionamento interpessoal, necessidades educativas especiais<sup>65</sup>, e um percurso escolar irregular<sup>66</sup>, pelo que a escola tem procurado responder a essas necessidades, nomeadamente através da implementação de currículos alternativos e cursos de educação e formação profissional<sup>67</sup>. São ainda apontadas como características da população escolar as dificuldades de aprendizagem devido à falta de hábitos de estudo, de organização do trabalho, de acompanhamento educativo e a poucas expectativas em relação à prossecução de estudos (os alunos apenas querem concluir o 9º ano de escolaridade).

---

<sup>65</sup> De um total de 467 alunos 11 alunos têm um currículo alternativo ao abrigo da alínea i) do Decreto-lei n.º 319/91 e cerca de 26 estão abrangidos por outras alíneas do referido normativo.

<sup>66</sup> De um total de 467 de alunos, no ano lectivo em que se efectuou a recolha de dados (2003/2004), 52, distribuídos em 4 turmas, estão a frequentar cursos profissionais dinamizados pela escola, ao abrigo do Despacho 279/2002 (T4).

<sup>67</sup> Desde o ano lectivo 97/98 e até à presente data que a escola tem vindo a desenvolver percursos formativos diferenciados para os seus alunos, nomeadamente ao abrigo do despacho n.º 22/SEEI/96 (Currículos), do despacho conjunto n.º 123/ME/MQE/97 (9+1); despacho n.º 19897/2001 (15-18) e despacho no 279/2002 (T4).



Quadro nº 3 - População escolar - Número de alunos por sexos do segundo e terceiro ciclos, do ano lectivo 2003/2004

| Turm          | Rapazes    | Raparigas  | Total      |                    |            |
|---------------|------------|------------|------------|--------------------|------------|
| 5ºA           | 9          | 9          | 18         |                    |            |
| 5ºB           | 10         | 10         | 20         |                    |            |
| 5ºC           | 10         | 9          | 19         |                    |            |
| 5ºD           | 12         | 5          | 17         |                    |            |
| 5ºE           | 15         | 6          | 21         |                    |            |
| <b>Total</b>  | <b>56</b>  | <b>39</b>  | <b>95</b>  |                    |            |
| 6ºA           | 6          | 10         | 16         |                    |            |
| 6ºB           | 10         | 7          | 17         |                    |            |
| 6ºC           | 10         | 9          | 19         |                    |            |
| 6ºD           | 11         | 5          | 16         |                    |            |
| 6ºE           | 12         | 9          | 21         |                    |            |
| <b>Total</b>  | <b>49</b>  | <b>40</b>  | <b>89</b>  | <b>Total do 2º</b> | <b>184</b> |
| 7ºA           | 9          | 9          | 18         |                    |            |
| 7ºB           | 8          | 12         | 20         |                    |            |
| 7ºC           | 9          | 11         | 20         |                    |            |
| 7ºD           | 13         | 4          | 17         |                    |            |
| 7ºE           | 7          | 2          | 9          |                    |            |
| <b>Total</b>  | <b>46</b>  | <b>38</b>  | <b>84</b>  |                    |            |
| 8ºA           | 10         | 10         | 20         |                    |            |
| 8ºB           | 6          | 14         | 20         |                    |            |
| 8ºC           | 3          | 11         | 14         |                    |            |
| 8ºD           | 6          | 9          | 15         |                    |            |
| 8ºT4 A        | 6          | 7          | 13         |                    |            |
| 8ºT4 E        | 14         | 1          | 15         |                    |            |
| <b>Total</b>  | <b>45</b>  | <b>52</b>  | <b>97</b>  |                    |            |
| 9ºA           | 9          | 6          | 15         |                    |            |
| 9ºB           | 6          | 10         | 16         |                    |            |
| 9ºC           | 10         | 7          | 17         |                    |            |
| 9ºD           | 6          | 15         | 21         |                    |            |
| 9ºE           | 8          | 1          | 9          |                    |            |
| 9º T4         | 12         | 3          | 15         |                    |            |
| 9º T5         | 9          | 0          | 9          |                    |            |
| <b>Total</b>  | <b>60</b>  | <b>42</b>  | <b>102</b> | <b>Total do 3º</b> | <b>283</b> |
| <b>Totais</b> | <b>256</b> | <b>211</b> | <b>467</b> |                    |            |

Nesta escola, há, 65 professores distribuídos pelo 2º e 3º ciclos. Há duas professoras destacadas na educação especial na sala de intervenção prioritária, conhecida por modelo de atendimento, uma das professoras representa o 2º ciclo e outra representa o 3º ciclo.

O departamento de educação artística é constituído pelos grupos de docência: 5º (Educação Visual), 7º (Trabalhos Manuais Masculinos), e 8º (Trabalhos Manuais Femininos) no que diz respeito ao 2º ciclo. Quanto ao 3º ciclo é constituído pelo 5º grupo (Artes Visuais).

Os professores do grupo de artes do 2º ciclo, trabalham em pares pedagógicos e leccionam a disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Preferencialmente, o par é

constituído por um(a) professor(a) de Educação Visual e outro(a) de Trabalhos Manuais podendo pertencer ao 7º ou 8º grupos.

Os professores de Artes Visuais do 3º ciclo trabalham individualmente e leccionam as disciplinas de educação visual e artes decorativas (a última é a oferta da escola).

No quadro nº 2 podemos ver o número de professores do Departamento de Educação Artística (2º e 3º ciclos) e respectiva situação e função de docência.

Quadro nº 4 – Professores do Departamento de Educação Artística

| P.Q.N.D  | P.Q.Z.P. | Contratado | Grupo e designação da disciplina | Doutra Escola | Na Escola | Noutra Escola |
|--|----------|------------|----------------------------------|---------------|-----------|---------------|
| 5º Grupo – Educação Visual -2º ciclo             |          |            |                                  |               |           |               |
| X  |          |            | Mulher                           |               | X         |               |
| X  |          |            | Mulher                           |               | X         |               |
| X  |          |            | Mulher                           | X             |           |               |
| 7º Grupo – Trabalhos Manuais Masculinos 2º ciclo |          |            |                                  |               |           |               |
| X  |          |            | Homem                            |               |           |               |
|  |          | X          | Mulher                           |               | X         |               |
| 8º Grupo – Trabalhos Manuais Femininos 2º ciclo  |          |            |                                  |               |           |               |
| X  |          |            | Mulher                           |               | X         |               |
| X  |          |            | Mulher                           |               | X         |               |
| 5º Grupo – Cód. 17 – Artes Visuais 3º ciclo      |          |            |                                  |               |           |               |
|  | X        |            | Homem                            |               | X         |               |
| X  |          |            | Homem                            |               | X         |               |
| X  |          |            | Mulher                           |               | X         |               |

| P.Q.N.D | P.Q.Z.P. | Contratado | Grupo e designação da disciplina | Doutra Escola | Na Escola | Noutra Escola |
|---------|----------|------------|----------------------------------|---------------|-----------|---------------|
| X       |          |            | ♂ Homem                          |               | X         |               |
| X       |          |            | ♀ Mulher                         |               | X         |               |
|         |          | X          | ♀ Mulher                         |               |           | X             |
|         |          | X          | ♀ Mulher                         |               |           | X             |

#### 5.4. Projecto Educativo – dos problemas aos projectos

O Projecto Educativo (PE) deste agrupamento é assumido como guia estruturante aberto à integração de itens que permitam uma maior flexibilização e consequentemente uma melhoria progressiva. Conceptualizam o quadro legal que está na base da sua execução, assim, a lei de bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) conjugado com o reforço da autonomia da escola (Decreto - Lei nº 115-A/98) e a Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto - Lei nº 6/2001). Foi a partir desta base legal que construíram e executaram o seu Projecto Educativo de forma participada. Partiram das características do agrupamento, das solicitações e apoios à comunidade e (co) responsabilizando os vários intervenientes educativos.

O agrupamento fez o diagnóstico da sua situação e identificou as principais necessidades existentes na comunidade escolar: «- Insuficiente comunicação entre Escola – Família – Meio; - Falta de cooperação entre professores; - Um número considerável de alunos com dificuldades de aprendizagem (...)» (PE:2003/04).

Segundo este documento, os alunos deste agrupamento são bastante heterogéneos porque, têm níveis sócios culturais bastante dispares. O mesmo refere que há alunos com problemas de integração e de relacionamento interpessoal, com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e um percurso escolar bastante irregular.

A Escola, no sentido de responder a estas necessidades, implementou currículos alternativos a saber: Decreto - Lei 319/91 de 23 de Agosto<sup>68</sup>; Despacho 22/SÊEI/96<sup>69</sup>; Programa 15-18 e SEUC.

Estes percursos visaram essencialmente a adopção de estratégias conducentes aos processos de aprendizagem e à implementação de valores e atitudes.

A dinamização de clubes e projectos é um aspecto relevante na vida desta escola, pelo que os horários das turmas são elaborados de modo a que os alunos disponham, na maior parte dos dias da semana, de duas horas para almoço, sendo que, uma das horas se destina à frequência, voluntária, de um ou mais dos clubes existentes.

Salientamos ainda o facto da quase totalidade dos alunos almoçar no refeitório e usar o transporte escolar, facilitando assim esta gestão de horários.

Conforme podemos constatar no Plano Anual de Actividades e em algumas actas da Assembleia, do Conselho Pedagógico e dos Departamentos Curriculares, estes Clubes e Projectos<sup>70</sup>, resultam da necessidade, da escola, proporcionar aos seus alunos, que são oriundos dum meio rural e com uma grande heterogeneidade cultural, a convivência com outras realidades e a possibilidade de lhes propiciar vivências que, a não serem feitas na e pela escola, provavelmente não o seriam fora dela. Falamos, por exemplo, dos intercâmbios nacionais e internacionais, em que os alunos participam e que resultam da dinamização do Projecto “Outra Escola - Novos Amigos” e do Projecto “Sócrates”.

### **5.5. Caracterização física do edifício escolar**

A estrutura arquitectónica desta escola é desenvolvida num só edifício de rés-do-chão e primeiro andar. Há duas entradas principais que dão para um grande átrio. Uma é

---

<sup>68</sup> Este Decreto tem como alvo crianças com necessidades educativas especiais, promove a inclusão de jovens com deficiência motora, mental moderada ou severa. Também poderão incluir-se alunos com graves problemas de aprendizagem e ainda alunos com problemas de saúde.

<sup>69</sup> O Despacho 22 é destinado a jovens em risco de abandono escolar e com percursos educativos irregulares.

<sup>70</sup> A escola dinamiza clubes com vários alunos, como por exemplo: Rádio, Teatro, Informática, Sócrates, Jornalismo, Europeu, Desporto, Fotografia, Pintura, entre outros.

Anualmente a escola desenvolve Projectos no âmbito do Programa Sócrates, estabelecendo parcerias com o estrangeiro e no âmbito do Programa Intercultura “Outra Escola - Novos Amigos”, fazendo intercâmbio nacional.

A dinamização destes Clubes e Projectos resulta de trabalho voluntário de professores, em horário pós-lectivo e também do cumprimento de dois tempos lectivos, designadas por Actividades Curriculares, contabilizados no tempo lectivo (horário), consequência da (re)estruturação dos horários de 90 minutos. Os professores podem escolher o que lhes apraz fazer nesse tempo: dar apoio; desenvolver Projectos; desenvolver Clubes ou para desenvolver serviço de Direcção de Turma.

utilizada pelo pessoal docente e não docente e a outra é utilizada pelos discentes. Há três lances de escadas que “nascem” neste átrio, um fica junto à sala dos professores e serve para que estes tenham acesso ao primeiro piso. Neste piso estão todas salas de aula, à excepção das salas de EVT, de Educação Tecnológica e de Físico-Química e o auditório, que ficam no rés-do-chão. Neste primeiro piso está também situada a biblioteca.

O Pavilhão onde decorrem as aulas de Educação Física fica noutra edifício que é também da autarquia, por isso tem uma ligação à escola por um portão mas, fica fora dos limites físicos da escola.

A Biblioteca / Centro de Recursos, é um local muito procurado pelos alunos. Este espaço é muito amplo, porque surgiu da junção de duas salas. Foi toda equipada com mobiliário novo, instalaram-se vários computadores. Os alunos referem que é um espaço agradável e onde gostam de estar. Num dos questionários elaborados pela escola, no âmbito do seu Observatório de Qualidade, 93,4% dos alunos inquiridos indicaram a Biblioteca / Centro de Recursos, como o “espaço” de que mais gostavam na escola, sendo ainda referido como o local onde os alunos sentem liberdade para desenvolverem, por iniciativa própria, um conjunto de actividades: leitura; audição de música; pesquisa na Internet; participação em concursos de leitura e de escrita; realização de trabalhos de casa; entre outras.

O auditório, inaugurado no ano lectivo 2003/2004, que tem um “smartboard”<sup>71</sup>, um retroprojector ligado a um PC. É um espaço versátil onde decorrem aulas, se fazem reuniões, palestras, acções de formação entre outras actividades.

O espaço escolar é muito amplo, tem campos de jogos, rampas de desporto radicais, escalada, etc. O espaço físico tem vindo a ser melhorado, têm-se criado novos sítios usando materiais de instalações provisórias (salas de directores de turma, salas de trabalho, cozinha para alunos da medida i) do Decreto - Lei 319/91, e está projectado um espaço para estudo / lazer para alunos.

A Presidente do Agrupamento da escola a que nos referimos cedeu-nos a planta da escola em suporte informático o qual passaremos a apresentar:

---

<sup>71</sup> É um tipo de quadro com várias funções: escrita manual, funções digitais (está ligado a um PC).

Figura nº 7 - Implantação planta da Escola.

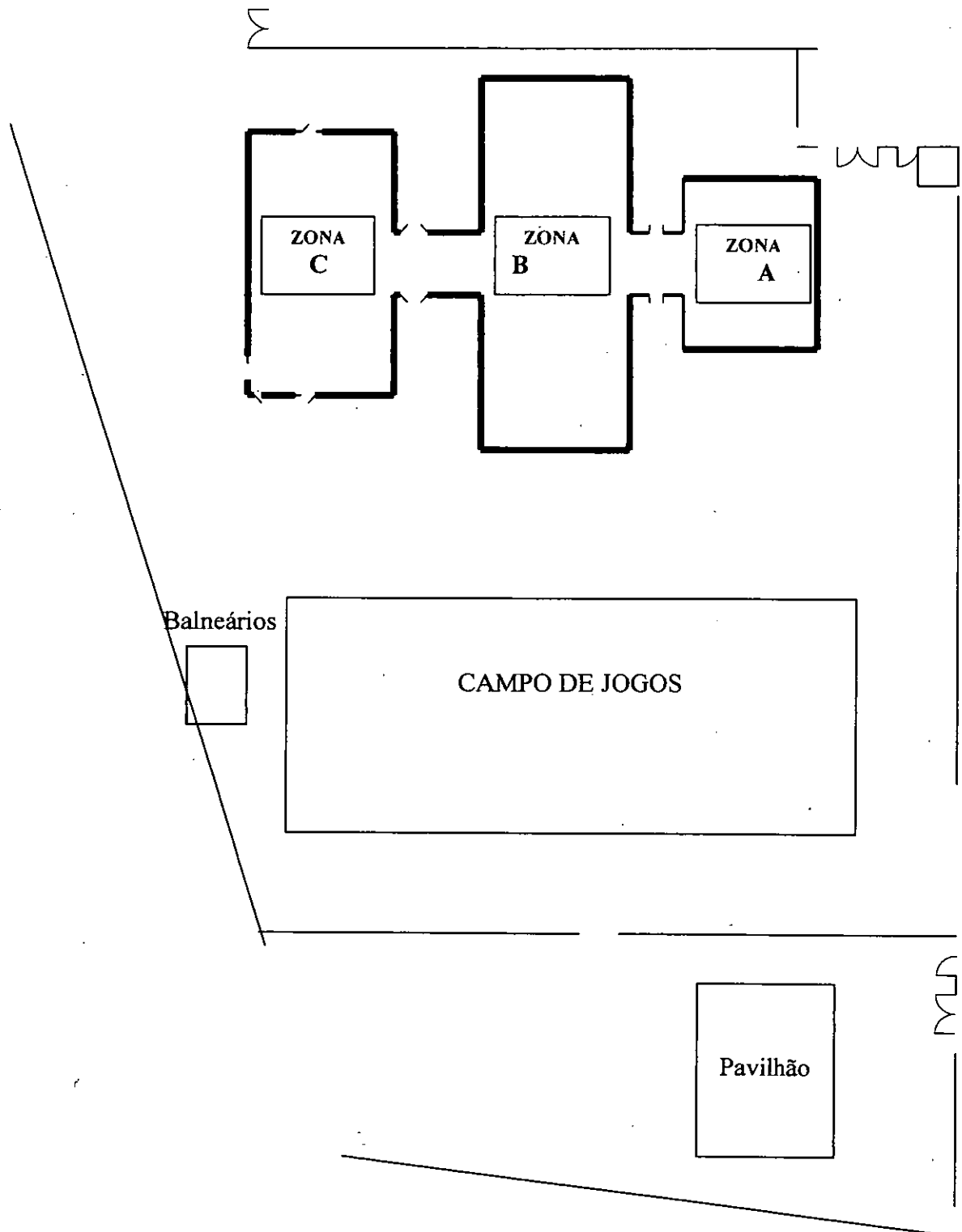


Figura nº 8 – Planta da Escola 1º piso e espaço exterior.

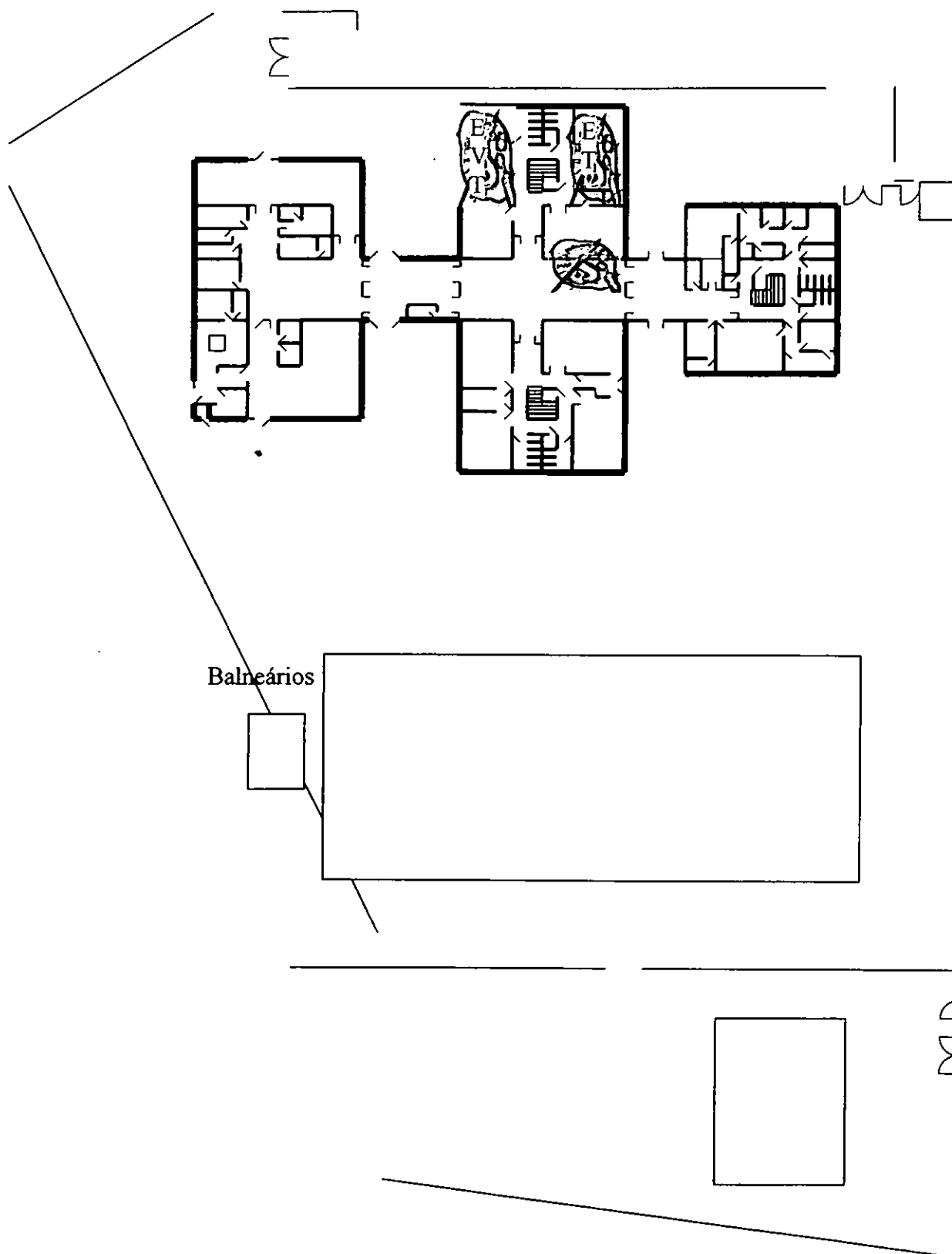
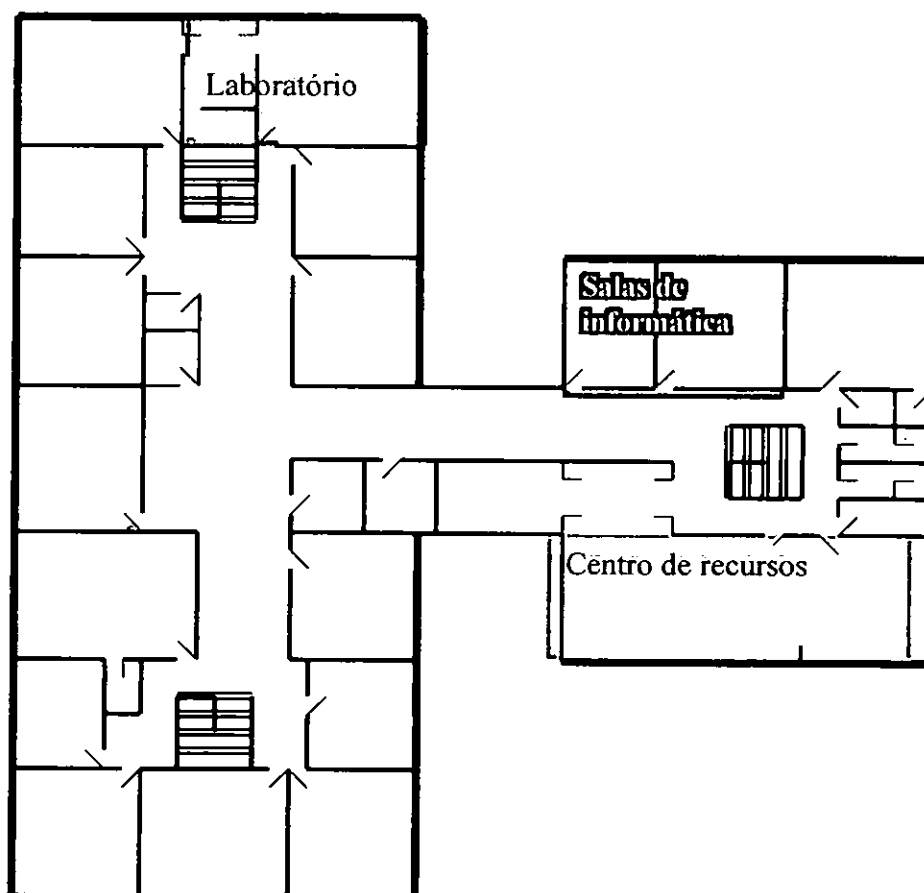


Figura nº 9 – Planta da Escola 2º piso e espaço exterior





## 6. Caracterização das Professoras de EVT

A disciplina de EVT é leccionada por dois professores. Na generalidade procura-se estabelecer um critério que é o de colocar um (a) professor(a) de Trabalhos Manuais Masculinos, código 07 (TMM) ou Trabalhos Manuais Femininos, código 08 (TMF) e outro(a) de Educação Visual, código 05 (EV). Este critério advém da própria natureza da disciplina que é composta por Educação Tecnológica (do foro de professores de TMM ou de TMF) e de Educação Visual (do foro de professores de EV). No caso concreto das professoras do nosso estudo, tal não ocorre, porque são ambas de EV e têm a mesma formação académica: Licenciatura pela Escola Superior de Educação, de Leiria.

A professora "Rita" tem (no ano em que foi realizado o trabalho de campo) 40 anos e dezasseis anos de serviço, dos quais, quatro antes da profissionalização. Está colocada e é efectiva há onze anos na escola do nosso estudo. Esta professora estudou na Escola Soares dos Reis e, posteriormente frequentou a escola de Belas Artes no Porto. Optou, posteriormente, por sair da Escola de Belas Artes do Porto e decidiu enveredar pelo curso de professores de Educação Visual e Tecnológica (Formação de Professores em Ensino de Educação Visual), na escola referida e aí concluiu a sua licenciatura. Leccionou, antes de se licenciar, quatro anos em escolas secundárias, com habilitação conferida pela Escola Artes Decorativas Artísticas Soares dos Reis.

Ao longo da sua actividade foi Delegada de Departamento na área de EVT. Também foi Directora de Turma. Lecciona no ano lectivo do trabalho de campo, para além de EVT, Área de Projecto, Formação Cívica e TIC.

Quanto à frequência de acções de formação no âmbito de EVT, por iniciativa própria, frequentou:

Banda desenhada; Cartaz; Revestimentos cerâmicos; Saber Ver; Observar a Obra de Arte; Rotring e Stalder.

No que diz respeito a trabalhos plásticos publicados no âmbito da disciplina de EVT, fez diversas exposições de pintura (âmbito do clube de pintura), promoveu exposições de trabalhos plásticos de alunos, orientados por si e pelo seu par pedagógico e ainda pelo Departamento Artístico. Quanto à participação em projectos ou eventos dinamizados no âmbito da disciplina de EVT, tem vindo a realizar a decoração dos espaços escolares nas épocas festivas de maior vulto, tais como no ciclo das festas: Natal; Páscoa; Carnaval

(dinamização de bailes e desfiles) e ainda na participação em caracterizações e até nas coreografias em parceria com outros Departamentos (Clube de Teatro entre outros). Participou ainda em dias comemorativos, no dia da Árvore, dia Mundial da Criança. Dinamizou clubes e Projectos de “Pintura” e dos “Amigos da Escola”.

Quanto ao seu percurso artístico, fez inúmeras exposições individuais de pintura a óleo e também participou em exposições colectivas. Ilustrou livros de poemas e lendas e uma capa de um livro de contos.

A professora “Soraia” tem 38 anos e 13 anos de serviço, dos quais treze na escola alvo do nosso estudo. É efectiva nesta escola. Quanto à sua actividade profissional no âmbito de EVT exerceu cargos de Coordenadora de Departamento de Expressões Artísticas e actualmente é sub coordenadora de EVT.

Lecciona EVT e as novas áreas curriculares não disciplinares: Área de Projecto e TIC.

Frequentou acções de formação por iniciativa própria, no âmbito da disciplina de EVT, a saber: Rotring e Staedter.

Participou em trabalhos escritos e plásticos no campo de EVT, com exposições de trabalhos temáticos: pintura com lápis de cera sobre lixa; painéis de azulejos; painéis cerâmicos; trabalhos escritos de pesquisa sobre alguns pintores; o estudo da cor, entre outros.

Quanto à realização de trabalhos não expostos realizou “mascotes” tridimensionais.

Participou em diversos projectos ou eventos ligados ao ciclo de festas, tais como: Desfile de Carnaval; decoração da escola com motivos de Natal; criação de cenários; construções na areia; pintura de painéis no dia Mundial da Criança, entre outros.

## **7. Caracterização do grupo turma<sup>72</sup>**

O grupo turma que foi alvo de estudo é constituído por 17 alunos, sendo que 12 são do sexo masculino e 5 do sexo feminino. As suas idades estão compreendidas entre os 9 e os 13 anos. Há três alunos repetentes.

---

<sup>72</sup> Os dados para caracterizar o grupo turma, foram-nos facultados pela directora da turma, que se disponibilizou para quaisquer informação adicional que achássemos pertinente. A directora de turma recolheu informações através de documento existente na escola para o efeito.

Os discentes são filhos de pais jovens cujas idades estão compreendidas entre os 30 e 47 anos. As suas habilitações literárias situam-se entre o 4º e o 6º anos, com excepção de dois, que têm o 9º e o 12º anos.

Os agregados familiares são pequenos, com excepção de três casos em que existem mais de 2 irmãos.

Dos 17 alunos, 14 têm como Encarregada de Educação (E.E.) a mãe, só os restantes 3 é que têm como E.E. o pai.

Todos os alunos são oriundos de lugares próximos da escola, 16 alunos demoram cerca de meia hora a chegar e fazem o trajecto de autocarro. Há um aluno que mora nas imediações da escola e vem a pé.

No que diz respeito aos hábitos e costumes alimentares, todos os alunos tomam o pequeno-almoço em casa, mas comem na escola.

Todo o grupo frequentou o ensino Pré-escolar.

Os alunos dizem que estudam em casa, 8 referem que o fazem diariamente, 7 que apenas estudam nas vésperas dos testes e um não refere quando estuda. Há um aluno que afirma estudar na escola, 14 dos alunos referem que têm ajuda no estudo, 2 referem que não têm ajuda e 1 aluno não responde.

Quanto às preferências disciplinares, seis alunos elegem a Matemática como disciplina preferida, mas 9, consideram-na a mais difícil. Há 4 alunos que vêm a Língua Portuguesa (LP) como disciplina mais difícil. É curioso que as outras disciplinas preferidas ficam todas diluídas pelos restantes alunos, à excepção de 2 alunos que, respectivamente, elegerem como disciplinas preferidas: Ciências Natureza (CN), LP e Inglês. As disciplinas de Educação Visual e Tecnológica (EVT), História Geografia de Portugal (HGP), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Educação Física (EF) e Educação Musical (EM) são preferidas por um aluno respectivamente. Também como disciplinas difíceis surgem distribuídas uma vez: EVT e EM. Há um aluno que não considera nenhuma disciplina mais difícil.

De modo geral, os alunos respondem que os seus passatempos preferidos na escola são: estar no computador e brincar com os amigos. Em casa, os alunos referem que passam os seus tempos livres da seguinte forma:

- ✚ Dez alunos referem que passam os seus tempos livres a ver TV, a ler (6), a passear o cão (1), no computador (5), em tarefas domésticas (2♂ e 2♀). A ouvir Música (4) e Desporto (2).
- ✚ Alguns alunos assinalam apenas **uma** preferência, é o caso de 4 alunos que escolhem respectivamente TV (3) e Ler (1).
- ✚ Alguns assinalam **duas** preferências: (4) TV/Desporto (3) TV/Computador (1).
- ✚ Sete alunos escolhem **três** preferências: TV; Ler; Tarefas Domésticas; Passear o cão; outros Computador e ouvir música.
- ✚ Há ainda dois alunos que referem **quatro** preferências, entre as quais uma que ainda não foi referenciada: Brincar (1♂), as outras são: Ler; TV; Música; Tarefas Domésticas.

Quanto à profissão desejada, 4 alunos referem que querem ser mecânicos. Duas alunas querem ser veterinárias. Os restantes escolhem profissões díspares: maquinista (1♂), professor (1♂), cabeleireira, empregado fabril, médica, engenheiro, futebolista, Informático e cantor, dois alunos não respondem.

Depreendendo desta caracterização dos alunos e respectivo meio familiar poderemos afirmar que esta turma revela os aspectos considerados no Projecto Educativo da Escola e do Projecto Curricular de turma, ambos em consonância com o quadro traçado.

## Capítulo IV - Apresentação e Análise de Resultados

### 1 - Considerações iniciais

A nove de Janeiro de 2003 iniciámos o nosso trabalho de observadora participante. Quisemos captar o *ethos* escolar, em particular o que acontecia na sala de aula, pelo que fomos registando tudo o que víamos e ouvíamos.

Tal como o método que verificámos ser uma prática corrente no desenvolvimento curricular desta disciplina – resolução de problemas – também nós tínhamos uma série de situações e problemas para resolver no sentido de responder às questões de investigação colocadas. Nesta fase de análise e apresentação as questões iniciais foram (re)equacionadas, mais focalizadas na literacia e são as seguintes:

- ✚ **Que dimensões de literacia e competências associadas se procuram desenvolver nos alunos?**
- ✚ **Que perspectivas têm os professores acerca de literacia artística?**
- ✚ **Como se relacionam as actividades com o desenvolvimento de literacia artística nos alunos?**
- ✚ **Que processos e critérios de avaliação são usados, nomeadamente no que respeita às dimensões de literacia?**

Estas foram, as questões que determinamos como suporte do nosso estudo, nomeadamente nesta fase de apresentação. Iniciamo-lo com diálogos com as professoras, com os quais nos fomos familiarizando em relação às suas intenções para desenvolverem os conteúdos perspectivados para a unidade de trabalho.

Destes diálogos, registámos informações que retivemos em memória descritiva. No início do mês de Janeiro, pedimos a estas professoras que nos respondessem a um questionário aberto que considerámos como exploratório, optámos por o aplicar de forma a obter uma visão prospectiva do quadro que iríamos analisar: situações que nos abririam portas para problemas, os quais nos abririam caminhos para novas equações.

Elaborámos o questionário com dez perguntas. Fizemos uma análise por questões, estas de certo modo apontaram para categorias em torno da problemática do uso da obra de arte na sala de aula, para o desenvolvimento da literacia e considerações sobre os critérios de avaliação em EVT.

A partir da análise de conteúdo a entrevistas, planificações e notas de campo, identificámos três grandes temas, a saber:

- ✚ **Tema 1: Organização e Desenvolvimento Curricular – A Obra de Arte e a literacia no currículo de EVT;**
- ✚ **Tema 2 – Processo e produtos de ensino aprendizagem e desenvolvimento de literacia;**
- ✚ **Tema 3: Avaliação e literacia;**

## **2. O(s) olhar(es) e a(s) prática(s) da(s) professora(s) e o(s) olhar(es) do(s) aluno(s) (complementaridades e dissonâncias)**

À medida que avançámos o nosso estudo, fomos compreendendo cada vez melhor os olhares e as práticas das professoras relativamente à nossa temática. Na análise das entrevistas foram emergindo temas, subtemas, categorias, subcategorias e indicadores que passaremos a referir. Pretendemos cruzar olhares de professores e alunos, nas diversas miríades do *ethos* escolar. Tentámos captar, dos diversos discursos dos actores, substratos de suporte que dessem validade à nossa investigação. Prosseguimos caminhos entre os quais, gostaríamos de partilhar a importância que teve para nós o questionário aberto exploratório às professoras, enquanto ponto de partida para a desocultação de discursos e práticas observadas.

## 2.1. O ponto de partida – questionário aberto exploratório às professoras

O primeiro olhar que captámos às professoras, através do questionário aberto exploratório, permitiu-nos verificar pontos de confluência nos seus discursos. Para facilitar a leitura destes olhares, vamos apresentar os discursos das professoras relativamente a cada uma das questões que colocámos e, ainda, a apresentação de um esquema síntese dos mesmos.

Assim, em relação à questão sobre a orientação de actividades pedagógicas que promovam o contacto com a obra de arte, ambas referiram que esse contacto é facilitado quando as actividades realizadas implicam a utilização de audiovisuais, de imagens e de visitas a galerias e museus.

*«Recorrendo a imagens de obras de arte, através de visitas a exposições»* (Soraia).

*«Através do uso e apoio de meios audiovisuais, de imagens, (...) saídas para contacto directo com a obra de arte (...) visitas a museus ou a galerias de arte ...»* (Rita).

No que diz respeito à escolha de obras de arte para iniciar as áreas de exploração de Desenho e Pintura (luz/cor, espaço, comunicação visual e elementos da forma), ambas afirmaram que, nestes domínios, a obra de arte facilita a compreensão e motiva os alunos para o desenho e a pintura. Afirmaram, também, que a obra de arte facilita a exploração da técnica da pintura e que faculta, aos alunos, o desenvolvimento gráfico do desenho.

*«(...) é mais fácil chegar ao desenvolvimento gráfico do desenho e por fim à exploração da técnica da pintura. (...) Pode ser o início, a motivação (...）」* Rita

*«(...) facilita a compreensão, motiva os alunos para o desenho e pintura.»* Soraia

A técnica, o domínio da representação gráfica, a aplicação da gramática visual, a organização espacial e a definição de um traço próprio, expressivo e criativo de cada aluno são aspectos que as professoras consideram que podem ser potenciados através da utilização da obra de arte em contextos curriculares. A este propósito Rita afirma que

*«Através da exploração correcta e rigorosa da técnica, conseguimos transmitir emoções e sensações que podem resultar na criatividade e expressividade, formando a “linguagem plástica” de cada um (...) o rigor do traço e aplicação da “gramática visual”, a criatividade/ expressividade, a organização formal».* O domínio da técnica é claramente valorizado pela professora Soraia ao dizer *«na minha opinião é importante conhecer a técnica para depois darem largas à imaginação e conseguirem concretizar, ir mais além;*

*só depois de dominarem a técnica é que conseguem dar mais expressividade, já se tem o traço próprio, dá-se o cunho pessoal, é fundamental dominar a técnica.»*

Quanto à possibilidade de a obra de arte poder funcionar como um veículo para desenvolver a literacia em artes, ambas consideraram que a obra de arte pode ser o início, o princípio, a estratégia e a procura da literacia em artes, bem como a possibilidade de desenvolver conhecimento noutras áreas disciplinares. O discurso da professora Rita é elucidativo quando afirma «(...) *parece-me que a obra de arte é o veículo, é o início, é o princípio para que se atinja uma literacia em artes, poder-se-á, utilizando esta estratégia, atingir objectivos que conduzam a uma maior literacia em artes*».

O discurso da professora Soraia é confluyente com o da professora Rita, na medida em que esta valoriza, também, a obra de arte como estratégia de motivação e procura de conhecimento. Esta professora considera, ainda, que a obra de arte pode facilitar a interdisciplinaridade e valorizar o conhecimento de cada aluno.

*«Sim, pode ser o início, a motivação para procurar, para querer mais. Os alunos aprendem mais e melhor, eles já sabem muitas coisas e depois utilizam nas outras disciplinas o que aprenderam ao ver estas obras de arte.»* Soraia

Deste modo, consideramos que a obra de arte pode ser uma estratégia vital para o desenvolvimento da literacia em artes. Percebemos que as narrativas das professoras reiteram o enfoque teórico que conduziu a nossa investigação. Os seus discursos enquadram-se na linha de pensamento de Ferraz e Fusari ao afirmarem que o uso da obra de arte por parte dos alunos faz com que eles adquiram «(...) *novos reportórios(...)*» sejam « (...) *capazes de fazer relações com as suas próprias experiências. (...) são encorajadas a observar, tocar, conversar, refletir, (...)*» (1999:49).

Assim, e de acordo com o que afirmam as autoras, parece-nos possível que os alunos caminhem na senda da literacia artística, porque, a partir do uso da obra de arte, eles são capazes de debater ideias e de reflectir. A aparente importância dada pelas professoras à obra de arte fez com que sentíssemos necessidade de as questionar em relação ao uso da mesma noutros contextos curriculares. Assim, quisemos saber se a obra de arte iria ser



utilizada para a exploração de outras unidades temáticas, além da pintura e do desenho. A professora Soraia admite essa possibilidade, ainda que com alguma hesitação, *«Se for oportuno, se se enquadrar serão analisadas as obras de arte. Por exemplo, quando abordamos os traçados geométricos, provavelmente iremos analisar obras de Mondrian e Kandinsky, que considero bons exemplos para motivar os alunos para a realização de composições visuais geométricas interessantes».*

A professora Rita foi mais peremptória, afirmando, prontamente, que *«Sim, porque através da utilização da obra de arte, proporcionamos aos alunos uma maior abertura para o “exterior” e para a realização de novas aprendizagens».*

A professora Soraia valoriza o uso da obra de arte como possibilidade de despertar a motivação nos alunos e que estes poderão realizar composições visuais interessantes. Deprendemos deste seu discurso que valoriza resultados estéticos e técnicos e que “interessante” poderá, na linguagem visual, converter-se em muitos critérios de julgamento: a estética, a técnica, a criatividade...

A mesma professora, referiu dois pintores que considera como bons exemplos para motivar os alunos e para trabalhar o conteúdo “geometria”. Está patente no seu discurso a relação que estabelece entre a linguagem plástica, que é inerente a cada pintor e a correlação que faz sobre a sua importância para a motivação. Parece-nos que a obra de arte funciona como catalizador de novas formas ou de novas composições visuais e, simultaneamente, da criatividade.

O desenvolvimento da criatividade, uma das dimensões da literacia, foi um aspecto que abordámos no nosso questionário exploratório. Quisemos conhecer as estratégias que as professoras utilizam com os alunos para que estes se expressem de forma criativa; como definem e avaliam a criatividade e a expressividade e que importância atribuem à criatividade e expressividade.

A professora Rita afirma que as estratégias que usa, normalmente, para que os alunos se expressem de forma criativa são *«(...) o diálogo sobre experiências (...) vividas. A observação directa de “coisas” e de “situações”, a realização de visitas de estudo. Observação de slides, acetatos, etc.».* De igual modo, a professora Soraia afirma que usa como estratégia *a observação de imagens, através de diapositivos e de trabalhos de colegas, pois considera-as «(...) uma excelente estratégia para desenvolver a*

*expressividade e a criatividade dos alunos». Refere ainda que permite a «Exploração do tema de forma a fomentar o interesse e curiosidade dos alunos.».*

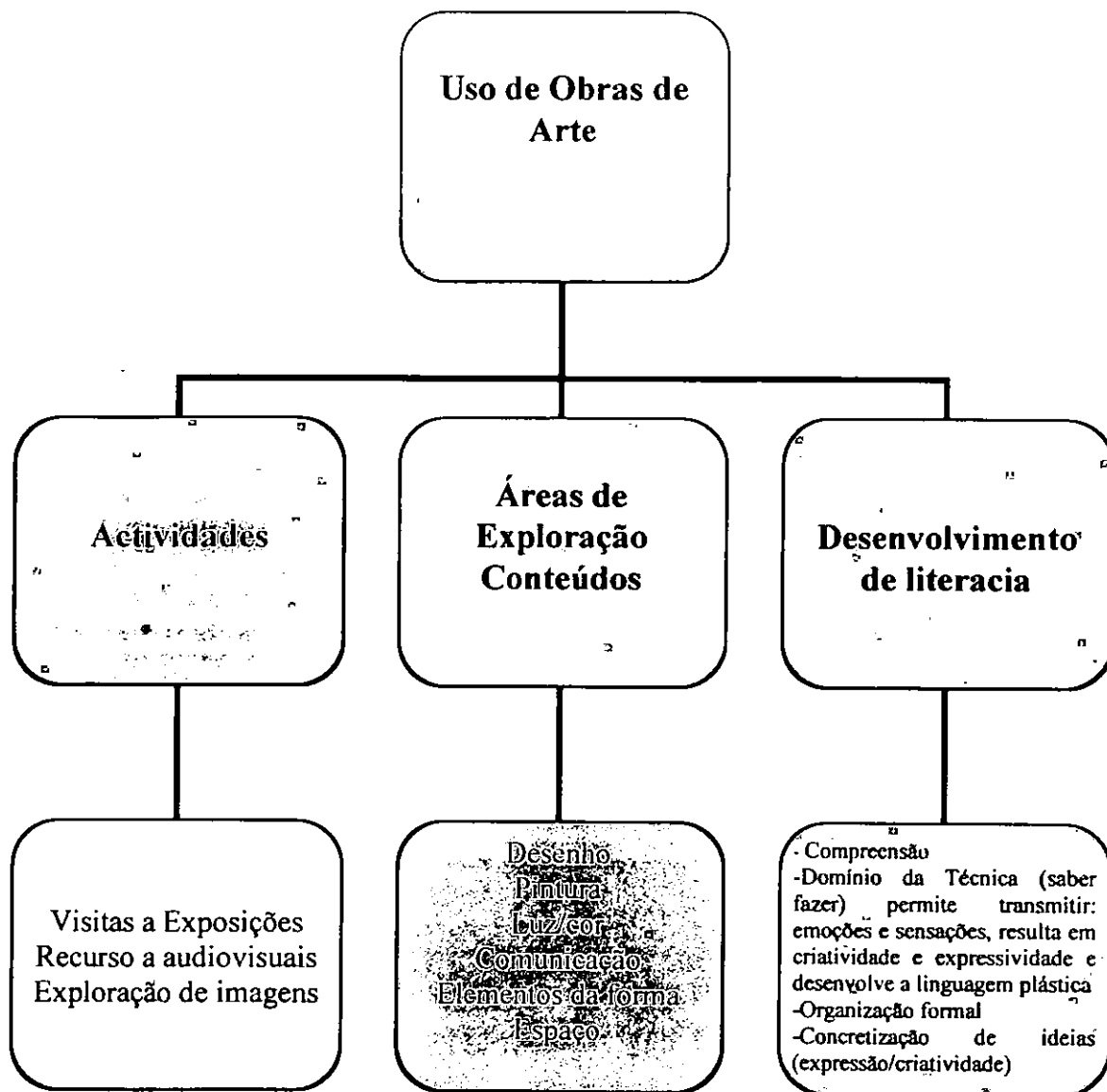
A observação de imagens é uma tónica discursiva nas professoras que a consideram determinante no processo criativo.

Na questão de como se define e avalia o processo criativo e expressivo dos alunos, a professora Soraia considera que a criatividade decorre da capacidade dos alunos para expressarem e concretizarem uma ideia e avalia essa mesma criatividade com base na forma como estes «aplicam determinada técnica, como percebem as coisas e lhes imprimem um toque pessoal. Características próprias do seu registo». Isto é, como cada aluno é capaz de se expressar através de novas (re)criações pessoais.

A professora Rita define a criatividade como «(...) a capacidade que cada aluno tem para representar e para se expressar.» e avalia essa capacidade «(...) a partir da sensibilidade que cada aluno demonstra nos trabalhos que realiza» e «(...) do fascínio que as coisas nos transmitem».

De seguida apresentaremos, em esquema, uma síntese dos discursos obtidos, onde ressaltamos as actividades, as áreas de exploração e o desenvolvimento de literacia, desenvolvidas com o uso da obra de arte.

Esquema nº 3 - Síntese dos discursos obtidos a partir do Questionário Aberto Exploratório às Professoras



Findo este primeiro momento, com alguns caminhos abertos, vamos apresentar perspectivas e ensejos de coordenar “discursos de alunos e professoras” e de responder a questões enunciadas ao longo deste estudo.

## **2.2. As planificações – O Plano das intenções**

### **Tema 1 - Organização Curricular – A Obra de Arte e a literacia no currículo de EVT**

No que diz respeito aos factores de organização curricular, agimos de acordo com as intenções que as professoras inculcaram na planificação das aprendizagens que levaram a efeito. Neste processo, a Obra de Arte ocupou um lugar importante na planificação das estratégias de actuação.

No âmbito da planificação, o tema em epígrafe prende-se com a questão da utilização da Obra de Arte na organização curricular em EVT, no modo como as professoras descodificam o programa e planificam o processo ensino-aprendizagem.

Nos campos da organização de programação e planificação actuámos em dois campos:

1. Analisando planos e dialogando com as professoras.
2. Entrevistando as protagonistas da acção – professoras.

Assim, permitiu-nos compreender o posicionamento destas, face ao currículo prescrito e à planificação conceptualizada. Da análise aos documentos de planificação, apuramos que as professoras do nosso estudo elaboraram dois planos curriculares: um relativo à planificação anual e outro relativo à planificação a médio prazo. O plano anual, denominado de “Plano Curricular”, foi pautado pelas matérias a desenvolver ao longo do ano e subdividiram-no pelos 5º e 6º anos de escolaridade. Este Plano foi Proposto em Departamento e definiram-se quais os conteúdos a abordar ao longo do ano lectivo, a saber: Comunicação; Espaço; Estrutura; Forma; Geometria; Luz/Cor; Medida e Trabalho. Confrontar com Anexo nº 2.2.

No plano de médio prazo, denominado de “Planificação do Ensino e Aprendizagem”, respeitante à unidade temática “Figura Humana e Reprodução de obras de Arte”, que observámos, foram trabalhados, os seguintes conteúdos: **Luz/Cor, Comunicação, Forma e Espaço**.

As professoras, alvo do nosso estudo, assumiram a nível pessoal este plano que não foi desenvolvido por mais nenhum elemento do grupo de EVT. Desta forma verificámos que cada par pedagógico teve autonomia para desenvolver, à sua maneira, o plano anual conjunto. Queremos dizer com plano anual conjunto aquele que surgiu do trabalho do Departamento Curricular e que resultou das ideias dos diversos professores de EVT desta escola em particular.

A planificação de médio prazo foi a que se mostrou relevante no nosso estudo uma vez que nesta pudemos verificar o “desenho” que se ia operacionalizando no dia a dia das aulas que observámos. Este documento figura integralmente no Anexo nº 2.4.

Triangulando os dados obtidos pela análise de diversas fontes: entrevistas, questionários (alunos)<sup>73</sup> e conversas informais (professoras e aos alunos), planos e observação de actividades, obtivemos o seguinte subtema:

#### **Subtema1.1. Desenvolvimento de competências e Dimensões de Literacia.**

Este subtema, preconiza para nós, o enfoque do estudo das intenções das professoras, deste modo, passaremos a mostrar a estrutura do plano e a dar conta da análise que fizemos.

---

<sup>73</sup> A partir deste ponto, sempre que nos referimos a questionários abertos, são os que aplicámos aos alunos e que tratámos em paralelo com as entrevistas de questionários aos quatro alunos piores e quatro alunos melhores). As razões pelas quais restringimos o número de alunos estão explicadas no capítulo da metodologia.

**Quadro nº 5 – Estrutura da planificação de médio prazo**

“Planificação do Ensino Aprendizagem – Área de exploração: Desenho e pintura – Conteúdos. Luz/Cor – Comunicação – Forma – Espaço – Tema: A Figura Humana e Reprodução de obras de arte” (Cabeçalho do documento de planificação)

| Dimensões da literacia                                   | Competências a desenvolver | Desenvolver competências para saber olhar, ver e pensar | Comunicação Visual | Elementos da forma |
|--|----------------------------|---|--------------------|--------------------|
| Apropriação das linguagens elementares das artes         |                            |   |                    |                    |
| Desenvolvimento da capacidade de Expressão e Comunicação |                            |   |                    |                    |
| Desenvolvimento da criatividade                          |                            |   |                    |                    |
| Compreensão das Artes em Contexto                        |                            |   |                    |                    |

Verificámos que o conteúdo desta planificação decorreu do documento de Competências essenciais e que estas professoras retiraram para dois eixos (quadro de dupla entrada), dois campos - Comunicação Visual e Elementos da Forma. Estes foram os campos focalizados no decorrer da unidade temática.

As professoras fizeram cruzamentos destes domínios com os quatro eixos de literacia, ou seja, com as dimensões de literacia. Apurámos que houve um cuidado e necessidade de contemplar na execução do plano os quatro eixos de literacia. No entanto, aferimos que há dois domínios de literacia (Desenvolvimento da criatividade e Compreensão das Artes em Contexto) que não foram correlacionados com os dois campos: Comunicação Visual e Elementos da Forma. As professoras não estabeleceram paralelo entre os domínios e os campos e esta foi uma dificuldade assumida pelas mesmas, e de certo modo partilhada pela Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT), ainda que, de uma forma mais alargada. Num encontro, que ocorreu a 28 de Maio de 2004, Cristina Silva e Manuel Porfírio, referiram que a situação que o Currículo Nacional do

Ensino Básico (2001) apresentava, um problema: A inexistência de competências para a disciplina de EVT. Este problema concorria noutros, que se formaram a partir deste:

- ⚡ Modelos de articulação entre as duas áreas (EV e ET);
- ⚡ Critérios de adopção que devem presidir na escolha e selecção de competências;
- ⚡ Articulação entre orientações expressas no programa e as competências.

Embora este facto não concorra em primeira análise, com o referido anteriormente, ou seja com a inexistência de cruzamento entre as duas dimensões de literacia: Desenvolvimento da criatividade e Compreensão das Artes em Contexto, com os domínios: Elementos da forma e Educação Visual, poderemos inferir que tal como é difícil articular dois modelos curriculares entre duas áreas, também se torna difícil articular simultaneamente eixos de aprendizagem (literacia) com domínios (conteúdos).

Pelo que nos apercebemos ao longo do nosso estudo, as professoras enfatizaram na aprendizagem, o processo de aculturação dos seus alunos, através da experimentação da tentativa e erro. De certo modo, os alunos foram construtores do seu próprio conhecimento. Não estipularam competências específicas para desenvolver a criatividade nem as artes em contexto, no entanto apesar destas não figurarem na planificação estiveram presentes no plano das intenções e da acção.

De certo modo, a professora Soraia estabeleceu como princípio básico no que respeita à criatividade e expressividade, que estas decorram de situações diárias de actividades, sempre que os seus alunos criam ou recriam, mantendo uma relação com o processo criativo. Tanto a professora Rita como a professora Soraia determinaram que a criatividade e a expressividade seriam contempladas através de vários factores, tais como: expressividade que os alunos aplicam na composição cromática e na representação gráfica (dados obtidos através de conversa informal depois da aula de 27/02/2004).

### **2.3. As entrevistas, questionários abertos, observações e notas de campo.**

Partindo do estudo das entrevistas às professoras, iremos apresentar de seguida, uma análise, cruzando diferentes fontes e técnicas de recolha de interpretação dos dados, através de observações, questionários, entrevistas, notas de campo e ainda integrando algumas referências teóricas para aprofundamento das interpretações.

No que diz respeito ao tema 1- Organização e Desenvolvimento Curricular – A Obra de Arte e a literacia no currículo de EVT e à questão colocada “Que dimensões de literacia e competências associadas se procuraram desenvolver nos alunos?”, pela análise de conteúdo efectuada na entrevista às professoras obtivemos as seguintes categorias:

- 1. Conhecimento da linguagem artística – domínio da técnica.**
- 2. Desenvolvimento da expressão e comunicação**
- 3. Compreensão das artes em contexto – factores sociais, políticos e económicos**
- 4. Desenvolvimento da criatividade/expressividade – percepções das professoras**

Estas categorias surgiram, tal como já foi referenciado, pela análise da entrevista que fizemos às professoras e formalizam as dimensões da literacia artística.

Optámos por enquadrar os seus discursos dentro da lógica e dinâmica da visão curricular com o objectivo de compreender a obra de arte, o desenvolvimento de competências e a literacia.

O nosso trabalho concretizou-se em torno destas dimensões. Como tal, a análise de conteúdo foi no sentido de considerar o maior número de respostas para entendermos os percursos dos actores.



Quadro nº 6 - Categoria 1 - Conhecimento da linguagem artística – domínio da técnica

| Categoria 1  | Indicadores |   |
|--|-------------|---|
| Conhecimento da linguagem artística – domínio da técnica | 1           | Privilegia a capacidade de observação.            |
|  | 2           | Privilegia a capacidade de representação gráfica. |

Da categoria enunciada anteriormente obtivemos dois indicadores que estão ligados, de certo modo, a duas dimensões de literacia. Por um lado o conhecimento das linguagens ou seja a “apropriação das linguagens elementares das artes” e por outro o “desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação” (CNEB-CE:2001).

Considerámos que os discursos das professoras não apontavam para uma separação entre as duas, eram antes, simultaneamente complementares. A categoria **“conhecimento da linguagem artística domínio da técnica”** foi assumida como ponto polarizador entre o “cérebro” - apreensão, observação, conhecimento - e a “mão”- acção, aplicação, reconhecimento. Inferimos que há sempre uma relação entre o “fazer e o conhecer”, ou seja, nesta disciplina o conhecimento provém da experimentação, neste caso concreto, a representação gráfica como meio de conhecer melhor a arte.

Segundo Maria Christina Rizzi muitos professores (à luz da proposta de Ana Mãe Barbosa com a sua proposta triangular<sup>74</sup>), estão a trabalhar a cópia como aperfeiçoamento técnico. Também observámos e comprovámos, ao longo do nosso percurso investigativo, que as professoras e alunos (mini-entrevistas-acção) consideraram que copiar obras de arte favorece a aprendizagem e que a reprodução de obras de arte, obriga a observar e a

<sup>74</sup> A proposta triangular do ensino de arte, é uma concepção de construção de conhecimento. Para Maria Christina Rizzi «(...) postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a intercessão da experimentação com a codificação e com a informação (...)» (2002:66). A autora afirma que nesta proposta há três acções básicas a seguir: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar. Refere ainda que a proposta triangular permite uma intervenção dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo.

desenhar melhor. Também parece que a repetição de tarefas pode melhorar o desempenho das mesmas.

*Júlia – está aperfeiçoada, porque tem tons escuros e claros, tem traços com muito rigor risos.*

*Vasco – Nunca fui bom para ser pintor [...] pode ser aprendido, bom se calhar qualquer um pode ser pintor [é difícil reproduzir uma Obra de Arte] agora ao princípio é, mas depois quando a gente se for habituando, quanto mais trabalhar melhor vou fazer os trabalhos.*

*Paula – [estás a gostar deste trabalho] mais ou menos [...] estou a achar isto um bocadinho feio [Estás a achar o teu trabalho feio ou o do pintor?] o meu trabalho (está) feio. [...] porque não sei desenhar (...) [o trabalho de reprodução] é bom (...) para aprendermos a desenhar melhor e observar melhor.*

*Clara – (...) gosto das coisas, não é muito bem desenhadas, gosto de fazer o meu melhor, só que enervo-me porque não sou capaz, não sei desenhar (...) tenho tido muitas dificuldades (...) pronto a minha maneira de desenhar é diferente do que aqui está. É muito complicado eu conseguir ... representar (...) isto aqui foi muito difícil conseguir fazer e mesmo assim não consigo fazer muito bem (Mini-entrevistas-acção).*

A aluna Clara também levantou uma questão que, no nosso entender, é interessante, o facto de a reprodução de obras de arte a obrigar a observar e a desenhar de uma maneira que não é a sua.

Verificámos que, nas entrevistas as professoras se pronunciaram de forma similar.

No **indicador 1- “Privilegia a capacidade de observação”** convergiram olhares:

*«(...) desenvolvimento da capacidade de observação(...) procurámos desenvolver (...) a capacidade de observar (...)» (Soraia: entrevista 2 de Julho, 2004)*

*«Inicialmente saber observar (...) Começámos (...) observar essas obras de arte [e (...) aproveitamos essa observação criamos um fio condutor entre professor e aluno (...)]» (Rita: entrevista 24 de Maio, 2004)*

O olhar da professora Rita valoriza o uso da obra de arte como objecto de facilitação do trabalho cooperativo entre professores e fomenta a relação entre alunos. Esta subcategoria tem implícita, quanto a nós, uma perspectiva construtivista, tal como

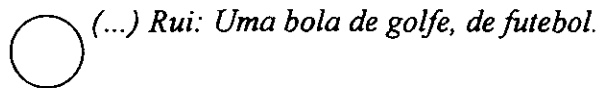
referimos no primeiro capítulo, nas correntes subjacentes a novos paradigmas educacionais: cognitivismo, construtivismo – conceitos emergentes. O construtivismo fomenta experiências concretas e possibilita a partilha na medida em que o professor interage com os alunos, facilitando e criando o fio condutor da aprendizagem. A importância imputada ao trabalho cooperativo decorre do trabalho que se faz a partir da leitura e do diálogo com a obra de arte

Neste indicador está também enfatizada a capacidade de observação. O conceito “observar” reverte-se numa importância bastante significativa no desenvolvimento da técnica na comunicação visual. Utilizando a máxima «Cada um vê aquilo que sabe» (Murani, 1995:19), poderemos inferir que só depois de “estudarmos” as formas é que poderemos dizer que as conhecemos, por isso é que nos discursos das professoras registámos por diversas vezes a chamada de atenção aos discentes sobre a diferença entre “ver” e “observar”. Foi uma exploração feita no início da unidade temática, as professoras valorizaram exemplos do autor Murani, extremamente conhecido no seio daqueles que se debruçam sobre a comunicação visual. Usaram como exemplo, para desenvolver o domínio da comunicação visual (“linha formativa”, “textura” e “cor”), um trabalho deste autor in “Design e Comunicação Visual”. Este exemplo visou, essencialmente, fazer com que os alunos reflectissem no que significa observar e o que se pode estudar através da observação. Murani afirmou ainda, que podemos conhecer as imagens que nos rodeiam e assim ver mais e perceber mais.

Para melhor ilustrar o que acabámos de referir, parece-nos oportuno mostrar dois pequenos diálogos que decorreram na sequência da apresentação aos alunos, de exercícios baseado na obra de Murani.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Bruno Murani “Design e Comunicação Visual”, pp.20-21. [Informação completa na bibliografia.]



Prof. Soraia. *Exacto, pode ser o sol, uma bola de ténis. (...)*

*[Desenha dentro da circunferência uma série de linhas Alunos impacientes, enquanto a professora desenha no quadro, tentam adivinhar e falam ao mesmo tempo:]*



Alunos: *Boneco de neve, Fundo dum copo...*

Prof. Soraia: *A forma que vos parecer... têm que a pensar com cabeça tronco e membros!*

Rui: *É a barriga dum boneco de neve com um umbigo...*

Aluno: *É uma bola de praia...*

Prof. Soraia: *Quando era só uma linha, vocês disseram que podia ser muita coisa, se pensarem em tudo, o que poderá ser?*

Alunos: *é uma maçã, laranja...*

(...)

Prof. Soraia: *Se houvesse giz de cor!*

*[Professora consegue o giz de cor e aplica-o no desenho, completando-o, pormenoriza com alguns pontos]:*



(...)

*Há alunos que dizem que é uma maçã, laranja...*

Tal como referimos estes exemplos que a professora Soraia foi representando graficamente no quadro foram adaptados de Murani (op.cit). Com este exemplo, a professora pretendeu chamar à atenção para a importância de “observar” e também apelar ao facto de que a linha formativa pode sugerir muitas ligações a elementos conhecidos e à medida que se vai enriquecendo a forma com outros elementos estruturais, vão-se limitando ao elemento definido. Para chegar a esta concepção a professora Soraia usou a expressão “pensar com cabeça tronco e membros”. Apelou ainda para outro exemplo, e

desta vez referente ao quotidiano dos alunos. Perguntou se alguém tinha um guarda-chuva. O diálogo decorreu assim:

*Prof. Soraia: Alguém tem aí um chapéu de chuva?*

*Aluna: Tenho aqui!*

*[Levanta-se e dá o chapéu de chuva à professora].*

*Prof. Soraia: O Homem cria objectos para determinados funções. (...) O que é a estrutura, Rodrigo?*

*Rodrigo: Vareta...*

*Prof. Soraia: As varetas são visíveis. Quantas varetas tem o chapéu? Só quero ver o vosso poder de observação!*

*[Fecha o chapéu].*

*Alunos: nove, doze...*

*Prof. Soraia: (Mostra) Como vêem tem oito varetas, a maior parte de vocês anda com um e nunca repararam no número de varetas. Se tivessem que o desenhar de memória não saberiam quantas varetas têm. Para desenhar têm que observar melhor! (Observação de aulas, 15/01/2004, entre as 11:00 e as 11:18)*

Esta capacidade de observar é, no campo da Educação Visual e Tecnológica, quanto a nós, um meio importante evolução da capacidade do aluno para poder interagir com as formas que o rodeiam e para (re)estruturar essas formas na representação gráfica, como forma de expressão artística. Esta perspectiva foi igualmente partilhada pelas professoras ao longo do nosso percurso investigativo. e durante os diálogos que tivemos e que registámos em notas de campo. Assim, e relativamente à actividade de reprodução de obras de arte, as professoras referiram:

*«(...) uma observação mais cuidada, todos os pormenores são representados, exige concentração e um conhecimento mais aprofundado (...). Um dos objectivos da disciplina é desenvolver as capacidades de saber ver, saber observar, para depois interiorizar. Melhoram nas representações e depois dão um cunho pessoal. (...) Enquanto não observarem não conseguem representar a partir daqui podem ser mais audazes. Olha, em suma é preciso conhecer para depois nos podermos tornar "surreais". É preciso dominar a realidade só depois é que se pode dar azo à criatividade.» (Soraia, 4 de Março de 2004)*

*«(...) partir da observação e representação da imagem. (...) chegar ao mais realista possível. (...) podem conhecer a obra de arte explorando-a e reproduzindo-a, só assim é que nos damos conta da importância da obra de arte no ensino, se não fosse assim havia muitos pormenores que não seriam observados, enriquecemos os alunos, porque é um exercício que os obriga a observar. (...) a posição da linha no espaço, da forma e a aproximação da cor real.»*. (Rita, 4 de Março de 2004).

Observar e representar foram dois conceitos que se revelaram duais no decorrer da actividade que observámos e que fizeram parte das narrativas de alunos e professores. A análise de conteúdo da entrevista às professoras permitiu-nos identificar uma segunda subcategoria, da qual iremos falar de uma forma mais pormenorizada.

#### **Indicador 2.- Privilegia a capacidade de representação gráfica.**

O indicador enunciado revela-se de importância para o desenvolvimento de competências inerentes ao campo de acção que envolveu o tema em estudo.

Tanto professoras como alunos enfatizam a capacidade de representar graficamente, ou seja, de desenhar. Passamos a ilustrar com os seus discursos.

*«Principalmente o desenvolvimento da capacidade de (...) representação. (...) pretendemos desenvolver a capacidade de expressão e comunicação. (...)»*.

(Soraia, entrevista 2 de Julho de 2004).

*«(...) saber representar (...) Representativa, em que eles desenvolveram e aplicaram diversas técnicas (...) a técnica da observação e representação da mesma e também a técnica de pintura com lápis de cor, nesse caso (...) a representação, apresentação, da aplicação da técnica (...)»*. (Rita, 24 de Maio 2004)

O discurso dos alunos é semelhante, em relação à questão enunciada no questionário aberto a alunos: Que aprendizagens e emoções desenvolveram ao contemplar e reproduzir obras de arte? Obtivemos diversas categorias, que poderão correlacionar-se com as obtidas através da análise das entrevistas das professoras, embora categorizadas de acordo com métodos diferentes de análise (cf. Metodologia).

Passaremos a apresentar a seguinte categoria obtida de duas fontes: questionário e entrevista/conversa.

### **Desenvolvimento de competências técnicas e conhecimentos sobre processos de desenho e pintura**

Esta categoria emergiu dos seguintes discursos:

*Júlia: Posso aprender a cor e a representação (...) (questionário aberto, 26/03/2004)*

*Paula: Acho que se pode aprender a pintar bem (...) (questionário aberto, 26/03/2004)*

*Paula: Pude aprender a observar, a pintar bem. (entrevista de questionário, 20/5/2004)*

*Júlia: Aprender como aprender a pintar e desenhar (...), não sabia pintar e então eu agora já sei, (...) (Fonte: entrevista de questionário, 20/5/2004)*

*Emanuel: (...) aprender como é que havemos de fazer nas pinturas, nas artes que a gente faz. Como é que a gente há-de pintar os fundos, (...) técnica do lápis de cor, técnica do guache, técnica do lápis de cera, é o que a gente está a dar agora. (entrevista de questionário, 20/5/2004)*

Estes alunos foram considerados pelas professoras como sendo dos melhores da turma.

Os actores mantiveram os seus discursos, à excepção do Emanuel, que no primeiro momento não referiu a representação gráfica e técnicas de pintura com resultado do estudo da obra de arte. De igual modo, obtivemos a mesma categoria dos discursos dos alunos considerados piores pelas professoras, passaremos a ilustrar.

*Fernando: Aprender melhor a pintar (fonte: questionário aberto, 26/03/2004)*

*Clara: Através de uma obra de arte pode aprender-se (...) a desenhar melhor (...) (questionário aberto, 26/03/2004)*

*Fernando: (...) aprendo como é que é feito, como se pinta. (entrevista-conversa, 20/5/2004)*

*Clara: O que eu aprendi foi a desenhar (...) Eu achei o trabalho bonito, então deu-me força para desenhar, fez-me gostar mais de desenhar, porque eu nunca gostei de desenhar! (entrevista-conversa 20/5/2004)*

Parece-nos curioso que os discursos dos alunos sejam tão similares entre si, e considerámos ainda relevante o facto da Clara sentir motivação para ultrapassar o facto de não gostar de desenhar.

Em relação aos discursos proferidos pelas professoras, também está subjacente que, tanto a observação como a representação são cruciais no desenvolvimento curricular em EVT. Esta ideia é igualmente partilhada por diversos autores que referimos no primeiro capítulo, na abordagem que fazemos *in* Literacia artística em Educação Visual (desenho e pintura) – Desenvolvimento de Competências. Sublinha-se nesta abordagem, o uso recorrente à obra de arte e ao seu desenvolvimento enquanto meio de leitura de imagens. A esta contemplação e uso da obra de arte para “desenvolver a linguagem artística e aperfeiçoamento da técnica”, que é de resto a categoria de que damos conta, está associada uma categoria conforme passamos a ilustrar.

Quadro nº 7 – Categoria 2 – **Desenvolvimento da expressão e comunicação**

| Categoria 2                                | Indicadores |   |
|--|-------------|---|
| Desenvolvimento da expressão e comunicação | 1           | Potencia a relação emotiva com a obra de arte |
|  | 2           | Potencia a interpretação                      |
|  | 3           | Progressiva autonomia                         |
|  | 4           | Curiosidade                                   |
|  | 5           | Critérios de escolha - uniformidade temática  |

A **Categoria 2 - Desenvolvimento da expressão e comunicação**, é parcialmente uma das dimensões de literacia (Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação) e neste sentido encontrámos na nossa análise cinco indicadores que estão relacionadas com competências específicas que lhes estão subjacentes no CNEB-CE.

O discurso das professoras foi ao encontro de perspectivas curriculares prescritas, isto é, encontrámos uma correlação entre os seus discursos e o discurso normativo. Esta situação é, na nossa opinião, uma valorização entre aquilo que as professoras afirmam e o que está instituído como guia estruturante do que se relaciona com as competências a desenvolver pelos alunos. Neste contexto, observemos as entrevistas das professoras:



**Indicador 1. Potencia a relação emotiva com a obra de arte.**

A importância que a obra de arte tem ao nível da relação emotiva e sentimental do observador com a leitura da obra e o seu envolvimento relacional foi enfatizada pelos olhares das professoras. A fruição e contemplação são reconhecidas por vários autores como essência estrutural numa primeira abordagem no campo do desenvolvimento de competências específicas em artes visuais<sup>76</sup>.

Na arte, há vários autores que referenciam diferentes fases ou estádios de compreensão da arte. Parsons (1992) refere a existência de cinco estádios<sup>77</sup> de natureza artística para a compreensão da arte. Este autor publicou o seu estudo “Compreender a Arte” em 1987. Esta obra é uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, privilegia, essencialmente o modo como as pessoas entendem a pintura. A sua tese assenta no princípio de que as formas de entender a pintura surgem organizadas numa sequência de desenvolvimento vertical mas que são transcorridos no plano horizontal por quatro referentes: o tema; sentimentos/emoções; características formais e os juízos. Sustenta que as crianças começam todas, *grosso modo*, a entender a pintura da mesma forma e que à medida que vão crescendo vão (re)estruturando esse entendimento.

Nesta linha de pensamento, Parsons refere a existência de estádios de compreensão da arte, dos quais destacamos o primeiro, o segundo e a transição para o terceiro estádios e que correspondem respectivamente à “preferência”, “beleza e realismo” e à “Expressividade”.

No primeiro estádio, o autor supra dito, refere que se verifica um gosto intuitivo pela maioria dos quadros, existe uma atracção pela cor e há uma reacção ao tema (por vezes percebem-no, mas as suas ideias e vivências é que são expostas, não têm consciência da opinião dos outros). Os sentimentos são ligados à ideia de representação, são expostos enquanto comportamentos.

No segundo estádio, de acordo com o autor supradito, enfatiza-se que, na apreciação da obra de arte ou quadro/pintura, o tema assume-se numa importância a sublinhar e a obra

---

<sup>76</sup> Para maior aprofundamento deste assunto, consultar página 157 do CNEB-CE, 2001.

<sup>77</sup> Primeiro estádio: Preferência; Segundo estádio: Beleza e realismo; Terceiro estádio: Expressividade; Quarto estádio: Estilo e Forma; Quinto estádio: Autonomia. (Parsons, 1992)

é tanto melhor quanto mais figurativa for. O autor, salienta ainda a importância da emoção que deverá ser representada e dá como exemplos um sorriso e um gesto (os sentimentos são percebidos a partir da representação do autor). O estilo é apreciado sob o ponto de vista do realismo, porque, neste estágio ainda não compreendem bem a arte abstracta, encaram-na apenas como contraste daquilo que compreendem. (para mais informações, cf. Parsons, 1992:107).

Na transição para o terceiro estágio, há relações que se estabelecem entre o artista e o quadro. Percebem estas relações, mas dum modo muito genérico. Não há estabelecimento entre as motivações do artista e a expressividade dos seus quadros.

Seguindo a linha de pensamento do autor, admitimos a existência de uma correlação entre a sucessão de estádios e o desenvolvimento de literacia em artes.

Dentro da lógica deste raciocínio, aceitamos que a sucessão de estádios se enquadra num percurso temporal em que os alunos vão percorrendo o seu próprio trilho e vão construindo a sua própria literacia. Este trilho não é igual nem uniforme, é uma proposta diferente em que não há certo nem errado. Há situações que ocorrem e que podem ser semelhantes mas não são remetidas para encaixes perfeitos e medidos. Deste modo, admitimos à luz de Parsons que, os estádios podem ilustrar períodos de desenvolvimento mas, não são estanques, nem se referem a possibilidades métricas dentro duma idade ou ano de frequência no ensino.

Corroboramos com o autor quando refere que o estágio é um aglomerado de ideias, que há implicações que poderão ocorrer por acção de contextos diferentes. Concordámos integralmente, porque observámos que os alunos têm desenvolvimentos similares ao exposto e que as crianças não se desenvolvem numa perspectiva linear simples e unidireccional, antes porém, numa relação com vários caminhos.

Pensamos ainda, que poderá existir uma dicotomia entre os estádios de desenvolvimento com o desenvolvimento de literacia, que por sua vez, poderemos encontrá-la no eixo interdependente da literacia artística – *desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação*. Este eixo propõe o desenvolvimento de diversas competências específicas, numa delas, está patente a situação emocional referentemente à obra de arte «relacionar-se emotivamente com a obra de arte, manifestando preferências para além dos aspectos técnicos e conceptuais» (CNEB-CE 2001:153).

Na perspectiva das professoras, também é importante que no “diálogo com a obra de arte”<sup>78</sup> se assuma uma relação emocional por parte dos alunos com a obra de arte. “Observando” os seus discursos, a professora Rita sublinhou a importância de explorar a parte emotiva, ou seja, saber até que ponto os alunos se relacionavam com as mensagens das obras seleccionadas.

«(...)extrair (...) o sentimento que essa obra lhe podia transmitir (...)como a parte sentimental (...) através da observação, transmitiram (...) os sentimentos (...) explorámos a componente emotiva (...) transmitiram (...) os sentimentos, as mensagens que elas podiam transmitir (...) a observação duma obra de arte (...) é mais predisposta (...) acabam por ter outro tipo de sentimentos e sensibilização (...) a coisas que observam (...)»(Rita, 24 de Maio 2004).

Obtivemos também, discursos dos alunos sobre a questão da expressão de sentimentos em relação às obras observadas ou até em relação às actividades executadas. As suas respostas advieram da questão proposta em que lhes era perguntado que sentimentos experimentaram ao observar as obras de arte de que falaram. Apresentaremos de seguida o quadro nº 8, onde colocámos as categorias, discursos e tipos de fontes dos alunos de modo a tornar mais perceptível a visão de conjunto. Este quadro tem categorias organizadas em torno das questões do questionário aberto aos alunos e constituem um sistema paralelo de análise em relação à análise das entrevistas às professoras, que, estas sim, estruturam este capítulo.

Quadro nº 8 - Análise de questionário aberto em paralelo com entrevista-conversa.<sup>79</sup>

| <b>Categorias</b>                        | <b>Discursos alunos</b>   | <b>Fontes</b> |
|--|---|---------------|
| <b>1- Desenvolvimento de curiosidade</b> | <b>Carla:</b> (...)as emoções que eles me transmitem é a curiosidade. | Questionário+ |

<sup>78</sup> Confrontar página 162 do CNEB-CE, 2001.

<sup>79</sup> Categorias decorrentes de análise comparativa entre informações provenientes de fonte escrita e de fonte oral sobre o mesmo instrumento de recolha de dados: questionários aberto - [quatro alunos piores (-) e quatro melhores(+)].

| Categorias   | Discursos alunos  | Fontes         |
|--|---|----------------|
| 2-Transmissão emoções para o receptor do autor                     | <p><b>Paula:</b> Pelas coisas desenhadas, um quadro com uma pessoa a chorar podemos ficar tristes, um quadro com uma pessoa a rir podemos ficar contentes.</p> <p><b>Júlia:</b> Alegria, pelas cores, se nos transmitem alegria, se é tristeza, mas os meus pais nunca me disseram nada disso (...) Foi porque a nível de quadros eu sinto imensas coisas (...).</p>                                  | Entrevista +   |
|  | <p><b>Emanuel:</b> (...) transmite-me alegria, cor à vida....</p> <p><b>Júlia:</b> (...) Podem transmitir alegria, tristeza, etc.</p> <p><b>Paula:</b> (...) Podem transmitir alegria e felicidade.</p>   | Questionário + |
| 3- Estados emocionais reflectem-se na pintura                      | <p><b>Emanuel:</b> em primeiro lugar temos que fazer uma arte com alegria, se estamos tristes é uma obra de arte com tristeza.</p>  | Entrevista +   |
| 4- Emoções na recepção da obra de arte como capacidade             | <p><b>Júlia:</b> Sim se souberem o que quer dizer a obra de arte, como nós andamos a aprender, se não souberem também aprendem (...) (Inv. Achas que não?) Ao nível das emoções?) Acho que não porque eu acho que eu por exemplo os meus pais vão ver, o meu pai deixa ver, mas não vêem com olhos de ver, é ver por ver, é só ver os quadros, é só ver (...) Dizem que são bonitos ou são feios.</p> | Entrevista.+   |
| 5- Sentimentos negativos em relação à produção                     | <p><b>Júlia:</b> As vezes sinto (tristeza), porque eu não gosto nada de pintar, por isso é que tirei a nota que tirei. (...) não gosto de pintar, gosto dos trabalhos que nós fizemos que foi ver aquilo (Os quadros), as professoras punham nas nossas mesas e nós tínhamos que desenhar, eu a desenhar não desenhava muito bem, porque é assim eu não gosto de pintar e de desenhar (...)</p>       | (Entrevista.+) |
| 6- Expectativas positivas em relação às competências desenvolvidas | <p><b>Clara:</b> (...) Fez-me gostar mais de desenhar, porque eu nunca gostei de desenhar! (...) Comecei a esforçar-me agora neste trabalho que fizemos e está tudo bem. (...)</p>  | (Entrevista -) |
| 7- Orgulho pela pintura portuguesa                                 | <p><b>Clara:</b> Fiquei muito contente porque muitos dizem que Portugal não vale nada, mas afinal tem pintores muitos bons. (...) há pessoas que, ouve-se dizer que Portugal não presta Portugal é assim, Portugal não sei!</p>   | (Entrevista -) |

Da análise do quadro, inferimos que os alunos se expressaram mais significativamente ao referirem a “transmissão de emoções para o receptor do autor.

A Paula refere sentimentos das pessoas representadas e diz-nos que através dessa representação pode ser influenciada. Por outro lado, o Emanuel refere que os quadros lhe transmitem cor, alegria, isto no primeiro momento, na “entrevista conversá” explica que na arte, os estados emocionais se refletem na pintura, passa dum conceito de observador para o papel de autor. Há uma aluna que considera que as pessoas sentirão emoções ao verem um quadro ou obra se tiverem capacidade para a interpretarem.

A Clara valoriza o orgulho com que ficou depois de ter visto obras de pintores portugueses, e refere que afinal há bons artistas em Portugal.

### **Indicador 2 – Potencia a interpretação.**

Na perspectiva das professoras as “leituras de obras de arte” desenvolvem o sentido crítico e potenciam o desenvolvimento da comunicação e, conseqüentemente, desenvolvem conhecimentos. A interpretação diversificada de obras e autores que abordam a mesma temática foi uma opção intencional das professoras pois consideram que é, através da diversidade e do confronto com essa mesma diversidade, que é possível enriquecer a individualidade de cada um. As suas vozes dão eco desta importância:

*«(...) obras com diferentes interpretações,(...) cada um de nós pode dar uma interpretação diferente à forma de expressão e de comunicação, tem a ver com a própria pessoa.»* (Soraia, 2 de Julho de 2004),

*«(...) saber (...) interpretar (...) nem todas as obras de arte têm para os observadores a mesma interpretação.*

*(...) achamos que era um trabalho óptimo para eles fazerem um confronto [a partir do mesmo tema e (...) do título (...)]»* (Rita, 24 de Maio 2004).

A partir destes discursos inferimos o papel fundamental da interpretação na apropriação da obra de arte por parte dos alunos, realçando a importância da diversidade dos seus olhares. A diferença é valorizada enquanto força motriz para o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, eixo interdependente do desenvolvimento da literacia em artes (Cf. CNEB-CE.: 152).

O olhar duma das alunas, valorizou esta ideia de diversidade de olhares e também da questão da interpretação e confronto de ideias, acrescenta-se aqui também uma valência

nova o critério de gosto que poderá influenciar essa interpretação. Obtivemos assim a seguinte categoria na entrevista-conversa, a propósito da questão “Preferência de pintores e critérios de escolha”.

### **Critério de gosto pela interpretação da pintura**

*Júlia: O que me chamou mais à atenção, foi ela pintar coisas que nós não sabemos o que é que era, e nós descobríamos o que é que ela estava a pintar, eu gostei dessa parte da descoberta (entrevista-conversa +).*

Por outro lado a interpretação da obra de arte também fomenta o que a autora Housen (2000)<sup>80</sup> classifica de observadores narrativos, e coloca-os no 1º estágio. Há autores que correlacionam Parsons e Housen porque consideram que os seus princípios são complementares. Esta investigadora refere que os observadores são contadores de histórias, fazem observações concretas sobre a obra de arte, podemos verificar que o Rodrigo faz precisamente o mesmo,

*Rodrigo: (refere-se à obra de Rafael de Solbes) também eram jogadores de cartas (...) gostei, porque eles estavam a jogar às cartas, havia uma janela e viam-se muitos prédios (...) (Diz que é a obra de Vieira da Silva, no entanto é de Equippo Cronica) Tinha um homem de cada lado, tinham umas caras estranhas (entrevista-conversa -).*

O aluno vai descrevendo os diversos elementos narrativos. Segundo esta autora, à medida que o observador aprofunda as suas emoções e se vai distanciando da obra de arte, desenvolve interesses pelas intenções do artista. É um processo autónomo, este caminho que cada um terá que trilhar, para criar uma progressiva autonomia.

### **Indicador 3 – Progressiva autonomia.**

A co-autoria dos alunos na construção do seu conhecimento é também valorizada pela professora Rita «procurámos que, aos poucos, fossem os alunos a analisar as obras sem sermos nós a dar toda a informação. (...) foi conseguido. Foi interessante ver a

---

<sup>80</sup> In. “Educação estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares” in coord. Fróis, 2000.

evolução dos alunos nesse aspecto». Verifica-se no seu discurso a tónica da evolução dos alunos e conseqüentemente a sua progressiva autonomia.

De acordo com a professora Rita, em conversas estabelecidas e registadas em notas de campo, a literacia em artes é uma complexa articulação de conhecimentos, que ocorre em campos diversos do saber e que apela à participação dos alunos na construção de aprendizagens significativas, sendo que estas se tornam possíveis com adequada dose de progressiva autonomia por parte dos alunos, na senda do conhecimento.

#### **Indicador 4 – Curiosidade**

As aprendizagens significativas de que falámos, decorreram de situações que se tornaram expressivas para os alunos, isto é, de acordo com as professoras eles apropriaram-se de diversos campos do saber e pesquisaram, por iniciativa própria, noutras fontes, mais informações, queriam conhecer mais sobre diversos pintores e ver mais obras de arte. Passámos a ilustrar, dando a vez aos seus discursos:

Quadro nº 9 – Discursos de professores e alunos decorrentes do indicador: **Curiosidade** (professoras) e categoria: Serviu para procurar informação em várias fontes (alunos)

| <b>Professoras</b>   | <b>Alunos</b>   |
|--|---|
| <b>Soraia</b> «(...)vi alguns alunos a procurarem na net, a falarem em visitar exposições...(...)» (entrevista)  | <b>Emanuel:</b> Vi, o “retrato de Ruben”, que era um amigo dele (refere-se ao JG), também pintor, “o circo”, aquele que era de crocodilos, vi no computador, no google. (...) mas não cabiam todos no trabalho e tive que seleccionar (...) Pus os que mais gostei, pelas suas formas.(entrevista-conversa) |
| <b>Rita</b> «As aulas tornam-se mais entusiastas, senti uma grande curiosidade da maioria deles (...) houve a curiosidade (...) na biblioteca da escola cheguei a encontrar alunos, a folhearem alguns livros de arte (...) estavam à procura de Leonardo d’Vinci (...) Picasso (...) queriam ver outros quadros (...) cores (...) encontrei-os a ver livros de arte (...) ficaram mais curiosos» (entrevista) | <b>Carla:</b> Eu vi muitos quadros lá num livro, mas só que dele só vi um, o que nós fizemos que a professora mostrou, o “nú descendo as escadas” estavam lá outros, só que eu não percebia (...) nada daquilo estava tudo misturado. (entrevista-conversa)   |

Podemos observar neste quadro que os discursos dos alunos apoiam as afirmações feitas pelas professoras. Verifica-se neste e noutros assuntos uma grande sintonia nos seus discursos.

#### **Indicador 5 - Critérios de escolha a uniformidade temática.**

No que diz respeito a este indicador, as professoras explicaram as escolhas para abordarem a obra de arte. As suas escolhas foram no sentido de pesquisarem obras de diferentes pintores portugueses e estrangeiros cujas obras tivessem a mesma temática e nalguns casos o mesmo título. Foi um factor muito importante porque, na abordagem à obra de arte, as professoras procuraram que os alunos interpretassem a obra de acordo com aquilo que viam; os alunos por sua vez tentavam aglutinar o que viam em temas ou títulos.

O título ou tema assumiu um papel importante na medida em que, alunos e professoras lhe atribuíram grande relevo, quer ao nível do discurso, quer ao nível das práticas.

Na nossa pesquisa bibliográfica verificámos que a importância dada ao tema e ao título ocorreu também noutros contextos escolares e até noutros países. Já abordámos a obra "*Compreender a Arte*" do autor Parsons (1992), O autor define que no segundo estágio de desenvolvimento na compreensão da arte a ideia dominante é o tema, afirma que este estágio se organiza em torno da ideia da representação e o objectivo da pintura é representar alguma coisa.

Também no nosso estudo verificámos que as professoras valorizaram o tema e o título da obra de arte, na aprendizagem dos alunos. De acordo com os seus discursos, o facto de as obras de arte terem o mesmo tema e algumas serem, elas próprias, reproduções criativas<sup>81</sup>, foi importante para que os alunos constatassem que há inúmeras possibilidades de tratar o mesmo tema, conforme passamos a elucidar:

*«As obras de arte foram escolhidas pela temática. (...) trabalhos realizados por diferentes pintores com a mesma temática (...)»* (Soraia).

---

<sup>81</sup> Entendemos por reproduções criativas, obras que foram "copiadas" por uma original, mas onde se acrescentaram elementos novos. Estas (Re) produções criativas revertem-se ou convertem-se muitas vezes em respostas artísticas acrescentando algo, como factor criativo ou crítico.



*«(...) chegaram (...) a pintar, a partir do mesmo título da obra ou do mesmo tema ou do mesmo assunto (...) um trabalho óptimo para eles fazerem um confronto a partir do mesmo tema e do mesmo título(...)» (Rita).*

Quando questionadas sobre estes discursos e sobre a valorização que, aparentemente, assumiam ao explorar a obra de arte a partir de títulos e temas, foi referida a importância da acção de formação de Educação Visual, “Diálogo com a Obra de Arte”, frequentada pela professora Rita, bem como a experiência pessoal da professora Soraia. A acção de formação foi para a professora Rita uma espécie de “incidente crítico” que lhe permitiu valorizar a capacidade de aprendizagem dos alunos ao nível da literacia em arte. Segundo a mesma, a frequência desta acção permitiu-lhe reconhecer e valorizar a compreensão precoce dos alunos para lerem e interpretarem obras de arte.

*«(...) cheguei à conclusão que se calhar não é só no 2º ciclo, se calhar já podemos começar, através do 1º ciclo a explorar determinados conteúdos através da própria obra, a criação é muito mais aberta e muito sensível para determinadas situações mesmo observando uma obra de arte, percebem mais do que nós podemos imaginar e eu achava que não! (...)»*

Como referimos, a experiência pessoal da professora Soraia, também que se reflectiu nas suas práticas, nomeadamente o contacto com o sistema canadiano, em particular no que concerne à valorização da obra de arte.

*«(...) penso que o recurso à Obra de Arte é bastante importante e felizmente que agora nas competências foram definidas para a disciplina se dá mais enfoque a esse aspecto. (...) quando tirei o curso (...) não tinha muito essa percepção. (...) Tínhamos um programa a cumprir, conteúdos a abordar, mas a sua relação com a obra de arte não era muito evidenciada. (...) tive contacto com a realidade do sistema de ensino canadiano que me deixou surpreendida e influenciada. (...) tinham uma literacia em artes muitíssimo superior à dos nossos alunos. Conheciam um grande número de artistas que fazem parte da história da arte, reconheciam o seu estilo, as suas obras (...) Esse contacto influenciou-me muito, também obviamente a minha prática pedagógica.»*

A valorização da obra de arte e a preocupação das professoras para que os alunos desenvolvessem a sua literacia em artes, levou-as a criarem um instrumento de trabalho que

designaram de “questionário”<sup>82</sup>, o qual se revelou uma excelente forma de os alunos reflectirem e sintetizarem as suas aprendizagens.

Este questionário permitiu aos alunos privilegiar qualidades formais, emotivas e físicas da obra de arte tendo sido, igualmente, o ponto de partida para trabalhos de pesquisa e investigação de diversos autores, em particular dois pintores portugueses: Vieira da Silva e José de Guimarães. O estudo acerca destes pintores possibilitou, ainda, a realização de debates<sup>83</sup> sobre vida e obra dos mesmos, tendo os alunos evidenciado a diversidade de conhecimentos adquiridos sobre estes e outros pintores (Cf. 59-62 do anexo 6.1. “Protocolo de observação de aulas”).

De referir, ainda, a preocupação evidenciada pelas professoras em trabalhar a mesma temática com autores de diferentes estilos e épocas, o que permitiu fazer uma contextualização histórica dos mesmos.

### **Categoria 3 – Compreensão das artes em contexto – Factores sociais, políticos e económicos**

O uso de diversas obras de arte, de diferentes pintores de diferentes épocas, foi uma estratégia preconizada pelas professoras tendo por objectivo correlacionar diferentes artistas que atravessaram dois séculos diferentes (XIX e XX) e cujos temas derivaram duma obra inicial, a do pintor Cézanne. A análise das obras teve como propósito o conhecimento de todas estas conjunturas.

---

<sup>82</sup> Segundo as professoras, o questionário fez com que os alunos pensassem muito bem e reflectissem sobre vários aspectos da obra de arte em estudo. Colocaram questões que os remeteram para vários itens, a saber: nome do pintor (assinatura); tamanho da obra, formato, formas geométricas, tipos de linhas (medida e geometria); a data da obra (contextualização histórica); suporte (material); cores (teoria e simbologia da cor); relação entre planos (espaço); repetição de elementos (movimento aparente). Para além destes conteúdos também lhes pediram que fizessem uma descrição da obra e que nela expressassem os seus sentimentos.

<sup>83</sup> As professoras definiram a actividade como debate, porém, registaram como sumário da aula “debate/diálogo sobre a vida e obra dos artistas José de Guimarães e Vieira da Silva.” (p: 58, aula de 25/03/04)

**Quadro nº 10 – Categoria 3 – Compreensão das artes em contexto – factores sociais, políticos e económicos.**

| <b>Categoria 3</b>   | <b>Indicadores</b> |   |
|--|--------------------|---|
| <b>Compreensão das artes em contexto - Factores sociais, políticos e económicos.</b> | 1                  | Conhecimento de pintores, obras e épocas  |
|  | 2                  | Valorização de pintores portugueses       |
|  | 3                  | Confronto de pintores e épocas diferentes |

Deste modo, as professoras procuraram estabelecer um fio condutor entre as obras de arte com a mesma temática, tal como já foi referenciado. Escolheram, entre outros, dois pintores espanhóis que reproduziram a obra de Cézanne, “os jogadores de cartas”. Foi uma situação que as professoras disseram propositada, porque a assumiram como objectivo de revelar que as obras de arte e as correntes artísticas se vão desenvolvendo numa relação causal e sequencial. Assim, nas palavras da professora Soraia,

*«(...) As obras de arte foram escolhidas pela temática. (...) procurámos trabalhos realizados por diferentes pintores com a mesma temática, (...) obras com diferentes interpretações, também pintores pertencentes a épocas diferentes.(...) chegámos a dialogar sobre isso na sala de aula, porque surgiu a questão de quem terá sido o primeiro pintor a pintar os jogadores de cartas, como tiveste oportunidade de observar, estivemos a comparar inclusive datas (...) e pelas datas dos quadros viram qual era o mais antigo» (entrevista).*

**Indicador 1 – Conhecimento de pintores, obras e épocas.**

As professoras privilegiaram a contextualização histórica, e nesta, a dinâmica social, as obras mais conhecidas de pintores como Cézanne e a sua influências nos artistas contemporâneos. Para além do conhecimento de pintores estrangeiros deram a conhecer aos alunos, alguns dos pintores mais conceituados portugueses, deste modo consideraram a pintora Vieira da Silva e José de Guimarães, tendo sido este último o elegido para reproduzir uma das suas obras: “Nú Descendo as Escadas”. Este quadro sintetizou o estudo da cor, pois nele estão contidas as cores primárias e secundárias, dando o efeito de contraste e atingindo assim o efeito desejado na paleta das cores. Para além destes efeitos

mais práticos de índole curricular, as professoras correlacionaram os pintores face a temáticas, face à integração social, económica, política e estilos artísticos.

*«(...) era de todo o interesse que os pintores portugueses também fossem estudados e observados (...) o que sabíamos do pintor (...) a época, (...) o título da própria obra, (...) Na época em que ele viveu, e de todos os factores sociais e económicos e políticos que giram à volta da pessoa do indivíduo (...)»Rita),*

*«(...) pelo menos sei que os meus alunos já ouviram falar de alguns pintores portugueses e estrangeiros e que quando ouvirem os seus nomes se irão lembrar que já falaram neles em EVT.*

*(...) alguns conhecimentos sobre o pintor, a época em que viveu, o estilo artístico (...)»(Soraia).*

## **Indicador 2 – Valorização de pintores portugueses.**

Uma das professoras, a Rita, enfatizou e valorizou o uso de obras de arte de pintores portugueses, em conversas informais referiu que aprecia muito Vieira da Silva e que desde cedo se dedicou a “coleccionar” factos da sua carreira artística.

*«(...) tínhamos todo o interesse em dar a conhecer às nossas crianças que existem e existiram grandes artistas portugueses (...) era de todo o interesse que os pintores portugueses também fossem estudados e observados (...)» Rita .*

Este interesse em dar a conhecer obras de arte de pintores portugueses foi também factor decisivo na escolha, por parte destas professoras, de um trabalho de pesquisa, sobre vida e obra de dois pintores, os quais portugueses, um representante feminino (Vieira da Silva) e outro representante masculino (José de Guimarães).

Por seu lado, os alunos na questão, “Critérios de escolha de obras de arte preferidas”, referiram maioritariamente pintores portugueses. Deram ênfase a dois pintores portugueses estudados: José de Guimarães e Vieira da Silva, como podemos comprovar com os seus discursos provenientes das fontes em linha de título.

Quadro nº 11 – Pintores Preferidos Portugueses.

| QUESTIONÁRIO   | ENTREVISTA-CONVERSA  |
|--|--|
| <p><b>Paula:</b> Gostei (...) José de Guimarães, (...)</p> <p><b>Carla:</b> (...) José de Guimarães (...)</p> <p><b>Júlia:</b> Os pintores são José de Guimarães (...)</p>   | <p><b>Paula:</b> (...) José de Guimarães</p> <p><b>Carla:</b> gostei de todos, mas não me lembro dos nomes, (...)</p> <p><b>Emanuel:</b> José de Guimarães, (...) Alice Vieira (INV: estás a falar da Alice Vieira ou da Vieira da Silva?) em voz muito baixa: Alice Vieira. (...) também é uma pintora (refere-se a Helena Vieira da Silva) Essa também estudamos (mas a outra não estudamos)</p> |
| <p><b>Clara:</b> Foi “Nu descendo as escadas” (...) “Nu descendo as escadas” (...) o pintor é José de Guimarães.(...)</p> <p><b>Fernando:</b> Vieira da Silva e JG.</p> <p><b>Rodrigo:</b> José de Guimarães. Nú descendo as escadas</p> | <p><b>Clara:</b> O de José de Guimarães é o nu descendo as escadas. (...) já não me lembro (...)</p> <p><b>Fernando:</b> Vieira da Silva (...) “os jogadores de cartas” e a de José de Guimarães com o “Nú Descendo as Escadas”</p> <p><b>Joel:</b> “(...) foi o José de Guimarães.</p>  |

### **Indicador 3 – Confronto de pintores e épocas diferentes.**

No que diz respeito a este indicador, as professoras tiveram discursos similares, ambas referiram como factor relevante na escolha de obras de arte e de pintores a sua contextualização temporal. Este apontamento temporal teve uma importância significativa na comparação de estilos por parte de alguns alunos que transpuseram as suas vivências e conhecimentos, trataremos deste apontamento no ponto criado para o efeito.

Esta categoria adveio dos seguintes registos das nossas interlocutoras,

*« (...) também pintores pertencentes a épocas diferentes (...), estivemos a comparar inclusive datas (...) e pelas datas dos quadros viram qual era o mais antigo»* (Soraia)

*«(...) confronto entre diferentes épocas (...) não ficarmos só pela obra de arte internacional (...) conseguiu-se fazer o confronto com os estrangeiros (...)»* (Rita).

### **Categoria 4- Desenvolvimento da criatividade/expressividade percepções das professoras.**

É neste processo de interacção com a obra de arte que se desenvolvem as capacidades de criatividade e expressividade, conforme se evidencia na próxima categoria, em resultados dos olhares das professoras.

**Quadro nº 12. – Categoria 4 - Desenvolvimento da criatividade/expressividade – percepções das professoras**

| <b>Categoria 4</b>  | <b>Indicadores</b> |  |
|---|--------------------|--|
| Desenvolvimento da criatividade/expressividade – percepções das professoras | 1                  | Acerca da criatividade no uso de técnica             |
|   | 2                  | Acerca do conceito de trabalho criativo              |
|   | 3                  | Acerca da originalidade no desenvolvimento de ideias |
|   | 4                  | Acerca do conceito de expressividade                 |
|   | 5                  | Acerca do conceito de trabalho expressivo            |

Esta categoria é percebida pelas professoras de modo muito similar. Ambas têm ideias idênticas em relação ao conceito de criatividade e de expressividade. A professora Soraia considera que a criatividade é a manifestação duma ideia original, de ideias com imaginação e a expressividade é o desenvolvimento duma ideia com cunho pessoal e com originalidade.

Quanto à professora Rita associa a criatividade ao conceito de liberdade e à ousadia. Considera que a criatividade é a extrapolação das aprendizagens que resultam daquilo que o professor ensina, isto é, é a capacidade para (re)criar e alargar horizontes. No que diz respeito à expressividade, esta é assumida como o conjunto de todos os elementos criativos.

Esta categoria subdivide-se em cinco indicadores, sendo que, no indicador 1 - Acerca da criatividade no uso de técnicas, as professoras consideraram que os alunos estão sempre a trabalhar criativamente mesmo quando reproduzem, na medida em que o uso da cor e o traço expressivo de cada um são manifestações de criatividade.

*«No caso concreto do retrato, os nossos alunos foram surpreendentes. Foram bastante criativos e expressivos no uso da técnica em estudo, neste caso, (...) a técnica do lápis de cera sobre lixa.»* (Soraia)

*«Do uso da cor, (...) de alguns traços que delineavam o próprio rosto, (...)»* (Rita)

Também os alunos se pronunciaram de modo similar em relação à execução de produções plásticas, no caso concreto do retrato. Na análise das entrevistas-conversas, obtivemos a categoria - **Preferência pela representação gráfica: o retrato**. Esta categoria surgiu apenas no segundo momento, porque quando aplicámos o questionário os alunos

ainda não tinham feito o “retrato”. Estes experimentaram trabalhar sobre lixa e ficaram muito satisfeitos com os resultados, assim, na voz dos alunos,

**Emanuel:** *Gostei (do trabalho do retrato sobre lixa), nunca tinha trabalhado*

**Clara:** *também a contar com o retrato? O retrato, eu gostei de fazer todos, mas o que gostei mais de fazer foi o retrato ,(...).*

Estes discursos dos alunos assinalam a valorização do trabalho plástico que fizeram sobre lixa. Elogiaram o efeito técnico dos produtos e fizeram-no de forma muito espontânea. A ligação da criatividade com a técnica é também evidenciada numa das competências específicas que decorrem da dimensão de literacia “Desenvolvimento da Criatividade” e que é: «Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva» (CNEB-CE, 2001:154).

No que diz respeito ao **Indicador 2- Acerca do conceito trabalho criativo**, as professoras valorizam os alunos que aplicam os conhecimentos através de composições visuais que desenvolvem ideias originais. Uma “boa ideia” é reconhecida pelas professoras quando os trabalhos dos alunos se enquadram nos padrões de referência de criatividade e expressividade das mesmas.

*«Trabalho criativo é um trabalho em que o aluno consegue desenvolver uma ideia de forma original. Trabalhos criativos, os alunos, (...) deverão desenvolver padrões, módulos, composições visuais com imaginação e originalidade, uma boa ideia é fundamental.»* (Soraia)

Nas palavras da professora Rita:

*«Trabalho criativo é (...) liberdade (...) não ter receios em aplicar (...) procedimentos, não só seguindo todas as regras aprendidas e ensinadas pelos professores, mas que sentem a (...) liberdade, a (...) espontaneidade de criarem algo de diferente, (...) pode surgir (...) na linha, no traço, no movimento, na cor, na aplicação duma determinada textura, (...) que o aluno (...) acha que é importante, é aí que vamos colher (...) elementos criativos.»* (Rita)

Tanto a professora Rita como a professora Soraia consideram que a criatividade se desenvolve a partir de conhecimentos adquiridos, à priori, e permite a aplicação à posteriori

de elementos da comunicação visual, evidenciando uma nova faceta dessa mesma aprendizagem; é como se se tratasse de um “terceiro instruído” (Serres, 1993).

Na concepção das professoras, a criatividade manifesta-se através de ideias originais e de elementos criativos que são as linhas, os traços que podem sugerir movimento, a aplicação da cor, de texturas e a capacidade que os alunos têm em aplicar esses elementos.

Por seu lado, alguns alunos consideram que a criatividade e a imaginação estão relacionadas com critérios de realismo. A ideia de realismo é segundo Parsons a segunda ideia mais importante, a seguir ao tema, do segundo estágio. Refere que

(...) o realismo parte do princípio de que as relações formais devem ser determinadas, antes de mais, pelo tema. Neste sentido, subentende um conjunto de requisitos formais. Uma linha curva só será um sorriso se estiver na devida relação espacial com as linhas que representam o rosto; e estas últimas só representarão um rosto se contiverem o sorriso, ou qualquer outra feição, aproximadamente no seu devido lugar (...) (1992: 65).

O discurso de um aluno que a seguir apresentaremos no quadro nº 13 parece ilustrar o que acabou de ser referido pelo autor e que passaremos a apresentar.



Quadro nº 13 – Categorias<sup>84</sup>: imaginar e recriar; representar a realidade obriga a imaginar e a ter criatividade; desenvolvimento de conhecimentos no âmbito da criatividade e pelo uso de criatividade.

| <b>Categorias</b>   | <b>Discursos</b>  |
|---|---|
| <b>Imaginar e recriar</b>   | <b>Emanuel:</b> (...) Temos também a imaginação dos pintores, podemos depois tirar dos outros pintores e fazer a nossa, tirando um bocado dos outros pintores |
| <b>Representar a realidade obriga a imaginar e a ter criatividade</b> | <b>Emanuel:</b> (...) É. Porque a criatividade, se nós quisermos fazer mesmo o real, realista, temos que pôr, a imaginação, criatividade.                     |
| <b>Desenvolvimento de conhecimentos no âmbito da criatividade</b>     | <b>Emanuel:</b> (...) aprendi que muitos pintores dão largas à imaginação (...)   |
| <b>Pelo uso de criatividade</b>                                       | <b>Emanuel:</b> Achei, até achei interessante aquele quadro que a cara de uma pessoa tinha sido feita com fruta. (...) Achei-o criativo                       |

Para as professoras a criatividade e a expressividade são conceitos muito próximos, é como se existisse uma simbiose entre estes, conforme se evidencia no terceiro indicador.

### Indicador 3 - Acerca da originalidade no desenvolvimento de ideias.

A professora Soraia considera que a originalidade é fundamental no desenvolvimento de ideias. Deste modo, os alunos, ao evidenciarem originalidade vão desenvolver *skills* que lhes vão permitir comunicar visualmente de forma mais marcante e atendendo à sua personalidade. Dando voz ao seu discurso:

*«(...) pela capacidade de desenvolver uma ideia de forma original e com algo diferente, com um toque pessoal. (...) Desenvolver padrões, módulos, composições visuais com imaginação e originalidade, uma boa ideia é fundamental.»*

<sup>84</sup> Estas categorias surgiram da entrevista conversa, a partir de duas questões: “O que se pode aprender através de uma obra de arte e que emoções podem transmitir” e “Aprendizagens novas na unidade de trabalho em curso”.

Indicador 4 - Acerca do conceito de expressividade.

A professora Rita considera que o conceito de expressividade tem um carácter inovador e de ruptura face aos conhecimentos existentes. *«Expressividade é o conjunto de todos esses elementos criativos ou não, que possam (...) criar um choque repentino (...) observador, (...) sente que há ali algo de expressivo de inovador, de fantástico!».*

A professora Soraia define o conceito de modo semelhante, porém, enfatiza o “eu” de cada aluno, a sua individualidade, como sinónimo de *« (...) expressividade, (...) a questão da expressividade vem cá de dentro».*

Deste modo, consideramos que as professoras associam ao conceito de “expressividade”, a capacidade de inovar e de representar algo como reflexo de si próprio, ou seja, os alunos têm capacidade para representar trabalhos plásticos originais que, no nosso entender, reflectem a singularidade e a capacidade de quem é capaz de acrescentar algo de novo.

Indicador 5 - Acerca do conceito do trabalho expressivo.

A professora Soraia particularizou o que entende por trabalho expressivo.

Para esta professora o trabalho é expressivo quando o aluno é capaz de inculcar nele um cunho da sua singularidade, tornando-o diferente e muito pessoal. Ao conseguir dar-lhe um cunho pessoal apresenta ideias originais, assim nas suas palavras:

*«É um trabalho em que o aluno consegue desenvolver uma ideia de forma original.*

*Trabalho expressivo, aí o aluno já coloca um cunho pessoal, consegue transmitir uma ideia de forma original, mas com muito dele (...) algo expressivo entre aspas».*

### **Subtema 1.2 : Perspectivas educativas e o uso da obra de arte**

Para respondermos à questão: Porquê utilizar a obra de arte na disciplina de EVT? Obtivemos, na análise das entrevistas o subtema: “Perspectivas educativas e o uso da obra de arte”. Encontrámos as seguintes categorias; na mesma análise:

categoria 5 - **Conceito de obra de arte;**

categoria 6 – **Importância na Integração de Conteúdos;**

categoria 7 – **Desenvolvimento de conteúdos na transdisciplinaridade;**

categoria 8 – **Importância da obra de arte para os alunos;**

categoria 9 – **A obra de Arte como integração de conteúdos;**

Categoria 10 – **Problema de desajuste na utilização da obra de arte.**

No que diz respeito à categoria: Conceito de obra de arte, é uma categoria pouco expressiva nas professoras mas muito frequente nos alunos. A definição deste conceito fez parte de uma das questões enunciadas no questionário e na entrevista conversa, surgiu também no contexto sala de aula, onde aplicámos as mini-entrevistas- acção.

#### **Quadro nº14 – Categoria 5 – Conceito de obra de arte**

| <b>Categoria 5</b>       | <b>Indicadores</b>                 |
|--------------------------|------------------------------------|
| Conceito de obra de arte | Representação sobre a obra de arte |

Esta categoria é evidenciada pela professora Rita ao facultar-nos a sua representação sobre o que considera sobre este conceito. Esta particulariza-o numa dicotomia entre o que o artista vive e a sociedade onde está inserido. De certo modo, a professora Rita admite que a obra de arte é proveniente daquilo que os órgãos dos sentidos apreendem e também da época e sociedade em que está inserido. «(...) a obra de arte acaba por representar (...) um reflexo de tudo o que o artista viu, (...) na sociedade (...) na época em que ele viveu (...)» (Rita)

Os alunos, tal como referimos anteriormente, definiram o conceito de obra de arte de uma forma muito expressiva. Deste modo, exporemos o discurso de alunos decorrentes de mini-entrevistas-acção:

*Vasco- [uma obra de arte] é quando os pintores, poetas e desenhadores (...) fazem desenhos sobre o que podem conhecer, da realidade ou sem ser da realidade.*

*Clara –Uma obra de arte é uma coisa muito bem feita e que nos transmite uma mensagem. Obra feita por uma pessoa, um desenho ou uma mensagem (...) podem ser pinturas (...)*

*é uma obra desenhada, bem pintada, com boas formas para parecer pessoas, e coisas bem desenhadas e perceber-se bem*

*Carla- obra de arte é por exemplo um trabalho muito bem realizado, muito bem feito(...) [o que pode ser uma Obra de Arte] uma escultura (...) uma estátua (...) a obra de arte pode ser para enfeitar a casa, porque gostam...[ o que pode ser um Obra de Arte?] Pode ser pessoas que fazem coisas em barro... [...] (...)esculturas, estatuetas (...) penso que será uma pessoa especialista nisto [exemplo..] (...): Pintores, arquitectos [...]*

*Rodrigo -É uma pintura de um pintor, o que ele fez.[...] , os escritores e os poetas também fazem obras de arte [...]É uma coisa muito difícil de fazer e que só os pintores fazem.*

*Telmo – Obra de arte é um pintor que desenha muito bem, que o quadro está muito bem feito.*

*Emanuel – uma obra de arte é uma obra ... que tem arte [és capaz de explicar melhor?] é uma arte que dá muito trabalho, que tem coisas muito difíceis, (...) depois fica uma coisa muito boa, com muito valor (...) há pessoas que não conseguem fazer!*

Destes discursos, fizemos algumas inferências e observações na nossa análise deste instrumento, assim:

- ⚡ Obra de arte pode evocar ou não a realidade
- ⚡ Obra de arte é uma coisa muito bem feita
- ⚡ Obra de arte pode ter vários referentes
- ⚡ Obra de arte serve para enfeitar
- ⚡ Obra de arte pode ser uma escultura, estatuetas.
- ⚡ A obra de arte é classificada por especialistas, ex: pintores, arquitectos
- ⚡ Obra de arte transmite uma mensagem
- ⚡ Obra de arte é uma coisa muito difícil de fazer
- ⚡ Obra de arte pode provir de escritores, pintores, poetas e desenhadores
- ⚡ Obra de arte tem muito valor

Esta categoria emerge dos discursos dos alunos também nos questionários e entrevista-conversa. No caso destes instrumentos é apresentada como questão e dela surgem outros níveis de análise que denominámos de categorias, estas são enunciadas e vão ao encontro das nossas inferências. Podemos ver situações em que os alunos dizem as

mesmas coisas em momentos diferentes e contextos igualmente diferentes. Os alunos associam a obra de arte a:

- ✚ Algo que é bem feito;
- ✚ Bonito;
- ✚ Com rigor;
- ✚ Trabalhosa;
- ✚ Reconhecida;
- ✚ Que faz parte do museu;
- ✚ É feita por artistas de áreas diferentes.

Esta diversidade de respostas, dividem-se quanto a nós em dois tipos:

- ✚ Expressão/emoção – relação do gosto, da cor, do tema.
- ✚ Técnicas/formais – relação com a técnica, com a dificuldade na tarefa, a habilidade.

Por uma questão de arrumação, apresentaremos estes dados num quadro de dupla entrada.

O Desenvolvimento do Currículo na disciplina de Educação Visual e Tecnológica - A Obra de Arte como um caminho para uma Literacia Artística

| Categories   | Discursos dos alunos<br>Questionários   | Discursos dos alunos<br>Entrevistas  |   |
|--|---|--|---|
| Qualidade<br>estética:<br>beleza                     | <b>Emanuel:</b> Eu por Obra de Arte entendo que é (...) lindo (...)<br><b>Paula:</b> Obra de Arte é uma obra de cores muito bonitas, (...)  | <b>Paula:</b> É uma pintura que pintores fazem e que é muito bonita (...)<br>Tem muitas coisas, muitas cores (...) são muito bonitas   | + |
|  | <b>Clara:</b> (...) Obra de Arte é uma obra bonita .  | <b>Clara:</b> Uma obra de arte, (...) muito bonita (...)<br><b>Rodrigo:</b> (...) [vai para os museus] porque é bonita.<br><b>Fernando:</b> Uma obra de arte é um quadro (...), bonito...  | - |
| Como<br>"produto"                                    | <b>Emanuel:</b> Eu por Obra de Arte (...), é um trabalho de arte.<br><b>Júlia:</b> Obra de Arte quer dizer obras primas que pessoas pintam.<br><b>Carla:</b> Obra de Arte é uma pintura feita por um pintor, (...)                | <b>Carla:</b> (obra de arte) pode ser só desenho<br><b>Júlia:</b> Obra de Arte (...) Pode ser uma pintura.(...) Pode ser uma escultura, (...)  | + |
|  | <b>Fernando:</b> Uma obra de arte é uma pintura pintada por um pintor.  | <b>Clara:</b> (...) Obra de arte é uma coisa (...) é uma coisa muito especial (...)<br><b>Fernando:</b> Uma obra de arte é um quadro, um quadro pintado (...)<br><b>Joel:</b> É um desenho tipo aqueles ali [apontou para reproduções de obra de arte de pintores estrangeiros famosos, que estavam pendurados na parede da sala onde ocorreu a conversa] (...) são também as pintadas por nós e outras coisas (...) são coisas feitas em papel                    | - |
| Como valor<br>patrimonial                            | <b>Emanuel:</b> Eu por Obra de Arte entendo que é uma obra importante (...)<br><b>Paula:</b> Obra de Arte (...) é pintada por pessoas que sabem pintar muito bem.<br><b>Carla:</b> (...) uma Obra de Arte é uma pintura bem feita | <b>Emanuel:</b> Obra de arte é uma obra (...) é depois fica uma coisa muito boa, com muito valor.<br><b>Júlia:</b> Obra de Arte (...) Uma obra de arte é importante, (...) mas temos que com a imaginação e criação ... (não terminou a ideia)   | + |
|  | <b>Clara:</b> (...) às vezes as obras de arte são monumentos<br><b>Rodrigo.</b> Uma obra de arte é por exemplo um desenho muito bom.  | <b>Clara:</b> Uma Obra de arte é uma coisa, um monumento ou um desenho (...)<br><b>Fernando:</b> Uma obra de arte é um quadro, um quadro pintado muito bom, (...) uma estátua é uma obra de arte! (...) um carro é uma obra de arte!<br><b>Joel:</b> Aquele cavalo que lá está! (refere-se ao monumento que está no largo do mosteiro da Batalha) (...)<br><b>Rodrigo:</b> Uma Obra de Arte é uma pintura (...) que vai para os museus, muito, muito (...) antiga. | - |
| É uma<br>concepção<br>bem<br>desenhada e<br>rigorosa |   | <b>Carla:</b> (obra de arte) pode ser só desenho<br><b>Júlia:</b> Obra de Arte (...) Pode ser uma pintura.(...) Pode ser uma escultura, (...)  | + |
|  | <b>Clara:</b> (...) às vezes as obras de arte são monumentos<br><b>Rodrigo.</b> Uma obra de arte é por exemplo um desenho muito bom.  |  | - |
| É uma<br>concepção<br>trabalhosa e<br>difícil        |   | <b>Emanuel:</b> Obra de arte é uma obra... obra que tem arte (...) é uma arte que dá muito trabalho, que tem coisas difíceis, quem consegue fazer é muito difícil, (...) umas fazem melhor do que outras... há pessoas que não conseguem fazer!  | + |
| Como valor<br>social –<br>prestigianete.             |   | <b>Clara:</b> a obra de arte é (...) muito especial importante para o país, (silêncio), também é uma coisa muito importante a obra de arte<br><b>Fernando:</b> Para ser uma obra de arte, é preciso fazermos coisas que a gente conhece, (...)<br><b>Joel:</b> (...) uma obra de arte é conhecida muito bem (...) são coisas conhecidas e importantes.   | - |

Quadro nº 15 – Análise de categorias decorrentes do conceito de obra de arte, do questionário e entrevista-conversa.

**Quadro nº16 – Categoria 6 – Importância na Integração de Conteúdos**

| <b>Categoria 6</b>                     | <b>Indicadores</b> |  |
|--|--------------------|--|
| Importância na Integração de Conteúdos | 1                  | Diversos elementos da forma trabalhados através da obra de arte. |
|  | 2                  | Definição de conteúdos a abordar no uso da obra de arte          |

Na categoria – Importância na Integração de Conteúdos, obtivemos dois indicadores. No que diz respeito ao 1º indicador - Diversos elementos da forma trabalhados através da obra de arte, as professoras referiram que através do uso da Obra de arte se podem abordar diversos conteúdos e afirmaram que estes não se devem explorar por si só, mas sim numa conjugação diversificada. As mesmas referiram que ao explorarem a obra de arte abordaram vários conteúdos interligados e relacionados, isto é ao “lerem as obras” e ao promoverem a sua reprodução, foram trabalhando: elementos da forma; luz/cor; geometria e espaço. Nesta perspectiva a professora Soraia refere,

*«(...) Os conteúdos não devem ser abordados só por si.(...) A partir da obra de arte podemos abordar todos os conteúdos (...) conteúdos como a cor, (...) a forma e seus elementos definidores, traçados e construções geométricas (...)» .*

Deste modo, o conteúdo “elementos da forma” aparece como indicador que expressa um domínio da educação visual. Neste domínio, e de acordo com o C.N.E.B.-C.E, os alunos devem desenvolver diversas competências, entre as quais, «conhecer e aplicar os elementos visuais – linha, cor, textura, forma, plano, luz, volume – e a sua relação com as imagens disponíveis no património artístico, cultural e natural» (2001:159). A relação entre a obra de arte e o desenvolvimento de conteúdos é de certo modo compreendida como perspectiva educativa em que o referente (a obra de arte) é assumido como um todo.

A professora Rita considera que a obra de arte é um excelente meio para explorar determinados elementos visuais, destacando o seu testemunho:

*«(...) desenvolvimento de diversos conteúdos (...)*

*A cor, essencialmente a cor, (...) linha (...) movimento e de outros elementos visuais, (...) a textura, o claro escuro, são conteúdos que poderemos (...) abordar (...) obra de arte*

*(...) na leccionação dos nossos conteúdos nas nossas aulas acabaram por circular à volta do que é uma obra de arte (...) » (Rita).*

Acabámos de verificar que ambas salientam o uso de diversos elementos da forma e elementos visuais para desenvolverem através do uso da obra de arte, este uso é total, porque é usado na leitura e na reprodução gráfica.

A professora Soraia considera que o uso da obra de arte é vital para que se possa descobrir o caminho artístico e considera que é lamentável que se pense apenas nos conteúdos de modo singular, assim afirma *«(...) pensa-se muito nos conteúdos e esquecem-se do lado artístico (...)»*.

#### **Indicador 2 – Definição de conteúdos a abordar no uso da obra de arte.**

A professora Soraia indicou e definiu os conteúdos que considerou pertinentes para serem explorados através do uso da obra de arte, alguns dos quais extravasam os elementos da forma: *«(...) pretendemos abordar conteúdos tais como: comunicação forma, espaço, luz/cor, noção de composição visual (...)» (Soraia).*

A professora Soraia, neste segmento lexical valorizou uma acção conjunta e colaborativa, o facto de “pretender” no plural, indica que o intento se prolongou para mais actores, neste caso concreto o par pedagógico. Esta culminou o seu discurso enfatizando os diversos conteúdos e referindo a composição visual como abordagem mais globalizante, ou seja como resultado de todos os conteúdos integrados.

A professora Rita, na entrevista referiu apenas elementos definidores da forma, como conteúdo a explorar que, no caso do documento CNEB-CE, se denomina de domínio. Parece-nos que a professora Rita enfatizou mais a exploração da obra de arte como “fruição” e focalizou a sua abrangência ao campo também da “produção”. *«Penso que os mais adequados serão a forma e os seus elementos definidores, a luz/cor, os traçados geométricos, fazendo a aplicação destes traçados em trabalhos criativos.» (Rita)*



**Quadro nº17- Categoria 7- Desenvolvimento de conteúdos na transdisciplinaridade**

| <b>Categoria 7</b>   | <b>Indicadores</b> |   |
|--|--------------------|---|
| <b>Desenvolvimento de conteúdos na transdisciplinaridade</b> | <b>1</b>           | Conselho de Turma como espaço ideal para a definição de estratégias                                     |
|  | <b>2</b>           | Transversalização curricular entre EVT, Área de Projecto, História e Geografia de Portugal e Matemática |
|  | <b>3</b>           | A disciplina de Língua Portuguesa está sempre presente  |
|  | <b>4</b>           | Interdisciplinaridade com a Matemática  |
|  | <b>5</b>           | Trabalhos de pesquisa de EVT concretizados na área de Estudo Acompanhado                                |

A Categoria 7 - **Desenvolvimento de conteúdos na transdisciplinaridade**, subdividiu-se em cinco indicadores.

A partir desta categoria são espelhadas possibilidades de transversalizar o currículo, sendo possível valorizar aprendizagens adquiridas e/ ou a aplicar noutras áreas do saber.

**Indicador 1 - Conselho de Turma como espaço ideal para a definição de estratégias**

O estudo da obra de arte permite a abordagem a conceitos históricos, geográficos, políticos económicos, sociais, culturais, sendo o Conselho de Turma considerado o espaço ideal para a definição de estratégias de operacionalização duma abordagem transdisciplinar do currículo.

*«Nos conselhos de turma! Nós fazemos uma planificação de quem avança com a geometria, os nossos alunos começam por desenvolver a geometria e planificam sólidos geométricos, (...), acabamos por transversalizar o currículo...» (Soraia)*

**Indicador 2 - Transversalização curricular entre EVT, Área de Projecto, História e Geografia de Portugal (HGP) e Matemática**

Como acabámos de verificar é ao nível dos conselhos de turma que as professoras transversalizam o currículo. É referido que se define quem inicia determinadas matérias, adequando deste modo as aprendizagens.

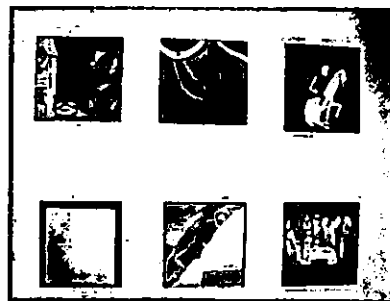
Podemos verificar que EVT transversaliza o currículo com as disciplinas curriculares disciplinares de HGP e Matemática e ainda com a área curricular não disciplinar Área de Projecto.<sup>85</sup>

*«(...) a disciplina de História, é aquela que se adequa mais, (...) uma Matemática, (...) Geometria, (...) através duma corrente mais abstraccionista ou (...) o modernismo (...) há coisas que podemos ir buscar à Matemática, levá-las e aplicá-las, trabalhá-las, apesar de que temos usado essa transdisciplinaridade na disciplina de Área de Projecto (...) vamos criar por exemplo um painel geométrico, que poderá ser abstracto (...) como motivação, na Área de Projecto, usar precisamente algumas obras de arte, de alguns artistas, como o Kandinsky, por exemplo. Miró também produziu algumas figuras geométricas, o próprio Mondrian, (...) aconteceu também com a História (...) na base de projectos» (Rita).*

*«Este ano fizemos a transdisciplinaridade através da Área de Projecto, (...) usamos (...) imagens de obras de arte de alguns pintores, (...) este ano deixamos a Geometria para o 3º período quer em EVT quer na Área de Projecto. Na matemática acabou por acontecer o mesmo». (Soraia)*

Em diálogos estabelecidos, as professoras, referiram que, no caso concreto desta turma, enfatizaram no seu projecto curricular, a conexão de saberes de EVT com as disciplinas de História e Geografia de Portugal, Matemática e Língua Portuguesa, em particular na actividade de visita ao Museu, a qual passamos a ilustrar com um pequeno extracto da nossa observação:

«[A Professora fala dum quadro que tem seis imagens, refere os materiais que ele usou (refere o guacho e a tinta da china) e as técnicas (mista)]  
Prof. Rita: daqui a pouco vou pedir-vos que me digam o que sentem pela obra, reparem nos tons, nos olhos...



<sup>85</sup> A Área de Projecto surge da aprovação do Decreto-Lei nº 6/2001, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico. Segundo Cosme e Trindade a Área de Projecto valoriza uma dimensão interdisciplinar do conhecimento e uma articulação de saberes de diversas áreas, bem como a contextualização e a utilização desses saberes, enfatizando-se as necessidades e os interesses dos alunos. (2001:5 e 6)

Rodrigo: Este é padre, este é guerreiro... É o Alcacer Quibir.

Investigadora: O que é “Alcacer Quibir”?

Rodrigo: Não sei!

Alunos: É a guerra, é uma batalha!

Prof. Rita: O que está representado?

Alunos: D. Fernando. D. Sancho.

Prof. Rita: Quem são?

Clara: São reis de Portugal.

Prof. Rita: Então estão representadas personagens da história de Portugal, reis, guerreiros...

Dário: Estes quadros representam os mitos!

Prof. Rita: O que são os mitos?

Dário: São histórias antigas que passam de boca em boca, são assim os mitos, coisas antigas...» (Observação de aulas, Visita ao museu, 29 de Janeiro de 2004, 10:15’).

Destes extractos ressaltam situações em que são os próprios alunos que revelam factores de intersecção curricular, são eles que ao observarem as diversas obras de arte do pintor português Mário Botas vão discursando sobre os seus saberes interdisciplinares.

### **Indicador 3 – A disciplina de Língua Portuguesa está sempre presente**

Já referimos anteriormente que esta disciplina está patente em todo o processo interdisciplinar e transdisciplinar.

A professora de Língua Portuguesa deste grupo turma participou à posteriori na actividade da visita de estudo ao Museu. Esta professora pediu aos alunos que relacionassem a visita que fizeram, a palavras soltas e que as expressassem em sentimentos/emoções que sentiram na exposição. Esta docente informou-nos do trabalho que havia feito na sua aula e mediante o nosso pedido em querer ver o trabalho, esta facultou-nos as palavras e frases que os alunos escreveram. Achamos que os dados seriam pertinentes para a nossa investigação e optámos por as colocar num quadro e agrupámo-las em dois grupos. Desta forma tornámos a sua leitura mais fácil e perceptível.

Deste modo, passamos a apresentar o quadro.

Quadro nº 18 - Sentimentos sentidos na exposição de Mário Botas – interdisciplinaridade com a disciplina de Língua Portuguesa

| Nome de Alunos | Sentimentos sentidos na exposição de Mário Botas (versão original)  | Sentimentos referenciados (síntese)   |
|----------------|---|---|
| Álvaro         | _____   | Gostar<br>Contente<br>Felicidade<br>Orgulho<br>Curiosidade<br>Emoção<br>Sorte<br>Tristeza<br>Desgostar<br>Entusiasmo<br>Ansiedade   |
| Bernardo       | _____   |   |
| Carla          | Na exposição senti-me: Bem, contente, orgulhosa e feliz   |   |
| Carlos         | Eu na exposição gostei muito dos quadros. Eles eram muito bonitos. Gostei mais dos auto-retratos, ele parecia que tinha vida.   |   |
| Clara          | Ao ver as obras de arte de Mário Botas eu senti que o artista se tinha inspirado em si mesmo e também que as obras de arte estavam mesmo muito bonitas.                                     |   |
| Dulce          | Curiosa, entusiasmada, ansiosa  |   |
| Dário          | Senti que o pintor queria transmitir alguma coisa, com os quadros pintados.   | <b>(Qualidade)</b>  |
| Emanuel        | Senti emoção ao ver as peças que Mário Botas usava (óculos, laços, pincéis...). senti sorte por poder ver os quadros que Mário Botas pintou. Alegria... Gosto ao ver aquelas obras de arte. | Quadros bonitos.<br>Quadros com vida.<br>Quadros transmissores de coisas interessantes<br>Quadros inspirados na vida<br>Não gostar de alguns quadros<br>Gostar de um quadro |
| Francisco      |   |   |
| Fernando       | Eu gostei da exposição porque tinha quadros interessantes.  |   |
| Júlia          | A exposição transmitiu-me alegria, felicidade, interesse e entusiasmo.  |   |
| Joel           |   |   |
| Paula          | Na exposição eu gostei de muitos quadros do Mário Botas e achei que em alguns quadros ele se tinha inspirado na vida.   |   |
| Rui            | Na exposição senti alegria e tristeza.  |   |
| Rodrigo        | Eu gostei muito da visita, mas não gostei de alguns quadros   |   |
| Vasco          | Do que mais gostei foi do 2º auto-retrato   |   |
| Telmo          | Bonito, cenas, pintura, objectos, curioso   |   |

Os alunos experimentaram sentimentos diferentes, mas na sua grande parte, gostaram da visita, acharam que os quadros tinham qualidade, “parece que tinham vida”, mais uma vez se verifica a aproximação do realismo. Experimentaram vários estados de espírito, mas em grande número coisas muito positivas. A experiência de visita a “museu” foi muito proveitosa, e os alunos referenciaram a importância do contacto directo com as obras de arte.

A professora Soraia salientou a importância desta disciplina ao afirmar que ela está sempre presente

*« (...)toda a selecção desta informação, o tratamento de dados (...) a concretização (...) a Língua Portuguesa está sempre presente (...) poderão estar outras (...)».*

#### **Indicador 4 – Interdisciplinaridade com a Matemática**

As professoras referiram por diversas vezes que há tradição na escola de se fazer articulação curricular entre várias disciplinas e em particular com a Matemática. Realçando esta particularidade, daremos voz aos seus discursos

A nível da interdisciplinaridade em termos de conteúdos de disciplina para disciplina... só na Matemática é que em geral se combina, quem é que começa primeiro, neste caso os traçados geométricos (...) a Matemática e a Educação Visual apoiam-se muito» (Rita)

(...) fizemos interdisciplinaridade com a área de Matemática (...) combinamos sempre (Soraia).

#### **Indicador 5 - Trabalhos de pesquisa de EVT concretizados na área de Estudo Acompanhado.**

Para além da nova área curricular não disciplinar (NAC) de Área de Projecto de que falámos anteriormente nesta categoria, a professora Soraia evidenciou ainda a nova área curricular de Estudo Acompanhado como um espaço privilegiado onde os alunos podem concretizar os trabalhos de pesquisa doutras áreas disciplinares, neste caso concreto projectos de EVT. *«Quando peço aos meus alunos (...) um trabalho de pesquisa sobre um determinado pintor (...) está implícito um conjunto de conteúdos que são desenvolvidos, tais como: capacidade de pesquisa e recolha de informação (...) são objectivos que se trabalham (...) em Estudo Acompanhado (...)».*

Quadro nº 19 - Categoria 8 – **Importância da obra de arte para os alunos**

| <b>Categoria 8</b>                         | <b>Indicadores</b> |   |
|--|--------------------|---|
| Importância da obra de arte para os alunos | 1                  | Desenvolvimento da representação no incremento da |
|  | 2                  | Aplicam-se mais na pintura e no desenho           |
|  | 3                  | Desenvolvem mais a sua literacia                  |
|  | 4                  | Familiarizam-se com os pintores                   |
|  | 5                  | Desenvolvem a observação                          |
|  | 6                  | Obra de arte suscita a curiosidade                |
|  | 7                  | Enriquecimento de experiências com conceitos      |
|  | 8                  | Concretiza-se na representação                    |
|  | 9                  | Permite o desenvolvimento de fases                |

Quanto à **categoria 8 - Importância da obra de arte para os alunos**, obtivemos nove indicadores. Verificámos que as professoras consideram a obra de arte muito importante para a aprendizagem dos alunos, essencialmente em dois domínios: Na produção/representação e no conhecimento. Nesta categoria parece haver uma relevância acrescida no que as professoras consideram de importante: por um lado, o desenhar/pintar e comunicar melhor através da linguagem visual (gramática visual) e, por outro lado, o (re) conhecimento dessa linguagem e outros saberes decorrentes da “leitura da obra de arte”.

Pudemos verificar que os saberes decorrentes das “leituras de obras de arte” foram também sentidos pelos alunos. Estes mostraram-nos como desenvolveram as suas leituras. São particularmente expressivas as respostas a duas questões: “*Conhecimento de elementos da forma em obras (observadas e reproduzidas)*” e “*Aprendizagens na unidade em execução: reprodução de obras de arte e figura humana*”. Destas questões criámos *categorias* de análise das respostas aos questionários e entrevistas aos alunos considerado melhores e considerados piores. Nesta análise, pudemos verificar que os alunos considerados melhores foram mais expressivos e deste modo passámos a apresentar essas categorias:

- ✚ Conhecimento sobre teoria da cor;
- ✚ Conhecimentos sobre diversos elementos da forma;
- ✚ Desenvolvimento de conhecimento acerca das qualidades físicas do quadro (técnica);
- ✚ Desenvolvimento de conhecimentos no âmbito da criatividade;
- ✚ Compreensão de elementos formais na representação. Competências na área de pintura;
- ✚ Desenvolvimento de competências sobre arte;
- ✚ Aprendizagens sobre a arte e a figura humana;
- ✚ Desenvolvimento de muitas aprendizagens;
- ✚ Aprender a gostar de arte e de EVT.

Em relação aos alunos considerados piores, referiram três categorias das sete enunciadas e acrescentaram uma que não foi referenciada pelo outro grupo.

- ✚ Conhecimento acerca das qualidades físicas do quadro (técnica)
- ✚ Compreensão de elementos formais na representação
- ✚ Compreensão de estilos

Tanto num grupo como no outro os alunos expressaram conhecimentos adquiridos, sobrelevaram a importância da obra enquanto requisito na construção de novas perspectivas pessoais e no desenvolvimento de competências sobre arte.

A professora Soraia enfatizou, por diversas vezes, que a obra de arte é um recurso muito importante para os alunos na construção de saberes e na consolidação de conhecimentos. Refere: «(..) o recurso à obra de arte é bastante importante (...) Recorri com frequência a imagens de trabalhos de pintores quer para motivar os alunos para trabalhos a desenvolver quer como consolidação de conhecimentos».

Deste modo parece-nos relevante que a importância atribuída por esta professora, possa estar de algum modo, relacionada com o primeiro indicador do nosso sistema de análise: Desenvolvimento da representação no incremento da sensibilidade para as artes.

Neste indicador é apontado por um lado o “fazer” através da representação e por outro o “ser da arte”<sup>86</sup> através da sensibilidade que é ganha pela vivência com a arte.

*«(...) o uso da obra de arte desperta os alunos (...)*

*(...) acabámos por despertá-los para a importância e existência da obra de arte (...)*»

(Rita)

Este percurso singular e plural por parte dos alunos acontece porque estes se aplicam mais na pintura e no desenho.

### **Indicador 2 -Aplicam-se mais na pintura e no desenho**

*«Os alunos a partir da observação da obra de arte aplicam-se mais na pintura e no desenho. (...) os alunos pintam e representam tão bem quando observam uma obra de arte»*

(Soraia).

Esta professora considera que, quanto mais os alunos experimentarem, desenharem, observarem, explorarem situações concretas com o uso da obra de arte mais

### **Indicador 3 -Desenvolvem mais a sua literacia**

*«(...) Quanto mais usarmos a obra de arte (...) mais (...) desenvolverão a sua literacia. Se ninguém lhes falar em determinados pintores, escultores, não são eles, não vão descobrir por si (...) penso que é preciso alertar, motivar, para que eles possam seguir no caminho da literacia, (...) é uma aprendizagem para a vida toda,! Estamos sempre a aprender!*

*(...) acho que os alunos podem aprender e cabe-nos a nós (...) o empurrão (...) nesta construção (...) os alunos progridem para a tal literacia em artes (...)*» (Soraia)

*«(...)levou-os a que eles ficassem mais ricos na formação (...)*» (Rita) .

No entender destas professoras a obra de arte reverte-se de grande importância para os alunos. Promove, motiva, suscita a curiosidade destes o que acaba por se “reverter em auto aprendizagem”.

---

<sup>86</sup> Conforme com o que apresentámos na nossa componente teórica e de acordo com o autor Bosi o “ser da arte” é o modo específico de como os homens se entrosam com o universo e consigo mesmos (cf. P:47)



#### **Indicador 4 - Familiarizam-se com os pintores**

Segundo a professora Soraia, o contacto com diferentes pintores e consequentemente com as suas obras fará com que os alunos se familiarizem com eles.

A professora Rita pensa de igual modo, afirma que os alunos ao observarem as informações num quadro vão apreendendo e reconhecendo pintores e obras.

*«O uso da obra de arte é importante porque os alunos se vão familiarizando com alguns nomes (...)»* (Soraia)

*«(...), reparem que (...) era uma obra de arte, saberem quem era o autor, (...) quem era o pintor (...)»* (Rita)

Este indicador concorre com categorias encontrada nos alunos que decorreram das seguintes questões:

- ⚡ Preferências de Pintores e critérios de escolha
- ⚡ Comparação de obras de arte e de artistas”
- ⚡ Categorias:
- ⚡ Estudados
- ⚡ Não estudados
- ⚡ Critério de gosto pela pintura que permite a interpretação
- ⚡ Identificação de e correspondência de: autor e tema
- ⚡ Critério pelo elemento da forma: Cor
- ⚡ Critério de gosto pela pintura
- ⚡ Critério de gosto pelo uso de características antropomórficas
- ⚡ Diferenças de obras e de artistas pelo uso de cores e tipos de pintura
- ⚡ Diferenças entre pintores e obras pelo estilo (abstracto e realista)

Nestas categorias, estão contemplados os oito alunos questionados e entrevistados, não se verifica neste nível de respostas grandes diferenças nos seus discursos, estes são semelhantes. Verifica-se que ao descreverem pintores preferidos e ao estabelecerem comparações entre eles, vão analisando uns e outros e discorrendo conhecimentos. Pensamos que estes conhecimentos poderão corresponder-se também com o indicador três “*desenvolvem mais a sua literacia*”, da análise das entrevistas às professoras, porque,

quanto mais experimentarem o contacto com a obra de arte, mais estimulados serão e desenvolver-se-ão mais competentemente.

A categoria em análise (*familiarizam-se mais com os pintores*) sugere-nos a hipótese de existir uma simbiose entre obra e autor. A obra reflecte aquilo que o autor é. Este facto é referenciado também por Parsons (1992), pois também ele verificou no seu estudo que, os alunos estabelecem uma relação entre o artista e o quadro, conferindo esta posição a uma relação de transição entre o segundo e terceiro estádios.

#### **Indicador 5 - Desenvolvem a observação**

Nesta categoria, a importância da obra de arte para os alunos, a observação é focada como factor referencial. Neste sentido as professoras afirmam:

*«Penso que os alunos quando olharem para um quadro (...) vão olhar para ele com outros olhos. (...) vão observá-lo com mais cuidado, vão verificar, (...) se é realista ou se é abstracto, quais são as cores utilizadas, o que é que o autor quis transmitir (...) vi alguns alunos a procurarem na net, a falarem em visitar exposições (...)*» (Soraia).

*«(...) Acho que através da observação de tantas outras imagens, a constatação e o confronto com outras situações [levou-os a que eles ficassem mais ricos na formação (...)]»*(Rita).

De acordo com a professora Rita, existe uma ligação entre o “observar” e a formação, os alunos ficam mais ricos, isto é, desenvolvem competências e ganham conhecimentos.

É também dominante a ideia de que a obra de arte suscita a curiosidade.

#### **Indicador 6 - A obra de arte suscita a curiosidade.**

As professoras afirmam que a curiosidade dos alunos lhes desperta uma vontade em querer conhecer mais, ver outras obras dos mesmos autores e de outros.

*«(...) senti também a grande curiosidade da maioria deles, (...) houve a curiosidade (...) tinham contacto com outro tipo de livros (...)a obra de arte desperta os alunos, mas não poderemos ir muito longe no 2º ciclo(..)*» (Soraia).

*«(...) vi alguns alunos a procurarem na net, a falarem em visitar exposições (...) na biblioteca da escola, cheguei a encontrar lá alguns alunos a folhearem alguns livros de arte (...) que são precisamente os livros que estão mais quietinhos nas prateleiras*

*(...)estavam à procura do Leonardo d'Vinci (...) de Picasso, queriam ver outros quadros (...) as cores (...)*» (Rita).

**Indicador 7- Enriquecimento de experiências com conceitos**

Ao contactarem com a obra de arte, há um enriquecimento ao nível dos conceitos que lhe são inerentes, tal como diz a professora Soraia: *«(...)os alunos vão enriquecendo as suas experiências com a obra de arte e os conceitos que lhe estão implícitos (...)*».

**Indicador 8 - Concretiza-se na representação**

A situação da concretização situa-se no plano das actividades, e neste caso concreto: reprodução de obras de arte e auto-retrato. A professora Soraia afirmou *«(...)Ajuda a uma maior concretização por parte dos trabalhos dos alunos»*.

A professora Soraia situou a *representação* no campo das actividades. Referia-se à actividade de desenhar e de pintar.

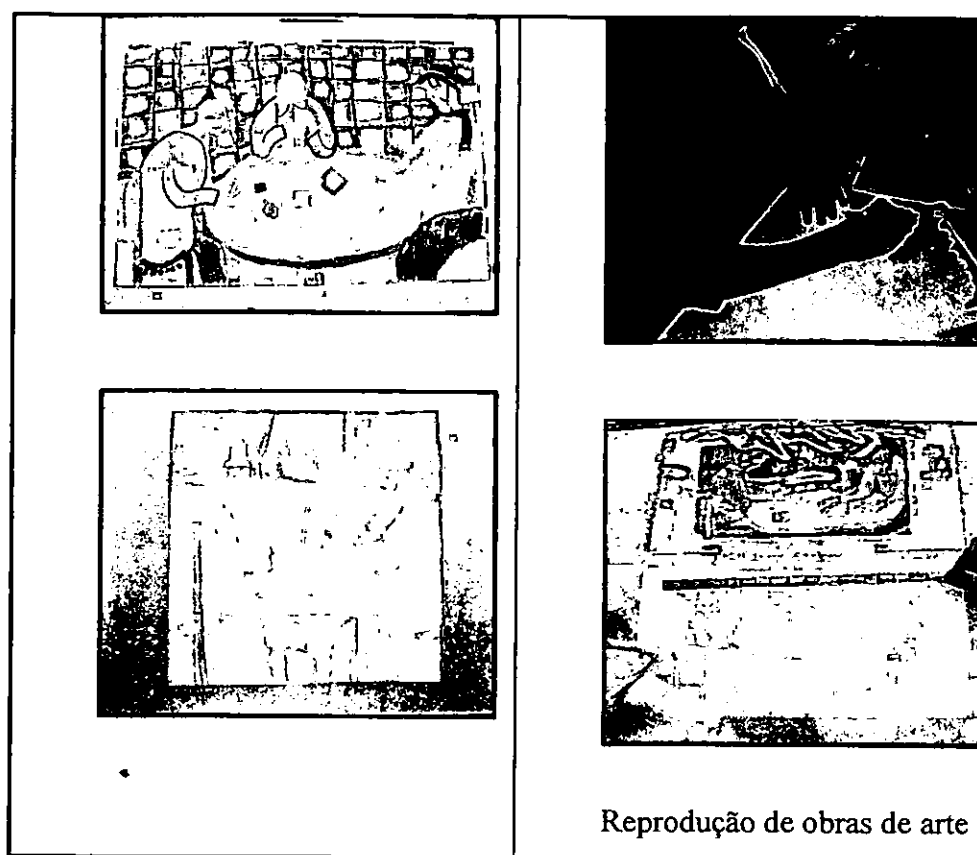
Como acreditamos que por vezes uma imagem vale mais do que mil palavras, apresentamos a seguir exemplos de trabalhos feitos pelos alunos.

Podemos observar o aluno que reproduz a sua obra e copia uma obra de José de Guimarães, está a pintar com guacho, aplica as tintas de cima para baixo, tal como lhe foi indicado, é uma das técnicas de pintura abordadas na sala de aula.

Inv. Quais foram os passos que as professoras ensinaram para começar uma pintura?

Vasco: Deveríamos pintar de cima para baixo, da esquerda para a direita, sempre para o mesmo lado, contorna-se primeiro e depois é que se pinta.

O aluno da última imagem da última coluna (só é visível a mão), reproduz uma obra do pintor Rafael de Solbes, tanto num caso como noutra, aplicam a mesma técnica, no de cima com pincel no de baixo com lápis de cor.



Em jeito de conclusão, também concordamos com a professora Soraia ao afirmar que a reprodução de obras de arte se concretiza na representação.

**Indicador 9 - Permite o desenvolvimento de fases**

A obra de arte é, também, considerada por esta professora como facilitadora da aprendizagem e do aperfeiçoamento de técnicas de expressão, na disciplina de EVT.

*«(...) eles ficam perdidos e acabam por fazer sempre as mesmas coisinhas. (...) eu sei que tem a ver com o estágio de desenvolvimento deles, mas se nós pudermos contribuir para enriquecer a sua capacidade de representar melhor!» (Soraia),*

Podemos inferir, a partir deste discurso e de algumas notas de campo, que a utilização de obras de arte permite minimizar a rotinização que advém de alguns trabalhos livres. Os alunos, ao desenharem de modo livre, representam sempre os mesmos modelos e usam, recorrentemente, estereótipos, que empobrecem os seus trabalhos. A reprodução da obra de arte é encarada como um meio de libertação dos alunos relativamente aos seus desenhos “infantilizados”. Ilustrando com o seu discurso:

*«(...) se não lhas mostrarmos, vão ficar limitados às coisas próprias das idades deles (...) eles podem passar a fase do desenho própria para eles e vão ficar com trabalhos mais ricos (...) se fizerem livremente, vão usar sempre os estereótipos, as casinhas, as árvores, os pássaros em V, o sol com olhos, as nuvens azuis! (...)» (Soraia)*

De acordo com esta professora, o desenvolvimento de fases precisa de uma estimulação, uma orientação, por parte dos professores. Considera que se não se proporcionar o contacto com várias perspectivas artísticas, os alunos poderão ficar segmentados em estereótipos que são empobrecedores da expressão.

À laia de conclusão da análise da categoria em evidência, gostaríamos de apresentar algumas ideias que surgiram da nossa participação enquanto observadora.

No final de uma aula que ocorreu no dia quatro de Março de 2004, colocámos algumas questões às professoras sobre os trabalhos avaliados que estas entregaram aos alunos.

Parece-nos interessante dar conta dos seus discursos e também de algumas inferências que fizemos a partir deles. Dando a vez e a voz aos seus discursos:

*«(...) se eles observarem a representação, (...) dar um cunho pessoal, é uma coisa, pedimos para observarem e representarem, quisemos uma aproximação à obra de arte. (...) exige uma observação mais cuidada, todos os pormenores são representados, exige concentração e um conhecimento mais aprofundado, se eu quisesse avaliar a criatividade, então faria outro tipo de trabalho. Um dos objectivos da disciplina é desenvolver as capacidades de saber ver, saber observar, para depois interiorizar. Melhoram nas representações e depois dão um cunho pessoal.*

*Enquanto não observarem não conseguem representar. A partir daqui podem ser mais audazes. Olha em suma é preciso conhecer para depois nos podermos tornar "surreais". É preciso dominar a realidade só depois é que se pode dar azo à criatividade.» (Soraia, notas de campo, conversa/entrevista final de aula, 4/3/2004) .*

*«(...) não demos ênfase à criatividade, porque tínhamos estipulado que era a partir da observação e representação da imagem. Teríamos que chegar ao mais realista possível. Alguns alunos acrescentaram determinados elementos que poderiam enriquecer o trabalho, pessoalmente até gostei, mas tínhamos que cumprir outros itens e objectivos determinados anteriormente. (...) Concordo que se pode conhecer a obra de arte*

*explorando-a e reproduzindo-a só assim é que nos damos conta da importância da obra de arte no ensino, se não fosse assim havia muitos pormenores que não seriam observados, enriquecemos os alunos, porque é um exercício que os obriga a observar. [...] Da posição da linha no espaço, da forma e a aproximação da cor real.»*

(Rita, notas de campo, conversa/entrevista final de aula, 4/3/2004)

Das respostas dadas inferimos que, para estas professoras:

- ✚ A reprodução da obra de arte é importante para o cumprimento de objectivos;
- ✚ O uso da obra de arte é importante para aumentar maior concentração e conhecimento;
- ✚ Alunos melhoram nas suas representações gráficas;
- ✚ Primeiro conhece-se só depois é que se reinventa – é o terceiro instruído na literacia em artes!; é a mestiçagem da comunicação artística
- ✚ A obra de arte é importante no ensino;
- ✚ A obra de arte permite desenvolver determinados pormenores (posição da recta no espaço, a forma, a aplicação cromática);
- ✚ Reprodução é intencional e implica trabalhos mais realistas.

As inferências que fizemos ajudaram-nos a sistematizar direcções que obtivemos quando categorizámos os discursos, uma vez que reiteram a categorização que fizemos das suas entrevistas.

Quadro nº 20 - Categoria 9 – Funções/ fases da utilização da obra de arte

| Categoria 9                                  | Indicadores |                                   |
|--|-------------|-----------------------------------|
| Funções/ fases da utilização da obra de arte | 1           | A obra de arte como motivação     |
|  | 2           | A obra de arte como meio/ veículo |
|  | 3           | A obra de arte como produto       |

No que diz respeito à **categoria** encontrada “– **Funções/ fases da utilização da obra de arte**”, obtivemos três indicadores.

Nesta categoria está implícita e reforçada a ideia de que a obra de arte potencia, na educação artística, a integração de conteúdos em diversas dimensões, nomeadamente, através da fruição-contemplação, produção- criação e reflexão- interpretação.

Emerge dos discursos das professoras a importância da obra de arte enquanto factor de motivação – a obra de arte como motivação - para desenvolver novas aprendizagens.

*«A Obra de Arte funciona como motivação (...) quando queremos iniciar outros assuntos, ou até mesmo ao nível da motivação (...)» (Rita)*

*« (...) penso que é preciso alertar, motivar, (...)»*

*A obra de arte acaba por funcionar. (...) numa multiplicidade muito grande, quer como motivação, (...) Recorri com frequência a imagens de pintores quer para motivar os alunos para trabalhos a desenvolver . (...)» (Soraia).*

Para estas professoras a obra de arte enquanto perspectiva educacional no desenvolvimento de actividades é também veículo, ou seja, ela é o canal que permitirá o desenvolvimento de competências – a obra de arte como meio/veículo.

*« (...) a obra de arte é um meio, é um meio, é um veículo para chegar a determinado fins (...)» (Rita)*

*«(...) a obra de arte como veículo, como ponte para outras aprendizagens (...)»*

*(...) obra de arte é veículo para trabalhos práticos (...) A obra de arte é um veículo para a aprendizagem (...)» (Soraia).*

Sendo a obra de arte um veículo na educação artística, ela é, também, um produto dessa educação, apontando para um novo indicador: a obra de arte como produto. Deste modo, depois de exposta e fruída, a obra de arte foi reproduzida, com resultados muito positivos e permitiu o desenvolvimento de experiências significativas.

*«A Obra de Arte (...) e também como produto (...) foi uma experiência muito interessante e que resultou (...)» (Soraia).*

*«A obra de arte encerrou em si tudo, foi aprendizagem e produto» (Rita).*

Esta categoria levou-nos a (re)pensar e a reflectir sobre o que já havíamos verificado através da análise de alguns indicadores, anteriormente apresentados. Assim, a obra de arte assumiu o rosto de um processo complexo de ensino/aprendizagem, conjugado numa tríade

veículo/meio, motivação e produto. Foi nesta tríade que se operacionalizou o currículo, sendo a obra de arte o instrumento que abriu caminhos para o desenvolvimento de conteúdos e para a motivação e a “auto-aprendizagem” dos alunos.

A ideia mais vincada pelas professoras ao longo de todo o período em que estivemos presentes foi a de que o uso da obra de arte enriquece e sustenta as aprendizagens dos alunos e permite a mudança de práticas. Segundo as mesmas, houve uma alteração nas suas mentalidades e nas suas rotinas como já tivemos oportunidade de referir no corpo deste trabalho. O “diálogo com a obra de arte”, no âmbito de uma formação, e uma experiência pessoal noutra país, foram catalizadores da reflexão e da construção de uma nova visão sobre o ensino de artes.

Segundo o testemunho das professoras, há situações no ensino em artes que estão desajustadas das orientações curriculares e das respectivas indicações metodológicas, e que advêm da inadequação de alguns manuais escolares, bem como, devido à falta de sensibilização de alguns professores para recorrerem à obra de arte enquanto veículo de aprendizagem.

Quadro nº 21– Categoria 10 – Problemas de desajuste na utilização da obra de arte

| Categoria 10   | Subcategorias |  |
|--|---------------|--|
| Problemas de desajuste na utilização da obra de arte | 1             | Manuais desadaptados das orientações curriculares                                |
|  | 2             | A obra de arte não é usada por todos os professores que não estão sensibilizados |

Assim, no que diz respeito ao indicador “Manuais desadaptados das orientações curriculares”, verificámos em conversas e notas de campo, que as professoras adoptavam um discurso crítico em relação ao facto dos manuais não evidenciarem algumas das obras de arte referenciadas no currículo, especialmente as de pintores e escultores portugueses.

*«Há livros que saíram agora, vieram para as nossas escolas para escolhermos (...que) muitos nem sequer abordavam a obra de arte (...) É curioso no mínimo caricato! Haver manuais escolares que nada valorizam a obra de arte! Vê-se nesses manuais muitas imagens, muitas situações do dia a dia, mas nada de obra de arte»* (Soraia).



Obtivemos o indicador – a obra de arte não é usada por todos os professores que não estão sensibilizados e verificámos que as professoras também evidenciaram um discurso crítico em relação aos outros professores de EVT, que não seguem as orientações emanadas pelo Ministério de Educação no documento do CNEB-CE, nomeadamente ao não usarem a obra de arte, por não estarem sensibilizados para esse facto.

Apurámos que as professoras estão de acordo em relação a este problema, ao defenderem que não há uniformidade nas concepções e práticas.

*«(...) não é usual tirar partido da observação da obra de arte para tirar partido e desenvolver os conteúdos e as competências da disciplina (...) a alteração do novo currículo (...) prevê-se que se desse mais importância à exploração da obra de arte (...) nem todos ainda não estão sensibilizados para tirar partido da obra de arte (...)» (Rita)*

*«(...) há tantos professores que nem sequer abordam a obra de arte! Há livros que saíram agora, vieram para as nossas escolas para escolhermos (...) muitos nem sequer abordavam a obra de arte (...) É curioso no mínimo caricato! Haver manuais escolares que nada valorizam a obra de arte! Vê-se nesses manuais muitas imagens, muitas situações do dia a dia, mas nada de obra de arte!» (Soraia)*

Tal como referimos anteriormente, a professora Soraia teve algumas conversas informais e numa delas que ocorreu depois das aulas no dia 18/03/2004, afirmou que a maior parte das suas colegas dão a “matéria” atendendo apenas ao ensino dos conteúdos. Afiançou que continuam a cingir-se ao *programa*, apesar de terem conhecimento das competências. Que está legislado, mas não o fazem, refere que realmente agora dão orientações e tudo aponta para o desenvolvimento das competências utilizando a obra de arte e pintores de excelência, mas que na prática isso não acontece porque é muito difícil mudar mentalidades.

Referiu, também, que na formação inicial não foram treinadas para desenvolver os conteúdos com bases em movimentos artísticos, nem na história de arte, muito menos com base em obras de arte. Contou uma história relativa à sua experiência de vida; disse que quando foi ao Canadá, verificou que a sobrinha (a estudar no equivalente aqui ao nono ano) nas visitas que fizeram a museus sabia tanto de arte como ela própria: sabia identificar os quadros, os autores, os estilos. Referiu que no Canadá começavam a ensinar arte desde os primeiros anos de escolaridade, e que eles tinham a disciplina de artes no seu currículo.

Parece-nos que para esta professora esta experiência teve impacto na sua vida profissional, porque esta conversa ocorreu cerca de quatro meses antes da aplicação da entrevista e nesta a professora Soraia voltou a referenciar este facto:

*«(...) tive contacto com a realidade do sistema de ensino canadiano que me deixou surpreendida e influenciada. Alunos que terminavam o 9º ano de escolaridade tinham uma literacia em artes muitíssimo superior à dos nossos alunos. Conheciam um grande número de artistas que fazem parte da história da arte, reconheciam o seu estilo, as suas obras... Bem não é por nada mas por algum motivo a disciplina lá se designa como artes. Esse contacto influenciou-me muito, também obviamente a minha prática pedagógica»* (Entrevista, Soraia).

Parece-nos relevante sublinhar o facto de que a professora considera importante e valoriza o ensino de artes. A própria professora reconhece que teve um peso substancial na sua vida profissional verificar que a arte deve ser explorada desde tenra idade e é importante para “construir” uma literacia em artes.

Talvez este facto na vida pessoal da professora tenha contribuído para que ela tivesse enveredado pela dinâmica proposta pela sua colega Rita, o uso da obra de arte no desenvolvimento de competências e de literacia.

## 1.2. Subtema – Perspectivas acerca de literacia

Face à questão – Que perspectivas têm as professoras acerca da literacia artística?

Surgiu-nos o terceiro subtema: “Perspectivas acerca de literacia”.

Quadro nº22 – Categoria 11- **Conceito de literacia**

| <b>Categoria 11</b>   | <b>Indicadores</b> |                               |
|-----------------------|--------------------|-------------------------------|
| Conceito de literacia | 1                  | Conceito de difícil definição |
|                       | 2                  | Aprendizagem para toda a vida |
|                       | 3                  | Conhecimento das artes        |

No âmbito desta categoria, as professoras referiram ao longo do nosso estudo que consideram extremamente importante que os alunos façam leituras de imagens e particularmente de obras de arte. Estas consideram que assim poderão caminhar na senda do conhecimento e evoluir na linguagem plástica inerente à disciplina.

Demos conhecimento no primeiro capítulo - Literacia artística em Educação Visual (desenho e pintura) – Desenvolvimento de Competências - do discurso integral proferido pela professora Soraia, no qual considerou que o desenvolvimento da literacia em artes acontece tal como na evolução da literacia na escrita, na leitura e na vida, ao afirmar que se está sempre a aprender e que os alunos ao conhecerem determinados pintores, escultores e respectivas obras estão a caminhar na literacia em artes.

*«(...) é uma aprendizagem para a vida toda, com a certeza de que é necessário treino e empreendimento. Nas artes é a mesma coisa, também é assim. Literacia tem a ver com o conhecimento que se tem das artes. Pintores, movimentos artísticos, técnicas de expressão, tudo isto é literacia em artes!»* (Soraia, entrevista 2 de Julho de 2004).

#### **Indicador 1- Conceito de difícil definição**

Tanto uma professora como outra consideraram o conceito de literacia de difícil definição. Ao tentarem defini-lo conceptualizam-no através de exemplos relacionados com “outras literacias”, por exemplo a professora Soraia referiu:

*«É de facto um conceito difícil de explicar, dou-te o seguinte exemplo: uma pessoa aprendeu a ler e a escrever mas apenas utiliza a escrita e a leitura em situações do dia a dia em que é obrigado a fazê-lo, não tem necessidade de o fazer sempre, essa pessoa nunca desenvolveu nem desenvolverá a sua literacia na leitura e escrita. (...)»*

A professora Soraia remeteu a explicação para o conceito de (an)alfabetismo e refere a sistematização como pilar da literacia. Para esta professora é importante a repetição de tarefas, considera que se o indivíduo não treinar diariamente uma tarefa não poderá desenvolver a sua literacia. É transposto este discurso para a literacia em artes, assim poderemos considerar que deste modo se poderá desenvolver uma aprendizagem para toda a vida.

#### **Indicador2 - Aprendizagem para toda a vida**

É também a professora Soraia que refere a literacia artística como aprendizagem para toda a vida, deste modo enfatiza a recorrência da acção que se transformará em conhecimento. Refere o treino e o empreendimento e deste modo considera que a aprendizagem será uma sequência destas situações.

«(...) é uma aprendizagem para a vida toda, com a certeza de que é necessário treino e empreendimento. Nas artes é a mesma coisa, também é assim». (Soraia)

A aprendizagem é para esta professora um treino e empreendimento que se perpetuará para a vida toda.

### **Indicador 3 - Conhecimento das artes**

O discurso das professoras apontou para o conhecimento das artes como sinónimo de literacia em artes. Deste modo e nas suas palavras:

«Literacia tem a ver com o conhecimento que se tem das artes. Pintores, movimentos artísticos, técnicas de expressão, tudo isto é literacia em artes! (...)» (Soraia)

«[literacia]É o conhecimento, é um conhecimento muito mais vasto, muito mais amplo (...) que conduz a um enriquecimento do indivíduo nas artes (...) em relação à literacia em artes, (...) os alunos, (...) através da observação da mesma, consigam desenvolver (...) uma ligação entre tudo o que os rodeia tudo o que observam, não só nos média, como também nas aprendizagens feitas até nas diversas disciplinas e nos conteúdos das mesmas, (...) toda essa ligação que começam a desenvolver e a sentir enriquece-lhes muito (...)» (Rita).

A professora Rita enfatiza que a ligação a tudo que rodeia os alunos e que eles observam, isto é refere simultaneamente os médios, os conteúdos de diversas disciplinas e acredita que a ligação existente é o que suporta a literacia. À laia de síntese, as (in) gerências que fazem acerca de literacia são postulados que se pautam por situações diversas que vão além do desenvolvimento curricular, perpassam a orla escolar e estendem-se a outras realidades.

Quadro nº 23 – Categoria 12- Instâncias de decisão acerca de literacia

| <b>Categoria 12</b>                       | <b>Indicadores</b> |  |
|---|--------------------|--|
| Instâncias de decisão acerca de literacia | 1                  | Omissão de níveis no programa de EVT                   |
|   | 2                  | Decisão de âmbito das professoras                      |
|   | 3                  | Planificação e a avaliação são apoiadas pela literacia |
|   | 4                  | Adequação do desenvolvimento de literacia              |

A categoria **Instâncias de decisão sobre literacia** subdividiu-se em quatro indicadores.

Nesta categoria verificámos que as professoras não estavam muito certas acerca do assunto. Durante os nossos diálogos, quando falávamos do facto de poder haver determinação de níveis de literacia, até ao nível normativo, as suas opiniões não eram explícitas nem conclusivas.

#### **Indicador 1 - Omissão de níveis no programa de EVT**

Para a professora Soraia existe uma lacuna ao nível do programas de EVT, refere que este não é seccionado por anos, só o é por ciclos de ensino (1º, 2º e 3º) e permite fazer uma gestão personalizada. Nas suas palavras, *«(...) o programa de EVT não é seccionado, permite-nos fazer uma gestão curricular mais personalizada (...)»*.

A gestão de que fala, é por ela sentida como uma possibilidade de, na escola e pelos professores, se gerir o currículo e os conteúdos a abordar em cada ano de docência.

#### **Indicador 2- Decisão de âmbito das professoras**

É no âmbito da decisão da escola e dos professores que se poderá adequar processo ensino-aprendizagem. É esta a opinião da professora Soraia, dando voz ao seu discurso *«(...)cabe à escola, e a nós professores estipularmos o processo ensino aprendizagem (...)»*

#### **Indicador 3 - A planificação e a avaliação são apoiadas pela literacia**

Acerca deste indicador que nos é dado pelo discurso proferido pela professora Soraia na entrevista *«(...) a literacia apoia a planificação e a avaliação, afinal é assim que se vão desenvolvendo as competências»*, pensámos que seria oportuno reescrevermos o seu contexto original, deste modo,

*«Eu acho que os alunos podem aprender e cabe-nos (...) darmos o empurrão. É nesta construção que os alunos progridem para a tal literacia em artes, se pensarmos na*

*planificação como algo sempre em aberto, a literacia apoia a planificação e a avaliação, afinal é assim que se vão desenvolvendo as competências.»*

Há nesta afirmação várias ideias e palavras-chave:

Construção; progressão; literacia em artes; planificação “dinâmica”; avaliação e competências.

Ao evidenciarmos estes conceitos, surge-nos uma imagem esquemática: a literacia sendo a base, o suporte da planificação em aberto e da avaliação, poderá ser o motor que permite a construção e a progressão num *continuum*.

Inferimos do discurso da professora Soraia que esta pudesse ter explicado o que pensa sobre o processo da aprendizagem e o desenvolvimento de literacia. Na nossa opinião esta professora fez emergir conceitos que poderão ser elucidativos na sua conceptualização sendo que o desenvolvimento de literacia, implica construção e progressão.

#### **Indicador 4 - Adequação do desenvolvimento de literacia**

Neste indicador, obtivemos discursos das duas professoras. Tanto uma como outra são unânimes na opinião de que deverão ser os professores a adequarem o processo de desenvolvimento da literacia em artes.

*«(...) é preferível partir dos professores que lidam com as crianças (...) do que ela já ser estipulada (...) pelos órgãos de direito (...) compete ao professor (...) desenvolver uma literacia em artes (...)*

A integração curricular e o uso da obra de arte está adequado ao nível etário dos alunos, [ (...) com alguns ajustes que o professor, neste caso o par pedagógico, possam adaptar. » (Rita)

*«(...) o desenvolvimento da literacia em artes e o uso da obra de arte é uma adequação personalizada (...)*» (Soraia)

A professora Rita, considera que devem ser os professores pelo facto de lidarem com os alunos, a determinar o currículo e o uso da obra de arte que deverá estar adequada ao aluno. Em conversas informais mantidas com esta professora, ficamos a saber que algumas das obras de arte que seleccionaram para mostrar aos alunos, foram escolhidas

com o sentido de as explorar ao nível das ideias, porque para as reproduzirem graficamente como cópia, estipularam obras que consideraram adequadas às idades dos alunos.

Recordamo-nos de nos ter dito que houve uma aluna, noutra turma, a quem foi dada autorização para reproduzir a obra mostrada de Vieira da Silva, mas que a achavam muito complicada para reproduzir. Curiosamente é uma obra muito idêntica à que foi reproduzida por crianças da mesma idade e até mais novas no Primeiro Olhar - Programa Integrado de Artes Visuais. Fica a ideia em aberto de que a adequação do desenvolvimento de literacia, poderá ser alvo de estudo para determinar até que ponto será oportuno deixar estas decisões totalmente dependentes de factores de subjectividade.

Quadro nº24 – Categoria 13 – **Importância do Estabelecimento de níveis de literacia**

| <b>Categoria 13</b>  | <b>Indicadores</b> |   |
|--|--------------------|---|
| <b>Importância do estabelecimento de níveis de literacia</b> | 1                  | Alunos com diferentes níveis de literacia |
|  | 2                  | Valorização                               |
|  | 3                  | Desvalorização                            |

A categoria **Estabelecimento de níveis de literacia**, é percebido por nós como uma categoria sem grande expressão no que diz respeito à frequência dos discursos das nossas interlocutoras, mas na qual depositámos, inicialmente, uma grande expectativa. Verificámos que os olhares das professoras divergiram em relação a esta categoria.

#### **Indicador 1 – Alunos com diferentes níveis de literacia**

A professora Rita considerou que os alunos tinham diferentes níveis de literacia, referiu que poderia haver um ou outro aluno com uma perspicácia diferente. Inferimos das suas palavras que considera a literacia uma capacidade ligada à sagacidade e argúcia podendo, os níveis mais complexos, corresponder àqueles em que os alunos já integraram de tal forma os conhecimentos acerca das artes que os conseguem utilizar de forma mais espontânea e talvez mais criativa, mais reflexiva e mais crítica.

*«Os alunos neste ano concreto têm níveis diferentes de literacia (...) talvez uma outra criança com uma perspicácia diferente, com uma forma mais espontânea de chegar a determinadas situações (...)» (Rita).*

Esta professora expressou que os alunos tinham diferentes níveis de literacia, afirmou que sentiu uma grande harmonia no seu trabalho *« (...) mas mais ou menos senti ali um grande equilíbrio no desenvolvimento do meu trabalho»*. Inferimos do seu discurso que, as diferenças de que fala, não são muito marcantes. Pois a mesma refere que sentiu uma grande harmonia no seu trabalho, não é visível um grande contraste (utilizando a linguagem das artes!).

A professora Soraia não expressou opinião sobre se considerava diferentes níveis de literacia entre os seus alunos, referiu diferenças entre alunos portugueses e canadianos. Em notas de campo registámos o seu discurso acerca deste assunto.

Perguntámos se achava diferentes níveis de literacia nos alunos. Respondeu que realmente só os alunos conhecerem obras, identificarem quadros, responderem e comentarem sobre os concursos já era muito bom. Quando a questioneei sobre o nível em que se encontravam quando chegaram à escola, e qual foi o resultado do diagnóstico (ficha diagnóstica), respondeu que de facto o primeiro ciclo continua a preocupar-se com a Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio e que o resto fazem por fazer. Afirmou que podem até ter pintado, mas a maior parte foi apenas com marcadores e lápis de cor, poucos experimentaram o guache ou aguarela. Referiu que é tudo feito sem se dar o nome às coisas. Comentou que nota uma grande evolução desde o princípio do ano até agora, quer no domínio da técnica quer no domínio da linguagem plástica. (notas de campo, professora Soraia, 25/03/04).

As respostas sobre níveis de literacia são sempre vagas e nestas respostas remetem para a dimensão da comunicação e expressão em termos de domínio técnico.

**Clara:** Para dizer a verdade eu não sabia nada! [Inv. Não aprendeste nada na escola primária?] Na primária nós não fazíamos trabalhos de Expressão Plástica) Sim! Não fazíamos. (entrevista-conversa )

**Emanuel:** (...) Nós na Primária não pintávamos. As professoras mandavam-nos cá para fora e tirávamos coisas da floresta e isso. (entrevista-conversa +)

**Júlia:** (...) Dantes não sabia, já aprendíamos na escola primária só que não era tão aprofundado e nós metade das coisas não sabíamos (entrevista-conversa +)



### **Indicador 2 – Valorização**

Tal como referimos anteriormente, as professoras desconverteram os olhares em relação à (des)valorização de níveis de literacia. A professora Soraia considerou importante estabelecer-se níveis de literacia, diferenciando diferentes graus de aprofundamento, consoante os níveis de escolaridade.

*«(...) é importante que se estabeleçam níveis de literacia. Com os mais pequenos falamos dos pintores (...) de uma mais ligeira não aprofundámos muito os conhecimentos (...) procurámos despertá-los. Com os alunos do 3º ciclo já é possível desenvolver um trabalho mais profundo (...)»*

A professora Soraia transpôs a definição de níveis para a esfera escolar, a um nível micro.

### **Indicador 3 - Desvalorização**

A professora Rita desvalorizou o estabelecimento de níveis de literacia.

*«Não sei se é assim tão importante que se estabeleçam níveis de literacia (...) se calhar é mas, mas eu penso que ela vai fluindo, não é preciso estipular se calhar grandes etapas, divisões (...) para o desenvolvimento do currículo»*

Esta professora referiu-se à imposição pelo estabelecimento ao nível macro escolar, não considerou pertinente o uso de níveis e de criações de etapas, mas não mostrou muita convicção em relação à categoria enunciada.

## **Tema 2 - Processos de Ensino Aprendizagem e desenvolvimento da Literacia**

No que diz respeito ao Tema 2 - Processos de Ensino Aprendizagem e desenvolvimento da Literacia e à questão colocada: “Como se relacionam as actividades com o desenvolvimento de literacia artística nos alunos?”

As actividades que favorecem a fruição, produção e interpretação auxiliam o desenvolvimento dos quatro eixos interdependentes da literacia artística.

Da análise de conteúdo efectuada nas entrevistas às professoras, identificámos nos seus discursos uma recorrente alusão a processos e produtos no desenvolvimento de actividades. Este facto incidiu ainda noutro aspecto que nos pareceu interessante, permiti-nos analisar os seus discursos à luz das dimensões de literacia em consonância com o desenvolvimento curricular. Deste modo obtivemos grelhas de análise que colocam em relação actividades e dimensões de literacia desenvolvidas em sala de estudo.

Como já pudemos demonstrar, as professoras proporcionaram, aos alunos, várias actividades, entre elas reproduções de obras de arte, trabalhos de pesquisa, visita a exposição, mostra de obras de arte em suporte informático, representação criativa de temas livres e representação de retrato sobre suporte de lixa colorido a lápis de cera.

Dado que a entrevista foi aplicada no terceiro período, as professoras enfatizaram os produtos que lhes estavam mais próximos no espaço temporal, deste modo enalteceram mais as últimas produções artísticas dos alunos (Competências específicas: Produção-criação). Porém no que diz respeito ao desenvolvimento das competências específicas e aos eixos estruturantes das mesmas, à fruição-contemplação e Reflexão-interpretação de obras de arte, referiram a actividade de observação de obras de arte em suporte informático. Ao constatar estes factos, procedemos a uma análise baseada em processos de ensino-aprendizagem, em que a dicotomia professor aluno se tornou mais visível.

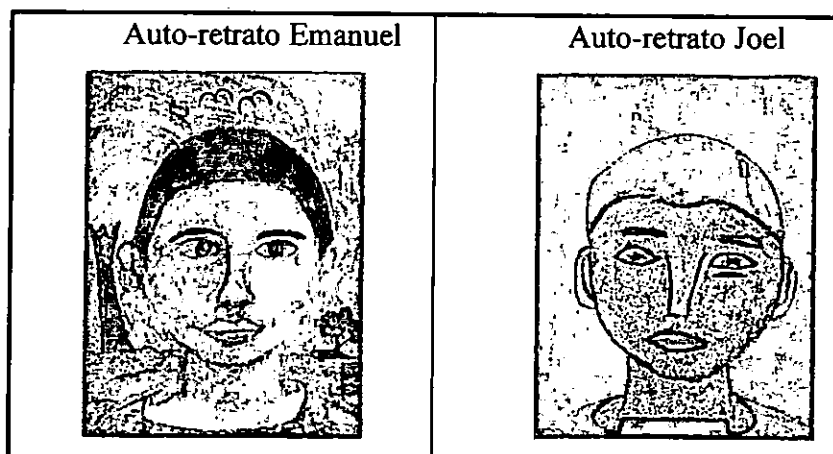
Quadro nº 25 – Dimensões de literacia

| Dimensões de literacia |  | Actividades   |
|------------------------|--|---|
| 1                      | Desenvolvimento de Criatividade                          | Representação gráfica: Retrato a lápis de cera sobre lixa.  |
| 2                      | Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação | Observação de obras de arte em suporte informático (jogadores de cartas de: Cézanne, Equipo Crónica, Rafael de Solbes, Vieira da Silva) |
| 3                      | Apropriação das linguagens elementares das artes         | Observação de obras de arte em suporte informático (jogadores de cartas de: Cézanne, Equipo Crónica, Rafael de Solbes, Vieira da Silva) |
| 4                      | Compreensão das artes em Contexto                        | Representação gráfica: Retrato a lápis de cera sobre lixa.  |

Dimensão de literacia 1- **Desenvolvimento da criatividade**

No que diz respeito ao primeiro registo de dimensão de literacia – Desenvolvimento da criatividade, o documento CNEB-CE, estabelece que esta dimensão deve privilegiar e valorizar a expressão espontânea, a participação na produção artística, a procura de soluções originais e diversificadas, entre outras. Grosso modo, verifica-se que há duas componentes vincadas: interpretar e executar.

Neste sentido actuaram as professoras, favorecendo contactos com obras de arte e solicitando trabalhos artísticos, que a nosso ver corresponderam a uma evolução sincronizada, isto porque foram evoluindo nas reproduções de obras e cópia de fotografia com inclusão, no fundo do trabalho, de elementos decorrentes da imaginação dos alunos, no caso do retrato



Apresentamos estes dois exemplos de auto-retratos, um em que é colocado o fundo no trabalho, o outro sem o fundo. Foi solicitado aos alunos (pela professora Rita) que se retratassem num local onde gostassem de estar. A professora Soraia não se apercebeu e houve divergência de actuação, neste caso, a professora Soraia considerava que seria um factor de “ruído” no trabalho. Esta professora em privado disse-nos: «Algumas técnicas ficam valorizadas outras não, com o fundo fica baralhado». Resumindo, os alunos só faziam o fundo se quisessem.

*«No caso concreto do retrato, os nossos alunos foram surpreendentes. Foram bastante criativos e expressivos*

*(...) no uso da técnica em estudo, neste caso, (...), a técnica do lápis de cera sobre lixa. [É muito giro!] » (Soraia)*

*«(...) davam largas à imaginação(...) trabalharam a expressividade e a criatividade, (...)» (Rita).*

É visível nos seus discursos que há sempre uma ligação entre a expressão e o desenvolvimento da técnica, sendo que esta torna possível a comunicação artística porque é a gramática que a torna “comunicável” assumindo uma linguagem própria de «(...) símbolos e códigos que representam o material artístico.» (CNEB-CE, 2001:154).

Nas observações verificámos ainda outras actividades onde a criatividade terá sido desenvolvida, nomeadamente em desenhos livres e na leitura de imagens.

Gostaríamos de apresentar alguns diálogos que registámos ao longo das nossas observações e que ilustram o desenvolvimento de actividades onde os alunos se expressavam com imaginação e criatividade, trata-se de actividades colectivas de observação de obras de arte em suporte informático, na observação de pintores portugueses e estrangeiros.

Professora Rita: Os cinco quadros são considerados modernos, podemos contextualizar o autor com a época em que viveu e retratou.

Apresenta a biografia do pintor Paul Cezanne. (...)

*«Professora Rita: Em que local se teria baseado? Pergunta aos alunos, um e cada vez.*

*Dário: Café.*

*Emauel: Bar.*

*Carlos: A mesma coisa.*

*Aluno que interrompe: Tasco!*

*Outro aluno: Restaurante.*

*Álvaro : Porque não em casa?*

*(...)*

*Aluno: Em casa não se fuma!*

*Professora Rita: O que estão a fazer?*

*Alunos: A jogar às cartas, a beber ...*

*Aluno: Está a fumar! Jogam às cartas e estão a fumar!*

*(...)*

*Prof. Soraia: Como estão eles, atentos? Pensativos?*

*Alunos: Pensativos, concentrados no que vão meter.*

*(...)*

*Professora Rita: O que vêm neste quadro?*

*Telmo: Vejo uma praça de robots.*

*Aluno: Soldados a sair dum castelo para atacar.*

*Aluno: Estão a jogar às cartas.*

*Rodrigo: É um monte de tralha.*

*Aluno é ignorado. Acерco-me dele e pergunto:*

*Inv. Rodrigo o que queres dizer com um monte de tralha?*

*Rodrigo: Então é um monte de ferro velho, são coisas sem interesse, sem utilidade.*

*Tenho que finalizar porque professora retoma a exploração da obra e diz:*

*Professora Rita: este pintor fez este quadro em plena 1ª guerra Mundial, acham que havia robots nesta altura?*

*Os alunos ficam em silêncio» (observação de aulas, 22/01/2004).*

Nestes discursos de alunos, verificamos novamente, que há descrições narrativas, os alunos contam histórias, outros referem situações do seu próprio quotidiano. Desenvolvem a linguagem, procuram responder às questões com soluções criativas e imaginativas: “Vejo uma praça de robots” “soldados a sair dum castelo para atacar”. Outro aluno também faz leituras criativas de obras.

*Tiago. Pareciam peixes, aqui isto.*

*Inv. Porque é que te dá a ideia de peixes?*

*Tiago. Porque tinha aqui estas partes, acho que é o cabelo, pareciam peixes.*

*(mini-entrevista-acção, 23/03/2004)*

Mas foram muitas mais as actividades desenvolvidas, para além das referidas nas entrevistas das professoras, a propósito da literacia nas actividades desenvolvidas, nas

quais obtivemos depoimentos interessantes e onde a dimensão da criatividade parece estar presente.

*O Bernardo: desenha um faraó e escreve mensagens explicativas. Abordámo-lo e tivemos uma conversa.*

*Inv. O que diz o teu desenho?*

*Bernardo: ele está a comunicar ao povo que as obras estão acabadas.*

*Inv. Quais obras?*

*Bernardo: Uma estátua e uma pirâmide. (ainda não estavam representadas no desenho).*

*Inv. para que servia a pirâmide?*

*Bernardo: Quando ele (refere-se ao Faraó) morrer serve para sepultura.*

*Inv. E a estátua?*

*Bernardo: Serviu para homenagear a mãe que tinha acabado de morrer.*

*Inv. Gostas de quadros que te contem coisas?*

*Gosto.*

*(mini-entrevista-acção, 18/03/2004).*

Os diálogos dos alunos apontam para uma tónica discursiva espontânea em que (re)criam as suas vivências e colocam-nas em cenários diferentes. Participam em momentos de improvisação descritiva no processo de leitura de obras de arte, em que está subjacente uma das competências específicas da literacia artística: «Participar em momentos de improvisação no processo de criação artística» (CNEB-CE, 2001:154). Deste modo, considerámos que a criatividade sendo uma dimensão de literacia, é ela a força motriz capaz de desenvolver sinergias que fomentam novas criações e conhecimentos.

## Dimensão de literacia 2 - **Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação**

Esta dimensão abarcou as duas actividades referidas no quadro nº 25.

A professora Soraia sublinhou, nesta dimensão, a evolução que observou nos seus alunos, considerou que melhoraram e que até os próprios alunos se admiravam com os resultados obtidos no retrato que fizeram.

*«(...) Realmente vimos que os alunos estavam muito motivados e no final até ficaram espantados com os resultados obtidos!*

*(...) foi importante ver que a evolução dos alunos (...)» (Soraia).*

A professora Rita enfatiza no processo o uso da técnica, o uso de elementos gráficos e explica que a actividade do retrato sobre lixa teve duas componentes: Por um lado os alunos podiam fazer o auto-retrato ou o retrato de alguém da sala e colocar-se-iam num local onde gostariam de estar, que seria o “fundo” do trabalho. Por outro os alunos teriam que imaginar um cenário e representá-lo, esta tarefa não era obrigatória e colocou alguns problemas de comunicação entre as professoras e alguma confusão entre os alunos, apercebemo-nos na observação e no diálogo estabelecido com os alunos.

*«(...) traços que delineavam o (...) rosto (...) olhos, nariz e boca curiosamente alguns alunos pintavam os olhos das cores (...) que eles gostariam de ser (...) usavam tonalidades diferentes (...) fundo que usavam para o trabalho (...) imaginar onde (...) gostarias de ter estado nesse dia a representar o teu rosto ou o do teu colega (...) era um suporte, com o qual eles nunca tinham trabalhado (...) o material riscador era um meio já usual, já conhecido] (...) a combinação do mesmo deu para que os resultados fossem diferentes (...) tivesse ajudado na exploração da linha e da cor duma outra forma (...)» (Rita).*

Actividade - Observação de obras de arte em suporte informático (jogadores de cartas de: Cézanne, Equipo Crónica, Rafael de Solbes, Vieira da Silva).

No que diz respeito à dimensão em análise (desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação), tem, a par de outra dimensão (apropriação das linguagens elementares das artes), uma componente ligada à fruição e à reflexão/interpretação, são eixos já referenciados que nos conduzem para o âmbito da comunicação e expressão verbal

e gráfica. Realçamos algumas das competências associadas que estão referenciadas no corpo deste trabalho, no terceiro capítulo e que dizem respeito ao desenvolvimento de capacidades de expressão sempre duais: linguagem e execução. Isto é, há uma dicotomia no ser e no fazer, ou seja, houve uma apropriação dos significados que emergiram das imagens (obras de arte em suporte informático) e uma aplicação desses significados em produções artísticas, reproduções de obras de arte.

As professoras, realçaram o fio condutor, a sequência requerida das obras de arte visionadas na sala de aula.

*«(...) chegamos a dialogar sobre isso na sala de aula, porque surgiu a questão de quem terá sido o primeiro pintor a pintar os jogadores de cartas (...)» (Soraia)*

*«[(...) começamos (...) por (...) observar essas obras de arte (...) criamos um fio condutor entre professor e alunos e através da observação, transmitiram (...) sentimentos, as mensagens que elas podiam transmitir (...) Arcimboldo (...) aquele rosto foi constituído, (...) por frutos e cereais ](...) olharam para aquela composição artística (...) com outros elementos (...) eles detectassem que era um rosto humano» (Rita).*

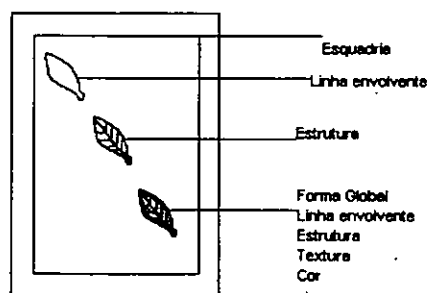
### Dimensão de literacia 3 - Apropriação das linguagens elementares das artes

#### **Actividade: Observação de obras de arte em suporte informático**

Em relação à apropriação de linguagens elementares, a observação de obras de arte em suporte informático permite uma visão poligráfica da intervenção artística com ênfase em acepções: cognitivas e construtivistas.

As capacidades de comunicação e expressão foram também trabalhadas noutras actividades, embora nas entrevistas as professoras não as refiram, destacam-se por exemplo: exploração do manual escolar, fazendo essencialmente leitura de imagens; exploração de quadros de outros alunos (na sala de aula com técnicas mistas); a mostra e exploração sistemática de imagens em Power Point; a mostra de imagens de revistas; o estudo de elementos da forma em desenhos de observação (folhas de plantas) ex:





Assistimos, neste percurso, a uma maior envolvimento dos alunos nos processos da aprendizagem em que eles foram co-autores deste processo. Aprenderam por mútua convivência e exploração de aspectos que emergiram da observação e reflexão em torno das mensagens que as próprias imagens devolviam.

*(...) procurámos trabalhos realizados por diferentes pintores com a mesma temática (...)* obras com diferentes interpretações (...) procurámos que fossem os alunos a analisar obras sem sermos nós a darmos as informações (...) Recorri com frequência a imagens de trabalhos de pintores (...) (Soraia)

*(...) chegaram (...) a pintar a partir do mesmo título da obra (...) do mesmo tema (...)* do mesmo assunto (...) um trabalho óptimo para eles fazerem um confronto a partir do mesmo tema e do mesmo título (...) chegaram á conclusão que se pode pintar a mesma coisa de diferentes maneiras, por diferentes pessoas, correntes diferentes (...) (Rita).

Destes discursos, poderemos verificar que a professora Rita destaca a actividade da exploração da obra de arte pela via da discussão participada e gradativa autonomia dos alunos nessa discussão e análise. Por outro lado, temos a professora Soraia a referenciar a apropriação das linguagens numa atitude mais prática, ligada à situação da observação centrada no interesse da produção, virada para o produto que decorreria dessa observação.

Os eixos da literacia que se apresentam no documento curricular como independentes e articulados entre si por setas biunívocas, são, no nosso entender, processuais não geradoras de etapas. Os alunos caminham numa busca ininterrupta em captações de ligações e mnemónicas com as suas próprias lembranças e saberes.

As lembranças e saberes que decorrem de múltiplos “cenários” assemelham-se a última dimensão de literacia do nosso quadro nº 25

#### Dimensão de literacia 4 - Compreensão das artes em Contexto

Esta dimensão foi associada à actividade da observação de obras de arte. Esta dimensão privilegia entre outras competências o desenvolvimento de projectos de pesquisa em artes.

Estas professoras solicitaram trabalhos de pesquisa sobre dois pintores portugueses, deram-nos conhecimento destes trabalhos e pudemos verificar que os alunos transpuseram a pesquisa para outros pintores por auto-criação.

As professoras pronunciaram-se sobre trabalhos de pesquisa mas dando um carácter geral, não se referiram à turma em concreto e valorizaram essa pesquisa em termos de interdisciplinaridade. Deste modo apresentamos o “olhar dos alunos” sobre o que pensaram da execução do trabalho de pesquisa. Iremos apresentar o volume de categorias encontradas nos seus discursos, a propósito da questão “ Pertinência dos trabalhos de pesquisa do pintor seleccionado”:

#### **Actividade: Trabalho de pesquisa sobre dois pintores portugueses**

##### **Categorias:**

- ✦ **Conhecimento sobre vida e obra do autor**
- ✦ **Conhecimento sobre processo de pintura**
- ✦ **Serviu para conhecer o estilo e representação**
- ✦ **Serviu para procurar informação em várias fontes**
- ✦ **Aprender a seleccionar obras**
- ✦ **Desenvolvimento de emoções e sentimentos**
- ✦ **Obra de José de Guimarães com mesma linha artística**

Destas categorias gostaríamos de dar relevo à última que nos pareceu interessante porque o aluno referiu que depois de ver a obra de José de Guimarães a achou toda muito parecida, disse que usa formas idênticas em todas elas, notou que as diversas obras de JG têm a mesma linguagem artística. É curioso que tenha reflectido nesse aspecto.

De modo geral os alunos referiram que aprenderam muitas coisas com este trabalho e recordaram os quadros, as cores, as linhas.

Esta dimensão é ainda potenciada pela acção de visitas a museus e pela vivência de acontecimentos artísticos em directo.

A este propósito evidenciaremos a actividade “Visita de Estudo” nos “olhares dos alunos”, a propósito da questão “Importância da visita de estudo no desenvolvimento do seu trabalho”, passaremos a enunciar as categorias proferidas pelos autores:

#### **Actividade: visita de estudo**

Curiosamente, nesta actividade, no primeiro momento (questionário) de abordagem aos alunos, estes pronunciaram-se pouco, não há registos, os alunos na sua grande parte não responderam, neste caso concreto nenhum dos oito alunos respondeu, apenas o Rodrigo deu uma resposta muito vaga «Sim (é importante). Porque aprendemos a fazer alguma coisa.». Num segundo momento, em entrevista, esta actividade foi muito mais valorizada. Passaremos a apresentar as categorias encontradas nesta actividade.

#### **Categoria - Importante na aprendizagem**

*Fernando: Serviu para aprender melhor, o que é que a gente deve fazer, (...)  
(entrevista-conversa - menos)*

*Rodrigo: Aprendi a saber mais as linhas (...) aprendi a fazer melhor os desenhos, aprendi que a obra de arte não é só pintura (...) A exposição foi importante porque nós ficámos a saber algumas coisas sobre aquele pintor que já morreu, era português e chamavam-lhe o pintor e o mito (entrevista-conversa - menos)*

*Paula. Foi porque ajudou-nos a ver mais como havíamos de fazer o nosso trabalho. (entrevista-conversa –mais)*

*Emanuel: Foi (importante), porque da imagem nós aprendemos a fazer os formatos a ver as texturas a saber com fazia. (entrevista-conversa –mais)*

*Carla: Sim foi importante a exposição, aprendi como se fazia o rosto, pronto como ele tinha feito a forma do rosto (...) Foi importante porque ajudava-me a saber como havia de fazê-lo, lembrava-me como tinha visto e assim desenhava melhor, como agora na lixa, desenhamos o nosso rosto, tivemos que fazer algumas coisas arredondadas. (entrevista-conversa –mais),*

Podemos verificar dos seus discursos que tanto os alunos considerados melhores (mais) ou os considerados piores (menos), afirmam que a visita de estudo foi importante porque os ajudou a compreender os elementos formais dos quadros/pinturas. Todos referem que aprenderam “coisas” ligadas à técnica.

#### **Categoria - Importante Valorizar relação directa com a obra**

*Fernando: (...) achei importante ver os quadros do pintor (entrevista-conversa -)*

*Clara: [considera mais importante ver a obra ao vivo ou projectada] Ver ao vivo. Ver ao vivo, seja realista ou abstracto, tem mais vida do que ver assim projectado [...] (...) nunca tinha visto uma exposição assim ao vivo (...) (entrevista-conversa-),*

Nesta categoria, apenas os alunos considerados piores, responderam. Consideraram que o contacto directo com a obra de arte é importante, porque tem mais impacto.

A aluna Júlia, pertencente ao grupo, em conversas na sala de aula referiu que já havia ido ao museu com os pais, mas que não tinha observado como o fez desta vez. Afirmou que agora já entendia o que via. Nas suas palavras:

*«Ele (refere-se a Picasso) pinta muito realista, outros são mais surrealistas, (...) eu não vi todos os quadros dele mas foi olhar e não ver, foi um dia que eu fui a uma exposição, fui com os meus pais, tivemos um convite, acho que foi em Lisboa, também vi na televisão...» (entrevista-conversa),*

**Categoria- Obra e autor em contexto (biográfico)**

*Clara: Se calhar acharam que era interessante por ele ter duas profissões, que era a de médico e de pintor e fazia quadros sobre a profissão dele de médico. (entrevista-conversa -)*

*Fernando: (...) estava lá um trabalho sobre Saramago ou lá o que era? (entrevista-conversa -)*

*Joel: Representou auto-retratos dele, estava lá a cadeira dele no chão e ele na secretária dele tinha lá um quadro grande (...) os pincéis (...) e um texto grande. (entrevista-conversa -)*

*Rodrigo: (...) saber algumas coisas sobre aquele pintor que já morreu, era português e chamavam-lhe o pintor e o mito (...) (entrevista-conversa -).*

A associação da visita de estudo a conhecimentos do autor vida e obra foram evidenciados só pelo grupo de alunos considerados piores. Os alunos evidenciaram nos seus discursos o facto de haver uma correlação de efeito na dupla actividade do pintor Mário Botas. Para a aluna Clara, ele se calhar pintava sobre a sua profissão, “de médico”, diz. Torna-se a ver evidenciado o *tema da obra*, e é emergente o facto de já haver uma ligação entre a obra e o artista. Segundo Parsons, este tipo de resposta enquadra-se na transição do terceiro estágio, refere:

*«Respostas como estas dão conta da prática do artista: indicam motivos que podem levar alguém a assumir o papel do pintor. Mas não relacionam o estado do espírito de um artista com o carácter específico da sua obra. Não estabelecem a ligação entre as motivações do artista e a expressividade dos seus quadros.(...)» (1992: 81)*

Pensamos que o pensamento do autor citado se enquadra nesta perspectiva apontada pela aluna Clara.

**Categoria - Indicação de preferência por obras na exposição**

*Fernando: (Gostei) do último, gostei eram dois cavalos. (entrevista-conversa )*

*Rodrigo: Mário Botas tinha lá um quadro pequenino que era o retrato dele e era muito bonito (...) foi um quadro com uma mulher sentada com um vestido cor de rosa e o homem estava a limpar os sapatos (entrevista-conversa )*

Finalizamos esta abordagem à actividade de visita de estudo com as reacções emotivas dos alunos. Gostaríamos de ilustrar estes extractos, à laia de conclusão, com um excerto de Parsons: «O melhor que os quadros podem fazer é representar pessoas com sentimentos e a representação ocorre por meio de actividades que se podem ver» (2000:179).

Os olhares das professoras enfatizaram esta actividade como um importante momento de partida para outras aprendizagens e sentiram-na como motivação. Referiram em diálogos estabelecidos que era importante fazer mais visitas a museus, mas que havia muitos constrangimentos a ultrapassar, o factor distância, e o dinheiro com os gastos foram apontados por ambas.

No que diz respeito à visita em si, afirmaram que superou as expectativas e que ficaram surpreendidas pela positiva pela forma como os alunos conseguiram relacionar temas, e assuntos a vários saberes interdisciplinares.

No que disse respeito à ponte para outras observações de obras e artistas diferentes e que é de resto uma das competências desta dimensão « Comparar diferentes formas de expressão artística» (CNEB-CE, 2001:154), as professoras realçaram épocas diferentes, pintores diferentes e formas de expressão artísticas diferentes (apresentaram pinturas, esculturas entre outros). Dando a vez aos seus discursos:

*«(...) surgiu a questão de quem terá sido o primeiro pintor a pintar os jogadores de cartas (...) estivemos a comparar (...) datas (...) vimos qual era o mais antigo (...) pintores pertencentes a diferentes épocas (...)»Soraia*

*«(...) o que sabíamos do pintor perante a época (...) que os artistas (...) mais actuais (...) seguiram uma escola (...) dum ou outro pintor (...) confronto entre diferentes épocas (...) diferentes artistas (...) ao longo dos séculos (...)»Rita*

### Tema 3: Avaliação e literacia

Em relação ao tema 3 – avaliação e literacia colocámos a seguinte questão:

Que processos e critérios de avaliação são usados, nomeadamente no que respeita às dimensões de literacia?

Quadro nº26 – categoria14 – Avaliação e Literacia

| Categoria 14                  |   | Subcategorias                                   |  |
|-------------------------------|---|---|--|
| Avaliação pelo par pedagógico | 1 | Valorização do processo na avaliação dos alunos |  |
|                               | 2 | Avaliação da criatividade e expressividade      |  |
|                               | 3 | Adopção de critérios de avaliação               |  |

Da subcategoria 1 – Valorização do processo na avaliação dos alunos, obtivemos os seguintes indicadores:

**Indicador 1 - Pautado no empenho e dedicação**

**Indicador 2 - Pautado na organização e método de trabalho e colaboração**

**Indicador 3 - Pautado na capacidade de desenvolver ideias**

**Indicador 1 - Pautado no empenho e dedicação**, deu-nos algumas referencias acerca da forma como o par pedagógico avalia os alunos. Este considera que o aluno pode não conseguir obter um produto final bom mas se revelar empenho e dedicação não será penalizado. Este discurso proferido por ambas põe em evidência uma das realidades que observámos no campo, por vezes um aluno com melhor desempenho acaba por ser “penalizado” por não demonstrar as características referidas e que se colocam ao nível dos valores e atitudes.

Dando vez ao seu discurso:

*«(...) valorizámos bastante o processo. Um aluno pode ter um trabalho cujo produto final não seja o melhor mas se for dedicado, empenhado e não conseguir fazer melhor nunca damos negativa a um aluno assim». (Soraia)*

*«(...) o interesse que o aluno poderá ter ou não na sala de aula, porque há alunos que realmente que poderão eventualmente não ter muito jeito para a disciplina, mas estão sempre interessados em todos os conhecimentos que lhes dão, e entenderem e saberem como é apesar de não terem o tal dito dom, a nível artístico, mas são alunos interessados, são alunos participativos, mas depois temos aqueles alunos que até têm algumas capacidades, mas (...) não estão interessados minimamente naquilo que se lhe diz nem nas actividades propostas, e nós achamos que isso também é muito importante passar pela avaliação (...) Na nossa disciplina, (...) os conhecimentos teóricos ficariam em último lugar, (...) as atitudes ficariam em segundo lugar e os procedimentos em primeiro lugar. » (Rita)*

Há neste discurso da professora Rita uma clara situação, esta professora valoriza as atitudes em primeiro lugar, os processos em segundo e os conhecimentos em terceiro lugar. Esta professora afirmou que esta forma de avaliar é comum a mais disciplinas, «É a nível geral não tem a ver só com a nossa disciplina.»

A gradação que se pode verificar no discurso desta professora, demonstra que a avaliação é pautada também pelos processos, assim surgiu-nos outro indicador:

### **Indicador 2 - Pautado na organização e método de trabalho e colaboração**

No que diz respeito a este indicador, é valorizado o método de trabalho e neste a capacidade de desenvolver técnicas e projectos e ainda a capacidade de cooperar com as professoras e com os colegas:

*«Valorizamos a organização, o método de trabalho, (...)» (Soraia)*

*«A observação e representação dos elementos inerentes ao desenvolvimento do trabalho.(...) A organização, a organização espacial, por exemplo, a técnica da observação e representação (...) e também a técnica de pintura com lápis de cor, (...) a cooperação entre alunos e também com o professor e os métodos de desenvolvimento desse trabalho (...) se o aluno é um aluno participativo, se é um aluno interessado cooperativo, (...) se está sempre disponível a colaborar com os colegas e com os professores, (...)» (Rita).*



**Indicador 3 - Pautado na capacidade de desenvolver ideias**

Este indicador emerge da capacidade que os alunos terão em assimilar as aprendizagens e por si, desenvolverem projectos e ideias diferentes utilizando técnicas e conhecimentos numa nova realidade.

«(...)a capacidade de desenvolver uma ideia, a aplicação de conhecimentos» (Soraia)

«(...) aplicação (...) desenvolvimento de (...) técnicas, o saber utilizar diferentes materiais, a exploração dos mesmos, (...)a criatividade (...)» (Rita)

Esta capacidade de desenvolver ideias é subtilmente referida pela professora Rita como factor de criatividade. Passámos a apresentar a subcategoria dois que nos dá conta de como se avalia a criatividade e expressividade.

Da **subcategoria 2 – Avaliação da criatividade e expressividade**, obtivemos os seguintes indicadores:

**Indicador 1 - Consensos entre par pedagógico**

**Indicador 2 - Factores de subjectividade**

**Indicador 3 - Necessidade de evitar confrontos**

**Indicador 4 - Valorização de atitudes no caso de dúvida**

**Indicador 5 - Avaliação pela combinação de elementos da forma**

**Indicador 6 - Avaliação pela capacidade de desenvolver ideias**

Os indicadores enunciados, que resultaram da subcategoria constituída a partir dos discursos das professoras, evidenciam que na avaliação da criatividade e expressividade não obedece a parâmetros definidos, que não há metas, «Não temos parâmetros definidos (...) chegamos a consensos sem problemas (...) temos o hábito de avaliar os trabalhos mediante os diversos critérios de avaliação» (Soraia). Salientam que face a esta situação há

factores de subjectividade nesta avaliação que referem “vir de dentro” «(...) a questão da criatividade e expressividade vem cá de dentro» (Soraia).

«No fundo é subjectivo, avaliar a criatividade é muito subjectivo.» (Rita)

Esta situação torna-se promotora de divergências entre o par pedagógico «São coisas complicadas (...) há (...) alguma discussão saudável entre o dito par pedagógico... (...) à excepção duma particularidade, a nível do fundo na continuidade do trabalho, em termos do fundo, houve umas divergências de opiniões (...)» (Rita).

Estes indicadores mostram-nos que os trabalhos dos alunos são avaliados pela ideia no desenvolvimento e pela aplicação de elementos da forma na expressão visual,

«(...) pela capacidade de desenvolver uma ideia de forma original e com algo diferente, com um toque pessoal» (Soraia)

«Relativamente (...) à criatividade e expressividade (...) ela é avaliada (...) a partir sobretudo da cor. Do uso da cor, (...) de alguns traços (...), o fundo<sup>87</sup> (...) eles usavam para o trabalho, (...) trabalharam a expressividade e a criatividade, (...) um suporte, com o qual eles nunca tinham trabalhado, (...) o uso a combinação do mesmo (...) deu para que os resultados fossem diferentes, (...) ajudado na exploração da linha e da cor duma outra forma (...)» (Rita)

A professora Rita refere que quando há dúvidas na avaliação discutem outros itens de avaliação e são as atitudes do aluno que vão definir a situação final,

«(...) criatividade, é tudo avaliado da mesma forma, se surgir alguma dúvida, até mesmo dentro do par pedagógico, então aí é discutida toda a situação a nível de atitude do aluno (...)».

Da **subcategoria 3** – Autonomia na adopção de critérios de avaliação, obtivemos os seguintes indicadores:

**Indicador 1** - Dificuldade de definição de metas

**Indicador 2** - Inexistência de parâmetros

**Indicador 3** - Necessidade de negociação – acomodação

---

<sup>87</sup> “Fundo” é o espaço entre o “retrato” e o terminus da folha de formato A4, onde os alunos aplicariam elementos significativos de acordo com os seus critérios de gosto e seriam representações gráficas a privilegiar na avaliação como elementos criativos e expressivos. O fundo são os diversos planos que os alunos foram capazes de criar.

O **indicador 1** mostrou-nos que ainda há muito a fazer na definição de metas de aprendizagem na disciplina de EVT. A professora Rita referiu que por vezes não é possível definir metas, afirma que é muito complicado « Depende, há trabalhos em que é permitido fazer, mas há outros que não... é muito complicado!»

### Indicador 2 - Inexistência de parâmetros

Neste sentido a professora Soraia refere que a disciplina não tem parâmetros definidos, mas que ultrapassam facilmente usando os critérios de avaliação que adoptaram.

*«Não temos parâmetros definidos (...) chegamos a consensos sem problemas (...) temos o hábito de avaliar os trabalhos mediante os diversos critérios de avaliação (...)»(Soraia).*

### Indicador 3 - Necessidade de negociação – acomodação

Apesar de uma das professoras referir que há facilidade em mediar confrontos e que facilmente chegam a consensos, admitem que às vezes é preciso negociar as avaliações, devido à subjectividade das avaliações

*«(...) é claro que às vezes a (.....) diz que é um suficiente menos e eu não concordo e vou referindo aspectos que me parecem melhores para subir a nota ou até o contrário.»(Soraia)*

Não é um processo pacífico, este da avaliação! É visível nos discursos das professoras que, apesar de chegarem a entendimentos, há muitas frustrações. Este pesar, foi utilizado pela professora Rita numa das inúmeras conversas que tivemos.

Se para as professoras não é pacífico avaliar, vejamos quais são as representações que fazem os alunos das avaliações das professoras.

Quadro nº 27 - Representação sobre o que pensam (os alunos) que devia ser valorizado na avaliação pelas professoras

| Categories  | Discursos dos alunos Questionários  | Discursos dos alunos Entrevistas  |   |
|---|---|---|---|
| Desenvolvimento de Procedimentos de Actividades e qualidades técnicas e formais | <p><b>Carla:</b> Os aspectos mais valorizados na avaliação eu acho que foi a pintura e o espaço que deixamos.</p> <p><b>Emanuel:</b> Avaliaram mais a ampliação e a cor.</p> <p><b>Júlia:</b> São: a cor, a forma de representar.</p> | <p><b>Paula.</b> A maneira como nós observamos, como desenhamos, a maneira como pintamos</p> <p><b>Carla:</b> Não sei talvez (silêncio) como a gente desenha se desenha assim muito torto, muito bem delineado, se calhar também a forma de pintar... (...) se calhar também a forma de pintar... (valorizam) O trabalho que nós fazemos!</p> <p><b>Emanuel:</b> A ampliação e a forma.</p> <p><b>Júlia:</b> Eu acho que é tudo! (...) Acho que são as pinturas.</p>  | + |
|   | <p><b>Clara:</b> (...) é a representação do desenho, a pintura e a ocupação do espaço</p> <p><b>Fernando:</b> Pintura, (...)</p> <p><b>Rodrigo:</b> Não sei, talvez o trabalho</p>  | <p><b>Clara:</b> como a gente representa, como a gente pinta e como a gente organiza o espaço [...]</p> <p><b>Joel:</b> A forma como pintam (...) e o que eu faço nas aulas.</p> <p><b>Rodrigo:</b> (...) as técnicas e as obras de arte (...) O que nós estamos a fazer, [por exemplo] eu há bocadinho estava a pintar lá com o pincel e a stora avisou-me que me ia descer a nota se eu continuasse a pintar assim com o pincel [refere-se ao modo como pressionava o pincel sobre a folha] (...) valorizam o que estamos a fazer em EVT (...)</p> <p><b>Fernando:</b> Acho que é tudo, é a cor, é a linha, a textura é tudo! Contam mais os trabalhos representados.</p> | - |
| Atitudes e comportamentos   | <p><b>Paula:</b> Acho que é o nosso empenho</p>   |   | + |
|   |   | <p><b>Clara:</b> Ah! E elas também...acho que também avaliam o esforço que temos...</p> <p><b>Fernando:</b> O comportamento! Acho que não! (...) também contam um bocadinho o comportamento.</p> <p><b>Rodrigo:</b> As professoras valorizam o comportamento.</p>   | - |

Como se pode evidenciar pela “leitura” do quadro, há alunos também com problemas em responder e reflectir neste assunto. Os alunos considerados melhores, são os que menos desenvolvem as respostas a esta questão. No questionário, poucos responderam com expressividade, na entrevista-conversa soltaram-se mais, mas sempre com longos silêncios. No entanto, consideramos que as suas respostas foram muito elucidativas e que estavam de acordo nas duas das categorias.

Quadro nº 28 – Categoria 15 - Processo de avaliação adoptado pela escola

| Categoria 15                               | Indicadores |  |
|--|-------------|--|
| Processo de avaliação adoptado pela escola | 1           | Atribuição de percentagens face diferentes domínios: cognitivos e atitudinais. |
|  | 2           | Mudança de itens de avaliação com a reorganização escolar                      |

Da categoria - **Processos de avaliação adoptados pela escola**, obtivemos dois indicadores:

**Indicador 1 - Atribuição de percentagens face diferentes domínios: cognitivos e atitudinais.**

**Indicador 2 - Mudança de itens de avaliação com a reorganização escolar**

**Indicador 1 - Atribuição de percentagens face diferentes domínios: cognitivos e atitudinais**, as professoras em diálogos estabelecidos ao longo do percurso investigativo, referem que tinham definido alterações, em departamento, na avaliação aquando a implementação da Gestão flexível na escola.

Informaram-nos que tinham inclusive mudado os itens de avaliação no documento onde se registam as notas dos alunos trimestralmente.

A professora Soraia, que teve o cargo de coordenadora do departamento, deu-nos conta das percentagens que definiram para cada domínio da avaliação, no entanto estes domínios não correspondem aos domínios de literacia de modo directo e linear, mas estão implícitos.

*«(...) temos percentagens estabelecidas pelo grupo disciplinar». (Rita)*

*«(...) temos o hábito de avaliar os trabalhos mediante os diversos critérios de avaliação (...) Na escola temos uma espécie de grelha onde temos todos os itens discriminados e com os respectivos pesos, temos duas divisões (...). Para a aquisição e aplicação de conhecimentos, domínios e técnicas, capacidade de expressão e representação, criatividade e na adequação das aprendizagens à forma de comunicar, têm*

*um peso de 60%. Quanto às atitudes, englobámos a organização e método de trabalho, (...) participação a nível de autonomia (...) 40% , são estes mais ou menos os critérios definidos para a disciplina» (Soraia).*

**Indicador 2** - A professora Soraia também referenciou na entrevista o facto de a escola ter alterado os itens de avaliação com a reorganização escolar que decorreu da implementação da Lei 6/2000, decorreu assim o indicador 2 - Mudança de itens de avaliação com a reorganização escolar

*«(...) estipulámos (...) itens há vários anos, mudámos alguns itens quando iniciámos o projecto na nova reorganização escolar, mudámos as folhas de avaliação, tivemos de reflectir muito no processo de avaliação».*

Esta professora afirmou que esta mudança fez com que tivessem de reflectir muito nos parâmetros da avaliação.

A avaliação é o final de um processo mas também é sinónimo de um novo recomeço, passaremos a apresentar a avaliação dos olhares dos alunos numa perspectiva de **“Representação sobre o que pensam que devia ser valorizado na avaliação”**.

**Quadro nº 29 -Representação dos alunos sobre o que pensam que devia ser valorizado na avaliação**

| Categories                    | Discursos dos alunos<br>Questionários  | Discursos dos alunos<br>Entrevistas   |   |
|-------------------------------|--|---|---|
| Qualidades formais e técnicas | <p><b>Carla:</b> O que eu acho que devia ser avaliado era se as cores estavam bem feitas.</p> <p><b>Emanuel:</b> A cor, a forma e a ampliação.</p> <p><b>Júlia:</b> A cor e a apresentação</p> |   | + |
|                               | <p><b>Clara:</b> (...) é a representação do desenho, a pintura e a ocupação do espaço</p> <p><b>Fernando:</b> Pintura, (...)</p> <p><b>Rodrigo:</b> Não sei, talvez o trabalho</p>             | <p><b>Clara:</b> como a gente representa, como a gente pinta e como a gente organiza o espaço [...]</p> <p><b>Joel:</b> A forma como pintam (...) e o que eu faço nas aulas.</p> <p><b>Rodrigo:</b> (...)as técnicas e as obras de arte.(...) O que nós estamos a fazer, [por exemplo] eu há bocadinho estava a pintar lá com o pincel e a stora avisou-me que me ia descer a nota se eu continuasse a pintar assim com o pincel [refere-se ao modo como pressionava o pincel sobre a folha] (...) valorizam o que estamos a fazer em EVT(...)</p> <p><b>Fernando:</b> Acho que é tudo, é a cor, é a linha, a textura é tudo! Contam mais os trabalhos representados.</p> | - |
| Atitudes e comportamentos     | <p><b>Paula:</b> Acho que devia ser o nosso interesse pelo trabalho</p>  | <p><b>Paula.</b> O que se aprende, o que se faz, com se portam (...) com se portam.</p>   | + |
|                               |  | <p><b>Clara:</b> Ah! E elas também....acho que também avaliam o esforço que temos...</p> <p><b>Fernando:</b> O comportamento! Acho que não! (...) também contam um bocadinho o comportamento.</p> <p><b>Rodrigo:</b> As professoras valorizam o comportamento.</p>  | - |
| Valorizar tudo                |  | <p><b>Júlia:</b> Era tudo mesmo</p>   | + |

Mais uma vez se evidencia que este não é um assunto fácil. Os alunos manifestam dificuldades em responder à questão que subjaz às categorias encontradas a partir dos discursos dos alunos. Praticamente mantêm-se as mesmas categorias neste tema. Os alunos referem que a avaliação que as professoras fazem é então a que devia ser feita.

Verifica-se uma convergência de olhares. É tempo de reflectir. Passaremos ao ponto seguinte: considerações finais.

## Considerações Finais

Toda a obra de Arte é de alguma maneira feita duas vezes.  
Pelo criador e pelo espectador, ou melhor,  
pela sociedade à qual pertence o espectador.  
Pierre Bourdieu, (1986)

A obra de arte foi, no nosso percurso, um otimizador de (re) criações contextualizadas em vertentes curriculares, contemplativas, compreensivas e reflexivas: contemplada, sentida<sup>88</sup> e recriada<sup>89</sup>.

Conscientes dos desafios que o Decreto-Lei 6/ 2001 impõe à escola e aos professores ao nível da reorganização pedagógica e curricular, quisemos compreender os discursos e as práticas daqueles que operacionalizaram a gestão flexível do currículo.

Tal como explicámos no primeiro e no terceiro capítulos, o currículo da educação artística sofreu alterações ao longo dos tempos. No entanto, na nossa opinião, as alterações foram sempre no sentido de se fecharem uns ciclos e de se abrirem outros, com a definição de diferentes propostas curriculares.

A situação em que nos encontramos, presentemente, na disciplina de EVT tem alguns fossos curriculares que, pelo nosso estudo, verificámos serem sentidos pelas professoras como obstáculos ao desenvolvimento curricular desta disciplina, a saber:

- Reorganização curricular: diminuição da componente lectiva (menos 70 minutos efectivos de aulas);
- Coexistência de dois modelos curriculares (um por objectivos outro por competências);
- O documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, não contempla a disciplina de EVT e, por conseguinte, não estão definidas competências para esta disciplina;

---

<sup>88</sup> Queremos dizer com “sentida” a leitura da obra sob o ponto de vista da sua compreensão cognitiva e emocional.

<sup>89</sup> Recriar no sentido de a vivenciarem a e de a reproduzirem.



- = Hibridismo da disciplina de EVT - metade da disciplina tem um carácter artístico e outra metade tecnológico - a disciplina de Educação tecnológica não está mencionada no grupo da educação artística, conforme “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”;

Perante estes constrangimentos, o par pedagógico sentiu necessidade de procurar soluções, isto é, foi desafiado a cruzar os dois modelos curriculares vigentes e, simultaneamente, seleccionar os conteúdos que melhor se adequavam à população escolar e às competências do ensino básico. Neste processo, o Departamento Curricular das Artes parece ter assumido um papel relevante ao nível da tomada de decisão e ao nível da planificação, sendo, igualmente, uma estrutura de apoio para os professores. Nesta linha de pensamento, parece-nos que uma escola “curricularmente inteligente”<sup>90</sup> é aquela que consegue (re) organizar-se criando estruturas de gestão pedagógica, curricular e organizacional adequadas às necessidades da comunidade em que se insere.

A nossa investigação permitiu-nos verificar a importância da liberdade de cada professor para adequar o currículo às características específicas da turma, nomeadamente, no que diz respeito a opções temáticas e metodológicas. Deste modo, as professoras, alvo do nosso estudo, desenvolveram uma planificação a que chamaram de médio prazo e guiaram-se pelas “Experiências de aprendizagem Indicações metodológicas” do documento do Currículo por Competências. Conceberam uma unidade temática: “a figura humana e reproduções de obras de arte” e integraram duas componentes referidas neste documento – a figura humana e a reprodução da obra de arte enaltecem o uso da obra de arte, enquanto elemento catalisador de conhecimentos:

«o diálogo com a obra de arte, constitui um meio privilegiado para abordar com os alunos diferentes modos de expressão, situando-os num universo alargado, que permite inter-relacionar as inferências visuais e técnicas com o contexto social, cultural e histórico, incidindo nas formas da arte contemporânea» (2001:162)

Foi sobre esta perspectiva de acção que desenrolámos o fio da narrativa, tudo se desenvolveu em torno do uso da obra de arte e o uso do método de resoluções de

---

<sup>90</sup> Leite, Carlinda, 2003

problemas, o qual adoptámos também como princípio activo na explicação da nossas intenções na introdução desta dissertação.

O método de resolução de problemas promoveu, nos alunos, a possibilidade de construir *per si* a base das aprendizagens traduzidas em conhecimentos. Este método, tal como referenciámos no terceiro capítulo, tem como princípio o tratamento de temas que são transversais e que perspectivam um trabalho de natureza interdisciplinar Perrenoud (2001).

Corroboramos com alguns autores que afirmam que os alunos constroem o seu próprio percurso, um percurso sempre inacabado tal como o é o caminho da literacia, um processo em *continnum* e sempre em desmultiplicações complexas.

Compreendermos os caminhos complexos numa visão apriorística, seria completamente impossível e destituído de qualquer validade, por isso, optámos por recolher todos os dados possíveis, para possivelmente obter uma visão holística do real observado e, assim adequando no tempo, os instrumentos e as questões adoptadas, não as mudando totalmente, mas afinando. Destê modo, obtivemos cinco questões fundamentais na nossa investigação, e foram estas que o desenharam.

Esta investigação possibilitou que déssemos respostas de uma forma mais enfática a umas e outras menos, sugerindo-nos, assim, a oportunidade do desenvolvimento de futuros estudos.

Permitir-nos-emos concluir utilizando as questões como guia do repositório de conclusões. Assim, à questão que se colocou da utilização da obra de arte em EVT, obtivemos, dos discursos das professoras (questionário exploratório) as seguintes conclusões:

- ≡ O uso da obra de arte é facilitada no seu contacto directo e utilizando recursos multimédia bem como através de visitas a galerias e museus;
- ≡ O uso de obras de arte é pertinente para iniciar as áreas de exploração de desenho e pintura, facilita a compreensão das mesmas e é mais fácil explorar a técnica;
- ≡ A obra de arte possibilita o desenvolvimento de literacia pois ela funciona como veículo, é o princípio, o início para atingir os objectivos que conduzem a uma literacia artística, ou seja, funciona como motivação.

Nesta primeira abordagem, consideramos que a obra de arte se mostrou estrategicamente oportuna para o desenvolvimento de literacia e à semelhança de Ferraz e Fusari (1999), acreditamos que através do “diálogo com as obras de arte”, os alunos serão capazes de adquirir novos reportórios conducentes a uma maior reflexão e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de conhecimentos e à capacidade de os expressar.

No nosso trabalho referimos a importância dada pelas professoras ao uso da obra de arte na abordagem curricular de EVT e admitimos que a obra de arte é igualmente um excelente instrumento de exploração noutras áreas temáticas e curriculares.

Não sendo este último aspecto partilhado por ambas as professoras, reitera a perspectiva de que o eu pessoal e profissional de cada um interfere com as decisões curriculares e as opções metodológicas que se assumem.

A utilização da obra de arte na disciplina de EVT privilegia a capacidade de representação gráfica dos alunos e desenvolve as suas capacidades de comunicação e expressão na medida em que possibilita a realização de aprendizagens significativas e contextualizadas. Simultaneamente, a obra de arte potencia a autonomia dos alunos bem como a abordagem inter e transdisciplinar de conteúdos. Assim, a obra de arte é uma ferramenta de trabalho importante para a integração e definição de conteúdos, para a motivação dos alunos nas suas aprendizagens e para as suas produções artísticas.

Fazendo apelo ao uso de diferentes metodologias de trabalho, é possível através do uso da obra de arte desenvolver a capacidade dos alunos para descodificar diferentes contextos, enriquecendo, assim, as suas experiências conceptuais.

Apesar das potencialidades da obra de arte para o desenvolvimento curricular de EVT, a utilização da mesma como ferramenta de trabalho é, ainda, incipiente. Os professores não estão devidamente sensibilizados para a sua utilização e a coexistência de dois modelos curriculares, a par de manuais escolares desajustados das orientações curriculares do ensino básico, parecem ser obstáculos à utilização desta ferramenta de trabalho.

Um outro aspecto, também importante, que foi evidenciado ao longo deste trabalho, prende-se com a perspectiva assumida pelas professoras relativamente à interiorização conceptual da literacia artística. Sendo um conceito recente no contexto escolar, não é fácil defini-lo ainda que este seja valorizado enquanto elemento catalisador duma aprendizagem ao longo da vida, com especial incidência para o conhecimento das artes.

A inexistência de níveis de literacia no programa de EVT é encarada, simultaneamente, como constrangimento e margem para a autonomia curricular da escola e do professor, em particular. Ainda que no nosso estudo tenhamos, apenas, trabalhado com duas professoras que valorizam, de modo diferente, a existência de níveis de literacia, admitimos a possibilidade desta visão poder ser partilhada por outros professores, pelo que nos parece pertinente a existência de espaços de reflexão e discussão nas escolas promovendo, assim, a (des) construção teórica de novos conceitos que têm vindo a invadir o quotidiano escolar. No corpo do nosso trabalho tivemos oportunidade para referir situações em que foi importante este esforço de reflexão, nomeadamente no que diz respeito à (re) construção do currículo de EVT.

Um outro aspecto relevante neste trabalho diz respeito à correlação que podemos estabelecer entre os estádios de compreensão da obra de arte, apresentados por Parsons (1992), e o desenvolvimento da literacia<sup>91</sup> que potencia a descoberta, a construção autónoma de conhecimento e o desenvolvimento, em espiral, de competências.

Os quatro eixos de literacia trabalhados a partir da observação de obras de arte, quer no contacto directo com as mesmas (visitas a museus); quer no contacto indirecto potenciado por trabalhos de pesquisa com recurso a vários suportes documentais (manual escolar, Internet, diapositivos, entre outros), e trabalhos de produção plástica livre utilizando técnicas diversas de pintura. Estas actividades revelaram-se importantes na aprendizagem dos alunos e interpelaram as professoras para a adopção de estratégias de actuação em conformidade com as indicações metodológicas expressas nas Competências Essenciais do Ensino Básico. Saliente-se, aqui, o desenvolvimento das dimensões de literacia relativas ao desenvolvimento da expressão comunicação, da apropriação das linguagens elementares das artes e do desenvolvimento da criatividade.

Uma última nota para a questão da avaliação da literacia. Neste processo valorizam-se, essencialmente, critérios de natureza metodológica (métodos e técnicas aplicados na produção artística) e atitudinal (empenho e dedicação nas actividades). A avaliação da criatividade é remetida para uma crivagem técnica, em que a capacidade de expressão e o

---

<sup>91</sup> Dispostas em quatro eixos interdependentes: Apropriação das linguagens das artes; desenvolvimento da capacidade de Expressão e Comunicação; Desenvolvimento da Criatividade e Compreensão das artes em contexto.

uso de elementos pessoais, dependem do fascínio subjectivo que os mesmos possam provocar.

Em síntese, diríamos que a obra de arte é uma ferramenta de trabalho transversal ao currículo, que potencia o desenvolvimento da literacia em artes e que pode servir de suporte à construção de aprendizagens contextualizadas e significativas para os nossos alunos. Caminhar neste sentido, depende das opções curriculares de cada escola e de cada professor pelo que desejamos que este trabalho possa contribuir para a reflexão e a construção do mesmo. É com este desejo dum aprendizagem continuado que admitimos alguns constrangimentos vivenciados ao longo desta investigação, nomeadamente a particularidade e singularidade do contexto estudado bem como as questões que carecem de aprofundamento ou, ainda, aquelas que ficam por esclarecer. Conscientes de que noutro(s) contexto(s) este estudo poderia ter resultados diferentes e convictos de que muito temos para aprender e descobrir, esperamos poder dar continuidade ao trabalho que agora terminamos.

### Clarificação de conceitos – Vocabulário específico

**Obras de arte**, para se conceptualizar o conceito obra de arte, é importante referirmos o que se entende por arte, para nós, o conceito de arte está ligado a todas as manifestações que o Homem perpetuou, quer a nível das «artes plásticas ou de espaço e da mobilidade (escultura, pintura, desenho, arquitectura) e rítmicas narrativas ou de mudança (literatura, teatro, dança, música, cinema) Nova Enciclopédia Portuguesa, 1º Volume (1996:192).

A arte e obra de arte contextualizam realidades sócio – culturais, assim é entendida como manifestação da actividade humana, nesta perspectiva Cumming refere que uma obra de arte é a «(...) capacidade de falar para além da sua época, oferecendo inspiração e significado através dos tempos.(...)»(1995:8).

Luis Carmelo, (2000) [www.bocc.ubi.pt](http://www.bocc.ubi.pt). Refere que «para Hegel, o “início da arte foi caracterizado pela tendência da imaginação para se separar da natureza a fim de se orientar para a espiritualidade (...) a arte simbólica apenas se tratava ainda de uma tentativa do espírito que, por não ter encontrado o verdadeiro conteúdo a dar à arte, era obrigado a contentar-se com revestir as significações naturais de formas exteriores ou as interioridades substanciais de abstracções que não possuem subjectividade, de fazer de tais formas exteriores e de tais abstracções o centro da arte” (...) A obra de arte, nesta óptica, contida ainda em limites ideais, não pode ser insignifica, reproductível, ou imitativa; contudo, se conformada com a sua característica lesisignica, de “padrão”, ou de devir original, já pode estender-se - como “medida” - ao julgamento comum dos outros, tentando encontrar no “*gemeinschaftlichen*” (sentido partilhado em comunidade) a concordância e a universalização subjectiva que a pressupõem (“o princípio subjectivo do julgamento do belo é representado como universal”- (...)\_Em *A origem da obra da arte* Heidegger, no primeiro parágrafo, começa por definir: “Ao que uma coisa é como é chamamos essência”. De acordo com essa noção, a origem terá como significado “aquilo a partir do qual e através do qual uma coisa é o que é”. O “como é” da essência de uma coisa passa a ter, deste modo, a sua origem naquilo de onde a coisa viria a ser “o que é”, ou seja, voltando a citar: “a origem de algo é a proveniência da sua essência”.(...) No entanto, a coisa que é obra de arte não é definível, nem pela “soma de atributos” que a definiriam enquanto tal; nem pela simples “dedução de princípios” que a legitimassem como arte(...)

**Imagem** – Este conceito, na Nova Enciclopédia Portuguesa, Vol. VII, está ligado à «representação de coisas ou de situações por meio de desenho, pintura, escultura ou gravação.(...) Num conceito psicológico, significa a reprodução de algo que foi percebido pelos sentidos na qual estão contidas as várias possibilidades de combinação dos processos associativos. Por ser uma representação tem um carácter mais débil e inconsciente do que a percepção directa.» (2002:1223).

Numa acepção psicológica, este conceito remete-nos para o mundo dos sentidos e da forma como percebemos as coisas, a este respeito **Damásio**, António refere que «as imagens são construídas quando nos ocupamos de objectos, do exterior do cérebro para o seu interior, desde pessoas e lugares, a dores de dentes; ou quando reconstruímos objectos a partir da memória, do interior para o exterior. (...) As imagens são a moeda corrente da mente. (...) qualquer símbolo com que possamos pensar é uma imagem, sendo bem pequeno o resíduo mental que não é constituído por imagens mentais. Até os sentimentos, que constituem o pano de fundo de cada instante mental, são imagens, (...) – imagens somatossensoriais, ou seja, imagens que assinalam predominantemente aspectos do estado do corpo. (...) As imagens podem ser conscientes ou não conscientes. no entanto, devemos notar que nem todas as imagens que o cérebro constrói se tornam conscientes. Há uma grande desproporção entre o grande número de imagens que são constantemente geradas e que competem umas com as outras, e a janela, relativamente pequena, através da qual as imagens se tornam conscientes – a janela através da qual as imagens são acompanhadas pela sensação, imagética também, de que estamos a apreendê-las e de que lhes estamos a prestar a devida atenção.» (2000:363-354). A visão alargada deste conceito, dada pelo autor referido é sem dúvida um exame a todas as possibilidades do que é uma imagem. Imagem num sentido mais cognoscível.

A este respeito, mas num sentido mais específico, ligado à educação, refere Coelho, que « (...) as imagens ligadas ao imaginário na educação (...) continuam revestidas de equívocos e contrastes: simultaneamente sedutores e ameaçadoras. Ainda não conseguimos encontrar a melhor forma de comunicar com este universo ecónico e imagético que existe desde sempre, mas que hoje com o poder das Novas Tecnologias ganha uma nova dimensão. (...)» (2002:825)

**Literacia em artes** – Este conceito explicitado no Currículo Nacional do Ensino Básico é « (...) a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados.

Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele.» (2001:151).

**Literacia estética** – Definir este conceito leva-nos à tarefa de o ver como uma pluralidade complexa, por um lado a literacia por outro a estética, a junção dos dois vocábulos é uma simbiose difícil de definir, mas que está na ordem do dia, Manuel José Damásio, <http://boacc.ubi.pt> referiu que «A literacia tornou-se hoje um dos temas centrais para a reflexão em torno da relação entre o sujeito e as novas formas de produção e transmissão do conhecimento que surgem associadas ao advento de uma sociedade em que a informação se transformou no valor essencial e em que as tecnologias associadas ao seu processamento e produção (...)\_No passado, o problema da literacia era tradicionalmente abordado de um ponto de vista que privilegiava, por um lado, a distinção entre o texto escrito e a oralidade, enquanto patamares de uma mesma evolução cognitiva e representacional do sujeito; e, por outro lado, a hierarquização conceptual e material do discurso como noção fundamental da literacia. ». temos fundamentalmente ligado a este vocábulo a ideia de “produção de conhecimento”.

Vejamos agora a que podemos ligar o vocábulo –Estética- Para o autor Carmelo,

(op cit), « A ‘estética’(...), enquanto nova área autónoma e unificadora de vários *agires* humanos, viria a ser designada por Baumgarten a partir da raiz verbal do Grego ‘*aisth*’, ligada sobretudo à ideia do ‘*sentir*’, “não com o ‘coração’ e o sentimento, mas sim com os sentidos, com a rede de percepções físicas” (...) O estabelecimento da beleza constituía-se agora como objectivo supremo deste novo *saber*, ou *julgar*, cuja manifestação decorreria de um “acordo de pensamentos” conducente a um único fenómeno que, por sua vez, seria “objecto de sensação” (R.Bayer,1995:180); este acordo interno de “coisas belamente pensadas” teria ainda como base uma adequação interna, de tipo icónico, entre expressão e pensamentos. Uma tal crença na inclinação natural, decerto inata, do homem para “belos pensamentos” tomava-se vital para a própria fundação da nova *disciplina* O



objecto deste novo julgar, centrado no belo, contudo, rapidamente viria a evoluir para uma metalinguagem da própria arte; actividade e crítica, crítica e actividade viriam, portanto, a formar a nova hermenêutica moderna do círculo reflexivo: arte-estética-arte »

Podemos associar, então, a estética ao “belo” “a “coisas belamente pensadas”. De uma forma muito pragmática pensamos que o conceito: “literacia Estética” se pode traduzir em “conhecer o belo, reflectir , comunicar. A estética é a filosofia da arte, eis então a problemática: conhecer a própria arte e a sua linguagem”.

**Desenho** –No nosso entender, desenho, é a representação gráfica de formas sobre superfícies, utilizando vários sistemas de comunicação ou representação: o ponto, linha, mancha, sombra, garatuja, traço, empregando vários materiais riscadores, tais como lápis, pena, cera, carvão, giz, pastel seco, pastel de óleo, lápis de cera, canetas de feltro e outros processos de diferentes, cunhagem, incisão, sulcagem, raspagem etc.

No Vocabulário de Pedagogia e das Ciências da Educação, (1976:112) define Desenho «1-Representação dos objectos ou dos seres por meio de sinais graficos.2- «croquis» ou esquema destinado a fazer compreender, a explicar.3- Representação gráfica que permite construir, fabricar, reproduzir um objecto.(...)»

Para, Maria Manuela Valssina (1998:23) «o Desenho tem um papel particular e precioso: sendo uma actividade complementar da pintura, é desta independente. No desenho, a criança exercita faculdades diferentes da que utiliza quando pinta; segundo Luquet, a criança quando desenha reproduz o seu modelo interno e, ainda as impressões que vive através dos traços ou das formas que executa(...)» .

**Pintura** – O autor (professor, pintor e crítico de arte) Gonçalves, estabelece uma analogia entre pintura infantil e pintura moderna, refere que essas analogias são mais aparentes do que reais, aferindo que os esquemas mentais são diferentes entre os adultos e crianças. No entanto, para o autor, « a pintura moderna está, por vezes, muito próxima da pintura infantil. O pintor moderno fica frequentemente extasiado com a simplicidade, a autenticidade e a espontaneidade da pintura infantil. (...) A Arte Moderna encontra afinidades com determinados aspectos da Arte Primitiva, da Arte Popular e da Arte Bruta, englobando esta a pintura das crianças,(...) A pintura infantil e a pintura moderna mais simplificada exprimem-se em função da bi-dimensionalidade do plano do suporte, rebatendo as figuras, reduzindo-as a silhuetas ou signos, que se articulam num espaço topológico. A pintura não se faz apenas com os olhos e as ideias, mas também com as

mãos, que manipulam pigmentos sobre uma superfície plana. É preciso reflectir sobre a acções das mãos e dos materiais, para compreender a formas e o espaço sugerido nos desenho infantil, reparando simultaneamente no grau de prazer que acompanhou a execução».( Eurico Gonçalves, 1991: 39 - 42)

Para Paulo Viveiros, «A pintura moderna é essa efervescência da cor. Como já não há profundidade que a sustente, ela brota da superfície. Portanto já não se pode definir a pintura através do dicionário. A partir do momento que ela começa a sair da tela, torna-se noutra coisa. Ganha profundidade, mas na direcção contrária, na do espectador. Por isso o afecta e o incomoda com essa torrente de sensações que o chocam. Essa espacialidade invertida torna-se instalação, ganha movimento contínuo (como na arte vídeo herdeira da colagem), mistura-se ou deriva de outros media; isto é, se a modernidade obrigou a uma revisão dos conceitos, fazendo com que teorias globais já não se ajustem a uma constante fragmentação e metamorfose dos objectos de análise, impondo a alegoria como a figura mais capaz de definir teoricamente a modernidade, nesse caso também a pintura já não é o que era.».

## Bibliografia

- AA.VV.. *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*, Livros Horizonte, Lisboa, 2000
- ALARCÃO Isabel et al.. *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*, Porto Editora, Porto, 1996
- ARNHEIM Rudolf. *Para uma Psicologia da Arte – Arte e Entropia*, Dinalivro, 1ª Edição, Lisboa, 1997.
- ARENDS Richard I. *Aprender a Ensinar*, Mc Graw-Hill, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae T.B. et al.. *Som, Gestos, Forma e Cor – Dimensões da Arte e seu Ensino*, Editora C/Arte, 4ª edição, Belo Horizonte, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, Cortez Editora, São Paulo, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. (org.). *De Olho no Mac*, S. Paulo: Mac – Museu de Arte Contemporânea da USP, 1992.
- BARDIM Laurence. *Análise de Conteúdo*, Edições 70, Lisboa, 1997.
- BELL, Judith. *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Publicações Gradiva, 1ª Edição, Lisboa 1997.
- BOGDAN Robert C. & BIKLEN Sar Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção das Ciências da Educação, Porto Editora, Porto, 1999.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões Sobre a Arte*, Editora Ática, 7ª edição, S. Paulo, 2003.
- BROOKS, Jacqueline Grennon; BROOKS, Martin G. *Construtivismo em Sala de Aula*, 1ª Edição, Amadora, 1991.
- CARMO Hermano e FERREIRA Manuela M.. *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*, Universidade Aberta, Lisboa, 1998.
- CARMELO, Luís. *A Estética como Desconotação Praticada pela Modernidade*, (s.l.) 2000.
- [www.bocc.ubi.pt](http://www.bocc.ubi.pt)

- CARDOSO, Camilo; VALSASSINA, Maria Manuela. *A Arte Infantil – Linguagem Plástica*, Editorial Presença, 2ª edição, Lisboa, 1988.
- CHEVALIER, Jean ; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário dos Símbolos*, editora Círculo de Leitores, (s.l.), 1997.
- CEIA Carlos. *Normas para a Apresentação de Trabalhos Científicos*, Editorial Presença, 3ª Edição, Lisboa, 2000.
- COELHO, Sónia Múrias. *As imagens invisíveis* - Universidade Portucalense Infante D. Henrique, in *O particular e o global no virar do milénio – cruzar saberes em ciências da educação*, ACTAS do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Edições Colibri, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, 2002.
- COSME, Adriana e TRINDADE, Rui. *Área de Projecto – Percursos com sentidos*, Edições Asa, 5ª Edição, Porto, 2001.
- CUMMING Robert. *Comentar a Arte – A análise e o estudo dos quadros mais famosos do Mundo*, Civilização, Itália, 1995.
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, Lisboa, 2001.
- DAMÁSIO, António. *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*, Fórum da Ciência, Publicações Europa-América, 8ª Edição, Porto, 2000.
- DAMÁSIO, Manuel José. *Contributos para a Constituição de uma Literacia Mediática*, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (s.d.). <http://bocc.ubi.pt>
- DECOBERT Simone e SACCO François. *O Desenho – No Trabalho Psicanalítico com a Criança*, Psicologia 8, Climepsi, 1ª Edição, Lisboa, 2000.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*, Editorial Presença, 7ª Edição, Lisboa, 1998.
- ECO, Humberto. *A Definição da Arte*, Edições 70 Lda, 1ª Edição, Lisboa, 2000.
- ESTRELA, Albano. *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*, Porto Editora, 4ª edição, Porto, 1994.

- ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia (org.). *Investigação em Educação*, Educa e Autores, Lisboa, 2001.
- FERRAZ, M<sup>a</sup> Heloísa C. T. ; FUSARI, M<sup>a</sup> F. R.. *Metodologia do Ensino de Arte*, Cortez, 2<sup>a</sup> edição, S. Paulo, 1999.
- FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*, Editora Guanabara Koogan, 9<sup>a</sup> edição, Rio de Janeiro, 2002.
- FISKE, Jonh. *Introdução ao Estudo da Comunicação*, Asa editores, 1<sup>a</sup> edição, Porto, 2002.
- FRÓIS, João Pedro (coord.). *Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares*, Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas, Lisboa, 2000.
- FRÓIS, João Pedro, GONÇALVES, et al. *O Programa Integrado de Artes Visuais*, Noesis «*Entrevista com Michel Parsons*», Direcção-geral de Inovação e desenvolvimento Curricular, Noesis n<sup>o</sup> 52, Outubro-Dezembro, 1999.
- <http://www.dgicd.min-edu.pt/ov/basic/edicoes/noe52/index.htm>
- FOSNOT Catherine. Twomey. *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa, 1996.
- GABEY G. e Vimenet C. *A criança Criadora*, Assírio & Alvim, 2<sup>a</sup> edição, Lisboa, 1976.
- GÂNDARA, M<sup>a</sup> Isabel. *Desenho Infantil – Um estudo sobre nveis do simbolo*, Texto Editora, 4<sup>a</sup> edição, Lisboa, 2003.
- GARDNER, Howard. *Arte, Mente e Cérebro – Uma abordagem cognitiva da criatividade*, Artmed Editora, Porto Alegre, 1999.
- GONÇALVES Eurico. *A Arte Descobre a Criança*, Raiz Editora emna Enciclopédia Universal, Lexicoteca, Círculo de Leitores, edição n<sup>o</sup> 1632, 16.37 volumes, 1987.
- GONÇALVES Eurico. *A Pintura das Crianças e Nós – Pais, professores e Educadores*, Porto Editora, Porto, 1976.

- GONÇALVES, Rui Mário; FRÓIS, João Pedro; MARQUES, Elisa. *Primeiro Olhar*, Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas, Lisboa, 2002.
- GOODNOW Jacqueline. *Desenho de Crianças*, Salamandra, Lisboa, 1992.
- GOODSON, Ivor F., *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*, Porto Editora, Porto, 2001.
- HARGREAVES, Andy. *Os Professores em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós – Moderna*, Mc Graw Hill, Amadora, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*, Artmed Editora, Porto Alegre, 2000.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Educación y Cultura Visual, Octaedro – Eub. Ediciones Universitarias de Barcelona*, 2ª edición, (s.l.), 2003.
- IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte – Sala de aula e formação de professores*, Artmed Editora, Porto Alegre, 2003.
- JOLY Martine. *Introdução à Análise da Imagem*, Edições 70, Lisboa, 1994.
- Kowalski, Isabel. *A formação para a Educação Artística / Expressão Dramática na educação de infância e no 1º ciclo da Educação Básica*, ESEL, 2001.
- <http://eselx.ipl.pt/cied/educare.1htm>
- LEIF, J.. *Vocabulário técnico e crítico de Pedagogia e das Ciências da Educação*, Editorial Notícias, 1ª edição, Lisboa, 1976
- LEITE, Carlinda. *Para uma escola curricularmente inteligente*, Edições Asa, 1ª edição, Porto, 2003.
- LEITE, Elvira, Orvalho, Luísa et al.. *O Professor Aprendiz – Criar o Futuro*: Equipa Internacional dos Países Participantes Alemanha, Dinamarca, Grécia, Irlanda e Portugal, Programa Europeu PETRA II, ACÇÃO II, Ministério da Educação / Departamento do Ensino Secundário, 1995.

- LOWENFELD, Viktor. *A Criança e Sua Arte – Um Guia para os Pais*, Editora Mestre Jou, 2ª edição, S. Paulo, 1977.
- MARQUES, Ramiro; ROLDÃO, Mª do Céu Roldão (org.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico – Reflexão Participada*, Porto Editora, Porto, 1999.
- Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica Gestão Curricular, «*Fundamentos e práticas: Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*», Lisboa, 1999.
- Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, , Lexicoteca, Círculo de Leitores, 1.2 volumes, (s.l.), 1985.
- MORGADO, José Carlos. *A (des)construção da autonomia curricular*, Edições Asa, 1ª edição, Porto, 2000.
- MORGADO, José Carlos; PARASKEVA, João Menelau. *Currículo: factos e significações*, Asa Editores, 1ª edição, Porto, 2000.
- MURANI, Bruno. *Design e Comunicação Visual*, edições 70, Lisboa, 1995.
- MURANI, Bruno. *Fantasia – Invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*, Colecção Dimensões, 2ª edição, Lisboa, 1987.
- Nadal, Emilia. Actas, s.l. 1999.
- NOVIS, Vera (org.). *Aprendendo a Ver- Relato de atividades de arte-educação realizadas durante a exposição Arte moderna Brasileira*, Coleção Roberto Marinho, Rio de Janeiro, 1995.
- Nova Enciclopédia Portuguesa, Clube Internacional do Livro, Alfragide, 1.14 volumes, 1996.
- OREY, Carmo. *A Exemplificação na Arte – Um Estudo sobre Nelson Goodman*, edição Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 1999.
- PACHECO José Augusto. *Currículo: Teoria e Praxis*, Colecção Ciências da Educação, Porto Editora, Porto, 1996

- PACHECO José Augusto (org.). *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação*, Porto Editora, Porto, 2001.
- PARSONS, Michael J.. *Compreender a Arte - Uma Abordagem à Experiência Estética do Ponto de Vista do desenvolvimento Cognitivo*, Editorial Presença, 1ª edição, Lisboa, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. *A escola e a aprendizagem da democracia*, Edições Asa, 1ª Edição, Porto, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*, Artmed Editora, Porto Alegre, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*, Artmed Editora, Porto Alegre, 2000.
- QUIVIT, Raymond e Campenhoudt, Luc Van. *Manual de Investigação em Ciências Sociais - Trajectos*, Gradiva
- READ, Herbert, *A Educação Pela Arte*. Livraria Martins Fontes Editora, 1ª edição, S. Paulo, 2001.
- ROCHA, Ana Mantero. A Educação em Arte: conceitos e fundamentos, In *informar APEVT*, Março 1999, pp 46-49.
- ROCHA, Ana Mantero. A arte na Educação: mudança ou rumo pendular? In *informar APEVT*, Janeiro 2001, pp 48-55.
- RODRIGUES, Ana Leonor M.M.. *o que é DESENHO?*, Quimera Editores, 1ª edição, (s.l.), 2003.
- ROLDÃO, Maria do Céu, *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*, Ministério da Educação Departamento da Educação Básica, Lisboa, 1999.
- ROLDÃO, Maria do Céu. *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*, Editorial Presença, 1ª edição, Lisboa, 2003.



- ROLDÃO, Maria do Céu. *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, discurso e práxis*, Porto Editora, Porto, 2003.
- YIN, Robert K. *Case study research, design and methods*, Beverly Hills, 1987 Califórnia: Sage Pub. Inc. , Lisboa, 1998.
- SANTOS, Arquimedes Silva. *Estudos de Psicopedagogia e Arte*, Livros Horizonte, Lisboa, 1999.
- SANTOS, Arquimedes Silva. *Mediações Artístico-pedagógicas*, Biblioteca do Educador, Livros Horizonte, Lisboa, 1989.
- SANTOS, Arquimedes. *Estudos de Psicopedagogia e Arte*, Biblioteca do Educador, Livros Horizonte, Lisboa, 1999.
- SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. «*Metodologias de Pesquisa Empírica com Crianças*», Sociologia, Problemas e Práticas, nº 35, 2001, 9-29.
- SARDINHA, Idalina. *Arte e Pedagogia, No Contemporâneo e Actual*, 1ª Edição, Celta Editora, Oeiras, 2006.
- SERRES, M. *O Terceiro Instruído*, Instituto Piaget, Lisboa, 1993.
- SILVA Augusto Santos. *Entre a Razão e o Sentido – Durkheim, Weber e a Teoria das Ciências Sociais*, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, Porto, 1988.
- SILVA, Cristina Moreira, PORFÍRIO, Manuel. *As Competências Essenciais em Educação Visual e Tecnológica*, Encontro Nacional da APEVT, (Maio 2004)
- SOUSA, Gonçalo de Vasconcelos. *Metodologia da Investigação, Redacção e Apresentação de Trabalhos Científicos*, Porto, Livraria Civilização-Editora, 1ª Edição, 1998.
- SOUSA, Alberto B.. *Educação Pela Arte e Artes na Educação*, Bases Psicopedagógicas, Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos, 1º Volume, Lisboa, 2003.
- SOUSA, Alberto B.. *Investigação em Educação*, Livros horizonte, 1ª edição, Lisboa, 2005.

- SPRINTTHALL Norman A. e SPRINTTHALL Richard C. *Psicologia Educacional* Mc Graw-Hill, (s.l.), 1993.
- STRIPLING, Barbara K. Eric.. «*CTAP information Literacy Guidelines K-12*», 1962.  
[http://ctap.fcoe.k12.ca.us/ctap/info\\_Lit/Guidelines.html](http://ctap.fcoe.k12.ca.us/ctap/info_Lit/Guidelines.html)
- TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Editor Livraria Almedina, Coimbra, 1999.
- TCCKMAN, Bruce W.. *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*, Serviço de Educação Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2000.
- TOLSTOI, Leon. *O que é Arte? – A Polémica visão do autor de Guerra e Paz*, Ediouro Publicações S.A. Rio de Janeiro, 2002.
- TUKMAN, Bruce W.. *Manual de investigação em educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*, Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª edição, Lisboa, 2000.
- VALENTE, Lucília e LOURENÇO, Cristina. «*É a Educação pela Arte uma Experiência datada?*», Universidade de Évora / Escola Básica Integrada de S. Onofre, Dossier- Instituto de Inovação Educacional (IE) Noesis nº 52 – Outubro Dezembro- 1999.
- VALSSINA, Maria Manuela. *Técnicas de Desenho, Pintura e Trabalho Manual*, Quatro Margens Editora, Lisboa, 1998.
- VIGOTSKI, L. S.. *Psicologia da Arte*, Editora Martins Fontes, 2ª edição, S. Paulo, 2001.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei n.º46/86, de 14 de Outubro.  
Decreto – Lei nº 344/90 de 2 de Novembro  
Decreto Lei nº319/91 de 23 de Agosto  
Despacho 22/SEEI/96  
Programa 15-18 e SEUC  
Decreto-Lei n.º115-A/98 de 4 de Maio.  
Decreto Lei nº 6 / 2001 de 18 de Janeiro

### Nota

Os anexos que se seguem só se apresentaram num exemplar de cada protocolo de observação e entrevistas.

A transcrição integral de todas as observações e entrevistas realizadas, será apresentada em suporte digital (cd), juntamente com este volume de dissertação, também para as análises, nomeadamente: Questionários, entrevistas, entrevista-conversa, mini-entrevista-acção. Apresentar-se-ão ainda alguns exemplos de produtos de alunos.

# ANEXOS

# **ANEXO I**

- 1.1. Ficha de caracterização do (a) professor (a)**
- 1.2. Protocolo da ficha de caracterização das professoras**

## Ficha de caracterização do(a) Professor(a)

### I - Identificação Pessoal do (a) Professor(a)

Nome (Facultativo) " Sordida "  
Idade: 39  
Naturalidade: LOURICAL  
Nacionalidade: PORTUGUESA

### II - Identificação Profissional do Professor

#### 1- Habilitações académicas

- Bacharelato Faculdade/Politécnico/Magistério Primário \_\_\_\_\_  
 Licenciatura Faculdade/Politécnico ESE LEIRIA  
 Pós-graduação Faculdade/Politécnico \_\_\_\_\_  
 Mestrado Faculdade/Politécnico \_\_\_\_\_  
 Outra: Qual? \_\_\_\_\_

#### 2- Situação Profissional

- Efectivo  
 Quadro de zona pedagógica  
 Profissionalização em serviço  
 Provisório com habilitação própria  
 Provisório com habilitação suficiente  
 Contratado  
 Outra: Qual? \_\_\_\_\_

### III - Tempo de Serviço de Docência

Antes da Profissionalização 0  
Depois da Profissionalização 15 anos  
Nesta escola 13 anos

### III - Actividade Profissional na área de EVT

- 1- Exerceu cargos: Sim  Não  Quais? Coordenadora do Departamento de Expressões Artísticas  
2- Exerce cargos: Sim  Não  Quais? SUB-COORDENADORA DE EVT

**IV – Actividades do professor durante o ano lectivo**

Disciplina (s) que lecciona EVT

Áreas curriculares não disciplinares que lecciona Área de Projecto e TIC

V – Frequência de acções de formação no âmbito da área de Educação Visual e Educação Tecnológica.

Por Iniciativa própria. Quais? Acção dinamizadas pela Rotring e Staedtler

Por Iniciativa da(s) escola(s) onde exerce(u) actividade(s): Quais? \_\_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_

**V – Trabalhos(escritos/plásticos) Publicados/Expostos no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica**

Exposição de trabalhos temáticos realizados em EVT: pintura com lápis de cera sobre liza; painéis de azulejos; painéis cerâmicos; trabalhos de pesquisa sobre alguns pintores; sobre o estudo da cor ...

**V – Trabalhos realizados e não publicados/Expostos no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica**

Realização de "mascotes" tridimensionais.

**VI – Participação em projectos ou eventos no âmbito da Disciplina de Educação Visual e Tecnológica**

Desfile de Carnaval

Decoração da escola com motivos de Natal.

Criação de cendões

Constupções na areia

Pintura de painéis no dia Mundial da Criança

(...)

Obrigada pela atenção dispensada!

# **ANEXO II**

**2.1. Projecto Educativo**

**2.2. Plano Curricular –EVT- 5º ano – Ano Lectivo 2003/2004**

**2.3. Quadro de Competências Gerais e Transversais 5º ano**

**2.4. Planificação do ensino- aprendizagem (plano médio prazo)**

**2.5. Critérios de Avaliação – 5º ano**



## PROJECTO EDUCATIVO

### **Quadro Conceptual**

Considerando os objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), conjugados com o reforço da autonomia da escola (Decreto-Lei n.º 115-A/98) e a reorganização curricular do ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001) torna-se necessária a elaboração de um Projecto Educativo próprio, construído e executado de uma forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes educativos, de adequação às características do Agrupamento e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere (Decreto-Lei n.º 43/89).

### **Introdução**

O Projecto Educativo não pretende ser exemplo acabado de guia estruturante mas, pelo contrário, está naturalmente aberto à integração de novos itens que de alguma forma venham flexibilizar e melhorar o projecto, no sentido de que todos os interessados neste processo possam aproveitá-lo o mais possível.

Julgamos indispensável a motivação e o conhecimento mútuo de todos os elementos da comunidade escolar de forma a que a interajuda, a cumplicidade, a participação e a responsabilização se atinjam na sua plenitude.

### **1. Definição do problema**

Depois de fazer o diagnóstico da situação, que incidiu nas motivações, expectativas dos diversos parceiros directamente implicados no processo educativo do Agrupamento, bem como nas realidades concretas de uma

comunidade com identidade própria, com potencialidades e problemas, verificou-se que existe:

- Insuficiente comunicação entre Escola - Família - Meio;
- Falta de cooperação e comunicação entre professores;
- Um número considerável de alunos com dificuldades de aprendizagem devido à falta de hábitos de estudo e organização do trabalho e acompanhamento educativo no desempenho das tarefas escolares, bem como baixas expectativas relativamente ao seu futuro académico e profissional. A população escolar deste Agrupamento é bastante heterogénea na medida em que os alunos têm níveis sócio culturais bastante díspares. Alguns apresentam dificuldades de integração e de relacionamento interpessoal, necessidades educativas especiais, e um percurso escolar irregular, tornando-se necessário responder adequadamente a essas necessidades, nomeadamente através da implementação de currículos alternativos do Decreto-Lei n.º 319/91 e Desp. 22/SEEI/96, programa 15-18 e SEUC. Neste contexto foram consideradas prioritárias as questões relacionadas com o processo de aprendizagem e as atitudes e valores.

## **2. Caracterização do meio**

O Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, insere-se num meio cujas principais actividades económicas se apresentam muito diversificadas. Abrangem desde serrações, a explorações florestais, actividades agrícolas e pequenas indústrias (metalomecânicas, cerâmicas, plásticos, etc.).

No ano de 1989, na Carreira, freguesia de Souto da Carpalhosa, a cerca de 20 Km de Leiria, nasceu a Escola C+S de Souto da Carpalhosa. Nesse ano lectivo, de 1989/90, a escola arrancou com 4 turmas funcionando nuns pavilhões pré-fabricados cedidos por uma empresa local, a Monliz.

No ano seguinte, mais precisamente em Outubro de 1990 a Escola passou a funcionar nas actuais instalações com 21 turmas.

Pelo Decreto-Lei nº. 74/89, de 28 de Agosto, a Carreira é elevada a freguesia, desvinculando-se da freguesia de Souto da Carpalhosa, mantendo-se, no entanto, o nome da escola inicialmente atribuído - Escola C+S de Souto da Carpalhosa até 17 de Fevereiro de 1996. Nesta data procedeu-se à inauguração da mesma e do Pavilhão Gimnodesportivo, pelo então Presidente da República Dr. Mário Soares, tendo sido o nome alterado para Escola dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Rainha Santa Isabel de Carreira.

Em 2000 fomos constituídos Agrupamento Vertical de Escolas Rainha Santa Isabel - Carreira, passando a integrar os Jardins de Infância e Escolas do 1º Ciclo e Ensino Básico Mediatizado das freguesias de Carreira, Ortigosa e Souto da Carpalhosa. Em 2001 foi extinto o EBM de Chã da Laranjeira e em 2002 foi extinto o posto de Moita da Roda. A Escola E.B. 2,3 Rainha Santa Isabel de Carreira é a escola sede deste Agrupamento que inclui 16 estabelecimentos de ensino.

Em 2003 passaram a integrar este Agrupamento os estabelecimentos de ensino das freguesias de Bajouca, Coimbrão e Monte Redondo que constituíam o Agrupamento de Monte Redondo.

Em 2004 o Agrupamento cresceu com os estabelecimentos de ensino das freguesias de Carvide e Monte Real.

## **2.1. Quem somos**

Somos um Agrupamento de Escolas, que inclui 14 Jardins de Infância (Bajouca, Carreira, Coimbrão, Ervideira, Moita da Roda, Monte Redondo, Pedrógão, Ruivaqueira, Riba d'Aves, Souto da Carpalhosa e Vale da Pedra, Outeiro da Fonte e Monte Real), 24 Escolas do 1º Ciclo ( Bajouca, Bouça de

Lá, Carreira n.º 1, Casal Novo, Chã da Laranjeira, Coimbrão, Ervideira, Fonte Cova, Lameira, Lavegadas, Moita da Roda, Monte Redondo, Ortigosa, Pedrógão, Sismaria, Souto da Carpalhosa, Vale da Bajouca, Vale da Pedra e Várzeas, Monte Real, Serra do Porto d'Urso, Carvide, Moinhos de Carvide e Outeiro da Fonte) e uma Escola dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (escola sede - Escola EB 2,3 Rainha Santa Isabel de Carreira), com profissionais qualificados e que envolve, com uma dinâmica própria, todos os parceiros educativos no sentido de rentabilizar e otimizar recursos que possibilitem aos alunos ofertas educativas diversificadas, facilitando a diferenciação pedagógica e a formação integral de cada aluno.

## 2.2 Quantos somos

| Nível de Ensino   | N.º de Alunos | N.º de Professores | N.º Funcionários |
|-------------------|---------------|--------------------|------------------|
| Pré-Escolar       | 290           | 19                 | 13               |
| 1º Ciclo          | 687           | 60                 | 11 +16*          |
| 2º Ciclo          | 184           | 32                 | 32               |
| 3º Ciclo          | 216           | 46                 |                  |
| 3º Ciclo S.E.U.C. | 70            |                    |                  |
| Totais            | 1447          | 157                | 56+16*           |

\* tarefas

O corpo docente da escola-sede é instável, pois a maioria dos docentes pertencentes ao quadro da escola concorre ao destacamento, tornando-se difícil fazer um trabalho contínuo e de sequência pedagógica. Contudo, ano após ano, conseguimos ter sempre um corpo jovem, dinâmico e com novas ideias para projectos que acabam por se integrar na dinâmica da escola.

### 3. Linhas Orientadoras

Partindo do pressuposto que cabe à escola gerir e responder adequadamente e com qualidade à diversidade do seu público, consideramos pertinente desenhar as seguintes linhas orientadoras:

- Proporcionar situações de aprendizagem diversificadas e significativas de modo a desenvolver expectativas positivas nos alunos relativamente à escola e ao seu futuro;
- Desenvolver processos de comunicação e de partilha de responsabilidades entre todos os intervenientes no processo educativo;
- Desenvolver hábitos de permuta entre docentes;
- Valorizar a diferença no sentido de criar igualdade de oportunidades a todos os alunos, facilitando o cumprimento da escolaridade obrigatória;
- Promover a qualidade do ensino, fomentando a criatividade, a iniciativa, a capacidade de discussão e de decisão e a vontade colectiva de transformar a realidade social;
- Basear a sua actuação nos princípios de escola activa e do trabalho de projecto, valorizando a língua materna e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação;
- Promover o desenvolvimento de comportamentos e atitudes de vida saudável;

- Proporcionar aos alunos instrumentos de trabalho que possibilitem o desenvolvimento das capacidades de observação, de crítica e de aquisição de hábitos de trabalho, dando particular relevância às novas áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Área Projecto e Formação Cívica).

#### **4. Orientações para a organização pedagógica e administrativa do Agrupamento**

Na organização pedagógica e administrativa do Agrupamento devem prevalecer critérios de natureza pedagógica que promovam a articulação e a sequencialidade entre ciclos bem como a rentabilização e a optimização de recursos.

##### **4.1. Projecto Curricular de Escola/Agrupamento**

O Projecto Curricular de Escola/Agrupamento é um instrumento de trabalho que permite operacionalizar o currículo nacional.

O Projecto Curricular de Escola/Agrupamento, a analisar em Conselho Pedagógico e a aprovar na Assembleia, define-se em função do currículo nacional respeitando as linhas orientadoras do Projecto Educativo, tendo como referência as competências gerais e transversais de cada ciclo bem como as competências essenciais de cada disciplina.

O desenho curricular, a definir em Conselho Pedagógico, faz parte integrante do Projecto Curricular de Escola/Agrupamento e deve resultar numa gestão equilibrada que facilite a articulação curricular numa perspectiva inter e transdisciplinar.

O Projecto Curricular de Escola/Agrupamento deve prever a articulação de saberes nucleares bem como a auto-regulação de saberes "laterais" que

são privilegiados nas Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares, reflectindo a cooperação interdisciplinar e o trabalho colaborativo.

O Projecto Curricular de Escola/Agrupamento deve incluir a definição de linhas orientadoras para a elaboração do Projecto Curricular de Turma.

#### **4.2. Projecto Curricular de Turma**

O Projecto Curricular de Turma tem por referência o Projecto Curricular de Escola/Agrupamento, sendo um instrumento de trabalho que operacionaliza o conjunto de aprendizagens significativas e contextualizadas em função das características específicas de cada turma, permitindo uma articulação de conteúdos e modos de acção.

O Projecto Curricular de Turma é da responsabilidade do professor titular da turma, em articulação com o Conselho de Docentes, no 1º Ciclo e da responsabilidade do Conselho de Turma nos 2º e 3º Ciclos.

O Projecto Curricular de Turma deve proporcionar a concretização de uma educação de qualidade, que seja significativa para os diversos alunos e que lhes permita desenvolver competências para enfrentar, de forma autónoma e numa perspectiva intermulticultural os desafios do futuro.

#### **5. Plano Anual de Actividades**

A elaboração do Plano Anual de Actividades deve ser feita de uma forma articulada e sequencial, permitindo a motivação, a valorização, a consolidação, o aprofundamento e o enriquecimento de aprendizagens significativas. As actividades a desenvolver visam a concretização dos objectivos enunciados no Projecto Educativo.

#### **6. Regulamento Interno**

O Regulamento Interno deve privilegiar os direitos e deveres de participação democrática, a todos os intervenientes no processo educativo.

#### **7. Actividades de enriquecimento curricular**

Entende-se por actividades de enriquecimento curricular, todas as actividades a desenvolver no âmbito do Plano Anual de Actividades bem como as actividades a desenvolver no âmbito do desporto escolar e da dinamização de clubes e projectos.

Estas actividades devem promover o desenvolvimento de interesses e aptidões dos alunos, proporcionando a aquisição de atitudes autónomas e democráticas, a reflexão sobre fenómenos sócio-culturais vividos na família, na localidade, no país e no mundo, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma consciência intercultural.

#### **8. Ofertas educativas diversificadas**

Entende-se por ofertas educativas diversificadas, todos os projectos a desenvolver pela escola, no âmbito da sua autonomia, e que surgem como alternativa ao ensino regular, nomeadamente os projectos relacionados com o decreto-lei n.º 319/ 91; o despacho n.º 22/ SEEI/ 96; o despacho 19971/ 99 e o Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis.

A implementação de projectos ao abrigo da legislação anteriormente referida, deve resultar do diagnóstico de necessidades dos alunos, conjugado com as características do meio e os recursos disponíveis pela escola, de forma a assegurar, com qualidade, o cumprimento da escolaridade básica, a integração na vida activa e conseqüente promoção social e profissional.



## **9. Parceiros educativos**

Sendo a escola um espaço de socialização em diálogo permanente com a comunidade, deve promover acções de participação e responsabilização entre todos os parceiros envolvidos no processo educativo, nomeadamente, os pais e encarregados de educação, o pessoal docente e não docente, a autarquia, as entidades de desenvolvimento educacional, cultural, artístico, científico, ambiental, económico e outros, de modo a concretizar, com maior eficácia e eficiência, as linhas orientadoras deste projecto.

## **10. Formação dos agentes educativos**

De forma a contribuir para a qualidade do ensino, a formação dos agentes educativos deve privilegiar a formação contextualizada, promovendo espaços de auto e hetero reflexão sobre as práticas educativas.

A escola deve criar mecanismos de diagnóstico e avaliação reguladores das necessidades de formação.

## **11. Avaliação das aprendizagens**

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações relativas ao percurso escolar dos alunos e aos mecanismos que a escola desenvolve para promover aprendizagens significativas e com qualidade.

Na avaliação dos alunos devem ocorrer princípios de coerência e sequencialidade entre as competências a atingir e os processos e instrumentos a utilizar, de modo a que estes se adequem à diversidade e

natureza das aprendizagens, dando ênfase ao percurso e à evolução do aluno ao longo do ensino básico.

O Agrupamento de Escolas deve desenvolver mecanismos de avaliação interna que lhe permitam adequar procedimentos promotores da qualidade de ensino, nomeadamente através da existência de um observatório da qualidade da escola.

## **12. Divulgação do Projecto Educativo**

O Projecto Educativo será divulgado, junto de toda a comunidade educativa, pela forma que os órgãos de administração e gestão do Agrupamento considerarem mais adequada.

## **13. Avaliação do Projecto Educativo**

No final de cada ano lectivo deve ser feita uma avaliação do trabalho desenvolvido, sob a forma de relatório, o qual será analisado pelos órgãos competentes (Conselho Pedagógico e Assembleia) que decidirão da necessidade de reformulação deste documento.

Na avaliação do Projecto Educativo devem ser equacionados itens relacionados com a coerência, funcionalidade e adequação à diversidade social e cultural da comunidade educativa.

## **14. Disposições finais**

Este projecto será o suporte do trabalho a desenvolver nos próximos três anos lectivos, podendo e devendo ser alterado, sempre que se julgue

necessário, pois trata-se de um documento em aberto que se reconstrói a todo o momento com base na experiência e na reflexão participada.

O Projecto Educativo é um horizonte para o futuro, um futuro que se constrói no hoje, alicerçado no ontem.

| CONTEÚDOS   | OBJECTIVOS  | COMPETÊNCIAS  |
|---|---|---|
| <p><b>COMUNICAÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meios de comunicação visual</li> <li>• A imagem na comunicação visual</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as diferentes formas de comunicação.</li> <li>• Utilizar expressivamente os diversos elementos visuais (cor, representação do movimento, relação de grandeza das figuras, desenho das letras, entre outros).</li> <li>• Utilizar diversos códigos visuais (esboço de objecto projectado, mapas, esquemas, projectos, cores simbólicas...)</li> <li>• Reconhecer a importância da qualidade de expressão plástica, e até o rigor de expressão, para que a comunicação se estabeleça.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir objectos plásticos explorando temas, ideias e situações.</li> <li>• Aplicar, de forma funcional, diferentes códigos visuais</li> <li>• Compreender as relações do seu corpo com os diferentes objectos integrados no espaço visual.</li> <li>• Reconhecer diferentes formas de representação do espaço.</li> <li>• Organizar formalmente espaços bidimensionais e tridimensionais.</li> </ul> |
| <p><b>ESPAÇO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Natureza e organização do espaço bidimensional e tridimensional.</li> <li>• Posição relativa dos objectos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar correctamente, tanto na linguagem verbal como gráfica, os conceitos: horizontal, vertical e oblíquo.</li> <li>• Organizar, quanto à funcionalidade e equilíbrio visual, espaços bidimensionais e tridimensionais.</li> <li>• Compreender graficamente a representação do espaço.</li> <li>• Utilizar na representação do espaço a dimensão, a luz/cor e a transparência /opacidade</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar conhecimentos sobre a compreensão e representação do espaço nas suas produções</li> <li>• Compreender as posições relativas entre o observador e os objectos percebidos.</li> <li>• Organizar com funcionalidade e equilíbrio visual os espaços bidimensionais e tridimensionais.</li> </ul>  |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>ESTRUTURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturas naturais e artificiais</li> <li>• Estruturas bidimensionais e tridimensionais</li> </ul> <p>Representação gráfica de estruturas .</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer que a estrutura pode ser encarada como suporte ou como organização dos elementos de uma forma natural ou criada pelo Homem.</li> <li>• Régistar graficamente as formas que observa, partindo do entendimento das estruturas.</li> </ul> <p>Compreender que a estrutura de um objecto, de um material ou de um ser vivo, está ligada à sua forma e modo de existir</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer que muitas estruturas são constituídas pela montagem de elementos muito simples.</li> <li>• Reconhecer que a estrutura influencia a forma de um objecto.</li> <li>• Distinguir estruturas naturais de estruturas artificiais</li> </ul> |
| <p><b>FORMA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas naturais e artificiais.</li> <li>• Elementos da forma</li> <li>• Relação forma função</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os elementos que definem ou caracterizam uma forma: luz/cor, linha, superfície, volume e textura.</li> <li>• Reconhecer a influência da luz na percepção da forma e dos seus elementos.</li> <li>• Relacionar a forma com as suas funções.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar composições visuais a partir da observação e da imaginação, utilizando com alguma expressividade os elementos da forma.</li> </ul>   |
| <p><b>GEOMETRIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas e relações geométricas</li> <li>• Traçados e construções com rigor: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Posição relativa de rectas no espaço.</li> <li>❖ Divisão de segmentos de recta.</li> <li>❖ Divisão da circunferência em 2,3,4 e 6 partes iguais.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar formas geométricas no envolvimento natural ou criado pelo Homem.</li> <li>• Executar traçados geométricos simples na resolução de problemas práticos.</li> <li>• Utilizar instrumentos de desenho geométrico com preocupação de rigor.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a importância dos traçados e rigor geométrico</li> </ul>  |

Agrupamento Vertical de Escolas Rainha Santa Isabel – Carreira

**ESCOLA E.B. 2,3 RAINHA SANTA ISABEL**

# **PLANO CURRICULAR**

Disciplina: **Educação Visual e Tecnológica**    Ano de escolaridade: **5º ano**

Ano Lectivo 2003/2004

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>LUZ/COR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoria da cor. <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Luz/cor</li> <li>❖ Cores primárias e secundárias.</li> </ul> </li> <li>• Expressividade da cor: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Cores quentes , frias e neutras.</li> </ul> </li> <li>• Gradação da cor.</li> <li>• Pintura com guachos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a natureza da cor</li> <li>• Reconhecer a cor no envolvimento</li> <li>• Organizar conhecimentos e experiências adquiridas sobre a cor.</li> <li>• Identificar diversos tons de uma cor.</li> <li>• Efectuar registos cromáticos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a natureza da cor e a sua relação com a luz, aplicando os conhecimentos nas suas experimentações plásticas.</li> </ul>                    |
| <p><b>MEDIDA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos e instrumentos de medida.</li> </ul> <p>Unidades de medida.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer unidades de medida</li> <li>• Utilizar instrumentos de medida.</li> <li>• Conhecer os factores a considerar para efectuar uma medição.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas.</li> <li>• Aplicar adequadamente vocabulário específico</li> </ul>         |
| <p><b>TRABALHO</b></p> <p>Organização do trabalho</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar as condições necessárias para o trabalho a realizar.</li> <li>• Colaborar na planificação das diversas fases de um trabalho.</li> <li>• Participar activamente nos trabalhos de grupo.</li> <li>• Cooperar com os colegas.</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de se pronunciar criticamente em relação à sua produção e à dos outros.</li> <li>• Cumprir normas democraticamente estabelecidas</li> </ul> |

QUADRO DE COMPETÊNCIAS GERAIS E TRANSVERSAIS 5º ANO

| COMPETÊNCIAS GERAIS  | COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS  | SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM   |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar de forma activa nas diversas actividades desenvolvidas pela comunidade escolar.</li> <li>• Desenvolver o sentido de responsabilidade.</li> <li>• Conhecer e desenvolver métodos de trabalho e aprendizagem.</li> <li>• Cooperar com os outros e trabalhar em grupo.</li> <li>• Utilizar de forma adequada a Língua Portuguesa em diferentes situações de comunicação.</li> <li>• Desenvolver a criatividade.</li> <li>• Desenvolver práticas técnico-manuais.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos de trabalho e de estudo</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar em actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com regras estabelecidas.</li> <li>- Expressar dúvidas ou dificuldades</li> </ul> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratamento de informação</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisar e organizar informação em função das necessidades</li> </ul>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar diferentes formas de comunicação e representação.</li> </ul>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionamento interpessoal e de grupo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e actuar de acordo com as normas e as regras de convivência, de trabalho e de responsabilização definidas pela comunidade escolar</li> </ul>            |

Este conjunto de competências foi delimitado a partir do documento elaborado pelo Departamento de Educação Básica que define as competências gerais e transversais a desenvolver ao longo da Educação Básica.

Nota: As estratégias cognitivas não foram definidas, por se achar que as mesmas estão implícitas nas competências essenciais de cada disciplina.



|   | COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER   | DESENVOLVER<br>COMPETÊNCIAS PARA<br>-SABER OLHAR ,VER E<br>PENSAR   | COMUNICAÇÃO VISUAL  | ELEMENTOS DA FORMA  |
|---|--|---|---|---|
| <b>Apropriação das Linguagens elementares das artes</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir conceitos</li> <li>• Identificar conceitos em obras artísticas</li> <li>• Descodificar diferentes linguagens e códigos das artes.</li> <li>• Identificar técnicas e instrumentos e ser capaz de os aplicar com correcção e oportunidade.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminar cores e formas.</li> <li>• Identificar a linguagem e símbolos artísticos.</li> <li>• Conhecer técnicas de pintura: o pontilhismo, a mancha...</li> </ul>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar mensagens na leitura de formas visuais.</li> <li>• Descodificar diferentes produtos gráficos.</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as proporções e noções de antropometria na representação da figura humana.</li> <li>• Reconhecer e utilizar processos de representação a duas dimensões: sobreposição, tamanho relativo dos objectos, textura, luz/cor e perspectiva linear.</li> </ul> |
| <b>Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar-se emotivamente com a obra de arte, manifestando preferências para além dos aspectos técnicos e conceptuais (valores estéticos)</li> <li>• Desenvolver a motricidade na utilização de diversas técnicas artísticas.</li> <li>• Utilizar as TIC na prática artística.</li> <li>• Participar activamente na produção artística.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir a composição de uma obra.</li> <li>• Desenvolver o sentido crítico na análise de representações gráficas, obras de arte, fotografias...</li> <li>• Agir plásticamente.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceber objectos gráficos aplicando regras da comunicação visual – composição; relação forma-função; módulo-Padrão;...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar elementos definidores da forma: ponto, linha, plano volume, luz/cor, textura e estrutura – experimentações plásticas.</li> <li>• Compreender a relação entre a luz/cor.</li> </ul>  |

|  | COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER   | DESENVOLVER<br>COMPETÊNCIAS PARA<br>-SABER OLHAR , VER E PENSAR  | COMUNICAÇÃO VISUAL | ELEMENTOS DA<br>FORMA |
|--|--|--|--------------------|-----------------------|
| <b>Desenvolvimento da Criatividade</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar a expressão espontânea.</li> <li>• Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas.</li> <li>• Seleccionar informação em função do problema.</li> <li>• Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflectir e reproduzir um obra de um artista português.</li> <li>• Reflectir e recriar uma obra de arte.</li> <li>• Compor uma cena em estudo, fotografá-la e recriá-la.</li> </ul> |                    |                       |
| <b>Compreensão das Artes no Contexto</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar diferentes formas de expressão artística.</li> <li>• Valorizar o património artístico.</li> <li>• Desenvolver projectos de pesquisa em artes.</li> <li>• Perceber o valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia a dia das pessoas.</li> <li>• Vivenciar acontecimentos artísticos em contacto directo (exposições).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisar e apresentar um trabalho de investigação individual, sobre um artista português.</li> <li>• Preparar uma visita a uma exposição.</li> </ul>                               |                    |                       |

# CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 5º ANO

## DOMÍNIO COGNITIVO

- Conhecimento
- Compreensão
- Aquisição 60%
- Aplicação

## DOMÍNIO SOCIO-AFECTIVO

- Interesse / Empenho
- Participação / Colaboração
- Espírito de entreatajuda 300/0
- Respeito pelos outros

## DOMÍNIO PSICO-MOTOR

- Organização e método de trabalho
- Apresentação dos trabalhos 10 0/0

# **ANEXO III**

- 3.1. Questionário exploratório aberto a professoras
- 3.2. Protocolo do Questionário exploratório aberto a professoras
- 3.3. Tratamento de dados do Questionário exploratório aberto a professoras

## **1. O Questionário exploratório às professoras**

1. Porque é que escolheram desenvolver a obra de arte nos conteúdos de Desenho e Pintura?
2. Que outras motivações é que tiveram para que escolhessem José Malhoa e que temas subjacentes ao seu pensamento?
3. Como é que explicam o que é uma obra de arte?  
(tentar perceber se pensam ser fácil definir o conceito e se acham que os alunos o entendem da mesma maneira).
4. O que é que privilegiam para que os alunos entendam o que é uma obra de arte?
5. O que é que valorizam no processo de aprendizagem dos alunos?
  - 5.1. Que tipo de avaliações fazem no percurso desta aprendizagem?
6. Que itens da avaliação privilegiam?
7. Que estratégias desenvolveram para que os alunos se expressassem de forma criativa?
8. Como é que definem e avaliam a criatividade?
  - 9.1. E a expressividade?
9. Que importância tem a técnica e que lugar ocupam a criatividade, expressividade e sentido crítico no percurso traçado de aprendizagem?
10. Como avaliaram os produtos dos alunos?
11. Como confrontam produtos com níveis e técnicas diferentes?

## **Professora Soraia**

1. Como orientam as actividades pedagógicas no sentido de proporcionarem o contacto com a obra de arte?

Recorrendo a imagens de obras de arte, através de visitas a exposições.

2. Porque é que escolheram iniciar com a exploração da obra de arte na área de exploração de desenho e pintura?

Porque facilita a compreensão, motiva os alunos para o desenho e pintura.

3. Vão continuar a utilizar a obra de arte para leccionarem outras áreas de exploração e conteúdos?

Sempre que se enquadra serão analisadas as obras de arte. Por exemplo. Quando abordamos os traçados geométricos, provavelmente iremos analisar obras de Mondrian e Kandinsky, que considero bons exemplos para motivar os alunos para a realização de composições visuais geométricas interessantes.

4. Consideram que os alunos têm maturidade para perceberem o conceito do que é uma obra de arte?

Sim. A partir do momento que entendem que um quadro, uma escultura, é uma obra de arte, porque cada um pode perceber e entender de acordo com a sua sensibilidade, para transmitir sentimentos...

5. Acreditam que a obra de arte poderá ser veículo para uma literacia em artes? Porquê?

Sim, pode ser o início, a motivação para procurar, para querer mais. Os alunos aprendem mais e melhor, eles já sabem muitas coisas e depois utilizam nas outras disciplinas, o que aprendem a ver obras de arte.

6. O que é que valorizam no processo de aprendizagem dos alunos nesta disciplina?

- ✚ Experimentação
- ✚ Percurso para chegar a um trabalho/desenvolvimento dos trabalhos
- ✚ Aquisição de saberes e competências
- ✚ Interesse

## ✿ Participação

7. Que tipo de avaliações fazem no percurso das aprendizagens?

- ✿ Avaliação directa
- ✿ Auto e hetero-avaliação
- ✿ Análise e avaliação dos trabalhos desenvolvidos

8. Que estratégias desenvolvem usualmente para que os alunos se expressem de forma criativa?

- ✿ Muitas vezes a partir da análise de imagens, diapositivos, de trabalhos de colegas
- ✿ Exploração do tema de forma a fomentar o interesse e curiosidade
- ✿ A observação de imagens, através de diapositivos e de trabalhos de colegas é uma excelente estratégia para desenvolver a expressividade e a criatividades dos alunos.

9. Como definem e avaliam a criatividade?

Pela capacidade de concretizar uma ideia.

9.1. E a Expressividade?

Pela forma como aplicam determinada técnica, como percebem as coisas e lhes imprimem um toque pessoal. Características próprias do seu registo.

10. Que importância tem e que lugar ocupam a criatividade e a expressividade e sentido crítico no percurso traçado da aprendizagem? Há alguma “fórmula”

Na minha opinião, é importante conhecer a técnica para depois darem largas à imaginação e conseguirem concretizar, ir mais além, só depois de dominarem a técnica é que conseguem dar mais expressividade, já se tem o traço próprio, dá-se o cunho pessoal, é fundamental dominar a técnica.

Professora Soraia, entregue a 09 de Janeiro. Recolhido a 19 de Janeiro.

# Anexo IV

4.1. Questionário aberto de alunos

4.2 Análise de questionário aberto e entrevista conversas a alunos –  
grelha (quatro piores)





Olá! Como vão!

Estou a precisar dum favor especial, gostaria que me respondessem a algumas perguntas nos espaços indicados.

As vossas respostas serão mantidas em segredo.

Peço-vos que respondam com muita sinceridade pois o meu trabalho depende da vossa honestidade. Conto convosco! Muito obrigada pelo vosso contributo e disponibilidade.

1. Idade \_\_\_\_\_

2. Nome: \_\_\_\_\_ 3. N° \_\_\_\_\_ 4. Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /200\_\_

5. Quais são os teus pintores preferidos? Do que gostas mais na sua pintura?

---

---

---

---

---

---

6. Pensa em duas obras completamente diferentes, das que estudaste, compara-as e diz qual o seu estilo. Não te esqueças de referir o título da obra e o nome do respectivo autor/pintor.

---

---

---

---

---

---

---

---

7. De todas as obras que estudaste de qual gostaste mais? Porquê?

---

---

---

8. Explica por palavras tuas o que entendes por “Obra de Arte”.

---

---

---

---

---

8.1. O que é que achas que se pode aprender através do estudo duma obra de arte? Que emoções te podem transmitir?

---

---

---

---

9. Para que te serviu o trabalho de pesquisa que fizeste do pintor seleccionado?

---

---

---

---

---

10. Quais são os elementos da forma que mais encontraste nos dois trabalhos que fizeste (Cézanne e José de Guimarães)?

---

---

---

---

11. O que aprendeste de novo nesta unidade de trabalho (*A figura Humana, através da obra de arte - estudo da luz/cor, movimento e elementos da forma*)?

---

---

---

---

12. O que pensaste sobre os teus trabalhos depois de terminados?

---

---

---

---

13. Na visita de estudo à exposição de Mário Botas: "O Pintor e o Mito", do que é que gostaste mais? Foi importante para desenvolveres o teu trabalho? Porquê?

---

---

---

14. Quais achas que são os aspectos (itens) mais valorizados na avaliação feita pelas tuas professoras?

---

---

---

---

14.1. E tu o que achas que devia ser mais importante na avaliação desses mesmos trabalhos?

---

---

---

Análise comparativa entre informações provenientes de fonte escrita e de fonte oral sobre o mesmo instrumento de recolha de dados: questionários aberto  
 – Quatro alunos piores – Clara – Fernando – Rodrigo - Joel (lista fornecida pelo par pedagógico).

| Dimensões de literacia  | Questões   | Categorias   | Fonte escrita (1º Momento) questionário aberto aplicado a 26/Março/2004  | Fonte oral (2º Momento) Aplicação de questionário sob forma de entrevista- conversa,, ocorreu entre 20 de Maio e 21 de Junho  |
|---|--|--|--|---|
| <p>Três eixos de literacia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriação das linguagens elementares das artes</li> <li>• Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação</li> <li>• Compreensão das artes em contexto</li> </ul> | <p>Preferências de Pintores e critérios de escolha</p> | <p>Preferência/pintor Estudados</p>                        | <p><b>Clara</b> meus pintores preferidos são o José de Guimarães e o <u>Équipo Crónica</u> (...)<br/> <b>Joel</b>: (...) o José de Guimarães (...)<br/> <b>Fernando</b> José de Guimarães (...)<br/> <b>Rodrigo</b>: José de Guimarães (...)</p> | <p><b>Clara</b>: Gosto muito de JG (...)<br/> <b>Joel</b>: (...) e a Vieira da Silva.<br/> <b>Fernando</b>: Então é da Vieira da Silva (...) e também do José de Guimarães (...)<br/> <b>Rodrigo</b>: (...) Rafael de Solbes</p>  |
|   |  | <p>Preferência/pintor Não estudados</p>                    |  | <p><b>Fernando</b>: (...) do Henri Moore e do Leonardo da Vinci (...)<br/> <b>Joel</b>: (...) Leonardo da Vinci (...)</p>   |
|   |  | <p>Critério pelo elemento da forma:<br/>         ■ Cor</p> | <p><b>Clara</b> (...) gosto mais pelas cores que utilizam<br/> <b>Fernando</b> [José de Guimarães] Porque ele pinta cores vivas<br/> <b>Rodrigo</b>: (...) A cor.</p>  | <p><b>Clara</b>: Gosto muito (...) porque tem trabalhos com muita cor, muita vida, são cores muito vivas (...)<br/> <b>Fernando</b>: (...) gosto dele [refere-se a JG] porque pinta com muitas cores (...)<br/> <b>Rodrigo</b>: Gosto da cor. L.V. utiliza cores escuras, gosto de cores escuras, porque gosto do vermelho o vermelho é escuro, gosto do castanho, do preto.<br/>         As cores claras são o verde o azul e o cinzento. [...] gostei (...) foi da cor.<br/> <b>Joel</b>: (...) Gostei pelas cores diferentes (...)</p> |
|   |  | <p>Critério de gosto pela pintura</p>                      | <p><b>Joel</b>: (José de Guimarães) (...) pinta bem</p>  | <p><b>Joel</b>: (...) gosto da forma como eles pintam (...)</p>   |

Análise comparativa entre informações provenientes de fonte escrita e de fonte oral sobre o mesmo instrumento de recolha de dados: questionários aberto  
 – Quatro alunos piores – Clara – Fernando – Rodrigo - Joel (lista fornecida pelo par pedagógico).

| Dimensões de literacia  | Questões   | Categorias  | Fonte escrita (1º Momento) questionário aberto aplicado a 26/Março/2004   | Fonte oral (2º Momento) Aplicação de questionário sob forma de entrevista- conversa,, ocorreu entre 20 de Maio e 21 de Junho   |
|---|--|---|---|--|
| Três eixos de literacia:<br>(cont.) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriação das linguagens elementares das artes</li> <li>• Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação</li> <li>• Compreensão das artes em contexto</li> </ul> |  | Critério de gosto pelo uso de características antropomórficas |   | <b>Fernando:</b> (Vieira da Silva), gosto dela porque (...) ela vai pintar uma pessoa com cara de animal.... é bonito é isso.(algumas tempo depois a inv. refere esta informação dada pelo aluno para entrar numa nova questão, o aluno ao ouvir de novo, diz:) Não quem fez caras de animais em pessoas foi José de Guimarães.  |
|   | Critérios de escolha de obras de arte preferidas | Titulo e autor  | <b>Clara:</b> Foi “Nu descendo as escadas” (...) “Nu descendo as escadas” (...) o pintor é José de Guimarães. “Os Jogadores de Cartas” (...) o pintor é Equipo Crónica<br><b>Fernando:</b> Vieira da Silva e JG.<br><b>Rodrigo:</b> José de Guimarães. Nu descendo as escadas | <b>Clara:</b> O de José de Guimarães é o nu descendo as escadas. e o de Equipo Cronica já não me lembro (...) Ah! É acho que é os jogadores de cartas (...)<br><b>Fernando:</b> Vieira da Silva (...) “os jogadores de cartas” e a de José de Guimarães com o “Nú Descendo as Escadas”<br><b>Joel:</b> “Os jogadores de cartas” foi Paul Cézanne e o “Nú Descendo as escadas” foi o José de Guimarães.<br><b>Rodrigo:</b> Gosto do Leonardo da Vinci (...) por causa da Mona Lisa (...) Gosto (...) de Rafael de Solbes (...) também era “Jogadores de cartas” (...) [também gostei de um que tinha três homens a jogar às cartas] (...) acho que era de Vieira da Silva (...) |
|   |  | Pelo uso de movimentos artísticos                             | <b>Clara:</b> Das obras que estudei a que gostei mais foi “Nu descendo as escadas” porque era realista e abstracto ao mesmo tempo   | <b>Clara:</b> [A obra de de José Guimarães.]É abstracta e para mim isso é muito importante porque eu gosto de descobrir o que está à frente.   |

Análise comparativa entre informações provenientes de fonte escrita e de fonte oral sobre o mesmo instrumento de recolha de dados: questionários aberto  
 – Quatro alunos piores – Clara – Fernando – Rodrigo - Joel (lista fornecida pelo par pedagógico).

| Dimensões de literacia   | Questões   | Categorias  | Fonte escrita (1º Momento) questionário aberto aplicado a 26/Março/2004  | Fonte oral (2º Momento) Aplicação de questionário sob forma de entrevista- conversa,, ocorreu entre 20 de Maio e 21 de Junho  |
|--|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Três eixos de literacia:</li> <li>• (cont.)</li> <li>• Apropriação das linguagens elementares das artes</li> <li>• Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação</li> <li>• Compreensão das artes em contexto</li> </ul> | Critérios de escolha de obras de arte preferidas (cont.) | Pelo uso da cor e tipo de pintura                   | <p><b>Fernando:</b> José de Guimarães. Porque ele pinta com cores vivas.</p> <p><b>Rodrigo:</b> Da de José de Guimarães por causa da cor.</p>  | <p><b>Joel:</b> gostei da Mona Lisa (professoras mostraram?) Sim agora no auto-retrato (...) a Mona lisa é do Leonardo da Vinci. (...) Gostei pelas cores diferentes e pintada em cima de tela</p> <p><b>Rodrigo:</b> (refere-se à obra de Rafael de Solbes) Gostei do uso da cor (...)<br/>(refere-se ao quadro de Mona Lisa) Gosto da cor (...) utiliza cores escuras (...) gosto de cores escuras, porque gosto do vermelho o vermelho é escuro, gosto do castanho, do preto (quais são as cores claras) azul, verde, branco e cinzento</p> <p><b>Fernando:</b> O estilo de JG é pintar com cores primárias e Vieira da Silva pinta com cores secundárias e primárias.</p> |
|  |  | Pelo uso de elementos narrativos                    |  | <p><b>Rodrigo:</b> (refere-se à obra de Rafael de Solbes) também eram jogadores de cartas (...) gostei, porque eles estavam a jogar às cartas, havia uma janela e viam-se muitos prédios (...) (Diz que é a obra de Vieira da Silva, no entanto é de Equippo Cronica) Tinha um homem de cada lado, tinham umas caras estranhas</p>  |
|  |  | Pelo grau de dificuldade/facilidade de              | <p><b>Joel:</b> A de José de Guimarães porque foi fácil de fazer o trabalho</p>  |   |
|  |  | Identificação de e correspondência de: autor e tema | <p><b>Clara:</b>(...) são “os jogadores de cartas” e “Nu descendo as escadas” “os jogadores de cartas” (...) o pintor é Équipo Crónica O “nu descendo a escadas”(…)o pintor é José de Guimarães.</p> <p><b>Fernando:</b> Vieira da Silva e José de Guimarães</p> | <p><b>Clara:</b> O de José de Guimarães é o nu descendo as escadas. e o de Equippo Cronica já não me lembro (...)Ah! É acho que é os jogadores de cartas (...)</p> <p><b>Fernando:</b> Vieira da Silva (...) “os jogadores de cartas” e a de José de Guimarães com o “Nú Descendo as</p> <p><b>Joel:</b> “Os jogadores de cartas” foi Paul Cézanne e o “Nú Descendo as escadas” foi o José de Guimarães.</p>  |

Análise comparativa entre informações provenientes de fonte escrita e de fonte oral sobre o mesmo instrumento de recolha de dados: questionários aberto  
 – Quatro alunos piores – Clara – Fernando – Rodrigo - Joel (lista fornecida pelo par pedagógico).

| Dimensões de literacia  | Questões                                  | Categorias   | Fonte escrita (1º Momento) questionário aberto aplicado a 26/Março/2004   | Fonte oral (2º Momento) Aplicação de questionário sob forma de entrevista- conversa,, ocorreu entre 20 de Maio e 21 de Junho  |
|---|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão das artes em contexto</li> <li>• Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação</li> </ul> | Comparação de obras de arte e de artistas |  | Rodrigo: J.G. Nu Descendo as Escadas.   |   |
|   |   | Diferenças entre pintores e obras pelo estilo (abstracto e realista) | <b>Clara:</b> As duas obras completamente diferentes são “os jogadores de cartas” e “Nu descendo as escadas” “os jogadores de cartas” é mais realista e o pintor Équippo Cronica o “nu descendo a escadas” é mais abstracto o pintor é José de Guimarães. | <b>Clara:</b> O Équippo Cronica o José Guimarães (...) O EC é mais realista, um bocadinho mais escura, a de JG é mais viva e é mais abstracta (...)<br><b>Fernando:</b> Vieira da Silva é mais abstracto e JG para mim não é muito abstracto, é um bocado realista. „[e Cézanne?] Ó esse ainda é mais realista!<br><b>Joel:</b> (...) Leonardo da Vinci pinta as coisas como na realidade e a Vieira da Silva não! Pinta as coisas sem ser na realidade, obras abstractas e Leonardo da Vinci pinta coisas como a realidade. (...) É que o Nú descendo as escadas são coisas (...) abstractas, porque não é uma pessoa muito realista (...) |
|   | Conceito de obra de arte                  | Qualidade estética: beleza   | <b>Clara:</b> (...) Obra de Arte é uma obra bonita .  | <b>Clara:</b> Uma obra de arte, (...) muito bonita (...)<br><b>Rodrigo:</b> (...) [vai para os museus] porque é bonita.<br><b>Fernando:</b> Uma obra de arte é um quadro (...), bonito...   |
|   |   | Como produto   | <b>Fernando:</b> Uma obra de arte é uma pintura pintada por um pintor.  | <b>Clara:</b> (...) Obra de arte é uma coisa (...) é uma coisa muito especial (...)<br><b>Fernando:</b> Uma obra de arte é um quadro, um quadro pintado (...)<br><b>Joel:</b> É um desenho tipo aqueles ali [apontou para reproduções de obra de arte de pintores estrangeiros famosos, que estavam pendurados na parede da sala onde ocorreu a conversa] (...) são também as pintadas por nós e outras coisas (...) são coisas feitas em papel   |

Análise comparativa entre informações provenientes de fonte escrita e de fonte oral sobre o mesmo instrumento de recolha de dados: questionários aberto  
 – Quatro alunos piores – Clara – Fernando – Rodrigo - Joel (lista fornecida pelo par pedagógico).

| Dimensões de literacia   | Questões  | Categorias   | Fonte escrita (1º Momento)_<br>questionário aberto aplicado a<br>26/Março/2004  | Fonte oral (2º Momento) Aplicação de questionário sob<br>forma de entrevista- conversa,, ocorreu entre 20 de<br>Maio e 21 de Junho   |
|--|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão das artes em contexto</li> <li>• Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação (cont.)</li> </ul>                                    | Conceito de obra de arte (cont.)  | Como valor patrimonial   | Clara: (...) às vezes as obras de arte são monumentos<br>Rodrigo. Uma obra de arte é por exemplo um desenho muito bom.  | Clara: Uma Obra de arte é uma coisa, um monumento ou um desenho (...)<br>Fernando: Uma obra de arte é um quadro, um quadro pintado muito bom, (...) uma estátua é uma obra de arte! (...) um carro é uma obra de arte!<br>Joel: Aquele cavalo que lá está! (refere-se ao monumento que está no largo do mosteiro da Batalha) (...)<br>Rodrigo: Uma Obra de Arte é uma pintura (...) que vai para os museus, muito, muito (...) antiga. |
|  |   | Como valor social – prestigiante   |   | Clara: a obra de arte é (...) muito especial importante para o país, silêncio, também é uma coisa muito importante a obra de arte<br>Fernando: Para ser uma obra de arte, é preciso fazermos coisas que a gente conhece, (...)<br>Joel: (...) uma obra de arte é conhecida muito bem (...) são coisas conhecidas e importantes.  |
| Três eixos de literacia:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriação das linguagens elementares das artes</li> <li>• Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação</li> </ul> | Aprendizagens e emoções/sentimentos resultantes da contemplação da Obra de Arte | Desenvolvimento de competências e conhecimento sobre processos de desenho e de pintura | Fernando: Aprender melhor a pintar<br>Clara: Através de uma obra de arte pode aprender-se (...) a desenhar melhor (...) | Fernando: Então podemos aprender coisas e depois na escola a gente já faz melhor (...) aprendo como é que é feito, como se pinta.<br>Clara: O que eu aprendi foi a desenhar (...)Eu achei o trabalho bonito, então deu-me força para desenhar, fez-me gostar mais de desenhar, porque eu nunca gostei de desenhar!   |

Análise comparativa entre informações provenientes de fonte escrita e de fonte oral sobre o mesmo instrumento de recolha de dados: questionários aberto  
 – Quatro alunos piores – Clara – Fernando – Rodrigo - Joel (lista fornecida pelo par pedagógico).

| Dimensões de literacia              | Questões  | Categorias  | Fonte escrita (1º Momento) questionário aberto aplicado a 26/Março/2004  | Fonte oral (2º Momento) Aplicação de questionário sob forma de entrevista- conversa,, ocorreu entre 20 de Maio e 21 de Junho   |  |
|-------------------------------------|---|---|--|--|--|
| • Compreensão das artes em contexto | Aprendizagens e emoções/sentimentos resultantes da contemplação da Obra de Arte   | Expectativas positivas em relação às competências desenvolvidas |  | <b>Clara:</b> (...) Fez-me gostar mais de desenhar, porque eu nunca gostei de desenhar! (...) comecei a esforçar-me agora neste trabalho que fizemos e está tudo bem. (...)  |  |
|                                     |   | Orgulho pela pintura portuguesa                                 |  | <b>Clara:</b> Fiquei muito contente porque muitos dizem que Portugal não vale nada, mas afinal tem pintores muitos bons. (...) há pessoas que, ouve-se dizer que Portugal não presta Portugal é assim, Portugal não sei!   |  |
|                                     |   | Transmissão de emoções para o receptor do autor                 | <b>Clara:</b> Através de uma obra de arte pode aprender-se a ser feliz, (...) Podem transmitir felicidade, alegria às vezes tristeza etc<br><b>Joel:</b> A amizade e o amor.<br><b>Rodrigo:</b> Transmite-me emoção. | <b>Rodrigo:</b> Sinto-me emocionado por causa da pintura, por causa das cores (...) pode-se gostar (...)<br><b>Joel:</b> [emoções] Alegria, cor (cor é emoção?) Não! Paz, amor!<br><b>Clara:</b> Eu achei o trabalho bonito, então deu-me força para desenhar. (...) |  |
|                                     | Aprendizagens na unidade em execução: reprodução de obras de arte e figura humana | Graus de aprendizagem   |  |  | <b>Clara:</b> Para dizer a verdade eu não sabia nada! [Inv. Não aprendeste nada na escola primária?] Na primária nós não fazíamos trabalhos de... ( Expressão Plástica) Sim! Não fazíamos.               |
|                                     |   | Conhecimento acerca das qualidades físicas do quadro (técnica)  | Fernando: Como os pintores pintam.   |  | <b>Joel:</b> Ah! Aprendi como é que eles pintavam e o suporte deles. (...) Aprendi como é que se fazia o auto retrato de cada um.<br><b>Clara:</b><br><b>Rodrigo:</b>                                    |
|                                     |   | Inexistência de aprendizagens                                   |  |  | Fernando. (Não aprendeu nada) Não, já tinha trabalhado com guacho, aguarela.   |
|                                     |   | Compreensão de elementos formais na representação               |  |  | <b>Joel:</b> (aprendi) Muita coisa, então a estrutura, a cor, as formas, utilizar a régua para fazer (...) a esquadria (...)<br><b>Rodrigo:</b> aprendi a obra de arte, aprendi a pintar, aprendi aquilo |



Análise comparativa entre informações provenientes de fonte escrita e de fonte oral sobre o mesmo instrumento de recolha de dados: questionários aberto  
 – Quatro alunos piores – Clara – Fernando – Rodrigo - Joel (lista fornecida pelo par pedagógico).

| Dimensões de literacia  | Questões   | Categorias                        | Fonte escrita (1º Momento) questionário aberto aplicado a 26/Março/2004   | Fonte oral (2º Momento) Aplicação de questionário sob forma de entrevista- conversa,, ocorreu entre 20 de Maio e 21 de Junho  |
|---|--|-----------------------------------|---|---|
| Três eixos de literacia:<br>(cont.) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriação das linguagens elementares das artes</li> <li>• Desenvolvimento da capacidade de comunicação e expressão</li> <li>• Compreensão das artes em contexto</li> </ul> | Aprendizagens na unidade em execução:<br>reprodução de obras de arte e figura humana (cont.) |                                   |   | que as professoras nos tiveram a ensinar, a pintura lavada ( Aluno repetente, a inv questionou-o se já tinha feito o retrato) Aprendi, só que foi a nossa cara que a gente fez.   |
|   |  | Compreensão de estilos            |   | Clara: (estilos/movimentos) Abstractos ou realistas.  |
|   | Conhecimento de elementos da forma em obras (observadas e reproduzidas)                      | Paul Cézanne e José de Guimarães  | <b>Clara:</b> As formas que mais encontrei nos dois trabalhos que fiz foi linhas curvas, linhas direitas, etc.<br><b>Rodrigo:</b> O desenho e a cor<br><b>Fernando:</b> Pintura abstracta, pintura realista<br><b>Joel:</b> A cor, a linha e a linha curva, mancha, (margem, linhas oblíquas) e traço grosso. | <b>Clara:</b> Elementos da forma, já não me lembro do que é. (presta-se esclarecimento) se calhar a cor! Utilizei cores escuras. (...) utilizei linhas rectas.<br><b>Fernando:</b> Então foi a cor e o desenho (...) a textura, as sombras, as estruturas.<br><b>Rodrigo.</b> Foi as linhas e foi as cores (...) utilizei as estruturas e as formas (no Cézanne utilizei mais linhas) oblíquas (em José de Guimarães) também na cabeça, na cabeça utilizei utilizei linhas oblíquas e linhas curvas.<br><b>Joel:</b> (...) a forma (...) (o que é a forma?) é a linha que define as coisas (...) rectas, curvas (...) |
|   | Pertinência do trabalho de pesquisa  | Conhecimento sobre o autor e obra | Fernando: Para saber mais sobre ele.<br>Rodrigo: Para ficar a conhecer mais um bocadinho  | <b>Fernando:</b> Foi sobre Helena Vieira da Silva (...) foi para saber coisas sobre a vida dela (...) ela viveu em Paris e depois foi presa. Ai não! Foi uma guerra que houve no tempo dela (...) (saber coisas sobre) a obra dela (...)<br><br><b>Joel:</b> (pesquisei) Paul Cézanne (so podiam ser ou JG ou VS) mas eu primeiro fui ver este (internet) . (a pesquisa foi ) José de Guimarães, perdi-o depois fiz de Vieira da Silva (...) para aprender quem ela era, onde ela nasceu, como é que ela reagiu quando o pai morreu (...)<br><b>Rodrigo:</b> Para ficarmos a saber mais um bocadinho dos              |

Análise comparativa entre informações provenientes de fonte escrita e de fonte oral sobre o mesmo instrumento de recolha de dados: questionários aberto  
 – Quatro alunos piores – Clara – Fernando – Rodrigo - Joel (lista fornecida pelo par pedagógico).

| Dimensões de literacia  | Questões                                    | Categorias                                     | Fonte escrita (1º Momento) questionário aberto aplicado a 26/Março/2004 | Fonte oral (2º Momento) Aplicação de questionário sob forma de entrevista- conversa,, ocorreu entre 20 de Maio e 21 de Junho  |
|---|---|--|---|---|
| <p>Três eixos de literacia:<br/>(cont.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriação das linguagens elementares das artes</li> <li>• Desenvolvimento da capacidade de comunicação e expressão</li> <li>• Compreensão das artes em contexto</li> </ul> | Pertinência do trabalho de pesquisa (cont.) | Conhecimento sobre o autor e obra (cont.)      |   | pintores (neste caso). Da Vieira da Silva (...) e ver a vida deles. (VS) casou com um homem suíço Arped Szenes. (...) Serviu para vermos como eram as suas obras (...) vi o que era a jogar às cartas, um quadro muito grande e vi que era uma mulher nua, vi no computador quando a gente estava a pesquisar e também vi em livros (...)                                 |
|   |   | Conhecimento sobre processo de pintura         | Clara: Serviu para aprender a desenhar melhor, a pintar melhor, (...)   | Joel: (refere-se a Vieira da Silva) (...) e a forma como é que ela pintava (...) o estilo dela era abstracto.   |
|   |   | Desenvolvimento de emoções e sentimentos       | Clara: (...) a sentir-me mais alegre, mais felicidade, etc.             |   |
|   | Pertinência da visita de estudo             | Valoriza a aprendizagem                        | Rodrigo. Sim (é importante). Porque aprendemos a fazer alguma coisa.    | Fernando: Serviu para aprender melhor, o que é que a gente deve fazer, (...)<br>Rodrigo: Aprendi a saber mais as linhas (...) aprendi a fazer melhor os desenhos aprendi que a obra de arte não é só pintura (...) A exposição foi importante porque nós ficámos a saber algumas coisas sobre aquele pintor que já morreu, era português e chamavam-lhe o pintor e o mito |
|   |   | I Valoriza relação directa com a obra          |   | Fernando: (...) achei importante ver os quadros do pintor<br>Clara: [considera mais importante ver a obra ao vivo ou projectada] Ver ao vivo. Ver ao vivo, seja realista ou abstracto, tem mais vida do que ver assim projectado [...] (...) nunca tinha visto uma exposição assim ao vivo (...)  |
|   |   | Valoriza obra e autor em contexto (biográfico) |   | Clara: Se calhar acharam que era interessante por ele ter duas profissões, que era a de médico e de pintor e fazia quadros sobre a profissão dele de médico.<br>Fernando: (...) estava lá um trabalho sobre Saramago ou lá o que era?   |

Análise comparativa entre informações provenientes de fonte escrita e de fonte oral sobre o mesmo instrumento de recolha de dados: questionários aberto

– Quatro alunos piores – Clara – Fernando – Rodrigo - Joel (lista fornecida pelo par pedagógico).

| Dimensões de literacia  | Questões                        | Categorias  | Fonte escrita (1º Momento) questionário aberto aplicado a 26/Março/2004                                       | Fonte oral (2º Momento) Aplicação de questionário sob forma de entrevista- conversa,, ocorreu entre 20 de Maio e 21 de Junho  |
|---|---------------------------------|---|---|---|
| <p>Três eixos de literacia:<br/>(cont.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriação das linguagens elementares das artes</li> <li>• Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação</li> <li>• Compreensão das artes em contexto</li> </ul> | Pertinência da visita de estudo |   |   | <p><b>Joel:</b> Representou auto-retratos dele, estava lá a cadeira dele no chão e ele na secretária dele tinha lá um quadro grande (...) os pincéis (...) e um texto grande.</p> <p><b>Rodrigo:</b> (...) saber algumas coisas sobre aquele pintor que já morreu, era português e chamavam-lhe o pintor e o mito (...)</p> |
|   |                                 | Valoriza obras na exposição                       |   | <p><b>Fernando:</b> (Gostei) do último, gostei eram dois cavalos.</p> <p><b>Rodrigo:</b> Mário Botas tinha lá um quadro pequenino que era o retrato dele e era muito bonito (...). foi um quadro com uma mulher sentada com um vestido cor de rosa e o homem estava a limpar os sapatos</p>                                 |
|   | Apreciação dos produtos         | Trabalhos tecnicamente imperfeitos                | <p><b>Clara:</b> (...) estavam mal feitos, mas eu também não me esforcei muito</p>                            | <p><b>Joel:</b> (...) alguns estavam com menos pintura do que alguns (...) porque alguns estavam com falhas de pintura e outros não.</p>  |
|   |                                 | Trabalhos de qualidade                            | <p><b>Fernando:</b> Pensei que estavam fixes.</p> <p><b>Rodrigo:</b> Que elas iam ser expostas na escola.</p> | <p><b>Rodrigo:</b> Gostei, nunca pensei que conseguia fazer o retrato da professora e consegui. (em relação aos outros trabalhos) também pensei que não ia conseguir e consegui.</p> <p><b>Joel:</b> achei que estavam bons (...)</p> <p><b>Clara:</b> (...) também porque achei que ficou melhor que os outros</p>         |
|   |                                 | Grau de esforço na execução dos trabalhos         | <p><b>Joel:</b> Que foram um bocadinho difíceis de fazer, mas fizeram-se bem.</p>                             | <p><b>Clara:</b> (...) se calhar achei-o mais simples (...)</p>   |
|   |                                 | Preferência pela representação gráfica: o retrato |   | <p><b>Clara:</b> também a contar com o retrato? o retrato, eu gostei de fazer todos, mas o que gostei mais de fazer foi o retrato,(...)</p>   |

Análise comparativa entre informações provenientes de fonte escrita e de fonte oral sobre o mesmo instrumento de recolha de dados: questionários aberto  
 – Quatro alunos piores – Clara – Fernando – Rodrigo - Joel (lista fornecida pelo par pedagógico).

| Dimensões de literacia   | Questões   | Categorias                    | Fonte escrita (1º Momento) questionário aberto aplicado a 26/Março/2004                                 | Fonte oral (2º Momento) Aplicação de questionário sob forma de entrevista- conversa,, ocorreu entre 20 de Maio e 21 de Junho   |
|--|--|-------------------------------|---|--|
|  |  | Competências no desenho       |   | Clara: (...)aprendi a desenhar a ver como é que ia fazer, e se calhar no último, já não tive tantas dificuldades em o fazer. (...)   |
| Três eixos de literacia:<br>(cont.)<br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriação das linguagens elementares das artes</li> <li>• Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação</li> <li>• Compreensão das artes em contexto</li> </ul> | Representação sobre o que pensam ser valorizado na avaliação pelas professoras | Qualidades técnicas e formais | Clara: (...) é a representação do desenho, a pintura e a ocupação do espaço<br>Fernando: Pintura, (...) | Clara: como a gente representa, como a gente pinta e como a gente organiza o espaço [...]<br>Joel: A forma como pintam (...)<br>Rodrigo: (...) as técnicas e as obras de arte.<br>Fernando: Acho que é tudo, é a cor, é a linha, a textura é tudo! Contam mais os trabalhos representados.   |
|  |  | Procedimentos/ /actividades   | Rodrigo: Não sei, talvez o trabalho.  | Rodrigo: O que nós estamos a fazer, [por exemplo] eu há bocadinho estava a pintar lá com o pincel e a stora avisou-me que me ia descer a nota se eu continuasse a pintar assim com o pincel [refere-se ao modo como pressionava o pincel sobre a folha] (...) valorizam o que estamos a fazer em EVT (...)<br>Joel: (...) e o que eu faço nas aulas. |
|  |  | Atitudes e comportamentos     |   | Clara: Ah! E elas também....acho que também avaliam o esforço que temos...<br>Fernando: O comportamento! Acho que não! (...) também contam um bocadinho o comportamento.<br>Rodrigo: As professoras valorizam o comportamento.   |

Análise comparativa entre informações provenientes de fonte escrita e de fonte oral sobre o mesmo instrumento de recolha de dados: questionários aberto  
 – Quatro alunos piores – Clara – Fernando – Rodrigo - Joel (lista fornecida pelo par pedagógico).

| Dimensões de literacia  | Questões   | Categorias                                       | Fonte escrita (1º Momento) questionário aberto aplicado a 26/Março/2004   | Fonte oral (2º Momento) Aplicação de questionário sob forma de entrevista- conversa,, ocorreu entre 20 de Maio e 21 de Junho   |
|---|--|--|---|--|
| Três eixos de literacia:<br>(cont.) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriação das linguagens elementares das artes</li> <li>• Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação</li> <li>• Compreensão das artes em contexto</li> </ul> | Representação sobre o que pensam que devia ser valorizado na avaliação | Desenvolvimento de qualidades técnicas e formais | <b>Clara:</b> (...) as mesmas coisas. :(...) é a representação do desenho, a pintura e a ocupação do espaço<br><br><b>Fernando:</b> Pintura | <b>Fernando:</b> Também a pintura (...) [pensa que o que devia ser valorizado pelas profs] Contam mais os trabalhos representados(...)<br><br><b>Clara:</b> como a gente representa, como a gente pinta e como a gente organiza o espaço [...] Ah! E elas também....acho que também avaliam o esforço que temos... |
|   |  | Valorização do produto                           | <b>Joel:</b> O trabalho ser bom   |  |
|   |  | Valorização do comportamento                     |   | <b>Fernando:</b> [pensa que o que devia ser valorizado pelas profs] O comportamento! [.As professoras não contam muito o comportamento?..] Acho que não! (...), também contam um bocadinho o comportamento.  |

# **Anexo**

## **V**

### 5. Guião de entrevista a professoras

## GUIÃO DA ENTREVISTA

**I - Tema:** «O Desenvolvimento do currículo na disciplina de Educação Visual e Tecnológica – A Obra de Arte como um caminho para uma literacia artística em Desenho e Pintura»

### II - Objectivos Gerais:

- Recolher informações das professoras sobre as suas perspectivas educacionais (decorrendo do aprofundamento de conhecimentos prévios acerca de: planificações, documentos, intenções pedagógicas, metodológicas, etc).
- Compreender como organizam as práticas e operacionalizam as aprendizagens (em torno da abordagem e exploração de obras de arte).
- Descobrir se os professores distinguem uma “literacia em artes”<sup>2</sup> e os efeitos que os evidenciam  
( através da avaliação)

### III - Objectivos e Estratégias

| Conteúdos   | Objectivos Específicos                             | Formulação das Questões   | Tópicos  |
|---|--|---|--|
| <b>Entre par pedagógico</b><br>A<br>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado | - Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. | «Transmitir, em linhas gerais, o propósito do trabalho de investigação;<br>Assegurar e confirmar a confidencialidade das informações dadas;<br>Informar que, no final do trabalho, ser-lhes-á dado conhecimento do mesmo» | Articular do geral para o particular ao longo da entrevista nomeadamente entre o geral das experiências e desta no conjunto das turmas e em particular com esta turma. |

<sup>2</sup> Conceito referenciado em documento legislativo – Competências essenciais do currículo Nacional do ensino Básico.

| Conteúdos   | Objectivos Específicos   | Formulação das Questões  |   | Tópicos  |
|---|--|--|---|--|
| <p><b>B</b></p> <p>Análise duma experiência - das intenções às práticas.</p>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perceber as escolhas e os procedimentos na utilização da obra de arte como estratégia para abordar os conteúdos de Desenho, Pintura, Elementos da forma e Meios Materiais e Técnicas.</li> </ul> <p>Estabelecer a relação entre processos de ensino/aprendizagem e utilização da obra de arte</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que competências privilegiaram na planificação desta abordagem à obra de arte?</li> <li>▪ Que competências desenvolveram e que aprendizagens privilegiaram na exploração da obra de arte?</li> <li>▪ Que “diálogo com a obra de arte”<sup>3</sup> fizeram com os vossos alunos?</li> <li>▪ Que critérios seguiram na escolha das obras de arte e respectivos autores. Porquê?</li> <li>▪ Que aspectos consideram mais ou menos conseguidos nesta experiência com o uso da obra de arte?</li> <li>▪ Tendo como ponto de partida a experiência deste ano lectivo, que pertinência tem o uso de obras de arte para a concretização de aprendizagens significativas<sup>4</sup>? Porquê?</li> </ul> |   | <p>Metodologia</p> <p>Motivação dos alunos...</p>  |
| <p><b>C</b></p> <p>Experiências de docência envolvendo o uso de obras de arte</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aceder às representações das professoras relativamente às suas vivências pedagógicas.</li> <li>▪ Compreender o que pensam as professoras da relação entre o uso de obras de arte e o desenvolvimento do ensino- aprendizagem na área artística</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que experiências pedagógicas já desenvolveu na sua prática docente envolvendo o uso de obras de arte?</li> <li>▪ Fale-nos da importância dessas experiências para a sua prática docente.</li> <li>▪ Tendo em conta a sua experiência do ensino do desenho e da pinturas com e sem o uso da obra de arte como avalia a utilização das obras</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gostaria que me referissem uma experiência pedagógica de relevo na vossa prática docente cujo enfoque se centralizasse no desenvolvimento dos conteúdos em curso.</li> <li>▪ Na sua opinião como reagiram os alunos perante aprendizagens através da obra</li> </ul> | <p>Coloco perguntas em duas colunas, para o caso em que as professoras não tenham usado, no passado, a obra de arte como recurso pedagógico. Poderei perguntar às professoras eventualmente questões enunciadas nas duas colunas, porque umas podem complementar as outras.</p> <p>Porquê o uso da obra de arte? A obra é um</p> |

<sup>3</sup> Conceito referenciado no Currículo Nacional do ensino Básico- Competências essenciais, (2001:162)

<sup>4</sup> Entendemos por este conceito todas as aprendizagens com sentido dentro duma lógica contextualizada no currículo nacional. As aprendizagens são significativas quanto mais lhe é atribuído valor, importância e exequibilidade por parte dos intervenientes no processo ensino-aprendizagem.




| Conteúdos  | Objectivos Específicos   | Formulação das Questões   |  | Tópicos  |
|--|--|---|--|--|
| <p><b>C</b><br/>Experiências de docência envolvendo o uso de obras de arte</p>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender que percepções têm as professoras acerca das aprendizagens realizadas pelos alunos.</li> <li>▪ Compreender a importância atribuída pelos professores à obra de arte numa perspectiva curricular e transdisciplinar.</li> </ul>  | <p>de arte no ensino aprendizagem dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quais são, na sua opinião, os conteúdos mais adequados para utilização da obra de arte como recurso pedagógico?</li> <li>▪ Que conteúdo de outras áreas curriculares é possível trabalhar/ desenvolver através do estudo de obras de arte?</li> </ul>   |  | <p>meio, um princípio ou um fim?<br/>Para o ensino e aprendizagem</p> <p>Que relação estabelece entre as experiências inerentes ao estudo da obra de arte com o desenvolvimento das aprendizagens dos seus alunos? <u>Pode ser acumulada ou passar para tópico a ideia geral da questão anterior é que poderá sair.</u></p> <p>AO é importante?<br/>Como se desenvolve o Transdisciplinaridade. ensino</p> |
| <p><b>D</b><br/>Literacia em artes e o uso da OA<br/>Processos e níveis de literacia</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer as opiniões e representações do par pedagógico acerca do conceito de literacia em artes.</li> <li>▪ Conhecer as opiniões das professoras relativamente à possibilidade e desesajabilidade de definir distintos níveis de literacia para diferentes níveis de ensino.</li> <li>▪ Compreender se, e que níveis de literacia estabelecem para o segundo ciclo.</li> <li>▪ Compreender se a</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que relação estabelece entre o uso da obra de arte e o desenvolvimento duma literacia em artes?</li> <li>▪ Que significado tem para si tem o conceito de literacia em artes?</li> <li>▪ Consideram importante que se estabeleçam <u>níveis de literacia</u> em conformidade com o currículo, o grau e nível etário de alunos? Porquê?</li> <li>▪ Para o 2º ciclo como vê a relação entre níveis de literacia e o uso da obra de arte?</li> </ul> | <p>Que se estabeleçam a nível legislativo/nível sistema educativo/nível macro</p> <p>Colocar em tópico ou questão nível de literacia Nomeadamente para este ano para esta turma<br/>Comparação desta com as outras turmas.</p> |  |

| Conteúdos   | Objectivos Específicos  | Formulação das Questões   | Tópicos   |
|---|---|---|---|
|   | <p>integração curricular do estudo da obra de arte está adequado ao nível etário dos alunos do 2<sup>a</sup> ciclo.</p>   |   |   |
| <p><b>E</b></p> <p><b>Avaliação de processos e de produtos e efeitos dos produtos</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os campos avaliados na interdependência de processos e produtos.</li> <li>- Conhecer os critérios com que avaliam os percursos e os resultados dos alunos.</li> <li>- Tentar perceber o que pensam da criatividade e a expressividade e como as avaliam.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que dimensões valorizam na avaliação do processo de ensino/aprendizagem dos alunos, na disciplina de EVT?</li> <li>- Que critério utilizam na avaliação das aprendizagens dos alunos? Que peso/importância atribuem a cada um desses critérios?</li> <li>- Na avaliação, que pertinência atribuem à comparação de processos e produtos desenvolvidos por cada aluno?</li> <li>- O que entendem por trabalho criativo?</li> <li>- O que entendem por trabalho expressivo?</li> <li>- Que avaliação fazem da criatividade e expressividade destes alunos?</li> <li>- Até que ponto e como o conceito de literacia em artes apoia a planificação e o desenvolvimento da avaliação feita aos alunos</li> </ul> | <p>Quais os aspectos mais valorizados: valores e atitudes? Conhecimentos teóricos? Procedimentos? Todas? Outras?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Critérios Talvez a segunda me responda a esta.</li> <li>▪ Que critérios devem ser utilizados na comparação de processos e produtos desenvolvidos pelos alunos</li> </ul> <p>Até que ponto é um construto ou não que os ajuda ou não</p> |

# Anexo VI

## 6. Tratamento de dados de observação de aulas – alunos- grelha de análise (exemplo)

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



TI - CE  
GRADUDES

O Desenvolvimento do currículo na disciplina de Educação Visual e Tecnológica  
- A Obra de Arte como um caminho para uma literacia artística

ANEXOS

Maria Alice Sousa Dias Gradíssimo

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Teoria e Desenvolvimento Curricular

| Observação directa de aulas professoras  | Observação directa de aulas alunos Participações espontânea (PE) provocada (PP)  | Entrevista - acção alunos   | Conversas informais professoras | Questionário aberto alunos | Entrevistas de questionários alunos | Questionário de profs | Entrevistas professoras | Conceitos utilizados professoras Palavras chave)   |
|--|--|---|---------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|-----------------------|-------------------------|--|
| <p>5/03/2004<br/>falta a P2<br/>P1 pede aos alunos que entreguem os trabalhos de investigação. Refere que o trabalho é obrigatório e que quem não o tiver feito deverá entregá-lo na próxima aula, quem o não fizer terá zero neste item.<br/>Informa que nas outras turmas houve quem não fizesse e pormenoriza o caso.<br/>Chama a atenção que não está correcto ir à net e imprimirem.<br/>Pergunta aos alunos se não aprendem em língua portuguesa que quando as palavras não são nossas se colocam entre aspas.<br/>P1 diz ao aluno que tem o dedo no ar para falar.</p> <p>P1 diz que realmente houve quem fosse à net e tirasse tal e qual estava nem se deram ao luxo de apagar<br/>P1 responde-lhe que tem que escolher porque senão o trabalho não é deles.<br/>P1 pede novamente os trabalhos e os alunos que os têm começam a entregar.<br/>9:00'<br/>P1 ensina nos lugares os procedimentos técnicos para a mistura de cores primárias.<br/>9:25'<br/>chegou a P2, dá aula no segundo tempo, pede trabalhos aos alunos para expor no átrio da escola. Pede alguns trabalhos de alguns alunos, e pede o da AJ8 mas reflecte que a aluna não tinha terminado o seu trabalho e então não poderia ser exposto.</p> <div data-bbox="138 1161 501 1381" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p>Verifico que a P2 tem ideia de que a AJ8 teria um trabalho bom mas que afinal nem estaria terminado. Poderá ter usado de expectativas fruto de trabalhos anteriores. (efeito pigmaleão)</p> </div> | <div data-bbox="607 310 902 655" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>P1 faz conjecturas sobre uma situação que poderá não corresponder à realidade desta turma, a P1 transpõe a realidade da parte para o todo. pressupõe e julga antes de se certificar como estão os trabalhos destes alunos</p> </div> <div data-bbox="607 675 902 895" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p>Os alunos estão tensos, subtendo que alguns fizeram o trabalho de pesquisa copiando e colando, estão atrapalhados, também porque não fizeram o trabalho.</p> </div> <p>Os alunos estão em silêncio.<br/>Aluno põe dedo no ar</p> <p>PE (1) diz à professora que foram à biblioteca e que a funcionária lhes tinha dado umas folhas AE<br/>PP (vários) dizem que foi assim...</p> <p>PE – AE- refere que escolheram o melhor.</p> <p>PE – AR2- disse que copiou duas folhas que a funcionária lhe deu.</p> <p>9:00'<br/>Há 5 alunos que não entregaram o trabalho de pesquisa.</p> | <p>Uniu células para colocar a entrevista feita neste dia a um aluno</p> <p><b>Telmo</b></p> <p>Inv. O que é que aprendeste nesta unidade de trabalho?<br/>T. Cores secundárias, as cores primárias. No último desenho, tive sempre com um lenço debaixo da mão, para a gente não borrar, depois pintei debaixo para cima, da direita para a esquerda.<br/>Inv. o que é que tens andado a ver?<br/>T. Uma pessoa nua a descer as escadas.<br/>Inv. De quem é esse trabalho?<br/>T. Do Zé de Guimarães.<br/>Inv. Para além desse pintor, que outros pintores conheces?<br/>T. Ah... o Leonardo d' Vinci, Cezanne, Vieira da Silva, Equipo Crónica e não conheço mais nenhum.<br/>Inv. Desses pintores que referiste, conheces muitos quadros deles? Como é que tu conhecestes esses pintores?<br/>T. Através dos quadros deles, às vezes no computador, às vezes...<br/>Inv. Continua, viste no computador e aonde mais? O que representa para ti este trabalho, não quero que me digas o título, ou o tema, gostaria que me disseses o que representa para ti e como o classificas?<br/>T. É um abstracto.<br/>Inv. O que entendes por abstracto?<br/>T. Quer dizer que não entendo o que é que é...<br/>Inv. Não entendes o que lá está, quer dizer que não percebeste o que está lá?<br/>T. No princípio não, depois percebi porque mo disseram.<br/>Inv. Quem é que te disse?<br/>T. Foi a D. Nesse dia não estive cá, fui correr...<br/>Inv. Ah! Entendeste o que a D. te disse? Porque não perguntaste às professoras?<br/>T. Não, ela é que me disse.<br/>Inv. achaste interessante? Ela explicou-te os pormenores todos foi?<br/>T. E também vi no livro.<br/>Inv. Quando desenhaste, não percebeste as formas?<br/>T. Pareciam peixes, aqui isto<br/>Inv. Porque é que te dá a ideia de peixes?<br/>T. Porque tinha aqui estas partes, acho que é o cabelo, pareciam peixes.<br/>Inv. Qts vezes é que tem essas partes?<br/>T. Sete.<br/>Inv. Porque é que terá posto essas sete vezes a mesma coisa, o que é que ele pretendeu comunicar?<br/>T. Silêncio não responde.<br/>Inv. O que transmitirá a repetição dos elementos?<br/>T. as pernas estão a movimentar-se.<br/>Inv. Pois, ele quis mostrar o movimento, lembraste do título do quadro?<br/>T. Nu descendo a escada.<br/>Inv. Será que ele quis decompor o movimento, concordas? Será que o pintor conseguiu dar a ideia de movimento?<br/>T. Sim, aqui está atrás, aqui está a frente. Este desenho está muito rápido parece que fica o corpo para trás, também numa novela, havia um desenho animado que andava muito depressa que parecia que deixava o corpo para trás.<br/>Inv. era parecido com este movimento?<br/>T. Era um pouco diferente.</p> |                                 |                            |                                     |                       |                         | <div data-bbox="1884 373 2156 644" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p>Domínio da linguagem das artes – gramática visual: cores primárias e secundárias. Domínio operativo e técnico – procedimentos a ter na pintura.</p> </div> <div data-bbox="1839 718 2134 843" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p>Domínio do conhecimento de pintores em estudo.</p> </div> <div data-bbox="1793 937 2088 1078" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p>Conhecimento de factores inerentes ao estudo das artes: correntes artísticas.</p> </div> |

| Observação directa de aulas professoras | Observação directa de aulas alunos<br>Participações espontânea (PE)<br>provocada (PP) | Entrevista<br>- acção<br>alunos   | Conversas informais<br>professoras | Questionário<br>aberto alunos | Entrevistas de<br>questionários<br>alunos | Questionário de<br>profs | Entrevistas<br>professoras            | Conceitos utilizados professor<br>Palavras chave)                     |   |  |
|---|---|---|------------------------------------|-------------------------------|---|--------------------------|---------------------------------------|---|---|--|
|   |   | <p>Inv. Como classificas as cores que utilizaste no teu trabalho.<br/>T: Cores primárias e cores secundárias.<br/>Inv. <b>Quais são as cores mais fortes, mais vivas?</b><br/>T: São as secundárias. O violeta é muito forte.<br/>Inv. <b>Quais são as cores que consideras mais quentes?</b><br/>T: As mais claras, amarelo, magenta.<br/>Inv. <b>Mais alguma?</b><br/>T: Acho que não... só se for este verde clarinho.<br/>Inv. O verde mostra-nos calor?<br/>T: silêncio, pensativo, não responde.<br/>Parece-me maçado, mudo de assunto.<br/>Inv. O que é para ti uma obra de arte?<br/>T: É um pintor que desenha muito bem, que o quadro está muito bem feito.<br/>Inv. <b>Que achas das obras de arte em que tens estado a trabalhar, são bem feitas?</b><br/>T: São.<br/>Inv. <b>Porquê?</b><br/>T: Porque os pintores que as fazem sabem pintar.<br/>Inv. <b>Para ti é mais importante saber pintar ou saber representar?</b><br/>T: representar e mais é mais importante pintar.<br/>Inv. <b>Qual é a diferença entre pintar e representar?</b><br/>T: representar é desenhar as figuras e pintar é o tal efeito para o desenho ficar, completo, real.<br/>Inv. <b>Gostas mais de trabalhos abstractos ou reais?</b><br/>T: Reais.<br/>Inv. <b>Porquê?</b><br/>T: silêncio porque mostra-nos, silêncio, mostra-nos, silêncio.<br/>Inv. <b>Então mostra o quê?</b><br/>T: silêncio.<br/>Inv. <b>Gostas mais da realidade porque mostra o quê?</b><br/>T: silêncio.<br/>Inv. <b>Mostra as coisas como elas são? É isso?</b><br/>T: Sim.<br/>Inv. <b>O que é que já aprendeste de útil nesta disciplina, com as obras de arte?</b><br/>T: silêncio.<br/>Inv. <b>consideras que tens estado a evoluir na representação e reprodução de obras de arte, o que é que esse trabalho te tem dado?</b><br/>T: silêncio, não sei.<br/>Inv. <b>Tu há bocado referiste que havia elementos que não tinhas percebido e só percebeste depois? Não foi?</b><br/>T: Foi.<br/>Inv. <b>O que é que te aconteceu para teres percebido o que eram esses elementos?</b><br/>T: Observei com mais atenção.<br/>Inv. <b>Quando se observa com mais atenção o que é que se consegue?</b><br/>T: Consegue-se ver o que se representa.<br/>Inv. <b>Mesmo que seja abstracto? Este trabalho é abstracto.</b><br/>T: Sim.</p> |                                    |                               |   |                          | <p>Conhecimento da teoria da cor.</p> | <p>Conceito do que é a obra de arte: desenho e pintura bem feitas</p> | <p>Juízo de qualidade, representar mais importante do que pintar.</p> | <p>Reproduzir melhora a representação gráfica porque há mais atenção e consegue-se ver o que se representa</p> |
|   |   | <p>5/Março/2004</p>   |                                    |                               |   |                          |                                       |   |   |  |
|   |   | <p>Acabou a entrevista 5/Março/2004</p>   |                                    |                               |   |                          |                                       |   |   |  |

# **Anexo VII**

7. Auto-retratos e retratos de alunos – trabalhos plásticos



Auto-retrato

Alvaro



Auto-retrato

Bernardo



Auto-retrato

Carla



Auto-retrato

Emmanuel

Faculdade de Psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade de Lisboa  
BIBLIOTECA