



2 | 3 | 4 FEV 2008

10 congresso
internacional em
Estudos da Criança

*Infâncias Possíveis
Mundos Reais*

A arte na construção de pequenos grandes observadores

Ana Maria Pereira¹, Elza Mesquita²

¹ Agrupamento Vertical de Escolas de Macedo de Cavaleiros

² Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação

Palavras-chave: Arte; Investigação; Cultura Visual; Integração Curricular

O trabalho de projecto *A arte na construção de pequenos grandes observadores* desenvolveu-se durante o ano lectivo 2005/2006 numa escola de primeiro ciclo do Ensino Básico em meio rural. A participação colaborativa dos actores envolvidos procurou questionar a forma como se poderia promover uma literacia da imagem. Assim partiu-se da seguinte problemática: se as crianças não têm o hábito de fazer leitura de imagens, quais serão os métodos de ensino-aprendizagem que facilitam o desenvolvimento dessa capacidade para que, em situações futuras, saibam descrever, através da observação, o conteúdo de uma obra de arte? Com a implementação do projecto pretendeu-se: (i) promover uma pedagogia intencionalizada, organizada e participada; (ii) proporcionar actividades integradas que possibilitassem à criança (des)construir conceitos, individual ou colectivamente, sobre uma obra de arte; (iii) desenvolver uma literacia de leitura de imagens; (iv) explorar técnicas de escrita criativa; e (v) fomentar a criatividade, a fantasia, a invenção e a imaginação. Para a consecução destes objectivos utilizou-se uma metodologia de investigação-acção uma vez que aceita que os investigadores se envolvam activamente na causa da investigação, alicerçando o que é fundamental na abordagem qualitativa. Na verdade o desenvolvimento do projecto permitiu-nos perceber que a criança revela competência na utilização de ferramentas, de equipamentos, de processos e de técnicas relacionadas com as diferentes manifestações artísticas, mostrando respeito pelo outro e por si mesma quando está receptiva à inovação, à reflexão e à abertura a novas ideias pois, através das experiências plásticas, expressa as suas capacidades literácicas. Neste sentido percebemos que a literatura estética é tão importante como a literatura linguística, porque permite à criança (re)construir diferentes linguagens.

Introdução

Atchim foi a marioneta, meio palhaço meio gente, que permitiu a entrada da arte numa escola fria e isolada do Nordeste português. Recordaremos sempre o dia em que o Atchim, cheio de cor e vida, atravessou amedrontado o pátio cinzento e mal tratado de uma escola votada ao esquecimento e encontrou o olhar paralisado de doze crianças que frequentavam o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos. Através do Atchim as crianças conheceram formas de arte que até então desconheciam. Com ele chegara à escola o hip-hop, o instrumental vocal e diferentes instrumentos musicais com os quais puderam explorar múltiplas potencialidades. Mas, não foi só a música, com o Atchim chegaram outros amigos, também marionetas, que permitiram novas descobertas. Encontraram Salvador Dali, Escher, Miró, Van Gogh... investigaram biografias e descobriram que as suas obras se constituíam em referentes simbólicos, quer através da simbologia da cor quer através dos elementos que as compunham. A observação de pinturas permitiu a descoberta e desmistificação de conceitos que possibilitaram dar formas visuais às ideias das crianças, tornando-se cada vez mais curiosas e participativas.

A Trancinhas, com a sua cor negra e o Sr. Branquinho, com a sua cor branca, marionetas de coração, permitiram trabalhar o sentido da igualdade na diferença. Surgiu então a possibilidade de cada criança construir a sua marioneta e, para tal, tiveram de realizar escolhas: a cor; o género; a raça; e, depois, tudo isso condicionou o tipo de vestuário. Foi assim que entrou a multiculturalidade na escola. Mas entraram muitas mais coisas que é impossível descrever porque a azáfama com que vivemos a vida não nos deixa observar a magia que um simples boneco manipulável pode exercer numa criança, não só pelas mudanças explícitas mas também pelas implícitas. Neste sentido, pretendemos deixar claro que concordámos com Dewey (2002) quando refere que o trabalho artístico não tem de estar,

necessariamente, correlacionado com o restante trabalho escolar, contudo o “espírito desta união oferece vitalidade à arte e aprofunda e enriquece as outras actividades” (p.76).

Independentemente do pensamento intelectual, a criança, através da fantasia, cria símbolos visuais que utiliza para expressar e comunicar as suas capacidades com os outros. É ainda através das experiências plásticas, com significado icónico-visual e intencionalidade educativa, que as crianças modificam a sua forma de pensar. Neste sentido, é da responsabilidade de cada professor(a) proporcionar um ambiente harmonioso e acolhedor dentro da sala de aula e dar idênticas oportunidades a todos as crianças para que, desta forma, tenham as condições necessárias para desenvolverem a sua criatividade, imaginação e sentido estético/crítico. O desenvolvimento deste projecto tornou possível a introdução e a vivência da arte na escola como factor de enriquecimento das restantes áreas curriculares.

1. Enquadramento Teórico

De todo o espírito só me agrada aquilo que uma pessoa escreveu com o seu sangue. Escreve com sangue e aprenderás que o sangue é espírito. (Nietzsche, 2000, p. 45)

A criança é por natureza criadora e as suas potencialidades criativas e criadoras irão nascer e crescer da contínua actualização e do alargamento do conhecimento em todos os domínios. A educação em arte é de tal forma importante que enriquece a criação de imagens, tornando possível a formação global da criança. Por tal, pretende-se que a arte promova uma pedagogia intencionalizada, organizada e mais aberta, de forma a proporcionar actividades que levem a criança a (des)construir diferentes conceitos e, ao mesmo tempo, de forma individual ou colectiva, adquira conhecimentos.

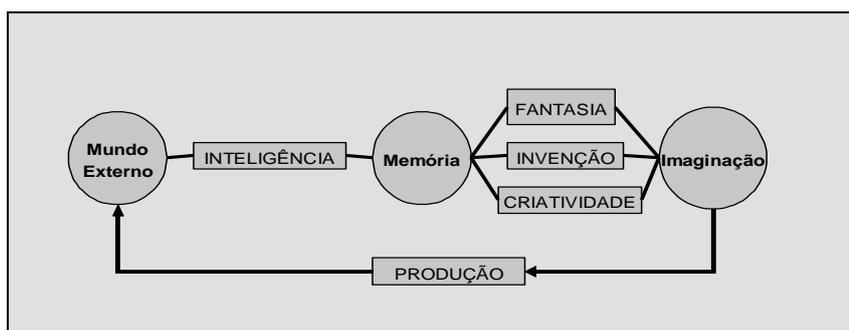
A aprendizagem do alfabeto visual é possível e aconselhável desde muito cedo, pois permite a interacção comunicativa que dá sentido a uma imagem, ou seja, quanto maior for o conhecimento do alfabeto visual, maior será a interacção comunicativa em relação à imagem que pretendemos interpretar. A aprendizagem deste alfabeto visual adquire-se através da prática de visualização e de desmistificação dos elementos que a compõem.

A escola considerada, formalmente, o primeiro espaço de desenvolvimento dos futuros cidadãos, deve permitir o contacto sistematizado com o universo artístico e as *gramáticas* que lhe são próprias. Pela leitura do Currículo Nacional do Ensino Básico pode perceber-se que “as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno”, constituindo-se também como “formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” e acrescenta ainda que um ensino baseado em arte contribui para o desenvolvimento de diferentes competências, reflectindo-se no “modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento” (Ministério da Educação, 2001, p. 149). Neste documento, homologado por despacho de 21.09.2001, valoriza-se a presença das artes no currículo do ensino básico, contudo o sistema burocrático instaurado menospreza a sua implementação nas escolas. A verdade é que o ensino da arte está relegado para um plano secundário, sendo trabalhados alguns conceitos como meras actividades de lazer e recreação. É, assim, emergente repensar a escola e, a solução para a mudança das práticas, poderá ser pensada através da implementação de projectos, isto porque, tal como refere Hernández (1998), permite “reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se deve ensinar e como se deve fazê-lo” (p. 65).

Neste sentido, o professorado deve reservar um tempo para o trabalho com diversas linguagens artísticas. Mas um tempo que seja tempo, digno por direito, e não os meros quinze minutos que serviram e continuam a servir para ilustrar a cópia ou a composição. Quando se fala em linguagem artística significa, para nós, muito mais do que aquilo que a sociedade vê ou entende, porque compreender aquilo que se vê ou lê precisa de um olhar atento sobre o observado. Esse olhar atento deve permitir-se à interpretação, pois “só se interpreta quando se entende o produto como portador de um conteúdo (ou intenção)” (Hérmendez, 1998, p. 55). Não podemos pretender que os grandes escritores, pintores, músicos, etc. o sejam pela vocação ou porque a arte lhes é inata. Não se pensa isso, por exemplo, de um médico. A escola tem de formar para a diversidade e não cercear potenciais artistas, sejam eles escritores, leitores, dramaturgos, pintores, cientistas, matemáticos, etc, porque em tudo existem formas de expressão artística e técnicas para se explorarem no sentido da construção de uma literacia sustentada.

O universo artístico e as suas linguagens próprias: artes visuais, teatro, dança, música e literatura, devem estar presentes num espaço e num tempo educativos, uma vez que “somos as narrativas que construímos” (Buoro, 2000, p. 58). O professorado deve perceber que a presença do “objecto da arte como imagem e a sua leitura são fundamentais para a construção dessas mesmas narrativas” (p. 67). Neste sentido também a escola deverá reconhecer, não só a necessidade da arte, mas também a sua capacidade de (trans)formar. Parte dos educadores/professores aceitar que o fazer artístico e a fruição estética contribuem para o desenvolvimento de crianças e de jovens, permitindo a todos o desenvolvimento de competências cognitivas, concebendo e olhando o mundo de diferentes perspectivas. A postura, que se pretende internalizada, por parte de quem ajuda a construir o conhecimento, deverá ser de participação e de aceitação da participação, pois, desta forma, estará a contribuir para a evolução holística da criança. Esta evolução deve ser mediada, com crianças pequenas, entre o mundo externo e a imaginação, por um conjunto de factores que permitam a produção, tal como nos sugere Bruno Munari (2007, p. 21) no Esquema 1 seguinte.

Esquema 1 – Factores que contribuem para a produção



Na mediação necessária entre a imaginação e a razão, existe, também, outro aspecto pragmático que diz respeito à literacia da imagem, o de conhecimento de símbolos que, sendo amplamente culturais, se apresentam na maioria das vezes sob a forma de imagem. Cabe ao educador/professor ensinar à criança as conotações culturais da imagem. Sabe-se também que as imagens são “mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e [o] seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual” (Hernández, 2000, p.27).

A imagem desperta o sentido crítico e investigativo na criança. Constituindo-se num grande meio pedagógico quase todos os educadores/professores reconhecem a importância da imagem na educação e é extremamente eficaz como suporte da aprendizagem, pois quando interpretamos uma imagem temos que ter em conta outros factores que se prendem com essa interpretação, entre muitos, o contraste, o valor informativo dos elementos e os valores culturais. Nos percursos de transformação dos sujeitos “o corpo sente e significa; se assim não for, corremos o risco da produção da forma vazia de sentido, do abuso do estereótipo, da repetição técnica mecanizada, da redundância infinita” (Buoro, 2002, p.59) Veja-se, no Esquema 2, a proposta de Hernández (2000, p.130) para um currículo de arte para a compreensão da cultura visual.

Esquema 2 – Currículo em arte para a compreensão da cultura visual



Se se realizar uma análise ao esquema apresentado também se percebe que trabalhar a cultura visual precisa de um enfoque integrador e, sobretudo, que se deixe de ver através de “olhos alheios” para que possamos “experimentar directamente os caminhos de construção de significados que somente a relação directa entre sujeito e objecto propicia” (Buoro, 2002, p. 59). Portanto, disponibilizar modelos variados para a experimentação e vivência das situações educativas e testar os resultados pode permitir optar por metodologias que respondam de forma mais sustentada a um dos parâmetros que se devem pretender atingir na realidade: educar para a diversidade cultural.

2. Metodologia

Este projecto desenvolveu-se num contexto onde as possibilidades educativas, em termos de recursos materiais e humanos eram escassos ou mesmo inexistentes. Contudo, esta sensação de impotência perante a realidade do contexto foi ultrapassada à medida que as situações de ensino iam sendo experimentadas.

Participaram no projecto 12 crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Lamalonga, do 1.º ao 4.º anos de escolaridade.

No desenvolvimento do projecto foram, então, implementadas actividades que permitiram o envolvimento e a participação das crianças. A diversidade de actividades passava por exemplo, pela descrição de imagens, descoberta de novas técnicas plásticas, intervenção de imagens, promoção da

investigação de obras de pintores conhecidos, construção de histórias a partir de imagens, construção de novas formas de expressão artísticas, escrita em grupo e individual.

Privilegiou-se uma metodologia assente numa aprendizagem de (des)construção de conteúdos, partindo de um levantamento prévio dos conhecimentos que a criança já possuía. Para tal, introduziram-se actividades de observação, exploração, registo de dados (registos gráficos e escritos das crianças – procurou-se obter o máximo possível de informação relacionada com o texto e a imagem recolhida nos trabalhos produzidos pelos alunos; e registos fotográficos e vídeo) e respectiva análise.

O desenvolvimento de um conjunto de actividades diversificadas permitiu obter uma panóplia de documentos e registos, gráficos e escritos, produzidos pelas crianças que se constituíram em dados para a análise. Na análise teve-se em linha de conta algumas categorias elaboradas à priori, nomeadamente: *resolução de problemas visuais; comunicação de ideias visuais; descrição de qualidades visuais; interpretação argumentativa de imagens e textos; controlo de ferramentas e meios de arte na criação; respeito pelo outro e por si mesmo*. Estas categorias foram pensadas tendo em conta o plano de registo de conteúdos avaliáveis vinculados à arte na educação, propostos por Armstrong e adaptados por Hernández (2000). A partir da observação e do contacto directo com a realidade e os acontecimentos foi-se percebendo a mudança educativa e como criança se ia formando por ela própria.

3. O Projecto

Procurando integrar a arte no contexto escolar por intermédio da apresentação de um boneco que, manipulado, ganhasse vida, deu-se início a um processo de construção e integração de conhecimentos, irreversível. Atchim entrou na sala de aula decidido a (trans)formar aquilo que era uma escola fria e isolada numa escola quente e cheia de vida, onde o conhecimento foi construído pela criança sustentado na sua participação. Propunha às crianças desafios e apelava à colaboração de todos. Quando viu que não conseguia dar resposta a tantas solicitações chamou outros amigos, também marionetas, que, no decorrer do processo, o foram ajudando na luta pela diferença, pela mudança, pela qualidade e pela integração curricular. Não foi uma luta fácil, mas pelo menos crianças e marionetas coabitavam no mesmo espaço em igual número, portanto nesse ponto existia equilíbrio. O seu papel era o de estimular as crianças a arriscar a desenhar, representar, dançar, tocar, escrever, ler, comunicar e a desenvolver outras competências.

Cada criança pôde participar, em parceria com a sua marioneta, em produções artísticas, textuais, matemáticas, experimentais..., apresentando-as à família, escola e comunidade, ou seja, à sua realidade enquanto ser humano, também ela integrante de um espaço físico e de um tempo pedagógico, produzindo um pouco da história da sua aprendizagem na relação com as aprendizagens e cultura dos outros. As crianças, sem perceberem, inseriram-se no meio da pintura, música, escultura, teatro, escrita, leitura, matemática, ciência e outras linguagens, e foram percebendo as várias maneiras que têm de se expressar criativamente. Apresentam-se algumas dessas experiências que foram vividas pelas doze crianças de uma forma intensa.



Figura 1 – Criança com o Atchim

3.1. Exemplos de algumas actividades desenvolvidas

Actividade 1 | Quando as partes formam o todo

Procurando estimular a criatividade a partir da produção de imagens e na sequência de um trabalho na área da matemática, foi solicitado às crianças que reflectissem sobre diferentes formas de conseguir o todo através das partes. Após um processo de discussão e pesquisa partiram para a produção de uma pintura colectiva, onde cada criança utilizaria sempre a mesma cor. Num pedaço de tela, cada criança começou por deixar a sua marca de tinta e, assim, sucessivamente, por um processo rotativo, até que as modificações causadas por cada pincelada (nas partes) pudessem dar origem a um modelo único (o todo). Depois de todas terem participado com uma só cor, foi possível, na composição final, explorar a expressividade e a gestualidade de cada pincelada ao visualizar o todo. Neste sentido, foi possível reconstruir significados do conjunto da pintura. Cada movimento do traço era logo identificável pela cor. Posteriormente passou-se para a sua descodificação, criando um sentido para o trabalho final produzido, observaram-no de diferentes perspectivas e escreveram sobre o observado. Documenta-se o resultado através da sequência de imagens e de um excerto da produção textual realizada por uma das crianças:



Figuras 2, 3 e 4 – Sequência da realização da actividade

O racismo não tem nada a ver, somos todos pessoas! É tão bom ser azul como o céu, cor-de-rosa como as flores, verde como a erva, roxo como as amoras, vermelho como as tulipas, cor-de-laranja como o sol, castanho como a terra e amarelo como a areia.

Na minha tela eu consigo observar um furacão cor-de-rosa e cor de pele um monstro com algumas cores do arco-íris, como o roxo, o azul o vermelho e o amarelo, com um olho azul a fazer surf na água roxa, também consigo observar numa nuvem verde clara e uma roxa, mas se o virar do outro lado vejo uma cara com dois olhos um roxo e azul, e o outro cor-de-rosa e cor de pele, logo em baixo dos dois olhos há um nariz roxo, um sinal roxo uma boca roxa e um bigode cor-de-laranja. Na minha opinião, a minha tela está muito engraçada (Ana Rita).

Actividade 2 | Composição icónica através de técnicas mistas para a ilustração de histórias

Para o desenvolvimento desta actividade, onde se pretendia que a criança fosse capaz de interligar o pensar artístico em forma de imagens e o pensar linear, começou-se por proporcionar um contacto com um trovador e uma princesa. A dramatização e a música que tiveram a possibilidade de observar e depois, participar, permitiu que as crianças produzissem um texto colectivo sobre essas duas personagens. Construída a história, reuniram em assembleia, decidiram como a haviam de dividir o texto por partes para que o pudessem ilustrar. Escolheram também a técnica a utilizar, de entre muitas possibilidades que pesquisaram em ilustradores para a infância (Carla Pott, Cristina Valadas, Mariana Massarani, Fernanda Fragateiro, etc.). Optaram por realizar as ilustrações utilizando a técnica mista, tendo resultado naquilo que podemos visualizar na seguinte sequência de imagens.



Figuras 5 a 12 – Produtividade da técnica

Actividade 3 | Monotipia soprada e salpicada

Tendo como objectivo proporcionar às crianças uma interligação do pensamento artístico em forma de imagens e o pensamento linear, convidaram-se a executar pinturas sopradas e salpicadas. Para tal investigaram a técnica do salpico (*Action Painting* ou *Dripping*) realizada por Jackson Pollock. Cada criança escolheu uma obra do artista para analisar. Descobriam e leram formas, traços e cores. Atribuíram significados às pinturas do artista e apresentaram as suas conclusões em grande grupo. Depois foram eles que pintaram e escreveram sobre o que pintaram. Apresenta-se um exemplo da produção, estética e escrita.



A velhinha e o ponto de interrogação

Era uma vez uma velhinha que tinha caído num abismo e queria sair de lá. Passaram dias, noites e semanas até que apareceu um ponto de interrogação e disse-lhe: - Estás aí presa? Vou buscar uma corda!

E disse-lhe a velhinha: - És tão simpático, quem és tu?

- Eu sou o ponto de interrogação, só faço perguntas.

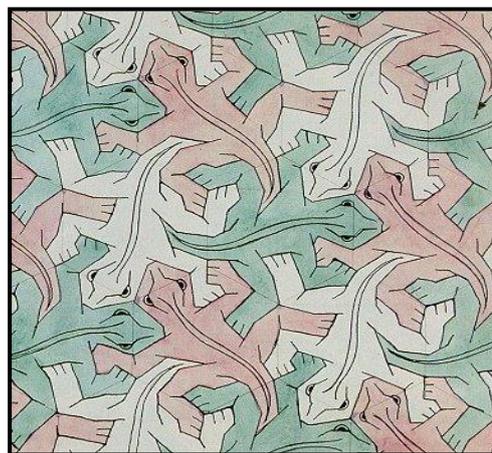
Passado duas horas, quando o ponto de interrogação estava a tirar a velhinha do abismo, uma pedra mexeu-se e rebolou na direcção do ponto de interrogação e disse a velhinha depressa: - Olha! Uma pedra vai cair em cima de ti.

Só que quando a pedra ia para esmagar o ponto de interrogação um carrossel mágico passou e tirou de lá o ponto de interrogação e a velhinha. Passado um ano o ponto de interrogação e a velhinha casaram-se e tiveram 4 filhos. Dois eram pontos de interrogação, que eram os meninos e os outros dois eram duas vírgulas meninas.

Figura 13 – Produtividade da técnica

Actividade 4 | Vamos pavimentar com o Escher?

Realizar simetrias, pavimentações, rotações e translações são actividades que, por norma, permitem a manipulação de materiais, contribuindo para que a criança desenvolva as suas capacidades não só cognitivas como, também, visuais. Partindo da questão-problema: como penso um novo chão para a minha sala de aula? A criança foi convidada a investigar sobre a forma como podia pavimentar um espaço. A pesquisa orientada levou à descoberta de Escher. Depois permitiu-se o contacto com uma variedade de materiais, onde a criança pôde desenvolver a sua percepção táctil ao descobrir, através de material estruturado, que as



rotações, translações e simetrias se constituíam num jogo de formas e cores, servindo para pavimentar uma determinada área. Nas Figuras seguintes pode-se observar as crianças a realizar pavimentações, utilizando material estruturado, que simbolizam as obras de arte de M. C. Escher.

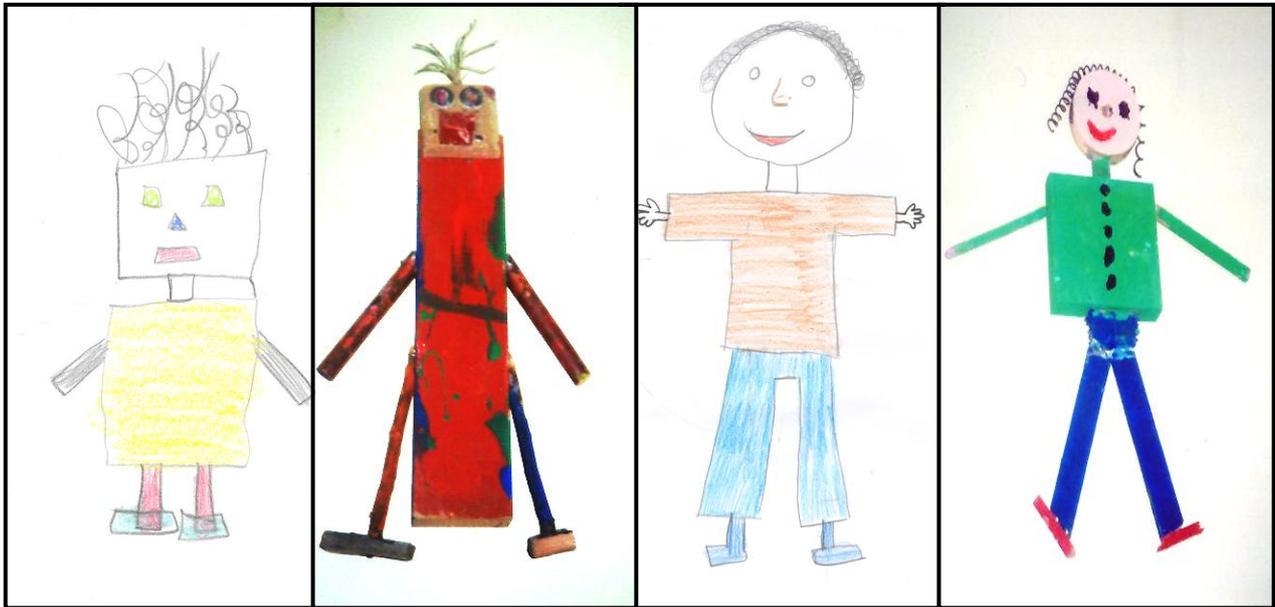


Figuras 15 a 18 – Crianças a realizar pavimentações com material estruturado

Actividade 5 | Quando o bidimensional passa a tridimensional

Nesta actividade as crianças começaram por identificar as diferentes partes do seu corpo associando cada uma delas a figuras geométricas (círculo, rectângulo, quadrado, triângulo). Partiram para a elaboração de um projecto, em suporte bidimensional, onde tinham que caracterizar uma figura humana depois de terem percebido que o rosto e as diferentes partes do corpo poderiam assumir diversas formas. Realizaram também estudos de cor para o trabalho produzido. Para a concretização do projecto seguiu-se o método de resolução de problemas, ou seja, perante um conjunto de materiais à sua disposição (madeiras cortadas em diferentes formatos) teriam de seleccionar alguns elementos de forma a

transformar o projecto num suporte tridimensional – escultura. Finalizadas as esculturas atribuíram-lhes nomes e redigiram uma história na qual poderiam envolver uma, duas ou várias das personagens que resultaram das construções. As histórias criadas foram transcritas a computador, policopiadas e utilizadas pela docente como a história do dia. Cada uma delas foi explorada tendo o autor um lugar de destaque, sendo ainda questionado pelos restantes elementos da turma. Na figura seguinte apresentam-se dois exemplos do resultado desta actividade.



Figuras 14 a 17 – Projectos e sua concretização em forma de escultura

Actividade 6 | Construção de marionetas e elaboração de uma história colectiva

Na semana que antecedeu a realização da tarefa que se apresenta foi pedido aos alunos que arranjassem roupas de bonecos, tecidos e lãs que tivessem em casa. Embora eles questionassem a utilização posterior do material, manteve-se em sigilo total, o que funcionou como motivação interna, despertando-lhes a curiosidade. Um dia as marionetas, as melhores amigas das crianças, tiveram de se despedir. Estas nem queriam acreditar, a maioria não se conteve e chorou. Contudo, antes da partida as amigas marionetas propuseram que construíssem novos amigos como elas. Estavam criadas as condições para convidar as crianças à sua construção. Foi assim que se iniciou a construção de marionetas. Para a explicitação do processo de construção das marionetas convidou-se uma pessoa externa à instituição. A pessoa convidada ia dando indicações para a construção das marionetas e, a pouco e pouco, utilizando tiras de gesso, cordas, bolas de esferovite e tecidos, as “figuras” iam ganhando um rosto.

É importante referir que o processo de construção das marionetas foi bastante moroso, além da sua elaboração foram ainda pintadas e vestidas. Com base nas personagens criadas, as crianças construíram um texto colectivo que serviu de base para uma peça de teatro que representaram na festa final de ano. O objectivo desta actividade foi utilizar diferentes formas artísticas no desenvolvimento da expressão escrita em grupo e expressão dramática. A sequência das Figuras seguintes documenta o processo e o resultado final desta actividade.



Figuras 18 a 22 – Sequencialização temporal da actividade

Considerações finais

Este projecto permitiu reflectir sobre a forma como é pensada a arte nas salas de aula e sobre a importância de desenvolver oportunidades que promovam o desenvolvimento e a construção da criatividade da criança. Ao entendermos a criatividade como um processo em que a acção produtiva dá origem a algo diferente e original, julgamos ter conseguido que cada uma das crianças envolvidas (re)construísse o seu espírito crítico e o sentido estético e desenvolvesse competências de retórica através do diálogo semiótico icónico-verbal. Ocorrência esta, que pensamos ter-se verificado, sem diferenças notórias, na aprendizagem por parte das crianças de todos os níveis de escolaridade, contando com o facto das crianças serem do meio rural e terem vivido esta experiência com muita intensidade. A evolução das crianças ao nível da expressão oral e escrita foi evidente. Cada criança se atreveu na sua auto-descoberta e (re)construção, contribuindo, por isso, para o seu amadurecimento autónomo e crítico face à criação de um texto como uma peça de arte e vice-versa.

Pôde-se, também, constatar que qualquer professor(a) pode ser mediador(a) de técnicas de expressão dramática, bem como de outras formas de expressões artísticas e ao mesmo tempo contribuir para o desenvolvimento de competências de lecto-escrita, pois as actividades que se implementaram na sala de aula e que se teve o cuidado de descrever aqui algumas, superficialmente, reflectem que as expressões leitura/escrita e as mais diversas formas de expressões artísticas se podem “aliar”. Percebeu-se que o ensino-aprendizagem da leitura/escrita e a aquisição de competências literárias se faz através de exercícios sistemáticos e constantes, em que a criança faz uso da língua em situações diversas, mas que compete ao professorado criar condições para que esta leia/escreva dando algumas indicações precisas sobre a finalidade com que lê ou escreve e sobre o destinatário para quem escreve, pois a

finalidade e o destinatário do texto condicionam a apresentação e organização do mesmo, a escolha dos actos de fala e o tipo de linguagem. Com a implementação do projecto foi-se também entendendo que a criança se tornava leitora daquilo que produzia. Uma análise ampla do trabalho desenvolvido e das técnicas experimentadas com os projectos não ignora que o assunto envolveu um número elevado de capacidades gerais, permitindo ainda a prática de um ensino integrado.

Referências Bibliográficas

Buoro, A. B. (2002). *Olhos que pintam. A leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/Fapesp/ Cortez Editora.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo* (Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá). Lisboa: Relógio D' água.

Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação. Os projectos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Munari, B. (2007). *Fantasia*. Lisboa: Edições 70.

Nietzsche, F. (2000). *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Editora Martin Claret.