

Otimização do Sucesso Escolar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através da Expressão Plástica

Dissertação de Mestrado

Armanda Furtado da Costa

Mestrado em

Educação e Formação

**Área de Especialização em Formação e
Intervenção Educativa com Crianças e Jovens**



Otimização do Sucesso Escolar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através da Expressão Plástica

Dissertação de Mestrado

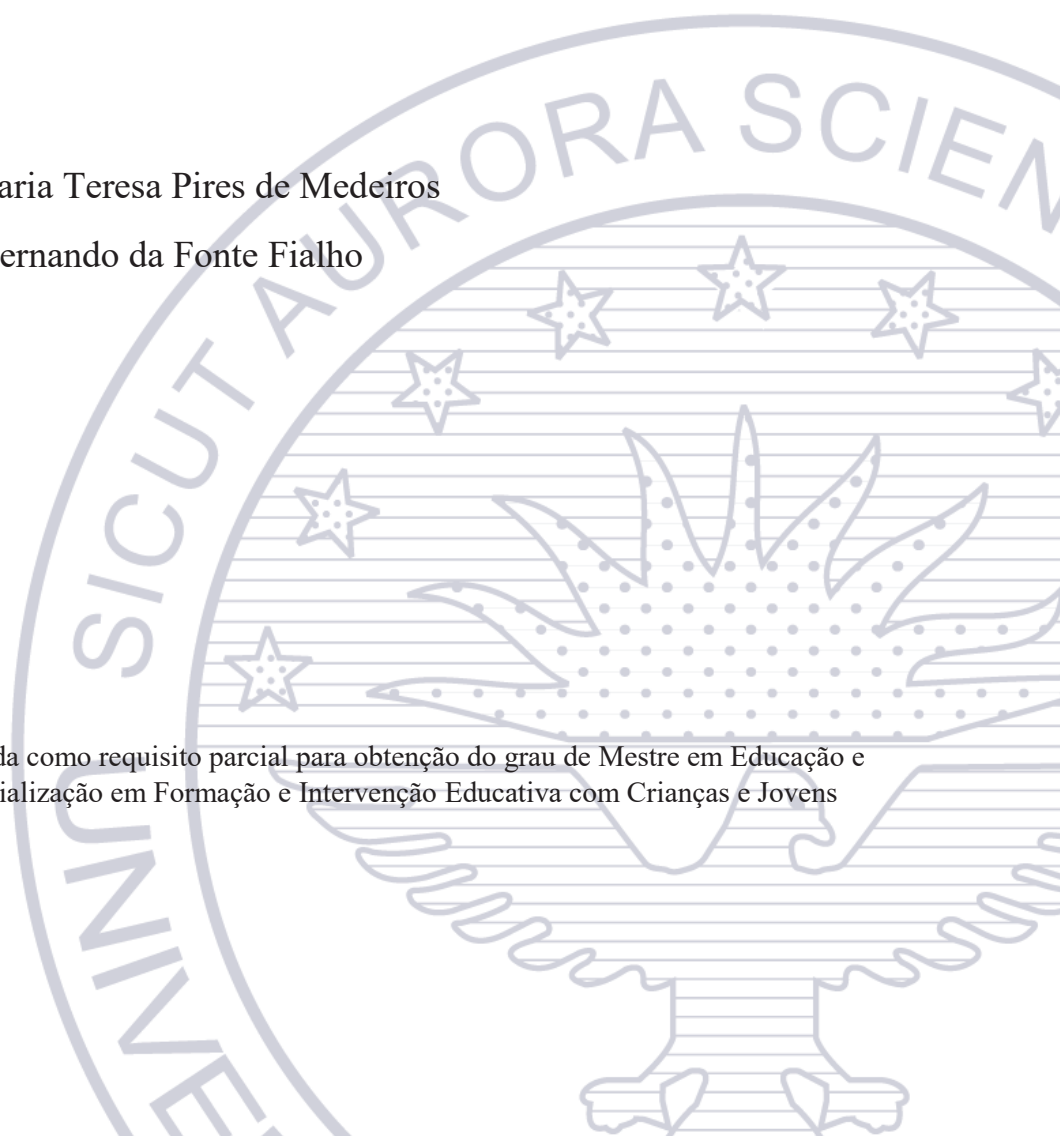
Armanda Furtado da Costa

Orientadores:

Professora Doutora Maria Teresa Pires de Medeiros

Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho

Tese de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação na área de especialização em Formação e Intervenção Educativa com Crianças e Jovens





Dedicatória

À minha mãe...

Ela não só vivenciou, como caminhou sempre ao meu lado, tentando, a todo o momento, atenuar o meu peso, com as suas palavras, simples, mas sábias. Ainda que já não se encontre entre nós, fisicamente, para poder assistir à obtenção do grau de Mestre, eu sei, que ela continua a meu lado!... é, à minha mãe, que dedico a minha dissertação de mestrado, pois sem ela nada disto teria sido possível!

Obrigada mamã

Agradecimentos

Após uma longa caminhada de muitos sacrifícios, a nossa viagem finalmente chega ao fim. É com muito orgulho que termino este ciclo, pois obrigou-me a enfrentar e a vencer determinados obstáculos que eu achava impossível ultrapassar, mas nada disso seria possível sem o apoio incondicional de determinadas pessoas.

Por isso, agradeço a todos...

Aos meus orientadores, Professora Doutora Teresa Medeiros e Prof. Doutor Adolfo Fialho, pela competência científica, pelo apoio, estímulo, bem como pelas retificações e sugestões essenciais feitas durante a orientação, Muito Obrigada!

Ao Prof. Doutor Jorge Lima, coordenador deste mestrado, pela dedicação, empenho e disponibilidade, ao longo de todo o percurso, obrigada Professor!

À minha família, sei que sempre acreditaram em mim!...O meu muito obrigada!

Ao meu pai, João Carneiro Júnior e à minha Avó, Ermelinda Pacheco, obrigada por me terem transmitido os valores da honestidade, da verdade e da persistência, que foram fulcrais nesta minha caminhada.

Aos meus dois Seres de Luz: Kika e Tuxa que me deram a força necessária para prosseguir, obrigada meus amores pelo vosso amor incondicional!

À minha melhor amiga, Leonilde Melo, pelo apoio que sempre me deu e, também ao meu amigo Carlos Furtado. Foram ambos incansáveis ao longo desta caminhada. Obrigada!

Um bem-haja à minha colega e Amiga Ana Lopes, por toda a ajuda e paciência que teve comigo ao longo de todo o mestrado, és sem dúvida um grande Ser Humano!...OBRIGADA.

Nesta caminhada encontrei uma amiga, obrigada Carla Medeiros por todo o teu apoio.

Não posso deixar de agradecer à minha psicóloga, Dr.^a Ana Teresa, por todos os conselhos que me deu, que foram essências nesta caminhada. MUITO OBRIGADA.

Obrigada, a todos os docentes e colegas que fizeram parte deste percurso, porque aprendi muito com todos vós!...

Resumo

O presente trabalho de investigação surgiu no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, da Universidade dos Açores. A investigação intitulada “*Otimização do Sucesso Escolar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através da Expressão Plástica*”, teve como intuito compreender a forma como os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) otimizam a Expressão Plástica na sua prática letiva diária, bem como a sua perceção acerca da relação entre esta área de Expressão e o Sucesso Escolar, e de que forma fomentam e valorizam as Expressões Artísticas na promoção do Sucesso Escolar e ainda, quais as estratégias que utilizam neste domínio.

Para a concretização desta investigação realizou-se um estudo essencialmente exploratório (descritivo), centrado numa metodologia mista (quantitativa e qualitativa), sendo a amostra composta por 71 professores do 1.º Ciclo de Ensino Básico da ilha de S. Miguel (Açores). O instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário, de tipo misto, com perguntas fechadas e abertas, construído para o efeito desta investigação. Foram garantidos os procedimentos éticos de uma investigação com seres humanos. A análise e interpretação dos dados quantitativos foi feita através de uma base de dados, criada no Programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 24.0., cujo tratamento estatístico foi efetuado em função dos nossos objetivos. Realizou-se uma análise descritiva e comparativa dos resultados expostos nas tabelas e gráficos, o que permitiu a obtenção de informações significativas para o estudo. Procedeu-se, igualmente, a uma análise de conteúdo para a compreensão dos dados qualitativos.

De acordo com os dados reunidos pode-se concluir que os docentes exploram pedagogicamente e com frequência a área das Expressões, especialmente a Expressão Plástica nas suas práticas letivas diárias como apoio de outras áreas do programa, principalmente para reforçar conteúdos, de modo a que os alunos possam atingir melhor os objetivos curriculares. Conclui-se que os programas do 1.º Ciclo de Ensino Básico são percecionados pelos professores como demasiado extensos e a preocupação em cumprir as metas preconizadas para este ciclo de ensino constitui um constrangimento difícil de contornar. Pode-se também concluir que, segundo os professores, grande parte dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico da amostra revela interesse e motivação pela área de Expressão Plástica. Finalmente, conclui-se que a Expressão Plástica é um meio pedagógico para melhorar os resultados escolares dos alunos do ciclo em referência, o qual deve ser mais otimizado no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Sucesso Escolar; Expressão Plástica; 1.º Ciclo do Ensino Básico, Potencialidades Educativas.

Résumé

Les travaux de recherche actuels ont été réalisés dans le cadre du Master en éducation et formation de l'Université des Açores. La recherche intitulée "Optimisation de la réussite scolaire au premier cycle de l'éducation de base par l'expression plastique", était destinée à comprendre comment les enseignants du 1er cycle de l'éducation de base (1er CEB) optimisent l'expression plastique dans leur pratique pédagogique quotidienne, ainsi que leur perception de la relation entre ce domaine d'expression et la réussite scolaire, et de la façon dont ils promeuvent et valorisent les expressions artistiques dans la promotion de la réussite scolaire et des stratégies qu'ils utilisent dans ce domaine.

Afin de mener cette recherche à bien, une étude essentiellement exploratoire (descriptive), axée sur une méthodologie mixte (quantitative et qualitative), a été menée auprès de 71 enseignants du 1er cycle de l'éducation de base de l'île de S. Miguel (Açores). L'instrument de collecte de données utilisé était l'enquête par questionnaire de type mixte, avec des questions fermées et des questions ouvertes, construite aux fins de cette recherche. Les procédures éthiques d'une enquête sur des êtres humains ont été. L'analyse et l'interprétation des données quantitatives ont été effectuées à l'aide d'une base de données créée dans le SPSS (logiciel de statistiques pour les sciences sociales), version 24.0, dont le traitement statistique a été effectué en fonction de nos objectifs. Une analyse descriptive et comparative des résultats présentés dans les tableaux et graphiques a été réalisée, ce qui a permis d'obtenir des informations importantes pour l'étude. Une analyse de contenu a également été réalisée pour la compréhension des données qualitatives.

D'après les données collectées, on peut en conclure que les enseignants explorent fréquemment et de manière pédagogique le domaine des expressions, en particulier l'expression plastique dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes, afin de soutenir d'autres domaines du programme, principalement pour renforcer le contenu, de sorte que étudiants pour mieux atteindre les objectifs du programme. Il est conclu que les enseignants considèrent que les programmes du premier cycle de l'éducation de base sont trop vastes et que le souci de réaliser les objectifs recommandés pour ce cycle d'enseignement est une contrainte difficile à surmonter. On peut également conclure que, selon les enseignants, la plupart des étudiants du premier cycle de l'éducation de base de l'échantillon manifestent un intérêt et une motivation pour le domaine de l'expression plastique. Enfin, il est conclu que l'expression plastique est un moyen pédagogique d'améliorer les résultats scolaires des élèves du cycle de référence, qui devrait être optimisé au cours du processus d'apprentissage.

Mots-clés: Réussite scolaire; Expression plastique; 1er cycle de l'éducation de base, potentialités éducatives.

Viver é acalentar sonhos e esperanças,
fazendo da fé a nossa inspiração maior.
É buscar nas pequenas coisas,
um grande motivo para ser feliz!”

(Harlen A. Barcellos, 2012)



Índice Geral

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos	iv
Resumo	v
Résumé	vii
Índice Geral	x
Índice de Quadros	xii
Índice de Figuras	xiii
Índice de Anexos	xiv
Siglas e Abreviaturas	xv
Introdução.....	1

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – DO INSUCESSO AO SUCESSO ESCOLAR	6
1. Motivação e aprendizagem.....	7
2. Conceitos de insucesso e sucesso escolar.....	8
2.1. Teorias explicativas e principais fatores do in(sucesso) escolar.....	11
2.1.1. Teoria dos “dotes” ou “dons” e fatores relacionados com os alunos.....	11
2.1.2. Teoria do <i>handicap</i> sociocultural e fatores relativos à família.....	12
2.1.3. Teoria socioinstitucional e fatores relativos ao sistema escolar.....	15
3. Programas e estratégias de promoção do sucesso escolar.....	16
3.1. Plano integrado de promoção ao sucesso escolar – <i>ProSucesso</i> Açores.....	16
CAPÍTULO II – A EXPRESSÃO PLÁSTICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	21
2. Arte, desenvolvimento e aprendizagem.....	22
2.1. A expressão livre e a criatividade da criança	24
2.2. A relevância do lúdico nas aprendizagens.....	26
3. A Educação Artística no currículo do Ensino Básico.....	28
3.1.O lugar da Expressão Plástica no Ensino Básico	32
3.2. Expressão Plástica na prática pedagógica	34
3.2.1.O desenho infantil	36
3.2.2. A pintura.....	39

3.2.3. A modelagem	40
3.2.4. Os recortes e colagens	41
4. O Professor, a Expressão Plástica e o Sucesso Escolar.....	41
PARTE 2 – O ESTUDO EMPÍRICO: METODOLOGIA E RESULTADOS	
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	46
3.1. Introdução	47
3.1.1. Problemática, questões de investigação e objetivos	47
3.2. População e amostra	49
3.2.1. Caracterização da amostra.....	50
3.3. Instrumentos	53
3.3.1. Inquérito por questionário	55
3.3.1.1. Validação do questionário.....	57
3.4. Procedimentos	57
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	59
4.1. Sucesso escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico	60
4.1.1. Fatores relacionados com o Sucesso Escolar	61
4.1.2. Metodologias para o Sucesso	63
4.1.3. Áreas curriculares para o Sucesso Académico.....	65
4.1.4. Conceções/representações dos docentes acerca do programa regional	
<i>ProSucesso</i>	65
4.2. As Expressões Artísticas na prática letiva diária.....	67
4.2.1. Expressão Plástica na prática letiva diária	71
4.2.1.1. Motivação dos alunos para a Expressão Plástica.....	76
4.3. Expressão Plástica e o Sucesso Escolar.....	77
Conclusões e Implicações do Estudo.....	83
Referências Bibliográficas	88
Anexos.....	99

Índice de Quadros

Quadro 1 – Idade dos participantes	50
Quadro 2 – Habilitações académicas dos docentes participantes.....	51
Quadro 3 – Áreas de coadjuvação	53
Quadro 4 – Docentes por ano de escolaridade	53
Quadro 5 – Atividades que melhor têm contribuído para o sucesso dos alunos	64
Quadro 6 – Áreas curriculares que melhor contribuem para o sucesso académico	66
Quadro 7 – <i>O Programa Regional ProSucesso</i> aos olhos dos professores	66
Quadro 8 – Relação entre a exploração da área de expressões e coadjuvação.....	68
Quadro 9 – Atividades das expressões na sala de aula.....	69
Quadro 10 – O ensino das expressões artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	70
Quadro 11 – Relação entre tempo de serviço dos docentes e perceção das expressões artísticas.....	72
Quadro 12 – Frequência da Expressão Plástica e metodologias utilizadas.....	73
Quadro 13 – Expressão Plástica e outras áreas do programa	74
Quadro 14 – As técnicas de Expressão Plástica nas práticas diárias.....	75
Quadro 15 – Os recursos/materiais utilizados nas práticas diárias.....	76
Quadro 16 – Atividades/técnicas mais solicitadas pelos alunos	78
Quadro 17 – Constrangimentos na abordagem à Expressão Plástica.....	79
Quadro 18 – Comportamentos dos alunos após Expressão Plástica	80
Quadro 19 – A Expressão Plástica na melhoria dos resultados dos alunos.....	81

Índice de Figuras

Figura 1 – Tempo de serviço dos docentes	51
Figura 2 – Grupo profissional dos docentes	52
Figura 3 – Áreas curriculares lecionadas pelos docentes	52
Figura 4 – Conceito de sucesso por parte dos docentes	61
Figura 5 – Fatores do sucesso escolar	63
Figura 6 – Interesse dos alunos pelas atividades na área de Expressão Plástica	77
Figura 7 – Fatores impeditivos da realização de atividades na área da Expressão Plástica	79

Índice de Anexos

Anexo I – Questionário	99
Anexo II – Informações sobre participação no estudo	103
Anexo III – Carta de apresentação do estudo	104
Anexo IV – Matriz de Especificações	106

Índice de Siglas e Abreviaturas

1.º C.E.B. – 1.º Ciclo do Ensino Básico

B.I.E. – Organização Internacional de Educação

C.R.E.B. – Currículo Regional de Educação Básica

EP – Expressão Plástica

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas,

PISA – Programme International Student Assessment

PROF. DA – Professores qualificados na resolução de dificuldades de aprendizagem

ProSucesso – Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



Introdução

INTRODUÇÃO

A sociedade é orientada por valores que influenciam o modo de vida, de ser e de estar. A sociedade moderna é intolerante ao insucesso e está focada nas metas do sucesso e da excelência, com reflexos evidentes na Educação e no desenvolvimento da criança e do adolescente.

Hoje, fala-se muito no sucesso educativo, no sucesso escolar e, a nível da Região Autónoma dos Açores, no Programa Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (*ProSucesso*), mas pensamos que, por vezes, não se valoriza a Educação, a Escola e os contextos de desenvolvimento da criança, bem como a ludicidade e as Expressões Artísticas, em geral, como forma de alcançar a satisfação e o sucesso educativo. Já nos anos noventa Medeiros (1993) afirmava que a prevenção primária do insucesso escolar deve “passar pela criação de mais espaços livres para acolher a expressão lúdica e as interacções comunicativas das crianças” (p. 312). Tal como outros autores (e.g., Sousa, 2003; Lemos & Zamperetti, 2017; Sousa, 2016), consideramos que a educação artística é fundamental no aperfeiçoamento de competências colaterais para um desenvolvimento integral do aluno. No mesmo sentido, Gomes (2015) afirma que vem de longe esta missão educativa de promover o sucesso escolar para a formação integral e holística. Reiteramos o mesmo autor quando afirma que cada aluno é único, com os seus próprios sonhos, ritmos, interesses e motivações (Gomes (2015).

A criança deve experienciar as mais diversas aprendizagens dirigidas para o aumento das suas habilidades artísticas e para a reafirmação da verdadeira identidade individual e cultural. Citamos ainda o mesmo autor, quando refere que para os profissionais da educação «uma das suas tarefas primordiais é “seduzir” as crianças para coisas que elas ainda não experimentaram, é apontar para coisas que nunca viram e introduzi-las num mundo desconhecido de literatura, arte, música, natureza, lugares, história, costumes, ciências, matemática» (Gomes, 2015, p. 5). Esta preocupação com a motivação, a descoberta, o sonho e a criatividade e a ludicidade aliados à aprendizagem e ao sucesso educativo vêm no seguimento de outros autores, tais como Eça (2010), Monteiro (2015) e Silva (2013).

A escolha do tema “*Otimização do sucesso Escolar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através da Expressão Plástica*” teve por base a nossa perceção fundamentada em diversos autores (e.g., Abreu & Silva, 2017; Correia, 2014; Darroz, Trivisan, & Rosa, 2018; Lima & Lima, 2013) de que a expressão artística é uma forte ferramenta de promoção do sucesso escolar, pelo facto de ser uma área de ludicidade e fonte de motivação. Acreditamos também que estudos como este possam contribuir para a desmistificar a ideia de que *Expressão*

Plástica funciona apenas para entreter e ocupar os tempos livres, o que reforçou o desejo de investigar o tema. Por outro lado, entendermos que este é um tema inovador e com forte potencial de exploração. Assim, a temática da dissertação recai sobre a perceção que os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm quanto à realização de atividades na área da Expressão Plástica para a promoção do sucesso escolar. Neste trabalho, tencionamos ponderar, fundamentar, especificar, averiguar, e analisar o empenhamento e o estímulo dos professores sobre a Expressão Plástica ao nível do ensino-aprendizagem, com base numa amostra de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (n=71), dos concelhos de Vila Franca e Lagoa da ilha de S. Miguel Açores. Nesta linha de pensamento delineamos os seguintes objetivos gerais:

- i. Compreender o conceito de sucesso escolar, por parte de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico dos concelhos de Vila Franca e Lagoa da Ilha de S. Miguel;
- ii. Analisar as possíveis associações, ou dicotomias, entre Expressão Plástica e Sucesso Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- iv. Compreender as representações dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca de como se pode otimizar o sucesso escolar neste ciclo de ensino;
- v. Conhecer as estratégias que relatam os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na otimização do sucesso escolar;
- vi. Verificar a perceção dos Professores acerca do papel da Expressão Plástica na promoção do sucesso escolar das crianças;
- vii. Identificar quais as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos Professores na área da Expressão Plástica para a otimização do sucesso escolar das crianças.

Do ponto de vista estrutural, a dissertação está dividida em duas partes que englobam quatro capítulos.

A primeira parte da dissertação compreende o enquadramento teórico que fundamenta o estudo versando o binómio do (in)sucesso escolar e a Expressão Plástica, com dois capítulos. O primeiro versa a evolução do conceito de insucesso, passando pelas teorias explicativas até a uma versão contemporânea cujo foco se centra no sucesso e, neste, debruçamo-nos sobre programas e estratégias de promoção do sucesso escolar, nomeadamente o Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (*ProSucesso*). No segundo capítulo explanamos sobre arte, desenvolvimento e aprendizagem, nomeadamente sobre a educação artística no currículo do Ensino Básico, desde o lugar da Expressão Plástica no Ensino Básico até ao papel do Professor na área da Expressão Plástica.

A segunda parte da dissertação foca o estudo empírico, propriamente dito, e compreende mais dois capítulos, o terceiro capítulo sobre a metodologia e o quarto capítulo sobre a apresentação e discussão dos resultados. Às duas partes da dissertação já mencionadas precede uma introdução e finaliza-se com uma conclusão e sobre as implicações do estudo. Terminamos com as referências bibliográficas e os anexos.



PARTE I

Enquadramento Teórico



Capítulo I

Do Insucesso ao Sucesso Escolar

1. Motivação e aprendizagem
2. Conceitos de insucesso e sucesso escolar
 - 2.1. Teorias explicativas e principais fatores do in(sucesso) escolar
 - 2.1.1. Teoria dos “dotes” ou “dons” e fatores relacionados com os alunos
 - 2.1.2. Teoria do *handicap* sociocultural e fatores relativos à família
 - 2.1.3. Teoria socioinstitucional e fatores relativos ao sistema escolar
3. Programa e estratégias de promoção do sucesso escolar
 - 3.1. Plano integrado de promoção do sucesso escolar – *ProSucesso*

1. Motivação e aprendizagem

Lieury e Fenouillet (1997, p. 20) referem que a aprendizagem “é um produto de uma motivação e do nível de aprendizagem anterior, tem uma consequência prática imediata: não se aprende sem se estar motivado”. Deste modo Lourenço e Paiva (2010) relatam que “a relação entre a aprendizagem e a motivação vai além de qualquer pré-condição estabelecida, ela é recíproca e, dessa forma, a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho, assim como a aprendizagem pode interferir na motivação” (p. 132). Efetivamente, a importância da motivação no desempenho do aluno é indiscutível. De acordo com Lourenço & Paiva (2010), “as actuais teorias cognitivas da motivação dão prioridade ao estudo das crenças, valores e emoções do indivíduo, por considerarem que essas são mediadoras do comportamento e exercem forte influência no processo motivacional” (p. 132). Um ambiente escolar cativante provoca interesses e motivações.

Segundo Lieury e Fenouillet (1997, p. 108) a motivação é um termo genérico que “designa o conjunto dos mecanismos biológicos que permitem o desencadear da acção, da orientação, da intensidade e da persistência”. Na perspectiva de Balancho e Coelho (1996), a motivação como processo “é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido”. Os mesmos autores relatam ainda que motivação é tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Pela motivação consegue-se que o aluno descubra razões para aprender, para se aprimorar e para descobrir e rentabilizar aptidões (p. 17). De acordo com Drew *et al.* (1997), o conceito de motivação “evoca automaticamente o de actividade; a procura de conhecimento, ou seja, qual for o tema que esteja a ser tratado” (p. 17). Os mesmos autores referem que “a motivação de uma criança reside na sua interacção com o mundo das pessoas e das coisas que a rodeiam. Este processo desencadeia-se sempre que ela exerce uma actividade” (Drew *et al.*, 1997, p. 11). Através da realização das actividades consegue-se descobrir muito acerca das crianças, as suas carências, perturbações e até a sua maneira de pensar.

Na ótica de Balancho & Coelho (1996, p. 17), todo o aluno é estimulado pelo sucesso e inibido pelo fracasso. O aluno trabalha melhor “quando se sente seguro e perde o medo de fazer má figura perante os colegas”. Sabendo este fato, o professor deverá conceber ocorrências de sucesso, de modo a que “os êxitos superam os fracassos, pois «nada produz tanto êxito como o próprio êxito”.

Quando falamos de motivação, temos que clarificar se trata da dimensão extrínseca ou intrínseca. A motivação extrínseca está relacionada com algo exterior. De acordo com Lieury

e Fenouller (1997, p. 108), “a motivação extrínseca reúne um vasto leque de motivações controladas pelos incentivos, as notas, os prémios (...)”. Trabalhar para alcançar objetivos atrativos, como o prémio, tendo em conta as regras anteriormente definidas, possibilita que os alunos se direcionem num caminho que se dirige a uma meta muito particular, facto que potencia a motivação extrínseca.

A motivação intrínseca, por sua vez, está associada à motivação própria de uma pessoa não necessitando de intervenção externa. Assim, a motivação intrínseca “é a busca de uma actividade pelo interesse que ela oferece por si própria; corresponde ao interesse, à curiosidade, ou seja, ao sentido corrente da motivação” (Lieury & Fenouller, 1997, p. 108). Na perspetiva de (Ornelas, 2008, p. 9) “a aprendizagem que tem por base a execução de projectos permite ampliar a motivação intrínseca dos alunos”.

Nesta linha de pensamento Lieury e Fenouller (1997) defendem que um aluno motivado não só desenvolve o nível de atividade geral, mas traz também consigo alterações peculiares que permitem memorizar melhor.

A motivação origina não só melhor aprendizagem e cumprimento, assim como mais confiança. Um bom ambiente de trabalho gera uma maior aprendizagem “Não resta dúvidas de que o melhor incentivo que a criança possa ter (...) é a existência de uma atmosfera, onde as relações sensitivas com os objectos e com o meio são estimuladas a todo o momento” (Lowenfeld, 1977, p. 42). Uma sala de aula promotora, que desperta e assegura as habilidades dos alunos, possibilitará que os conteúdos sejam melhor absorvidos.

Benavente (1976, p. 29) defende “que para que uma criança aprenda é preciso que ela queira aprender, que a matéria lhe interesse”. Quando uma aprendizagem se transforma numa exigência, numa obrigação, quando a escola se transforma num campo de práticas difíceis, então será muito complicado que a criança/aluno aprenda seja o que for.

2. Conceitos de insucesso e sucesso escolar

Etimologicamente a palavra *Insucesso* vem do latim *Insucess(m)*, o que significa: “mau resultado, mau êxito, falta de êxito, fracasso, desastre” (Costa & Melo, 1989, p. 948), tal como é referenciado por Medeiros (1993), o termo *Insucesso* é normalmente referido por analogia com *Sucesso*, do latim *Sucessu(m)*, o que significa: “efeito de suceder, qualquer coisa que sucede, acontecimento, facto, êxito (Costa & Melo, 1989; Medeiros, 1993).

Os termos sucesso e insucesso contêm sinónimos que se associam aos conceitos de *bom* e *mau* que lhes são implícitos. (Medeiros, 1993). O termo “*bom*” de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa (2014), significa: “de boa qualidade; que tem bondade; virtuosos,

vantajoso; próprio, agradável; útil, sadio; nobre; seguro; garantido” (p. 243) e mau “que não é de boa qualidade; que não tem bons instintos; sem talento ou arte; que exprime maldade; imperfeito; nocivo; prejudicial; difícil; perigoso; inquieto; malvado; perverso; funeste; duro” (Costa & Melo, 1989, p. 1076). Nesta sequência de ideias, não podemos deixar de relacionar os termos bom/sucesso e mau/sucesso. Podemos verificar que a palavra êxito está intrinsecamente referenciada nos dois termos, mas no sentido oposto. Este termo “êxito” significa: “bom sucesso; resultado feliz, fim” (Dicionário de língua portuguesa, 2014, p. 693). Para esclarecimento do termo (in)sucesso muito contribuiu Benavente (1990). A autora reuniu em vários estudos alguns termos associados ao conceito, especificamente: “problema ou fenómeno, reprovações, atrasos, repetências, abandonos, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso” (*Ibidem*, p. 721). Em complemento, Pires, Fernandes e Formosinho (1991) referem que o *insucesso escolar* é a denominação utilizada frequentemente por professores, educadores, responsáveis de administração e políticos para indicar as elevadas percentagens de reprovações escolares apuradas no final dos anos letivos.

Benavente (1990, p. 721) chegou à conclusão que o vocabulário utilizado “é muitas vezes de natureza moral (o insucesso como um «mal») e, em geral, dramático (vítimas do insucesso, problema angustiante, doloroso, assustador, etc); aparecem também termos de natureza militar (a luta contra, o combate, a frente de combate, a batalha do) e de natureza médica (sintoma de... prevenir, eliminar, detectar”.

O insucesso escolar no Ensino Básico,

passou a ser visto como um problema extenso a todos os países capitalistas da Europa Ocidental, que se vêm confrontados àquilo que os especialistas das organizações internacionais chamam do B.I.E (Organização Internacional de Educação), UNESCO, ONU, OCDE, chamam o fenómeno de “percas” no ensino primário ou ainda a “falta de rentabilidade” desse ensino (Benavente, 1976, p. 11).

Ribeiro, Almeida & Gomes (2006, p. 127), referem-se aos indicadores de insucesso escolar na escolaridade básica, quer nacionais, quer internacionais que continuam a ser preocupantes. “Os relatórios internacionais sobre a aprendizagem dos nossos alunos (OCDE, 2006; PISA, 2000, 2003) classificam os alunos portugueses em níveis baixos de competências académicas (...) quando comparados com colegas dos demais países europeus”.

O conceito de insucesso escolar expressa uma situação em que não se atingiu um objetivo educativo em que “cada criança é considerada boa ou má aluna em função dos

resultados obtidos e dos progressos efectuados no cumprimento dos programas de ensino” (Benavente, 1976, p. 9). O insucesso escolar tende a ser estudado por perspectivas diferentes. “Em termos de opinião, ele traduz geralmente para os professores a falta de bases, de motivação ou de capacidades dos alunos ou, ainda, o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais” (Roazzi & Almeida, 1988, p. 54). Para os pais e para o público em geral, os professores terão a sua parte de responsabilidade no insucesso escolar. Outras leituras são possíveis, a análises meramente individuais ou carências afetivas e de ordem diversa (Roazzi & Almeida, 1988).

O insucesso escolar é o ato de fracassar, mas é preciso compreender os mecanismos que levam os estudantes a fracassar na escola, tal como afirma Lurçat (1978). Neste contexto existe insucesso ou fracasso escolar “quando algum ou alguns dos objectivos da educação escolar não são alcançados. Ora, a educação escolar tem como finalidade instruir, estimular e socializar os educandos” (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991, p. 187).

Os conceitos sucesso e insucesso são complexos. Concordamos com (Ribeiro *et al.*, 2006, p. 127), quando afirmam que o sucesso escolar “é um fenómeno complexo e multideterminado. Os conhecimentos prévios assumem um papel relevante na sua explicação. Outras variáveis de índole pedagógica social e psicológica são igualmente apontadas como importantes”. Tratam-se de temas que estão no centro do foco da atenção de todos os agentes do sistema educativo e afligem ou enaltecem grande parte da nossa sociedade.

De acordo com Pires, Fernandes e Formosinho (1991), a expressão “sucesso escolar” é entendida no “sentido de sucesso do aluno certificado pela escola” (p. 178). Araújo e Almeida (2014, p. 251) afirmam que o sucesso escolar implica um conjunto alargado de competências individuais “que vão bastante além da mera competência académica (...) o aluno bem-sucedido, é aquele que consegue compreender e dominar os conteúdos que são explorados em sala de aula (e fora dela)”, nomeadamente quando estabelece boas relações com professores, pais e pares. O sucesso depende tanto da instituição escolar e da criança como da ajuda parental.

Perrenoud (2003) referencia que o sucesso escolar é entendido hoje em dois sentidos: De modo geral, está relacionado com o desempenho dos alunos, sendo que alcançam êxito aqueles que cumprem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos; e sucesso de uma instituição ou de um sistema escolar no seu conjunto. E acrescenta, são consideradas bem-sucedidas as instituições ou os sistemas que atingem os seus objetivos. Segundo o autor existe uma relação entre esses “níveis de sucesso”. “Não se poderia imaginar um

estabelecimento que obtenha êxito enquanto a maioria de seus alunos fracassam. O sucesso de um estabelecimento poderia então estar associado à soma dos êxitos individuais de seus alunos” (*Ibidem*, p. 10). Ainda segundo Perrenoud (2003, p. 14) o sucesso ou insucesso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de uma avaliação feita pelos agentes do sistema educativo “sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor”. Cada um é levado a ceder diante das avaliações institucionais de sucesso e de fracasso que a maioria dos sistemas educacionais prevê.

A busca de razões para o (in)sucesso escolar tem sido uma constante em investigação educacional, principalmente nos estudos de natureza sociológica (Morais & Neves, 2013), natureza psicossocial (Medeiros, 1996) e de natureza multidimensional (Medeiros, 1993).

2.1. Teorias explicativas e principais fatores do in(sucesso) escolar

Ao longo da história da educação recente, desde a segunda metade do séc. XX, existe a tentativa de explicar o fenômeno do insucesso escolar, dadas as graves implicações nos alunos, nas famílias, nas instituições, nos contextos comunitários e no país. Identificam-se três teorias explicativas do insucesso escolar, a saber: a teoria dos “dotes” ou “dons”, a teoria do *handicap* sociocultural e a teoria socioinstitucional, tudo isto acompanha a própria evolução da psicologia do desenvolvimento, designadamente na compreensão dos fatores de desenvolvimento que eram compreendidos nos anos 50 e 60 pela hereditariedade nos anos 70 pelo meio e recentemente pela interação dos fatores, as quais são abordadas no texto que se segue.

2.1.1. Teoria dos “dotes” ou “dons” e fatores relacionados com os alunos

A teoria dos «dotes ou dons», segundo Benavente (1990) desenvolveu-se no final da segunda guerra mundial até ao final dos anos 60 e é baseada em explicações psicológicas individuais. Segundo esta teoria o sucesso/insucesso escolar é explicado pelos dons/capacidades naturais dos alunos, pela sua inteligência, (Benavente, 1990, Medeiros, 1993), ou seja, pela componente genética, hereditária da criança, dando relevo a este fator de desenvolvimento na polémica *nature/nurture* discutido na época.

A teoria dos “dons” esclarece assim a produtividade escolar através das características naturais dos alunos. Trata-se de uma, “tradição já antiga que baseia-se na descrição das dificuldades e perturbações individuais: classificam-se as crianças em categorias segundo «as doenças» de que sofrem: débeis, disléxicos, etc. ou perturbações de toda a ordem que supostamente explicariam as dificuldades escolares” (Benavente, 1976, p. 37).

Na realidade “[Q]uando se fala de «insucesso escolar» pensa-se logo na criança e pensa-se «o que é que ela tem que não aprende?» ignorando-se assim que o insucesso é o desfecho da analogia criança-escola e que a criança, no momento da sua entrada para a escola, é já tributária do meio em que vive (Benavente, 1976, p. 31).

De acordo com Tapia e Garcia-Celay (1996) é usual deparar-se com a reclamação de muitos professores de que os seus alunos não têm entusiasmo/motivação para aprender, do tipo: «“É um garoto inteligente, mas inaplicado”. “Não sei como fazer para que se interesse pelas coisas”. “Tentei de tudo com este garoto e não consegui nada”, etc.” (p. 161). Nesta sequência, o insucesso escolar significa usualmente para os professores a falta de bases, de motivação ou de aptidão dos alunos ou, ainda, a anomalia das estruturas pedagógicas, familiares e sociais (Roazzi & Almeida, 1988).

A este propósito, Avanzini (s.d.), contesta esta explicação estrita e refere que as causas do insucesso podem ser do tipo neurológico ou podem ter um caráter meramente social. Citando Pires, Fernandes e Formosinho (1991), estes referem como primeira causa do insucesso a presença de determinadas carências do aluno que influem negativamente o seu rendimento na escola. Ainda aqui duas tendências que devem ser ponderadas: uma primeira salienta como causa do insucesso escolar a “inexistência de aptidões do aluno, de origem inata, que naturalmente o determina para o insucesso escolar. A falta de aptidões tanto pode ser de origem psicossomática (alunos deficientes) como de origem intelectual (determinada através de quocientes de inteligência” (p. 189). Na conceção de Medeiros (1993, p. 310), os obstáculos escolares não deixam de surgir na ausência das dificuldades psicológicas da criança, daí a autora não se centrar apenas na componente genética e hereditária.

Segundo o Ministério da Educação (1992, p. 8), ao acreditar-se que as falhas do insucesso provinham do aluno, pela sua falta de capacidades, “assinalava-se esse traço que o distinguia dos outros: era reprovado, tinha de repetir, repetência a um tempo assumida como castigo e como nova oportunidade”. À medida que as Ciências da Educação, a Psicologia e a Sociologia foram evoluindo, assim também foi-se abandonando esta explicação unívoca do sucesso/insucesso escolar e foi-se incluindo outras variáveis explicativas (Medeiros, 1993).

2.1.2. Teoria do *handicap* sociocultural e fatores relativos à família

A teoria do «*handicap*» sociocultural teve início no final dos anos 60, começo de 70, como nos referenciam vários autores (e.g., Benavente, 1990; Medeiros, 1993), e é sustentada em explicações de natureza sociológica. O sucesso/insucesso dos alunos é explicado fundamentalmente pela sua função social, pelo maior ou menor saber cultural de que possuem

à entrada na escola e não pelos dons individuais. “O cruzamento entre origem social/resultados escolares divulga a existência de mecanismos mais vastos na produção do sucesso/insucesso, que não pode ser atribuído apenas a causas psicológicas individuais” (Benavente, 1990, p. 716).

Para tentar explicar o insucesso massivo das crianças “estas apresentam carências, insuficiências de ordem intelectual, linguística ou afetiva que é preciso compensar através de métodos pedagógicos apropriados” (Benavente, 1976, p. 43). Neste sentido as crianças de meios pobres têm uma experiência distinta daquela que caracteriza as classes médias e altas “e que esta diferença de experiência, reenvia para a noção de experiência deficitária, insuficiente de crianças de meios populares” (Pereira & Martins, 1978, p. 43). Fraseando Rangel (1994, p. 22), “Não podendo considerar o handicap como hereditário, a *démarche* mais imediata foi a de tratar os insucessos de aprendizagem em termos cognitivos. Uma compensação era possível já que o problema era devido ao meio ou à escola”.

A teoria do *handicap* sociocultural permitiu desenvolver atividades de “discriminação positiva em relação às crianças das classes socioeconómica e culturalmente desfavorecidas e deu origem às correntes de educação compensatória” (Benavente, 1990, 717). Nesta sequência de ideias, o Ministério da Educação (1992) refere que ao admitir como explicação para a falta de sucesso uma origem sociocultural, programam-se atividades para recompensar essas faltas que o aluno trazia logo à entrada, procurando apagar o que o diferenciaria do aluno-tipo. “É a oportunidade da chamada *discriminação positiva* por que se procura evitar que a escola, pelo seu proceder, continue a fazer, das diferenças, desigualdades” (p. 8).

No mesmo sentido, Pereira e Martins (1978) complementam a ideia de que se certas crianças não forem devidamente estimuladas teriam um desenvolvimento intelectual mais lento, ou seja, que se expressaria por QI's mais baixos. “Retificando esses deficits de incentivo, aumentaria o potencial intelectual de tais crianças. A teoria do *handicaps* sócio-cultural, articula-se assim, de forma quase direta, à ideia de uma pedagogia de compensação” (p. 43).

Benavente (1976) refere que os fatores de insucesso relacionados com o meio social são de ordem material e cultural. O nível económico da família delimitará a alimentação da criança, o seu equilíbrio fisiológico, demarca ainda a forma como a criança se veste, por exemplo uma criança/aluno mal vestida/o sentir-se-á «diferente» dos seus colegas, com desvantagem, o mesmo acontecendo se as condições de alojamento não foram condignas, fatores que podem contribuir ou explicar o insucesso escolar. Segundo Medeiros (1996), o

maior indício de insucesso escolar de tipo generalizado situa-se em indivíduos referentes a famílias com maior agregado familiar e menores recursos socioeconómicos. Para além destes fatores materiais, a posição económica duma família, no que tem de determinante para o seu nível cultural demarca a «sorte» escolar da criança (Benavente, 1976). A autora refere ainda que “os princípios, as normas, os valores, as maneiras de ver e de fazer que a criança aprende na sua família serão semelhantes às que vai encontrar na escola” (p. 22).

No mesmo sentido, para Avanzini (s.d.), o clima cultural da família é em parte o responsável pelo insucesso das crianças porque desvaloriza de certa forma o trabalho escolar, no entanto, as famílias que dão maior importância à cultura dão melhores condições para os filhos tenham empenho na escola, assim como, o nível socioeconómico influencia positivamente o rendimento a nível escolar. Medeiros (1996) num estudo, com uma amostra da zona centro do país, revela que o maior indicador de insucesso escolar “situa-se em sujeitos com maiores indicadores de alterações de desenvolvimento global e pertencentes a famílias com maior agregado familiar, maior fratria e menores recursos-económicos” (p. 187), mostrando que existem vários fatores contributivos para a explicação do rendimento escolar, sem esquecer os fatores familiares, socioeconómicos e das condições das famílias.

Nesta sequência os dois relatórios do PISA assim como o documento da OCDE (2006), “apresentam dados que ilustram a relação entre variáveis de cariz sócio-económico e o sucesso escolar dos alunos. Os melhores resultados pertencem a alunos provenientes de famílias em que os recursos educacionais, assim como os bens culturais, são mais elevados (Ribeiro *et al.*, 2006, p. 128).

O (in)sucesso escolar também depende de diversos fatores associados à comunidade escolar e ao ambiente familiar. Morais e Neves, (2013), revelam uma analogia considerável “entre classe social – posicionamento na família/comunidade – aproveitamento cognitivo” (p. 302), apresentando que o posicionamento conseguido pela criança no contexto de socialização primária pode constituir um dos fatores sociológicos que explicam a influência da classe social no rendimento diferencial dos alunos (Morais & Neves, 2013). A institucionalização das relações entre as famílias e a escola baseia-se, ainda, “uma certa integração política do discurso científico que persistentemente tem salientado a importância da educação familiar, das representações e experiências das famílias nos resultados escolares e na consecução da democratização, para a qual o Sistema de Ensino deve contribuir” (Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994, p. 85). Na perspetiva de Benavente (1976, p. 20) cada criança constrói a sua personalidade “e a sua inteligência nas trocas com o meio que a rodeia. Tanto

do ponto de vista afectivo como intelectual, a criança é tributária das relações que estabelece com a mãe e com a família no seu conjunto”.

Benavente *et al.* (1994) estão de acordo com Davies *et al.* (1989) ao afirmar a importância da educação familiar para o envolvimento escolar das crianças. Nesta sequência Diez (1989, p.7) refere que na atualidade “existe uma maior consciência participativa, que se traduz numa relação pais-escola cada vez mais forte”, o que evidencia que os fatores culturais e familiares são muito importantes para o rendimento escolar, embora, quanto a nós, a explicação do rendimento escolar vai para além do que esta teoria do *handicap* sociocultural possa explicar.

2.1.3. Teoria socioinstitucional e fatores relativos ao sistema escolar

A partir dos anos 70, o trabalho de análise da produção do insucesso escolar transpõe as relações escola/meio e interessa-se pelos mecanismos que atuam no interior da própria escola, como afirma Benavente (1990) e Benavente *et al.* (1994) sublinham diferenciação pedagógica, e a própria escola (e os mecanismos que nela operam) na produção do insucesso. Foi necessário esperar uma década para aparecer uma corrente crítica à escola e à organização escolar, segundo (Rangel, 1994) passam a surgir explicações de natureza socioinstitucional para as desigualdades no rendimento académico e focalizam-se as dimensões pessoais, socioculturais e institucionais. Neste sentido, Ribeiro *et al.* (2006) considera que a par das variáveis sociais, dá-se importância a variáveis relacionadas com a escola, com o currículo e com as práticas pedagógicas.

De acordo com o Ministério da Educação (1992, citado por Benavente, 1989), só quando a Escola é colocada em causa, deixando de se evidenciar apenas o aluno ou o seu contexto sociofamiliar é que se conclui que “afastada a visão fatalista, quer da teoria dos dotes naturais, quer do *handicap* sócio-cultural investe-se na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando “*adaptá-la*”, às necessidades dos diversos públicos que a frequentam” (p. 8). Benavente (1976, p. 25) refere que há que procurar os fatores de insucesso “na estrutura da escola, nos programas, na organização de ensino, no conteúdo das matérias, nos ritmos de aprendizagem, nos meios pedagógicos utilizados, na formação dos professores, e na relação professor/ aluno”.

A Escola tem a sua parte de cooperação no desenvolvimento do indivíduo, nomeadamente na obtenção do saber culturalmente planificado nas suas distintas áreas de conhecimento. Na escola, as crianças se envolvem em atividades distintas “ligadas às tarefas formais e aos informais de aprendizagem. Todavia, as carências cognitivas, psicológicas,

sociais e culturais são concretizadas de maneira mais organizada e pedagógica do que em casa” (Dessen & Polonia, 2007, p. 21). Tendo em conta que o meio social determina o aluno no plano material e cultural e que “a *expectativa* do meio em relação à criança, o que se espera dela, é fundamental para os seus resultados. Também na instituição escolar (mediatizada pelo professor), a expectativa criada em relação à criança influencia fortemente o seu aproveitamento” (Benavente, 1976, p. 54).

Reiteramos o que afirmou Medeiros (1993) de que se torna, assim, muito importante a existência de equipas pluridisciplinares nas escolas e a criação de Centros de Recursos Psicopedagógicos em cada zona escolar, bem como a existência de mais espaços lúdicos para que as crianças possam interagir mais e explorar o gosto pelas aprendizagens de forma menos condicionada e rígida, as quais irão conduzir ao sucesso escolar.

3. Programas e estratégias de promoção do sucesso escolar

Como já vimos nos pontos anteriores, os conceitos de sucesso e insucesso são complexos e multideterminados (Medeiros, 1993; Ribeiro *et al.*, 2006). Segundo Almeida (1993), a aprendizagem é um processo dinâmico e interpessoal de construção do conhecimento, daí que importa associar o sucesso escolar do aluno às suas capacidades de utilização de processos e estratégias cognitivas adequadas. Já no séc. XXI assiste-se a uma mudança de foco do insucesso escolar para as competências promotoras do sucesso escolar. A tónica coloca-se na positividade e, para tal, muito contribuíram as Ciências da Educação (e.g., a Psicologia da Educação e as Didáticas) e, mais recentemente, a Psicologia Positiva. Neste contexto, importa registar os esforços do Governo Regional dos Açores num programa emblemático desta viragem de atenção – o Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar – conhecido por *ProSucesso* Açores que abordamos sucintamente a seguir.

3.1. Plano integrado de promoção ao sucesso escolar – *ProSucesso* Açores

O Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (*ProSucesso*), criado pela Secretaria Regional da Educação e Cultura, em sintonia com a estratégia europeia para a educação e formação, tem como objetivo colmatar o insucesso escolar e conseguir que todos os alunos tenham sucesso (Direção Regional da Educação, 2015).

O insucesso escolar é um fenómeno bastante abrangente, complexo, geralmente determinado pela fraca produtividade escolar dos alunos. Efetivamente para “combater o flagelo da retenção e do insucesso escolar, várias medidas têm vindo a ser tomadas nos últimos anos” (Direção Regional da Educação, 2015, p. 7). De acordo com esta Direção

Regional da Educação, o arquipélago dos Açores à data registou em todos os ciclos do Ensino Básico e no ensino secundário, as taxas de retenção mais elevadas do país e perante tal havia que tomar medidas governamentais no sistema educativo obrigatório. A medida mais visível foi a conceção e a implementação do Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar – (*ProSucesso* Açores) pela Educação, cujo principal intuito é a diminuição da taxa de insucesso escolar e a melhoria do sucesso escolar em todos os ciclos de ensino obrigatório.

O *ProSucesso* realiza-se através de um conjunto de medidas distribuídas por três eixos, fundamentais na promoção do sucesso escolar:

O primeiro eixo enfoque na qualidade das aprendizagens dos alunos; o segundo eixo promover a formação contínua dos docentes; o terceiro eixo envolvimento da comunidade educativa e parceiros sociais. Examinemos, cada um desses eixos, tendo em conta a sua importância em relação ao sucesso escolar. Em relação a este eixo, referente ao enfoque na qualidade das aprendizagens dos alunos, o Governo Regional dá preferência ao desenvolvimento de leitura “entende-se que a competência leitura é a que mais contribui para uma aprendizagem de qualidade, proporcionando o sucesso nas restantes áreas do conhecimento e no exercício pleno de cidadania” (Direção Regional da Educação, 2015, p. 63). Através do seu relatório de estágio, Jarimba (2017) desenvolveu algumas práticas a partir de uma mesma atividade, adaptou determinadas estratégias e materiais considerando as características das crianças e aos seus níveis de aprendizagem. Nas suas palavras, “esta preocupação teve uma repercussão positiva no desempenho das crianças, na medida em que as tarefas realizadas pelas crianças se encontravam adequadas às suas necessidades e interesses” (p. 77). O *ProSucesso* realça a necessidade do diagnóstico precoce das dificuldades sentidas logo na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, para que a intervenção seja rápida, com medidas de apoio adaptadas a cada criança. O programa passa também por projetos específicos das diferentes unidades orgânicas, com base em que são os seus “agentes (técnicos, docentes, dirigentes, entre outros) quem melhor conhece a realidade sociocultural e escolar dos seus alunos”. (Direção Regional da Educação, 2015, p. 65).

O segundo eixo de ação coloca a atenção no incentivo no desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que o papel dos professores e das escolas está em permanente mudança, assim como o que se espera deles. O documento também intensifica a importância que os professores têm na ajuda aos alunos, nomeadamente a adquirir para além das competências ditas normais, “a adquirir formas de pensar (criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, tomar decisões e aprender); formas de trabalhar (comunicação e

colaboração); ferramentas de trabalho (incluindo tecnologias da informação e comunicação)” (Direção Regional da Educação, 2015, p. 65).

Evocando já dados antigos o Ministério de Educação (1992, p. 15) é essencial o papel do professor na diminuição do insucesso escolar. “E, para tal, a necessidade de formação inicial e contínua. Num mundo em permanente mudança, é fundamental que os professores acompanhem o progresso e que lutem por uma formação contínua ao longo de todo o seu percurso”. Nesta sequência, Fialho (2011, p. 514) refere a necessidade de rever o papel do professor do 1º. Ciclo do Ensino Básico, revertendo a favor de uma formação inicial mais adaptada às reais carências dos docentes, a qualificar para este ciclo de ensino. “Reverterá ainda em benefício de uma formação contínua mais atenta às exigências profissionais dos docentes já formados, que terão de (re)pensar e (re)aprender as suas práticas”, para que o seu trabalho seja eficiente na sala de aula, variando os recursos educativos e as abordagens em conformidade com as necessidades dos alunos. Assim também no *ProSucesso* existe um programa de formação e acompanhamento pedagógico de docentes da educação básica, avocando a equipa de formação e acompanhamento as seguintes competências:

- Dinamizar momentos educativos – curtos e centralizados nas necessidades de cada contexto pedagógico;
- Promover, a reflexão e a partilha de estratégias de ensino, bem como a construção, emprego e apreciação de recursos pedagógicos;
- Colmatar as complexidades sentidas pelos professores na implementação dos conteúdos curriculares, bem como na variação das metodologias de ensinamento a utilizar no ambiente de sala de aula em função do perfil de aprendizagem dos alunos;
- Cooperar para o crescimento da qualidade e a credibilidade dos instrumentos da avaliação aplicadas aos alunos (Direção Regional da Educação, 2015).

O terceiro eixo de ação do *ProSucesso*, abrangência da comunidade educativa e parceiros sociais, coloca como um dos desafios a articulação entre a escola, parceiros sociais, comunidade educativa e a família. Neste sentido, o acompanhamento contínuo por parte dos pais/encarregados de educação é um pilar fundamental e compete à escola o melhorar as aprendizagens e promover o sucesso.

Através de um estudo de caso múltiplo que abrangeu os três projetos diferentes: *Fénix*, *Turma Mais* e *Área de desenvolvimento individual* referentes ao Programa *ProSucesso* foi possível identificar algumas melhorias nomeadamente sobre a ação de ensinar, uma gestão

mais integrada no currículo, mais focada ao estágio de desenvolvimento dos alunos e assente nas práticas colaborativas (Cabral & Alves, 2015).

Em síntese, a sociedade atual está direcionada por novos valores que afetam o nosso modo de vida; é uma sociedade intransigente ao insucesso e focalizada no sucesso e na perfeição, com reflexos desde o início do desenvolvimento da criança. Hoje, aborda-se muito o sucesso educativo, o sucesso escolar e o *ProSucesso* (2015), mas pensamos que se descarta na escola e nos contextos de crescimento da criança a ludicidade, as Expressões Artísticas como forma de o adquirir. Neste contexto, consideramos que a educação artística é essencial no melhoramento de competências colaterais para um desenvolvimento integral do aluno, Lowenfel (1977) refere que quando “a criança utiliza a sua mente, usa as suas mãos, reage sensitivamente ao que vê, ouve, sente ou toca, desenvolve desejos de se comunicar com os outros – tudo isto faz parte do seu bom êxito” (Lowenfeld, 1977, p. 11), especialmente quando “é necessário diversificar, imaginar, criar, incentivar todo um conjunto de actividades que possam ser, ao mesmo tempo, aliciantes e geradoras de situações de ensino/aprendizagem.” (Lowenfeld, 1977, p. 11). A escola tem a sua parte de cooperação no desenvolvimento do indivíduo, nomeadamente na obtenção do saber culturalmente planificado em suas distintas áreas de conhecimento. “Na escola, as crianças investem seu tempo e se envolvem em actividades diferenciadas ligadas às tarefas formais e aos informais de aprendizagem” (Dessen & Polonia, 2007, p. 21).

Nesta linha de pensamento e em relação às dificuldades reveladas pela criança em idade escolar podem conduzir a uma rejeição “das actividades da aula a um estado de angústia, que a acompanharão ao longo da escolaridade, assim surgindo um ciclo vicioso, do qual dificilmente a criança não aprende porque tem dificuldades, e rejeita as aulas porque não aprende” (Felizardo, 1997, p. 9). É necessário, segundo Felizardo (1997), conhecer o aluno, para se criarem estratégias imprescindíveis tendo em vista a superação dos obstáculos, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Facultando a todos os que têm dificuldades de aprendizagem um plano de apoio pedagógico com actividades diversas e que despertem o interesse da criança.

Outra das estratégias eficazes para os alunos apreenderem de forma eficaz os conteúdos lecionados é a interdisciplinaridade, entendida como sendo uma resposta significativa que “em conjugação com outras orientações e inovações necessárias à reestruturação dos actuais sistemas de ensino” (Pombo, Guimarães & Levy, 1994, p. 23). Lameira, Cardoso e Pereira (2012) referem que esta área em particular é um fator motivador para o sucesso dos alunos: “a

Expressão Plástica promove, entre outras, as capacidades e atitudes de compreensão, de elaboração, de reflexão, de criação, de apreciação e, sobretudo, de gestão das aprendizagens” (p. 62), deste modo, a Expressão Plástica é uma forte aliada no ensino-aprendizagem enquanto disciplina e como complemento de outras, a qual pode/deve ser um forte aliado da aprendizagem significativa e do sucesso escolar.

Dias, Oliveira, Moreira e Rocha (2015) referem que é importante as escolas adotarem estratégias para promover o sucesso escolar que interajam a nível cognitivo e com as dimensões emocionais e comportamentais na organização dos processos psicológicos decisivos do sistema comportamental do aluno.



Capítulo II

A Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

- 2. Arte, desenvolvimento e aprendizagem
 - 2.1. A expressão livre e a criatividade da criança
 - 2.2. A relevância do lúdico nas aprendizagens
- 3. A Educação artística no currículo do ensino básico
 - 3.1. O lugar da Expressão Plástica no Ensino Básico
 - 3.2. Expressão Plástica na prática pedagógica
 - 3.2.1. O desenho infantil
 - 3.2.2. A pintura
 - 3.2.3. A modelagem
 - 3.2.4. Os recortes e colagens
- 4. O Professor, a Expressão Plástica e o Sucesso Escolar

2. Arte, desenvolvimento e aprendizagem

No “Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa” (2014), a palavra *Arte* deriva do latim *Ars* que significa talento, saber e habilidade. Explicitando Read (1982, p. 13), “a arte deve ser a base da educação”. O mesmo autor refere que a arte envolve dois princípios essenciais: um princípio de forma e um princípio de invenção. Nas suas palavras,

a forma é uma função da percepção; a originação é uma função da invenção. Estas duas actividades mentais esgotam, no seu intercâmbio dialéctico, todos os aspectos psíquicos da experiência estética. Mas a arte tem outros aspectos - biológicos e sociais – e não está na minha intenção subestimar a sua importância (Read, 1982, p. 49).

Segundo Reis (2003), o conceito de Arte tem sido considerado um dos conceitos do pensamento humano mais difíceis de explicar. A autora menciona que a sua complexidade é, não só, devido à riqueza das suas particularidades, como também, pelas diversas formas como é vista ao longo dos tempos. Independentemente da complexidade de definição do que seja a arte, a realidade é que ela está sempre presente na história humana.

No desenvolvimento dos indivíduos a arte é uma forma de expressão e, acima de tudo, uma linguagem. Deste modo e, segundo Barrett (1979, p. 55), “a arte está baseada na crença de que a experiência sensorial é a melhor maneira de saber, pensar e sentir. É também o melhor meio para receber, organizar, compreender e transmitir os nossos próprios impulsos, sentimentos e ideias”. Na realidade, a Arte auxilia no desenvolvimento integral da criança/aluno.

Na perspectiva de Leite e Malpique (1986), citando Herbert Read a arte “faz parte do processo biológico da evolução do Homem e, por conseguinte, é algo, em absoluto, distinto da actividade mais ou menos ornamental que lhe foi conferida por historiadores, psicólogos e biólogos” (p. 11). A arte é a forma mais pura de expressão humana. Esta surge como uma forma de expressar sentimentos, compreender o mundo e de interagir com ele. Através do trabalho com as expressões artísticas o individuo entra em contacto com a “essência da Arte: a elevação espiritual, a formação da pessoa no que há de mais sublime em si, a sua formação humanista, a formação dos seus valores morais e éticos” (Sousa, 2003a, p. 63). A arte possibilita à criança “um clima em que ela se pode expressar livremente, aceitando as manifestações emocionais de várias ordens que ela expressa, canalizando-as ou sublimando-as em tarefas que a possam compensar das dificuldades com que necessariamente se têm que defrontar na sua vida” (Sousa, 2003a, p. 85).

Citando Read (1982, p. 28), “a arte é uma daquelas coisas que, como o ar ou o solo, está em todo o lado à nossa volta, (...) está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos”. Na perspectiva de Sousa (2003a), a arte para além de ser uma linguagem de emoções, procura comunicar algo que não se traduz nem em palavras, nem em pensamentos.

Existe uma certa propensão, segundo Sousa (2003a, p. 81) na educação tradicional “para se pretender ensinar a criança a falar antes de perceber o que ouve, ensiná-la a ler antes de saber falar, ensiná-la a escrever antes de lhe permitir experimentar os materiais de desenho, de pintar e de escrever”. Segundo o mesmo autor a Arte é em geral considerada como uma perda de tempo. Nas escolas não há espaços adequados destinados a oficinas de arte; as artes têm pouca ponderação nos currículos da escolaridade geral (Sousa, 2003a). Na opinião de Read (1968), “a maioria das nossas concepções erróneas acerca da arte resulta da falta de consistência no uso das palavras «arte» e «beleza»” (p. 13). O autor afirma que geralmente depreendem que tudo o que é belo é arte, o que não corresponde totalmente à realidade, e é precisamente aí, diz, que reside a grande complexidade para uma autêntica apreciação da arte (Read, 1968). Neste sentido, o que interessa é o prazer que a arte transmite, no prazer de aprender e de experienciar caminhos diferentes e alternativos. Nesta concepção, a expressão artística é entendida como um bom recurso para a promoção do desenvolvimento da aprendizagem.

A arte é fundamental para o desenvolvimento integral do aluno (Sousa, 2016; Sousa, 2003a) e, quando relacionada com a educação “procura a intensificação do interesse por novas invenções, pela reflexão e, pelo desenvolvimento de uma capacidade crítica, visando a formação de sujeitos ativos e genuínos” (Sousa, 2016, p.16).

Parafraseando Barrett (1979), “a educação em arte diz respeito ao desenvolvimento dos sentidos como meio de ‘receber’ o nosso mundo e ao processo que utilizamos para simbolizar, exteriorizar, compreender, organizar, exprimir, comunicar e resolver os seus problemas” (p. 55). A Educação pela Arte visa, principalmente, cooperar para o desenvolvimento mais global da personalidade da criança. Sousa (2003a) refere que este modelo educativo vai para além do ensino das artes e das artes na educação, para “preconizar uma educação efectuada através das artes. O objectivo não são as artes, mas a Educação, considerando as artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afectivo, cognitivo, social e motor” (p. 30). O autor considera que este modelo tem como objetivo único a educação afetivo-emocional baseada na expressão artística.

Barrett (1979) afirma que “a arte, tal como outras formas de conhecimento, tem a sua estrutura de conceitos, modos de proceder e critérios próprios. É através da compreensão disto que a arte poderá ser compreendida como um todo, mas não pode haver uma compreensão finita de arte” (p.53) mas sim de provocar em alguém um sentimento interminável.

Há uma estreita relação entre a arte e a aprendizagem. Segundo Sousa (2003a, p. 109), “«ninguém nasce ensinado» e «não se aprende se não for ensinado», a forma de transmissão do saber tem sido objecto de numerosos estudos de natureza didáctica, procurando todos a «melhor forma de ensinar»”. Na mesma linha de pensamento e, de acordo com Monteiro (2015) a “arte é uma mais-valia para o ensino (...) porque predispõe os alunos para a aprendizagem e permite alcançar diversos objetivos didácticos” (p. 4).

Neste sentido, defendendo com Lowenfeld (1977) que “promover a expressão artística equivale, portanto, proporcionar à criança uma infância livre e feliz” (p. 39). O autor expõe que é básico em qualquer expressão de arte é o experimento implícito. Sem essa experiência, não pode haver a expressão. E essas tentativas podem ser deparadas em qualquer lugar. “Captá-las, desenvolver a sensibilidade para elas e “capitalizá-las” são os privilégios das crianças e dos artistas”. Dar-lhes o necessário impulso é uma das tarefas mais importantes na criação e educação de uma criança (Lowenfeld, 1977, p. 39).

A educação pela arte é importante na formação do indivíduo “a finalidade da educação criadora, sendo a adaptação social do indivíduo, é, antes de mais, o desenvolvimento da personalidade. É por isso que a criação tem lugar no grupo, com um equipamento colectivo, sendo, no entanto, estritamente individual” (Leite & Malpique, 1986, p. 66), visando despertar a sensibilidade do aluno, estimulando-o a refletir, sentir e atuar, de maneira distinta, por meio do uso das diferentes linguagens artísticas, procurando promover o desenvolvimento do potencial criador do indivíduo.

2.1. A Expressão livre e a criatividade da criança

A expressão livre é considerada uma propensão natural de comunicação que se exterioriza através de todo o trabalho natural (composição criadora, dramatização espontânea, jogos, artes plásticas, entre outras formas), no qual a criança se projeta e descobre o fundamental da própria personalidade. “A expressão livre vale não pela qualidade daquilo que é manifestado, mas por tudo que pode apresentar em relação à própria pessoa que a executa” (Bessa, 1972, p. 10).

Através da expressão livre, a criança desenvolve a criatividade e a sensibilidade. “Estimular a consciência do aluno para o seu potencial criativo e apresentar recursos para o

aproveitamento são necessidades da nossa época” (Alencar, 1993, p. 111). A Expressão Plástica é um domínio de excelência para o desenvolvimento criativo dos alunos (Morais, 2016), desde a creche e o jardim escola (Homem, Gomes & Montalvão, 2009), passando pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico e acompanhando o círculo vital.

A criança tem uma aptidão de criar qualquer coisa, o fazer algo novo “tanto quanto experiência individual, representa uma vivência interior e traduz-se numa certa forma de manifestação” (Cardoso & Valsassina, 1988, p. 62). A aptidão de criar nasce a partir das experiências que a criança vai tendo com os objetos, com as pessoas e com as ocorrências reais (Bessa, 1972), veja-se que esta relação entre a Expressão Plástica e a criatividade é muito precoce no desenvolvimento e faz sentir de uma forma muito significativa desde a idade pré-escolar, conforme refere Moraes (2016).

O imenso desperdício de capacidade e potencial criador, em função de uma educação que reprime e impossibilita a expressão da criatividade, é algo que necessita de ser corrigido devendo focalizar-se a educação para a promoção de espaços que proporcionem a libertação, expressão e desenvolvimento do talento criativo de cada um (Alencar, 1993). Segundo Cardoso e Valsassina (1988), a escola muitas vezes é um impedimento ao processo criativo da criança, na medida em que a educação escolar, repleta com um tipo de aprendizagem rotineira, não possibilita que o aluno possa cooperar mais afetiva e pessoalmente na sua evolução afirmam os mesmos autores: “Não existem nos programas escolares, horas para recriar a mente, horas para que a imaginação faça ainda avançar mais o Mundo!” (Cardoso & Valsassina, 1988, p. 66).

Em contrapartida, a liberdade ajuda a criança a despertar a criatividade. Quando a criança se manifesta livremente, de acordo com (Gonçalves, 1991, p. 12) “ninguém melhor do que ela pode responder pelo que faz, porque faz o que quer, e é, por conseguinte, a autora dos seus próprios actos”, aumentando, além da autoconfiança, o grau de responsabilização.

Segundo Gonçalves (1991), a criatividade estimula-se através do fazer, da experimentação persistente. A criatividade apela “para uma pedagogia não directiva, ou, pelo menos, flexível e aberta, que permita que seja a própria criança a descobrir o seu modo de agir e de exprimir, bem como o material e a técnica” (p.13) que melhor se adequa à criança. A criatividade, o construir de novo, o criar qualquer coisa única, tanto quanto experiência pessoal “representa uma vivência interior e traduz-se numa certa forma de manifestação” (Cardoso & Valsassina, 1988, p. 62). Na perspectiva de Gonçalves (1991), a atividade criativa implica o prazer de construir, a curiosidade, o estudo e uma tendência natural para

experienciar o que ainda não sabe. “É a partir do que se faz e do que se pensa sobre o que se faz que se constituem os vectores de uma motivação interior. Ao sonhar e imaginar, há que deixar «vaguear o espírito», acalentando sensações e articulando ideias, antes de formular juízos de valor” (Gonçalves, 1991, p. 25).

A criatividade deve ser desperta desde muito cedo e pode desenvolver-se individualmente e em grupo, “através de experiências que estimulem o pensamento divergente que, ao contrário do pensamento convergente, em vez de uma única solução, aceita várias soluções possíveis, vários modos de resolver o mesmo problema” (Gonçalves, 1991, p. 23). Segundo Sousa (2003a), precisamos encarar a criação como uma necessidade biológica da criança, tal como as outras suas carências. “A vida da criança é de constante desenvolvimento, inteiramente voltada para a construção de si, e, conseqüentemente, para a criação constante” (p. 196).

É necessário transmitir confiança no momento em que a criança está a criar. Nas palavras de Bessa (1972), O método que se aconselha é aquele que possibilita à criança seleccionar a técnica, o formato, o papel, as cores e deixá-la trabalhar segundo interesse e ritmo próprios. “Assim, ela encontrará a via que lhe convém repetindo técnicas e temas, à vontade, adquirindo confiança e segurança na própria capacidade de realização que garantem o desenvolvimento e a autenticidade da expressão livre” (p. 30). Promover a livre expressão artística corresponde, por conseguinte, a possibilitar à criança uma infância livre e feliz (Lowenfeld, 1977).

2.2. A relevância do lúdico nas aprendizagens

As Expressões (e.g., plástica, musical, físico-motora, dramática) têm características lúdico-criativas fundamentais com impacto nas restantes aprendizagens do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. "Em jogos e brincadeiras, as crianças são sérias, concentradas e atentas. Elas não se perdem em conversas paralelas permanecendo interessadas e envolvidas nas atividades" (Macedo, Petty & Passos, 2005, p.14), seja através de jogos matemáticos, seja através de jogos com a língua portuguesa, qualquer disciplina, pode ser aplicada neste processo de aprendizagem. Isto aplica-se tanto a atividades “sensório-motoras (olhar, pegar, balançar, etc.) quanto a atividades simbólicas (ouvir histórias, ler, jogar, brincar)" *Ibidem*, p.18), seja através dos jogos lúdico-pedagógicos e da Expressão Plástica como grande potencial para a motivação das aprendizagens escolares do 1.º CEB.

Os jogos e as brincadeiras estão impregnados de criatividade, imaginação e originalidade, (Lima & Lima, 2013), onde a criança amplia o conhecimento de si, dos objetos,

da natureza e do contexto social (*Ibidem*). Consequentemente, o apelo ao imaginário, ao lúdico através dos jogos e das brincadeiras constituem-se como ferramentas importantes no processo ensino-aprendizagem. Segundo Sarmiento (2002, p.3) "o imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isto acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo". Ao jogar, as crianças aprendem e tomam contacto com contexto próximo e distante: "experimentam diferentes habilidades motoras, cognitivas e sociais, reproduzem e recriam situações do quotidiano, desenvolvem a cooperação, aprendem a lidar com situações e conflitos" (Pereira, Miriam, & Nídio, 2009, p.103). Nestas atitudes o que vale é a satisfação, é o desafio do momento (Macedo *et al.*, 2005).

Tal como os autores acima referidos, nós achamos que os jogos são extremamente importantes no processo ensino-aprendizagem e que deviam ser levados muito a sério, em contexto de sala de aula.

As brincadeiras e os jogos são muito importantes para o desenvolvimento da criança (Lima & Lima, 2013; Sousa, 2003a). Quando brincam, jogam, representam ou dançam, as crianças ampliam, entre outras, as competências de pensamento, fantasia, memória, concentração, todas elas essenciais para o sucesso na escola, e, por sua vez, o brinquedo e o brincar são formas de recriação do mundo (Sarmiento, 2004). O *faz de conta* faz parte da construção da representação/ da visão do mundo da criança e da atribuição de significados (*Ibidem*).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) aprecia, nos seus Princípios Gerais (art.º 2.º) e Organizativos (art.º 5.º), valores que demonstram a valorização da Educação e da Cultura, ao recomendarem que a Educação deve ter por objetivo "desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como, imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica" (p. 3069).

De acordo com Sarmiento (2004, p. 29), "durante as atividades lúdicas, as crianças geralmente trocam de papéis, principiam e acabam na hora em que bem entendem, provando que para elas não existe linearidade na brincadeira". O tempo da criança é sempre mundo de novas oportunidades, capaz de ser reinventado a qualquer instante.

3. A Educação Artística no Currículo do Ensino Básico

Segundo Sousa (2003a), o termo educação presume-se:

Ter sido pela primeira vez empregue na Europa, por volta de 1300 (...) A raiz latina que eventualmente poderá ter estado na origem da criação do termo, terá sido «Educo» (*educavi, educatum*), tendo dado origem às palavras «Educat» e «Educere». A primeira, «Educat», está ligada à ideia de tratar, cuidar, (...) tendo gerado a palavra «Educatio», esta já com o significado de instrução e de ensino». O outro termo, «Educere», liga-se à ideia de criar (...) As linhas de pensamento pedagógico que adoptaram este segundo conceito de educação (entre as quais se situa a Educação Artística), concebe educação como desenvolvimento, como um modo de evolução da pessoa (Education=Elever), distinguindo-a do ensinar para valorizar o imaginar, o criar, o ajudar a desenvolver capacidades latentes através da expressão, de onde se formaram as disciplinas de Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão verbal, etc. (p. 43).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, publicada a 14 de outubro de 1986, foi a primeira lei que fez referência ao ensino das Expressões Artísticas em Portugal.

De acordo com a lei supracitada, referente à alínea c) do artigo 7.º, visa “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (Lei n.º 46/86). E na alínea a) do n.º 3 do artigo 8.º, referencia “para o 1.º Ciclo (...) das expressões plástica, dramática, musical e motora” e n.º 4 do mesmo artigo refere “em escolas especializadas do ensino básico podem ser reforçadas componentes do ensino artístico ou de educação física e desportiva, sem prejuízo da formação básica” (Lei n.º 46/86). Pela primeira vez em Portugal, é oficialmente aceite, de modo claro e evidente que a Arte é um fator essencial na formação integral da pessoa, reconhecendo por isso fazer parte integrante do sistema educativo (Sousa, 2003a).

As expressões artísticas tornaram-se, assim, uma base essencial no 1º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) – Competências Essenciais: as artes são elementos indispensáveis da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano (op., cit. p.149).

Deste modo, segundo o Currículo referido, as artes cooperam para o crescimento de diversas competências e refletem-se na forma como se pensa, no que se pensa e no que se concebe com o pensamento.

As artes permitem colaborar em desafios coletivos e pessoais que cooperam para a formação da identidade pessoal e social, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida Currículo Nacional do Ensino Básico (2001).

Na atual configuração social, o avanço tecnológico e a comunicação social têm despertado profundas mudanças nas relações humanas. “Assim, o lugar da Educação Artística e Tecnológica no CREB pauta-se pela transversalidade e orienta-se para a construção de um perfil de aluno interventivo, crítico, artística e tecnologicamente competente” (Currículo Regional do Ensino Básico, 2011, p. 87). As instituições devem, então, proporcionar às crianças um meio favorável onde sejam estimuladas, incitadas a expandir a criatividade, o entendimento crítico e de iniciativa. Precisamos ser otimistas e modificar em realidade o sonho de uma educação. De acordo com Eça (2010), a “educação através da arte tem um papel importante na construção de um futuro sustentável porque promove criatividade, inovação e pensamento crítico” (p. 13). Assim, é importante explorar as expressões, uma vez que têm “um papel fulcral no processo de ensino aprendizagem podendo constituir um meio valioso ao serviço de uma educação” (Queirós, 2011, p. 20). Assim sendo, apreendemos que a educação através da arte habilita os indivíduos a ter uma maior perceção do mundo.

Torna-se então relevante compreender o que diz a literatura acerca dos benefícios das expressões artísticas para o desenvolvimento da criança (e.g., Condessa, 2009; Gomes, 2015; Queirós, 2011; Sousa, 2003a). Através das diversas formas expressivas, a criança comunica e cultiva os seus sentimentos, o que se transfere em sentimentos de maior autoestima e bem-estar. Na perspetiva de Coletto (2010), as aulas de arte não pretendem formar nem pintores, escritores ou especialistas em artes “mas devem buscar ampliar o conhecimento e sensibilidade dos alunos tornando-os indivíduos criativos e dinâmicos inseridos no contexto da sociedade” (p. 137).

A Expressão Artística é um recurso para que as crianças executem aprendizagens nas mais diversas áreas do saber. A necessidade de implementar atividades na área das expressões artísticas nas escolas como forma de intervenção com crianças na otimização do sucesso escolar relaciona-se com uma necessidade de auxiliar, “incentivando-as a pensar, sentir e agir de maneira diferente, por meio do uso das diversas linguagens artísticas” (Coletto, 2010, p. 138) e ajuda no desenvolvimento da capacidade criativa da criança.

De acordo com Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), a educação artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolve-se através de quatro grandes áreas artísticas:

- Expressão Plástica;
- Expressão Musical;
- Expressão Dramática;
- Expressão Físico-Motora

“Neste documento parte-se do princípio de que as disciplinas enunciadas são independentes, tendo linguagens, sinais e símbolo próprios e compreendendo um corpo de saberes, conceitos, formas, géneros, técnicas, processos específicos” (p. 149).

Segundo o currículo Nacional do Ensino Básico (2001, p. 152) a literacia em artes implica as competências consideradas comuns a todas as disciplinas artísticas, sintetizadas em quatro eixos interdependentes:

- Apropriação das linguagens elementares das artes;
- Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;
- Desenvolvimento da criatividade;
- Compreensão das artes no contexto.

No âmbito das diversas formas de expressão, e de acordo com Reis (2003),

implica diversificar as situações e experiencial da aprendizagem, de modo a que a criatividade vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio nas relações com os objectos (p. 180).

Tal como defende Sousa (2003c), a Expressão Plástica, “é essencialmente uma actividade natural, livre e espontânea da criança (...) expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos” (p. 160). Neste sentido, esta área de expressão coopera para o desenvolvimento, a estabilidade e a contentamento da criança, assumindo-se também como uma forma de comunicar, exteriorizar e interpretar a sua visão do mundo. Na ótica do autor supracitado incentiva-se o ato de criar e não se deseja que as crianças executem trabalhos que se assemelham a obras de arte, mas que possuam a ensejo de explorar os diversos materiais e técnicas que lhes possibilitam libertar e satisfazer as suas necessidades.

Em relação à Expressão Musical, desde muito cedo faz parte da vida do ser humano de uma forma natural e espontânea. De acordo com Sousa (2003c), é através da música que a criança é capaz de satisfazer as suas necessidades de exploração e integração no mundo

sonoro, de expressão e de criação. É neste sentido que a Expressão Musical representa um dos apoios mais importantes na educação, uma vez que possibilita à criança expandir a sua criatividade, ritmo, coordenação motora e também expressar e libertar sentimentos e emoções, como expõe Sousa (2003c), satisfazer as suas carências, devolver as suas aptidões a fim de construir uma personalidade mais ponderada. De acordo com Reis (2003), “a partir dos meados do séc. XX a educação e a Expressão musical passaram a ser temas de profunda investigação, particularmente no que respeita aos temas: cognição, percepção, aptidão e cultura” (p. 127).

Outra das grandes áreas artísticas é a Expressão Dramática. Esta é uma “actividade educativa que, ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento dos factores afectivos cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança” (Sousa, 2003b, p. 32).

A Expressão Dramática é uma prática que põe em ação o desenvolvimento do indivíduo. Sousa (2003b) refere que: A Expressão Dramática, é um dos meios mais pertinentes e completos de educação. A amplitude da sua ação, alcançando quase todos os aspetos relevantes do desenvolvimento da criança e a grande variação de formas que se pode tomar, podendo ser ajustada conforme os objetivos, “as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de actividades educativas (...) o objectivo principal desta forma de educação é a expressão” (p. 33), ou seja, o estimular da criança para que expresse livremente todas as suas emoções, desejos e intenções interiores.

Para Leenhardt (1997), a Expressão Dramática dá à criança um ensejo de “expressar uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através de uma disciplina do corpo, da voz, da emoção” (p. 27) e também possibilita a interação com os seus pares.

A Expressão Dramática, utiliza a dramatização, jogos dramáticos. Como sabemos, o uso do jogo dramático pelo professor do Ensino Básico “é indiscutivelmente a melhor forma de proporcionar às crianças destas idades a mais eficaz ajuda para a sua auto-educação, ou seja, para se autodesenvolverem equilibradamente em todos os factores da sua personalidade” (Sousa, 2003b, p. 32). Utiliza também a expressão corporal e outros para fantasiar, aprimorar a expressividade de uma forma lúdica. É através da Expressão Dramática que a criança se experimenta a si mesma, “vive a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si própria as suas capacidades de transformação e de se imaginar em outras situações” (Sousa, 2003b, p. 34). Nesta mesma linha de pensamento, a Expressão

Dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio (Sousa, 2003b, p. 181).

Em relação à Expressão Corporal “o corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Reis, 2003, p. 181).

De acordo com Condessa (2009, p. 43), a criança através do movimento desenvolve a sua “capacidade para: comunicar sensações, emoções, ideias e mensagens; conhecer a sua própria corporalidade e dominar as estruturas espaço temporais e relacionais; obter ganhos de controlo motor, autonomia, interacção em grupo, capacidade para realizar jogos (de movimento, simbólicos e dramáticos)”. Nesta ordem de ideias, defendemos com Sousa (2003a) que “a vida é sinónimo de movimento; onde há movimento há vida. É através do movimento que a criança desenvolve todas as suas funções” (p. 136).

Uma Educação Artística, na ótica de Sousa (2003a), presume a seguir, uma íntima inclusão interdisciplinar (de todas as disciplinas e não somente das artísticas), visivelmente voltada para a autêntica “essência da Arte: a elevação espiritual, a formação da pessoa no que há de mais sublime em si, a sua formação humanística, a formação dos seus valores morais e éticos” (p. 63). Segundo o autor supracitado “mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber»; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir” (Sousa, 2003a, p. 63). Já para Pombo *et al.* (1994), “é possível fazer um trabalho interdisciplinar útil e interessante, não só na abordagem de temas extra-curriculares mas no próprio tratamento dos conteúdos programáticos” (p. 83). Achamos que, desta forma, a educação seria mais eficaz, mais eficiente, mais emotiva e mais humana.

3.1. O Lugar da Expressão Plástica no Ensino Básico

Dado o tema deste estudo, achamos necessário focarmos a nossa atenção na Expressão Plástica. Nas palavras de Stern, o direito à expressão,

deve ser dado a todos, e deveria estar inscrito nos princípios essenciais da civilização, desta civilização que, desprezando ou ignorando a expressão, se dedica a entrar-lhes as manifestações. E não há, contudo, nada a temer desta expressão. Concedê-la às crianças não está em contradição com nenhum princípio da humanidade” (Stern, s/d, p. 17).

Etimologicamente, a palavra *expressão* significa expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Expressir-se significa realizar um ato, que não é ditado, nem controlado pela razão (Stern, 1991 citado por Sousa, 2003c, p. 165). A expressão é assim entendida como algo que surge naturalmente, algo que vem do interior do mais profundo do ser. A palavra «*plastique*» de acordo com Sousa (2003c) referia-se à arte de modelar o barro. Em contrapartida, o termo latino «*plástica*» já entendia outros materiais tais como, o gesso, pedra, madeira e metal. Deste modo, tanto as Artes plásticas como a Expressão Plástica fazem referência às atividades artísticas, misturando este tipo de materiais. Neste sentido Sousa (2003c) esclarece que o termo «*expressão plástica*» significa o modo de expressão-criação através do manuseamento e transformação de materiais plásticos.

A Expressão Plástica é um dos recursos que a criança encontra de mostrar e comunicar, de forma própria. Tal como refere Stern (s. d.), “a criança tem necessidade da expressão plástica para formular o que não pode confiar à expressão verbal” (p. 8). É uma necessidade que a criança tem de partilhar com os outros, o seu estado emocional. De acordo com Reis (2003), “a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (p. 183). O autor refere ainda que as atividades de Expressão Plástica são de ação da criança que evidencia instintivamente imagens que internamente constitui. Tornam-se situações pedagógicas quando a criança, ao explorar, também aprende (Reis 2003). De acordo com Stern (s.d.), “a actividade criadora desempenha, pois, um papel indispensável na vida da criança; toda a restrição da expressão atenta contra a sua evolução normal” (p. 9).

Na perspetiva de Sousa (2003a), “uma educação eminentemente voltada para objectivos imediatos expressivos, contribui de modo muito significativo para a manutenção de uma vida mental saudável” (p. 183). A satisfação das necessidades de expressão é essencial na vida da criança: “sabendo a importância da formulação plástica, nunca se deveria limitá-la ou agir contra ela, dever-se-ia, pelo contrário favorecer a sua expansão tal como se deseja e prepara o crescimento infantil e o seu desenvolvimento intelectual” (Stern, s.d, p. 14).

A necessidade que a criança tem de exprimir e de comunicar através da Expressão Plástica, tal como lembra (Sousa, 2003b), é fundamentalmente uma ação livre e natural da criança, cujo principal intuito é a expressão de emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. “Desenha-se, pinta-se e modela-se apenas pelo prazer que esses actos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «*arte*». É a acção que interessa,

é o acto de criar que é expressivo e não a obra criada” (Sousa, 2003b, p. 160). A criação é a liberdade de expressão.

O sentir, o pensar, a satisfação de aprender e de experienciar caminhos diferentes e alternativos é, cada vez mais, uma necessidade. E a Expressão Plástica faz parte desta caminhada, pois, como sabemos, a educação escolar, repleta com um “tipo de aprendizagem rotineira, não permite que a criança possa participar mais afectiva e pessoalmente na sua evolução. Não existem nos programas escolares, horas para recriar a mente, horas para que a imaginação faça ainda avançar mais o Mundo!” (Cardoso & Valsassina, 1988, p. 66).

Concluimos sublinhando os conselhos de Stern (s.d.), nas suas palavras, “sabendo a importância da formulação plástica, nunca se deveria limitá-la ou agir contra ela, dever-se-ia, pelo contrário, favorecer a sua expansão tal como se deseja e prepara o crescimento infantil e o seu desenvolvimento intelectual.” (p. 14).

3.2. A Expressão Plástica na prática pedagógica

A Expressão Plástica desempenha um papel importante no mundo da criança. Sousa (2003c) apela para uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades. Esta manifesta-se na criança de forma espontânea.

Nesta ordem de ideias, e de acordo com Berrocal, Caja e Ramos (2001),

la expresión plástica trata de que el alumno se a capaz de adentrarse en el mundo de la creación y la realización de composiciones plásticas que expliquen su forma de ver, interpretar y entender su entorno, relacionarse con él y reelaborarlo. Ha de permitir que muestre sus fantasías y sus mundos imaginarios, además de manifestar, crear y expresar/representar utilizando materiales plásticos, herramientas y técnicas (p. 17).

Segundo os Princípios Orientadores da área da Expressão Educação Plástica, do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004), “a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (p. 89). A exploração de atividades de Expressão Plástica não só colabora para estimular a criatividade e imaginação das crianças, como lhes proporciona o desenvolvimento da agilidade manual.

No entendimento de Cardoso e Valsassina (1988), “a arte plástica infantil é essencialmente uma linguagem que, praticada nas devidas condições, ajudará a criança no seu

natural desenvolvimento, a encontrar o equilíbrio, por meio de uma série de experiências sensoriais e intelectuais” (p. 69). Independentemente da importância estética das artes, o principal é considerar que essas promovem o crescimento da criança.

De acordo Gonçalves (1991, p. 7), “a criança revela-se através do que faz, pelo que os seus desenhos, pinturas e objectos, devem ser observados com seriedade e não com falsas apreciações ou exageradas manifestações de êxtase, decepção ou indiferença”. Segundo o autor supracitado, muitas vezes, a criança é vítima da interferência pouco assertiva do adulto. “O mundo plástico da criança é estruturalmente diferente do adulto. Tem valores e leis particulares, características próprias, segundo as fases da sua evolução, desde a garatuja dos primeiros anos (2 anos) ao desenho pré-figurativo (3-4 anos) e figurativo dos anos posteriores” (Gonçalves, 1991, p.7). Através da Expressão Plástica a criança está libertando as suas emoções, suas fantasias, determinando uma troca consigo mesma, com o outro e com o mundo.

A familiaridade da criança com a Expressão Plástica deve ocorrer da forma mais lúdica e natural possível. Tal como elucidam Leite e Malpique (1986),

o próprio material será a grande motivação. O adulto intervirá apenas quando solicitado. Nunca deverá interromper a criança a meio da sua actividade para lhe solucionar problemas. Há muitas maneiras de manipular os materiais, mais ou menos improvisadas; é preciso que cada criança tenha tempo para explorar todas as potencialidades da matéria ao mesmo tempo que se exprime (p. 77).

Nesta lógica de ideias e segundo Bessa (1972), “quando a criança pinta, desenha, modela ou constrói regularmente, a evolução se acelera. Ela pode atingir um grau de maturidade de expressão que ultrapassa a medida comum”. (p. 13). Na ótica de Stern (s/d) o objetivo não é a obra de arte mas sim levar a criança a expressar-se. Na perspectiva de Bessa (1972) a criação artística “traz a marca de uma individualidade, provoca libertação de tensões e energias, instaura uma disciplina formativa, interna, de pensamento e de acção” que promove a manutenção do equilíbrio tão essencial para que a aprendizagem se acione sem obstáculos, e a inclusão social sem dificuldades (p. 13).

Assim sendo, apesar das técnicas de Expressão Plástica serem muito diversificadas, iremos analisar somente as seguintes: o desenho infantil, a pintura e a modelagem. A seleção destas técnicas deve-se ao facto de serem aquelas que são explicitadas no Currículo Nacional

do Ensino Básico (2001, p. 162). Aachamos também interessante abordar o recorte e a colagem porque julgamos ser do interesse da criança.

3.2.1. O Desenho infantil

O desenho surgiu como forma de as pessoas se comunicarem. De acordo com Sousa (2003c), “o desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano que se conhece” (p. 193).

O desenho infantil é uma forma natural e básica da Expressão Plástica da criança “qualquer criança, perante um papel e um lápis, um quadro e um pau de giz, um carvão e uma superfície branca, sente um desejo irresistível de pegar num destes objectos e efectuar riscos sobre o outro” (Sousa, 2003c, p. 195). Na mesma linha de pensamento Almeida *et al.* (1971), relatam que toda a criança desenha “frente a um papel (...) por isso, o estilo do desenho infantil é próprio e reflecte a evolução de variáveis inter-relações de natureza fisiológica, psicológica e ambiental” (p. 11). O desenho não se ensina, sai, instintivamente, de dentro da criança. Nas palavras de Lowenfeld e Brittain (1987) o desenho infantil “é a essência da infância. As crianças expressam as suas ideias, pensamentos e emoções com uma grande honestidade” (Lowenfeld & Brittain, 1987, p. 470).

O desenho é algo que ela aprende por imitação é um meio de interagir com o mundo “na maior parte dos casos é induzida pela imitação dos adultos. Vê os pais, outras pessoas importantes, desenhar ou escrever, ou, de qualquer modo, produzir uma actividade manual que deixa traços, e, observando esta actividade, nos outros procura imitá-la” (Luquet, 1987, p. 137), na opinião desses autores (Almeida *et al.*, 1971) mencionam que “apesar de lhe ser grata a acção imitativa, ela inicia o seu grafismo por espírito de descoberta” (p. 12) o desenho chama a atenção das crianças e torna-se, nesse caso, um modo de expressão.

Na perspetiva de Stern (s. d.), o que a criança “desenha não aparece por geração espontânea. A origem das suas imagens é externa e proveniente do desejo que a criança tem de explorar e apropriar-se do mundo que toca e observa desde a mais tenra idade” (p. 29) em assentimento o autor refere que a criança ao desenhar exprime, numa elaboração dirigida ao exterior, sensações tidas no percurso de uma fase distinta. “As formas fixaram-se no seu cérebro ao mesmo tempo que as sensações; daí nasce um verdadeiro vocabulário do qual a criança se serve no momento de se exprimir” (Stern, s/d, p. 29). A comprovar esta ideia, Almeida *et al.* (1971), evidenciam que “o esquema gráfico da criança reflecte a percepção visual de uma mente ainda de estruturas não completas, ou melhor, que progressivamente se vão completando. Pelos níveis mais baixos de maturação, admitimos que o objecto visto surge

como insuspeitado fascínio, como um iluminado tão fortemente que a criança dele pouco mais tem que uma visão global” (Almeida *et al.*, 1971, p. 11).

Tal como defende Stern (s.d, p. 29.), “chegada à fase figurativa, a criança quer representar imagens; sabemos contudo que, ao mesmo tempo, ela exprime por estas imagens preocupações inconscientes. É como se ela se exprimisse em dois níveis ao mesmo tempo, um intencional e o outro inconsciente”.

O desenho é uma forma de Expressão Plástica. Segundo Almeida *et al.* (1971, p. 25) “a hora do desenho, na Escola Primária, não pode ser um tempo de repouso, mas sim tempo de trabalho natural e alegre”, é um dos recursos que a criança encontra para transmitir, o modo como observa o mundo que a rodeia. “O desenho não é uma cópia; deve ser a figuração possível que a vontade do aluno concretizou. E não tem sentido um trabalho apenas, mas a sucessão de trabalhos que atestem um processo de crescimento pessoal” (*Ibidem*, 1971, p. 26) mas vai depender de o professor torná-la uma atividade educativa. “Uma criança não pode fazer desenhos maus, no sentido ainda muito vulgarizado de serem pouco fiéis à visão natural e, todavia, estar a conseguir um desenvolvimento das suas capacidades de criar e renovar” (Almeida *et al.*, 1971, p. 28). Todavia através dos desenhos infantis podem-nos dar esclarecimento não só sobre as crianças, mas também sobre a natureza do pensamento e na solução de problemas entre crianças e adultos (Goodnow, 1979).

Segundo Almeida *et al.* (1971), o ensino do Desenho, na Escola Primária, tem como base a segurança de que cedendo à criança recursos de riscar ou pintar, ou outros materiais plásticos, ela é aliciada por um estímulo natural a conceber seres e coisas do seu mundo de preferências. E, através desta prática, vivida com prazer, satisfação e liberdade, que a criança desenvolve um maior conhecimento, o desenho infantil reflete o desenvolvimento mental.

O professor pode usar os seguintes materiais: lápis de grafite, carvão, lápis de cera, canetas de feltro, etc.

Achamos importante mencionar, seguidamente, as várias fases do desenho. Segundo Luquet (1987), o desenho infantil divide-se em quatro fases:

- 1) Primeira fase:** O Realismo fortuito – Esta primeira etapa surge em média por volta dos dois anos, a criança principia por fazer riscos sem qualquer objectivo “para a criança, o desenho não é um traçado executado para fazer uma imagem, mas um traçado executado simplesmente para fazer linhas” (Luquet, 1987, p. 136). Segundo o mesmo autor a criança pode chegar por si própria à noção do traçado e ao propósito de o fazer. Estes traços, uma vez concebidos, são observados pela criança que identifica

ser o seu autor. Este ato involuntário para um adulto poderia parecer sem qualquer importância; mas para a criança é o resultado da sua atividade, uma revelação da sua personalidade, uma invenção. A consciência que tem, então, de ter “um poder criador valoriza-a na sua própria estima e é a origem de um prazer que procura renovar começando os seus desenhos, que, primeiro esporádicos, se tornam depois intencionais” (Luquet, 1987, p. 136).

- 2) **Segunda Fase:** O Realismo Falhado – surge usualmente entre três e quatro anos, “uma vez chegada ao desenho propriamente dito, a criança quer ser realista. Mas esta intenção choca ao princípio com obstáculos que dificultam a sua manifestação. O desenho quer ser realista, mas não chega a sê-lo” (Luquet, 1987, p. 147). É o chamado a fase do realismo falhado. O primeiro obstáculo que ostentam é de ordem unicamente física: a criança não sabe ainda encarregar e demarcar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado a aparência que desejaria. A intenção realista depara ainda um outro obstáculo, já não é de ordem gráfica; mas psíquica, ou seja, o carácter ao mesmo tempo reduzido e descontínuo da atenção infantil.
- 3) **Terceira Fase:** O realismo Intelectual – Estendendo-se dos quatro aos 10-12 anos. Na criação infantil, um desenho, para ser semelhante, deve conter todos os componentes reais do objecto, mesmo invisíveis, quer do ponto de vista donde é focalizado quer de algum outro ponto de vista. “Esse realismo intelectual pode ser levado até ao ponto de reproduzir no desenho, não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstratos que só têm existência no espírito do desenhador” (Luquet, 1987, p. 159). Um outro aspecto a realçar comparativamente simples são “os elementos invisíveis, de um objecto é o que muito simplesmente se pode chamar transparência, representação desses elementos como se aqueles que os ocultam, tornados transparentes, permitissem vê-los”. Um método já mais complexo é a planificação, que comporta em apresentar o objecto em projecção no solo, como se fosse visto em linha recta. (Luquet, 1987, p. 167). Em relação ao “método reabastecimento, processo aplicado sobretudo ao que poderíamos chamar os suportes dos objectos, e que consiste em rebatê-los de cada lado do corpo como se lhe estivessem unidos por um eixo, à volta do qual de poderia fazê-los girar” (Luquet, 1987, p. 172).
- 4) **Quarta fase:** O Realismo Visual: surge geralmente por volta dos 12 anos. O realismo visual exclui os diferentes processos impostos pelo realismo intelectual. “Assim, à transparência segue-se a opacidade, quer dizer, a supressão dos pormenores que são

objectivamente invisíveis. Do mesmo modo, o reabastecimento e a mudança de ponto de vista são substituídos pela perspectiva que os equivale no realismo visual”; (Luquet, 1987, p. 190).

3.2.2. A pintura

As tintas proporcionam às crianças experiências únicas. Nas palavras de Gonçalves (1991, p. 10), “só quem nunca observou uma criança a pintar, inteiramente absorvida pelo que está a fazer, num profundo estado de concentração, só quem ainda não observou isso poderá pensar que o acto de pintar é supérfluo”.

Estimular os sentidos é fundamental para o desenvolvimento da criança. Neste particular, defendemos com Stern (s.d.), “quando a criança pinta, o mundo encolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo” (p. 59). A pintura infantil é muito importante para o crescimento da criança.

A pintura é uma atividade social, que conduz uma sensação de bem-estar psicológico. Na perspetiva de Cardoso e Valsassina (1988), a pintura, para além de ser uma “atividade lúdica, é agradável à criança, além de exercitar, tornando patentes faculdades sensoriais, mentais e afectivas (...) a pintura é, pois, uma das mais completas e das que contém mais possibilidades expressivas (p. 84), para além de libertar a criatividade e expressar sentimentos e emoções, contribui também para uma melhor autoestima.

Neste particular, Gonçalves (1991) refere que compete ao professor “criar condições propícias à formação integral da personalidade humana. Nesta perspetiva, a pintura infantil surge, cada vez mais, como uma actividade criadora e autêntica, que deve ser entendida e respeitada” (p. 40). Na perspetiva do autor supracitado, toda a criança deve ser livre de se expressar diferentemente, em conformidade com os seus próprios desejos, ideias e emoções. “É a diferença que importa saber aceitar, como algo de original que nos distingue individualmente e contribui para que o diálogo seja mais rico e criativo, na medida em que permite um amplo confronto de ideias e sentimentos” (p. 41).

No entendimento de Sousa (2003c), as pinturas das crianças não importam, como obras artísticas, mas sim, como metodologia educacional, segundo o autor “não interessa que pinte «bem», mas que expresse os seus sentimentos e satisfaça as suas necessidades criativas através do acto de pintar” (p. 228).

De acordo com Gonçalves (1991, p. 42) “a pintura não se faz apenas com os olhos e as ideias, mas também com as mãos, que manipulam pigmentos sobre uma superfície plana (...) reparando simultaneamente no grau de prazer que acompanhou a execução” possibilitando

que desenvolva a sua personalidade. No entender de Sousa (2003c), cada material contribui de forma particular para a expressividade e a criatividade da criança. Caberá ao professor examinar o material mais adaptado para cada situação particular.

O professor pode recorrer a diversas técnicas de pintura para trabalhar com as crianças, tais como: Pintura com os dedos com digitintas, pinturas faciais ou corporais com tintas próprias, pintura com tinta acrílica, guache, aguarela, as tintas de água, o vitral, entre outros.

3.2.3. A modelagem

A modelagem “é uma técnica primária e de manipulação rudimentar que permite uma contínua mudança de forma e variações constantes: pode-se marcar, arranhar, separar, juntar, moldar, deformar e retomar a forma inicial...construir, destruir, construir...esta é a grande vantagem da argila” (Leite & Malpique, 1986, p. 77). A modelagem estimula a coordenação motora, através do toque direto com o material utilizado com as mãos. No entendimento de Sousa (2003c), “através da modelagem a criança encontra um espaço formativo em que através da acção das suas mãos lhe proporciona uma inesgotável fonte de experimentações e descobertas” (p. 255). Segundo o mesmo autor “o acto de modelar efectua a catarse de muitas tensões da psicologia profunda da criança, conduzindo-a a um estado de calma e de segurança que é constatável logo após alguns minutos de ter começado a modelar” (p. 255). O uso da modelagem poderá igualmente trazer benefícios para a concentração.

Modelar é o ato de dar forma a qualquer matéria plástica. Segundo Wooff (1982), o barro é um material interessante e maleável, que possibilita aos alunos a aquisição de resultados imediatos, dá aos alunos a oportunidade de inventar sem restrições. Na perspectiva de Leite & Malpique (1986) “no que se refere a materiais moldáveis, o barro, e a pasta de papel que, em princípio, deverá ser preparada pelas crianças com a ajuda do professor o qual se podem modelar: fantoches, máscaras, relevos, esculturas” (p. 79). As pastas de modelar desenvolvem a motricidade fina, no instante em que a criança alonga, arranca, amassa, toda a musculatura das mãos é desenvolvida.

No entendimento de Sousa (2003c, p. 255), “a criança é por natureza altamente expressiva e criativa, sendo estas necessidades bem satisfeitas através da acção de modelar de criar formas em materiais moldáveis”. O método de modelagem favorece às crianças um maior emprego de suas capacidades. Segundo o mesmo autor, a ordem, a paciência e a perseverança são alguns dos valores que estão relacionados com a atividade da modelagem. “A destreza conseguida nas suas habilidades manuais são assinaladas posteriormente, na rapidez com que aprende a desenhar a escrita” (*Ibidem*).

A modelagem só é executável com materiais cuja composição possuía a características de plasticidade. O barro, a pasta de papel, a massa de pão, o gesso e outros materiais idênticos que têm esta propriedade.

3.2.4. Os recortes e colagens

Através de os recortes e colagens se consigam realizar trabalhos com os mais variados materiais, na verdade eles estão muito ligados ao papel (Sousa, 2003 c). De acordo com Gonçalves (1991) quer no recorte de silhuetas, quer na articulação de elementos díspares, a colagem visa grande simplificação formal e desafia a imaginação criadora, ao sugerir estranhas relações de imagens, supostamente contraditórias, quando desajustadas do seu contexto habitual. Segundo o autor supracitado, “esta actividade, que nas crianças abaixo dos 6 anos lhes desenvolve fundamentalmente a coordenação psicomotora, nos mais velhos permite a imaginação construtiva” (p. 78) e também para conhecimento estético do aluno.

Na perspetiva de Gonçalves (1991), a colagem visa grande simplificação formal e desafia a imaginação criadora “ao associar a beleza gráfica da palavra ao poder sugestivo da imagem (...) sublinhe-se ainda o carácter lúdico desta técnica, que se apropria do real (...) A criança é muito sensível ao carácter lúdico e inesperado da colagem”, que não deixa de a surpreender, ao jogar com os aspetos inesperados, que estimulam a sua própria capacidade de improvisação (p. 29).

Os cortes e recortes são uma técnica extremamente simples, “os materiais mais usados serão o papel de jornal e o papel de embrulho e ainda os papéis de cores de espessuras variadas que poderão ser rasgados e colados separadamente e/ou sobrepostos num suporte (papel espesso ou cartolina branca)” (Leite & Malpique (1986, p. 78). Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento no emprego dos materiais compete, em especial, ao educador. Ele propõe “o papel resistente ou a cartolina para uma primeira etapa da experimentação; quando este material tiver sido explorado em todas as suas possibilidades técnicas, deve seguir-se-lhe um outro que levante novos problemas”. Estas técnicas possibilitam o aumento da motricidade fina, assim como das habilidades expressivas, através da aplicação de diversos materiais e técnicas, desenvolvendo novas experiências (Leite & Malpique, 1986, p. 81).

4. O Professor, a Expressão Plástica e o Sucesso Escolar

O desenvolvimento da criança não depende apenas das suas aptidões e interesses, mas também do modo como é estimulada pelo professor, nas atividades que desenvolve (Sousa, 2003b). A forma de estar dos professores e dos educadores faz toda a diferença na maneira

como os alunos se envolvem e se deslumbram pela escola. São as relações humanas que demarcam e contagiam as crianças.

São elas os mágicos com o poder de fazer desaparecer as naturais dificuldades de aprendizagem e fazer surgir a alegria e o sucesso individual. Aprender é um constante desequilíbrio que nos permite conhecer mais e mais, mas é penoso! É um desafio grande desconstruir a realidade imaginária das crianças para o concreto que as norteia (Paiva, 2014, p. 23).

As crianças são naturalmente criativas, mas o papel do professor é imprescindível no estímulo das Expressões em contexto escolar. Segundo Read (1982), Buber refere que a libertação dos poderes criativos na criança revela uma pré-condição da educação, mas diferencia entre o impulso específico para a criação e uma espontaneidade mais geral. É necessário que o professor não reprima a espontaneidade da criança para que esta consiga expandir a sua criatividade. “Ele desempenha um papel importante na vida da criança e deve aceitar a responsabilidade de movimentar um processo evolutivo que tem repercussões em todo o seu ser” (Stern, s.d., p. 82).

Fraseando Almeida *et al.* (1971), todo o método educativo da Expressão Artística, ao nível da Escola, é mais reanimador do que orientador. Estes autores acrescentam ainda que “as crianças são naturalmente criadoras. Então cabe ao professor animar esta força que a criança traz, facilitar os meios para que ela se exercite e se expanda” (Almeida *et al.*, 1971, p. 25). Assim um bom professor de Expressão Plástica não necessita de saber fazer válidos trabalhos de natureza artística; precisa saber criar uma atmosfera estimuladora e deve ter um autêntico interesse pela Expressão Artística, pois ninguém pode transmitir entusiasmo se lhe falta. O professor deve “estar apto a motivar, encorajar e fazer executar experiências plásticas capazes de melhorar e orientar a sensibilidade estética e a vida afetiva dos seus alunos” (p. *Ibidem*, p.27). Na mesma linha de pensamento e, de acordo com Read (1982) os bons resultados dos alunos na aprendizagem dependem, na escola como na classe, num clima amigável e compete ao professor criar uma atmosfera de espontaneidade parece ser o “segredo” fundamental e talvez, único do sucesso de ensinar. Na perspectiva de Bessa (1972), se o professor for uma pessoa serena, segura, estável, “capaz de cativar a criança de maneira a criar relações afectivas positivas bem estruturadas, pode fornecer a confiança e a liberdade necessárias à eclosão de expressões espontâneas. Só a criança inteiramente livre dá de si um testemunho puro” (p. 28). Contudo, a autora refere que a inteligência de saber dar o que é

preciso, quando é preciso, adquire-se pelo instinto ou pela experiência, e ninguém melhor que o professor para encontrar condições que atendam aos interesses imediatos da criança. No passado, tal como no presente, é de fundamental importância que o professor tenha um conhecimento aprofundado do currículo para implementá-lo, de forma aberta e flexível, receptivo à diversidade cultural e à comunicação intercultural, em vez de, modelos homogêneos, rígido e inflexíveis (Abreu & Silva, 2017).

Deste modo, e segundo Almeida *et al.* (1971), o professor que não estimula, desperta e auxilia com o seu interesse as atividades dos alunos, não é um bom professor.

De acordo com Sousa (2003a), a tarefa primordial do professor reside no estímulo do trabalho, de experiências, de descobertas e de vivências da criança, para que se ultrapasse a si mesma na procura de soluções criativas para os problemas que se apresentam. Segundo o autor “o esforço verdadeiramente educativo é aquele que é dinamizado, vivificado, sustentado pelo interesse e pela participação activa no acto educacional” (Sousa, 2003a, p. 146).

Craidy e Kaercher (2001) destacam a importância do professor na promoção do desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências variadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer a sua autoestima e desenvolver as suas capacidades, com vista ao sucesso escolar.

Os excessos de autoritarismo, de imposições e exigências, impedem ou dificultam o estabelecimento das relações afetivas positivas. Por outro lado, a compreensão, atenção, o exemplo e vivências, em comum, simplificam o estabelecimento de laços afetivos (Sousa, 2003a), bem como o afeto positivo. Nesta sequência de ideias, interessa também que a criança estabeleça relações socio afetivas, recíprocas com os colegas.

No processo de descoberta da criança é extremamente importante o professor estar atento ao modo como a criança começa a progredir, para poder interpretar o sentido e a autenticidade da sua expressão (Gonçalves, 1991).

O papel do professor deve ser o mais neutro possível, genuíno, evitando todo o tipo de apreciações, “a criança sente intuitivamente a aprovação ou a desaprovação do adulto, cuja abstenção ou intervenção inoportuna paralisa ou falseia a sua expressão” (Bessa, 1972, p. 30) porque em vez de ajudar pode confundir o aluno. “Para Lowenfeld o educador [professor] deve estimular na criança a tomada de consciência do ambiente e fazê-la sentir que a atividade criadora é muito importante” (Leite & Malpique, 1986, p. 65). “Qualificar um desenho como «feio», uma dança como «horível», uma dramatização como «disparatada» (Sousa2003a, p. 27), são modos pejorativos segundo o autor que desmotivam e desmoralizam profundamente

a criança. O papel do professor é fundamental; “a tarefa primordial do professor reside na estimulação do trabalho, de experiências, de descobertas e de vivências da criança, para que esta se supere a si mesma na procura de soluções criativas para os problemas que se lhe deparam” (Sousa, 2003a, p. 145).

Além da habilitação científica e pedagógica estudada nas universidades, os professores devem ter competências pedagógicas relacionais e interpessoais. É esta aptidão que faz a diferença (Paiva, 2014). Cria um encantamento pela aprendizagem.

De acordo com Muñiz (1993), o papel dos pais e professores é o de auxiliar dinamicamente nas partes mais sãs e ativas da personalidade infantil, com realismo, com bases consistentes e observáveis pelo próprio sujeito, sem abundância de palavras. Às vezes na opinião de Muñiz (1993), basta um sorriso, a atenção com que se auxilia a criança, uma frase afetuosa ou uma simples justificação é o bastante para reforçar o procedimento correto da criança. “Tudo sem nunca esquecer que se trata de um processo contínuo, de uma atitude perseverante” (Muñiz, 1993, p. 90). “Os elogios e reforços positivos afetam positivamente a construção emocional da criança, favorecendo o desenvolvimento da autoestima” sentindo-se motivadas pelo reconhecimento do seu esforço (Gomes, 2013, p. 41)

Para resumir, Muñiz (1993) refere que a postura para com a criança com insucesso não deve situar-se dentro de uma opção de rigidez ou de tolerância, mas de entendimento daquilo que possa dar ou sentir em cada momento.



PARTE II

Estudo Empírico: Metodologia e Resultados



Capítulo III

Metodologia

3.1. Introdução

3.1.1. Problemática, questões de investigação e objetivos

3.2. População e amostra

3.2.1. Caracterização da amostra

3.3. Instrumentos

3.3.1. Inquérito por questionário

3.3.1.1. Validação do questionário

3.4. Procedimentos

3.1. Introdução

Após a revisão de literatura apresentada na primeira parte da dissertação, importa agora centrar a atenção no estudo empírico, propriamente dito. Segundo Fortin, Côté e Filion (2009), a revisão da literatura,

faz-se em todas as etapas da conceptualização da investigação; ela deve preceder, acompanhar e seguir o enunciado das questões de investigação (...) permite delimitar o problema de investigação, verificar as lacunas e fixar o objectivo do estudo a emprender, deste modo, fornece um suporte de comparação para a interpretação dos resultados (p. 87).

Nesta ordem de ideias, um problema de investigação é aquilo que se pretende elucidar a partir do trabalho do investigador. Na perspetiva de Fortin *et al.* (2009) “a investigação científica é um método de aquisição de conhecimentos que permite encontrar respostas para questões precisas. Ela consiste em descrever, em explicar, em prever e em verificar factos, acontecimentos ou fenómenos” (p. 4).

A investigação intitulada “*Otimização do Sucesso Escolar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através da Expressão Plástica*” recorre a um estudo essencialmente exploratório (descritivo) e a uma metodologia mista, quer quantitativa, quer qualitativa.

Neste capítulo, pretende-se explanar e desenvolver todos os procedimentos desenvolvidos ao longo da nossa investigação. Começamos por esclarecer o *design* metodológico, resultante da problemática, das questões de investigação, e dos objetivos. Também caracterizaremos a amostra, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados, aspetos que servirão de ponto de partida para a análise e discussão dos dados, que apresentaremos no capítulo que se segue.

3.1.1. Problemática, questões de investigação e objetivos

A investigação em causa visa compreender a forma como os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) otimizam a Expressão Plástica na sua prática letiva diária, bem como a sua perceção acerca da relação entre esta área de Expressão e o Sucesso Escolar, e de que forma fomentam e valorizam as Expressões Artísticas na promoção do sucesso escolar e, ainda, quais as estratégias que utilizam neste domínio.

Consideramos que as Expressões Artísticas, em geral, e a Expressão Plástica, em particular, são bons recursos para que a criança realize aprendizagens nas mais diversas áreas do saber, visto apelarem à ludicidade e serem uma fonte de motivação para os mais pequenos.

Segundo Bessa (1972, p. 13) “quando a criança pinta, desenha, modela ou constrói regularmente, a evolução se acelera”. Assim, partindo deste pressuposto, achamos importante explorar esta área de Expressão uma vez que acreditamos, tal como Queirós (2011, p. 20), que esta tem “um papel fulcral no processo ensino aprendizagens podendo constituir um meio valioso ao serviço de uma educação”. Para além disso, consideramos que seja importante enaltecer o seu papel no desenvolvimento das crianças e na promoção do seu sucesso escolar, desmistificando a ideia de que esta funciona apenas para entretê-las e ocupar os seus tempos livres. Neste sentido, defendemos com Araújo e Almeida (2014, p. 254), que “as relações identificadas entre inteligência, motivação e criatividade permitem-nos avançar para uma visão mais compreensiva do sucesso e da adaptação escolar”.

Com efeito, pensamos que a criatividade e a expressão originam maturação, capacidade de comunicação, motivação, bem como conhecimentos de certas técnicas no seu trabalho criativo.

Com base nos pressupostos acima descritos, partimos das seguintes questões de investigação:

- Qual o conceito de sucesso escolar por parte de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da ilha de S. Miguel?

- Será que os professores estabelecem uma relação entre Expressão Plástica e Sucesso Escolar ou, ao invés, tem uma visão dicotómica e não relacional?

- Que representações os professores têm sobre as potencialidades da exploração da Expressão Plástica na promoção do sucesso escolar neste ciclo de ensino?

- Que práticas desenvolvem os docentes para promover o sucesso escolar através da Expressão Plástica?

Em face das questões de investigação, delineámos os seguintes objetivos gerais:

- Compreender o conceito de sucesso escolar, por parte de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico dos concelhos de Vila Franca e Lagoa da Ilha de S. Miguel;

- Analisar as possíveis associações ou dicotomias entre Expressão Plástica e Sucesso Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico;

- Compreender as representações dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca de como se pode otimizar o sucesso escolar neste ciclo de ensino;

- Conhecer as estratégias que relatam os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na otimização do sucesso escolar;

- Verificar a percepção dos Professores acerca do papel da Expressão Plástica na promoção do sucesso escolar das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico;

- Identificar quais as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos Professores na área da Expressão Plástica para a otimização do sucesso escolar das crianças.

Para a concretização desta investigação realizou-se um estudo essencialmente exploratório e descrito, apelando à metodologia mista, utilizando como instrumento de recolha de dados um questionário, construído para o efeito.

Segundo Fortin *et al.* (2009), este tipo de investigação “consiste em determinar a natureza e as características de conceito, de populações, de fenómenos e por vezes em considerar a existência de relações entre os conceitos” (p. 6). Segundo Ferreira (1998, p. 213), “implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação. Inclui a recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões que lhe digam respeito”.

A investigação quantitativa e a investigação qualitativa recorrem a métodos distintos. Fazemos referência às duas correntes de pensamento que predominam no desenvolvimento dos conhecimentos, a corrente positivista e a corrente naturalista, que abrangem paradigmas diferentes (Fortin, *et al.*, 2009). Segundo esses autores “a investigação quantitativa baseia-se na crença de que os seres humanos são formados de partes, que podem ser medidas” (p. 41). Nesta sequência de ideias, e fraseando Ferreira (1998), “os objectivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias” (p. 178). Quanto à investigação qualitativa, ela pertence ao paradigma interpretativo, ou seja, concebe que a realidade é múltipla e surge progressivamente através de um processo dinâmico que consiste em comunicar com os indivíduos num determinado meio (Fortin *et al.*, 2009). Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é rica em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, fazendo uso “do raciocínio indutivo e tem por finalidade chegar a uma compreensão alargada dos fenómenos” (Fortin *et al.*, 2009, p. 20).

3.2. População e Amostra

Dentro do universo dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da ilha de S. Miguel - Arquipélago dos Açores, a população alvo desta investigação é constituída pelos docentes que lecionavam, neste ciclo de ensino, no ano letivo de 2017/2018, nos concelhos de Lagoa e Vila Franca do Campo, num total de 100 docentes, sendo a amostra composta por 71 professores. Dedicamos o próximo ponto deste trabalho à caracterização da amostra.

3.2.1. Caracterização da amostra

A caracterização da amostra do estudo está representada através de quadros e figuras, conforme as variáveis sociodemográficas em estudo: idade, tempo de serviço, anos de escolaridade, grupo profissional, especialidades de lecionação e habilitações académicas.

Idade

As idades dos docentes, da nossa amostra, variam entre os 26 e os mais de 45 anos (Quadro 1). Verifica-se que, em média, os participantes em estudo têm mais de 45 anos (50,70%).

Quadro 1: Idade dos participantes

Idade dos Inquiridos	Frequência	Percentagem
Até 25 anos	0	0%
De 26 a 30	1	1,4%
De 31 a 45	34	47,9%
Mais de 45	36	50,7%
Total	71	100%

Tempo de serviço

No que respeita ao tempo de serviço docente, tal como nos é dado perceber na Figura 1, a maioria dos participantes tem entre 11 a 26 anos de serviço, o que corresponde a uma percentagem de 67,6%.

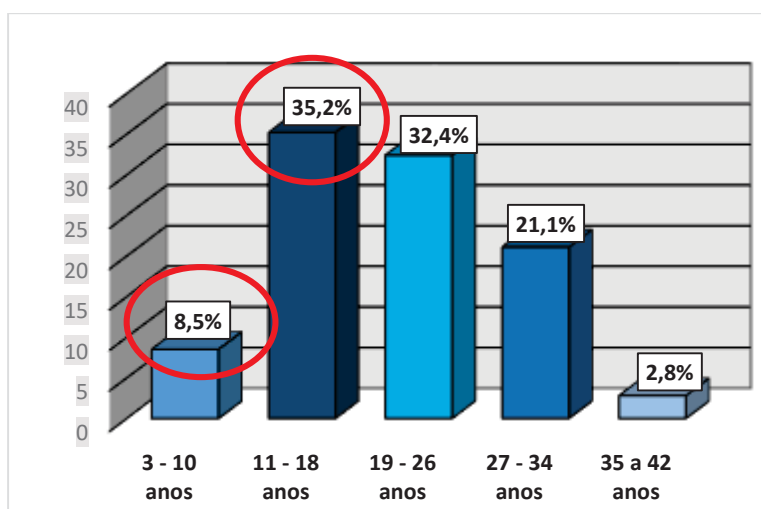


Figura 1 – Tempo de serviço dos docentes participantes

Através destes dados, é possível confirmar que a amostra apresenta um conjunto de professores com alguma experiência de docência, perceptível pelos seus anos de serviço e,

consequentemente, pela sua idade. Averiguamos que 35,2% têm entre 11 a 18 anos de serviço e 32,4% têm entre 19 a 26 anos de serviço.

Habilitações Académicas

Apresentados os dados sobre o tempo de serviço dos nossos participantes, interessa-nos também apresentar aquelas que eram as suas habilitações académicas. É o que nos propomos fazer no quadro que se segue (Quadro 2).

Quadro 2: Habilitações Académicas dos docentes participantes

Habilitações Académicas	Frequência	Percentagem %
Bacharelato	3	4,2
Licenciatura	61	85,9
Mestrado	5	7,0
Pós-graduação em Dificuldades cognitivas	1	1,4
Não respondeu	1	1,4
Total	71	100

Tal como nos é dado verificar através dos dados apresentados no quadro anterior, no que respeita às habilitações académicas dos participantes, averiguamos que 85,9% dos professores possuíam o grau de Licenciatura, 7,0% tinham Mestrado, 1,4% possuíam uma Pós-Graduação em Dificuldades Cognitivas e 3% possuíam o grau de Bacharelato.

Especificidades de Lecionação

Em relação ao trabalho efetuado pelos professores, dos docentes participantes, 52 eram titulares de turma (73,2%). Estes profissionais, em alguns casos, trabalhavam em parceria com os professores de apoio educativo. No nosso estudo, identificámos 15 professores de apoio, o que corresponde a uma percentagem de 21,1%, bem como 4 docentes de outro grupo profissional (5,6%). Destes últimos, averiguamos que um era professor/a de apoio a Dificuldades de Aprendizagem (DA) de Matemática (1,4%), 2 participantes eram professores de Inglês (2,8%), sendo ainda um do grupo profissional 111 (Educação especial do 1.º Ciclo) e ao grupo de Apoio Educativo, o que corresponde a uma percentagem de 1,4%.

Na figura que se segue (Figura 2), procuramos ilustrar tal realidade.

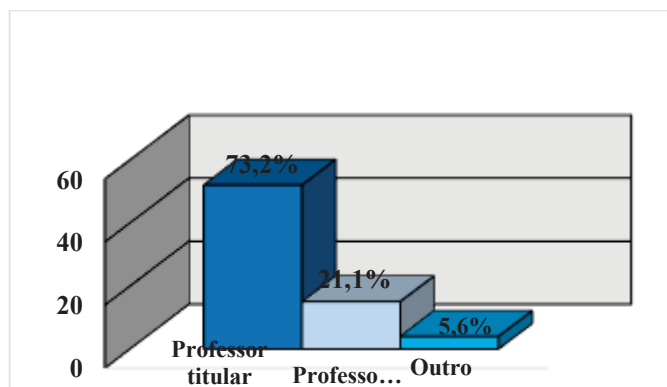


Figura 2 – Grupo profissional dos docentes participantes

No que respeita à lecionação, tal como nos é dado verificar na figura que se segue (cf. Figura 3), 59 docentes não assumem todas as áreas curriculares (83,1%). Apenas 10 docentes assumem, na totalidade, a lecionação das diferentes áreas curriculares.

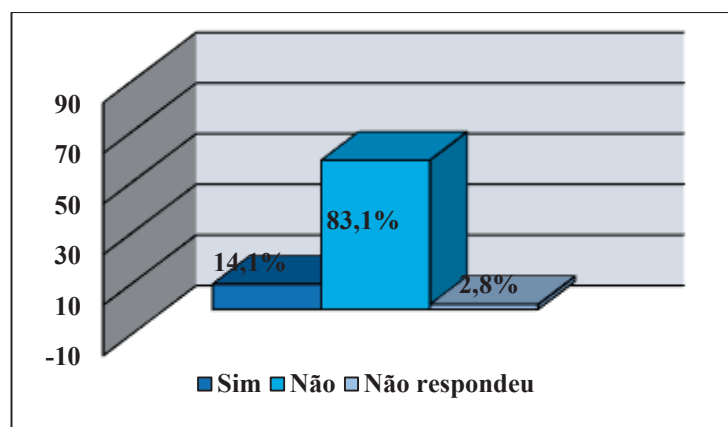


Figura 3 – Áreas curriculares lecionadas pelos docentes

No contexto destas áreas, procurámos perceber aquelas em que os docentes assumiam a docência na sua totalidade e aquelas em que eram coadjuvados. No quadro que se segue (Quadro 3), partilhamos os dados que recolhemos neste particular.

Quadro 3: Áreas de coadjuvação

Área(s) em que é coadjuvado(a)	Frequência	Percentagem
Expressão Físico-Motora	43	60,5
Expressão Plástica	14	19,7
Expressão Musical	4	5,6
Expressão Dramática	1	1,4
Inglês	2	2,8
Matemática	5	7
Português	5	7

Relativamente às áreas em que os professores têm coadjuvação, 43 referiram a área de Expressão Físico-Motora (60,5%), 14 a da Expressão Plástica (19,7%), 4 a Expressão Musical (5,6%) e 1 a Expressão Dramática (1,4%). Verificou-se que as duas áreas que mais se destacaram nesta modalidade de lecionação foram a Expressão Físico-Motora e a Expressão Plástica.

A monodocência coadjuvada no 1.º Ciclo do Ensino Básico está prenunciada na lei de bases de 1986 na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º. Diz essa alínea da Lei de Bases: “no 1.º Ciclo é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”.

Outro aspeto que também mereceu a nossa atenção foi o ano de escolaridade em que cada professor lecionava. No quadro que se segue (Quadro 4), procuramos sistematizar os dados que recolhemos neste particular.

Quadro 4: Docentes por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Frequência	Percentagem
1.º ano	16	22,5%
2.º ano	13	18,3%
3.º ano	12	16,9%
4.º ano	15	21,1%
1.º/2.º anos	3	4,2%
3.º/4.º anos	3	4,2%
Do 1.º ano ao 4.º ano	4	5,6%
Não respondeu	5	7%
Total	71	100%

De acordo com os dados apresentados no quadro 4, percebemos que os 71 docentes que colaboraram neste estudo dispersavam-se de uma forma mais ou menos equilibrada pela lecionação dos 4 anos de escolaridade. Interessante será notar-se que havia professores que lecionavam, em simultâneo, diferentes anos de escolaridade.

Caraterizada a amostra, interessa-nos também apresentar aqueles que foram os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo do nosso percurso metodológico. É o que nos propomos fazer no ponto que se segue.

3.3. Instrumentos

A investigação em causa visa compreender a forma como os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico otimizam a Expressão Plástica na sua prática letiva diária, bem como as suas

crenças sobre a relação entre esta área expressiva e Sucesso Escolar. Nas palavras de Pacheco (2006) citando (Pacheco, 1995) “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (p. 13). Na perspectiva de Fortin *et al.* (2009, p. 4) “a investigação científica é um método de aquisição de conhecimentos que permite encontrar respostas para questões precisas. Ela consiste em descrever, em explicar, em prever e em verificar factos, acontecimentos ou fenómenos”. Eles servem para debater ou aperfeiçoar uma teoria já existente.

O questionário foi constituído por um conjunto de questões fechadas e questões abertas. As perguntas fechadas foram apresentadas em várias escalas: escolha múltipla; ordenação, dicotómica (sim, não) e escala de *Likert*. As perguntas abertas equivalem, a maior parte das vezes, a um aprofundamento do(s) assunto(s) abordado(s).

O questionário (**cf. Anexo I**) está organizado em 4 partes constituintes, a saber:

(1) Caracterização sociodemográfica

Com o objetivo de caracterizar a amostra do estudo, foram criados quadros, figuras, de acordo com as diversas variáveis. Estas fundamentam-se na caracterização pessoal e profissional dos participantes deste estudo, segundo as seguintes variáveis: a idade, o tempo de serviço, habilitações e formação académica, como já abordámos.

(2) Estratégias mais relatadas na otimização do sucesso escolar pelo professor

Começamos por perceber qual é a conceção que os docentes têm sobre: sucesso escolar; fatores relacionados com o sucesso escolar, metodologias para o sucesso, áreas curriculares e Sucesso Académico e as conceções/representações acerca do Programa Regional Pro-Sucesso.

(3) Expressão Plástica na prática pedagógica

Verificamos se os Professores recorrem à área da Expressão Plástica nas suas práticas diárias, com que frequência o fazem, bem como à forma como a integram e valorizam nas suas práticas letivas diárias.

(4) Expressão Plástica no contexto da otimização do Sucesso Escolar

Neste particular, tínhamos a intenção de verificar se os professores tinham por hábito recorrer à Expressão Plástica como elemento integrador das outras áreas curriculares, na obtenção do sucesso escolar, bem como perceber se, após a exploração desta área, notavam melhorias nos resultados escolares dos alunos.

3.3.1. Inquérito por questionário

Tendo em conta os objetivos da nossa investigação, optámos por utilizar um inquérito por questionário que foi elaborado a partir da revisão bibliográfica efetuada e tendo como base os constructos em análise e os objetivos acima elencados.

O inquérito por questionário, como instrumento de recolha, permitiu-nos saber as experiências e opiniões dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à área de Expressões, compreender a forma como otimizam a Expressão Plástica na sua prática letiva diária, bem como as suas crenças sobre a relação entre esta área de Expressão e o Sucesso Escolar.

Um questionário é um instrumento de pesquisa que pretende colher informações fundamentando-se na averiguação de um grupo representativo da população em estudo. Quando é elaborado, requer da parte do investigador uma definição clara do objetivo do estudo, um bom conhecimento da situação da pesquisa sobre o fenómeno ponderado e uma ideia clara da natureza dos dados a recolher (Fortin *et al.*, 2009). A aplicação de um questionário possibilita “a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema” (Carmo, 1998, p. 123). Deste modo, é necessário ter em conta o tipo de questionário a empregar por forma a aumentar a credibilidade do mesmo.

Segundo Gil (2008), pode-se definir questionário como a técnica de investigação constituída por um conjunto de perguntas que são submetidas a pessoas com o intuito de adquirir informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, interesses, entre outros. Nesta linha de pensamento, o inquérito pode definir-se como um conjunto de procedimentos e diligências destinados a aprimorar alguma coisa (Carmo, 1998). Nas palavras de Ghiglione e Matalon (1997) é um instrumento “rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem”, no sentido de assegurar a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos” (p. 110). Nesta ordem de ideias, o autor refere que a qualidade das conclusões que conseguimos recolher de um inquérito depende da constituição da sua amostra.

Neste sentido, a recolha dos dados foi efetuada através de inquérito por questionário, de tipo misto, com perguntas fechadas e abertas. Segundo Carmo (1998), este tipo de questionário é utilizado de forma precisa para “designar processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados susceptíveis de poder ser comparados” (p. 123). Segundo o mesmo autor, o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida, mas a recolha de dados para responder a um problema.

Acrescente-se que no entender de Hill e Hill (2009), a distinção entre perguntas abertas e perguntas fechadas coloca-se basicamente na forma como a resposta é dada; nas perguntas abertas, o(a) participante responde com as suas próprias palavras e nas perguntas fechadas, o(a) participante tem de seleccionar entre respostas alternativas facultadas pelo autor. Na perspectiva de Ghiglione e Matalon (1997, p. 108): “a concepção e a redacção de um questionário são inteiramente determinadas pela exploração estatística que para ele esteja prevista”¹.

A opção do questionário como instrumento de recolha de dados apresenta vantagens e limitações. Segundo Gil (2008), a utilização do inquérito por questionário apresenta as seguintes vantagens: proporciona abranger grande número de pessoas, já que pode ser remetido pelo correio e, mais recentemente, pode ser passado com recurso à internet. Segundo Fortin *et al.* (2008), o questionário é um recurso rápido e pouco dispendioso de obter dados, junto de um grande número de pessoas. Entre outras vantagens, os autores indicam a natureza impessoal do questionário, assim como a diversidade de apresentação e das diretrizes, o que certifica uma permanência de um questionário para outro. Por este facto, realçam a honestidade do instrumento, que torna possível a comparação entre os participantes. Além disso, o anonimato das respostas “apazigua” os participantes e leva-os a expressar livremente as suas opiniões. Na perspectiva de Gil (2008), possibilita que as pessoas lhe respondam no momento que acharem mais oportuno e apresenta ainda vantagens relacionadas com o custo que se apresenta mais reduzido.

Se, por um lado, a aplicação de questionários é vantajosa, também apresenta limitações, tais como: exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas situações, conduz a graves alterações nos resultados da investigação; não garante que a maioria das pessoas preencha o questionário devidamente, o que pode comprometer uma diminuição da representatividade da amostra; envolve, usualmente, um número relativamente pequeno de perguntas, porque geralmente questionários muito extensos apresentam grandes possibilidades de não serem respondidos; proporciona resultados bastante críticos em conformidade à objetividade, pois os itens podem ter interpretação diferente para cada sujeito inquirido (cf. Gil, 2008). Segundo Fortin *et al.* (2008), a estas limitações, acresce-se as fracas percentagens de respostas e o facto de ser impossível os inquiridos obterem esclarecimentos

¹ Em nota de rodapé, os autores acrescentam: “Contudo, não é obrigatório tomar à letra esta exigência. Se é de facto necessário ter sempre no espírito a futura exploração estatística e as suas imposições, é preciso também ter cuidado para tornar o questionário aceitável e mesmo, se possível, agradável ao inquirido. Por exemplo, podemos pôr-lhe uma questão aberta que lhe permita explicar-se livremente, mesmo se pensarmos que as respostas serão de pouca utilidade” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 108).

no que referencia certos enunciados contidos nos questionários. No que respeita aos questionários enviados pelo correio, é impossível garantir que foram corretamente preenchidos.

3.3.1.1. Validação do Questionário

Antes de começarmos o nosso estudo, passamos o questionário a três professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a fim de testar o nível de compreensão do mesmo, no sentido da validade de conteúdo do instrumento, tal como aconselham Ghiglione e Matalon (1997). Nas suas palavras,

esta primeira fase do pré-teste do questionário indica-nos como as questões e as respostas são compreendidas, permite-nos evitar erros de vocabulário e de formulação e salientar recusas, incompreensões e equívocos, mas não nos assegura a aceitabilidade do questionário na sua totalidade, nem a sua correcta adaptação às necessidades da investigação (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 157).

Este pré-teste permitiu resolver alguns detalhes, nomeadamente o nível de compreensão de algumas questões, e conferir o tempo de preenchimento do questionário. Na perspetiva de Foddy (2002), “as impressões dos entrevistadores constituem uma fonte indirecta de informação sobre a forma como os inquiridos “percebem” as perguntas e muitas sugestões têm surgido no sentido de otimizar este canal de informação, permitindo melhorar os questionários” (p. 204). Concordamos com o autor em questão, até porque tivemos que ajustar uma questão, que não estava formulada de forma clara, precisamente devido à maneira incorreta como os participantes a interpretaram.

Após as sugestões e os reajustes resultantes deste pré teste, o questionário ficou apto a ser entregue aos professores do 1.º CEB dos concelhos de Vila Franca do Campo e de Lagoa.

3.4. Procedimentos

Depois de clarificados os cuidados que tivemos na validação do nosso instrumento, interessa-nos realçar os demais procedimentos de natureza ética que assumimos na nossa investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), no processo investigativo, é imprescindível que os princípios éticos sejam respeitados, nomeadamente, as identidades dos sujeitos devem ser preservadas, para que a informação que o investigador colha não possa acarretar qualquer tipo de transtorno ou dano; os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a adquirir a sua colaboração na investigação; ao agenciar a autorização para realizar um estudo,

o investigador deve ser claro e preciso com todos os participantes relativamente aos termos do acordo e deve honrar até à conclusão do estudo.

É necessário referir que a participação na investigação foi voluntária, e cada professor participante pôde recusar ou decidir suspender o preenchimento do questionário, a qualquer ocasião. Todos os dados recolhidos foram anónimos. Para garantir o anonimato, os questionários foram entregues num envelope fechado em cada uma das instituições em causa, acompanhado de um segundo envelope vazio para que os professores participantes pudessem devolver o seu questionário preenchido, sem qualquer tipo de identificação. Depois de reunidos todos os questionários preenchidos, no devido envelope, este foi selado e entregue à mestranda, por parte do(a) responsável da instituição. Todo este procedimento foi realizado em todas as instituições que integraram o estudo.

De forma a recolhermos os dados dos Professores do 1.º CEB dos concelhos selecionados, procedemos da seguinte forma:

- 1) Submetemos o pedido de parecer sobre o projeto de tese de mestrado e informações sobre a participação à Comissão de Ética da Universidade dos Açores.
- 2) Solicitámos autorização às escolas dos concelhos de Lagoa e de Vila Franca do Campo.
- 3) Os instrumentos foram entregues aos professores das escolas dos concelhos já referidos e recolhidos durante os meses de março e abril de 2018.
- 4) Após a recolha dos dados procedemos à análise estatística dos mesmos através de uma base de dados construída para o efeito, no Programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) (versão 24.0.), cujo tratamento foi efetuado em função dos nossos objetivos. Realizou-se, igualmente, uma análise descritiva e comparativa dos resultados expostos nos quadros e gráficos, em frequência e/ ou percentagens.
- 5) Procedeu-se à análise das questões abertas, recorrendo à análise qualitativa de conteúdo. Para executar uma análise dos dados relativas às restantes partes que integram o questionário, concebemos uma base de dados no programa Excel, onde transcrevemos as respostas abertas categorizando-as. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221) “o desenvolvimento de sistemas de codificação na investigação qualitativa encerra parâmetros semelhantes. Determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias”.



Capítulo IV

Apresentação e Discussão dos Resultados

- 4.1. Sucesso Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico
 - 4.1.1. Fatores relacionados com o Sucesso Escolar
 - 4.1.2. Metodologias para o Sucesso
 - 4.1.3. Áreas curriculares para o Sucesso Académico
 - 4.1.4. Concepções/representações dos docentes acerca do Programa Regional *ProSucesso*
- 4.2. As Expressões Artísticas na prática letiva diária
 - 4.2.1. Expressão Plástica na prática letiva diária
 - 4.2.1.1. Motivação dos alunos para a Expressão Plástica
- 4.3. Expressão plástica e o sucesso escolar

Feita uma apresentação daquelas que foram as linhas de base do nosso percurso metodológico, interessa-nos apresentar também a análise e discussão que fizemos dos dados que recolhemos.

Após a recolha dos dados procedemos primeiramente a uma análise descritiva e, posteriormente, a uma análise estatística dos dados mais elaborada através de uma base de dados, cujo tratamento foi efetuado em função dos nossos objetivos.

4.1. Sucesso Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Começamos por perceber qual é a conceção que os docentes têm sobre sucesso escolar (Figura 4) e concluímos que 74,3% dos docentes acham que o sucesso escolar é alcançado quando o aluno termina o 1.º Ciclo atingindo as metas propostas, 14,3% responderam que o sucesso escolar é quando os alunos estão motivados para a aprendizagem e 11,4% dos docentes acham que é a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o respeito pela sua individualidade.

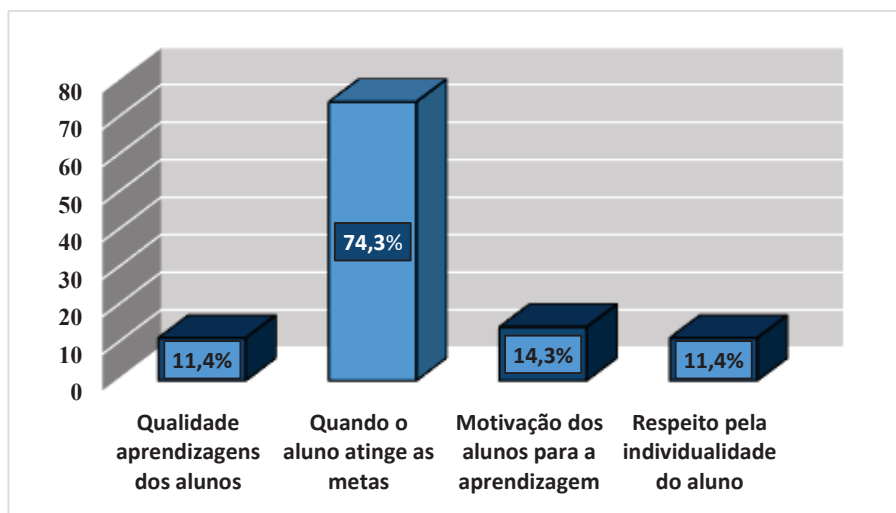


Figura 4 – Conceito de sucesso por parte dos docentes

Tal como nos é dado depreender através da figura, os professores têm uma grande preocupação em atingir as metas preconizadas para o ciclo de ensino em causa. Vejamos os depoimentos de vários professores, perante a questão: *O que é para si o sucesso escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Participantes	<i>O que é para si o sucesso escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico?</i>
P59	“Haver alunos que no final do 1.º Ciclo atinjam as metas propostas e que estejam preparados para eventuais desafios no futuro” (38 anos de serviço) .
P30	“Promover um processo de ensino-aprendizagem que permita a todos os alunos a progressão/transição em todos os anos letivos, fazendo com que eles gostem da escola e aprendam em todos os anos” (10 anos de serviço) .
P5	“É a qualidade das aprendizagens dos alunos” (25 anos de serviço) .
P36	“É desenvolver qual a capacidade que a criança é melhor e investir nessa área. Não concordo que o Português e a Matemática ainda sejam as áreas mais importantes” (28 anos de serviço) .

Verifica-se que a maior parte dos professores equaciona o sucesso como sendo um bom desempenho e o atingir de uma meta de completar um Ciclo (74,3%). Encontramos também a perceção de sucesso como motivação (independentemente dos resultados escolares), ou seja, 88,6% coloca a tónica no aluno e 11,4% dos participantes realça a promoção da qualidade das aprendizagens e o respeito pela individualidade, colocando assim a tónica no comportamento do professor. A este propósito Perrenoud (2003, p. 9) refere no seu estudo que a conceção de sucesso escolar está implicitamente ligada ao cumprimento do currículo. A ideia de sucesso escolar, atualmente, está relacionada com o bom desempenho dos alunos, enfatizando-se a ideia de que o “obtem êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos”. Em relação ao nível da implicação do sistema educativo no sucesso escolar, são considerados “bem-sucedidos” os estabelecimentos ou os sistemas que atingem os seus objetivos ou que os atingem melhor que os outros. O autor refere ainda no seu estudo que sucesso escolar se relaciona com o currículo nada mais que o currículo.

4.1.1. Fatores relacionados com o sucesso escolar

No que respeita aos fatores relacionados com o sucesso escolar, ao analisarmos a figura 5 constatamos que 40 dos docentes (58%) realçam o apoio e incentivo dos pais e encarregados de educação e 37 participantes (53,6%) são da opinião que o empenho do aluno é fundamental.

Ainda neste particular, 32 docentes (46,4%) salientam a motivação que o aluno tem pela aprendizagem e 23 (33,3%) estão de acordo que a qualidade dos docentes é essencial, assim como, as boas condições escolares (Figura 5).

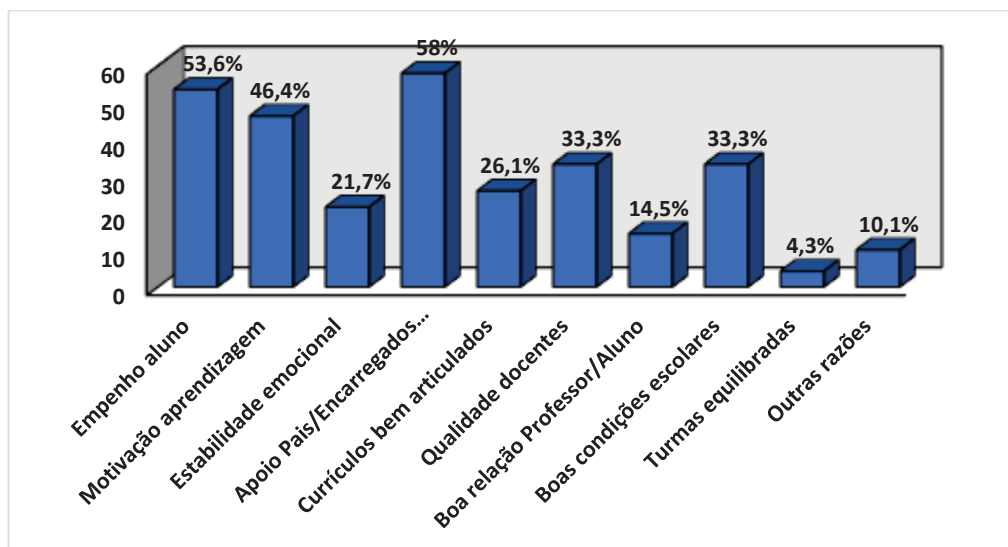


Figura 5 - Fatores do sucesso escolar

Vejamos a concepção de alguns participantes, perante a questão: *Para si, quais os fatores mais importantes para que cada aluno atinja o sucesso escolar?*

“Os fatores mais importantes são: envolvimento dos pais no processo ensino-aprendizagem dos seus educandos e programas adaptados à faixa etária dos alunos” (P6, 12 anos de serviço).

“Um bom trabalho do professor, empenho e estudo por parte do aluno e uma boa orientação por parte dos pais encarregados de educação” (P2, 23 anos de serviço).

“Motivação intrínseca (gosto por aprender e pela escola); ser empenhado e esforçado na tentativa de superar as suas dificuldades; ser acompanhado minimamente pela família e sentir-se incentivado” (P35, 12 anos de serviço).

Podemos depreender que a maior parte dos professores considera que os fatores mais importantes para que cada aluno atinja o sucesso escolar se prendem com o apoio familiar, o empenho do aluno e a motivação para a aprendizagem, deixando de fora a variável docente, o sistema educativo e o clima da instituição. Apenas 23 professores nomearam a importância da docência para que cada aluno atinja o sucesso escolar e 46 professores não mencionaram a variável docente.

De facto, o incentivo dos pais e encarregados de educação é muito importante para o sucesso escolar do aluno, mas não descuidando a variável docente “cabe às escolas promover diversas modalidades de envolvimento e participação das famílias, para que as famílias se sintam envolvidas, motivadas e que as considerem como uma instituição de parceria, de conhecimento e de união no processo ensino – aprendizagem das crianças” (Abreu, 2016, p. 72). Nesta ordem de ideias, também Machado e Freire (2014) salientam como elementos potencializadores da aprendizagem do aluno, o empenho, o estímulo e o interesse dos pais e professores no desenvolvimento das suas práticas, bem como as representações sociais das crianças.

Ribeiro *et al.* (2006, p. 128) consideram que “a par das variáveis sociais, alguma investigação educacional salienta a importância de variáveis mais directamente relacionadas com a escola, o seu currículo e as suas práticas pedagógicas”. Em contraste com o estudo, Paiva (2014) defende que,

o modo de estar dos professores e dos educadores faz toda a diferença na forma como os alunos se envolvem e se encantam pela escola. São, sem dúvida, o professor e o educador que fazem a diferença! Não são as boas ou más instalações, o muito ou pouco material disponível. São as relações humanas que marcam e contagiam as crianças” (p. 23).

Nesta linha de pensamento, um dos fatores essenciais para a aprendizagem escolar é a postura e a metodologia assumidas pelo do professor, nomeadamente, “o modo como os alunos aprendem e possam auxiliar, especialmente os que necessitam, a buscar alternativas de qualificação do seu processo de aprendizagem a partir da revisão de novas formas de aprender” (Darroz, Trivisan, & Rosa, 2018, p. 107).

4.1.2. Metodologias para o Sucesso

A maior parte dos professores participantes, que corresponde a 97,2%, considera que na sua sala utilizam-se metodologias e atividades que contribuem para o sucesso académico dos seus alunos e só 2,8% dos docentes é que responderam que não. No quadro que se segue damos conta desta realidade (Quadro 5).

Quadro 5: Atividades que melhor têm contribuído para o sucesso dos alunos

Atividades	Frequência	Porcentagem
Atividades diversas	34	50%
Trabalho de grupo	18	26,5%
Atividades Lúdico Pedagógicas	17	25%
Apoio individual	15	22,1%
Recurso às tecnologias	13	19,1%
Trabalho a pares	12	17,6%
Trabalho de pesquisa	10	14,7%
Recurso às Expressões	6	8,8%
Trabalho individual	5	7,4%
Visitas de estudo	4	5,9%

Tal como nos é dado perceber através da leitura do quadro, na conceção dos professores, as atividades que melhor têm contribuído para o sucesso dos alunos são os trabalhos de grupo (26,5%), as atividades lúdico-pedagógicas (jogos didáticos e brincadeiras) (25%) e o apoio individualizado (22,1%).

É interessante verificar que as atividades lúdico-pedagógicas foram das atividades mais mencionadas como facilitadoras do sucesso dos alunos. Tal realidade pode dever-se ao facto de ser uma área de ludicidade, o que representa uma fonte motivacional para as crianças, tal como defende um dos docentes inquiridos, no excerto que apresentados de seguida:

“Através de jogos onde podem concretizar e consolidar conhecimentos (em Matemática e em Português)” (P23, 31 anos de serviço)

A valorização dos trabalhos de grupo e o apoio individualizado foram outras das metodologias destacadas pelos docentes. Na realidade, o respeito pela individualidade do aluno foi um fator bastante realçado pelos docentes. O relato que apresentamos de seguida é um bom exemplo desta realidade.

“Ter atenção o ritmo de aprendizagem de cada aluno; apoiar, individualmente, os alunos com maiores dificuldades; variar as metodologias de trabalho”. (P25, 28 anos de serviço).

Nesta ordem de ideias, realçamos a importância das áreas expressivas. Na opinião de Melo (2012), na sequência de um estudo desenvolvido neste ciclo de ensino, “as Expressões proporcionaram às crianças momentos lúdicos e pedagógicos, facilitam a consolidação das aprendizagens de outras áreas e domínios, desenvolvem a expressão, a criatividade e imaginação das crianças” (p. 116).

4.1.3. Áreas curriculares para o Sucesso Académico

A relação entre as áreas curriculares e o sucesso académico foi outro aspeto que procurámos aprofundar. Perante a questão: *Quais as áreas que melhor contribuem para o sucesso académico e porquê?*, verificámos que 42,4% dos docentes responderam que todas as áreas curriculares contribuem para o sucesso académico dos alunos e 27,7% acham que o Português e a Matemáticas são essenciais ao processo ensino-aprendizagem (Quadro 6).

Quadro 6: Áreas curriculares que melhor contribuem para o sucesso académico

Áreas curriculares contribuem para o sucesso	Frequência	%
O Português e Matemática são essenciais	18	27,7
O Português porque é transversal a todas as outras disciplinas	12	18,5
O Estudo do Meio porque são aprendizagens significativas	6	9,2
A Cidadania porque é um complemento no argumento do estudo	1	1,5
As Expressões Artísticas porque promovem a motivação para os alunos	15	23,1
Todas as áreas curriculares contribuem para o sucesso académico	22	42,4

Averiguou-se, ainda, que 23,1% dos professores reconhecem que as Expressões Artísticas contribuem para o sucesso académico porque são uma área de grande motivação para os alunos.

4.1.4. Concepções/representações dos docentes acerca do programa regional *ProSucesso*

Uma vez que tínhamos o estudo do sucesso como um foco do nosso estudo, interessou-nos explorar as concepções/representações dos professores sobre o *Programa Regional ProSucesso* do Governo Regional dos Açores. Na tabela que se segue, reunimos os dados que recolhemos neste particular (Quadro 7).

Quadro 7: O *Programa Regional ProSucesso* aos olhos dos professores

Concepções/representações sobre o <i>ProSucesso</i> no/a...	Frequência	%
Sucesso escolar, porque pretende criar alunos eficazes	20	29,9
Reforço das aprendizagens, porque facilita a individualização	3	4,5
Trabalho colaborativo, porque promove uma aprendizagem partilhada	7	10,4
Inovação, porque utiliza outras metodologias	26	38,8
Aumento da burocracia, porque implica mais trabalho	15	22,2
Foco na estatística, porque “dissimula” o insucesso/sucesso escolar	7	10,3

Tal como nos é dado perceber na leitura do quadro, grande parte dos participantes concorda que o *ProSucesso* está associado à inovação uma vez que preconiza a utilização de novas estratégias e metodologias.

Nos relatos que se seguem de professores participantes procuramos dar conta desta realidade com um pouco mais de detalhe.

Dimensões	Agrupamentos de respostas	Respostas tipo
Positivas	Inovação... ... porque utiliza outras metodologias	“Nova estratégia porque utiliza outras metodologias para alcançar o programa” (P4, 28 anos de serviço).
	Sucesso escolar... ... porque pretende criar alunos eficazes	“Sucesso porque se está a pensar em novas estratégias para criar alunos eficazes e refletir nas abordagens anteriores no sentido de melhorar as mesmas” (P41, 20 anos de serviço).
	Trabalho colaborativo... ... porque promove a partilha	“Sucesso porque promove uma aprendizagem partilhada, ativa e participativa entre a comunidade escolar” (P8, 19 anos de serviço).
	Reforço das aprendizagens... ... porque facilita a individualização	“Reforço das aprendizagens porque tem facultado mais recursos humanos o que facilita a individualização na tentativa de facultar o sucesso para todos” (P50, 29 anos de serviço).
Negativas	Aumento da burocracia... ... porque implica mais trabalho	“Mais trabalho porque vou procurando formação nas áreas que necessito para colmatar lacunas e, até à data, este programa só trouxe mais formulários para criar, preencher, roubando tempo precioso para a preparação de aulas interessantes” (P9, 17 anos de serviço).
	Foco na estatística... ...porque “dissimula” resultados	Estatística porque o <i>ProSucesso</i> pretende melhorar os resultados, mas sempre vendo números e não alunos, implementam-se medidas e projetos só para embelezar, mas os reais resultados não mudam” (P46, 25 anos de serviço).

Podemos verificar, através das respostas dos participantes, que o Programa Regional *ProSucesso* veio implementar novas metodologias de ensino, o reforço nas aprendizagens, o trabalho colaborativo, mas também mais trabalho para os docentes. Alguns docentes alertam para o facto deste programa, em certa medida, “camuflar” os verdadeiros resultados do sucesso educativo na Região. Ainda assim, tendo por base um estudo de caso múltiplo que

abrangeu três projetos referentes ao Programa *ProSucesso*, foi possível concluir impactos bastante positivos nas aprendizagens dos alunos (Cabral & Alves, 2015).

4.2. As Expressões Artísticas na prática letiva diária

Feita a apresentação dos dados referentes ao tema do sucesso no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é chegado o momento de convocarmos os dados que recolhemos no âmbito da ação educativa dos docentes no âmbito das Expressões Artísticas.

Nesta componente quisemos verificar se os Professores recorrem à área das Expressões nas suas práticas diárias e com que frequência o fazem. O primeiro aspeto que analisamos prende-se com a eventual influência da coadjuvação neste particular. Recorremos ao tratamento estatístico para saber se existe associação estatisticamente significativa entre a coadjuvação e a frequência com que a área de Expressão é explorada nas práticas letivas diárias. O quadro que se segue reúne os dados que analisámos neste contexto (Quadro 8).

Quadro 8: Relação entre a área de Expressões e a Coadjuvação

	A área de Expressão que costuma explorar com mais frequência é a Dramática	A área de Expressão que costuma explorar com mais frequência é a Físico-motora	A área de Expressão que costuma explorar com mais frequência é a Plástica	A área de Expressão que costuma explorar com mais frequência é a Musical	Assume a lecionação de todas as áreas curriculares?
Qui-quadrado	151,610 ^a	78,138 ^b	18,354 ^c	78,323 ^d	34,797 ^e
gl	5	5	5	5	1
Significância Assint.	,000	,000	,003	,000	,000

a. 0 células (0,0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 9,8.

b. 0 células (0,0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 9,7.

c. 0 células (0,0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 10,8.

d. 0 células (0,0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 10,3.

e. 0 células (0,0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 34,5.

A partir do tratamento estatístico de teste de Qui-quadrado verificou-se que a existência de coadjuvação influencia a área de Expressões que costuma explorar com mais frequência. Podemos verificar através das seguintes categorias/áreas de Expressão: Dramática ($\chi^2=151,610$; $p=0,000$), Físico-Motora ($\chi^2=78,138$; $p=0,000$), Plástica ($\chi^2=18,354$; $p=0,003$), e musical ($\chi^2=78,323$; $p=0,000$). Contudo, e devido à natureza dicotómica da variável independente (coadjuvação), não é possível analisar a intensidade e direção da associação.

Para podermos perceber de forma mais objetiva tal realidade, solicitou-se aos participantes que dessem exemplos de atividades que exploram na área de Expressões Artísticas. As suas respostas encontram-se compiladas e agrupadas no quadro que se segue (Quadro 9).

Quadro 9: Atividades na área das Expressões exploradas na sala de aula

Áreas	Exemplos de atividades	Frequência	(%)
Expressão Musical	Canções	12	19,4
	Lengalengas	3	4,8
	Recurso a instrumento	2	3,2
	Outras atividades	5	8,1
Expressão Plástica	Desenho	14	22,6
	Pintura	20	32,3
	Dobragens	5	8,2
	Ilustração	7	11,3
	Recortar e colagem	17	27,4
	Modelagem	8	12,9
	Construções	12	19,4
	Outras atividades	11	17,7
Expressão Dramática	Jogos dramáticos	4	6,5
	Dramatizações	6	9,7
	Peças de teatro	3	4,8
Expressão Físico-Motora	Danças	3	4,8
	Jogos	15	24,2
	Exercícios diversos	5	8,1

Relativamente às atividades mais exploradas na sala de aula na área de Expressão Musical constatamos que a canção, com 19,4%, é aquela que mais se destaca. No âmbito da Expressão Plástica a pintura assume grande destaque (32,3%) logo seguida do recorte e colagem (27,4%). Na área de Expressão Dramática a atividade mais explorada é a dramatização (9,7%). Na Expressão Físico-Motora, os jogos assumem um significativo destaque nas escolhas dos professores (24,2%).

Fazendo um balanço global das opções dos docentes neste particular, podemos constatar que de todas as áreas de Expressão é a Expressão Plástica aquela que mais se convoca, aspeto que se assume bastante relevante no contexto do nosso estudo que coloca esta área como um dos focos da nossa análise.

Também quisemos aprofundar as razões pelas quais os docentes decidem explorar estas áreas, bem como a importância que lhes atribuem no cenário curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico e nas suas práticas educativas diárias. Os dados que recolhemos neste particular encontram-se agrupados no quadro que se segue (Quadro 10).

Quadro 10: O ensino das Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Muito Relevante	Relevante	Mais ou menos Relevante	
São fundamentais para o Desenvolvimento do aluno	26	6	10	N
	61,9	14,3	23,8	%
Promovem o Sucesso Escolar	4	6	8	N
	22,2	33,3	44,4	%
São um bom recurso para o desenvolvimento da aprendizagem	16	15	15	N
	34,8	32,6	32,6	%
Desenvolvem a criatividade	13	24	6	N
	30,2	55,8	14	%
Motivam as crianças/alunos	11	17	17	N
	24,4	37,8	37,8	%
São indispensáveis, mas nem sempre se valorizam	2	5	13	N
	10	25	65	%

No que respeita ao ensino das Expressões Artísticas, um número significativo de docentes (61,9%) acredita que são *Muito Relevantes* para o desenvolvimento do aluno, bem como um bom recurso para o desenvolvimento da aprendizagem (34,8%). Outro aspeto igualmente realçado prende-se com a sua importância no desenvolvimento da criatividade (55,8%).

No que respeita à importância das áreas de Expressão na promoção do sucesso escolar, as opiniões dispersam-se entre o *Muito Relevantes* e o *Mais ou Menos Relevante*, sendo este último nível aquele que reúne maior consenso (44,4%). Numa lógica de escolhas semelhante, os docentes assumem que estas áreas são importantes, mas nem sempre se valorizam, opinião que vem ao encontro dos estudos mais recentes que se têm feito na Região sobre este tema.

A título de exemplo, realçamos o estudo de Silva (2013) que, no contexto do seu relatório de estágio, constatou que “as expressões foram um estímulo à participação, ajudando as crianças no processo e no desenvolvimento do pensamento autónomo, do pensamento criativo, e na construção das interações com o outro” (p. 71), o que corrobora os resultados apresentados neste estudo.

Em síntese, é unânime verificar que os docentes, de uma forma geral, acham importante o ensino das Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste contexto, realçamos que as artes são um forte estímulo ao ensino-aprendizagem. Sousa (2003a) adianta que vários investigadores defendem que a Educação Artística contribui para aumentar a Autoestima, a Autopercepção e Autorrealização, de modo a “estimular e motivar as crianças para as actividades escolares”. Defende ainda, aspeto que não podemos deixar de realçar, que estas áreas funcionam como uma “ajuda inestimável na conquista do sucesso escolar” (p. 62), tal como foi verificado neste estudo.

Referenciamos ainda que a educação pela arte possibilita a vivência simbólica e emocional da criança contribuindo para o desenvolvimento cognitivo (Sousa 2003a).

Após esta análise foi imperativo verificar a existência de uma associação entre a percepção dos docentes sobre o ensino das Expressões Artísticas e o seu tempo de serviço. No quadro que se segue, damos conta desta realidade (Quadro 11).

Quadro 11: Relação entre o tempo de serviço dos docentes e o ensino Expressões Artísticas

	As Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: são fundamentais para o desenvolvimento do aluno	As Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: promovem o sucesso escolar	As Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: são um bom recurso para a promoção e desenvolvimento da aprendizagem	As Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: desenvolvem a criatividade	As Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: motivam as crianças/alunos	As Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico: são indispensáveis mas nem sempre são valorizadas	Tempo de serviço
Qui-quadrado	16,000 ^a	1,333 ^b	,043 ^c	11,488 ^d	1,600 ^e	9,700 ^f	28,930 ^g
g1	2	2	2	2	2	2	4
Significância Assint	,000	,513	,978	,003	,449	,008	,000

a. 0 células (0,0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 14,0.
b. 0 células (0,0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 6,0.
c. 0 células (0,0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 15,3.
d. 0 células (0,0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 14,3.
e. 0 células (0,0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 15,0.
f. 0 células (0,0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 6,7.
g. 0 células (0,0%) possuem frequências esperadas menores que 5. O mínimo de frequência de célula esperado é 14,2.

A partir do teste Qui-quadrado verificou-se que o tempo de serviço influencia a opinião que os professores têm sobre o ensino das Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito às seguintes categorias: são fundamentais para o desenvolvimento

do aluno ($\chi^2=16,000$; $p=0,000$, desenvolvem a criatividade ($\chi^2=11,488$; $p=0,003$), e que são indispensáveis, mas nem sempre são valorizadas ($\chi^2=9,7$; $p=0,008$), como a significância foi menor que 0,05 há associação significativamente positiva. Contudo, e devido à natureza dicotómica da variável independente (tempo de serviço), não foi possível analisar a intensidade e direção da associação.

4.2.1. Expressão Plástica na prática letiva diária

Como vimos, o intuito do nosso estudo é perceber até que ponto as Expressões Artísticas são valorizadas no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É nossa intenção compreender se a Expressão Plástica se assume como um bom recurso para que as crianças realizem as mais diversas aprendizagens e atinjam o sucesso escolar. Para tal, fomos questionar os professores sobre a frequência da Expressão Plástica e as metodologias utilizadas na sua ação educativa diária (cf. Questão 13 do Questionário). O quadro que se segue agrupa os dados que recolhemos no contexto desta realidade (Quadro 12).

Quadro 12: Frequência da Expressão Plástica e metodologias utilizadas

A exploração da Expressão Plástica ...	N	R	F	MF	D	N
						%
Como apoio de outras Áreas do programa	2	3	28	29	6	N
	2,9	4,4	41,2	42,6	8,8	%
Em situações especiais (Natal, Páscoa, Carnaval)	3	24	20	16	2	N
	4,6	36,9	30,8	24,6	3,1	%
Como ocupação de tempos livres	16	21	15	3	0	N
	29,1	38,2	27,3	5,5	0	%
Como atividade autónoma	6	10	32	10	0	N
	10,3	17,2	55,2	17,2	0	%
Em trabalhos de grupo	4	24	26	6	0	N
	6,7	40	43,3	10	0	%
Como atividade de rotina (prémios, recompensas...)	27	18	5	6	0	N
	42,3	32,1	8,9	10,7	0	%
Em visitas de estudo	11	33	8	3	0	N
	20	60	14,5	5,5	0	%
Relacionada com as T.I.C.	31	21	3	1	0	N
	55,4	37,5	5,4	1,8	0	%
Legenda	N – nunca R - raramente = 1 vez por trimestre F - frequentemente = 1 vez por semana MF - muito frequentemente = 2 a 3 vezes por semana D - diariamente					

Através da análise das respostas que recolhemos junto dos participantes verificamos que a Expressão Plástica é utilizada *frequentemente* como apoio de outras áreas do programa.

Constata-se que em situações especiais, como o Natal, a Páscoa e o Carnaval, entre outros, o recurso à Expressão Plástica também é utilizado *frequentemente*, para 30,8% dos casos, e *muito frequentemente* (24,6%).

Confirmou-se que a Expressão Plástica é utilizada *frequentemente* em trabalhos de grupo (43,3%) e, finalmente, com uma percentagem bastante significativa, constatou-se que a esta área de Expressão é bastante utilizada como atividade autónoma (55,2%).

Verificou-se, ainda, que a Expressão Plástica não é muito utilizada como ocupação dos tempos livres e como atividade de rotina. Também não é muito convocada nem em visitas de estudo, nem quando relacionada com as Tecnologias de Informação e Comunicação.

Como vimos, a Expressão Plástica é bastante utilizada como apoio de outras áreas do programa. Esta realidade foi também verificada no estudo de Silva (2012), que adianta que a interdisciplinaridade deve também ser contemplada, devidamente relevada e trabalhada, no que se refere ao currículo, aos princípios orientadores e aos objetivos gerais do 1º CEB. Neste sentido, a Expressão Plástica deve caracterizar-se por práticas educativas integradas de qualidade, intencionais e com relevância para o desenvolvimento das crianças (p. 70)

Em face destes resultados fomos compreender quais são as áreas mais convocadas e que conexões se estabelecem. No quadro abaixo partilhamos os dados que recolhemos neste contexto, com realce para alguns dos conteúdos e recursos mais explorados (Quadro 13).

Quadro 13: A Expressão Plástica com outras áreas do Programa

Áreas	Conexões realizadas	Frequência	%
Estudo do Meio	Reforço de conteúdos	30	48,4%
	Utilização do Desenho	5	8,1%
	Elaboração de cartazes	18	29%
	Construção de objetos	8	12,9%
	Utilização de Pinturas	5	8,1%
Matemática	Reforço de conteúdos	33	53,2%
	Exploração de frisos e padrões	4	6,5%
	Geometria e Medida	18	29%
Português	Reforço de conteúdos	25	40,3%
	Ilustração de textos	21	33,9%
Cidadania	Reforço de conteúdos	5	8,1%
Inglês	Recurso à imagem	2	3,2%

Como nos é dado perceber através da leitura do quadro anterior, os professores recorrem à Expressão Plástica em conexão com outras áreas do programa, tal como preconizado em Abreu e Silva, (2017), no caso concreto, com o Estudo do Meio (48,4%), a Matemática (53,2%) e o Português (40,3%). Neste particular, o reforço dos conteúdos é a estratégia utilizada com maior frequência.

Verifica-se que 29% em atividades do Estudo do Meio os professores da amostra recorrem à Expressão Plástica na elaboração de cartazes. Recorrem, ainda, na Matemática a atividades relacionadas com Geometria e Medida (29%). No Português, a ilustração de textos é a atividade que mais se trabalha em conexão com esta área de Expressão (33,9%). Tal como aconselham Abreu e Silva (2017), tais ligações são estabelecidas de forma flexível.

Podemos constatar que os professores exploram com alguma frequência a Expressão Plástica como apoio de outras áreas do programa principalmente para conciliar conhecimentos de modo a que os alunos possam apreender melhor os objetivos propostos.

A relação entre a matemática e a arte, nomeadamente na Expressão Plástica não é inédita já que outros trabalhos têm revelado esta ligação na aprendizagem (e.g., Costa, 2015; Fialho, Teixeira, Medeiros, & Jarimba, 2017; Moura, 2017).

Nesta linha de pensamento, também Pereira (2017), no estudo que realizou no contexto do seu relatório de estágio, pôde constatar que a aplicação da interdisciplinaridade entre a Expressão Plástica e a Matemática “teve um impacto imenso a um nível cognitivo, pessoal e social nas crianças, pelo que não só a apreensão e compreensão dos conteúdos foi maior, mas também o desenvolvimento de capacidades interpessoais” (p. 116).

Neste sentido, não nos será difícil entender concluir que a Expressão Plástica é um bom recurso para que os alunos aprendam os conteúdos de forma mais eficaz e descontraída.

De acordo com os dados apresentados no Quadro14, as técnicas mais utilizadas na prática diária dos docentes são: o desenho sugerido, o recorte, a colagem e a pintura sugerida.

Os nossos resultados divergem relativamente a um estudo recente realizado na Região. No estudo de Sousa (2014) as técnicas mais utilizadas pelos docentes são a modelagem, a pintura de expressão livre, o desenho de expressão livre e a colagem.

Quadro 14: As técnicas de Expressão Plástica mais utilizadas nas práticas diárias

Técnicas	1. ^a Opção	2. ^a Opção	3. ^a Opção	4. ^a Opção	5. ^a Opção	6. ^a Opção	7. ^a Opção	8. ^a Opção	Total	
Modelagem	0	0	0	5	8	2	44	1	7 ^a Opção	N
Desenho sugerido	22	9	7	7	10	6	2	0	1 ^a Opção	N
Desenho livre	15	7	6	6	15	11	3	0	5 ^a Opção	N
Recorte	15	19	18	4	9	0	0	0	2 ^a Opção	N
Colagem	3	16	21	14	1	10	0	0	3 ^a Opção	N
Pintura livre	6	9	7	11	12	14	4	1	6 ^a Opção	N
Pintura sugerida	7	4	6	17	8	16	5	0	4 ^a Opção	N
Outras técnicas	0	0	0	0	0	0	0	6	8 ^a Opção	N

Fazendo uma síntese geral dos dados que recolhemos neste particular, podemos concluir que os professores recorrem com alguma frequência ao desenho sugerido. A pintura e a modelagem são técnicas pouco utilizadas. Num estudo semelhante, Sousa (2014) constatou que os professores utilizaram com maior frequência a modelagem (1.^a opção) a pintura e o desenho livre e não sugerido.

A modelagem é uma técnica bastante importante e achamos que deveria ser mais valorizada nas práticas letivas diárias. Através de um estudo de caso conclui-se que a modelagem é essencial para desenvolver a criatividade da criança, assim como, a coordenação motora fina. Amassar a terra e dar-lhe forma são gestos que influam na coordenação de todos os movimentos, desenvolvendo a confiança e o domínio corporal (Lemos & Zamperetti, 2015).

De seguida, fomos aprofundar os recursos materiais mais usuais na Expressão Plástica. É o que nos propomos apresentar no quadro que se segue (Quadro 15).

Quadro 15: Os recursos/materiais utilizados nas práticas diárias

Recursos	Frequência	%
Guaches	49	69
Lápis de cera	44	62
Lápis de cor	67	94,4
Marcadores	41	57,7
Digitintas	5	7
Lápis de carvão	60	84,5
Aquarelas	22	31
Tintas acrílicas	23	32,4
Farinhas	3	4,2
Giz	35	49,3
Plasticina	43	60,6
Barro	14	19,7
Massa de modelar	32	45,1
Papel	66	93
Revistas	49	69
Outros recursos	11	15,4

Averiguámos que todos os recursos apresentados são utilizados pelos professores embora estes recorram com mais frequência aos lápis de cor, ao papel, ao lápis de carvão, aos guaches, revistas, lápis de cera, plasticina, marcadores, giz e massa de modelar.

Para além desses recursos/materiais, alguns professores (n=11) indicaram outros recursos para a exploração da Expressão Plástica, tais como: cartolinas; papel de cenário, papel cavalinho, materiais reciclados, placa de espuma, madeira, purpurinas, lixa, materiais de desperdício, tecidos, lãs e cordas. Podemos concluir que os materiais reciclados são também uma boa opção, a nível criativo, podendo ser explorados na sala de aula. Neste sentido, podem tornar-se um forte aliado ao nível da consciencialização, no processo de educação ambiental.

Elencados os recursos mais convocados pelos docentes aquando da exploração da Expressão Plástica, interessa-nos igualmente aprofundar as implicações que, no nosso contexto de estudo, assume a motivação dos alunos. É sobre este aspeto que falaremos no ponto que se segue.

4.2.1.1. Motivação dos alunos para a Expressão Plástica

Quisemos também aprofundar as implicações da espontaneidade dos alunos bem como e a sua motivação para a área da Expressão Plástica.

Quando perguntámos aos docentes se os seus alunos mostravam interesse em realizar atividades no âmbito desta área expressiva, 46 dos professores responderam que sim e 24 responderam que não. Um dos docentes não respondeu a esta questão.

A figura que se segue ilustra esta realidade (Figura 6).

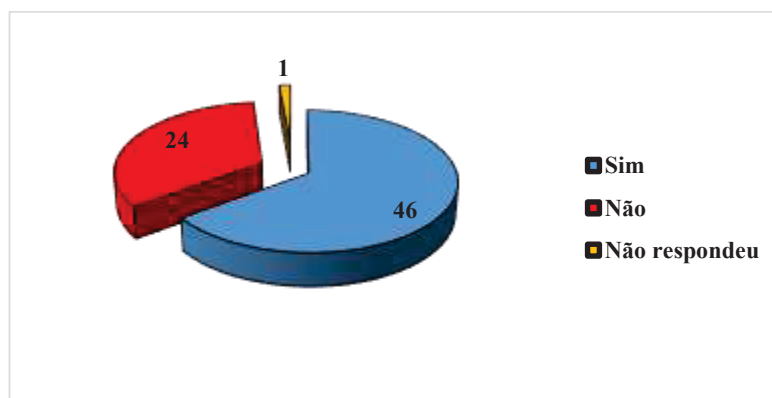


Figura 6 – Interesse dos alunos pelas atividades na área de Expressão Plástica

Podemos depreender desta análise que grande parte dos alunos sentem interesse na área de Expressão Plástica. Os resultados vão no mesmo sentido dos encontrados por Almeida *et al.* (1971) e Sousa (2003a, 2014).

Numa análise mais minuciosa fomos averiguar as técnicas mais desejadas pelas crianças, que organizámos no quadro que se segue (Quadro 16).

Quadro 16: Atividades/técnicas mais solicitadas pelos alunos

Atividades/técnicas	Frequência	%
Desenho livre	25	54,3
Pintura	35	76,1
Modelagem	12	26,2
Recorte e colagem	14	30,4
Construções	6	13
Dobragens	2	4,3
Outras atividades	3	6,5

É interessante verificar a estreita relação entre as técnicas e os recursos utilizados pelos professores nas aulas e as atividades/técnicas mais solicitadas pelos alunos.

As atividades/técnicas mais solicitadas pelos alunos foram a pintura (76,1%), o desenho livre (54,3%), o recorte e a colagem (30,4%) e a modelagem (26,2%).

A técnica mais utilizada pelos professores foi o desenho sugerido enquanto a modelagem foi a técnica menos utilizada por aqueles nas suas práticas diárias. Em compensação, esta técnica foi uma das quatro técnicas mais solicitadas pelos alunos.

Nesta ordem de ideias, concordamos com Almeida *et al.* (1971, p.10) quando referem que “desenhar, pintar, recortar, colar, construir, modelar, inventar são as vias que os alunos, na medida das suas forças, devem percorrer para concretizar ideias, para «abrir» janelas nas paredes da sala de aula” e dar asas à sua imaginação.

4.3. Expressão Plástica e Sucesso Escolar

Feita uma bordagem inicial aos temas que estão em foco no nosso estudo - Sucesso Escolar e Expressão Plástica – à forma como são equacionados pelos docentes na sua ação educativa diária e àquelas que são as suas representações sobre as suas potencialidades no cenário educacional, interessa-nos aprofundar um pouco mais as relações que estabelecem entre si. É o que nos propomos fazer neste ponto do nosso trabalho.

Quando confrontados com este contexto, dos 71 professores participantes no estudo, 57 (80,3%) responderam que têm por hábito recorrer à Expressão Plástica como elemento integrador das outras áreas curriculares, com vista à obtenção do sucesso escolar, e apenas 13 (18,3%) dos docentes responderam não o fazer com esse objetivo. Contudo, isto não quer dizer que não o façam dentro de outro contexto.

Para a questão: *Na sua realidade escolar, existem fatores que a/o impeçam de realizar atividades na área da Expressão Plástica?* observamos que 39,4% dos professores responderam que sim e 59,2% afirmaram que não existem fatores que os impeçam de realizar atividades nesta área. A figura que se segue ilustra tal realidade (Figura 7).

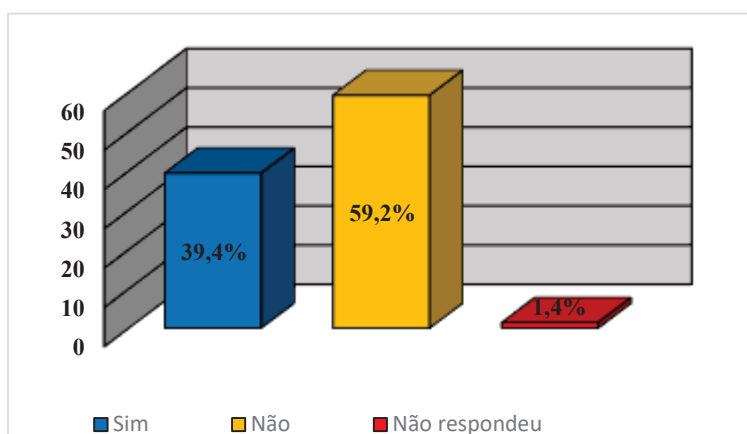


Figura 7 – Existência de fatores que impeçam a realização de atividades na área da Expressão Plástica

Neste contexto particular, procurámos compreender quais seriam os constrangimentos com que se debatem os professores. Os dados que recolhemos encontram-se sistematizados no Quadro 17.

Quadro 17: Constrangimentos na abordagem à Expressão Plástica

Constrangimentos	Frequência	%
Programas demasiados extensos	18	62,1
Falta de verbas	6	20
Falta de condições	4	13,8
Outros motivos	4	13,8

Como nos é dado perceber no quadro anterior, os fatores que mais impedem os professores do 1.º Ciclo da amostra de realizar atividades na área da Expressão Plástica são, sobretudo, os programas demasiados extensos (61,1%) e a falta de verbas (20%).

Quisemos saber se os professores identificavam mudanças positivas nos alunos depois destes trabalharem a área de Expressão em causa. Os dados que recolhemos encontram-se reunidos no Quadro 18.

Quadro 18: Comportamentos/reações/mudanças nos alunos após Expressão Plástica

Reações após explorarem Expressão Plástica	Não verifico mudanças	Verifico, em geral, mudanças positivas	Verifico, em geral, mudanças negativas	N / %
No que respeita à sociabilidade (relações com os colegas)	11	56	0	N
	16,4	83,6	0	%
No que respeita à autoestima	10	58	0	N
	14,7	85,3	0	%
No que respeita à motivação para a aprendizagem	6	9	0	N
	61	91	0	%
Ao nível da participação nas aulas	14	52	1	N
	20,9	77,6	1,5	%
No cumprimento das regras em sala de aula	28	27	11	N
	42,4	40,9	16,7	%
Ao nível da segurança/confiança (domínio dos conteúdos)	10	52	2	N
	15,6	81,3	3,1	%
Em relação à tolerância a diferentes opiniões	15	47	3	N
	23,1	72,3	4,6	%
Ao nível da imaginação e criatividade	3	65	0	N
	4,4	95,6	0	%

Como nos é dado compreender no Quadro 18, os professores responderam, em geral, que existem mudanças positivas após a utilização da Expressão Plástica no que respeita à imaginação e criatividade (95,6%), à motivação para a aprendizagem (91%), à autoestima (85,3%), à sociabilidade (83,6%), ao nível da segurança/confiança no domínio dos conteúdos (81,3%), à participação nas aulas (77,6%), bem como em relação à tolerância a diferentes opiniões (72,3%).

No cumprimento das regras em sala de aula é que houve maior divergência de opiniões: 42,4% dos docentes responderam não verificar mudanças, 40,9% verificaram mudanças positivas e 16,7% mudanças negativas. Os resultados aqui encontrados vão no mesmo sentido dos já verificados por Lameira *et al.* (2012, p. 62) quando afirmam, no seu estudo, que “a Expressão Plástica promove, entre outras, as capacidades e atitudes de compreensão, de elaboração, de reflexão, de criação, de apreciação e, sobretudo, de gestão das aprendizagens”.

Tal como foi verificado neste estudo de Senos 1997 (citando Schunk, 1990), os alunos que se sentem seguros das suas capacidades de aprendizagem expõem comportamentos de interesse e motivação em relação às tarefas escolares. Este procedimento permite-lhes obter um bom desempenho académico, facto que colabora para validar o seu sentimento pessoal de aptidão académica e manter valores elevados de autoestima.

Em síntese, verificam-se, em geral, mudanças positivas no cumprimento das regras em sala de aula após os alunos explorarem atividades na área de Expressão Plástica, pois 88,4%

dos professores consideram que a exploração da Expressão Plástica melhora os resultados escolares dos alunos.

Numa pesquisa mais meticulosa fomos averiguar se após os alunos explorarem atividades de Expressão Plástica, os professores notam alterações nos resultados escolares (Quadro 19).

Quadro 19: A Expressão Plástica na melhoria dos resultados escolares dos alunos

Expressão Plástica e resultados escolares	Frequência	%
Estimula a criatividade	22	37,9
Desenvolve a destreza manual	13	22,4
Desenvolve a descompressão, relaxamento	4	6,9
Serve de motivação para a aprendizagem	25	43,1
Melhora a autoestima	17	29,3
Melhora a autonomia	7	12,1
Desenvolve o raciocínio	6	10,3
Aprende de forma lúdica	6	10,3
Melhora o desempenho escolar	19	32,8
Ajuda a desenvolver capacidades expressivas	5	8,5
Complemento de outras áreas consolidando aprendizagem	9	15,3
Outras razões	12	20

Após analisar as opiniões dos docentes, organizadas em categorias, podemos afirmar que, no que respeita às implicações da exploração da Expressão Plástica no sucesso escolar, estas revelam-se essencialmente: na motivação para a aprendizagem (43,1%), na estimulação da criatividade (37,9%) e no melhoramento do desempenho escolar (32,8%), resultados que nos parecem ser muito relevantes para o desejado aumento desta área curricular nas práticas diárias dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, não obstante os resultados encontrados anteriormente que mostram que esta área está muitas vezes afastada da prática pedagógica diária dos mesmos professores. Por outro lado, os resultados menos expressos pelos participantes foram: Ajuda a desenvolver capacidades expressivas (8,5%) e Desenvolve a descompressão e relaxamento (6,9%).

Dada a importância que este assunto reveste no nosso estudo fomos aprofundar no estudo qualitativo depoimentos de professores sobre este tema, que passamos a transcrever:

Indo mais em detalhe,

Participantes	<i>Em que medida a exploração da Expressão Plástica melhora os resultados escolares dos alunos</i>
P17	“A Expressão Plástica é a área que mais motiva os alunos, pelo que é usado para ultrapassar dificuldades sentidas nas outras áreas” (12 anos de serviço) .
P64	“Acho que sim, mas para que esta estratégia funcionasse seria necessário retirar muitos conteúdos às principais disciplinas (Português, Matemática e Estudo do Meio), assim os alunos ao serem criativos também teriam sucesso escolar e mais tempo de exploração (10 anos de serviço) .
P16	“Os alunos melhoram o seu desempenho, ficam mais confiantes e é, muitas vezes, a altura ideal para os alunos ditos “mais fracos” se evidenciarem. Também funciona como força gregária numa turma heterogénea” (33 anos de serviço) .
P8	“A possibilidade do aluno se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados” (19 anos de serviço) .
P1	“Proporciona uma libertação de alguma tensão por vezes sentida, ajuda a desenvolver as capacidades expressivas ao utilizarem diversas matérias e técnicas” (20 anos de serviço) .
P6	“Porque os alunos conseguem assimilar e compreender determinados conteúdos de forma lúdica e diferenciada” (P6, 12 anos de serviço) .

A propósito, Godinho e Brito (2010, p. 11) destacaram que é através da Expressão Plástica que se deve organizar “experiências em torno da exploração e descoberta (criação) da utilização e técnicas (execução) e do contacto com diferentes formas de manifestações artísticas (apreciação)” e Correia (2014) refere que Expressão Plástica assume desde muito cedo um lugar natural na vida da criança sem que seja necessário inculcar-lhe o gosto. Neste sentido, verificamos que após explorarem atividades de Expressão Plástica os docentes notam que os alunos se sentem mais motivados para a aprendizagem. Tais atividades melhoram a criatividade, o desempenho, a autoestima e conseqüentemente o seu desempenho escolar. Os estudos feitos por Sousa (2014) e Morais (2016), desenvolvidos no contexto da Educação Pré-escolar, vão na mesma linha dos resultados acima mencionados. Chegam mesmo a afirmar que a Expressão Plástica é um fator motivador para o sucesso dos alunos. Nas suas palavras, esta área expressiva “nas práticas diárias dos docentes, funcionou como um elemento integrador para as outras áreas curriculares e permite que as crianças desenvolvam capacidades socio-afetivas, cognitivas, expressivas e criativas” (Sousa, 2014, p. 116).

Achamos que o papel do professor é imprescindível nas práticas letivas diárias. Se um professor não der o devido valor à Expressão Plástica não terá o impacto nas aprendizagens, tal como defende Oliveira (2007). Num estudo no contexto desta área, fundamenta a ideia de que o papel do professor perante o ensino da Expressão Plástica é fundamental. Isto implica que ele tenha um conhecimento adequado do que deverá ser a relação ativa entre as artes plásticas e a educação e que seja um incontestável mediador entre a arte e as crianças. Nas palavras do autor, “ao propor algumas linhas orientadoras para uma nova realidade educativa, abrimos portas a novos desafios que, certamente, podem credibilizar esta área na educação” (Oliveira, 2007, p. 77).



Conclusões e Implicações do Estudo

Após a recolha dos dados obtidos através dos questionários preenchidos pelos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico dos Concelhos de Vila Franca do Campo e Lagoa da ilha de S. Miguel (Açores) (n=71), coloca-se em realce a conceção que os docentes têm em relação à área das Expressões Artísticas, nas suas práticas letivas diárias. Assim, um número significativo de docentes acha que a Expressão Artística é fundamental para o desenvolvimento do aluno, bem como apresenta ser um bom recurso para o desenvolvimento da aprendizagem, desenvolve a criatividade, motiva os alunos e promove o sucesso escolar. Ainda assim, e apesar de a entenderem como indispensável, vimos que, nem sempre é uma área valorizada na prática pedagógica diária.

Através dos dados que recolhemos, podemos afirmar que as Expressões Artísticas devem assumir, cada vez mais, um papel preponderante no processo ensino-aprendizagem. Para os docentes, esta é uma área que tem contribuído para o sucesso académico dos alunos porque é vista como uma área de grande apelo motivacional.

De acordo com os dados reunidos da averiguação das opiniões dos professores (Estudo Qualitativo) poder-se-á concluir, então, que estes exploram com bastante frequência as áreas das Expressões Artísticas, especialmente a Expressão Plástica, nas suas práticas letivas diárias. Quando isto não acontece, justificam com os programas demasiado extensos e a preocupação em cumprir as metas preconizadas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com vista ao desempenho académico dos alunos, deixando transparecer que a Expressão Plástica não é uma área curricular nobre na prática letiva.

Pelas respostas dadas, podemos depreender que os professores têm a noção de que se recorressem mais vezes às atividades de Expressão Plástica iriam melhorar os resultados escolares dos alunos pois, na sua opinião, a exploração da Expressão Plástica: estimula a criatividade, motiva para a aprendizagem, melhora o desempenho escolar, melhora a autoestima e desenvolve a destreza manual. Como complemento de outras áreas consolida aprendizagens, melhora a autonomia, desenvolve o raciocínio, ajuda a aprender de forma lúdica e a desenvolver capacidades expressivas, desenvolve a descompressão e o relaxamento, entre outras razões.

No fim deste processo de investigação, podemos afirmar que, aos olhos dos professores, grande parte dos alunos sente interesse na área de Expressão Plástica. Depois de explorarem atividades desta área expressiva os docentes verificam, em geral, mudanças positivas.

No final da investigação relativa ao tema “Otimização do Sucesso Escolar, no 1.º ciclo do ensino básico, através da Expressão Plástica” vamos apresentar as conclusões e relações mais relevantes.

Em relação ao objetivo *compreender o conceito de sucesso escolar, por parte de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico dos concelhos de Vila Franca do Campo e Lagoa, da Ilha de S. Miguel*, concluímos, então, que os docentes estão extremamente preocupados em cumprir as metas preconizadas para o 1.º Ciclo. Podemos verificar que a maior parte dos(as) Professores(as) considera que os fatores mais importantes para que cada aluno atinja o sucesso escolar é o apoio familiar, o empenho do aluno e a motivação para a aprendizagem, deixando de lado a variável docente. Assim sendo, podemos concluir através deste estudo que a exploração da Expressão Plástica melhora os resultados escolares dos alunos.

Quanto aos objetivos *compreender as representações dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca de como se pode otimizar o sucesso escolar neste ciclo de ensino e conhecer as estratégias que relatam os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na otimização do Sucesso Escolar*, podemos constatar que os participantes consideram que o Programa Regional *ProSucesso* constitui-se como um instrumento de planeamento e de suporte às medidas e projetos a desenvolver, revelando-se uma boa medida para otimizar o sucesso neste ciclo, pois apresenta e implementa novas estratégias e metodologias que permitem aos alunos ultrapassar as suas dificuldades. Destaca-se, ainda, que alguns docentes consideram que o mesmo Programa reforça as aprendizagens, facilitando o apoio individualizado e o trabalho colaborativo, promovendo uma aprendizagem partilhada.

Outra área em destaque para os docentes participantes na otimização do sucesso escolar foi a implementação de atividades de Expressões Artísticas. Averiguou-se que grande parte dos professores reconhece que as Expressões Artísticas contribuem para o sucesso académico porque são uma área de grande motivação para os alunos.

Em relação ao objetivo *compreender a perceção dos professores acerca do papel da Expressão Plástica na promoção do sucesso escolar das crianças*, os participantes destacaram esta área de Expressão como fundamental no desenvolvimento do aluno, considerando-a, também, como um bom recurso para o desenvolvimento da aprendizagem.

Podemos concluir que os professores exploram com alguma frequência a Expressão Plástica, de modo a conciliarem conhecimentos noutras áreas curriculares, proporcionando aos alunos uma melhor e mais eficaz aprendizagem e um meio para alcançar os objetivos propostos noutras áreas do currículo.

Relativamente ao objetivo *identificar quais as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores na área da Expressão Plástica para a otimização do sucesso escolar das crianças*, a maior parte dos professores considera que utiliza metodologias e atividades que contribuem para o sucesso académico dos alunos, como atividades lúdicas pedagógica e o apoio individualizado.

Por fim, no que toca ao objetivo *analisar as possíveis associações ou dicotomias entre Expressão Plástica e Sucesso Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, foi possível identificar no estudo duas associações estatisticamente significativas entre duas variáveis, sendo estas: (i) a área de Expressão a lecionação de todas as áreas curriculares e a coadjuvação; (ii) a perceção dos docentes sobre o ensino das Expressões Artísticas e o seu tempo de serviço.

Estes resultados parecem revelar alguma *décalage* entre as conceções e as práticas dos professores, ou seja, por um lado acreditam que a Expressão Plástica seria importante para o sucesso, a motivação, o envolvimento e o comportamento dos alunos na sua aprendizagem, mas, por outro, ficam “presos/reféns” a uma prática que parece excluir esta área da sua prática pedagógica diária e, quando surge, ela é subsidiária de outras áreas curriculares (Matemática, Português e Estudo do Meio), como o objetivo de reforçar conteúdos, o que parece ser um paradoxo pedagógico.

Em suma, a Expressão Plástica é fundamental ao nível do ensino-aprendizagem, assim como, no desenvolvimento integral do aluno.

O papel da escola deverá ser o de estimular a exploração das áreas de Expressão Artística e, caberá ao professor, na sua ação educativa diária, marcar pela diferença.

Para finalizar, consideramos como limitação do estudo a reduzida taxa de resposta. Como já foi referido anteriormente, entregámos 100 questionários e obtivemos resposta a 71. O retorno ficou aquém das nossas expetativas. A esta limitação, acrescentamos outra de cariz metodológico, pois só através da observação direta da prática docente diária seria efetivamente possível comprovar as verbalizações expressas pelos docentes acerca do uso da Expressão Plástica, das técnicas, estratégias e materiais utilizados, bem como a verificação da relação com o nível motivacional dos alunos e sucesso académico, mas tal foi impossível com os constrangimentos formais/institucionais, por um lado, e temporais, por outro, incompatíveis com um trabalho académico desta dimensão.

Apesar das limitações, com este estudo pretendemos dar um contributo para uma maior valorização da Expressão Plástica na prática docente quotidiana, uma vez que esta se destacou

para um aumento da autonomia e nível motivacional dos alunos, na perceção dos professores, levando-os à otimização do sucesso a nível académico e pessoal.

Próximos estudos devem ter uma amostra representativa de docentes das diversas ilhas dos Açores e recorrer a outras metodologias, designadamente à observação.

Referências Bibliográficas

- Abreu, D S. C. (2016). *A relação escola-família como potenciadora do sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2300/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20-%20Final%2022%20janeiro.pdf>
- Abreu, J. M., & Silva, C. M. R. (2017). Breves reflexões em torno do jogo pedagógico e a expressão plástica para a motivação nas aprendizagens escolares – Contributos de um projeto curricular Integrado. *Sensos, V(1)*, 42-53. Disponível em: [file:///F:/expressao%20plastica2/Jogo Pedagogico Expressao Plastica Abreu & Silva Sensos-e_Vol.V_n.1_Porto_ICRE'17_2017.pdf](file:///F:/expressao%20plastica2/Jogo%20Pedagogico%20Expressao%20Plastica%20Abreu%20&%20Silva%20Sensos-e_Vol.V_n.1_Porto_ICRE'17_2017.pdf)
- Almeida, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar com o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In L. Almeida, E. Alencar, C. Gonçalves, & M. Morai (Ed.s), *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa* (pp. 59-110). Vila Nova de Gaia: Adípsico.
- Alencar, S. A. (1993). A criatividade e a sua expressão no contexto educacional. In L. Almeida, E. Alencar, C. Gonçalves, & M. Morais (Ed.s), *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa* (pp. 111-137). Vila Nova de Gaia: Adípsico.
- Almeida, A. B., Santos, J. P., & Santos, M. M. (1971). *Educação pela arte na escola primária: Guia didáctico*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Variáveis pessoais no sucesso escolar dos alunos: Integração e contextualização. In L. Almeida, & A. Araújo (Eds), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 249-272). Braga: Psicologia & Educação.
- Avanzini G. (s/d). *O insucesso escolar*. Lisboa: Editorial Pórtico.
- Balancho, M. J. S., & Coelho, F. M. (1996). *Motivar os alunos - Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

- Barrett, M. (1979). *Educação em arte: Uma estratégia para a estruturação de um curso*. Lisboa: Editorial Presença.
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes: O professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros horizonte.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – Abordagens, conceções e políticas. *Análise Social, XXV* (108-109). Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola: O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Berrocal, M., Caja, J., & Ramos, J. (2001). Educar la mirada, la mano y ele pensamiento. In J. Caja, M. Berrocal, J.C. Fernández Izquierdo, A. Fosati, J. M^a González Ramos, F.M. Moreno, & B. Segurado (Coord.), *La educación visual y plástica hoy educar la mirada, la mano y el pensamiento* (pp. 9-17). Barcelona: GRAÓ.
- Bessa, M. (1972). *Artes plásticas entre as crianças*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editôra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2015). Gramática escolar e (in)sucesso – Os casos do projeto Fénix, Turma Mais e ADI. Porto: *Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa*, p. 491-504. Disponível em: [file:///F:/sucesso2/Gramática%20escolar%20e%20\(in\)sucesso%20-%20os%20casos%20do%20projeto%20fénix,%20turma%20mais%20e%20ADI.PDF](file:///F:/sucesso2/Gramática%20escolar%20e%20(in)sucesso%20-%20os%20casos%20do%20projeto%20fénix,%20turma%20mais%20e%20ADI.PDF)
- Carmo, H. (1998). Visão panorâmica: O projecto de investigação em ciências sociais. In H. Carmo & M. Ferreira (Ed.), *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (pp. 29-168). Lisboa: Universidade Aberta.
- Cardoso, C., & Valsassina, M. M. (1988). *Arte infantil: Linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença.

- Coletto, D. C. (2010). A importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo, Capivari, 1(3), 137-152.* Disponível em: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34>
- Condessa, I. (2009). A Educação física na infância. Aprender: A brincar e a praticar. In I. Condessa (Org.), *(Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade* (pp. 37-49). Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Condessa, I. C. (2009). Os jogos tradicionais infantis: O papel do brinquedo na construção do jogo. In B. Pereira, P. Miriam & A. Nídio (Ed.s), *(Re)Aprender a Brincar: Da especificidade à diversidade* (pp.103-104). Ponta Delgada: Nova Gráfica.
- Correia, A. F. (2014). *A expressão plástica no universo do desenvolvimento da criança.* Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Costa, B. M (2015). *Aprender matemática através de expressões: Uma reflexão no âmbito da prática de estágio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Costa, J. A., & Melo, A. S. (1989). *Dicionário de Língua Portuguesa, 6ª edição.* Dicionários Editora. Porto: Porto Editora.
- Craidy, C., & Kaercher, G. (Org.) (2001). *Educação infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.
- Darroz, L. M., Trivisan, T. L., & Rosa, C. T. W. R. (2018). Estratégias de aprendizagem: caminhos para o sucesso escolar. *Revista de Educação em Ciências e Matemática, 14(29), 93-109.* Disponível em: <file:///F:/sucesso2/5473-19459-1-PB.pdf>
- Davies, D., Fernandes, J. V., Soares, J. C., Lourenço, L., Costa, L., Vilas-Boas, M. A., Vilherna, M. C., Oliveira, M. T., Dias, M., Silva, P., Marques, R., & Lima, R. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento. *Paidéia, 17(36), 21-32.* Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03>
- Dias, A. Oliveira, J. T. Moreira, P. A. S., & Rocha, L. (2015). Percepção dos alunos acerca das

- estratégias de promoção do sucesso educativo e envolvimento com a escola. *Estudos de Psicologia. Campinas*, 32(2), 187-199.
- Dicionário da Língua Portuguesa, 2014, Porto, Porto Editora.
- Diez, J. (1989). *Família – Escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.
- Direção Regional da Educação (2015). *ProSucesso: Açores pela educação*. RAA: Secretaria Regional da Educação e Cultura.
- Drew, W. F., Olds, A. R., & Olds, Jr., H. F. (1997). *Como motivar os seus alunos: Actividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Eça, T. T. (2010). Educação através da arte para um futuro sustentável. *Cad. Cedes, Campinas*, 30(80), 13-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a02.pdf>
- Felizardo, D. (1997). *Combater as dificuldades de aprendizagem: Actividades de apoio educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Ferreira, M. M. (1998). Aprofundamento temático: Métodos quantitativos e métodos qualitativos. In H. Carmo & M. Ferreira. *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (pp. 29-168). Lisboa: Universidade Aberta.
- Fialho, A. (2011). *À Descoberta da profissão docente: Culturas de escola e aprendizagem profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento. Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação: Ponta Delgada.
- Fialho, A. Teixeira, R., Medeiros, & Jarimba, I. (2017). Matemática & arte: A expressão plástica na descoberta de padrões matemáticos. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 8, 127-142. Disponível em: [file:///F:/expressao%20plastica2/Medeiros_padroes_127_143\(8_2017\)_low.pdf](file:///F:/expressao%20plastica2/Medeiros_padroes_127_143(8_2017)_low.pdf)
- Foddy, W. (2002). *Como pergunta: Teoria e prática de construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fortini, M. F., Cotê, J., & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo da investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas. Disponível em <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As artes no jardim-de-infância - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, A. F. T. S. (2013). *A Autoestima numa sala do 1.º CEB: Um estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gomes, M. (2015). Sucesso escolar. *Revista Diversidades*, 4, 1-71. Disponível em: http://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Diversidades47.pdf
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Goodnow, J. (1979). *Desenho de crianças*. Lisboa: Moraes Editores.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo, Lda.
- Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (2009). Workshop vivencial para pais e filhos - A importância da criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, (88), p.41-46. Disponível em: http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_88_F&C.pdf
- Jarimba, I. (2017). *A eficácia e melhoria das organizações escolares: Apontamentos no contexto do estágio pedagógico na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4793/2/DissertMestradoIvoFriasNunesJarimba2018.pdf>
- Lameira, R., Cardoso, A. P., & Pereira, J. (2012). Perceção dos professores sobre o lugar e a presença da expressão plástica na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 49-67. Disponível em: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1736/1113>

- Leenhardt, P. (1997). *A Criança e a expressão dramática*. Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas.
- Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaços de criatividade: A criança que fomos/a criança que somos...através da expressão plástica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lemos, D. C. A., & Zamperetti, M. P. (2015). Modelagem com argila para crianças: Um estudo de caso. *XIV Seminário de História da Arte*, 5, 1-11. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/view/7810/5255>
- Lieury, A., & F. Fenouillet (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lima, M. R. C., & Lima, J. M. (2013). A ludicidade como eixo das culturas da Infância. *Interacções*, 27, 207-231.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Lowenfeld, V., & Brittain W. L. (1987). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan publishing company.
- Luquet, G. H. (1987). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização – Editora.
- Lurçat, L. (1978). *Insucesso e desinteresse na escola primária*. Lisboa: Editorial Notícias
- .Macedo, L. D., Petty, A. L. S., & Passos, N. C. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Machado. L. B., & Freire, S. B. (2014). Escola e aprendizagem para crianças em situação de sucesso escolar. *Roteiro. Joçaba*. 1, 199-216.
- Medeiros, T. (1996). Dimensão psicossocial do insucesso escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Arquipelago*, 11, 187-204.

- Medeiros, M. T. P. (1993). *Insucesso escolar e a clínica do desenvolvimento: Uma contribuição psicossocial do insucesso escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação. Ponta Delgada.
- Melo, A. M. M. (2012). *O desenvolvimento das expressões na escola – Olhares de educadores e professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1548/1/DissertMestradoAnaMariaMirandaMelo2012.pdf>
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2011). *Currículo Regional da Educação Básica (CREB): Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1992). *Insucesso e abandono escolar*. Lisboa: Biblioteca de apoio à reforma do Sistema Educativo.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas ensino básico — 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Monteiro, C. M. S. (2015). *A expressão artística como recurso didático e motivador no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: Estratégias para ensinar espanhol a estudantes da área de belas artes*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/81454/2/37234.pdf>
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2013). Estudo do posicionamento dos alunos na sua relação com o sucesso escolar. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, 38(1), 293-318. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade/
- Morais, M. S. G. (2016). *A importância da expressão plástica no desenvolvimento da criatividade das crianças em educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Algarve: Universidade do Algarve.

- Moura, S. C. (2017). *O jogo na superação de dificuldades na matemática e na expressão plástica: Uma reflexão no âmbito da prática de estágio na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado: Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4451/1/DissertMestradoSandraFatimaRaposocoutoMoura2017.pdf>
- Muñiz, B. M. (1993). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2007). A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Revista Saber & Educar*, 12, 61-78. Porto: E.S.E. Paula Frassinetti. 61-78. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/717/3/SeE12A_ExpressaoMonica.pdf
- Ornelas, M. (2008). A Escola e o museu – A obra de arte como objecto do sucesso escolar. *In Actas do congresso ibero-americano de educação artística*. DVD. Associação de professores de expressão e comunicação visual. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41350442/A_Escola_e_o_Museu.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1515191289&Signature=CUEi4R4H8x50MQAkh%2F%2F4mGjxiC0%3D&responsecontentdisposition=inline%3B%20filename%3DA_Escola_e_o_Museu_a_obra_de_arte_como_o.pdf
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. *In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs), Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Paiva, R. (2014). *O segredo para alcançar o sucesso na escola: Estratégias e conselhos práticos para motivar o aluno e ultrapassar dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Pereira, F., & Martins, M. A. (1978). O insucesso escolar e as suas explicações. Crítica de algumas teorias. *Análise Psicológica*, II (1), 33-56. Disponível em: http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1923/1/1978_1_33.pdf
- Pereira, R. A. V. S. (2017). *A importância da expressão plástica no ensino da matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em: <https://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2495/1/Rita.pdf>

- Perrenould, P. (2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119, 27-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n119/n119a01.pdf>
- Pires, E. L., Fernandes, A S., & Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições Asa.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Queirós, S. L. R. (2011). *Abordagens indisciplinadas no ensino da expressão plástica no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo. Recuperado \ (consultado a 3 de agosto de 2017).
- Rangel, A. (1994). *Insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Read, H. (1968). *O significado da arte*. Lousã: Ulisseia.
- Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, I. S., Almeida, L. S., & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: Do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. *Avaliação Psicológica*, 52 (2), 127-133.
- Roazzi, A., & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3326/1/Prof.%20Leandro%20RPE%201%282%29%201988.pdf>
- Sarmiento, M. J. (2002). *Imaginário das culturas da infância*. Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho. (p. 1-18).
- Sarmiento, M. J. (2004). As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara. *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-30). Porto: ASA Editores.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1 (XV), 127-137. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v15n1/v15n1a10.pdf>

- Silva, A. M. A. (2012). *Expressão plástica no 1.º Ciclo – Importância e repercussão na educação da criança*. Dissertação de Mestrado. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Disponível em: http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1603/1/Alzira_Silva.pdf
- Silva, M. B. (2013). *As expressões artísticas no pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e o desenvolvimento da autonomia e da cooperação*. Dissertação de Mestrado. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2887/1/DissertMestradoMonicaBorgesSilva2013.pdf>
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação: Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação: Drama e dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003c). *Educação pela arte e artes na educação: Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, C. P. (2016). *A importância da expressão plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em: <file:///F:/expressao%20plastica2/Relat9rio%20de%20Estagio%20Final%20Catarina%20Sousa.pdf>
- Sousa, R. P. S. (2014). *A expressão plástica na prática pedagógica: Olhares de educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Stern, A. (s.d.). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tapia, J.A., & Garcia-Celauy, I.M (1996). Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação. In Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Org.), *Motivação e aprendizagem e escolar* (pp. 161-280). Porto Alegre: Arimed.
- Wooff, T. (1982). *Educação visual no primário e no secundário*. Lisboa: Livros Horizonte.

Legislação consultada:

Diário da República (1986). Lei nº46/86 de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo.

Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/222361>

ANEXOS



Anexo I - Questionário



Universidade dos Açores
Departamento de Educação
Mestrado em Educação e Formação

Este questionário destina-se a **Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico**. A sua opinião é muito importante para compreender a **otimização do Sucesso Escolar**. Por favor, responda a todas as questões. Nas questões fechadas faça uma cruz no espaço que corresponder à sua situação ou opinião. Nas questões abertas responda livremente expressando a sua opinião. Os dados são anónimos e serão apenas utilizados para efeito de investigação. Muito obrigada.

Questionário nº | | | |

PARTE I

1. Idade: Até 25 anos De 26 a 30 anos De 31 a 45 Mais de 45 anos
2. Tempo de serviço: _____
3. Anos de escolaridade a que leciona: 1.º Ano 2.º Ano 3.º Ano 4.º Ano
4. Grupo profissional: Professor titular Professor de apoio Professor língua estrangeira
 Professor de expressões Outro. Qual: _____
5. Assume a lecionação de todas as áreas curriculares? Sim Não
- 5.1. Se respondeu **não**, indique em que área(s) é coadjuvado(a): _____

Assinale com um X no correspondente.

PARTE II

7. O que é para si o sucesso escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

8. Para si, quais os fatores mais importantes para que cada aluno atinja sucesso escolar?

8.1. Na sua sala, utilizam-se metodologias e atividades que contribuem para o sucesso académico dos alunos?

Sim Não

8.2. Se respondeu **sim**, dê exemplos das atividades que melhor têm contribuído para o sucesso dos alunos.

9. Quais as áreas curriculares que melhor contribuem para o sucesso académico e porquê?

10. Quando me lembro do Programa Regional Pro-Sucesso associo-o a _____
 Porque _____

PARTE III

11. Qual é a sua opinião sobre o ensino das Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico? (Das opções que se seguem, escolha **apenas três**, as que melhor definem a sua opinião. Coloque-as, **por ordem de preferência**, preenchendo as quadrículas mais à esquerda com os números **1, 2 e 3**. Ordene as suas **três escolhas** utilizando o numeral **1** para a mais relevante e o **3** para a menos relevante.

As Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico:

<input type="checkbox"/>	são fundamentais para o desenvolvimento do aluno
<input type="checkbox"/>	promovem o sucesso escolar
<input type="checkbox"/>	são um bom recurso para a promoção e desenvolvimento da aprendizagem
<input type="checkbox"/>	desenvolvem a criatividade
<input type="checkbox"/>	motivam as crianças/alunos
<input type="checkbox"/>	são indispensáveis mas nem sempre se valorizam

12. Qual a área de Expressão que costuma explorar com mais frequência? (Numa escala de 0 a 5, indique a frequência com o faz numa semana, sabendo que 5 significa 5 vezes ou mais)

	0	1	2	3	4	5
Dramática						
Físico-motora						
Plástica						
Musical						

12.1. Considerando a área expressiva mais explorada por si, apresente alguns exemplos de atividades que costuma realizar

13. Com que frequência explora a Expressão Plástica nas suas aulas e a que tipo de metodologias recorre?

	Nunca	Raramente (1 vez por trimestre)	Frequentemente (1 vez por semana)	Muito frequentemente (2 a 3 vezes por semana)	Diariamente
Como apoio de outras áreas do programa					
Em situações especiais: (Natal, Páscoa, Carnaval)					
Como ocupação de tempos livres					
Como atividade autónoma					
Em trabalhos de grupo					
Como atividade de rotina: preparação de recompensas...					
Em visitas de estudo					
Relacionada com as T.I.C.					

14. Se recorre à Expressão Plástica como apoio de outras áreas do programa, explicite qual(ais) a(s) área(s) mais convocada(s) e de que forma o faz?

15. Se explora esta área noutro(s) contexto(s) não identificado(s) acima, explicita, por favor, as suas razões.

16. Quais são as técnicas de Expressão Plástica mais utilizadas nas suas práticas diárias? Enumere, por ordem de frequência, as técnicas que constam da tabela que se segue. Coloque o 1 na técnica que utiliza com mais frequência e assim sucessivamente...

	Modelagem
	Desenho sugerido
	Desenho livre
	Recorte
	Colagem
	Pintura livre
	Pintura sugerida
	Por outra razão. Qual?

17. Quais são os recursos que costuma usar nas suas práticas diárias? (Assinale com X os respetivos recursos)

	Guaches
	Lápis de cera
	Lápis de cor
	Marcadores
	Digitintas
	Lápis de carvão
	Aquarelas
	Tintas acrílicas
	Guaches
	Farinhas
	Giz
	Plasticina
	Barro
	Massa de modelar
	Papel
	Revistas
	Outros. Qual?

PARTE IV

18. Tem por hábito recorrer à Expressão Plástica como elemento integrador das outras áreas curriculares, na obtenção do sucesso escolar?

Sim Não

19. Os seus alunos costumam pedir-lhe para realizar atividades na área de Expressão Plástica?

Sim Não

19.1. Se respondeu sim, indique o tipo de atividades/técnicas mais solicitadas por eles.

20. Na sua realidade escolar, existem fatores que a/o impeçam de realizar atividades na área da Expressão Plástica?

Sim Não

20.1. Se respondeu sim, indique os constrangimentos que tem encontrado.

20.2. Se respondeu não, quais têm sido as suas prioridades?

21. Acha que a exploração da Expressão Plástica poderá contribuir para que os seus alunos melhorem o(s) seu(s) desempenho escolar/ desempenho académico/resultados académicos?

Sim Não

21.1. Justifique a sua resposta.

22. Que comportamentos/reações/mudanças verifica nos seus alunos depois de explorarem atividades na área da Expressão Plástica? (Assinale com X na quadrícula correspondente)

	Não verifi mudanç	Verifico, em gera mudanças positiv	Verifico, em gera mudanças negativ
No que respeita à sociabilidade (relações com os colegas)			
No que respeita à autoestima			
No que respeita à motivação para a aprendizagem			
Ao nível da participação nas aulas			
No cumprimento das regras em sala de aula			
Ao nível da segurança/confiança (domínio dos conteúdos)			
Em relação à tolerância a diferentes opiniões			
Ao nível da imaginação e criatividade			

23. Acha que a exploração da Expressão Plástica melhora os resultados escolares dos seus alunos?

Sim Não

23.1. Se respondeu sim, explique em que medida.

MUITO OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Anexo II – Informações sobre a participação



Universidade dos Açores

Informações sobre a participação

O presente documento explica a natureza e o modo de participação numa investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação e Formação, da Universidade dos Açores. A investigação em causa visa compreender a forma como os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico otimizam a Expressão Plástica na sua prática lectiva diária e, as crenças dos professores sobre a relação entre EP e sucesso escolar.

A investigação será realizada pela mestranda Armanda Costa e orientada pela Doutora Maria Teresa Pires de Medeiros, Professora Catedrática, do Departamento de Psicologia, e pelo Doutor Adolfo Fialho, Professor Auxiliar do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores.

Para tal, pedimos a vossa cooperação no preenchimento de um breve questionário com uma durabilidade de sensivelmente de 15 minutos. Neste contexto particular, não existem respostas certas ou erradas, nem se deseja avaliar os desempenhos profissionais dos participantes. O que importa é que os participantes respondam com fidelidade em relação à sua prática pedagógica.

É necessário que leia atentamente todas as perguntas. Se casualmente se enganar a marcar a sua resposta, terá de riscá-la e preencher o quadrado correto que de facto deseja.

A sua participação nesta investigação é voluntária, pode recusar ou decidir suspender o preenchimento do questionário, a qualquer ocasião, se assim o desejar. Todos os dados recolhidos são anónimos. Para garantir este anonimato os questionários serão entregues num envelope fechado em cada uma das instituições participantes juntamente com um segundo envelope vazio para que os participantes possam colocar alternadamente neste o seu questionário preenchido. Após todos os questionários preenchidos estarem no devido envelope este será selado e entregue à mestranda pela responsável da instituição. Todo este procedimento será realizado em todas as instituições que integrarão o estudo.

Anexo III – Carta de apresentação do estudo

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE OTIMIZAÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR, NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO, ATRAVÉS DA EXPRESSÃO PLÁSTICA

Ponta Garça ... de ... de 2018

A/C A Presidente do Concelho Executivo da Escola Básica Integrada 1,2,3...

Caro(a) Presidente, Exma.(o) Sr.(a). Coordenador(a) de Núcleo,

Eu, Armanda Furtado da Costa, aluna do curso de Mestrado em Educação e Formação, da Universidade dos Açores, no âmbito da dissertação, estou a realizar um estudo sobre as experiências e opiniões dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à área de Expressões. Este estudo visa compreender a forma como os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico otimizam a Expressão Plástica na sua prática letiva diária bem as suas crenças sobre a relação entre a área de Expressão e Sucesso Escolar, pelo que venho solicitar a prestimosa colaboração dos professores (titulares de sala e de turma) do Vosso núcleo da Vossa Escola para o estudo em apreço.

Este projeto de investigação é coordenado cientificamente pela professora doutora Teresa Medeiros e pelo prof. doutor Adolfo Fialho, ambos da Universidade dos Açores. Os dados são totalmente anónimos e destinam-se a fins unicamente de investigação. Na análise dos mesmos, não serão identificados os resultados por docentes ou por escola, mas unicamente serão apresentados os resultados na globalidade dos dois concelhos em estudo (Vila Franca do Campo e Lagoa).

Fico muito grata e reconhecida pela Vossa imprescindível colaboração, sem a qual torna-se muito difícil elaborar o estudo a que me propus. Estou à Vossa disponibilidade para esclarecer quaisquer questões ou dúvidas através do seguinte endereço eletrónico: armandafcosta@hotmail.com.

Com os melhores cumprimentos
Armanda Costa

Anexo IV – Matriz de Especificações

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Unidade de Registro
Conceito de Sucesso escolar	Centrado no Rendimento do aluno	<p>Atingir Metas</p> <p>Motivação para a aprendizagem</p> <p>Qualidade de aprendizagens</p> <p>Respeito pela individualidade do aluno</p>	<p>“Haver alunos que no final do 1.º Ciclo atinjam as metas propostas e que estejam preparados para eventuais desafios no futuro” (P59, 38 anos de serviço).</p> <p>“Promover um processo de ensino-aprendizagem que permita a todos os alunos a progressão/transição em todos os anos letivos, fazendo com que eles gostem da escola e aprendam em todos os anos” (P30, 10 anos de serviço).</p> <p>“É a qualidade das aprendizagens dos alunos” (P5, 25 anos de serviço).</p> <p>“É desenvolver qual a capacidade que a criança é melhor e investir nessa área. Não concordo que o Português e a Matemática ainda sejam as áreas mais importantes” (P36, 28 anos de serviço).</p>
Fatores importantes sucesso escolar		<p>Apoio pais/Encarregados de Educação</p> <p>Currículos articulados</p> <p>Qualidade docentes</p> <p>Empenho do aluno</p> <p>Apoio pais/Encarregados de</p>	<p>“Os fatores mais importantes são: envolvimento dos pais no processo ensino-aprendizagem dos seus educandos e programas adaptados à faixa etária dos alunos” (P6, 12 anos de serviço).</p> <p>“Um bom trabalho do professor, empenho e estudo por parte do aluno e uma boa orientação por parte dos pais encarregados de educação” (P2, 23 anos de serviço).</p>

		<p>Educação</p> <p>Motivação</p> <p>Apoio pais/Encarregados de Educação</p> <p>Empenho do aluno</p>	<p>“Motivação intrínseca (gosto por aprender e pela escola); ser empenhado e esforçado na tentativa de superar as suas dificuldades; ser acompanhado minimamente pela família e sentir-se incentivado” (P35, 12 anos de serviço).</p>
<p>Atividades que melhor têm contribuído para o sucesso dos alunos</p>		<p>Atividades Lúdico-pedagógicas</p> <p>Apoio individualizado</p>	<p>“Através de jogos onde podem concretizar e consolidar conhecimentos (em Matemática e em Português) (P23, 31 anos de serviço).</p> <p>Ter atenção o ritmo de aprendizagem de cada aluno; apoiar, individualmente, os alunos com maior dificuldades; variar as metodologias de trabalho” (P25, 28 anos de serviço).</p>

Programa Regional Pro-Sucesso	Nova estratégia	Outras Metodologias	<p>“Nova estratégia porque utiliza outras metodologias para alcançar o programa” (P4, 28 anos de serviço)</p> <p>“Sucesso porque se está a pensar em novas estratégias para criar alunos eficazes e refletir nas abordagens anteriores no sentido de melhorar as mesmas” (P41, 20 anos de serviço).</p> <p>“Sucesso porque promove uma aprendizagem partilhada, ativa e participativa entre a comunidade escolar” (P8, 19 anos de serviço).</p> <p>“Reforço das aprendizagens porque tem facultado mais recursos humanos o que facilita a individualização na tentativa de facultar o sucesso para todos” (P50, 29 anos de serviço) (P50, 29 anos de serviço).</p> <p>“Mais trabalho porque vou procurando formação nas áreas que necessito para colmatar lacunas e, até à data, este programa só trouxe mais formulários para criar, preencher, roubando tempo precioso para a preparação de aulas interessantes” (P9, 17 anos de serviço).</p> <p>“Estatística porque o Pro-Sucesso pretende melhorar os resultados, mas sempre vendo números e não alunos, implementam-se medidas e projetos só para embelezar, mas os reais resultados não mudam” (P46, 25 anos de serviço).</p>
	Sucesso escolar	Criar alunos eficazes	
	Trabalho colaborativo	Aprendizagem partilhada	
	Reforço aprendizagens	Facilita individualização	
		Mais trabalho	
	Burocracia Estatísticas	Contabilizar insucesso/sucesso	

<p align="center">A exploração da Expressão Plástica melhora os resultados escolares dos alunos</p>		<p>Motivação para a aprendizagem</p> <p>Estimula a criatividade</p> <p>Melhora o desempenho</p> <p>Desenvolve capacidades expressivas</p> <p>Desenvolve a descompressão, relaxamento</p> <p>Aprende de forma lúdica</p>	<p>“A Expressão Plástica é a área que mais motiva os alunos, pelo que é usado para ultrapassar dificuldades sentidas nas outras áreas”. (P17, 12 anos de serviço)</p> <p>“Acho que sim, mas para que esta estratégia funcionasse seria necessário retirar muitos conteúdos às principais disciplinas (Português, Matemática e Estudo do Meio), assim os alunos ao serem criativos também teriam sucesso escolar e mais tempo de exploração”. (P64, 10 anos de serviço)</p> <p>“Os alunos melhoram o seu desempenho, ficam mais confiantes e é, muitas vezes, a altura ideal para os alunos ditos “mais fracos” se evidenciarem. Também funciona como força gregária numa turma heterogénea”. (P16, 33 anos de serviço)</p> <p>“A possibilidade do aluno se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados”. (P8, 19 anos de serviço)</p> <p>“Proporciona uma libertação de alguma tensão por vezes sentida, ajuda a desenvolver as capacidades expressivas ao utilizarem diversos materiais e técnicas”. (P1, 20 anos de serviço)</p> <p>“Porque os alunos conseguem assimilar e compreender determinados conteúdos de forma lúdica e diferenciada”. (P6, 12 anos de serviço)</p>
--	--	---	--

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal