



SARA RAQUEL
PESTANA
CATARINO

**A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
ENQUANTO METODOLOGIA
DINAMIZADORA DA LÍNGUA
PORTUGUESA**

Relatório de investigação do Mestrado em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

ORIENTADORES

Professor Doutor João Pires e Professora
Doutora Ana Sequeira

Fevereiro 2022

SARA RAQUEL
PESTANA
CATARINO

**A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
ENQUANTO METODOLOGIA
DINAMIZADORA DA LÍNGUA
PORTUGUESA**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Mariana Abrantes de Oliveira Pinto Alte da Veiga, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Professor Doutor João Paulo Rodrigues Pires, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal

Vogal: Professor Doutor Pedro Miguel Rebelo Felício, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal

Fevereiro 2022

RESUMO

A presente dissertação insere-se no âmbito da Unidade Curricular Estágio IV, enquanto prática pedagógica supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e, pretende refletir sobre o papel da Educação Artística enquanto metodologia inclusiva de outras áreas do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente a Língua Portuguesa.

A Educação Artística é uma política educativa de valorização da cultura e das artes, e intervém no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, com o pretexto de enriquecer as experiências dos mesmos, propondo metodologias inovadoras de aprendizagem, pois contribui para o desenvolvimento do sentido crítico, criativo, estético e cognitivo. É um instrumento que contribui para o desenvolvimento da capacidade de pensar e compreender e ainda facilita a expressão dos sentimentos, ou seja, a capacidade emocional, possibilitando o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, da perceção do eu e dos outros.

As crianças têm uma enorme capacidade de interpretação, isto é, fazer a leitura de uma obra plástica. A Educação pela Arte é uma metodologia que utiliza a arte como base: as obras dos artistas como fonte de análise, a expressão e criação artística como forma de desenvolver competências únicas nas crianças. Serve, por isso, a Educação Artística para munir qualquer criança com competências como a capacidade de observar, justificar, comunicar, ser crítico, imaginar, criar e permanecer criativo.

Desta forma, o principal objetivo deste estudo é demonstrar a importância da Educação Artística no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Os instrumentos utilizados neste estudo foram a observação, os registos diários, os vídeos e os questionários feitos aos alunos da turma onde estava inserida.

No que diz respeito aos resultados, e tendo em conta o programa curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, a Educação Artística é uma metodologia fundamental para a articulação com as outras áreas, pois facilita o processo de transição de umas áreas para as outras e promove ainda competências que não se conseguem adquirir nas outras áreas.

Tendo em conta o tempo de estudo, optou-se por selecionar a Língua Portuguesa como área aliada à Expressão Artística, envolvendo a estruturação de textos e a escrita dos mesmos, pois é um dos domínios da área que os alunos menos sentem interesse e que muitas vezes suscita dúvidas e erros.

Palavras-chave: Educação Artística, Expressão Plástica, Língua Portuguesa, Interdisciplinaridade, Relação Interdisciplinar.

ABSTRACT

This dissertation is part of the Internship IV curriculum unit, as supervised teaching practice of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and intends to reflect on the role of Art Education as an inclusive methodology of other areas of the curriculum of the 1st cycle of basic education, including Portuguese Language.

Artistic Education is an educational policy of valuing culture and the arts, and intervenes in the development of students' learning, under the pretext of enriching their experiences, proposing innovative learning methodologies, as it contributes to the development of critical, creative, aesthetic and cognitive sense. It is a tool that contributes to the development of the ability to think and understand and also facilitates the expression of feelings, i.e. emotional capacity, enabling the development of creativity and imagination, perception of self and others.

Children have an enormous capacity to interpret, that is, to read a work of art. Art Education is a methodology that uses art as its basis: the works of artists as a source of analysis, artistic expression and creation as a way of developing unique skills in children. Art Education therefore serves to equip any child with skills such as the ability to observe, justify, communicate, be critical, imagine, create and remain creative.

Thus, the main objective of this study is to demonstrate the importance of Art Education in the development of students' learning.

The instruments used in this study were observation, daily records, videos and questionnaires made to the students of the class where I was inserted.

As regards the results, and taking into account the curricular programme of the 1st cycle of basic education, Artistic Education is a fundamental methodology for the articulation with other areas, as it facilitates the process of transition from one area to another and promotes skills that cannot be acquired in other areas.

Taking into account the study time, it was decided to select Portuguese Language as an allied area to Artistic Expression, involving the structuring of texts and their writing, as it is one of the areas of the area in which students feel less interest and that often raises doubts and mistakes.

Keywords: Artistic Education, Plastic Expression, Portuguese Language, Interdisciplinarity, Interdisciplinary Relationship.

AGRADECIMENTOS

A todos os que me apoiaram neste caminho demorado e longo, que sempre acreditaram e nunca desistiram de mim.

Aos meus orientadores, Professor João Pires e Professora Ana Sequeira, por todo o apoio que me deram e pela paciência nas minhas ausências e demoras.

A todos os alunos, pelas aprendizagens que me permitiram ter e pelo carinho que demonstraram e pela motivação nos momentos mais difíceis.

À minha família: Pai, Mãe e Mana, pelo apoio incondicional e por nunca terem duvidado que era capaz. Por tudo o que fizeram ao longo destes anos, e na vida inteira. À Mana, um especial obrigado por *ser e estar*. Por ser um exemplo de pessoa e por tudo o que fez e faz por mim. Por ser o meu pôr-do-sol de todos os dias. Por todos os conselhos, todas as palavras, todos os abraços.

Aos avós, tios e primos, por todo o apoio e motivação que transmitiram ao longo dos anos. Por terem ouvido os desabafos, terem partilhado momentos e experiências, por me mostrarem que família é “um por todos e todos por um”!

À Ana, por toda a experiência vivida desde que entrámos para a faculdade. Pelas noites sem ir à cama por causa de trabalhos e principalmente por estar sempre presente.

À Tânia, por tudo. Por ser o braço direito e o esquerdo nos momentos mais difíceis que tive neste percurso.

Ao Ricardo, por ser o irmão mais velho, o mais determinado e por estar sempre presente! Por ser a melhor pessoa que conheço e conseguir ter sempre um sorriso na cara.

À Ju, por todo otimismo e apoio! Por ser ouvidos e ombros em dias menos bons e ser a melhor companhia nos dias bons!

Aos meus amigos de faculdade, que foram a minha casa ao longo destes anos, Susana, Joana e Pessanha - por me mostrarem que a faculdade traz amigos que são para a vida. Por todo o apoio ao longo de todo o percurso escolar.

Ao Joca (Jorge Pedro), por nunca ter duvidado e me ter sempre incentivado a fazer mais e melhor. Por todos os anos de paciência e dedicação.

Aos meus amigos, Rúben, Alexandre e Patrícia, por torcerem por mim e não me deixarem desistir! Por serem os mais inteligentes e participarem de forma ativa neste processo.

A todos, muito obrigada!

DEDICATÓRIA

Ao Avô Jó e ao cão amarelo.

- Que sejam sempre as estrelas mais brilhantes no céu.

ÍNDICE

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	1
INTRODUÇÃO	2
• ÂMBITO DE ESTUDO	2
• QUESTÕES E OBJETIVOS	6
• ESTRUTURA DO RELATÓRIO	7
CAPÍTULO 1	9
QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	9
1.1. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS VALÊNCIAS	9
1.2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO	13
1.3. EXPRESSÃO PLÁSTICA	21
1.4. LÍNGUA PORTUGUESA	27
1.5. A INTERDISCIPLINARIDADE	30
CAPÍTULO 2	35
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	35
2.1. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS	36
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	38
2.2.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS	38
2.3. CONTEXTO DE ESTUDO	42
2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	42
2.3.3. A TURMA	43
2.3.4. A AMOSTRA	44
2.4. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	45
2.4.1. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	45
2.4.2. PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS	50
2.4.3. PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS	52
CAPÍTULO 3	59
METODOLOGIA	59
3.1. ATIVIDADES PROPOSTAS	59
DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS PARA A 1ª E 3ª INTERVENÇÕES	60
DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS PARA A 2ª E 4ª INTERVENÇÕES	61
3.1.1. 1ª INTERVENÇÃO – SEM OBRA ARTÍSTICA	62
3.1.2. – 2ª INTERVENÇÃO – “LE COQ” DE JOAN MIRÓ	63
3.1.3. – 3ª INTERVENÇÃO – SEM OBRA ARTÍSTICA	66
➤ 1ª E 3ª INTERVENÇÃO:	67
3.1.4. – 4ª INTERVENÇÃO – “FADA AZUL E PINÓQUIO” DE PAULA REGO	68
➤ 2ª E 4ª INTERVENÇÃO:	71

CAPÍTULO 4	73
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	73
4.1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES AOS TEXTOS ELABORADOS	73
4.1.2. ADAPTAÇÃO DOS ALUNOS À REALIZAÇÃO DE TAREFAS DE CONTINUIDADE.....	76
CAPÍTULO 5	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
APÊNDICES	92
ANEXOS.....	100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

E.A.	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
LP	LÍNGUA PORTUGUESA
DBAE	DISCIPLINE - BASED ARTS EDUCATION
PPT	POWERPOINT
ME	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
OCEPE	ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
NEE	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
CEB	CICLO DO ENSINO BÁSICO
DGE	DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

- ÂMBITO DE ESTUDO

A presente dissertação insere-se no âmbito da Unidade Curricular Estágio IV, enquanto prática pedagógica supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e, resultou de uma investigação qualitativa que pretendeu analisar o desenvolvimento de uma estratégia de ensino e aprendizagem, com recurso a atividades de produção plástica (subdomínio das Artes Visuais) e escrita, nas áreas da E.A. e da LP. Tem por isso, como objetivo, evidenciar o contributo da E.A. nas aprendizagens das crianças.

O estudo foi realizado numa turma de 3º ano, com 20 alunos, tendo sido selecionada uma amostra de estudo de 4 alunos.

Decidi desenvolver o meu estudo na área da Educação Artística, tendo especificidade no domínio da Expressão Plástica. Constatei, durante as minhas observações nos estágios que fiz, que o trabalho desenvolvido nas escolas, pode não ser a melhor opção para levar os alunos ao sucesso escolar: as aulas começam numa determinada área e quando o professor acaba a correção dos exercícios dos manuais propostos a essa área, pede que os alunos fechem os manuais e passem para a área seguinte. A questão que me foi surgindo ao longo dos estágios foi: “Porque não fazer exercícios e atividades que integrem as várias áreas de conhecimento?”. Os alunos quando fecham o primeiro manual e abrem o manual da área a ser trabalhada a seguir, ainda têm o pensamento e raciocínio conectado à área anterior.

O ensino-aprendizagem é um composto de estratégias utilizadas com o objetivo de otimizar a aprendizagem das crianças. Com base nas minhas observações, acredito que a estratégia utilizada na prática do meu estágio, não seja a melhor pois o público-alvo é ainda de tenra idade para estar cinco horas a receber apenas conteúdos pertencentes ao programa de ensino. Tendo em conta Freire (1998), não

temo dizer que inexistem validade no ensino em que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado. (...) nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão-se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado (...). Percebe-se, assim, que faz parte da tarefa docente não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. (p.26).

É importante salientar que a Direção Geral de Educação reserva apenas três horas para a Educação Artística a qual inclui Expressões Artísticas e Físico-Motoras. A Educação Física, a Expressão Plástica, a Música, o Teatro, a Dança... tudo condensado em três horas semanais. Como é que se permite um desenvolvimento harmonioso de uma criança se a escola hierarquiza tanto as disciplinas, compartimenta tanto os saberes? Onde está o tempo das expressões, das descobertas pela experimentação, do erro? Onde está o espaço para os projetos que partem do aluno? Onde estão as aprendizagens que para ele são significativas? Deveria existir um maior equilíbrio para se poderem dissipar estas fronteiras. Que a Educação Artística permitisse perceber o Estudo do Meio, que o Português servisse para se exprimirem artisticamente, que a Matemática fosse a base de outras ciências ou de um pensamento filosófico.

A Educação Artística, é uma área que origina, ainda nos dias de hoje, uma enorme controvérsia relativamente à sua relevância. De acordo com os atos publicados em Diário da República entre 2006 e 2016, subordinados à pesquisa Educação Artística, os resultados permitiram obter conclusões em que as principais opções curriculares para esta área revelam tendências de desvalorização em detrimento de outras áreas. Sendo primordial implementar novas estratégias e métodos, de modo a fazer refletir o papel desta área na sociedade e, nomeadamente, ao interesse dos alunos.

Como tal, e acreditando numa aprendizagem de teor construtivista, considero urgente a reflexão sobre os métodos de ensino utilizados em sala de aula. É de salientar que os alunos para aprenderem, precisam de ser motivados e estar interessados nas aprendizagens a reter: para isso é necessário que se coloque em prática estratégias de aprendizagem ativa.

A Educação Artística engloba diferentes domínios e, daí, ser uma área de extrema importância no processo educativo das crianças

por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.

Estas características levam a considerá-la uma área básica, pois incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida. (OCEPE, 2016, p.43)

É fundamental integrar a área das Expressões, como a Plástica, Musical, Dramática, Dança e Movimento na educação dos alunos e nas práticas educativas dos docentes de 1º Ciclo do Ensino Básico, em articulação com as restantes áreas curriculares.

Desta forma, as atividades realizadas nesta investigação, associadas à Educação Artística, procuraram desencadear uma relação interdisciplinar com a área da Língua Portuguesa. Assim, o projeto metodológico irá concentrar-se nas áreas de Educação Artística e Língua Portuguesa.

Depois de várias observações, percebi que as crianças são constantemente subestimadas indo ao encontro do que afirma Bona (2017, p.19). Nós, professores, temos de lhes dar as ferramentas para saberem como exprimir uma emoção ou um pensamento, como defender um argumento ou aceitar os erros, para conseguirem ser pessoas resilientes e que essa flexibilidade as transforme em pessoas mais sociais de modo a poderem lutar para evitarem o individualismo e o egoísmo. Ou seja, é papel do professor, procurar e saber mais para proporcionar conhecimentos ao nível de cada criança. Mas como fazê-lo?

Segundo Bona (2017),

Cada criança é um universo. Todas as crianças são extraordinárias e únicas e não basta encher-lhes a cabeça com dados. Temos de lhes fornecer ferramentas e conhecimentos, facilitar-lhes a tarefa com empatia, sensibilidade e resistência, para que elas possam sair fortalecidas de situações adversas. As crianças devem saber que, se se propuserem a algo e lutarem por isso, podem consegui-lo e que depende delas tornar o mundo num lugar melhor. (p. 19)

As crianças fazem coisas incríveis se lhas propusermos. Além disso, “têm uma imaginação prodigiosa, são capazes de ver o que as rodeia de maneira diferente se conseguirmos libertá-las das muitas regras que se impõem nas escolas.” (Bona, 2017, p.20). Desta forma, interrogo-me se será talvez a curiosidade que move as crianças numa procura incansável. Que as move na busca das questões certas e das respostas hipotéticas e nunca irrevogáveis.

Procurei assim encontrar na Educação Artística uma forma de desagregar os conteúdos “arrumados em gavetas” e promover um papel motivador da experiência e do conhecimento. A dificuldade foi encontrar uma questão desafiadora para as crianças e para a própria escola, uma vez que esta área tem um papel tão secundário neste momento. Tive ainda de considerar que responder à questão, “Mas como fazê-lo?” acima mencionada, poderia elevar a minha investigação a várias possibilidades de estudo o que implicaria um espaço de tempo muito maior do que o que nos foi proposto. Propus-me a estudar a importância e o potencial da Educação Artística no contexto de sala de aula com uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, explorando uma possível inter-relação com outra área, a LP, numa perspetiva interdisciplinar, como foi mencionado anteriormente.

Segundo Irra (2009),

Trata-se, pois, de procurar pontos de união entre duas áreas disciplinares sem, no entanto, fazer um uso meramente funcional da Arte, como muitas vezes se observa como prática comum, em contextos educativos, orientando desta forma o presente estudo, sob o paradigma da Educação Artística. É precisamente com base nesse paradigma, que procuro

desenvolver o trabalho junto do público-alvo, relacionando os aspetos cognitivos da arte, associados ao saber, e os aspetos produtivos, associados ao fazer, ambos essenciais ao processo criativo (pp.12-20).

- QUESTÕES E OBJETIVOS

Tenciono com esta investigação, perceber qual o contributo da Educação Artística nas aprendizagens e de que forma pode ser uma área de comunicação entre as outras áreas de conhecimento, nomeadamente para esta área de estudo, a LP.

Através desta problemática e como forma de orientar e complementar a investigação, emergiram as seguintes questões de investigação:

- “De que forma a Educação Artística pode ser uma estratégia facilitadora para as aprendizagens?”
- “De que forma pode a Educação Artística ser uma metodologia dinamizadora interdisciplinar com a Língua Portuguesa?”.

Deste modo, consigno que o tema pensado e a ser elaborado é «A Educação Artística enquanto metodologia dinamizadora da Língua Portuguesa», com o objetivo de perceber se a Educação Artística melhora/facilita a aprendizagem das várias áreas de conhecimento (interdisciplinaridade).

Os objetivos delineados, no que diz respeito à Educação Artística, foi compreender qual o contributo da Educação Artística para as aprendizagens do 1º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente à LP, foi perceber as limitações das crianças na elaboração de textos escritos; otimizar a competência de estruturação de textos escritos; aumentar a participação oral e melhorar o diálogo. Em relação à Interdisciplinaridade foi tornar a aprendizagem mais significativa; e fomentar o questionamento das coisas.

Recorrendo à interdisciplinaridade poderia facilitar-se a aprendizagem das áreas do saber e em simultâneo contribuir para a formação global dos alunos utilizando a Expressão Artística, indo desta forma ao encontro do que o Ministério da Educação afirma quando diz

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. (Ministério da Educação, 2001, p.149)

Neste sentido procurei verificar se existe alguma relevância em juntar a Educação Artística com as outras áreas de conhecimento, uma vez que durante o estágio a questão “Por que não fazer atividades que integrem as várias áreas de conhecimento?”, foi surgindo várias vezes.

- **ESTRUTURA DO RELATÓRIO**

De forma a elaborar uma estrutura orientadora de apresentação do presente relatório, foi necessário proceder à composição do mesmo em sete partes. Irá encontrar-se dividido da seguinte forma: Introdução, Capítulo 1, Capítulo 2, Capítulo 3, Capítulo 4 e Capítulo 5, Referências Bibliográficas, Apêndices e Anexos.

Na introdução, apresento o tema selecionado, a problemática que deu origem a esta investigação, as questões e objetivos de investigação e a estrutura do relatório.

No 1.º Capítulo será apresentado o Quadro Teórico de Referência onde serão discutidos os conceitos centrais desenvolvidos nesta investigação. Este será composto por cinco subcapítulos:

- 1.1. Educação Artística e as suas valências;
- 1.2. A importância da Educação Artística na educação;
- 1.3. Expressão Plástica
- 1.4. Língua Portuguesa

1.5. Interdisciplinaridade

No 2.º Capítulo, será apresentada a Metodologia de Investigação adotada, onde serão desenvolvidas as questões de investigação e objetivos deste estudo, bem como da metodologia e do paradigma de estudo.

No 3.º Capítulo, serão apresentadas e descritas as atividades propostas .

No 4.º Capítulo será feita a apresentação e análise de resultados.e a sua discussão, tendo sempre em conta o Quadro de Referência Teórico.

No 5º Capítulo estarão as Considerações Finais, apresento uma breve reflexão e opinião sobre os resultados apresentados, procurando assim dar resposta às questões e objetivos de investigação formuladas no início do estudo.

No final, as referências bibliográficas, em apêndice os documentos que foram essenciais para a elaboração e perceção deste trabalho e em anexo os trabalhos dos alunos e as obras que propostas nas intervenções.

CAPÍTULO 1

QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Este capítulo está estruturado em cinco partes: A Educação Artística e as suas valências; A importância da Educação Artística na educação; Expressão Plástica; Língua Portuguesa; A Interdisciplinaridade.

Tem como propósito explorar e investigar os vários temas de forma a estabelecer uma relação entre a Expressão Artística e as outras áreas curriculares, nomeadamente a Língua Portuguesa, tendo em conta os objetivos gerais para esta investigação.

1.1. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS VALÊNCIAS

De acordo com a Constituição da República Portuguesa (artigo 73º, 2), e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (art. 2º, 4 e art. 3º, b), Educação Artística (E.A.) refere-se a uma educação cujos objetivos se encontrem voltados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade, isto é, uma educação voltada e atuante nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade, dirigindo-se a todas elas de forma igual, sem preterir ou preferenciar qualquer uma em relação a outras.

O indivíduo desde criança tem necessidade de expressar os seus sentimentos e emoções, de comunicar com o mundo. Consequentemente, a Educação Artística como forma de expressão, constitui-se como um elemento essencial para a relação do indivíduo com a vida.

A Educação Artística desempenha um papel fulcral na nossa vida, no auxílio compreensivo do mundo onde estamos inseridos e na atribuição de significado. Assim, tendo em conta o valor que a Educação Artística representa na sociedade, esta pode ser entendida como mediadora do processo de

aprendizagem. É ainda fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e humano das crianças e por isso é importante o contacto com tudo o que lhe está associado como a dança, a pintura, a música, o teatro e todas as outras manifestações artísticas que lhe estão intrínsecas. Conforme indica o relatório do Ministério da Educação (2000, p. 149), a Educação Artística é indispensável no desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno. É uma forma de saber que articula imaginação, razão e emoção.

Mais ainda, a Educação Artística tem como objetivo desenvolver o sentido criativo do indivíduo, integrando, um fator significativo no processo educativo da criança, no que se refere ao ensino.

Todas as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, têm tendência em ser criativas e imaginativas e a Educação Artística, ao longo dos anos, tem um papel fundamental para continuar a fomentar estas duas capacidades. Segundo Freud (1997), a Educação Artística é uma forma de satisfazer as necessidades de expressão das emoções, para que se possa manter o equilíbrio da personalidade. A sua inibição, bloqueio ou recalçamento, levam à agressividade ou a diferentes quadros psicopatológicos. A criação de algo é inato para as crianças e todos os estímulos serão responsáveis na motivação do fazer e na definição de um futuro.

Amabile (1996) citado em Homem, Gomes e Montalvão (2009) diz que “a semente da criatividade já se encontra na criança: o desejo e o impulso de explorar, de descobrir coisas, de tentar, de experimentar modos diferentes de manusear e examinar os objetos”(p.42) – desta forma percebemos que, de acordo com Robert Lent (2008C), a nível cerebral existe uma grande plasticidade (neuroplasticidade) que nos permite, desde que nascemos até uma certa idade, adquirir conhecimentos de todas as áreas e, através de estímulos e metodologias certas, conseguir solidificar esses conhecimentos (pp.111-132).

O relatório *Threats in school*, sobre a Educação Artística no ensino (Calouste Gulbenkian Foundation, (1982) afirma que

A educação artística contribui para o pleno desenvolvimento da inteligência humana; Desenvolve a capacidade de pensar e agir criativamente; Educa a sensibilidade estética; Contribui para a exploração e desenvolvimento de valores humanos; Amplia as possibilidades de compreensão de mudanças e diferenças culturais; Expande as capacidades perceptivas e motoras. (p. 221)

Segundo a UNESCO (2006),

o desenvolvimento das emoções (emocional) faz parte do processo de tomada de decisões e funciona como portador de ações e ideias, fortalecendo a reflexão e o sentido crítico. Sem as emoções, qualquer ação, ideia ou decisão, assentaria apenas em bases racionais (p.7).

Já Sousa (2003), defende que a E.A. possibilita

todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança, como permitem o colocar em ação toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (...) que robustecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida (p.83).

Para Santos (2008), a E.A. vai

“despertar na criança a necessidade de entreabrir a vida afetiva através da expressividade artística. E com o que consegue realizar, sendo embora obra transitória e logo esquecida, somente pelo imediato prazer de fazer, como num jogo, a criança cresce” (p.112).

Percebemos assim que ao permitir que a criança vivencie várias experiências, onde haja ligação entre diversas linguagens, estamos a falar de um crescimento saudável. Compreende-se

a necessidade manifestada pelas crianças em experimentar todas as formas de atividade simbólica (palavras acompanhando movimentos

diversos) e a importância que têm no processo evolutivo as primeiras experiências de caráter lúdico, que a criança realiza através de atitudes, gestos, mímica, pantomima, simulacro, verbo, desenho, etc. (Duarte e Cruz, 1994, p.139).

Uma das valências da E.A. é a contribuição desta para a sensibilidade, criatividade e imaginação de cada um. Aumenta ainda a área cognitiva, afetiva e expressiva, como referido acima e como afirma Fróis (2000), quando diz que as aquisições destas competências têm níveis de dificuldades semelhantes aos que são pedidos noutras áreas, sendo o modo como se aprende determinante para a formação do indivíduo (p. 201).

Para confirmar esta teoria, Moreno (2007) afirma que

A construção da capacidade de criação na infância é uma forma da criança manifestar a sua compreensão da realidade que o cerca, de exercitar sua inteligência ao criar, alterar, organizar e reorganizar (...), é uma construção do ser humano. Na sua interação com o mundo, ela vivencia inúmeros contactos com experiências estéticas que envolvem ideias, valores e sentimentos, experiências estas que envolvem o sentir e também o pensar e o interpretar. Portanto a linguagem visual faz parte da formação integral do indivíduo e não pode ser desconsiderada no contexto da educação infantil (p. 44).

Caldas (2014), afirma que a Educação Artística

ajuda a desenvolver capacidades e atitudes essenciais para a aprendizagem e para a vida. Como se sabe, as atividades artísticas desenvolvem a imaginação que há quem considere ser a faculdade de ver as coisas como se pudessem ser diferentes e esta é uma capacidade indispensável para aqueles que procuram analisar prospectivamente o futuro, como acontece em diversos domínios científicos. (p.10).

Ao analisar-se diversos estudos sobre a Educação Artística, percebemos que são vários os autores que afirmam a importância dos domínios artísticos e

que provam que a E.A. é fundamental no ensino, tanto a nível curricular como a nível lúdico.

Através desta área, que potencia a autoestima e fomenta a autoexpressão, as crianças podem ser criativas e desenvolvem competências a nível cognitivo, afetivo, expressivo, criativo e psicomotor. Segundo a Constituição (Art. 73º)

a educação é o desenvolvimento da personalidade, logo, o desenvolvimento da pessoa no seu todo biológico, instintivo, emocional, sentimental, intelectual e espiritual. Não há educação física, intelectual, profissional, cívica, artística ou outra, distintas, repartidas e diferenciadas, mas uma educação única e una, da pessoa na sua totalidade. Educar é o desenvolvimento da personalidade, no seu todo.

Importa salientar que os desenvolvimentos cognitivo e afetivo estão interligados, apesar de se dar primazia ao desenvolvimento cognitivo para o apuramento de conhecimentos. No entanto, se uma criança não estiver bem a nível emocional, não consegue desenvolver competências ao nível cognitivo e isto acontece muitas vezes porque não existe comunicação entre estes.

Reforço desta forma que a Educação Artística potencia a utilização de várias técnicas para se conseguir melhorar as capacidades das crianças e motivá-las a exprimirem-se e a adquirem conhecimentos ao nível cognitivo.

1.2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO

A Educação Artística visa estimular a criatividade da criança com o objetivo principal de desenvolver a sua personalidade. Autores como Hebert Read (2007), na sua obra “Educação pela Arte”, afirmam que, como a arte “está presente em tudo o que fazemos para agradar os nossos sentidos” (p. 28), esta deve “ser a base de toda a educação” (id., 2007, p. 13).

Segundo Coimbra, citado por Santos (2008), a primeira educação deve ser artística e as próprias virtudes morais só podem ser dadas à criança pelas implícitas intimações de harmonia e estética. (p. 20)

Não se deverá minimizar o papel essencial das artes na formação da criança. A Educação Artística, como instrumento educativo e de crescimento individual, permite à criança interpretar o meio que a rodeia e auxilia-a a exteriorizar os seus sentimentos. Torna-se assim um instrumento fulcral do processo educativo, sendo responsabilidade dos professores e do programa de ensino, orientar a criança e transmitir-lhe conhecimento, não só teórico, como prático.

O relatório da UNESCO – “Educação para o século XXI”,

defende que os pilares de conhecimento de cada indivíduo se baseiam em quatro aprendizagens: [...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes (Delors et. al., 1996, p. 90).

Tendo em consideração o relatório da UNESCO, compreende-se que a Educação Artística é uma metodologia educativa crucial para absorver, interpretar e colocar em prática as diferentes áreas do programa curricular. O objetivo será cultivar a capacidade de reflexão crítica da criança e permitir manifestar a sua criatividade, tanto ao nível artístico, como cultural e intelectual.

Segundo Santos (2008):

1- Na educação artística pré-escolar, a sensibilização da criança para o ensino artístico é feita pelo respetivo educador de infância, sempre que possível com o apoio de professores especializados, em colaboração com os pais e Encarregado de Educação;

2- No 1.º ciclo do Ensino Básico, a educação artística genérica é assegurada pelos docentes do ensino regular procurando colaboração dos pais e Encarregado de Educação. (...) (p. 24).

No Ensino Básico o mesmo autor diferencia dois grupos: um que reconhece a importância das artes no desenvolvimento da criança e outro que apenas a considera a nível lúdico:

(...) para quem a educação, ainda muito colada à instrução, serve sobretudo para o desembaraçar na vida prática, apoiando-se em conhecimentos intelectualizados e úteis para a resolução de problemas duma sociedade cada vez mais burocratizada. E a arte, as artes, mais não serviriam então que de diversão, distração, evasão, a cargo de uns tantos profissionais, a uns tais amadores, proporcionando o preenchimento das horas de lazer, os tempos de ócio, o ripanço de férias. (...) E seria conceder muito à arte, como ornamento social, porquanto pensam que “artes” para toda a gente, em todas as escolas, em todas as idades seria um desperdício de tempo e energias quando há coisas sérias a estudar... e sobretudo a fazer... Contrariamente, outra classe de pessoas há para quem tal questão se põe quase com exclusividade, como se a vivência estética se identificasse com a experiência humana. (Santos, 2003, p.29)

Normalmente, e de acordo com Sousa (2003), entende-se por Educação Artística a música, a dança, o teatro, o cinema e audiovisual e as artes plásticas, mas é importante proporcionar à criança uma educação consciente e equilibrada, com diversas oportunidades de escolha, que «atue nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade, de modo harmonioso, ou seja, dirigindo-se a todas estas dimensões de igual modo, sem preferenciar ou preterir alguma (p.61).

As diversas áreas do conhecimento devem ter a mesma ponderação, de modo a proporcionar aos alunos uma formação equilibrada. Neste sentido, a Educação Artística pode ser utilizada como contributo para a interdisciplinaridade devido aos benefícios criativos mencionados anteriormente. Este conceito vai ao encontro ao referido pela Anne Bamford (2007), quando

afirma que, [...] a arte tem uma contribuição valiosa na educação global das crianças, especialmente no que se refere ao seu desempenho acadêmico, bem-estar, atitudes em relação à escola e percepções da aprendizagem (p.1).

Segundo a UNESCO (2006), (...) a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educadores aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem (p. 6).

Apesar do claro contributo da educação artística «para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte» (Conferência Mundial de Educação Artística, 2006, p.6), hoje em dia ela ainda é incompreendida e desvalorizada, tal como referem Fernandes, Ó, & Paz (2014):

A relação entre Arte e Educação, apesar de ser antiga, está longe de ser consensual e simples, sobretudo face à génese e evolução do conceito social de Arte. Esta noção parte de preconceções socialmente enraizadas, que remetem para um valor artístico inato do indivíduo e como tal para uma desvalorização da possibilidade de ensino, a obrigatoriedade de um ensino precoce, a necessidade de um processo de seleção para o acesso ao ensino artístico e a valorização da liberdade artística individual ao invés de uma técnica que possa ser transmitida.

Deste modo, importa refletir sobre uma questão fundamental: saber quais as implicações da educação artística na sociedade.

A evolução da sociedade ao longo do tempo obrigou a ajustes a vários níveis, particularmente na educação, de modo a preparar o indivíduo para uma melhor integração neste “novo mundo”. De salientar as palavras expressas no Roteiro para a Educação Artística, que referem:

As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos

destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários aspetos da existência humana (Conferência Mundial de Educação Artística, 2006, p.7).

Devemos potencializar a ação da Educação Artística e reconhecê-la como elemento integral da sociedade e da formação do indivíduo e não apenas como uma ferramenta de lazer. Será objetivo da Educação Artística auxiliar o desenvolvimento e aperfeiçoamento do indivíduo, não só a nível artístico, mas a nível criativo, pessoal, intelectual e emocional. Este processo facilitará a integração do Homem na sociedade. Assim, é importante reconhecer o carácter globalmente formativo da Educação Artística, colocando-a como base do currículo formativo.

A Educação Artística na escola tem-se tornado opcional, vulgo não essencial. Mas, devido ao seu papel formativo no desenvolvimento do indivíduo deve-se contrariar esta pressuposta separação das artes do restante programa curricular. Na mesma linha de pensamento, Xavier (2010) sublinha que “[o]s projetos artísticos em contexto educativo não devem ser considerados uma mera ferramenta de ocupação ou expressão, mas um elemento poderoso de construção numa sociedade que precisa de pessoas livres, críticas e criativas”.

Uma das características essenciais

da educação artística é a facilidade com que esta área consegue desenvolver capacidades e competências cognitivas e metacognitivas, promover educações a partir das suas linguagens específicas, elaborando projetos de aprendizagem relevantes para os alunos e para as comunidades, onde as escolas se inserem (Eça, 2010, p. 138).

Infelizmente o baixo relevo atribuído às áreas artísticas na educação é notável. O nosso currículo está construído com base numa versão pouco elaborada do DBAE "Discipline Based Art Education". Segundo Errázuriz (1998) e Hernández (2003), o DBAE é uma influência de países prestigiados em termos económicos e sociais para justificar a presença das artes na educação e a

adoção de determinadas perspetivas e paradigmas que nos influenciaram nas práticas docentes (p.37).

No 1º ciclo, estas áreas são designadas por “Expressões - artísticas - físico-motoras” e no caso do 2º e 3º ciclos apenas existe a Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Visual. Quaisquer outras ofertas em termos de Educação Artística serão apenas em contexto de enriquecimento curricular opcional. Para aumentar a capacidade de pensamento e autonomia dos estudantes, alterações ao formato do sistema de ensino necessita de ocorrer, tal como referiu Assis (2006).

Todas as expressões artísticas, Expressão Plástica, Musical, Dramática e a Dança são de extrema importância para o desenvolvimento da criança. Numa primeira instância, a Expressão Dramática, através de jogos de imitação e de “faz de conta” estimulam a imaginação da criança e o seu desenvolvimento social e pessoal.

Segundo Andrea, (2011), (...) a Expressão Dramática responde verdadeiramente à grande necessidade de pôr a criança à prova na imaginação, na identificação com os outros e com aquilo que a rodeia. (p. 29) e motiva até os educandos mais socialmente tímidos a participar, como afirma Sousa (2003) quanto à Expressão Dramática:

Em relação à criança, ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento biopsico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade (...), ao mesmo tempo que ajuda na sua relação social, dado que as atividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas ações para conseguirem um fim comum (p.33).

O uso de objetos para a realização de atividades na Expressão Dramática pode auxiliar a criança a compreender melhor os conteúdos da mesma Andrea (2011), defende que a “utilização de exercícios de Expressão Dramática, permite à criança alargar a sua visão das coisas e favorecer a partilha com os outros.” (p. 31)

De entre as várias Expressões Artísticas fundamentais para o desenvolvimento da criança a Expressão Plástica é uma das primeiras áreas artísticas ao qual os indivíduos estão expostos, como descrito por Sousa (2003),

A expressão plástica é essencialmente uma atividade natural, livre e espontânea da criança. Desde muito pequena que gosta de mexer em água, areia, barro, tintas e de riscar um papel com um lápis. O seu principal objetivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança. (p. 160)

Os educadores deverão estimular o educando para o desenho, colagem, pintura, impressão e modelagem, fomentando a “construção de algo” pelo mesmo e desenvolvendo um sentido estético e crítico. Segundo Andrea, (2011),

o despertar para a Educação Artística, visa um conhecimento sensível e empírico. Se o objetivo é atingido, uma criança despertada terá um bom caminho para querer saber mais, para se tornar curiosa e a curiosidade como se sabe suscita interesse. (p. 37)

Para que as crianças se habituem a diferentes estímulos e possam evoluir, os educadores devem expô-las a vários materiais e promover diversas experiências (vários materiais, atividades, estímulos), deixando-as ser autónomas na sua criatividade. Com estas experiências, a criança vai poder aprender, como referido anteriormente: “A experimentação faz parte integrante da sua evolução gráfica, é, pois, necessário estar atento às suas descobertas e encorajá-las sempre que surjam. Ela participa de corpo e alma nas suas investigações, gesticula, exclama, conta o que quer fazer.” (Andrea, 2011, p.37). Ainda Sousa, citando Gonçalves (2003), refere que “O adulto julgando ajudar a criança, ao dar-lhe temas ou sugestões, não só inibe como se esquece de que o mundo infantil é inesgotável em motivações” (p. 161)

Tal como a Expressão Plástica, a Expressão Musical e Físico-Motora ou Dança também estimulam, no educando, o desenvolvimento pessoal e criativo.

Os educadores não têm como objetivos criar músicos, pintores, atores ou dançarinos, mas sim expor os alunos a diferentes áreas e incentivar o seu desenvolvimento geral.

No que diz respeito à música, segundo Andrea (2011), “a educação musical visa o desenvolvimento do ouvido e facilita a discriminação auditiva, e a audição interior”. (p. 49). Já Sousa (2003), “afirma que a Educação Musical pretende criar na criança um despertar para o mundo dos sons e um envolvimento cada vez mais profundo na parte musical da sua vida”. (p.22)

A Expressão Físico-Motora e a Dança não se limitam a um tipo de atividade específica, como a dança de espetáculo por exemplo, podendo incluir qualquer manifestação de movimento, como saltar ou correr, como mencionado por Sousa (2003), “Dança, será por isso todos os movimentos, mais ou menos estéticos, com maior ou menor aparato, com ou sem música, em que a finalidade reside no prazer da sua execução e nas suas características expressivas e criativas.” (p. 113).

A dança educativa permite a expressão de sentimentos e emoções através do movimento livre e sem coreografia, tendo como principal objetivo “proporcionar o relacionamento social, desenvolver um sentido de ritmo, assim como uma maior noção de espaço e tempo” (Sousa, 2003, p. 200). Enquanto a dança de espetáculo é uma movimentação rígida direcionada para uma estética exterior, necessitando de um processo de ensino, ensaio e treino, como referiu Sousa (2003), “o objetivo imediato da dança educativa é o desenvolvimento da personalidade, enquanto o objetivo imediato destas danças reside na iniciação à aprendizagem das suas técnicas específicas. (p. 201)

Em última análise, as expressões artísticas possuem um papel fundamental no processo de aprendizagem dos educandos, desempenhando um papel fulcral no seu desenvolvimento e podendo ser colocadas em prática através de diferentes estratégias, como afirma Andreia (2011):

O lúdico faz a criança querer aprender e aprender é tudo.
Quando bem orientado, contribui para uma ação terapêutica em

determinadas perturbações emocionais e psicológicas. (...) É a brincar que a criança mergulha na vida, que interage com o outro, com o objeto e consigo mesma, desenvolvendo a linguagem, função esta que organiza todos os processos mentais da criança, dando forma ao pensamento. (p. 9)

As diferentes expressões artísticas ajudam o indivíduo a estruturar-se, construindo uma imagem de si, que lhe vai permitir exprimir-se e comunicar. Desempenham dois importantes papéis: a aquisição de conhecimentos e a expressão/comunicação. Estes papéis são complementares e influenciam-se mutuamente.

As artes, assim como as ciências, as matemáticas, e outras aprendizagens são o modo como se vai aprendendo a realidade. É assim, que as artes, e de acordo com as OCEPE (2016), através do seu papel de instrumento do conhecimento, da expressão e da comunicação, contribuem para o desenvolvimento da criança com coerência e objetivos concretos (p.43).

Concluindo, a Educação Artística, ao ser finalmente reconhecida como uma das bases da educação tem o papel fundamental de servir como instrumento de desenvolvimento da criança em todas as áreas, não só das Expressões Artísticas, mas também na Matemática, no Português e no Estudo do Meio, por exemplo.

1.3. EXPRESSÃO PLÁSTICA

Tendo em conta a perspetiva deste relatório, sentiu-se necessidade de focar esta investigação na Expressão Plástica. Como refere Sousa “o termo «Expressão Plástica» foi adotado pela educação pela arte portuguesa, para designar o modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos” (2003b, p. 159).

No entendimento de Sousa (2003b), a Expressão Plástica “é essencialmente 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. As artes plásticas ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas” (p.160).

Sendo uma manifestação plástica tida por parte da criança, esta deverá ser totalmente livre de juízos de valor por parte do adulto. As sugestões ou juízos de valor do adulto poderão potenciar a inibição da criança na criação. As motivações de uma criança são infundáveis e, por isso, deve dar-se margem à mesma para que possa criar. Tal como Sousa o fez, coloca-se a questão acerca do processo avaliativo, quando influenciado por juízos de valor,

e quais são os critérios com que esse trabalho é avaliado? Geralmente são os critérios estéticos do adulto e o grau de perfeição da execução da obra em si. Raramente é a expressividade da criança e a sua originalidade criativa (2003b, p. 178),

Todavia, e mencionado pelo mesmo autor, “a Expressão Plástica é essencialmente uma atividade natural, livre e espontânea da criança.” (...)

o seu principal objetivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança (Sousa, 2003b, p. 160).

A compreensão da arte permite à criança “a criação constante de novas experiências que lhe permitem adquirir inúmeras competências passíveis de enriquecer a sua personalidade. Desta forma, a criança pode construir um conhecimento maior do mundo e de si mesma, integrando-se melhor na sociedade” (Oliveira, 2007, p.7).

A motivação e a criatividade das crianças são intermináveis. Devem ser incentivadas e expostas ao maior contacto possível com a arte. Para Gardner (1999),

as crianças estão a ser expropriadas quando não são expostas a estas formas de pensamento sobre as artes. Se deixarmos que as crianças adquiram entendimento por conta própria, todo o domínio das artes pode permanecer para elas tão distante quanto uma estrela (p. 101).

O papel da Expressão Plástica no ensino não era, até há pouco tempo, considerado uma

premissa fundamental na educação das crianças não existindo obrigatoriedade curricular da mesma. Para além disso, os educadores não estavam sensibilizados para a sua importância e não havia materiais à disposição nas escolas, o que, naturalmente, se refletia no processo de ensino-aprendizagem. (Oliveira, 2007, p.3)

Atualmente, graças à dedicação de vários autores, surge uma nova perspectiva que associa a arte à cognição. Este vínculo tende, cada vez mais, “a caracterizar a arte como uma valência de estudo e não meramente uma atividade recreativa”. (Oliveira, 2007, p.3). Porém importância educativa da Arte ainda hoje sofre com a falta de reconhecimento pela sociedade e pela própria comunidade educativa.

embora a educação artística se tenha sempre esforçado, do ponto de vista teórico, em adaptar-se à situação artística vigente, sempre evidenciou um atraso significativo face aos seus propósitos pelos entraves que vai encontrando, quer na tentativa de definição do conceito que subjaz à arte contemporânea, quer na receptividade dos seus interlocutores (Oliveira, 2013, p. 17).

A compreensão da arte permite à criança “a criação constante de novas experiências que lhe permitem adquirir inúmeras competências passíveis de enriquecer a sua personalidade. Desta forma, a criança pode construir um conhecimento maior do mundo e de si mesma, integrando-se melhor na sociedade” (Oliveira, 2007, p.7).

A motivação e a criatividade das crianças são intermináveis. Devem ser incentivadas e expostas ao maior contacto possível com a arte. Para Gardner (1999),

as crianças estão a ser expropriadas quando não são expostas a estas formas de pensamento sobre as artes. Se deixarmos que as crianças adquiram entendimento por conta própria, todo o domínio das artes pode permanecer para elas tão distante quanto uma estrela (p. 101).

Incontestavelmente, a Expressão Plástica, “proporciona à criança um campo de expressão de emergências psicológicas que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar” (Sousa, 2003b, p. 166).

A educação artística não só potencia a capacidade de compreensão do próprio e do mundo em redor, como também permite a própria realização de arte: “a expressão plástica desenvolve a capacidade de compreensão, expressão e criação formando pessoas capazes de apreciar e analisar obras e imagens, assim como, produzir através de instrumentos e materiais trabalhos artísticos.” (Oliveira, 2007, p.12)

A valorização dos saberes curriculares torna-se excessiva, quando são adquiridos por memorização e repetição, de forma geral, fazendo com que a criança não demonstre o desenvolvimento de capacidades como questionar, indagar, de pensar novamente e reestruturar ou reformular e, encontrar outras relações (Sousa, 2016, p.25).

A Educação Artística, nomeadamente a Expressão Plástica, deve ser considerada por parte do sistema educativo, como parte integrante de todo o processo educativo, alcançando o seu desenvolvimento total, verificando-se em competências como a criatividade, a sensibilidade, a transformação do conhecimento e a socialização.

Tal como Fróis (2000) apresenta, entende-se que todas as instituições de ensino deviam ser um local de respeito mútuo, onde se exime cultura e arte entre outros. Não obstante, não são raras as vezes em que as Expressões Artísticas, particularmente, a Expressão Plástica é apontada como “uma área marginal dos

currículos escolares, desvalorizando-se a sua importância (...)" (Fróis, 2000, p. 204), e entendida como estratégia de ocupação de tempos livres.

Evidentemente, "não basta colocar à disposição das crianças materiais e um clima favorável ao desenvolvimento artístico nesta área. São necessárias acções educativas intencionais, estruturadas de acordo com objectivos concretos" (Fróis, 2000, p. 204), avisando para uma formação de docentes adequada e da reorganização curricular pelas instituições de ensino.

É o professor que deve promover, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas, "utilizando estratégias que visem criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de todas as crianças e ao nível do domínio da expressão plástica". (Oliveira, 2007, p.12).

Seguindo este pressuposto, as estratégias planificadas devem permitir ao aluno, individualmente ou em grupo, "desenvolver estratégias que promovam o seu desenvolvimento e aprendizagem. É importante que o educador crie soluções referentes a esta expressão, apostando em atividades lúdicas onde ocorra a exploração de diferentes materiais". (Oliveira, 2007, p.14).

Simultaneamente, Eisner e Stern (como referido por Gonçalves, 1991), valorizam os potenciais das atividades artísticas, quer ao nível do desenvolvimento de competências da autoestima, autoconfiança, autonomia, capacidade reflexiva e de tomada de decisão, quer na promoção da flexibilidade e autenticidade do pensamento. Ao desenvolver estas competências nas crianças, promove-se a capacidade para superar situações adversas com que se encontrem ao longo da vida "e mais capazes de vencer os obstáculos que a sociedade diariamente lhes apresenta" (Gonçalves, 1991, p. 21).

Zabalza (citado por Sousa, 2016),

considera o desenvolvimento da criança como um todo e não como "sectorizável", fazendo a analogia do mesmo com o desenvolvimento de um projeto que parte de um conjunto de necessidades específicas evidenciadas, que se vai construindo com base na relação e articulação da especificidade de cada sujeito, com os padrões de funcionamento do

meio envolvente. Ora, como referido anteriormente, e, contrariamente à perspectiva de Expressão Plástica como estratégia para ocupação de tempos livres, em contexto sala de aula, no que diz respeito ao 1.º CEB, a integração da Expressão Plástica será motivadora se utilizada através da interdisciplinaridade (p. 27).

“No termo Interdisciplinaridade, do inglês ou do francês, ou interdisciplinaridade do espanhol, tem: inter: prefixo latino que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação; disciplina: núcleo do termo; epistemé: funcionamento duma organização, e, dade: idade, sufixo latino com sentido de ação, resultado de ação ou qualidade” (Francischett, 2005, p. 4).

Este termo determina-se por um grupo de disciplinas interligadas e com alguns objetivos em comum.

Relatando Ferreira (1993, como referido por Francischett, 2005, p. 4), “interdisciplinaridade, pode ser compreendida como um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências. É uma atitude, uma externalização de uma visão de mundo de natureza holística”.

Como defende Oliveira, “estruturar os diversos conhecimentos e articulá-los com outras áreas de aprendizagem – interdisciplinaridade – também promove a agilidade do pensamento, na medida em que desenvolve estruturas de interpretação, explicação, análise e crítica.” (2007, p. 67)

Usando a interdisciplinaridade, o docente será capaz de utilizar mais do que uma disciplina/área para obter os objetivos definidos para os seus discentes. Assim sendo, com a intervenção da Expressão Plástica, conjugada com outras áreas do saber, poderá obter-se os resultados perspectivados, mas com alunos motivados, participativos e concretizados.

Com base em tudo o que foi dito anteriormente, podemos afirmar, que o domínio da expressão plástica contribui para o crescimento positivo da criança, pois “a realização das atividades, utilizando materiais e técnicas variadas,

desenvolvem na criança a imaginação, estimulam a curiosidade e a criatividade” (Correia, 2013, p.20).

1.4. LÍNGUA PORTUGUESA

A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal. As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação. Por outro lado, esta transversalidade leva também a que todas as áreas contribuam igualmente para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. (OCEPE, 2016, p. 60)

O Português, de acordo com o decreto-lei nº 6/2001 (p.258), constitui a base central do currículo, que deve ser reforçado para promover, nas crianças, aprendizagens essenciais. Na sala de aula devem ser formuladas oportunidades de comunicação e de uso das várias linguagens, como forma de partilhar conhecimentos. A LP é, desta forma, a principal ferramenta de comunicação, sobrepondo-se a qualquer outro domínio disciplinar.

Valadares (2003), afirma que a partir do desenvolvimento das competências essenciais, o português desempenha um papel essencial no ensino-aprendizagem das restantes disciplinas. É muito importante que os alunos melhorem a leitura, a compreensão, a expressão oral e escrita, pois só assim serão capazes de construir aprendizagens significativas em todas as áreas do conhecimento.

Atribui-se à área curricular do português um carácter universal, pois as crianças apresentam um domínio significativo da língua materna adquirido através do meio que as rodeia, como a família, sem que tenha existido qualquer influência pedagógica. Contudo, o desenvolvimento da linguagem e o conhecimento da mesma são da competência da escola e dos agentes

educativos, pois devem proporcionar o enriquecimento linguístico das crianças a partir da exploração das suas capacidades.

A escrita traduz-se num processo complexo que, segundo o modelo de Hayes e Flower (1980, citado por Boscolo, 2003, p.181), passa pelo processamento da informação através de variados processos cognitivos que terminam no culminar da escrita através de um contexto ou através da nossa memória a longo prazo. Os mesmos autores consideram ainda que o processo de escrita se constitui por três fases: a planificação, a textualização e a revisão.

A planificação é a primeira etapa do processo escrito, onde se procura uma organização de ideias de acordo com o género textual: “uma representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para escrever um texto” (Pereira & Azevedo, s.d., p.9).

A textualização, por sua vez, traduz-se pela escrita efetiva do texto, na qual o aluno procura transformar “o plano de escrita previamente estabelecido em frases escritas” (Alves Martins & Niza, 1998, p. 165).

A componente da revisão de textos, por fim, “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.19).

Assim, a aprendizagem da linguagem escrita é um fator crucial no percurso escolar de qualquer criança, devendo, não só passar pela escrita como também por todas as vertentes que a mesma exige, nomeadamente oralidade e leitura. Como afirma Lacerda (1993, citado por Santana, 2007, p.63), “a linguagem oral serve como substrato para a construção da linguagem escrita, que mais tarde ganha autonomia como sistema simbólico de primeira ordem, autónomo, podendo operar sobre si mesmo”.

Não obstante, é importante referir que, para além de todas as valências se encontrarem interligadas, também se potenciam umas às outras.

A escrita “exige vontade, motivação, qualidades e treino. Por isso, todo o processo de escrita depende, ainda mais que o da oralidade, de aspetos

psicológicos, mnemônicos, culturais... e das atividades escolares” (Silva, 2005, p. 13).

Mais se acrescenta que, segundo Kellogg (2008, cit. por Sampaio, 2013, p. 52) “learning how to write a coherent, effective text is a difficult and protracted achievement of cognitive development”, indicando que tal como supracitado, a aprendizagem da linguagem escrita é um processo lento e complexo que exige aos alunos a capacidade de combinar e organizar expressões linguísticas por forma a construir uma representação do conhecimento adquirido ao longo do tempo. (Barbeiro & Pereira, 2007, p.15)

Ana Ribeiro (2008), afirma que “é sabido que as dificuldades de escrita são sinalizadas e geralmente atribuídas às crianças no início da escolaridade, devido a problemas inerentes ao comportamento, estruturas neurológicas, competências cognitivas e psicológicas” (p.9) e foi por este motivo que se selecionou o texto descritivo e o texto narrativo. De acordo com a Professora Cooperante, estes dois tipos de textos eram o que suscitavam mais dúvidas quanto à sua estrutura e os que mais enfadava os alunos.

Durante a construção de um texto o professor deve procurar respeitar a individualidade de cada aluno, respeitando os seus ritmos e promovendo “su autonomia y su responsabilidad, de acuerdo com su personalidad” (Cassany, 1993, pp.82-84).

Em suma, a escola e os seus agentes educativos, devem facultar estratégias para criar motivação, de maneira a que cada criança se sinta “o sujeito da própria escrita”. É essencial que existam tempos e espaços promotores da escrita, onde o aluno seja levado a crer que o que escreve na escola é importante e que será útil fora dela. Que este tempo de escrita seja de aprendizagem efetiva e criativa. (Cassany, 1993).

1.5. A INTERDISCIPLINARIDADE

No processo de aprendizagem, a *interconetividade* das diferentes disciplinas estimula o desenvolvimento de uma reflexão crítica que deve ser valorizado. A interdisciplinaridade visa romper as fronteiras das disciplinas, proporcionando ao educando as ferramentas para conseguir interligar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento.

Segundo Piaget, as ciências experimentais dependem das relações interdisciplinares, na medida em que “(...) a partir do momento em que ultrapassamos o observável para iniciarmos a busca dessas coordenações necessárias, segue-se que, mais cedo ou mais tarde, ultrapassamos as fronteiras da ciência em causa e penetramos no domínio das ciências vizinhas” (2006, p.59).

Com o avançar da Idade Moderna, a reivindicada a autonomia de cada uma das disciplinas teve como resultado a fragmentação do universo teórico do saber numa multiplicidade crescente de especialidades desligadas entre si, que não se fundavam já em princípios comuns, nem se podiam integrar numa unidade sistemática. Esta dispersão das ciências trouxe também a sua incomunicação e isolamento (...) (Zan, 2006, p.179).

Segundo Julio Zan (2006, p.204-205), o cientismo criado desde idade moderna procura oferecer uma resposta objetiva e prática, levando a que a ciência se afaste cada vez mais da humanidade, construindo um espaço isolado entre ciência/trabalho e a sociedade. “O cientismo é, então, a desumanização das ciências, que se desvinculam e se desinteressam do homem, do sujeito, para se ocuparem apenas de objectos” (Zan, 2006, p.205).

Neste contexto é fundamental compreender que a ciência não percente apenas aos ditos “cientistas”, mas a todos que de forma inteligente se querem integrar no mundo que nos rodeia, respeitando normas e sabendo agir/reagir nas mais diversas situações.

Segundo Pierre Delattre, a função da interdisciplinaridade é a de “elaborar um formalismo suficientemente geral e preciso que permita exprimir numa linguagem única os conceitos, as preocupações, os contributos de uma maior ou menor número de disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas” (Delattre, 2006, p.280).

Em 1970, o conceito interdisciplinaridade começou a ser cada vez mais debatido, nomeadamente com a UNESCO que publicou vários volumes de “New Trends in Integrates Science Teaching”:

“The term 'interdisciplinarity' is not a scientific term which has a unique and universally accepted definition. The content of the concept may be interpreted in different ways, and in writings on this subject we encounter a great number of terms which introduce nuances into the interpretations but which, unfortunately, do not always lie in the same dimension and are sometimes contradictory” (UNESCO, 1986, p.7).

De acordo com a citação acima, percebemos que o conceito interdisciplinaridade não tem uma definição vinculada, não havendo um consenso entre autores:

Palmade propõe que “por interdisciplinaridade se entenda «a integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina por construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber»” (citado por Pombo, 1993, p.10);

Por outro lado, para Piaget, “a interdisciplinaridade aparece como intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (... tendo) como resultado um enriquecimento recíproco” (citado por Pombo, 1993, p.10);

Jean Luc Marion, por sua vez, define “a interdisciplinaridade como a cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objecto” (citado por Pombo, 1993, p.10).

Contudo, mesmo não havendo um consenso explícito e estrito no concerne a este conceito, é unânime a sua passagem pela cooperação entre as disciplinas e a integração recíproca das mesmas.

Após o sec. XIX, na procura da totalidade de conhecimento ao invés da fragmentação do mesmo, Gusdorf (2006, pp.52-53), defendeu que a educação interdisciplinar é essencial para a nossa aprendizagem e para a nossa inserção numa sociedade não tão isolada, sendo necessário existir uma mudança nas estruturas mentais. Assim, é necessário introduzir e promover desde cedo este conceito: “o sentido da complementaridade das disciplinas e manter o estudante, ao longo de toda a sua formação, num estado de vigilância interdisciplinar, isto é, de presença de espírito relativamente ao meio epistemológico total que o envolve” (Gusdorf, 2006, p.58).

Integrando tudo isto, a interdisciplinaridade dá uma nova vida ao ensino em toda a sua prática, estimulando um trabalho em sintonia e tendo, no centro de todo o processo, o aluno, como um indivíduo particular e único, respeito as necessidades e tempos de cada um.

Mais se acrescenta que a interdisciplinaridade “não anula a disciplinaridade; o que se faz é derrubar as barreiras entre as disciplinas e evidenciar a complexidade, a globalidade e o carácter fortemente imbricado da maioria dos problemas concretos a resolver. Isto é, dá uma visão mais clara da unidade do mundo, da vida e das ciências” (Vaideanu, 2006, p.169).

Desta forma, é fundamental criar um vínculo entre todas as entidades fundamentais ao ensino-aprendizagem das crianças, nomeadamente os pais, os docentes, a comunidade educativa e as próprias crianças, criando o entendimento necessário a que o conceito interdisciplinaridade implica. Só assim conseguiremos não só trabalhar a multiplicidade de conteúdos, como também promovemos a participação ativa dos alunos na sociedade e o respeito pelo que próximo e pelo diferente, tal como afirma Pombo:

“Em educação, torna-se igualmente essencial que os professores de diferentes áreas trabalhem em conjunto e, com a participação dos alunos, se congreguem em torno de problemas comuns, decidindo tarefas, explorando modalidades de comunicação, exercitando processos metacomunicativos. Só assim o trabalho interdisciplinar poderá ajudar a ter uma melhor compreensão das disciplinas, numa multiplicidade de maneiras e a, simultaneamente desenvolver uma mentalidade, aberta em relação aos outros.” (Pombo, 1993, p.31).

De acordo com Sharachchandra Lélé & Richard Norgaard (2005), num artigo sobre práticas interdisciplinares, a interdisciplinaridade não apresenta apenas pontos positivos, existindo, para estes autores quatro problemas cruciais para o uso desta temática:

- O primeiro tem que ver com os valores inerentes a cada indivíduo e que são inevitavelmente incorporados em cada ação, pesquisa, escolha de perguntas e posições teóricas que cada um toma, tornando as aprendizagens subjetivas.

- O segundo passa pela diferença que cada disciplina pode ter na abordagem e teoria criadas para defender um determinado fenómeno, sendo difícil perceber qual a mais correta a usar.

- O terceiro remete para as várias opiniões epistemológicas e, conseqüentemente, os métodos mais adequados de recolha e tratamento de informação.

- O quarto, reflete a influência da valorização de cada sociedade no que diz respeito à criação de atividades interdisciplinares.

“Participants in interdisciplinary projects need to be self-reflective about the value judgments embedded in their choice of variables and models. They should identify and use a core set of shared concerns to motivate the effort, be willing to respect and to learn more about the "other," be able to work with new models and alternative taxonomies, and allow for plurality and incompleteness” (Lélé & Norgaard, 2005, p.967).

Estes quatro pontos fazem-nos perceber a subjetividade inerente à nossa visão e criação de interdisciplinaridade, sendo necessário a criação de um elo de ligação forte e coeso entre as diferentes entidades do processo educativo. Num primeiro passo, a informação e a reflexão destas barreiras devem ser tidas em conta para uma melhor abordagem desta temática. Após concluído este passo deve ser fomentada a integração de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, nomeadamente, os docentes das diferentes áreas curriculares, os pais, os/as encarregados/as de educação, as famílias, entre outros.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação e a formação são hoje vistas como elementos construtivos e nutritivos da prática profissional nos mais diversos domínios, em particular na educação, onde, a par das competências inerentes ao desenvolvimento do currículo, se configuram como atributos essenciais da tarefa docente (Morgado, 2012, p.7).

O autor acima referido, mostra a importância da investigação na área da educação, dando assim um papel de investigador ao docente, conforme a sua necessidade de pesquisa para aprofundar conhecimentos.

Este capítulo pretende apresentar os procedimentos metodológicos usados ao longo da investigação, bem como a sua fundamentação.

As metodologias de investigação podem variar entre as qualitativas e quantitativas, tendo em conta os dados recolhidos e a forma como se analisam.

“Tem-se tornado evidente um interesse contínuo e crescente pelo recurso de metodologias qualitativas na investigação educativa” (Morgado, 2012, p.26). As abordagens de competência interpretativa no âmbito qualitativo, têm como propósito “compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem, pelo que pode acontecer que só se conheça o foco do problema depois de se começar a pesquisa ou o trabalho de campo” (Coutinho, 2011, p.289).

Importa ainda referir que, relacionando a investigação em estudo com as abordagens educacionais, poderão manifestar-se diferentes direções metodológicas, pois é o objeto em estudo que melhor seleciona o tipo de metodologia usada, havendo uma relação direta entre o investigador e a realidade do estudo.

Consecutivamente, em investigações educacionais, é essencial, “por um lado descrever e caracterizar fenómenos que configuram determinado contexto

educativo; por outro, orientar os indivíduos nas suas práticas e possibilidades de ação” (Morgado, 2012, p.33), para se poder “colmatar o vazio entre a teoria e prática, entre a investigação e a ação, formando e transformando o conhecimento e a ação daqueles que participam na relação educativa” (Pérez Gómez citado por Morgado, 2012, p.34).

2.1. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

Esta investigação tem como objetivo entender e demonstrar a importância que a Educação Artística tem na formação dos alunos, na aprendizagem e consolidação de saberes no 1º Ciclo do Ensino Básico por meio da Interdisciplinaridade.

Com base nas observações feitas ao longo do estágio, conseguimos perceber que todas as áreas são importantes e estão presentes em todas as aprendizagens que as crianças fazem, contribuindo de forma importante, todas as disciplinas para o processo curricular e pessoal das mesmas.

A área da Educação Artística, como referido anteriormente, é uma área com muitas valências e que sempre me interessou. Por este motivo, decidiu-se abordar a Educação Artística como metodologia dinamizadora das outras áreas. Tendo em conta o tempo de estágio, só foi possível analisar e investigar a Educação Artística com a Língua Portuguesa.

Conforme o supracitado ao longo desta investigação, sabemos que os professores têm tendência para priorizar áreas como a LP, a Matemática e o Estudo do Meio, fazendo das expressões algo meramente lúdico e não essencial. Embora a educação tenha evoluído ao longo dos anos, há costumes que permanecem enraizados prevalecendo, nalguns contextos, às novas metodologias que não são devidamente praticadas. Ainda que a inclusão das disciplinas artísticas seja obrigatória nas escolas, o seu ensino e reconhecimento “(...) continua a ter um espaço limitado e circunscrito no contexto dos sistemas

educativos” (Oliveira, 2016, p. 2), pelo que a sua existência continua a estar limitada, mantendo-se num nível inferior às demais áreas do currículo educativo.

Assim, (...) no es de extrañar que una de las consecuencias de esta desconsideración que podríamos calificar ya de histórica y/o cronicada, sea la insuficiente, y muchas veces inapropiada, formación que reciben los docentes en relación com el área, lo que conduce a que se enfrenten a la práctica sin estar preparados para llevar a cabo la misión com cierta garantía de éxito (...) (Berrocal, 2005, p. 8).

Segundo Caldas (2014) “as contas e as composições vêm em primeiro lugar e estas opõem-se ao prazer de jogar cooperativamente, por exemplo, e de encontrar soluções onde ninguém é excluído e onde todos se vislumbram igualmente necessários e importantes.” (p.35). Tendo em conta o autor, o objetivo desde relatório foi perceber se a Educação Artística para além de poder ser lúdica, é ainda de extrema importância na definição de cada indivíduo e contribuí também para a aprendizagem das crianças quando utilizada interdisciplinarmente.

Partindo da questão inicial da investigação – “Qual a contribuição da Educação Artística para a dinamização das outras áreas de conhecimento?”, pretende-se analisar nesta investigação:

Questões de investigação	Objetivos
<ul style="list-style-type: none">• De que forma a Educação Artística pode ser uma estratégia facilitadora para as aprendizagens?• De que forma pode a Educação Artística ser uma metodologia dinamizadora interdisciplinar com a Língua Portuguesa?	<ul style="list-style-type: none">• Educação Artística: Compreender qual o contributo da Educação Artística para as

	<p>aprendizagens do 1º Ciclo do Ensino Básico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa: Perceber as limitações das crianças na elaboração de textos escritos; Otimizar a competência de estruturação de textos escritos; Aumentar a participação oral e melhorar o diálogo. • Interdisciplinaridade: Tornar a aprendizagem mais significativa; Fomentar o questionamento das coisas.
--	---

Tabela 1 Questões e objetivos

Para conseguir responder a estas questões de investigação foi necessário implementar quatro intervenções, das quais duas tiveram dinamização da Educação Artística e nas outras duas apenas se recorreu à área da Língua Portuguesa, para se poder verificar se existia alguma alteração na aprendizagem e comportamento das crianças.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.2.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A opção e escolha dos processos metodológicos deve, antes de qualquer outra coisa, ter em consideração a contextualização e natureza das questões em estudo. A investigação qualitativa, identifica-se como a escolha mais adequada a este estudo por ser “uma perspetiva multimetódica que envolve uma

abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln, 1994, p.2).

2.2.1.1. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

A investigação qualitativa introduz-se em perspetivas teóricas, que podem ser diferenciadas ou coexistentes. Tem uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como “materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interativos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas” (Aires, 2015, p.13) e também “notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogman & Biklen, 1994, p.48).

Este tipo de investigação é, de acordo com Nelson et al. (1992), considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas. Não contém um conjunto fechado de metodologias próprias – “os investigadores qualitativos recorrem à narrativa, aos métodos e técnicas etnográficas, à entrevista, psicanálise, estudos culturais, observação participante, etc.” (Aires, 2015, p.14)

O processo de investigação qualitativa parte, assim, de um conjunto de postulados teóricos e gera formas de fazer investigação diferentes dos modelos de investigação educativa clássica. Este processo de pesquisa vai evoluindo em seis níveis interactivamente relacionados: 1) investigador, 2) paradigmas de investigação, 3) estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos, 4) técnicas de recolha de materiais empíricos, 5) métodos de análise de informação e 6) avaliação e conclusão do projecto de pesquisa (Colás, 1998; Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994; De Pablos, 1995, citado por Aires, 2015, p.17).

“Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47), tendo um papel ativo em todo o processo, pretendendo analisar os

investigados no seu ambiente natural, possibilitando assim uma compreensão a partir de uma perspectiva interna. Bogdan e Biklen (1984) atestam ainda que

nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua ausência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversas, ouvir permitir a expressão livre dos participantes (p.3).

Será fundamental analisar, interpretar e tirar conclusões ao longo de todo o processo investigativo. Os dados que o investigador recolhe

“são essencialmente de carácter descritivo; os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente os resultados; a análise de dados é feita de forma indutiva; o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências” (Bogdan e Biklen, 1994, p.2).

Uma investigação é dirigida para resolver problemáticas e assim amplificar conhecimentos, tendo por isso, como principal propósito, melhorar o conhecimento que já existe e alargá-lo a novas perspectivas.

De acordo com Colás (1998), as demais etapas do processo de investigação qualitativa não se sucedem de forma linear, mas sim interactivamente, isto é, em cada circunstância há uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa.

As etapas do processo de investigação, são utilizadas para orientar uma investigação ou qualquer outro tipo de projeto. De elevada importância, podem ser entendidas como os princípios-chave que irão orientar o investigador, para que a investigação consiga responder, através de vários processos, às questões-problema formulada pelo mesmo, sendo que assegura a validade das respostas encontradas. Desta forma, devem ser encaradas com o rigor que ciência exige.

“A abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter” (Bell, 1993, p.20), ou seja, a metodologia tem de ser apropriada tendo em conta os objetivos da investigação, tendo em conta que “para merecer a qualidade de investigação, um trabalho terá de envolver alguma forma de rigor. Isto é, tem de assumir uma natureza minimamente metódica e sistemática, permitindo, deste modo, a sua possível reprodução” (Ponte, 2002, p.4).

Como este projeto de investigação se centra na compreensão de um fenómeno de natureza educativa, ou seja, segundo Ponte (2002), “procura compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior de uma estratégia de ação” (pp. 7-8), podemos verificar que esta investigação se concentra numa metodologia de investigação sobre a prática, definida pelo mesmo autor como “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente” (idem, p.3).

Através desta perspetiva conseguimos alcançar uma visão global onde não só se valorizam os resultados obtidos como também se dá bastante relevo a todo o processo – segundo Merriam (1998) “nas metodologias qualitativas os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas, mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural” (p.68).

Para Erickson (1986, p.149), é a partir da situação em que se analisa o material a recolher, ou já recolhido, que se pode falar em dados de investigação. Também Bogdan e Biklen, (1994), referem que os dados se devem analisar de uma forma própria e específica: *“Tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”* (p.50). Numa investigação qualitativa, as “provas” que o investigador deverá expor no seu relatório não são do tipo causal, mas constituem, como afirma Erickson (1986, p.149), uma demonstração da plausibilidade dos resultados.

Considero a investigação sobre a prática adequada a este estudo, uma vez que se pretendeu investigar um problema associado à prática educativa do professor, questionando e problematizando, sendo um processo que não pretende dar resposta a um problema mas sim interpretar os resultados que foram surgindo como “novas formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudança na prática” (Ponte, 2002, p.8).

2.3. CONTEXTO DE ESTUDO

2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

Esta investigação foi realizada no estágio de 1º Ciclo do Ensino Básico que teve início dia 6 de março de 2017 e conclusão a dia 24 de maio do mesmo ano. A proposta de intervenção para esta investigação iniciou-se no dia 15 de maio e terminou a dia 5 de junho.

Os participantes desta investigação são alunos de uma turma de 3º ano de escolaridade, com vinte alunos. Tendo em conta o tempo de estudo e uma vez que não seria possível analisar e interpretar os resultados dos vinte alunos, selecionou-se uma amostra de quatro alunos. Estes quatro alunos foram selecionados aleatoriamente: pelos alunos da turma foram distribuídos papéis numerados, em que cada papel continha um número único. Sortearam-se esses papéis num saco fechado e a amostra selecionou-se pelos quatro papéis retirados.

A seleção da amostra, tem nesta investigação, um sentido muito próprio:

tem por objetivos obter a máxima informação possível para a fundamentação do projeto de pesquisa e criar uma teoria, baseando-se, ao contrário da amostra quantitativa, em critérios pragmáticos e teóricos. Por isso, em vez da uniformidade, a amostra na investigação qualitativa procura a máxima variação (Aires, 2015, p.22).

A intervenção da investigação foi realizada na Escola Básica nº 3 da Quinta do Conde, tendo esta como morada a Rua Camilo Castelo Branco, 2975-260 Quinta do Conde.

2.3.3. A TURMA

A turma era constituída por vinte alunos, como já foi referido, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Era uma turma mista, tendo sete alunos do sexo feminino e treze alunos do sexo masculino.

Podemos dizer que os alunos, na sua maioria, tinham grandes capacidades na aquisição de conteúdos. Estes alunos precisavam que, constantemente, lhes fossem dados desafios estimulantes e, através de conversas informais com a professora cooperante, fui percebendo que esta turma era bastante agitada e conflituosa e que era necessário ter bastante firmeza e disciplina com a mesma.

Dois alunos estavam sinalizados com Necessidades Educativas Especiais e um outro aluno tinha apoio educativo.

Com base nas informações fornecidas pela Professora Cooperante, relativamente às áreas curriculares, os alunos desta turma tinham melhor aproveitamento na área do Estudo do Meio. Durante o tempo em que decorreu estágio, as notas subiram e os alunos conseguiram melhorar na área da Língua Portuguesa e da Matemática.

Como em qualquer contexto, os alunos têm ritmos de aprendizagem bastante distintos com diferentes capacidades, competências, estilos de aprendizagem individuais e ritmos de aprendizagem diversificados (Sanches & Santos, 2004 e Morgado, 2003, citado por Amaro, 2011) – há uns capazes de resolver determinados problemas apresentando menos dificuldades e outros que apresentam maior dificuldade. De forma geral esta turma era bastante comunicativa, participativa e tinha vontade de aprender.

2.3.4. A AMOSTRA

Todos os alunos da turma realizaram as tarefas planejadas e propostas para o estudo desta investigação. No entanto optou-se por selecionar, aleatoriamente, quatro alunos para se proceder a uma análise mais detalhada.

Desta forma, os alunos selecionados foram a B., o J., o P. e o S., que serão caracterizados no próximo ponto, com base na minha observação e com a ajuda da Professora Cooperante.

O anonimato foi assegurado aos participantes neste estudo. A confidencialidade acarreta um entendimento entre o investigador e os investigados no que diz respeito à utilização a dar aos dados recolhidos. Uma vez que o investigador confere a confidencialidade, a identidade dos investigados, que concedem os dados, não deve ser divulgada.

2.3.4.1. – B.

A B. tem oito anos. É uma menina bem-disposta, alegre e extrovertida. Revela algum interesse pelos conteúdos quando se sente motivada. Possui algumas dificuldades de aprendizagem nas áreas curriculares pois não sente interesse pelas mesmas. Durante as atividades implementadas mostrou bastante empenho e motivação nas atividades com complemento artístico.

2.3.4.2. – J.

O J. tem 8 anos de idade. É um menino bastante reservado, muito concentrado e organizado. É interessado na escola e, no tempo de aulas, não conversa com os colegas. Tem um bom ritmo de aprendizagem e de trabalho, tirando sempre boas notas. Ajuda os seus colegas sempre que o abordam e quando ele vê que estes estão com dificuldades. Por norma é pouco participativo, no entanto em todas as atividades desta investigação, que tiveram complemento artístico, o J. demonstrou muita curiosidade, interesse e participou de forma ativa.

2.3.4.3. – P.

O P. tem 9 anos de idade. É muito sociável, curioso e bastante interessado na escola e nas tarefas da mesma. Por ser uma pessoa bastante curiosa, questiona tudo o que não percebe/compreende, com o objetivo de procurar novos conhecimentos e partilhar esses conhecimentos com a turma. Distrai-se com alguma dificuldade devido à conversa constante com o parceiro de mesa. É muito participativo e tenta realizar sempre todas as tarefas propostas em sala. Não apresenta grandes dificuldades. Mostrou bastante motivação ao realizar as tarefas propostas nesta intervenção, concentrando-se melhor nas duas intervenções com componente artística.

2.3.4.4. – S.

O S. tem 8 anos. É uma criança com muita dificuldade de concentração. Tudo o que tenha a ver com a Era dos Dinossauros, arqueologia e antropologia, é do interesse do Santiago. É uma criança com pouco brio nos seus materiais e em todos os trabalhos que realiza.

É muito sociável e alegre. Mostra muita curiosidade em tudo o que lhe interessa. Realizou todas as tarefas propostas com bastante empenho, evidenciando estar mais motivado e interessado nas tarefas com componente artística.

2.4. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

2.4.1. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

A seleção das técnicas de recolha de dados teve por base o tipo de investigação que se insere neste relatório. Sendo uma investigação qualitativa, as técnicas que melhor se adequaram a esta investigação foram:

1. Observação Participante;
2. Recolha documental;

3. Observação não participante – Inquéritos por questionários.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), o estudo/pesquisa de dados é um “processo de busca e de organização sistemático de (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão” (p.205)

2.4.1.1. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação é, de acordo com Ludke e André (1986), um dos procedimentos de recolha de dados na investigação qualitativa. Esta técnica de recolha de dados, prima pela utilização dos sentidos, para se conseguir obter informação de alguns aspetos da realidade. Segundo Estrela (1990), “observar deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (p.80)

No que se refere a uma

[...] investigação de carácter qualitativo uma das técnicas mais usuais é a observação participante (Flick, 2004, Rodríguez, 1999) em que o investigador torna-se, ele mesmo, um membro participante tal como ocorre no presente estudo. Ele observa desde a perspectiva de um membro participante, mas também pode influenciar o que observa devido à sua participação (Flick, 2004). Yin (2005) refere que a observação participante é um modo especial de observação, em que o investigador não é meramente um observador passivo mas pode assumir uma variedade de papéis podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados.” (cit. Oliveira, 2015, pp. 117-118).

Eleva o portador do estudo, de acordo com Lakatos & Marconi (1990) e Santos (1999, 2002), a uma familiarização direta com a realidade, permitindo ao investigador identificar e obter confirmações e provas concretas.

Segundo refere Quivy & Campenhoudt (1998), o recurso à observação participante deverá contemplar, por um lado, a precisão e rigor das observações

e, por outro lado, o confronto constante entre as observações e as hipóteses interpretativas que se prendem à subjetividade da opinião do investigador (p.197).

As técnicas de observação podem ser usadas para recolher informação aprofundada sobre algumas situações típicas na implementação de uma intervenção. O método oferece perspectivas detalhadas e valiosas para os efeitos da intervenção e influência do contexto, e é sensível aos pontos de vista dos principais atores e dos beneficiários. A observação participante vai mais além, ao permitir um acesso experimental a um mundo de significados visto de dentro, tendo sido assim, selecionada para esta investigação.

De acordo com Estrela (1984),

A observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respetivo estatuto. Convirá, ainda, acrescentar que a observação participada se orienta para observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado. (p. 36)

É na observação que se consegue fazer uma reflexão sobre o trabalho que se está a desenvolver, uma vez que estamos a analisar com um olhar investigativo tudo o que queremos explorar. Por outro lado, torna-se difícil observar tudo, no local onde decorre a ação, pois os intervenientes são muitos. Para ajudar no processo de observação, e para que esta seja fiel ao que acontece na ação, as notas de campo e os registos do que as crianças dizem, são essenciais e importantes e permitem uma análise distanciada, "...será necessário analisar as condições que permitam um distanciamento do investigador relativamente ao objeto do estudo, quando este lhe é à partida muito próximo, possibilitando a sua análise racional." (Ponte, 2000, p.14).

Desta forma, considerou-se a observação realizada nesta investigação, uma observação participante, pois "durante a observação, o investigador (...)

mantém um bom registo dos acontecimentos para providenciar uma descrição relativamente incontestável para análise posterior e para o relatório final” (Stake, 2012, p.78).

2.4.1.2. RECOLHA DOCUMENTAL

Evidencio a importância das notas de campo, que se cingem ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Considera-se assim uma ferramenta a ser frequentemente utilizada porque, e de acordo com os mesmos autores, quanto mais detalhadas, precisas e extensivas, mais bem-sucedidos serão os resultados da análise pretendida.

Salienta-se que embora se tenham utilizado notas de campo com base na observação, e que a elas se tenha recorrido durante a análise dos dados, estas não estão evidentes no capítulo da análise.

De modo a completar as informações recolhidas pelos registos das notas de campo, recorreu-se à análise documental dos produtos dos alunos (obras plásticas e obras literárias), o que permitirá a revelação de aspetos novos, sendo, por isso, uma técnica de recolha de informação necessária e imprescindível nesta investigação. Houve ainda oportunidade de recorrer também ao registo por vídeo-áudio, o que permitiu que as notas de campo fossem complementadas à posteriori.

A análise documental, segundo Bardin (1977), consta de um conjunto de passos que promovem a facilidade de consulta e referenciação de um documento, tendo por base a sua sistematização. Desta forma, a análise documental é feita maioritariamente por classificação-indexação e por intermédio de passos de transformação, sendo o objetivo principal, analisar e resumir as informações dos produtos pesquisados. Isto irá permitir a produção de um documento suplementar que terá o máximo de informações pertinentes ao estudo.

Esta técnica no estudo em questão é realmente imprescindível, uma vez que o enriquece e acaba por recolher toda a informação necessária ao investigador, facilitando à posteriori o seu trabalho. Esta é, segundo Bardin (1977) “uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou um banco de dados”.

2.4.1.3. INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO

De uma forma mais estruturada e para conseguir obter e organizar dados, decidiu-se ainda implementar a este estudo, a técnica de inquéritos por questionário.

Os questionários são instrumentos que facilitam no processo recolha de informação sobre determinada temática, a um grande grupo de indivíduos, de forma mais rápida. Tendo em conta o tempo de implementação desta investigação, e como as aulas dos alunos estavam a chegar ao fim, o questionário foi a forma mais completa de terminar cada uma das intervenções.

Segundo Gil (2008), “contruir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas irão proporcionar dados ao investigador para descrever características da população pesquisada” (s/p). Campenhoudt e Quivy (2008) afirmam que “o questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas (...) às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções, (...) às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema” (s/p).

Desta forma, percebe-se que o questionário tem como objetivo obter informações sobre dados recolhidos em observação, em determinada investigação. Tem que ser constituído por uma linguagem simples e direta de forma a que todos os investigados consigam compreender claramente as questões do mesmo.

Mais se acrescenta que segundo Aaker et al. (2001), esta ferramenta de recolha de dados, é considerada uma “arte imperfeita”, pois não existe um método preciso que garanta que os objetivos de avaliação sejam alcançados com boa qualidade. Ainda segundo o autor, fatores como o bom senso e a experiência do investigador podem evitar vários tipos de erros em questionários, como por exemplo, as questões ambíguas, que são potencialmente prejudiciais, dada sua preponderância na amplitude de erros.

2.4.2. PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS

Nesta investigação, o processo de recolha de dados decorreu durante o estágio realizado na Escola nº3 da Quinta do Conde, como já foi referido acima. Este estágio teve a duração de onze semanas, entre dia 6 de março e 24 de maio de 2017. A primeira semana de estágio destinou-se à observação do ambiente em sala de aula e da turma, e as seguintes semanas destinaram-se à intervenção no mesmo.

Inicialmente, em concordância com os orientadores desta investigação, estabeleceu-se a metodologia das intervenções e a sequência das mesmas, para à posteriori se poderem implementar. Só quando ficou bem definida é que pôde ser implementada.

Deste modo, foram implementadas quatro intervenções, das quais duas com recurso à interdisciplinaridade e nas outras duas, sem. As duas intervenções em que se recorreu à interdisciplinaridade, foram divididas em quatro fases/momentos, como ilustra a seguinte tabela:

1ª fase (momento)	2ª fase (momento)	3ª fase (momento)	4ª fase (momento)
<ul style="list-style-type: none"> - Conversa coletiva - Falar do artista - Falar da obra - Registos individuais - descrição da obra (podem ser tópicos) - História da obra 	<ul style="list-style-type: none"> - Questão orientadora para construção de um texto individual - Construção de um texto (narrativo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reinterpretação plástica da obra através do texto construído 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar as obras literária e plástica

Tabela 2 - Metodologia de intervenção interdisciplinar

As duas intervenções em que não se recorreu à interdisciplinaridade, foram divididas em duas fases/momentos:

1ª fase (momento)	2ª fase (momento)
<ul style="list-style-type: none"> - Conversa sobre o tema apresentado - Questão orientadora para construção de um texto individual 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de um texto (descritivo)

Tabela 3 - Metodologia de intervenção sem interdisciplinaridade

Ao longo de todos os momentos explorados, foi-se sempre tentando recolher o máximo de dados possíveis e necessários para dar continuidade a esta investigação.

Em cada intervenção, os momentos eram filmados/fotografados e eram tiradas notas de campo sobre o modo como orientava a discussão de propostas dos alunos e do modo como tinha decorrido a intervenção, como a participação dos alunos, a motivação, sobre o meu papel observante, entre outros aspetos que foram sendo relevantes.

Para além de se terem tirado apontamentos sempre que necessário, realizaram-se gravações e foram ainda recolhidos os registos escritos dos alunos, de modo a proceder à sua posterior análise.

Importa ainda salientar que ao mesmo tempo em que se procedia às intervenções, fiquei responsável pela turma, o que acabou por ser uma responsabilidade acrescida pois há muitos aspetos a ter em consideração, como a organização da sala, a potencialização de um ambiente enriquecedor e motivador e a certificação de tudo ser absorvido quer em notas de campo quer nas gravações que ajudam a desenvolver o estudo com registos fiáveis.

2.4.3. PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS

Com a existência de várias técnicas de recolha de dados, é-nos dada a possibilidade de selecionar mais que um método de análise, o que faz com que os resultados sejam confirmados de várias formas o que concede um maior rigor à investigação e maior credibilidade aos resultados. Segundo Denzin (1970), a lógica desta abordagem está no facto de haver a possibilidade de atingir o melhor de cada técnica de recolha de dados, pois como em qualquer investigação, os pontos fracos de uma técnica são os pontos fortes de outra. Desta forma, a interação dos métodos de recolha de dados permite a validade de resultado e que se ultrapassem dificuldades e conflitos.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), a análise de dados é um processo de procura e de organização metódico de transcrições de “notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205).

Nesta investigação, o processo de análise de dados decorreu em dois momentos:

- Numa primeira abordagem foram analisados, evolutivamente, todos os textos realizados pelos alunos, por forma a visualizar e perceber quais as

maiores dificuldades sentidas e a forma de cada um deles se adaptar e responder, não só a novos desafios, mas também à realização de um projeto de continuidade.

- Num segundo tempo procedi à análise dos questionários realizados pelos alunos após conclusão das tarefas solicitadas, que me permitiu inferir sobre o impacto que a expressão plástica teve na realização dessas mesmas tarefas.

Para categorizar os resultados, recorri à tabela de critérios de avaliação de Português dos 3º e 4º anos do 1º CEB (2017), do Agrupamento de Escolas Michel Giacometti, que era a mesma utilizada em sala de aula, para avaliar os alunos.

Critérios de avaliação de Português - 3º/4º ano-1 ºCiclo do Ensino Básico

PERFIL DE DESEMPENHO		Ponderações	Níveis de desempenho
Rubrica de Avaliação			
ÁREA DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DO ALUNO	Linguagens e textos	30 %	
	Informação e comunicação	30 %	
	Pensamento crítico e pensamento criativo	15 %	
	Desenvolvimento pessoal e autonomia	15%	
	Relacionamento interpessoal	10%	
DESCRITORES OPERATIVOS DAS ÁREAS DE COMPETÊNCIAS	<p>O aluno: Domina a leitura em voz alta, a leitura silenciosa, a compreensão do sentido de textos narrativos e descritivos e de textos associados a finalidades informativas.</p> <p>Escreve de modo legível e usa a escrita para redigir textos curtos com diferentes intenções comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação, apropriadas para este ano escolaridade.</p> <p>Apropria-se de uma consciência e conhecimento dos elementos, estruturas, regras e usos da língua consolidando gradualmente a capacidade de reflexão e de uso de linguagem específica para verbalizar esse conhecimento.</p> <p>Compreende e exprime-se com vista a interagir com adequação ao contexto.</p> <p>Comunica em diferentes contextos/situações recorrendo a uma articulação pausada e clara dos sons.</p> <p>Expõe conhecimentos, apresenta narrações, discute com base em pontos de vista.</p> <p>Cria uma relação afetiva e estética com a leitura e com textos literários orais e escritos.</p> <p>Comunica adequadamente as suas ideias, através da utilização de diferentes linguagens, fundamentando-as e argumentando face às ideias dos outros.</p>		5 (Muito Bom)
	<p>O aluno: Domina a leitura em voz alta, a leitura silenciosa, a compreensão do sentido de textos narrativos e descritivos.</p> <p>Escreve de modo legível e usa a escrita para redigir textos curtos para narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação, apropriadas para este ano escolaridade.</p>		
DESCRITORES/OPERADORES DAS ÁREAS DE COMPETÊNCIAS	<p>Compreende e exprime-se com vista a interagir com adequação ao contexto.</p> <p>Comunica em diferentes contextos/situações recorrendo a uma articulação clara dos sons.</p> <p>Expõe conhecimentos e discute com base em pontos de vista.</p> <p>Estabelece uma relação afetiva e estética com a leitura e com textos literários orais e escritos.</p> <p>Comunica as suas ideias, através da utilização de linguagens, fundamentando-as.</p>		4 (Bom)
	<p>O aluno: Faz leitura em voz alta, leitura silenciosa e compreende o sentido de textos narrativos e descritivos.</p> <p>Escreve e usa a escrita para redigir textos curtos para narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação de regras de ortografia e de pontuação, apropriadas para este ano escolaridade.</p> <p>Utiliza o conhecimento dos elementos, estruturas, regras e usos da língua consolidando gradualmente a capacidade de reflexão e de uso de linguagem específica para verbalizar esse conhecimento.</p> <p>Compreende e exprime-se com vista a interagir adequadamente.</p> <p>Comunica em diferentes contextos/situações.</p> <p>Expõe conhecimentos.</p> <p>Contacta e aprecia textos literários orais e escritos.</p> <p>Comunica as suas ideias, através da utilização de uma linguagem pouco complexa.</p>		3 (Suficiente)
OPERADORES DAS ÁREAS DE COMPETÊNCIAS	<p>O aluno: Apresenta um desempenho inferior ao descritor de nível 3.</p>		2 (Insuficiente)
	<p>O aluno: Revela grande falta de assiduidade e/ou recusa em participar de forma ativa nas atividades da aula.</p>		1 (Mto Insuficiente)

Tabela 4 – Critérios de avaliação do Agrupamento de Escolas Michel Giacometti – 1º CEB

Para complementar a análise de dados e avaliar as competências mobilizadas, foi ainda colocado em prática um quadro referencial que permitirá entender as competências adquiridas pelos alunos. De acordo com Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), quanto mais dados se interligarem entre a observação e a avaliação, maior será o entendimento e adaptação do ensino, para se poderem promover aprendizagens.

A proposta de atividades teve assim em consideração o documento “Global competency for an inclusive world” da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que nos leva a concluir que a combinação entre conhecimento-habilidades-attitudes/valores, permite desenvolvimento de competências importantíssimas.

Desta forma, sentiu-se necessidade de criar quadros de referência que visam o desenvolvimento das competências através destas atividades.

Competência	Indicador
Empenho	Mostrar entusiasmo e determinação na realização da tarefa proposta
Participação	Apresentar interesse questionando ou dando a sua opinião relativamente à temática
Respeito pelo outro	Respeitar as produções e as opiniões dos colegas
Preservação de materiais	Respeitar as normas de preservação dos materiais
Espírito crítico	Refletir e questionar informação oral visual ou escrita
Cumprimento de tarefas	Realizar de forma eficaz a tarefa proposta
Autonomia	Atuar de forma independente
Auto e heteroavaliação	Criticar construtivamente o seu trabalho e o dos colegas mostrando

	capacidade de aceitação de diferentes opiniões
Responsabilidade	Comprometer e cumprir ações de tarefas propostas

Tabela 5 - Referencial de competências comportamentais

Competência		Indicador
Organização da composição visual		Perceber que tem de existir um planeamento referente à organização da composição visual
Interpretação de imagens obras de arte		Perceber a Mensagem transmitida através das obras de arte imagens
Apropriação da linguagem artística	Técnica	Conhecer a técnica trabalhada
	Materiais	Conhecer os diferentes materiais e as suas características
	Artistas	Conhecer diferentes artistas e as correntes que os mesmos se inserem
Representação gráfica		Respeitar a organização da composição visual
Criatividade		Pensar e praticar de forma diferente
Sensibilidade		Demonstrar as suas sensações e sentimentos através do desenho
Expressão		Representar e exprimir sensações experiências e ou vivências
Ilustração		Conhecer as características de uma ilustração
Construção		Cria objetos/colagens explorando as possibilidades dos materiais
Pintura sugerida		Pintar utilizando no mínimo dois materiais diferentes

Tabela 6 - Referencial de competências Expressão Plástica

Competência		Indicador
Escrita	Produção de textos escritos	Redigir textos de acordo com o plano previamente elaborado, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação, utilizando mecanismos de coesão e coerência.

Tabela 7 - Referencial de competências Português

Neste sentido, a escala de avaliação selecionada, foi a escala de classificação, pois planeou-se “um conjunto de características ou qualidades relativamente às quais se pretende atribuir uma avaliação através da utilização de uma escala (em que os níveis indicam o grau de cada atributo)” (Reis, 2001: 37).

De acordo com o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, a informação que resulta dos produtos avaliados no 1º Ciclo do Ensino Básico, é representada por cinco níveis qualitativos como “Muito Insuficiente”, “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom”, “Muito Bom”.

Nível		Descrição
1	Não observado (muito insuficiente)	Não foi possível observar se o aluno adquiriu as competências objetivos pretendidos
2	Insuficiente	Revela lacunas assinaláveis na aquisição das competências ou objetivos pretendidos
3	Suficiente	Revela algumas lacunas do desenvolvimento das competências objetivos pretendidos
4	Bom	Adquiriu com facilidade as competências ou objetivos pretendidos

5	Muito Bom	Desenvolver plenamente a aquisição das competências objetivos pretendidos
---	-----------	---

Tabela 8 - Níveis de avaliação para registo de observação

A avaliação serve assim como uma ferramenta para o investigador perceber e verificar as aprendizagens dos investigados, entender as dificuldades e arranjar estratégias pedagógicas que ajudem na superação das mesmas.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta e descreve a estratégia de ensino/aprendizagem proposta ao nível da intervenção pedagógica, descrevendo, para cada atividade, as suas principais características, os seus objetivos e conteúdo, tendo por base o Programa e Metas Curriculares de Português do 1º Ciclo do Ensino Básico e os critérios de avaliação exigidos pela escola onde se realizou o estágio. Considerando que o estudo é centrado na articulação interdisciplinar entre a E.A. e a LP elabora-se uma descrição detalhada do modo como as atividades foram apresentadas e exploradas em contexto prático de sala de aula.

3.1. ATIVIDADES PROPOSTAS

As atividades propostas ao nível da intervenção pedagógica, tiveram por base o Programa de Educação Artística, o Programa de Português do 1º Ciclo do Ensino Básico e foram ainda baseadas nas estratégias inseridas na obra de Godinho e Brito - “As Artes no Jardim de Infância”.

As atividades apresentam uma abordagem metodológica, articulando a E.A., nomeadamente a Expressão Plástica, incentivando “práticas de aproximação à Arte que se organizam em torno das três dimensões da experiência artística: execução (aplicando técnicas), criação (fazendo algo novo), apreciação (contactando obras de outros)” (Godinho & Brito, 2010, s/p).

“Ao nível da expressão plástica, as orientações curriculares organizam as experiências em torno da exploração e descoberta (criação), da utilização de técnicas (execução) e do contacto com diferentes formas de manifestação artística (apreciação)”. (OCEPE, 2016, pp. 61-63)

As artes plásticas assentam em atividades de expressão, de experimentação e de procura, que estabelecem fundamentos sobre os quais as aprendizagens e a personalidade das crianças se constrói.

Assim, de acordo com a planificação delineada para implementação das atividades propostas com fim à aplicação da presente investigação foram desenvolvidas quatro intervenções de onde se destacam:

- 1ª Intervenção (sem recurso à E.A.)
- 2ª Intervenção (com recurso à E.A.);
- 3ª Intervenção (sem recurso à E.A.);
- 4ª Intervenção (com recurso à E.A.).

As atividades foram exploradas de forma metódica, onde a participação de todos os elementos da turma foi essencial, desde a preparação de materiais, à organização do espaço.

Para cada uma das intervenções foi criado um PowerPoint (PPT) (Apêndice 5), para as tornar mais lúdicas e motivadoras, uma vez que os alunos se interessavam bastante pela parte tecnológica envolvida. Assim, era inicialmente preparado o PPT no computador da sala e ligado o retroprojektor. Todas as intervenções iniciaram com a visualização dos PPT.

Paralelamente, durante o período de desenvolvimento das ações programadas, cada intervenção foi dividida em momentos essenciais à investigação, de acordo com a apresentação ilustrada nas tabelas abaixo.

DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS PARA A 1ª E 3ª INTERVENÇÕES

1ª fase:

- Conversa sobre o tema apresentado
- Questão orientadora para construção de um texto individual

2ª fase:

- Construção de um texto (descritivo/ narrativo)

DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS PARA A 2ª E 4ª INTERVENÇÕES

1ª fase:

- Conversa coletiva
- Falar do artista
- Falar da obra
- Registos individuais – descrição da obra (por tópicos)
- História da obra

2ª fase:

- Questão orientadora para construção de um texto individual
- Construção de um texto (descritivo/narrativo)

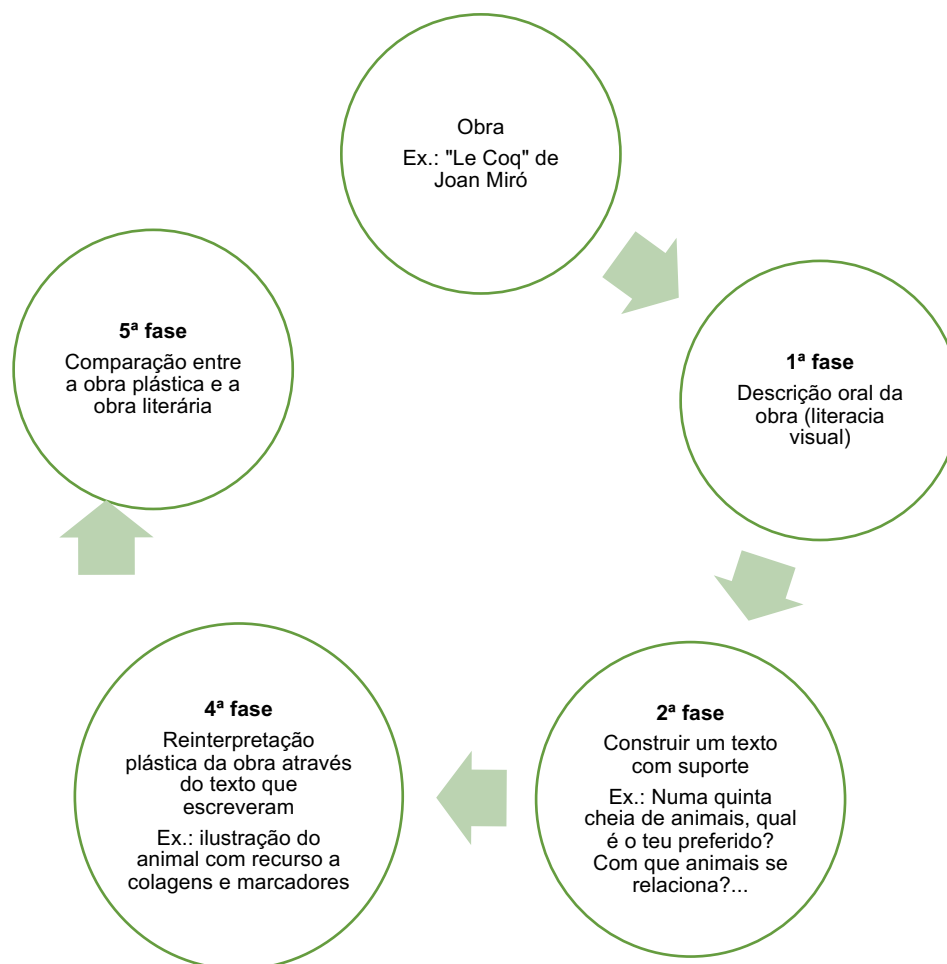
3ª fase:

- Reinterpretação plástica da obra através do texto contruído

4ª fase:

- Comparar as obras literária e plástica

No esquema que se segue às tabelas, podemos observar um exemplo de como será aplicada a metodologia em questão nas intervenções com recurso à Educação Artística.



Esquema 1 – Metodologia proposta

3.1.1.1. 1ª INTERVENÇÃO – SEM OBRA ARTÍSTICA

A primeira intervenção foi definida como um pré-diagnóstico no que diz respeito à parte da LP, pois permitiu analisar como os alunos se encontravam na estruturação de textos e como reagiriam perante este desafio.

A planificação desta intervenção foi dividida em duas fases das quais:

Na **1ª fase** abordou-se o tema das profissões e foi dada uma questão orientadora aos alunos para que idealizassem um texto: “Qual é a profissão que mais gostas? Imagina o quarto de uma pessoa com essa profissão.”.

Na 2ª fase preencheram um guião de produção e construíram um texto descritivo, com auxílio de um guião de explicação, em que fizeram a descrição do quarto adequado para essa pessoa que imaginaram, com base no que foi escrito no guião de produção.

Objetivos: correta construção de um texto descritivo, tendo em conta as suas características (estrutura).

Com base nas Metas Curriculares do Ensino Básico de Português (2015), esta atividade está associada aos seguintes objetivos:

- Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as. [LE3 – 14.1];
- Utilizar uma caligrafia legível. [LE3 – 15.1];
- Respeitar as regras de ortografia. [LE3 – 15.2];
- Usar vocabulário adequado. [LE3 – 15.3];
- Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos. [LE3 – 15.4];
- Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais. [LE4 – 20.1].

Discussão e sistematização: num último momento, como forma de sintetizar o que foi feito, irão realizar um questionário sobre o que fizeram e aprenderam. Será dado algum tempo aos alunos para que o façam autonomamente e individualmente.

3.1.2. – 2ª INTERVENÇÃO – “LE COQ” DE JOAN MIRÓ

A segunda intervenção foi definida como um “percurso” no que diz respeito à parte da LP, pois permitiu analisar o desenvolvimento da aprendizagem de estruturação textual.

Esta intervenção foi dividida em quatro fases. Na **1ª fase** é pedido aos alunos que olhem para a obra apresentada (*Le Coq de Joan Miró*), e descrevam por tópicos o que observam, numa folha pautada.



Obra 1: “*Le Coq*” de Joan Miró

Figura 1 - "Le Coq", Joan Miró

Posteriormente serão feitas algumas questões como: “Que animal é este?; Onde estará?; Porque é que tem o bico aberto?; O que está o galo a fazer?; Quais são os elementos fortes da obra?”, na tentativa de absorver o máximo de informação que a obra oferece e que os alunos conseguem captar e imaginar à volta da mesma. Para terminar a 1ª fase, contou-se a história da obra aos alunos.

Numa **2ª fase**, foi apresentada uma orientação aos alunos de modo a que concebessem um texto: “Uma quinta tem vários animais. Qual é o vosso animal preferido, da quinta? Como é o lugar onde vive e com que animais se relaciona?”

Depois de pensarem na questão colocada, preencheram um guião de produção e construíram um texto narrativo, com auxílio de um guião de explicação, em que narraram a história desse animal, do lugar onde vive e que amigos tem, tendo de haver diálogo entre as personagens abordadas em cada texto.

Na **3ª fase**, através do texto que construíram, ilustraram o animal (personagem principal do texto), com colagens de papel de lustro para a paisagem de fundo, pintura com marcadores, delineação do animal com lã preta e outros materiais, de acordo com a história que narraram.

Por fim, na **4ª fase**, compararam o texto com a sua ilustração para perceberem se os elementos da obra literária constavam todos na obra plástica.

Objetivos: o trabalho plástico deve ser criativo e relembrar as características da obra do artista Joan Miró; correta construção de um texto narrativo, tendo em conta as suas características (estrutura).

Com base nas Metas Curriculares do Ensino Básico de Português (2015), esta atividade está associada aos seguintes objetivos:

- Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as. [LE3 – 14.1];
- Utilizar uma caligrafia legível. [LE3 – 15.1];
- Respeitar as regras de ortografia. [LE3 – 15.2];
- Usar vocabulário adequado. [LE3 – 15.3];
- Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos. [LE3 – 15.4];
- Escrever pequenos textos, incluindo os elementos constituintes quem, quando, onde, o quê, como. [LE3 – 16.1];
- Introduzir diálogos em textos narrativos. [LE3 – 16.2].

Analisando ainda as Aprendizagens Essenciais da E.A. (2018), esta atividade engloba também os seguintes objetivos:

- Permitir oportunidades de enriquecer e alargar a experiência visual das crianças, possibilitando o contacto com a obra de arte, entre outras formas visuais, despertando o gosto para apreciar e fruir os diferentes contextos visuais.
- Aquisição da linguagem da comunicação visual para identificar e analisar, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos, técnicas em obras artísticas e noutras narrativas visuais, aplicando os saberes apreendidos em situações de observação e/ ou da sua criação plástica.
- Utilização de obras de arte de diferentes épocas e culturas, sendo indesejável que se restrinja a Arte à tradição ocidental e em determinados períodos históricos.
- Experimentar plasticamente conceitos, temáticas e narrativas em diferentes meios expressivos, mobilizando os elementos da comunicação visual e os conhecimentos vivenciados nos diferentes contextos artísticos, dando especial relevo ao desenho, nas suas diferentes vertentes, como “exercício básico e insubstituível de toda a linguagem plástica e uma “ferramenta” essencial na estruturação do conhecimento visual”.

Discussão e sistematização: num último momento, como forma de sintetizar o que foi feito, irão realizar um questionário sobre o que fizeram e aprenderam. Será dado algum tempo aos alunos para que o façam autonomamente e individualmente.

3.1.3. – 3ª INTERVENÇÃO – SEM OBRA ARTÍSTICA

A terceira intervenção, tal como a segunda, foi delineada como um “percurso”, no sentido em que deu continuidade à análise do desenvolvimento de aprendizagens.

Na **1ª fase**, após abordar o mundo dos famosos, de pintores mundialmente conhecidos e as suas possíveis vivências, foi dada uma questão orientadora aos alunos para que idealizassem um texto: “Imagina que és um artista famoso, conhecido mundialmente, e com obras maravilhosas. Como seria o jardim da tua casa?”.

Depois, na **2ª fase**, após terem pensado na questão colocada, preencheram um guião de produção e construíram um *texto descritivo*, com auxílio de um guião de explicação, em que tiveram de fazer a descrição do jardim que imaginaram, com base no que foi escrito no guião de produção.

Objetivos: correta construção de um texto descritivo, tendo em conta as suas características (estrutura).

Com base nas Metas Curriculares do Ensino Básico de Português (2015), esta atividade está associada aos seguintes objetivos:

- Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as. [LE3 – 14.1];
- Utilizar uma caligrafia legível. [LE3 – 15.1];
- Respeitar as regras de ortografia. [LE3 – 15.2];
- Usar vocabulário adequado. [LE3 – 15.3];
- Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos. [LE3 – 15.4];
- Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais. [LE4 – 20.1].

Discussão e sistematização: num último momento, como forma de sintetizar o que foi feito, irão realizar um questionário sobre o que fizeram e aprenderam. Será dado algum tempo aos alunos para que o façam autonomamente e individualmente.

➤ **1ª E 3ª INTERVENÇÃO:**

Foi distribuída uma folha pautada por cada aluno. Seguidamente, iniciou-se o tema das intervenções 1 e 3 (profissões e mundo dos artistas, respetivamente). Para a primeira intervenção foram feitas questões como “quando fores grande, o que gostavas de ser?”, “o que sabes sobre essa profissão?”, “para que servem as profissões”, “já imaginaste quando fores grande?”, “como será o quarto dessa pessoa crescida, com essa profissão?”; e para a terceira intervenção as questões colocadas foram: “o que é um artista?” “se fosses um artista, que tipo de artista serias?”, “como seria a tua vida?”, “como seria a tua casa? Teria um jardim?”, que levaram os alunos a pensar e a estruturar o pensamento à volta da temática.

Depois abordou-se a temática textual, em que os alunos foram questionados sobre o que era um texto descritivo, qual a sua função e estrutura. As respostas foram variadas e algumas crianças não tinham noção da estrutura deste tipo de texto ou quando deveria ser usado.

Foi então entregue um guião de explicação que continha a estrutura do texto descritivo e um guião de produção do mesmo tipo de texto, a cada aluno.

O guião de explicação (Apêndice 1) teve como função auxiliar na aprendizagem da estruturação textual. O guião de produção (Apêndice 2) consistiu em ajudar a fornecer elementos essenciais à construção do texto. Os dois guiões foram lidos em voz alta para que todos os alunos acompanhassem a leitura e tirassem dúvidas.

Posteriormente, foi dada a questão orientadora e começaram a preencher os guiões de produção do texto descritivo.

GUIÃO DE PRODUÇÃO DO TEXTO DESCRITIVO		
Título do texto: <u>o futebolista</u>		
Introdução (definição geral do elemento a descrever)	Quem?	futebolista
	O quê?	tem um quarto
	Quando? (tempo)	esta manhã
	Como/onde	campo de futebol
Desenvolvimento (características do elemento)	Paisagem(s) / Lugares (Elementos gerais/pormenores da paisagem)	8 chuteiras 2 miões companheiros 9 golos 3 camião 1 armário 3 camião 1 equipamento 5 quadros 1 mesa de cabeceira 3 fotografias
	Pessoa(s) / Personagem(s) (Características físicas e psicológicas/ gostos/ profissão/ ...)	
	Objeto(s) (Tamanho/ forma/ cor/ textura/ utilidade/ ...)	
	Animal(s) (Características físicas e psicológicas/ gostos/ alimentação/ deslocação/ ...)	
Conclusão	Comentário que resume a ideia principal	

Figura 2 - Guião de produção preenchido (1ª intervenção)

Por fim, estruturaram os seus textos, na folha pautada, com base no que já tinham escrito nos guiões de produção, facilitando o processo.

Terminado o texto, os alunos saíram para o intervalo e só no fim desse dia de aulas foram entregues os questionários para perceber se os conhecimentos tinham sido absorvidos.

3.1.4. – 4ª INTERVENÇÃO – “FADA AZUL E PINÓQUIO” DE PAULA REGO

A última e quarta intervenção foi definida como um pós-diagnóstico no que diz respeito à parte da LP, pois permitiu analisar como os alunos se encontravam na estruturação de textos, ao fim das quatro intervenções e também perceber se a E.A. influenciava ou não o desenvolvimento das aprendizagens.

Na **1ª fase**, foi pedido aos alunos que olhassem para a obra apresentada (*Fada Azul e Pinóquio de Paula Rego*) e descrevessem por tópicos o que observavam, numa folha pautada.



Obra 2: “*Fada Azul e Pinóquio*” de Paula Rego

Figura 3 - "Fada Azul e Pinóquio", Paula Rego

Posteriormente foram colocadas algumas perguntas como: “Que história está representada nesta obra?; Que parte da história é esta?; Porque é que achas que Paula Rego desenhou este quadro?; Quem é o menino deste quadro? O que está a fazer?; O que representa a senhora que está na obra?; O que estão os dois juntos a fazer?”, na tentativa de absorver o máximo de informação que a obra oferece e que os alunos conseguem captar e imaginar à volta da mesma. Para terminar a 1ª fase, contou-se a história da obra aos alunos.

Na **2ª fase**, foi dada uma frase orientadora aos alunos para que idealizassem um texto: “dou-te uma fada... nunca houve outra igual”. Depois de pensarem na frase colocada, preencheram um guião de produção e construíram um texto narrativo, com auxílio de um guião de explicação, em que narraram a história dessa fada, tendo de haver diálogo entre a fada e a outra personagem da história, que foi o autor de cada obra literária.

Na **3ª fase**, através do texto construído, ilustraram, numa cartolina azul escura e com pastéis secos, os pormenores da história e os da fada.

Por fim, na **4ª fase**, compararam o texto com a sua ilustração para perceberem se os elementos da obra literária constavam todos na obra plástica.

Objetivos: o trabalho plástico deve ser criativo e relembrar as características da obra da artista Paula Rego; correta construção de um texto narrativo, tendo em conta as suas características (estrutura).

Com base nas Metas Curriculares do Ensino Básico de Português (2015), esta atividade está associada aos seguintes objetivos:

- Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as. [LE3 – 14.1];
- Utilizar uma caligrafia legível. [LE3 – 15.1];
- Respeitar as regras de ortografia. [LE3 – 15.2];
- Usar vocabulário adequado. [LE3 – 15.3];
- Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos. [LE3 – 15.4];
- Escrever pequenos textos, incluindo os elementos constituintes quem, quando, onde, o quê, como. [LE3 – 16.1];
- Introduzir diálogos em textos narrativos. [LE3 – 16.2].

Tal como na segunda atividade, e tendo em conta as Aprendizagens Essenciais da E.A. (2018), esta atividade engloba os seguintes objetivos:

- Permitir oportunidades de enriquecer e alargar a experiência visual das crianças, possibilitando o contacto com a obra de arte, entre outras formas visuais, despertando o gosto para apreciar e fruir os diferentes contextos visuais.
- Aquisição da linguagem da comunicação visual para identificar e analisar, com um vocabulário específico e adequado, conceitos, contextos, técnicas em obras artísticas e noutras narrativas visuais, aplicando os saberes apreendidos em situações de observação e/ ou da sua criação plástica.
- Utilização de obras de arte de diferentes épocas e culturas, sendo indesejável que se restrinja a Arte à tradição ocidental e em determinados períodos históricos.
- Experimentar plasticamente conceitos, temáticas e narrativas em diferentes meios expressivos, mobilizando os elementos da comunicação visual e os conhecimentos vivenciados nos diferentes contextos artísticos, dando especial relevo ao desenho, nas suas diferentes vertentes, como “exercício básico e insubstituível de toda a linguagem plástica e uma “ferramenta” essencial na estruturação do conhecimento visual”.

Discussão e sistematização: num último momento, como forma de sintetizar o que foi feito, irão realizar um questionário sobre o que fizeram e aprenderam. Será dado algum tempo aos alunos para que o façam autonomamente e individualmente.

➤ 2ª E 4ª INTERVENÇÃO:

Nestas intervenções foi distribuída, igualmente, uma folha pautada por cada aluno. Seguidamente, iniciou-se o tema das intervenções 2 e 4, pedindo aos alunos que observassem as obras de *Joan Miró* na 2ª intervenção e *Paula Rego* na 4ª intervenção.

Foi pedido que, depois de fazerem a observação das obras, descrevessem nas suas folhas, por tópicos, que elementos tinham visto na pintura. Posteriormente, em grupo, analisámos os elementos da obra e os que tiveram mais destaque.

Após ter sido feita a interpretação do que se estava a ver, foi então mostrado aos alunos a história da obra e o nome do seu autor.

Depois abordou-se a temática textual, em que os alunos foram questionados sobre o que era um texto narrativo, qual a sua função e estrutura. As respostas foram variadas e algumas crianças tinham já alguma noção do tipo de texto que estava a ser abordado.

Foi então entregue um guião de explicação (Apêndice 3) que continha a estrutura do texto narrativo e um guião de produção do mesmo tipo de texto, a cada aluno.

O guião de explicação teve como função auxiliar na aprendizagem da estruturação textual. O guião de produção (Apêndice 4) consistiu em ajudar a fornecer elementos essenciais à construção do texto. Os dois guiões foram lidos em voz alta para que todos os alunos acompanhassem a leitura e tirassem dúvidas.

Posteriormente, foi dada a questão orientadora e começaram a preencher os guiões de produção do texto narrativo. De seguida estruturaram os seus textos, na folha pautada, com base no que já tinham escrito nos guiões de produção, facilitando o processo.

Quando terminaram os textos, foi-lhes solicitado que, com base nas características da obra observada, elaborassem eles uma obra plástica, com os

materiais fornecidos, de modo a ilustrarem o que tinham escrito no texto narrativo.

Terminado a obra plástica, os alunos saíram para o intervalo e só no fim desse dia de aulas foram entregues os questionários para perceber se os conhecimentos tinham sido absorvidos.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Procedemos, agora, à apresentação e análise dos resultados obtidos de acordo com a metodologia de teor qualitativo, como já referimos anteriormente.

Bogdan & Biklen aludem que os investigadores qualitativos apresentam mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos, “(...) sendo que as técnicas qualitativas conseguem demonstrar, recorrendo a pré e pós-testes que as mudanças se verificam. As estratégias qualitativas patentearam o modo como expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Os resultados serão separados em duas categorias: primeiramente, iremos apresentar a informação recolhida, através dos textos elaborados pelos vários elementos da amostra; seguidamente, apresentaremos os resultados dos questionários aos quais os alunos foram submetidos.

4.1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS REFERENTES AOS TEXTOS ELABORADOS

Nesta primeira abordagem, temos como objetivo, avaliar o modo como a E.A. afeta o desempenho de cada elemento.

Para isso, foram analisados os textos de cada um no decorrer de cada intervenção de acordo com os critérios das tabelas 4, 5, 6, 7 e 8.

Análise individual dos elementos da amostra em estudo:

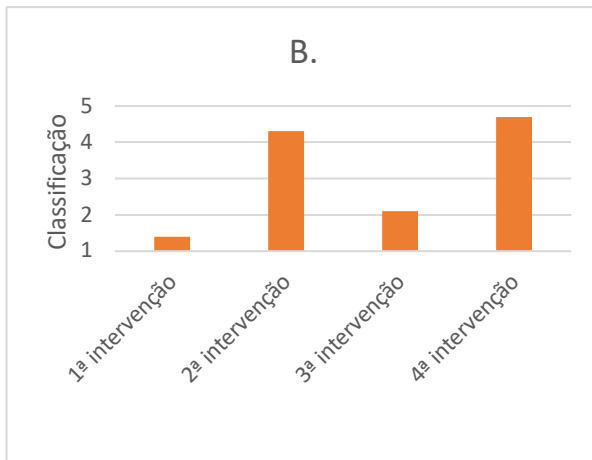


Gráfico 1 - Análise individual B.

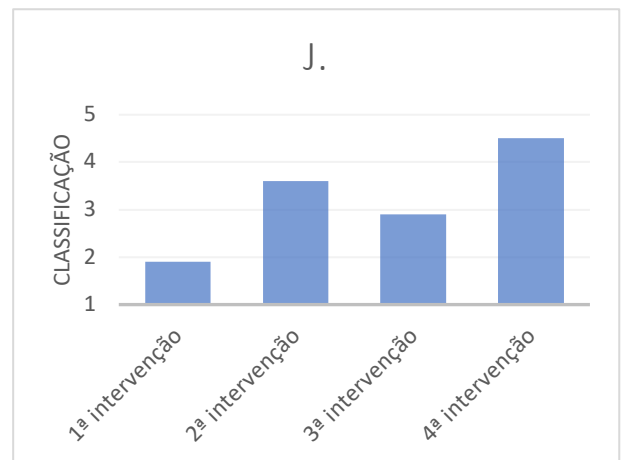


Gráfico 2 - Análise individual J.

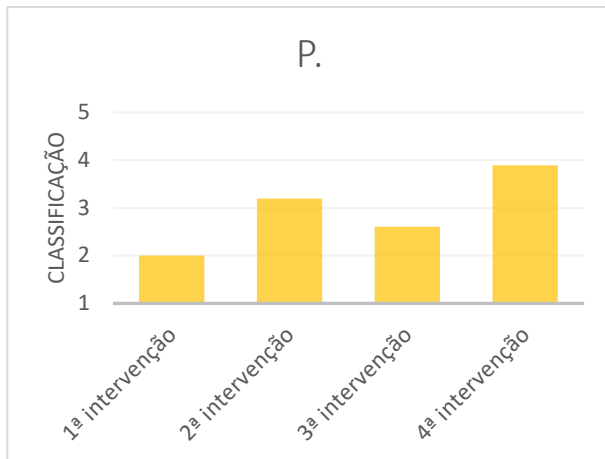


Gráfico 3 - Análise individual P.

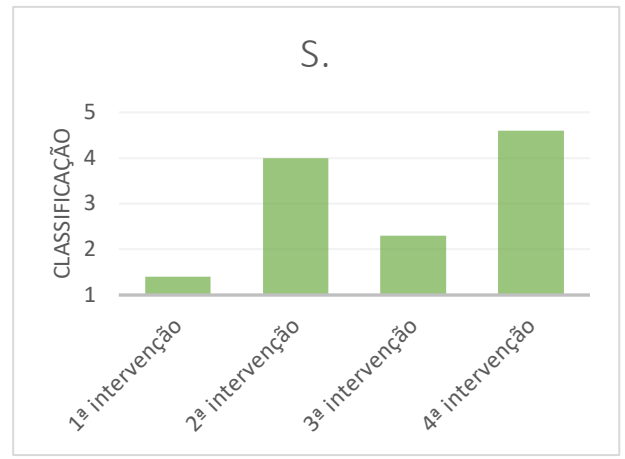


Gráfico 4 - Análise individual S.

Depois de serem analisados individualmente e de ser claro que em todos, as 2ª e 4ª intervenções obtiveram melhores resultados, passou-se à análise em conjunto de todos os elementos por forma a facilitar a comparação.

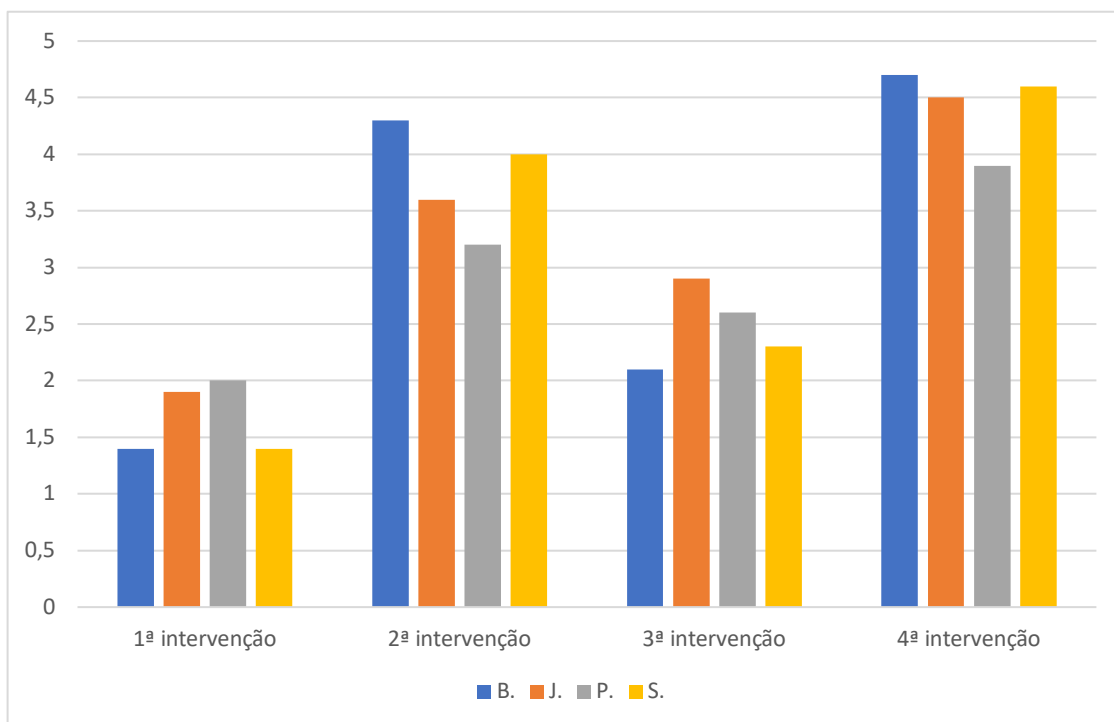


Gráfico 1 - Comparação quantitativa entre os elementos da amostra

Assim, concluímos que a apresentação destes resultados nos remete a um melhor aproveitamento dos alunos sempre que são estimulados, pela E.A..

Tal como defende Oliveira, “a arte contemporânea deve ser entendida como recurso pedagógico já que desenvolve na criança a percepção visual, ajuda-a a estruturar o seu pensamento e o seu sentido crítico, proporciona-lhe um conjunto de experiências estéticas que lhe permitem o entendimento do mundo atual, amplia a sua linguagem expressiva que lhe permite desenvolver a sua criatividade e estimula a sua representação gráfica”. (2013, p.19).

Desta forma, é importante fomentar o uso da E.A. no mundo da educação, pois só desta forma conseguimos que os alunos se integrem ativamente nas atividades propostas e consigam explorar ao máximo as suas capacidades, tal como referido no Decreto de Lei, acerca da utilização da E.A.: “promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular; desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na E.A., no âmbito do

currículo do 1.º ciclo; desenvolve nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade” (Decreto Lei n.º 241/2001).

4.1.2. ADAPTAÇÃO DOS ALUNOS À REALIZAÇÃO DE TAREFAS DE CONTINUIDADE

Os questionários fornecidos aos elementos da amostra após conclusão das intervenções propostas contemplam 5 questões que foram formuladas com o objetivo de serem qualificadas como certo ou errado. Importa ainda referir que, nas 1ª e 3ª intervenções, devido a não se ter usado recurso à EA, os questionários contemplavam apenas 3 das 5 questões diretas, tal como exemplificado abaixo (questionário 2).

Nome: _____
Data: _____
Idade: _____
1 - De quem é a obra analisada inicialmente?
2- Que título tem?
3 - Que tipo de texto trabalhaste?
4 - Quais são as características do texto trabalhado?
5- Que tipo de materiais foram utilizados no trabalho plástico?

Questionário 1 - Perguntas utilizadas nas 2ª e 4ª intervenções

Nome: _____
Data: _____
Idade: _____
1 - Que título tem?
2- Que tipo de texto trabalhaste?
3 - Quais são as características do texto trabalhado?

Questionário 2 - Perguntas utilizadas nas 1ª e 3ª intervenções

Foram analisados os questionários em forma gráfica, de modo a comparar, não só, o desempenho dos alunos nas intervenções com e sem EA, mas também o desempenho individual de cada um deles, no decorrer da mesma tarefa ao longo de 4 intervenções.

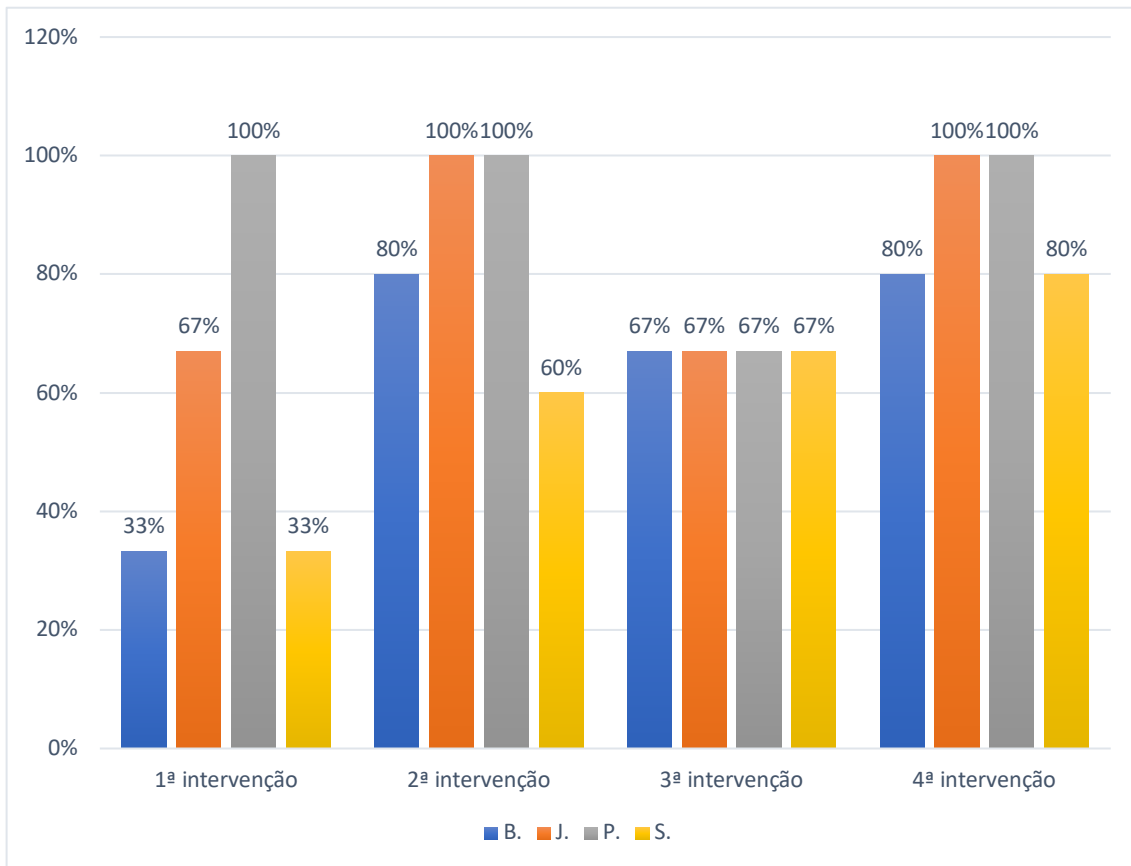


Gráfico 2 - Comparação análise resultados de questionários dos elementos da amostra

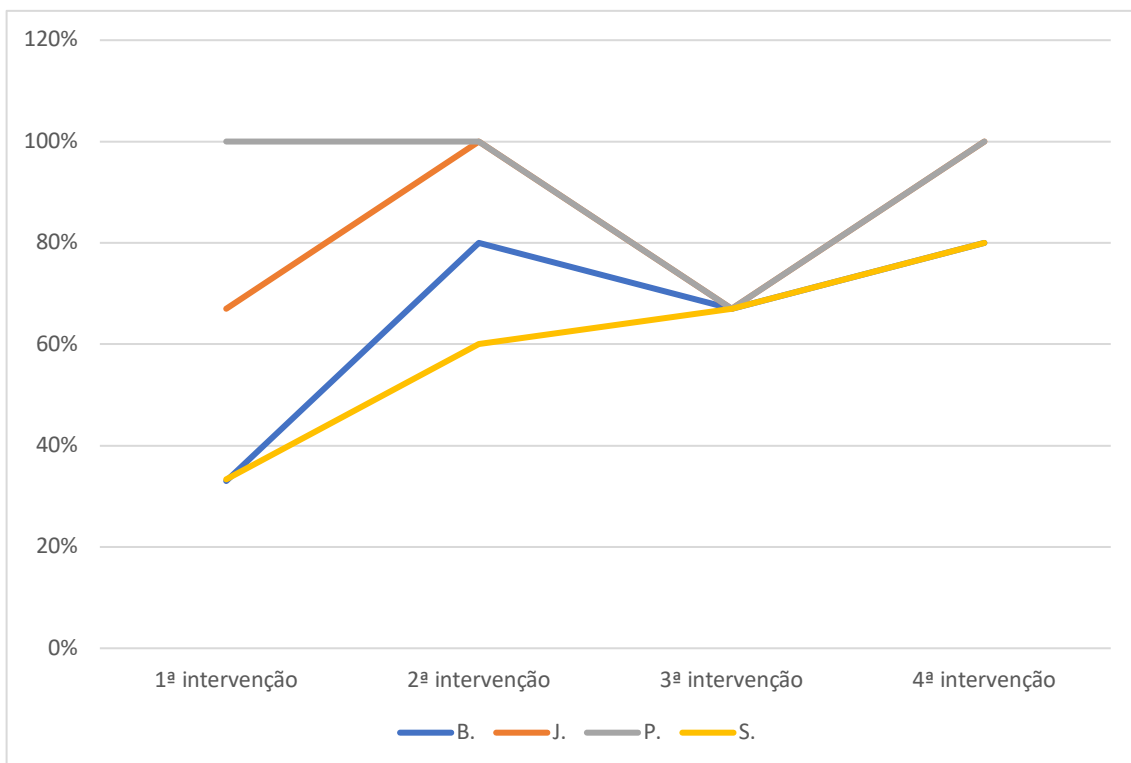


Gráfico 3 Evolução de cada elemento após conclusão das atividades

Através da análise dos gráficos podemos representar as conclusões em dois pontos:

- Influência da EA no pós conclusão de tarefa (aquando do preenchimento dos resultados), evidenciando que de facto, esta não só estimula mais as capacidades dos alunos, mas também os permite memorizar e aprender com maior facilidade a tarefa solicitada, pois tal como mostra o gráfico 6, as intervenções de maior sucesso foram as 2ª e 4ª, permitindo inferir que os alunos retêm melhor as atividades onde são mais estimulados em todos os campos e não apenas no cognitivo teórico, sustentando tudo o que foi referido acima.

- Por outro lado, através da análise do gráfico 7, no que diz respeito à adaptação individual de cada elemento, podemos inferir que não existe uma forte associação entre o fator tempo (em continuidade) e os resultados dos alunos, pois nem sempre se verificou uma evolução dos mesmos ao longo das intervenções. Desta forma, não há dados estatisticamente significativos o suficiente que nos permitam uma conclusão de correlação entre estes dois fatores.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito aos objetivos inicialmente expostos, considera-se que foram atingidos, uma vez que se verificou que a E.A. potencia a relação com a área da LP e que permite o desenvolvimento de aprendizagens dos alunos, melhorando as suas capacidades e competências.

A investigação realizada teve como questões de partida perceber “De que forma a Educação Artística pode ser uma estratégia facilitadora para as aprendizagens?” e “De que forma pode a Educação Artística ser uma metodologia dinamizadora interdisciplinar com a Língua Portuguesa?”.

Estas questões foram levantadas com o objetivo de perceber qual a importância da E.A. na aprendizagem das crianças e que contributo pode estar na compreensão das outras áreas do saber, não como domínios à parte, mas trabalhadas interdisciplinarmente.

Com esta investigação, pude averiguar através da minha prática, que as artes contribuem para as aprendizagens das crianças como forma de motivação, fazendo com que os alunos utilizem as suas competências em situações novas, promovendo também atitudes do foro social e pessoal.

A primeira questão de estudo foi “De que forma a Educação Artística pode ser uma estratégia facilitadora para as aprendizagens?” Com a observação feita nas aulas assistidas e dadas e ao longo desta investigação, pude constatar que as artes propiciam o desenvolvimento da criatividade, da sociabilidade, da motivação, tanto a nível emocional como intelectual.

Nos questionários feitos aos discentes da turma, foram colocadas questões que pretendiam perceber se a E.A. contribui para uma melhor compreensão das tarefas propostas e se estas tarefas assimilam de forma mais simples e natural no intelecto das crianças.

Foi também possível perceber que a predisposição das crianças para as atividades que envolvem a E.A., é maior. Não obstante, importa salientar que as crianças, na primeira intervenção, tiveram alguma dificuldade em aderir à Expressões Artísticas, pois estavam habituadas a trabalhar apenas através dos manuais e de fichas e a encarar as Expressões Artísticas apenas como divertimento. No entanto, mostraram-se motivadas e curiosas sobre o desenrolar da atividade proposta por mim.

Neste sentido, todas as atividades foram introduzidas de igual forma, e realizadas de forma dinâmica, mesmo nas duas intervenções que não tinham componente artística, com o intuito de descobrir se a E.A. (diferença de atividades), pode ajudar nas aprendizagens das crianças e se acrescenta outras competências.

Ao longo das intervenções, as crianças tinham preocupação com o que estavam a fazer, querendo aprender com “as atividades diferentes”. As aulas das intervenções contribuíram para o desenvolvimento do sentido crítico, não apenas com os seus trabalhos, mas também com os dos pares. Por outro lado, senti que como estão tão habituados a seguir os modelos dados, que se notava uma certa preocupação nas crianças por não repetirem este modelo de aulas.

A segunda questão que orientou o presente relatório, foi “De que forma pode a E.A. ser uma metodologia dinamizadora interdisciplinar com a Língua Portuguesa?” Através dos questionários, tentei perceber a resposta a esta questão. As respostas dos alunos aos questionários das intervenções que tiveram E.A., mostravam ter uma maior assimilação dos conteúdos propostos, contribuindo esta para o enriquecimento do currículo.

Podemos concluir que a E.A. é muito importante porque desenvolvem competências que outras áreas disciplinares não conseguem promover. Contribuem para fortalecer as aprendizagens das crianças pois permitem contextos diferentes daqueles a que os alunos estão habituados.

Para que o sucesso das intervenções com E.A. possa ser posto em prática, é necessário planificar desde o início, fazer um trabalho metódico e não

esporádico, com estratégias variadas, para que os alunos compreendam melhor este método de trabalho e consigam assimilar as aprendizagens de forma facilitadora.

É urgente desmistificar a E.A., para que se possam utilizar estratégias para a criação de momentos divertidos e lúdicos. Esta investigação contribuiu de uma forma enriquecedora e positiva para um futuro profissional realizado num ensino diferente, que vai ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, promovendo o gosto por aquilo que é realizado.

Tendo em conta que a Expressão Artística é uma área de interesse pessoal para mim, esta investigação foi igualmente uma contribuição pessoal positiva, pois permitiu-me adquirir novos conhecimentos e aprendizagens. Apesar desta investigação ter tido uma contribuição positiva, saliento que não ficou de maneira nenhuma esgotada, ou seja, a E.A. pode ser um veículo para todas as áreas do saber e não só para a LP, estimulando outras competências e aptidões.

Acho também bastante importante, durante a prática docente em 1º CEB, consultar, entre outros projetos, o projeto norte-americano Discipline - Based Art Education (DBAE), projeto financiado inicialmente pela Rockefeller Foundation/ Project Zero. Neste estudo considera-se que a atividade artística envolve processos mentais tão importantes e apurados quanto os das ciências. Durante este período inicial, os documentos de posição foram escritos e foram realizadas algumas experiências. Os resultados desta primeira fase do trabalho surgem num relatório final do U.S., preparado por Goodman, Perkins e Gardner, chamado Basic Abilities Required for Hoje, o Projeto Zero é uma fonte intelectual, que sustenta a investigação sobre a complexidade dos potenciais humanos - inteligência, compreensão, pensamento, criatividade, pensamento interdisciplinar e transcultural, ética - e explorando formas sustentáveis de apoiá-los em múltiplos e diversos contextos.

Tal como referi anteriormente o nosso currículo está construído com base numa versão pouco elaborada do DBAE, o que faz com que as estratégias utilizadas, não priorizem a E.A. Ora, a Expressão Plástica deve ser trabalhada

como uma disciplina autónoma, Não obstante, poderá ser trabalhada em consonância com outras disciplinas e, portanto, com as suas competências motivadoras e criativas, atingir finalidades educativas noutras áreas do saber, nas quais têm mais dificuldades.

Considero, como linhas de investigação futuras, o aprofundamento deste tema, através de uma amostra representativa em que se possa também ter opiniões de docentes relativamente à importância da E.A. no currículo do 1º CEB e abranger-se a dinamização de atividades em Estudo do Meio e Matemática.

Para finalizar, importa mencionar algumas limitações do estudo que se conseguiram ultrapassar. Considero como limitações algo que restringe e desorienta até chegar à consagração do produto final. Para tal, uma das minhas limitações foi o tempo: não me consegui dedicar a 100% a este estudo, por ser uma prática de ensino supervisionada e a professora cooperante ter a sua planificação para implementar, dando desenvolvimento às outras unidades curriculares. Com o tempo, as limitações foram desaparecendo, e a minha confiança e motivação aumentaram.

Em suma, a E.A. demonstra ser de importante relevância ao nível do ensino-aprendizagem bem como do desenvolvimento integral do indivíduo. O papel do professor/investigador, a sua orientação para a mudança de atitudes e mentalidades a este nível e, as suas intencionalidades educativas são essenciais para que em cada sala de aula se marque a diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). Paradigma Qualitativo: Práticas de Investigação Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, J. F., Pinto, J. M. (1986). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento
- Alves Martins, M. e Niza, I. (1998). Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amaro, E. (2011). Inclusão de alunos com paralisia cerebral: percepções dos professores do 1º Ciclo, sobre a inclusão de alunos com paralisia cerebral na turma do ensino regular. Lisboa: ISEC
- Andrea, I. (2011) Pedagogia das Expressões Artísticas. Lisboa: Edições ISPA
- BAMFORD, Anne. (2007). Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural. Apresentado na Conferência Nacional de Educação Artística. Porto.
- Barbeiro, L. e Pereira, L. (2007). O ensino da escrita: dimensão textual. Lisboa: Ministério da Educação
- Bardin L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). Como realizar um Projecto de Investigação. Um Guia para Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. Lisboa: Gradiva.
- Berrocal, M. (coord.); Aragón, J.; Caja, J.; Gaja, M.; (2005). Menús de educación visual y plástica. Barcelona: GRAÓ.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Bona C. (2017). A Nova Educação. Lisboa: 1ª Edição: Objetiva.

- Boscolo, P. (2003). Escribir textos. In Pontecorvo, C. (org). Manual de psicología de la educación. Madrid: Editorial Popular, (pp.180-201)
- Bourdieu, P. (1999). A miséria do mundo. Tradução de Mateus S. Soares. 3.^a edição. Petrópolis: Vozes.
- Caldas, P. A. e Vasques, E. (2014). Educação Artística para um currículo de excelência. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Calouste Gulbenkian Foundation (1982/89) The Arts in Schools: Principles, Practice and Provision. London: Calouste Gulbenkian Foundation
- Cassany, D. (1993). Cuadernos de pedagogía: Ideas para desarrollar los procesos de redacción, 216, (pp.82-84). Barcelona
- Cohen, L., Manion, L. (1980). Introduction: The nature of inquiry. In L. Cohen & L. Manion (Eds.), Research methods in education. London: Routledge.
- Colás, P. (1998): "El análisis cualitativo de datos". In L. Buendia, P. Colás, F. Hernández, Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill, pp.225-249.
- Colás, P.; Buendia, L.; Hernández, F.(1998): Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.
- Conferência Mundial de Educação Artística (2006). Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidade Criativas para o Século XXI. –
- Correia, R. (2013). A Arte e Expressão Plástica em crianças com Síndrome de Asperger. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Coutinho, C. P. (2011). Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Edições Almedina.

- Delattre, P. (2006). Investigações interdisciplinares. Objectivos e dificuldades. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), Interdisciplinaridade: antologia (pp. 279-298). Lisboa: Campo das Letras.
- Delors, J. (1996). EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez Editora.
- Denzin N.; Lincoln, Y. (Eds.) (1994): Handbook of qualitative research. Califónia: Sage.
- Denzin, N. (1970). The Research Act. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2000). Handbook of qualitative research. (2 Ed.). Thousand Oaks, Califónia: Sage Publications.
- Diário da República (1986). Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo – Nº4237 - Capítulo I - Artigo 2, 4 e Artigo 3º b .
- Diário da República Portuguesa [DRE]. (s.d.). Consultado a 01 de agosto de 2017, em <https://dre.pt/> .
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Lisboa: ISCTE.
- Eça, T. T. (2010). A Educação Artística e as Prioridades Educativas do Século XXI. Revista Iberoamericana de Educação, 52, pp. 127-146.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. New York: NY Macmillan.
- Errázuriz, E.(1998). Rationales for art education in chilean schools In
- Estrela, A. (1984). Teoria e Prática de Observação de Classes. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, D., Ó, J. R., & Paz, A. L. (2014). Da Génese das Tradições e do Elitismo Imperativo da Democratização: A Situação do Ensino Artístico

Especializado. In M., Rodrigues (coord.). 40 anos de políticas de educação em Portugal. Conhecimento, Atores e Recursos, v2, 149-198. Coimbra: Almedina.

Foucault, M. (1997). Nietzsche, Freud e Marx. S. Paulo: Princípio Editora.

Francischett, M. (2005). O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafaldaentendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>.

Freedman, K.; Hernández, F. (Eds.). Curriculum Culture and Art Education. Nova Iorque: SUNY Press.

Freire, P. (1998). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2016). Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fróis, J., et al. (2000). Educação estética e artística. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gardner, H. (1999). Arte, Mente e Cérebro. São Paulo: Artmed Editora.

Gil, A. C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas.

Godinho, J. C., & de Brito, M. J. N. (2010). As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância. Ministério da Educação. https://ipsetubal-my.sharepoint.com/personal/joao_pires_ese_ips_pt/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fjoao%5Fpires%5Fese%5Fips%5Fpt%2FDocuments%2Fartes%5Fjardim%5Finfancia%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fjoao%5Fpires%5Fese%5Fips%5Fpt%2FDocuments

Gonçalves, E. (1991). A arte descobre a criança. Lisboa: Raiz Editora

- Guerra, C.I. (2006). Pesquisa Qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso. 1.^a Cascais.ed. Principia.
- Gusdorf, G. (2006). Conhecimento interdisciplinar. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), Interdisciplinaridade: antologia (pp. 37-58). Lisboa: Campo das Letras.
- Haguete, T. M. F. (1997) Metodologias qualitativas na Sociologia. 5.^a edição. Petrópolis: Vozes
- Hernández, Fernando (2003). Educación y Cultura Visual. Barcelona: Octaedro
- Homem, C. Gomes, B. e Montalvão, R. (2009). A importância da criatividade. In Cadernos de Educação de Infância nº 88 de dezembro de 2009. Lisboa: APEI
- Irra, M. L. (2009) O Diálogo com a Obra de Arte: Uma Experiência Artística com Alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico. Faculdade de Belas Artes. Dissertação
- Lakatos, E. M., Marconi, M. A. (1996). Técnicas de pesquisa. 3.^a edição. São Paulo: Editora Atlas
- Lélé, S. & Norgaard, R. B. (2005). Practicing Interdisciplinarity. BioScience. V.55, nº11, p.967-975.
- Lent, Roberto – Neuroplasticidade. In Lent, Roberto (coord) - Neurociência da Mente e do Comportamento, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008c. ISBN 9788527713795. p. 111 – 132.
- Libaneco, José Carlos (1998). Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais a profissão docente. São Paulo: Cortez,
- Lopes, J. e Silva. S. H.. (s.d.) Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor. Lisboa: LIDEL.

- Ludke, M., André, M. E. D. A. (1986). Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas. São Paulo: E. P. U.
- Merriam, S. (1998). Case Study in Education: A Qualitative Approach. London: JosseyBass Inc., Publishers
- Minayo, M. C. S. (1993). O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde. 2.^a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.
- Ministério da Educação (2001). Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas, Ensino Básico — 1º Ciclo, Departamento da Educação Básica (4ª ed.). Disponível em <http://www.dge.mec.pt/expressoes-artisticas-e-fisico-motoras>
- Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica.
- Miró, J. (1940). Le Coq . <https://www.joanmiropaintings.org/le-coq/>
- Morgado, J. C. (2012). O Estudo de Caso na Investigação em Educação. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nelson, C.; Treichler, P.A.; Grossberg, L. (1992): “Cultural Studies”. In L. Grossberg, C. Nelson e A. Treichler (Eds), Cultural Studies. New York: Routledge, pp.1-16.
- Oliveira, M. (2013). A expressão plástica em contexto contemporâneo. Disponível em: <https://issuu.com/angelasaldanha/docs/apecv>).
- Oliveira, M. (2016). Revista de Educação Ciência e Tecnologia. Arte e educação: um diálogo em tempo de mudança, 5 (2).

- Oliveira, Mónica (2007). A Expressão Plástica para a compreensão Da Cultura Visual - Saber educar 12.
- Pereira, L. e Azevedo F. (s.d.). Como abordar... a escrita no 1º ciclo do ensino básico. Lisboa: Areal editores.
- Phillips, B.S. (1974) Pesquisa social: estratégias e táticas. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora.
- Piaget, J. (2006). Metodologia das relações interdisciplinares. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), Interdisciplinaridade: antologia (pp. 59-68). Lisboa: Campo das Letras.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 5-28). Lisboa: APM .
- Ponte, J.P. & Serrazina, L.M. (2000). Didática da matemática do 1º ciclo. Lisboa. Universidade Aberta
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Read, Herbert (2007). A Educação pela Arte. Lisboa: Edições 70.
- Rego, P. (1995). Fada Azul e Pinóquio . <http://www.casdashistoriaspaularego.com/pt/exposi%C3%A7%C3%B5es/fora-da-casa/anteriores/2017/o-mundo-fant%C3%A1stico-de-paula-rego.aspx>
- Richardson, R. J. (1999). Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas.

- Sampaio, M. T. (2013). O Texto narrativo no 1.º ano do ensino básico – contributos para o desenvolvimento da escrita. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Santana, I. (2007). A aprendizagem da escrita- Estudo sobre a revisão cooperada de texto. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. C. (1999). Trabalho Experimental na aprendizagem em Ciências. O Desenvolvimento de Competências Científicas na disciplina de Técnicas Laboratoriais de Biologia. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Santos, M. C. (2002). Trabalho Experimental no Ensino das Ciências. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, S. Arquimedes, (2008), Mediações Arteducacionais, Lisboa: Fundação CaloustGulbenkian;
- Sim-Sim, I. (2008). O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos. Lisboa: Ministério da Educação
- Sousa, A. (2003b). Educação pela Arte e Artes na Educação – 3º volume – Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas. Vol.1. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, C. (2016). A importância da Expressão Plástica no 1.o Ciclo do Ensino Básico [Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2282>
- UNESCO (2006). Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- UNESCO. (1986). Interdisciplinarity in General Education. Divison of Educational Sciences, Contents and Methods of Education.

- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 161-176). Lisboa: Campo das Letras.
- Vieira, C. Tenreiro (1999). *A Influência de Programas de Formação Focados no Pensamento Crítico nas Práticas de Professores de Ciências e no Pensamento Crítico dos Alunos*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências. Tese de Doutoramento (não publicada).
- Xavier, J. B. (2010). *Políticas para a Educação Artística e Cidadania Activa: que perspectivas? Comunicação apresentada no Seminário Repensar a Cidadania a partir da Experiência Artística da companhia de Teatro: O Teatrão*, Coimbra.
- Zan, J. (2006). A ciência moderna e o problema da desintegração da unidade do saber. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 177-224). Lisboa: Campo das Letras.

APÊNDICES

Apêndice 1

⇒ Para poderes elaborar um texto descritivo deves saber que:

O **texto descritivo** é um tipo de texto que envolve a descrição de algo, seja de um objeto, pessoa, animal ou lugar. Descrever um lugar, uma paisagem ou um objeto, é dizer como eles são, pormenorizadamente e de forma organizada.

⇒ Para conseguires fazer a descrição de algo num texto descritivo, deves seguir esta estrutura de texto, para a sua construção:

Estrutura do texto:

1. **Introdução:** apresentação do que se pretende descrever.
2. **Desenvolvimento:** caracterização do elemento a descrever.
3. **Conclusão:** finalização da apresentação e comentário final.

Guião 1 – Guião explicação texto descritivo

Apêndice 2

Título do texto: _____

Introdução (definição geral do elemento a descrever)	Quem?	
	O quê?	
	Quando? (tempo)	
	Como?	
Desenvolvimento (características do elemento)	Paisagem(s) (Elementos gerais/ pormenores da paisagem)	
	Pessoa(s)/ Personagem(s) (Características físicas e psicológicas/ gostos/ profissão/ ...)	
	Objeto(s) (Tamanho/ forma/ cor/ textura/ utilidade/ ...)	
	Animal(s) (Características físicas e psicológicas/ gostos/ alimentação/ deslocação/ ...)	
Conclusão	Comentário que resume a ideia principal	

Guião 2 – Guião produção texto descritivo

Apêndice 3

⇒ Para poderes elaborar um texto narrativo deves saber que:

O texto narrativo é uma história que serve para contar acontecimentos ou problemas (reais ou inventados) vividos pelas personagens num determinado tempo e espaço.

Definição das características textuais:

- Tempo – quando aconteceu a história;
- Personagem(s) – quem entra nos acontecimentos da história;
- Espaço – local ou locais onde aconteceu a história;
- Ações – acontecimentos vividos pelas personagens e o modo como se desenrolam;
- Narrador – quem conta a história

⇒ Para conseguires narrar uma história, deves seguir esta estrutura de texto, para a sua construção:

Estrutura do texto:

1. **Introdução:** parte pequena do texto, correspondente a um ou dois parágrafos, onde há a identificação dos elementos **quem, quando e onde**.
2. **Desenvolvimento:** é a parte mais longa do texto onde se narram as ações ou acontecimentos vividos pelas personagens. Identificação do elemento **o quê e como**.
3. **Conclusão:** parte pequena correspondente ao último parágrafo do texto, onde se identifica a resolução dos problemas/como termina a história.

⇒ Para introduzires diálogo na tua história, deves ter em conta:

- A fala das personagens é indicada por um travessão (-), que se coloca no início de um parágrafo;
- Para dar naturalidade ao diálogo, podes utilizar o ponto final (.) para fazer uma afirmação ou declaração; o ponto de exclamação (!) para expressar sentimentos e emoções; o ponto de interrogação (?) para fazer uma pergunta; as reticências (...) para exprimir um pensamento inacabado;
- Na construção das falas das personagens, observamos, muitas vezes, que há uma excessiva utilização do verbo *dizer*. Deixo-te uma lista de outros verbos que podes usar: *acrescentar, afirmar, concluir, concordar, declarar, discordar, exclamar, garantir, gritar, hesitar, interromper, murmurar, ordenar, pedir, perguntar, protestar, resmungar, responder, segredar*.

Apêndice 4

Título do texto: _____

Introdução	Quem? (personagens)		
	Quando? (tempo)		
	Onde? (espaço)		
Desenvolvimento	O que aconteceu?/ Qual é a ação?		
	Como aconteceu?		
	As personagens falam entre si?	SIM	NÃO
Conclusão	Como foi resolvido o problema?		
	Como finaliza a história?		

Guião 4 – Guião produção texto narrativo

Apêndice 5

**EDUCAÇÃO ARTÍSTICA ENQUANTO
METODOLOGIA DINAMIZADORA DA LÍNGUA
PORTUGUESA**

1ª Intervenção

Procedimentos

- Tópico de partida para iniciação do texto;
- Entrega do guião de explicação e estrutura do texto;
- Entrega do guião de produção;
- Elaboração do texto.

Texto descritivo

- Qual é a profissão que mais gostas? Imagina o quarto de uma pessoa com essa profissão.
- Descreve esse quadro.

Guião de explicação do texto descritivo

⇒ Para poderes elaborar um texto descritivo deves saber que:

O texto descritivo é um tipo de texto que envolve a descrição de algo, seja de um objeto, pessoa, animal ou lugar. Descreve um lugar, uma paisagem ou um objeto e diz como eles são, pormenorizadamente e de forma organizada.

⇒ Para poderes fazer a descrição de algo num texto descritivo, deves seguir esta estrutura de texto, para a sua construção:

Estrutura do texto:

1. **Introdução:** apresentação do que se pretende descrever.
2. **Desenvolvimento:** caracterização do elemento a descrever.
3. **Conclusão:** finalização da apresentação e comentário final.

Guião de produção do texto descritivo

Título do texto: _____	
Introdução (definição geral do elemento a descrever)	Qual?
	Quando/onde?
	Como?
Desenvolvimento (caracterização do elemento)	Parágrafo (descreve uma característica do parágrafo)
	Parágrafo (descreve uma característica do parágrafo)
	Parágrafo (descreve uma característica do parágrafo)
Conclusão (comentário que resume o tema principal)	Como?
	Quando/onde?


PPT 1– PowerPoint usado em sala para o texto descritivo – sem obra artística – 1ª intervenção

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA ENQUANTO
METODOLOGIA DINAMIZADORA DA LÍNGUA
PORTUGUESA

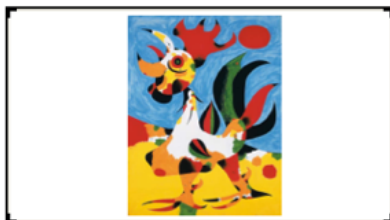
2ª intervenção

Procedimentos

- Visualização da obra;
- Descrição por tópicos de que se observa;
- Descrição oral e em grupo;
- A história da obra;
- Tipos de paratexto para iniciação do texto;
- Entrega do guião de exploração e estrutura do texto;
- Elaboração do texto;
- Elaboração da obra plástica.



"LE COQ"
DE JOAN
MIRÓ



A história desta obra

- Esta obra foi feita quando Joan Miró estava na França, refugiado da Segunda Guerra Mundial;
- Na França, o seu refúgio foi direccionado para a natureza e para a música. Na imagem da obra observamos um galo com o bico aberto, como se estivesse a cantar;
- A paisagem por trás do galo mostra Mont-Rouge, local onde depois de uma depressão decidiu dedicar-se inteiramente à pintura. A terra, os trabalhos dos trabalhadores rurais, o outono e a paisagem são temas recorrentes em todas as suas primeiras pinturas.

Texto narrativo

- Uma quinta tem vários animais. Qual é o vosso animal preferido da quinta? Como é o lugar onde vive e com que animais se relaciona?
- Elabora um texto narrativo com diálogo entre os animais.

Guião de explicação do texto narrativo

1. O que aconteceu antes que acontecesse isso aqui?

2. Como aconteceu isso aqui?

3. Como aconteceu depois que aconteceu isso aqui?

4. Como aconteceu depois que aconteceu isso aqui?

5. Como aconteceu depois que aconteceu isso aqui?

6. Como aconteceu depois que aconteceu isso aqui?

7. Como aconteceu depois que aconteceu isso aqui?

8. Como aconteceu depois que aconteceu isso aqui?

9. Como aconteceu depois que aconteceu isso aqui?

10. Como aconteceu depois que aconteceu isso aqui?

Guião de produção do texto narrativo

Identificação	Qual o nome do animal?	Qual o nome do animal?	Qual o nome do animal?
Descrição	Qual o nome do animal?	Qual o nome do animal?	Qual o nome do animal?
	Qual o nome do animal?	Qual o nome do animal?	Qual o nome do animal?
Elaboração	Qual o nome do animal?	Qual o nome do animal?	Qual o nome do animal?
	Qual o nome do animal?	Qual o nome do animal?	Qual o nome do animal?
Finalidade	Qual o nome do animal?	Qual o nome do animal?	Qual o nome do animal?
	Qual o nome do animal?	Qual o nome do animal?	Qual o nome do animal?

PPT 2– PowerPoint usado em sala para o texto narrativo – 2ª intervenção

**EDUCAÇÃO ARTÍSTICA ENQUANTO
METODOLOGIA DINAMIZADORA DA LÍNGUA
PORTUGUESA**

3ª Intervenção

Procedimentos

- Tópico de partida para iniciação do texto;
- Entrega do guião de explicação e estrutura do texto;
- Entrega do guião de produção;
- Elaboração do texto;

Texto descritivo

- Imagina que és um artista famoso, conhecido mundialmente, e com obras maravilhosas. Como seria o jardim da tua casa?
- Descreve esse jardim.

Guião de explicação do texto descritivo

⇒ Para poderes elaborar um texto descritivo deves saber que:

O texto descritivo é um tipo de texto que envolve a descrição de algo, seja de um objeto, pessoa, animal ou lugar. Descrever um lugar, uma paisagem ou um objeto, é dizer como eles são, pormenorizadamente e de forma organizada.

⇒ Para conseguires fazer a descrição de algo num texto descritivo, deves seguir esta estrutura de texto, para a sua construção:

Estrutura do texto:

1. **Introdução:** apresentação do que se pretende descrever.
2. **Desenvolvimento:** caracterização do elemento a descrever.
3. **Conclusão:** finalização da apresentação e comentário final.

Guião de produção do texto descritivo

Título do texto: _____	
Introdução (definição geral de elemento a descrever)	Que(s)?
	Quem?
	Quando? tempo?
Desenvolvimento (caracterização de elemento)	Como?
	Formas? (descreve partes/pormenores de estrutura)
	Funções? Percepções? (Caracteriza forma e percepções por que produz?)
	Matéria? (Caracteriza forma por matéria utilizada...)
Conclusão	Assinatura? (Caracteriza forma e percepções por que elaborador do texto?)
	Comentário que acresce a obra produzida


PPT 3– PowerPoint usado em sala para o texto descritivo – sem obra artística – 3ª intervenção

**EDUCAÇÃO ARTÍSTICA ENQUANTO
METODOLOGIA DINAMIZADORA DA LÍNGUA
PORTUGUESA**

4ª Intervenção

Procedimentos

- Visualização da obra;
- Descrição por histórias do que se observa;
- Descrição oral e em grupo;
- A história da obra;
- Tópico de partida para criação do texto;
- Entrega do guião de exploração e estrutura do texto;
- Entrega do guião de produção;
- Elaboração do texto;
- Elaboração da obra plástica.



**"FADA AZUL
E PINÓQUIO"
DE PAULA
REGO**



A história desta obra

- É uma fada que tem um lado muito masculinizado. (A pintura conta) aquele momento em que a fada azul aparece ao Pinóquio, depois de ele ter feito muitos disparates, que se vai transformar num rapaz de carne e osso mas parece que há ali qualquer coisa de errado. O Pinóquio está feliz, com as mãos coradas, está desolado. Deixa-te projetado todos os medos da infância.
- A Fada Azul conta um segredo ao Pinóquio é uma obra de 1995, onde retrata o mundo fantástico de Paula Rego.

Texto narrativo

- Através da frase "foi-te uma fada... nunca houve outra igual", escreve um texto narrativo com diálogo entre os personagens.

Guião de explicação do texto narrativo

(The content of this slide is a detailed list of questions and instructions for explaining the narrative text, including points about the characters and the plot.)

Guião de produção do texto narrativo

Identificação	Qual o contexto?			
	Qual o tempo?			
Resumo/Análise	Qual o espaço?			
	Quem são os personagens?			
	Qual o conflito?			
Conclusão	Qual o resultado?			
	Qual o tema?			

PPT 4- PowerPoint usado em sala para o texto narrativo – 4ª intervenção

ANEXOS

Anexo 1 – Obras de Joan Miró e Paula Rego



Figura 1 – Le Coq de Joan Miró



Figura 2 – “Fada Azul e Pinóquio” de Paula Rego

Anexo 2 – Guiões respondidos pelos alunos

B.:

Título do texto: Asabáta

Introdução (definição geral do elemento a descrever)	Quem?	<u>Asabáta</u> ✓
	O quê?	<u>tem um quarto</u> ✓
	Quando? (tempo)	<u>5 anos atrás</u> ✓
	Como?/ onde	<u>hotel</u>
Desenvolvimento (características do elemento)	Paisagem(s) (Elementos gerais/ pormenores da paisagem)	<u>2 casas, 4 verdejantes, 10 montes, 10 mágicos, 10 apóloques, 10 coisas com milímetros</u>
	Pessoa(s)/ Personagem(s) (Características físicas e psicológicas/ gostos/ profissão/ ...)	X
	Objeto(s) (Tamanho/ forma/ cor/ textura/ utilidade/ ...)	X
	Animal(s) (Características físicas e psicológicas/ gostos/ alimentação/ deslocação/ ...)	X
Conclusão	Comentário que resume a ideia principal	<u>É este o quarto da Asabáta</u>

GUIÃO DE PRODUÇÃO DO TEXTO NARRATIVO

Título do texto: Um e o mundo fada

Introdução	Quem? (personagens)	<u>A fada e eu</u> ✓
	Quando? (tempo)	<u>10 minutos depois de apertar o botão</u> ✓
	Onde? (espaço)	<u>na sala</u> ✓
Desenvolvimento	O que aconteceu?/ Qual é a ação?	<u>mas não aconteceu, o botão não funcionou</u> ✓
	Como aconteceu?	<u>Deu-se a fada porque não tinha o botão com dentes</u> ✓
	As personagens falam entre si?	SIM NÃO <u>X</u>
	Como foi resolvido o problema?	<u>a fada tem de pagar no botão</u>
Conclusão	Como finaliza a história?	<u>É lá que tem o botão</u>

J.:

GUIÃO DE PRODUÇÃO DO TEXTO DESCRITIVO

Título do texto: O futebolista

Introdução (definição geral do elemento a descrever)	Quem?	futebolista
	O quê?	tem um quarto
	Quando? (tempo)	esta manhã
	Como?/onde	campo de futebol
Desenvolvimento (características do elemento)	Paisagem(s) / Lugar(s) (Elementos gerais/ pormenores da paisagem)	3 cadeiras 2 micas 1 cama 1 guarda-roupa 5 quadros 1 mesa de cabeceira 3 fotografias
	Pessoa(s) / Personagem(s) (Características físicas e psicológicas/ gostos/ profissão/ ...)	
	Objeto(s) (Tamanho/ forma/ cor/ textura/ utilidade/ ...)	
	Animal(s) (Características físicas e psicológicas/ gostos/ alimentação/ deslocação/ ...)	
	Comentário que resume a ideia principal	
Conclusão		

GUIÃO DE PRODUÇÃO DO TEXTO NARRATIVO

Título do texto: Eu e a minha fada

Introdução	Quem? (personagens)	A fada e eu
	Quando? (tempo)	De manhã
	Onde? (espaço)	No mundo fantástico
Desenvolvimento	O que aconteceu?/ Qual é a ação?	A fada ficou muito fadiga.
	Como aconteceu?	A fada não conseguiu conseguir o meu desejo
	As personagens falam entre si?	SIM NÃO X
Conclusão	Como foi resolvido o problema?	A fada foi à loja comprar o feitiço
	Como finaliza a história?	A fada conseguiu o meu desejo

P.:

GUIÃO DE PRODUÇÃO DO TEXTO DESCRITIVO

Título do texto: O quarto do futebolista

Introdução (definição geral do elemento a descrever)	Quem?	O futebolista
	O quê?	tem um quarto
	Quando? (tempo)	A noite da tarde
	Como?/onde	No meio da cidade
Desenvolvimento (características do elemento)	Paisagem(s) / Lugar(s) (Elementos gerais/ pormenores da paisagem)	mesa de cabeceira, 2 cadeiras, armário, uma cadeira pequena, uma cadeira com medallão, uma cadeira, uma cadeira, uma grande 13 cadeira, uma cadeira, uma cadeira e uma cadeira
	Pessoa(s) / Personagem(s) (Características físicas e psicológicas/ gostos/ profissão/ ...)	
	Objeto(s) (Tamanho/ forma/ cor/ textura/ utilidade/ ...)	
	Animal(s) (Características físicas e psicológicas/ gostos/ alimentação/ deslocação/ ...)	
	Comentário que resume a ideia principal	
Conclusão		

GUIÃO DE PRODUÇÃO DO TEXTO NARRATIVO

Título do texto: Eu e a minha fada

Introdução	Quem? (personagens)	A fada e eu
	Quando? (tempo)	três dias da madrugada
	Onde? (espaço)	florista
Desenvolvimento	O que aconteceu?/ Qual é a ação?	Hoje, três dias e três dias de trabalho e eu não consigo fazer o meu feitiço. A fada ficou muito fadiga e não conseguiu conseguir o meu desejo.
	Como aconteceu?	A fada fez uma magia para se transformar em um feitiço e eu não consigo fazer o meu feitiço.
	As personagens falam entre si?	SIM NÃO X
Conclusão	Como foi resolvido o problema?	A fada lembrou-se da magia e deu o feitiço e depois de dois dias.
	Como finaliza a história?	Eu tenho o feitiço e eu não consigo fazer o meu feitiço.

Anexo 3 – Obras plásticas feitas pelos alunos

B.:



J.:



P.:



S.:

