

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA COM
ABORDAGENS EDUCATIVAS QUE PRIVILEGIAM O CONTACTO COM A
OBRA DE ARTE

Relatório de Mestrado

Catarina Vieira Feijoeiro

Trabalho realizado sob a orientação de

Doutora Lúcia Grave Magueta

Leiria, junho de 2013

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

O júri

Doutor/a (...)

Presidente

Doutor/a (...)

Doutor/a (...)

Doutor/a (...)

Doutor/a (...)

Agradecimentos

Quero agradecer aos meus pais, pelo carinho e apoio que me deram nos momentos mais difíceis e por acreditarem sempre nas minhas capacidades.

Às minhas duas queridas amigas pela coragem e estímulos que me transmitiram, ao longo de toda a minha caminhada acadêmica.

À professora orientadora Doutora Lúcia Magueta, pela generosidade, paciência, disponibilidade e dedicação que teve para este trabalho.

Às minhas queridas sobrinhas, pela constante ausência da tia e pelos miminhos e abraços que me deram de conforto.

À educadora cooperante do jardim-de-infância, Teresa Vieira, por me “emprestar” as crianças da sua sala e pelos ensinamentos que me transmitiu.

Um especial obrigado aos alunos do 1.º ano, à professora cooperante Arlete Gouveia e à colega de Prática Pedagógica, Ana Pereira, porque sem a ajuda delas, este trabalho não seria o mesmo.

À educadora cooperante, Alexandra Martins, por me ter despertado o grande prazer que é lidar com crianças tão pequenas, o que me tornou ainda mais realizada.

À professora Lurdes Bento, pela atenção e disponibilidade por esclarecer dúvidas pertinentes sobre a carreira docente.

Muito obrigada!

Resumo

O presente relatório diz respeito à prática de ensino, supervisionada para a aquisição do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O relatório divide-se em dois capítulos, correspondendo um à componente reflexiva e outro à componente investigativa.

O primeiro capítulo – **Componente reflexiva** – diz respeito a uma reflexão crítica e fundamentada sobre os vários contextos onde foram realizadas as Práticas Pedagógicas. Nesta parte do relatório serão apresentados aspetos que me fizeram aprender e crescer de forma significativa como futura educadora e professora, bem como as dificuldades sentidas no decorrer deste percurso.

No segundo capítulo – **Componente investigativa** – será apresentada uma investigação realizada numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico com alunos do 1.º ano de escolaridade. A investigação, de cariz qualitativo, centra-se numa experiência com abordagens pedagógicas que privilegiam o contacto com a obra de arte. Neste estudo, propusemo-nos a desenvolver uma investigação-ação cujo processo incidisse sobre a observação e análise de obras de arte, precedidas pela experimentação plástica com diversas técnicas e materiais de expressão plástica. Para tal, traçámos um plano que envolveu um diagnóstico inicial, seis sessões e um momento de avaliação final, tendo este processo envolvido todos os alunos da turma.

Os resultados obtidos indicam que os alunos ampliaram os seus conhecimentos sobre morfologias da obra de arte, elementos da linguagem plástica e técnicas e materiais de expressão plástica. Neste processo também desenvolveram atitudes expressivas, comunicativas e criativas que se refletiram não só nos trabalhos realizados mas também nas interações.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico, Creche, Educação pré-escolar, Expressão e Educação Plástica, meios e técnicas de expressão plástica, obra de arte.

Abstract

The present report concerns the practice of teaching, supervised for Master's degree in pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CBE). The report is divided into two chapters, corresponding to a reflective component and another to the investigative component.

The first chapter – **Reflective component** – a critical reflection and based on the various contexts where pedagogical practices were held. In this part of the report will be presented aspects that made me learn and grow significantly as future educator and teacher, as well as the difficulties in the course of this journey.

In the second chapter – **Investigative component** – will be presented an investigation held in a school of the 1st CBE with students of the 1st year of schooling. The research of qualitative nature, focuses on an experience with approaches that focus on contact with the artwork. In this study, we proposed to develop a research-action which lends itself to process on the observation and analysis of works of art, preceded by plastic experimentation with different techniques and materials of plastic expression. To this end, we have mapped out a plan that involved an initial diagnosis, six sessions and a final evaluation, taking time this process involved all the students in the class.

The results obtained indicate that the students expanded their knowledge on morphologies of artwork, elements of plastic language and techniques and materials of plastic expression. In this process they also developed communicative and expressive creative attitudes which are reflected not only in work but also in interactions.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education, Daycare, Pre-school Education, Expression and Plastic Education, means and techniques of plastic expressions, work of art.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	x
Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – COMPONENTE REFLEXIVA.....	2
Nota introdutória.....	2
1. Prática Pedagógica no Jardim-de-Infância	2
1.1. Prática Pedagógica em Jardim-de-Infância – O contexto.....	2
1.2. O início da minha prática, os receios e as expetativas.....	4
1.3. Principais dificuldades sentidas.....	6
1.4. A minha relação com as crianças e com a família.....	7
1.5. A avaliação na educação pré-escolar.....	9
1.6. Síntese da Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância	10
2. Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, 1.º ano.....	11
2.1. Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – O contexto	11
2.2. O início da minha prática, os receios e as expetativas.....	12
2.3. A relação entre professor e aluno no processo de ensino/aprendizagem ..	13
2.4. A planificação e a avaliação no processo ensino/aprendizagem	15
2.5. Controlo do grupo e gestão dos comportamentos em sala de aula.....	18
2.6. Síntese da Prática Pedagógica em contexto do 1.º ano do Ensino Básico.	20
3. Prática Pedagógica em Creche	21
3.1. Prática Pedagógica em Creche – O contexto.....	21
3.2. Estratégias de estimular a linguagem na Creche	21
3.3. Aprendizagens construídas	24
3.4. Síntese da Prática Pedagógica em contexto Creche	26
4. Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, 4.º ano.....	27
4.1. Síntese da Prática Pedagógica em contexto 1.º CEB, 4.º ano.....	32

5. Síntese sobre a componente reflexiva	32
CAPÍTULO II – COMPONENTE INVESTIGATIVA	34
Nota introdutória.....	34
1. O estudo realizado	34
1.1. Apresentação do problema e relevância do estudo.....	34
1.2. A questão orientadora e os objetivos da investigação	35
2. Enquadramento teórico.....	36
2.1. Em torno do conceito de expressão plástica.....	36
2.1.2. O que é a expressão plástica?	36
2.1.3. Meios e técnicas de expressão plástica.....	38
2.2. Importância do contacto com a obra de arte em contextos de educação...39	
2.3. Abordagens educativas que privilegiam o diálogo com a obra de arte	44
3. Metodologia.....	51
3.1. O contexto da realização do estudo	51
3.2. O processo de investigação-ação.....	51
3.3. Técnicas de recolha de dados e análise de dados	53
4. Desenvolvimento do processo de investigação-ação e apresentação dos dados ..54	
4.1. Diagnóstico inicial.....	54
4.2. Ver, Dialogar e Experimentar.....	58
4.2.1. 1.ª SESSÃO - Ver, Dialogar e Experimentar a partir de duas obras de Amadeo Modigliani e Arpad Szenes.....	59
4.2.2. 2.ª SESSÃO - Ver, Dialogar e Experimentar a partir da obra de Pierre - August Renoir	61
4.2.3. 3.ª SESSÃO - Ver, Dialogar e Experimentar a partir da obra de Henri Matisse	63
4.2.4. 4.ª SESSÃO - Ver, Dialogar e Experimentar a partir da obra de Max Ernst	66
4.2.5. 5.ª SESSÃO - Ver, Dialogar e Experimentar a partir de duas obras de David Edgar.....	68
4.2.6. 6.ª SESSÃO - Ver, Dialogar e Experimentar a partir da obra de Mimmo Rotella	70
4.3. Desenvolvimento da avaliação final.....	73
5. Conclusões do estudo	76
5.1. Considerações finais	76

CONCLUSÃO FINAL	80
BIBLIOGRAFIA	82
ANEXOS	1
ANEXO 1: Técnicas de expressão plástica	2
ANEXO 2: Desenhos realizados no diagnóstico inicial	6
ANEXO 3: “A Matilde descobre arte”	7
ANEXO 4: 1.ª sessão.....	16
ANEXO 5: 2.ª sessão.....	27
ANEXO 6: 3.ª sessão.....	37
ANEXO 7: 4.ª sessão.....	49
ANEXO 8: 5.ª sessão.....	57
ANEXO 9: 6.ª sessão.....	68
ANEXO 10: Desenhos realizados na avaliação final	78

Índice de Figuras

Figura 1-1. ^a sessão – “Jeanne Hébuterne a Cloche com chapéu de aba larga” de Amadeo Modigliani	59
Figura 2-2. ^a sessão – “Marie-Helène” de Arpad Szenes	59
Figura 3-2. ^a sessão – “A menina com o cão” de Pierre-August Renoir	61
Figura 4-3. ^a sessão – “Ícaro” de Henri Matisse	64
Figura 5-4. ^a sessão – “O ídolo de história” de Max Ernst	66
Figura 6-5. ^a sessão – “Lace-Finned Tide Feeder” de David Edgar	68
Figura 7-5. ^a sessão – “The Big Mouth” de David Edgar	68
Figura 8-6. ^a sessão – “Lava Bene” de Mimmo Rotella	71

Índice de Tabelas

Tabela 1. Estádios de desenvolvimento estético segundo Parsons.....	42
Tabela 2. Estádios de desenvolvimento estético segundo Abigail Housen.....	43
Tabela 3. Percursos Primeiro Olhar - Programa Integrado de Artes Visuais	50
Tabela 4. Conteúdo das respostas dos alunos no diagnóstico inicial	55
Tabela 5. Componentes que caracterizam a 1. ^a sessão.....	59
Tabela 6. Componentes que caracterizam a 2. ^a sessão.....	61
Tabela 7. Componentes que caracterizam a 3. ^a sessão.....	64
Tabela 8. Componentes que caracterizam a 4. ^a sessão.....	66
Tabela 9. Componentes que caracterizam a 5. ^a sessão.....	68
Tabela 10. Componentes que caracterizam a 6. ^a sessão.....	71
Tabela 11. Conteúdo das respostas dos alunos na avaliação final.....	74
Tabela 12. Desenhos realizados no diagnóstico inicial	6
Tabela 13. Análise das composições da 1. ^a sessão	22
Tabela 14. Análise das composições da 2. ^a sessão	34
Tabela 15. Análise das composições da 3. ^a sessão	46
Tabela 16. Análise das composições da 4. ^a sessão	54
Tabela 17. Análise das composições da 5. ^a sessão	64
Tabela 18. Análise das composições da 6. ^a sessão	73
Tabela 19. Desenhos realizados na avaliação final	78

Abreviaturas

PP – Prática Pedagógica

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EEP – Expressão e Educação Plástica

JI – Jardim-de-Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, fazendo parte da unidade curricular PP Supervisionada. Este trabalho está dividido em dois capítulos: a componente reflexiva e a componente investigativa.

No Capítulo I, que é relativo à Componente reflexiva, reflito sobre as experiências vividas nos diferentes contextos da PP, nomeadamente: JI; 1.º CEB, 1.º ano; Creche; e 1.º CEB, 4.º ano. Para cada contexto, escolhi alguns referentes que foram significativos para mim ao longo deste percurso, além disso menciono as dificuldades sentidas e as estratégias que adotei de forma a superar essas dificuldades.

O capítulo II, diz respeito à Componente investigativa, e refere-se ao trabalho de investigação desenvolvido no contexto do 1.º CEB, que se debruçou sobre experiências de aprendizagem envolvendo alunos do 1.º ano de escolaridade no âmbito da área curricular de EEP, visando estas, a aproximação à obra de arte e experiências de expressão plástica decorrentes das mesmas. Neste sentido, e tendo como questão de investigação “Em que medida a aproximação a obras de arte pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e para a descoberta e uso de técnicas e materiais de expressão plástica?”, quisemos descrever aspetos da operacionalização de um modelo de diálogo com a obra de arte; descrever experiências de expressão plástica com a utilização de diferentes técnicas e materiais; e identificar aspetos, em termos da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, que resultassem das experiências vivenciadas. Assim sendo, propusemo-nos a desenvolver uma investigação-ação, a partir da qual cremos ter alcançado alguns resultados sobre o assunto em estudo.

Esta componente está organizada em cinco pontos: (1) Estudo realizado onde apresentamos o problema, a relevância do estudo, a questão orientadora e os objetivos formulados; (2) o enquadramento teórico; (3) a metodologia; (4) o desenvolvimento da investigação-ação e apresentação dos dados; e (5) as conclusões do estudo.

Finalizamos este relatório com uma conclusão final sobre a globalidade do trabalho desenvolvido nas duas componentes.

CAPÍTULO I – COMPONENTE REFLEXIVA

Nota introdutória

O presente capítulo consiste numa análise crítica e reflexiva de todo o trabalho desenvolvido no âmbito da PP e encontra-se dividido em quatro pontos, correspondendo cada um às Práticas Pedagógicas realizadas, nos seguintes contextos: JI; no 1.º CEB, no 1.º ano de escolaridade; em Creche e novamente no 1.º CEB vertente 4.º ano de escolaridade.

Em cada uma das reflexões os referentes foram escolhidos de acordo com questões suscitadas e preocupações inerentes ao trabalho desenvolvido nas quatro valências.

Por fim, apresentamos uma síntese relativa a esta componente de reflexão sobre as Práticas Pedagógicas.

1. Prática Pedagógica no Jardim-de-Infância

1.1. Prática Pedagógica em Jardim-de-Infância – O contexto

Para um melhor entendimento dos aspetos em que foquei a minha reflexão, considerei crucial proceder a uma pequena caracterização da instituição e do grupo de crianças com quem tive o prazer de lidar durante esta PP.

A experiência em educação pré-escolar decorreu na instituição JI da Boavista, situada na Marinha Grande e pertencente ao Agrupamento de Escolas de Guilherme Stephens.

Foi com as vinte crianças da sala 1 que atuei neste JI. O grupo era heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade: três crianças com três anos, seis crianças com quatro anos, dez crianças com cinco e uma criança com seis anos de idade. Das vinte crianças, sete eram do sexo masculino e treze do sexo feminino.

Neste grupo existiam duas crianças com Necessidades Educativas Permanentes (NEP's): Perturbação do Espetro do Autismo e Síndrome Prader-Willi. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, no entanto, duas crianças tinham progenitores brasileiros.

No que concerne ao contexto familiar, a maioria das crianças pertencia a famílias de classe média, sendo os pais trabalhadores por conta de outrem, mas existiam, também, alguns pais que se encontravam no desemprego.

O grupo de crianças encontrava-se em diferentes momentos de desenvolvimento, uma vez que dez crianças já tinham frequentado o ensino pré-escolar pelo menos durante um ano, estando assim integradas nas rotinas diárias e a progredir de forma significativa nas aprendizagens. Para as restantes dez crianças, recém-chegadas, era o primeiro ano que frequentavam este nível de ensino e observou-se, nas primeiras semanas, alguma dificuldade de integração nas rotinas e regras da sala. Porém, a receção por parte do grupo já formado foi excelente, sendo decisiva na sua adaptação.

Visto que estive num grupo composto por crianças de várias idades, passarei a mencionar as características gerais e interesses do grupo. As crianças mais novas, com três e quatro anos de idade, apresentavam um ritmo de trabalho mais lento e com alguma dificuldade ao nível da competência motora fina, que se revelava em ações como cortar com a tesoura, desenhar ou pintar. As crianças mais velhas, com cinco e seis anos de idade, revelavam menos dificuldade nos aspetos mencionados anteriormente. Quanto às competências motoras grossas, a grande maioria das crianças gostava das atividades desenvolvidas no espaço exterior da instituição e participavam ativamente em ações diversas, tais como: saltar a pés juntos, saltitar com os pés alternados à medida que caminhavam, correr, lançar bolas, entre outras. Todavia, só as crianças mais velhas é que conseguiam realizar estas ações com mais facilidade, o que é natural nestas idades (Papalia et al., 2001).

Nas atividades orientadas, as crianças mostravam empenho e maior dedicação às tarefas, aperfeiçoando pormenores. Porém, algumas delas ansiavam por terminar a sua tarefa para irem brincar nas diferentes áreas da sala, não estando por vezes, com a atenção necessária à atividade proposta.

A nível gráfico, as produções de algumas das crianças mais novas revelavam encontrar-se na fase do realismo fortuito, em que, segundo Luquet (1969), a criança apenas faz garatujas não para representar uma imagem mas para deixar a sua marca. Ou seja, pretende imitar os adultos e mostrar que também é capaz. As produções de outras crianças revelavam características da fase do realismo falhado, na qual a criança começa

a descoberta da identidade forma-objeto, isto é, “a criança vai modificando a sua intenção inicial à medida que vai desenhando” (Borges, 1987, p.88). Outro foco de intervenção foi no domínio da linguagem oral. Nem todas as crianças se encontram no mesmo nível de desenvolvimento, sendo que algumas tinham um vocabulário mais diversificado e expressivo que outras. Não obstante, a linguagem era um meio fundamental de comunicação e interação, apesar das diferenças de idades, todos se compreendiam. As crianças mais velhas conseguiam escrever o seu nome, enquanto que algumas mais novas também manifestavam interesse por o fazer, mas com a ajuda de um suporte entregue pela educadora. No geral, as crianças revelavam interesse pelos fenómenos sociais e culturais, tais como datas festivas. Também se interessavam por animais, nomeadamente pelo Kiko (o coelho de estimação que vivia na sala 1) e também por periquitos, cães e gatos, pois eram os animais de estimação que algumas possuíam.

De uma maneira geral, o grupo de crianças apresentou características próprias das suas faixas etárias, o que foi favorável para o desenrolar de atividades diferenciadas.

1.2. O início da minha prática, os receios e as expectativas

No princípio da minha PP em JI senti algum entusiasmo, mas também receios. Inicialmente, encontrava-me muito ansiosa e ao mesmo tempo nervosa. O receio tornou-se imediato, principalmente porque a minha PP no ano anterior tinha sido no 1.º CEB e, por isso, a realidade seria um pouco diferente. O principal receio nesta PP era enfrentar um grupo heterogéneo (dos 3 aos 6 anos), porque, tal como referi anteriormente, estive no ano anterior no 1.º CEB com um grupo de alunos com diferentes faixas etárias e anos de escolaridade distintos. Pelo facto de ter sentido muita dificuldade em gerir o grupo, julguei que iria presenciar a mesma situação, mas em outra valência. No entanto, concordo com o que é referido pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005), pois considera que é importante haver grupos heterogéneos, uma vez que fortalece e estimula as interações sociais, a estabelecer responsabilidade para com as crianças mais velhas, ajudando assim a adaptação das mais novas.

Outra dificuldade que previa, prendia-se com a seleção de atividades a propor, se semelhantes ou distintas no que se refere ao grau de complexidade, para todas as

crianças ou para pequenos grupos da mesma faixa etária. Para além disto, receava que não compreendessem as atividades e que as mesmas não fossem significativas para elas. Também receava que não me aceitassem como educadora do grupo.

Por defender que a afetividade é um dos pontos basilares na relação entre educador e criança, temia que houvesse uma rejeição por parte do grupo o que me faria pensar se estaria no percurso de formação certo. Em relação aos afetos, penso que é importante funcionarmos como uma balança de “pratos”, em que de um lado está a educação e do outro a afetividade, cabendo ao educador fazer a gestão de ambos para que não haja desequilíbrios.

Apesar dos aspetos referidos anteriormente, sinto-me realizada e feliz, por salientar nesta reflexão final, que a maior parte dos receios não passaram disso mesmo. O nervosismo não esteve muito patente nas minhas atuações perante a presença da professora supervisora ou da educadora cooperante, mas sim, na minha atuação, no meu discurso, na forma como devia falar e o que falar com os pais ou encarregados de educação e na preocupação de zelar pela segurança das crianças, entre outras. Apesar de tudo, com o avançar do tempo fui evoluindo, fluindo e tirando partido dos momentos de partilha com o grupo.

Relativamente às expetativas, posso salientar que eram elevadas uma vez que outrora já tinha estado inserida em contexto de JI e, pelo facto de esta etapa ter sido superada com sucesso, pretendia que esta nova experiência me permitisse crescer e aprender enquanto pessoa e futura educadora.

Aquando o conhecimento da comunidade envolvente até mesmo da comunidade educativa da nova instituição, pensei em vários aspetos: como seriam as crianças, o meio envolvente, como nos iriam acolher, se iria gostar do ambiente, como me iriam integrar e se iria conseguir marcar o grupo de crianças pela positiva. Relativamente a estes aspetos, as expetativas foram correspondidas e superadas, pois assim que entrámos fomos bem acolhidas, as crianças integraram-nos no espaço e nas brincadeiras, chamando-nos e explicando-nos o que havia na sala. Não só com as crianças mas também com as restantes intervenientes na comunidade educativa, a interação inicial foi bastante boa, prova disso é que fomos integradas nas rotinas do grupo e nas atividades na primeira semana.

O facto de ter iniciado um ano letivo, e não ter entrado já a meio do seu decurso, foi também um aspeto positivo, dado que me permitiu constatar todo o processo e desenvolvimento de ensino/aprendizagem das crianças desde a entrada no JI.

A maior expectativa e mais bem concretizada foi saber que contribuí para o desenvolvimento e aprendizagem significativa do grupo e que o meu trabalho e empenho não foi indiferente. Apesar de tudo, para que tal fosse atingido superei várias dificuldades que de seguida irei mencionar.

1.3. Principais dificuldades sentidas

Inicialmente, foi difícil saber distinguir o que é observar efetivamente e perceber quais os comportamentos relevantes e significativos face à faixa etária em questão. Esta dificuldade resultou no facto de não conhecer, numa dimensão prática, as características e padrões de desenvolvimento de crianças com idades entre os três e os seis anos de idade. Com a insegurança que senti, procedi a algumas leituras para perceber e compreender os comportamentos próprios, o que me ajudou nas avaliações diárias.

As várias atividades e as situações que ocorriam em simultâneo, no princípio também foram aspetos difíceis de gerir, pois ora tinha que orientar o pequeno grupo que estava em tarefas orientadas, ora tinha de estar atenta às restantes crianças que estavam a brincar nas diversas áreas. Recordo-me de um episódio em que esta situação ocorreu e não me senti capaz de controlar a diversidade de ações que estavam a acontecer e em que a educadora cooperante teve de intervir. Esta situação deixou-me um pouco triste. Apesar de tudo, com a prática e esforço interior, comecei a sentir mais segurança e capacidade para lidar com estas circunstâncias o que se tornou numa atividade não fácil, mas mais simples.

De acordo com as OCEPE (1997) “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular” (p.41). Concordo plenamente com a citação anterior, uma vez que estas três dimensões se revelaram importantes, embora nem sempre tenha sido uma tarefa fácil, pois a gestão de tempo, por exemplo, foi um dos aspetos, que ao princípio da PP, me preocupou.

No início do PP, via-me mais preocupada em cumprir o que tinha planificado e, por consequência, ficavam para trás as ocasiões mais importantes, tais como os momentos

de conversa e de reflexão de grupo, quer no fim do período da manhã ou da tarde, pois considerava que estes aspetos seriam menos importantes e que deveria prevalecer o cumprimento da planificação. Estas situações ocorreram inicialmente, porque nós (eu e a minha colega), como grupo, tínhamos idealizado várias atividades por dia, uma vez que não tínhamos a ideia do quanto tempo devia ser gasto por atividade, mas considerávamos que se realizavam com alguma facilidade e rapidez. Assim sendo, por não haver tempo para perceber o que as crianças tinham gostado mais ou menos de fazer e porquê; quais eram as suas maiores dificuldades; quais os aspetos a melhorar e quais as hipóteses para resolver situações que não tinham sido solucionadas, a meu ver perderam-se informações muito importantes para a gestão do ensino/aprendizagem. Todavia, com o desenrolar da prática verifiquei que não poderia agir desta forma. Assim, rapidamente percebi que estaria a cometer um erro e, por isso, como estagiária optei várias vezes por não cumprir rigorosamente a planificação, para respeitar o ritmo de trabalho das crianças e para estar mais atenta às suas necessidades, dificuldades e progressos, tornando-me mais segura e calma, uma vez que o ambiente se tornava mais harmonioso. Apesar de saber que por vezes não cumpri o planificado, julgo que tomei a decisão acertada, porque assim dei oportunidade às crianças de serem elas próprias a arrumar, a fazer e a manipular, contribuindo assim para que houvesse aprendizagens significativas. Apesar de tudo, penso que a gestão de tempo é uma dificuldade que nos condiciona face aos grupos e aos acontecimentos imprevistos, como nos lembra Arends (2008) quando refere que “os acontecimentos que têm lugar dentro da sala de aula não só requerem uma atenção imediata como também podem levar a situações inesperadas e imprevisíveis” (p. 145).

1.4. A minha relação com as crianças e com a família

Nas primeiras semanas, e não só, desejava criar laços afetivos com todas as crianças, mas era algo que não sabia bem como gerir. De acordo com Alava e Palacios (1993) “a criança tem uma dependência muito grande do adulto, pois ele proporciona-lhe segurança e satisfação afetiva; daí a importância do equilíbrio emocional que o próprio adulto deve possuir e das atitudes que este assume perante a criança” (p.25). Nas semanas de observação, apercebi-me que havia crianças que necessitavam do nosso carinho e, por isso, dava-lhes atenção. Porém, sabia que não podia apenas dar afeto a umas e menos a outras, pois não queria dar a parecer às crianças que tinha uma preferência especial por uma ou outra criança. No entanto, recordo-me de uma situação

particular, de uma menina tímida que tinha alguma dificuldade em integrar-se em situações que envolvem uma maior interação social. Neste caso em particular, estive mais próxima desta criança e ia observando cuidadosamente o seu comportamento.

Tentei introduzir jogos não-verbais de partilha, como o lançar a bola de uma menina para outra, principalmente com crianças mais calmas, para que ela pudesse sentir-se incluída no seio escolar. Quando a criança tinha um comportamento desejado (aproximação dos colegas) havia um reforço positivo, dizendo-lhe, por exemplo: “estás no bom caminho, a Catarina está muito contente”. Em geral, preocupei-me em promover a interação entre crianças; a respeitar o seu espaço e a desenvolver um bom ambiente educativo, tal como Carvalho (2006), salientou ao referir que “os professores/educadores, enquanto principais agentes no seio da instituição educativa, têm um papel fulcral, na promoção da interatividade e da sociabilidade entre os alunos” (p.3). Com o meu contributo, esta criança pouco a pouco começou a superar com maior regularidade as suas dificuldades, interagindo mais com os seus pares.

Penso que alimentei uma boa relação com o grupo, tentando participar sempre que podia, nas brincadeiras das crianças, pois estando inserida no contexto delas, tornou-se mais simples compreender e perceber as atitudes, comportamentos, características ou até atitudes pessoais que revelavam, o que, em situações de propostas educativas, nem sempre havia oportunidade de fazer.

Para além da afetividade que construí com as crianças, penso que contribuí para o desenvolvimento das mesmas. No entanto, acho também importante frisar a forma como fui integrada e valorizada, por parte dos pais/encarregados de educação, logo de início. Sem dúvida que foi gratificante sentir que a família depositou confiança em nós e que se preocupou com o bem-estar dos seus filhos. Sentimos que houve uma aproximação positiva às famílias. Estas, sempre que puderam, colaboraram ativamente na vida da escola, tomando parte nas decisões em vários níveis, como foi o caso da festa de Natal e outros eventos promovidos pela instituição ou associação de pais. Decerto que as crianças que sentem o apoio da família, participando esta nas iniciativas escolares de forma direta ou indireta, se sentem felizes. Esta participação será uma forma facilitadora de cooperar para o desenvolvimento harmonioso das crianças. Não só o envolvimento entre escola e família é saudável para as crianças, como para os pais, uma vez que

conseguem obter mais formação e informação, fortalecem as redes sociais e melhoram a sua autoestima para continuar a participar na educação dos seus filhos (Homem, 2002).

1.5. A avaliação na educação pré-escolar

Deste longo percurso pretendo destacar uma situação que considero ter sido muito pertinente para a minha formação: a oportunidade que nos foi dada de realizar as avaliações das crianças referentes ao primeiro período. Confesso que, de tudo, esta situação foi daquelas em que me senti menos segura, porque não sabia como se processava a avaliação no JI e acho que acabou por ser uma mais-valia para a minha formação. De acordo com o Ministério da Educação (2010):

tendo como principal função a melhoria da qualidade das aprendizagens, a avaliação implica, no quadro da relação entre o jardim de infância, a família, e a escola, uma construção partilhada que passa pelo diálogo, pela comunicação de processos e resultados, tendo em vista a criação de contextos facilitadores de um percurso educativo e formativo de sucesso (p.2)

Esta citação reforça a ideia de que a avaliação na educação pré-escolar adquire essencialmente um carácter formativo, de modo a melhorar as aprendizagens e ultrapassar as dificuldades sentidas pelas crianças.

Observei, no início da prática, que a educadora cooperante fez com as crianças a avaliação diagnóstica e a autoavaliação e, por aquilo que me apercebi, elas são sinceras e são capazes de referir o que sabem e são capazes de fazer e mencionar as suas dificuldades. Sinceramente, desconhecia que se fazia este tipo de avaliação na educação pré-escolar, mas faz todo o sentido. Tal como refere a circular n.º4 com as diretrizes do Ministério da Educação (2011), este tipo de avaliação é importante, afirmando que a “avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa que as implica na sua própria aprendizagem, fazendo-as refletir sobre as suas dificuldades e como as superar” (p.4).

Esta forma de avaliação descentraliza o processo e faz-nos estar mais atentas a todos os comportamentos das crianças que refletem atitudes, dificuldades, necessidades e outros aspetos relevantes. Julgava que avaliar as aprendizagens de crianças pequenas era uma tarefa simples que não requeria grandes esforços. Ora, em confronto com as grelhas de avaliação, as minhas conceções prévias alteraram-se por completo. Senti muita

dificuldade em preencher alguns parâmetros, porque não tinha informação suficiente para fazer juízos de valor, pelo que tive, algumas vezes, de solicitar à criança informações de forma a validar as minhas apreciações.

1.6. Síntese da Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância

Para concluir, faço um balanço positivo do trabalho realizado ao longo desta PP em JI. Julgo que os principais objetivos foram cumpridos da minha parte e que me esforcei sempre para contribuir ao máximo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O meu principal objetivo era ter um papel especial no desenvolvimento harmonioso dessas crianças, potenciando o seu desenvolvimento nos diferentes domínios, de forma global. Claro que acabei por me focar mais em determinados níveis e outros foram menos trabalhados, contudo, considero que a minha dedicação e empenho, bem como o esforço para conseguir cumprir o meu objetivo foi notório e que acabei, de certa forma, por o conseguir atingir. Foi uma mais-valia ter passado por um grupo heterogéneo em idades, dado que permitiu um maior esforço da nossa parte no que diz respeito à atenção ao nível de desenvolvimento de cada criança, observando as interações e como elas ultrapassam as dificuldades e desafios. Levo comigo muitas aprendizagens que com certeza me irão ser úteis no futuro.

Como futura educadora pretendo ter um papel democrático para com as crianças, no sentido de escutar e de negociar com as mesmas. Dar à criança a possibilidade de regular o seu comportamento e de alcançar um objetivo comum, apelando sempre ao respeito e à cooperação mútua.

Decerto que ainda tenho muito que aprender tanto com os mais novos como com os mais crescidos, mas o percurso da vida é feito desta forma e, por isso, irei investir na minha formação para que venha a ser uma profissional competente.

2. Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, 1.º ano

2.1. Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – O contexto

Para melhor compreender os aspetos em que foquei a minha reflexão, considerei importante fazer uma pequena caracterização do contexto onde se realizou esta PP.

A PP no 1.º CEB - 1.º e 2.º ano, decorreu na Escola EB1 de Marrazes, em Leiria. A turma era composta por dezanove alunos, onze rapazes e oito raparigas, todos de nacionalidade portuguesa. A faixa etária dos alunos estava entre os seis/sete anos, sendo que seis tinham seis anos e treze tinham sete anos. Todos os alunos eram residentes na freguesia de Marrazes, havendo apenas um que residia na freguesia de Pousos. Os encarregados de educação trabalhavam na construção civil, em fábricas, no comércio e alguns encontravam-se no desemprego.

Em termos do desempenho e progressão nos conhecimentos relativos às diferentes áreas curriculares registava-se alguma heterogeneidade, principalmente ao nível das competências da leitura e da escrita, em aquisição ao longo do 1.º ano, havendo alguns alunos que manifestavam grandes dificuldades nestas aquisições. No geral, eram alunos bastante curiosos, espontâneos e com vontade de aprender, pelo que se tornaram bastante participativos nas propostas educativas desenvolvidas. Registámos também casos em que, por vezes, eram muito agitados e tinham alguma dificuldade em permanecer nos seus lugares por muito tempo. Eram crianças que se distraíam com alguma facilidade, notando-se também diferenças entre elas no que respeita ao grau de maturidade e tempo de concentração. Gostavam de participar em grande grupo, havendo, por vezes, uma sobreposição das intervenções orais, o que dificultava a comunicação. No entanto, na globalidade do período em que decorreu a PP, foram alunos que se mostraram recetivos e motivados perante as propostas apresentadas. Quando surgiam dúvidas, a maioria não demonstrava timidez em colocar questões.

Relativamente às capacidades identificadas no grupo, a nível da língua portuguesa, para a maioria dos alunos o processo de aquisição de competências da escrita e da leitura decorreu sem grande dificuldade. No entanto, três alunos apresentavam dificuldades assinaláveis quer no reconhecimento de alguns grafemas, quer na decifração de palavras. Quanto à matemática, certos alunos mostravam mais fluidez que outros na

resolução de exercícios. Em atividades com as expressões artísticas os alunos revelavam criatividade e gostavam de se expor perante toda a turma, estando muito à vontade em situações de comunicação acerca das suas produções. Por exemplo, no caso da área de expressão plástica, tinham gosto e empenho em apresentar os seus desenhos ao grupo, explicando o conteúdo e o processo seguido.

Os alunos apresentavam mais dificuldades ao nível da compreensão da oralidade, porque, apesar de quererem participar, não sabiam escutar os outros, estando muitas vezes distraídos. Contudo, quando eram lidas histórias, demonstravam-se concentrados e ouviam-nas com muita atenção.

Entre alunos, notava-se que estavam atentos ao trabalho de cada um, chegando a reparar em pormenores que passavam despercebidos e que não tinham grande relevância. Quando um aluno dava uma resposta errada ou descabida a uma pergunta colocada pela professora, os restantes reformulavam imediatamente, mesmo que a professora não o tivesse solicitado. Existiam, também, algumas conversas transversais com os colegas mais próximos, principalmente em situações em que tinham de estar atentos à explicação da professora por algum tempo.

2.2. O início da minha prática, os receios e as expectativas

Quando vamos para uma instituição que não conhecemos nem sabemos como iremos ser acolhidas, como irão reagir os alunos à nossa presença, inconscientemente, isso causa-nos alguma ansiedade e nervosismo, o que é perfeitamente normal, visto ser algo novo. No entanto, apesar destes receios sentia-me bastante motivada para conhecer os alunos e trabalhar com crianças mais velhas, relativamente às da PP anterior. Considerava que ia ter uma relação mais próxima, onde poderia desenvolver e proporcionar atividades desafiadoras que as fizessem pensar e as criticar, uma vez que teriam mais capacidade de exprimirem o que sentem e pensam. Como tivemos conhecimento prévio do ano de escolaridade com o qual iríamos trabalhar, antes de irmos para a PP fiz algumas leituras para conhecer um pouco mais sobre aspetos do desenvolvimento global das crianças de 6/7anos. Ainda antes de iniciar esta prática, tive a necessidade de criar um dossiê com materiais didáticos, tais como fichas de atividades das áreas curriculares disciplinares, perspetivando a sua possível utilização no decorrer das atuações.

Um dos principais receios que tinha em relação a esta prática era o desafio de conciliar o trabalho das outras unidades curriculares do curso de mestrado, com o trabalho de PP e também receava que os alunos não fossem comunicativos ou participativos, isto porque, a concretização do meu trabalho de investigação requeria diálogo, espontaneidade e imaginação. Para além disto, temia não conseguir adotar estratégias de ensino/aprendizagem adequadas aos conteúdos programáticos e ao nível etário e, também, adequar metodologias de trabalho que fossem significativas para os alunos.

Relativamente às expetativas, posso salientar que eram elevadas, dada a satisfação de saber que iria ter uma turma de 1.º ano, que via como uma continuidade curricular, tendo em conta que a prática anterior tinha sido em contexto de JI. Com esta nova experiência, pensei que podia adaptar situações que já conhecia a um novo contexto, que era muito próximo em termos de idades das crianças e nível de ensino.

Já no terreno, e após algumas semanas, as expetativas aumentaram uma vez que os alunos me acarinhavam, me chamavam “professora linda” e se mostraram disponíveis para apresentar os espaços da escola. Nesta fase de adaptação, não só os alunos, mas também a professora cooperante ajudou, e muito, para que o ambiente da sala de aula fosse harmonioso; disponibilizou-se sempre para nos ajudar e para estarmos à vontade como que se a sala fosse “nossa”. Com os elogios e a boa receção, não podia ficar indiferente, começando, assim, o entusiasmo a sobrepor-se aos receios. Todavia, não posso afirmar que os receios só marcaram o início da prática pois, todas as vezes que atuava, surgiam-me algumas questões como, por exemplo, se iria ter uma boa postura, se conseguiria fazer-me entender, se algum aluno se magoaria, se me esqueceria de algum recurso, entre outras.

O mais gratificante foi saber que as expetativas foram superadas e que consegui, de alguma forma, contribuir para o crescimento e aprendizagem das crianças e que não fui indiferente para estas grandes pequenas pessoas de amanhã.

2.3. A relação entre professor e aluno no processo de ensino/aprendizagem

Ao longo de vários anos, os professores eram vistos como meros transmissores de conhecimento, pelo que as crianças tinham de obedecer às suas ordens, havendo por vezes uma relação fria e muito distante (Martinho, 2000). Por ainda pertencer um pouco a essa geração de crianças, e por guardar alguns marcos menos positivos da minha

experiência dos primeiros anos de escola, considero que a relação entre professor e alunos, quando é positiva, traz vantagens para o ensino/aprendizagem.

Da minha infância recordo, com alguma tristeza, um dia ter-me dirigido ao professor para apresentar o meu caderno diário e qual não foi o meu espanto quando este me deu uma palmada na face sem eu nunca ter percebido o meu erro. Nesse ano, encarei a escola com algo desagradável e desinteressante, não só por esse motivo, mas também porque as aulas eram monótonas e o trabalho era essencialmente individualizado.

Atendendo aos acontecimentos vividos por mim outrora, não pretendia que algo semelhante acontecesse aos “meus” alunos e creio que as crianças encaram a escola como algo positivo ou negativo, dependendo da forma como o professor desempenha o seu papel, como salienta Simão (2002), “a sua forma de ensinar influencia decisivamente os alunos” (p.74). Neste sentido, penso que é importante que o professor pense primeiro nos seus alunos, atendendo às necessidades e interesses dos mesmos, propondo tarefas que vão ao encontro do currículo, adaptando-o consoante o grupo/turma, de modo a que estes construam e desenvolvam o seu conhecimento (Estrela, 1992).

Esta preocupação relativa à relação professor-aluno esteve sempre patente, quando possível, do início ao fim das minhas atuações. Nas duas primeiras semanas de observação, tentei aproximar-me dos alunos, conversando sobre assuntos da escola, quais as atividades que mais gostavam de fazer e aquelas em que sentiam maior dificuldade. Normalmente, era na hora do intervalo que dialogava sobre estes assuntos com os alunos, ou durante as aulas quando estavam a trabalhar autonomamente sem que causasse perturbação no desenrolar da aula.

No decorrer das minhas aulas, pretendi criar um ambiente favorável às aprendizagens, ao bem-estar e ao desenvolvimento afetivo, emocional e social. Tentei incentivar e encorajar os alunos com mais dificuldades, salientando que o seu trabalho estava no bom caminho e valorizando, principalmente, o esforço e não tanto o produto. Lembro-me de uma situação em que um aluno que estava triste e desmoralizado por não ter conseguido realizar um exercício e ter sido alvo de algumas críticas de colegas. Falei com a criança, em particular, e fiz-lhe perceber que tinha valorizado o esforço, apesar do seu raciocínio não ter sido o mais correto e no final dei-lhe um beijinho. Senti que a

criança ficou mais tranquila e motivada para aprender. Ao longo das práticas, tentei afirmar o meu papel de professora com naturalidade e com um misto de afetividade, pois, segundo Miranda (2008), “o fator afetivo é muito importante para o desenvolvimento e a construção do conhecimento para o ser humano, pois através da afetividade o aluno se desenvolve, aprende e constrói mais conhecimentos” (p. 1).

Para finalizar, acho que estabeleci uma relação professor-aluno saudável, colocando-me no meu lugar, sem que deixasse de haver cooperação e afetividade entre as partes.

2.4. A planificação e a avaliação no processo ensino/aprendizagem

No início da experiência desta PP supervisionada, tive a preocupação de dialogar com a professora cooperante sobre como iria ser a realização das planificações. A professora cooperante mostrou-se, desde logo, muito prestável e disponibilizou-nos uma planificação com os conteúdos que deveriam ser lecionados em cada área curricular, até ao final do ano letivo. Na altura, fiquei um pouco perdida pois não sabia por onde começar, dado que ainda não conhecia bem o grupo de alunos. No entanto, logo me apercebi que desta forma seria mais fácil concretizar a interdisciplinaridade, uma vez que não tínhamos de cumprir horas exatas para cada área curricular, o que nos facilitou a articulação de conteúdos e a gestão do tempo. Ajudou-nos, também, a pensar em dinâmicas a longo prazo.

As nossas primeiras planificações eram bastante descritivas e pormenorizadas. Contudo, com o decorrer da prática, foram-se alterando gradualmente, no sentido de ficarem mais funcionais, quer para quem lesse, quer para nós (estagiárias) que as utilizávamos como guias orientadoras da nossa ação ao longo das aulas. Assim sendo, a planificação assumiu um papel crucial no desempenho da minha prática docente, uma vez que foi um documento orientador e foi, de certa forma, um dos pilares basilares na construção das nossas aulas.

Estando, ainda, numa fase inicial de preparação para o exercício da carreira docente, é de referir a utilidade que a planificação teve na minha formação, pois para além de ficar registado por escrito o trabalho que se visou desenvolver, foi um apoio crucial nas minhas aulas. Por vezes, ao manter o diálogo com os alunos, os assuntos iam além do planificado, e com a planificação presente, facilmente conseguia prosseguir e retomar a sequência prevista para a aula.

Nas planificações podíamos encontrar discriminadas as áreas curriculares, os conteúdos, as competências a desenvolver pelos alunos, as atividades/estratégias de ensino/aprendizagem, ou seja, o modo como se pretendia que a atividade fosse desenvolvida, o tempo previsto por cada atividade, os recursos a utilizar e a avaliação. Como futura professora do 1.º CEB, serei responsável por lecionar todas as áreas e a planificação será um documento importante para estruturar e orientar as ações e os processos na aula. Nesse contexto, terei de ter em conta vários aspetos, nomeadamente, a tomada de decisões na planificação sobre o que ensinar e como ensinar, o tempo que devo dedicar a cada tarefa, tendo em conta as necessidades e características dos alunos, bem como o tempo disponibilizado para prestar apoio em grupo ou individualmente, “a organização dos calendários diários, semanais e de cada período, a compensação das interrupções e as comunicações com os professores substitutos” (Arends, 2008, p. 93). De facto, um dos aspetos em que tive alguma dificuldade no início desta prática, era prever a duração das atividades, pois faltavam-me referências quanto ao tempo que devia atribuir a cada tarefa. No entanto, este sentimento de incerteza foi-se dissipando à medida que fui conhecendo melhor cada aluno, pois comecei a ter uma melhor perceção dos ritmos individuais de trabalho e do tempo necessário para o realizar.

Apesar da planificação ser um documento “guia”, esta não teve um cariz restritivo no seguimento das minhas Práticas Pedagógicas, ou seja, em grande parte das minhas atuações, nem sempre cumpri integralmente o que se encontrava estipulado na planificação, pois através do rumo que a aula tomava, e atendendo aos interesses dos alunos, às dúvidas, à participação e exposição das suas curiosidades, ao comportamento e empenho, o que estava planificado, por vezes, sofreu alterações. As estratégias que estavam descritas na planificação nem sempre foram aplicadas, tendo que recorrer a outras que eram mais significativas e produtivas naquele momento.

Apesar de tudo isto, julgo que o aluno é o principal agente responsável pelo decorrer da aula, pelas razões que mencionei anteriormente. Contudo, com esta afirmação não pretendo apresentar uma visão excessivamente flexível, pelo contrário, uma vez que nas minhas aulas, sempre que possível, dei voz aos alunos, partindo, quanto possível, das suas ideias para desenvolver os conteúdos programáticos. Embora saibamos que existem pontos que precisam de ser estabelecidos, o professor precisa de definir e estabelecer competências que quer que os alunos desenvolvam e, para que tal aconteça,

tem de definir sequências de atividades que sejam pertinentes para o contexto do grupo/turma em geral (Teixeira, 1995). Tal como já mencionei anteriormente, o professor deve planificar as tarefas atendendo às particularidades de cada aluno/turma, tentando sempre estimular cognitivamente o aluno, isto é, ajudando-o quando for necessário. Apesar de ter tentado planificar de acordo com as particularidades dos alunos, foi-me difícil atender a todos. Contudo, chegou um momento em que tive de me focar em alguns, para que fosse possível verificar em que nível estavam, de modo a pensar em atividades significativas para os mesmos. Não foi tarefa fácil, mas esforcei-me para conseguir fazer diferenciação, tendo em conta as características de cada aluno. Só assim se poderá aprender mais facilmente, tal como salienta Resendes e Soares (2002), “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características de cada um (...) e ensinam de acordo com as suas diferenças” (p.14).

Para além de tudo isto, a meu ver, o mais importante é que, embora nem sempre a nossa atuação corresponda ao previamente planificado, consigamos, ainda assim, ter uma atitude de flexibilidade, atingindo um patamar de ação coerente e lógico que resulte num processo de ensino/aprendizagem largamente satisfatório.

No que concerne à avaliação, este é um assunto que me deixa mais preocupada dada a complexidade e a dificuldade que esta acarreta.

Ao longo da minha formação para o exercício de ação docente, ficou saliente que o mais importante é a avaliação formativa, uma vez que o professor vai avaliando o aluno ao longo do seu percurso e não se restringe tanto aos resultados obtidos numa situação educativa específica. De acordo com Cortesão (2002), a avaliação formativa “reside em colher dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem” (p. 38). De facto, foi o que tentámos fazer nas atuações para que tivéssemos oportunidade de reorientar as nossas práticas de acordo com as aprendizagens que os alunos iam construindo, no sentido de verificar falhas ocorridas e aspetos que tinham de ser melhorados. Contudo, não foi tarefa fácil, pois no início queríamos avaliar as aprendizagens construídas de todos os alunos, mas sentimos dificuldade. Então, começámos a elaborar parâmetros e a avaliar entre cinco a sete alunos. Gradualmente, alargámos a avaliação a toda a turma. Desta forma, ficou facilitado o processo de avaliar.

No futuro, pretendo ser profissional como educadora e professora e, portanto, não deverei proceder, unicamente, à avaliação do aluno, pois deverei fazer com que o mesmo assuma o seu papel de “sujeito no processo de avaliação e não o objecto a ser avaliado (Fernandes, et al., 2009, p. 53), mostrando-lhe que está a fazer parte da sua avaliação. Apesar de o não ter feito em contexto de PP é uma situação que no futuro pretendo pôr em prática. Não só é importante que o professor faça uma negociação sobre os critérios a serem avaliados com os seus pares, em equipa pedagógica, como também, com os alunos. Para além destes aspetos, não menos importante está também a avaliação das atitudes. Esta dimensão de avaliação esteve presente nas nossas avaliações e tivemos em conta, principalmente: a participação/cooperação; a socialização; o sentido de responsabilidade; a autonomia; a confiança e a criatividade.

No decorrer da PP houve aspetos em que senti dificuldade, como já foi mencionado nesta reflexão, mas aquela que foi mais notória, foi avaliar. Por mais que utilize e elabore instrumentos de avaliação que me orientam a estipular determinados parâmetros, sinto que é sempre uma responsabilidade muito acrescida avaliar a globalidade das aprendizagens do aluno. Não obstante, acredito que com a prática, esta dificuldade se irá atenuar e avaliar se torne uma tarefa mais simples.

2.5. Controlo do grupo e gestão dos comportamentos em sala de aula

De acordo com Arends (2008), “quando os professores falam dos problemas mais difíceis que vivenciaram nos primeiros anos em que ensinaram, mencionam com maior frequência a gestão da sala de aula e a disciplina” (p.172). Concordo perfeitamente com Arends, pois no decorrer da PP deparei-me com alguma dificuldade no que toca a estes aspetos.

No segundo período, achei a turma extremamente calma, tendo em consideração a faixa etária das crianças. Pensei que não iria ter problemas com o controlo ou até mesmo com a gestão da sala de aula. Contudo, à medida que fui conhecendo melhor os alunos e que estes começaram a conhecer-me também, não sei se foi por no início ter sido um pouco tolerante, alguns alunos começaram a perturbar as aulas com frequência.

Após várias leituras sobre este assunto, fiquei um pouco mais tranquila por saber que houve investigações que concluíram que é difícil para os professores iniciantes

aprenderem a lidar com esta situação e que varia de turma para turma, tal como salientou Arends (2008):

Minimizar os comportamentos que perturbam e abrandam as aulas é algo difícil para os professores principiantes aprenderem, tal como muitas outras competências de gestão eficaz, porque muitos aspectos da gestão são situacionais. A naturalidade do ritmo variam com a natureza de cada turma - o que pode ser uma acção pendente numa sala de aula, pode não o ser noutra (p.183).

Apesar de não ter sentido esta dificuldade em todas as atuações, pretendo partilhar algumas das estratégias que penso que me ajudaram no controlo da turma. É importante referir que dava continuidade às estratégias que a professora cooperante utilizava, para que, deste modo, houvesse coerência quanto às regras a cumprir na sala de aula. Assim, passo a mencionar algumas dessas estratégias:

- Geralmente, quando alguns alunos perturbavam a aula, a tendência era escrever no quadro o seu nome para que este se apercebesse que tinha excedido as regras e assim se acalmasse. Quando constatava que esta estratégia já não tinha muitos resultados, optava por redigir no quadro os nomes de todos os alunos que estavam com atenção e ia apagando consoante se comesçassem a distrair;
- Se algum aluno sentisse tristeza e dificuldade na realização de algum exercício acabando por distrair o colega, costumava sussurrar ao ouvido, dizendo algo agradável, encorajando-o e estimulando-o a continuar o seu trabalho;
- Quando os alunos vinham muito agitados do intervalo ou antes de iniciar alguma tarefa, o relaxamento era uma atividade que ajudava bastante para os tranquilizar. Guillaud (2006) recorda que os exercícios de relaxamento deixam as crianças menos ansiosas, ajuda a que estas se familiarizem com as suas emoções e sentimentos, deixando-as mais focadas nas suas sensações e, para além disto, ajuda a aumentar a capacidade de resolução de problemas.
- As “queixinhas” foram também alvo de interrupção das aulas. Para que isso não voltasse a acontecer, decidi, em colaboração com a professora cooperante e com os alunos, fazer uma “caixa das queixinhas” e um pequeno caderno onde pudessem retirar folhas para escrever a queixa que pretendiam comunicar à “caixa”. Todos os dias, tínhamos reservados 2 minutos, depois do intervalo, para que os alunos redigissem as

suas queixas até ao máximo de duas, e que depois as colocassem dentro da caixa. No final da semana, liam-se as queixas que tinham sido feitas. A partir da implementação desta estratégia, as “queixinhas” ao professor reduziram substancialmente.

- Durante a explicação de algum tema/conteúdo, havia alguma conversa paralela. Para diminuir o ruído e aumentar a atenção dos alunos, redigia no quadro quatro letras do alfabeto (A,B,C e D). Cada letra correspondia a cada grupo, ao número de mesas existentes na sala. Assim que um elemento dessa fila (grupo) falasse, fazia no quadro uma linha vertical, no grupo correspondente. Ao grupo que tivesse mais linhas, atribuía algumas tarefas.

Estas foram algumas das estratégias mais eficazes para conseguir o controlo do grupo, no entanto não significa que produzam resultados com outros grupos. Estas estratégias estavam em coerência com os procedimentos da professora cooperante.

2.6. Síntese da Prática Pedagógica em contexto do 1.º ano do Ensino Básico

Desta segunda etapa faço um balanço positivo, pois tive a sorte de trabalhar com crianças carinhosas, de ter partilhado e aprendido com a professora cooperante, de ter existido uma interação positiva com a comunidade envolvente. Não só com estes intervenientes, mas também foi muito bom ter trabalhado com a minha colega de PP. Sempre trabalhámos em equipa e com objetivos comuns para atingir metas específicas. Fomos muito unidas quer na partilha de ideias, quer em situações em que nos sentimos menos bem e que nos confortámos uma à outra. Sinto que esta PP não superou as minhas expectativas, no sentido de não termos tido “espaço” para nos dedicarmos a ela totalmente, devido a outras tarefas que tivemos com as restantes unidades curriculares, mas como tudo, temos que saber gerir o nosso tempo para que tudo seja possível de se concretizar.

Das aprendizagens que temos vindo a construir ao longo da nossa formação, há situações que não se aprendem com uma simples leitura, mas sim com a prática e com a interação com os outros, daí a importância desta experiência. De todas as aprendizagens que levo, aquela que me fez ver que o papel do professor vai muito para além de ensinar, é o lidar com os pais/encarregados de educação. A participação numa das reuniões de pais sem dúvida que foi um marco crucial para a minha formação pessoal e social como futura professora e educadora. A realização da ata sobre o que se falou na

reunião foi outra das aprendizagens, fundamental para quem quiser consultar e saber quais os assuntos que foram tratados.

A melhor recordação que levo comigo são os abraços dos alunos, os elogios, as intervenções curiosas, por vezes fora de contexto, e que na altura não achei piada, mas ao recordar têm alguma graça, revelando a inocência dos alunos e a sua simplicidade.

Espero, muito sinceramente, que o meu pequeno contributo/participação tenha sido uma mais-valia para o crescimento significativo dos meus primeiros alunos. Já passaram largos meses e, por isso, sinto saudade de ouvir “boa tarde professora linda!” Agora e mais que nunca, é este mundo que pretendo abraçar.

3. Prática Pedagógica em Creche

3.1. Prática Pedagógica em Creche – O contexto

No decorrer dos próximos parágrafos, irei abordar vários aspetos que acho fundamental partilhar, pois foram importantes para a minha formação. Neste sentido, pretendo, antes de mais, apresentar uma pequena caracterização do grupo de crianças com quem tive o prazer de lidar durante esta PP em contexto de Creche.

A PP em contexto Creche desenvolveu-se na instituição Creche & JI da Sismaria “O Pinóquio” situada no Bairro das Almoínhas, freguesia de Marrazes, concelho e distrito de Leiria. Para esta prática, integrei-me no espaço e atividades da Sala “Baleia” à qual pertencia um grupo de catorze crianças, sendo oito do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades entre os nove e os dezassete meses. Neste grupo, oito das crianças já haviam frequentado a instituição no ano anterior, tendo as restantes entrado recentemente pela primeira vez na Creche.

Tratando-se de crianças tão pequenas, a amplitude de idades que existia no grupo, traduzia-se em diferentes graus de desenvolvimento, principalmente em aspetos relacionados com a comunicação e linguagem e a aquisição da marcha.

3.2. Estratégias de estimular a linguagem na Creche

Confesso que antes de entrar numa sala de Creche e antes de consultar qualquer bibliografia sobre o papel do educador neste contexto, a minha visão incidia,

essencialmente, nos cuidados de saúde e de segurança. No entanto, constatei que a Creche vai muito para além do mencionado anteriormente, uma vez que me apercebi que envolve outros aspetos importantes a desenvolver como, por exemplo, a linguagem e a comunicação.

Esta valência era para mim uma realidade nova e, por isso, fiz algumas leituras que me pudessem ajudar a estar mais enquadrada neste contexto. A comunicação é um dos aspetos a que o educador deve estar atento e cuja importância é mencionada em várias obras (Aimard, 1986; Post & Hohmann, 2011; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Neste sentido, verifiquei que ao dialogar com as crianças mesmo que não haja uma resposta direta ao que lhe dizemos, há sempre aprendizagens por parte das mesmas.

No decorrer das práticas preocupei-me não só nos cuidados de higiene e segurança mas também em promover uma “comunicação” saudável com as crianças. Os monólogos foram constantes, as repetições de palavras também. Geralmente, as nossas “conversas” realizavam-se nas tarefas diárias como na muda das fraldas, na alimentação, mas acima de tudo, nas brincadeiras livres. Com o passar dos dias, fui-me apercebendo que as crianças compreendiam uma grande parte do que era dito, o que achava extraordinário em crianças tão pequenas. É importante frisar, que as palavras que as crianças compreendem são essencialmente palavras “repetidas na vida quotidiana (comer, dormir, passear, etc.), as que designam os objectos familiares (...urso, boneco, etc.), alimentos correntes” (Aimard, 1986, p. 42).

De acordo com Aimard (1986), a criança começa a compreender antes de saber falar. A partir dos 6 ou 7 meses as crianças começam a compreender a repreensão e a proibição. Desde 1 ano a criança compreende se o adulto fala de passeio, de ir comer ou de ir dormir. De facto, principalmente as crianças mais crescidas, revelavam que compreendiam quando se dizia que estava na hora da bolacha ou de ir dormir. Penso que a rotina seja também um dos aspetos que faz com que as crianças tenham esse entendimento.

Nestas idades é frequente as crianças emitirem palavras isoladas, que são chamadas “palavras-frase” ou “holofrase” que pretendem dar um enunciado. Dando exemplos concretos da minha prática, as crianças diziam várias palavras em diferentes contextos ou espaços: durante as refeições a palavra “pão”, tinha o significado da frase: “eu quero

pão”; “nana”, tinha o significado de: “eu quero banana”. Também em momentos de brincadeira livre, ao dizerem “bebé”, mostravam que a sua intenção era dizer “dá-me o bebé” ou “eu quero o bebé”.

Ainda segundo Aimard (1986), a aquisição da linguagem pode ocorrer, dependendo de diversas formas: (1) a diversidade dos processos; (2) as estratégias ao falar com a criança; (3) as estratégias de compreensão; (4) as estratégias de imitação-repetição; e (5) as estratégias de produção. Focando especificamente a primeira, esta refere-se ao facto de as crianças todas não imitarem as palavras da mesma maneira, dando umas mais atenção ao início da palavra, outras ao final da mesma e, ainda outras começam corretamente e depois dizem outra coisa. Voltando a um exemplo que mencionámos anteriormente, em “nana”, que para a criança significava “eu quero uma banana”, verifica-se que a criança deu mais importância ao final da palavra. Estando consciente destes aspetos mencionados por Aimard (1986), nas interações que mantive com as crianças, quer nas atividades propostas quer nas brincadeiras livres, tinha sempre subjacente a intencionalidade de estimular a aquisição da linguagem. Sempre me preocupei em repetir várias vezes sílabas, palavras ou frases, acompanhando sempre que possível com objetos ou imagens. No diálogo com as crianças preocupava-me também com os aspetos da prosódia e quando era possível utilizava a mímica. Tudo isto, com o intuito de as crianças compreenderem a minha mensagem e iniciarem também as suas próprias vocalizações. Estas minhas ações exemplificam as estratégias (2) e (3) referidas anteriormente. No que diz respeito às duas últimas, as crianças imitam e repetem muitos dos sons emitidos pelos adultos. Por exemplo, no momento do conto de histórias, ao verem as imagens, as crianças tendiam a reproduzir os sons dos animais que observavam, como o gato e o cão (estes eram os animais mais comuns e conhecidos pela maioria das crianças). Ou seja, por vezes associavam o som do animal como sendo o nome do mesmo. Nestas situações, prolongava o meu discurso dizendo, por exemplo: “o cão faz ão ão e está na casota e o gato faz miau e está deitado no tapete”.

O facto de a maioria das crianças não pronunciar palavras e emitir apenas sons e vocalizações diversas, levava-me a utilizar uma linguagem um pouco mais complexa, adequando-a à capacidade de cada criança. Por exemplo, quando a criança dizia “nana” respondia-lhe “tu queres a banana?” “a banana é docinha e vai para o João”. Creio, assim, ter feito o que referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), quando afirmam que “as

trocas verbais com a criança, e na sua presença, ativam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna” (p.12).

3.3. *Aprendizagens construídas*

Antes de tomar conhecimento sobre o que significava realmente a “Creche” pensava que ser educadora de crianças entre os três/quatro meses e os três anos de idade seria uma tarefa fácil, que girava, acima de tudo, em torno dos cuidados e da segurança das mesmas, tal como já frisei. Porém, ao longo da PP, constatei que ser educadora de infância em contexto de Creche é difícil, exige de nós esforço, dedicação, sensibilidade, empenho e, acima de tudo, muita afetividade.

As minhas conceções prévias começaram a “cair por terra” face ao que realmente é esperado que seja a sua utilidade. Comecei a valorizar, ainda mais, a sua função, apesar de no senso comum prevalecer a ideia de que “cuidar de crianças muito pequenas é algo que qualquer pessoa pode fazer já que apenas requer alimentar e assegurar a segurança da criança” (Portugal, 2000, p.86). Sei, agora, que vai muito para além disso, pois se pretendemos que as crianças tenham um bom desenvolvimento e bem-estar, é necessário que sejamos conhecedoras das suas características e necessidades e que atuemos em função das mesmas. Esse conhecimento tornar-se-á um meio facilitador para que possamos ser “capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural” (*ibidem*). Assim sendo, saliento a importância das relações que estabelecemos com as crianças, a perceção e integração nas rotinas diárias, nos cuidados e segurança, nas brincadeiras, entre outras. Tal como defendeu Portugal (2000), “na creche há que pensar que o principal não são as atividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de atividades livres” (p.88).

No decorrer desta experiência, verifiquei que as crianças, principalmente as mais crescidas, tinham as rotinas diárias bastante ancoradas. Dando alguns exemplos, na preparação das crianças para o almoço, algumas delas deslocavam-se em direção à cancela elevando os membros superiores a pedir que as levassem para o refeitório, ou o inverso, do refeitório para a sala; na hora de mudar as fraldas, havia crianças que solicitavam a nossa atenção, fazendo gestos/sinais querendo dizer “estou sujo, muda-me

a fralda”. De facto, é importante que as crianças tenham essa consciência, pois a meu ver, dão-lhes segurança, confiança, sentem-se confortáveis e acima de tudo, elas antecipam “o que vai acontecer em seguida” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

Ao longo da PP, percebi a importância das rotinas diárias. Para além de preverem a interação criança-grupo, também ocorreram nas interações adulto-criança, em momentos de grande proximidade, nos quais se podem desenrolar diálogos que estimulem as capacidades de comunicação das crianças. Damos como exemplo, o momento da muda da fralda, no qual perguntámos, por exemplo, “onde está o nariz?”, “onde está a boca?”, ou referimos o que vai fazer a seguir e porquê, dizendo “agora vamos calçar os sapatos para não ficar com os pés frios”. Decerto, que tive em conta estas ações no decorrer das minhas práticas e, sem dúvida, foi tão bom sentir que ao falarmos com as crianças estas retribuía uma resposta quer por gestos (indicando onde fica o dedo) quer por sorrisos ou falando. São momentos em que se estabelecem laços afetivos com cada criança, como ser único. Em suma, penso que as interações que fui construindo com cada criança, foram um meio facilitador para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e afetivo (Hohmann & Weikart, 1997).

Para além dos aspetos mencionados anteriormente, houve outra situação que me despertou curiosidade e a que, por vezes, não damos a real importância, talvez só quando somos mesmo educadoras “oficialmente”: a alimentação. Várias questões me passaram pela mente: que tipo de alimentos devemos dar às crianças? Será que devemos dar o mesmo a todas as crianças? Será que alguma criança é alérgica a algum alimento? Será que há certos alimentos que não devemos dar às crianças em determinada faixa etária? Efetivamente, ao longo das semanas apercebi-me que há diferenças no tipo de alimentos a dar às crianças, ou por causa de possíveis alergias ou porque não são aconselháveis em determinada idade. Para além de conhecimentos relacionados com a adequação dos alimentos às idades das crianças, é necessário também estabelecer uma comunicação muito próxima com as famílias, tendo em vista o desenvolvimento saudável e harmonioso das crianças. Neste sentido, fui verificando, que ser educador não é uma tarefa fácil, pois acarreta imensas responsabilidades ao nível da vigilância da saúde e do bem-estar das crianças. Saber muito bem o que cada uma pode comer e ter o cuidado de não trocar, saber administrar medicamentos se for necessário tendo em conta as instruções dadas pela família e estar atenta a alguma alteração corporal e emocional,

são apenas alguns exemplos de atitudes e funções da educadora que tive oportunidade de experienciar e aprender.

Tendo em conta os aspetos referidos em cima, no decorrer das minhas práticas, tive sempre isso em conta. Sem dúvida que as leituras que fui fazendo, em obras de vários autores, foram importantes para ter consciência do tipo de alimentos e os cuidados que devemos ter. Com as aprendizagens que fui construindo ao longo desta experiência, averigui que é fundamental proporcionar às crianças um espaço afetivo e cativante de liberdade, onde a linguagem/interação devem estar sempre presentes. De acordo com Portugal (s.d.), “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes atividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens” (p.5). De facto, concordo com a autora, uma vez que senti, nas últimas semanas, uma aproximação ainda maior com as crianças, e um melhor envolvimento das mesmas com as propostas educativas que dinamizámos. Julgo que isto se deveu à satisfação, atenção e cuidados que nos preocupámos em oferecer às crianças de modo a que elas se sentissem seguras e amadas.

Decerto que ainda tenho muito a aprender, todavia, fico feliz por ter conseguido compreender qual é o caminho que devo percorrer e como o devo fazer. Ser educadora, na minha ótica, é: ser suficientemente sensível e calorosa, ser capaz de conhecer o seu grupo, ser capaz de fomentar experiências enriquecedoras, ser condutora de aprendizagens, é estar comprometida com a sua missão e onde cada criança é uma missão.

3.4. Síntese da Prática Pedagógica em contexto Creche

Ao contrário do que realmente perspetivei, esta experiência em contexto de Creche, foi sem dúvida a que mais me marcou positivamente. O facto de ir para um lugar desconhecido, mas sobretudo para uma valência que me era completamente desconhecida, criou alguma ansiedade. No entanto, logo no primeiro minuto, no contacto com crianças tão pequenas, senti que não deveria ter medo, receio, ansiedade, nervosismo, pois estava perante uma realidade com a qual me identifiquei na totalidade. Julgava eu que o trabalho não seria complexo, pois tratava-se de crianças tão pequenas, o esforço e dedicação talvez fosse reduzido em comparação, por exemplo, com o

trabalho pedagógico em JI. Enganei-me absolutamente e ainda bem. São realidades distintas, com graus de exigência também distintos, mas não significa que o trabalho de uma educadora de Creche seja fácil, pelo contrário. Exige muito de nós, exige gosto, amor, carinho, respeito, compreensão, humildade, sensibilidade e “sede” pelo conhecimento. A sociedade esquece-se que nós para além de educadores, somos também psicólogos, enfermeiros, amigos, gestores, pedagogos, inventores, escritores, enfim, entre tantos outros papéis.

Para finalizar, faço também um balanço positivo desta PP, uma vez que me senti acolhida e respeitada, tanto pelas crianças como por toda a equipa educativa que trabalha na instituição, e também pelos pais com quem contactei. Sei que me esforcei e dei o meu melhor, mesmo nos dias em que me senti menos bem. Levo comigo aprendizagens bastante significativas que irão ser úteis para a minha vida profissional, e isto devo a todos os profissionais que me ajudaram a crescer com as suas críticas construtivas.

4. Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, 4.º ano

A presente reflexão diz respeito à PP em contexto 1.ºCEB, 4.º ano de escolaridade, tendo esta decorrido na Escola Básica de Pinheiros, em Leiria, durante quatro semanas.

Ao longo dos parágrafos que se seguem debruçar-me-ei sobre a caracterização geral do grupo/turma, as rotinas diárias, o modo como sucedeu a minha atuação em sala de aula bem como as aprendizagens construídas ao longo desta PP.

No decorrer das quatro semanas, que foram essencialmente de observação, foi-me possível compreender e analisar as características gerais da turma. Neste sentido, o grupo era composto por dezanove alunos, onze do sexo masculino e oito do sexo feminino. É importante frisar que dezoito alunos estavam matriculados e frequentavam o 4.º ano de escolaridade, enquanto que um aluno estava matriculado no 3.º ano. Porém, os conteúdos trabalhados com este aluno diziam respeito ao 2.º ano de escolaridade, uma vez que este apresentava dificuldades de aprendizagem ao nível da língua portuguesa e da matemática. Assim sendo, a professora cooperante fazia um trabalho diferenciado, acompanhando e ajudando nas suas maiores dificuldades, respeitando o seu ritmo e particularidades de aprendizagem. A respeito desta situação, considero que cabe ao professor transformar, criar meios e estratégias para que a escola seja inclusiva. Pois, de

acordo com Monteiro (2011), a educação inclusiva consiste em “proporcionar a todos os alunos, sem exceção, a igualdade de oportunidades e direitos na educação, independentemente da sua origem, da sua condição física e psicológica e da sua capacidade de aprendizagem” (p.18).

A faixa etária predominante dos alunos era a dos nove anos de idade. Pude verificar que o grupo era bastante heterogéneo, havendo alunos com uma elevada capacidade de raciocínio e cálculo mental, ao nível da matemática, enquanto outros demonstravam maior dificuldade na resolução de problemas e na comunicação das estratégias utilizadas.

Ao nível da língua portuguesa, alguns alunos apresentavam facilidade na redação e organização textual, preocupando-se com a estrutura da mesma e com os erros ortográficos recorrendo, por vezes, ao dicionário. No entanto, havia alunos que manifestavam dificuldade ao nível da sintaxe, sendo por vezes difícil perceber o sentido da sua comunicação escrita. A explicação de citações por outras palavras foi, por exemplo, uma tarefa que escassos alunos conseguiam realizar, o que poderá significar alguma falta de vocabulário e compreensão do mesmo. É importante mencionar que existiam regras e rotinas na sala de aula, visto serem importantes para os alunos, na medida em que tornam possível a aquisição de hábitos e facilitavam a gestão e funcionamento da sala de aula, promovendo dessa forma um ambiente agradável e favorável à aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, todos os alunos entravam às 8h30 na sala e iniciavam a aula com a correção do trabalho de casa. Entre alunos decidiam quem ia ao quadro de ardósia realizar a correção, revelando assim bastante autonomia. Durante a correção, os alunos comunicavam entre si, refutando ou afirmando o que observavam no quadro, dando a sua opinião, confrontando com a sua resposta. Neste contexto, achei bastante pertinente que fossem os alunos a realizar a correção do trabalho de casa em vez de ser a professora a fazê-lo num momento posterior. Durante este momento, era possível não só ao aluno com mais dificuldades esclarecer as suas dúvidas, naquele instante, como também dava a possibilidade ao professor de perceber a que nível de aprendizagem se encontrava, e caso fosse necessário, mostrava outros exemplos e estratégias com o intuito de perceber o que era esperado.

Umas das diferenças que observei em comparação com outros locais de PP por onde passei, e que pessoalmente me agradou bastante, foi o facto de permitirem a leitura de um livro escolhido pelo aluno enquanto este esperava que os restantes colegas terminassem a atividade, em vez da realização de uma ficha de recurso. Enquanto circulava pela sala, alguns alunos revelavam que sentiam prazer na leitura e em me informar sobre o que estavam a ler. Os alunos tinham a oportunidade não só de lerem os seus livros como os livros dos colegas, havendo assim o espírito de partilha. Na minha ótica, estes momentos podem encorajar o gosto pela leitura mesmo para aqueles alunos que não se sentem motivados para tal, pois o ato de observar os colegas a ler poderá ser um meio facilitador para que se motivem também. Nesta experiência de PP constatei que isto acontecia.

O meu papel no decorrer das quatro semanas foi maioritariamente de observadora. Assim sendo, no quotidiano escolar pude verificar a importância da preparação e organização do trabalho pedagógico por parte do professor, de modo a seleccionar estratégias de ensino/aprendizagem suficientemente eficazes e adequadas à situação de cada aluno. Já dizia Alarcão (2001) que ensinar é “desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (p.14). Para Roldão (2009) ensinar é “procurar encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um” (p.56). De facto, ensinar não é apenas saber a teoria, debitar conteúdos, comprimir programas...ensinar pressupõe chegar ao nível dos alunos, saber conhecer muito bem cada um, “é fazer aprender o outro, é fazer aprender alguma coisa a alguém” (Vale, s.d., p.1). Para que tal aconteça, julgo que seja necessário envolver esforço, dedicação, paciência, persistência, “coração e alma e não apenas a mente” (*ibidem*) por parte do professor. Para exemplificar o citado anteriormente, numa aula em que os alunos estavam a realizar problemas matemáticos, surgiram algumas dúvidas por parte de um aluno que não estava a compreender a sequência de passos na resolução dos exercícios. Neste caso concreto e em geral, a estratégia mais marcante e suficientemente eficaz (se assim posso dizer) foi a utilização de vários tipos de questionamento, de modo a conduzir o raciocínio do aluno. Concluí, assim, que a forma como colocamos a questão pode induzir em erro a interpretação do aluno e, por isso, como futura professora, devo ter a capacidade de saber preparar e conduzir um questionamento, contribuindo também para o desenvolvimento do

pensamento crítico dos alunos. Por vezes, não é uma tarefa fácil, uma vez que damos tudo de nós, explicamos de várias formas, dando exemplos e contraexemplos e o aluno continua sem perceber. São situações frustrantes, a meu ver, dado que julgamos nós que já dissemos de todas as maneiras possíveis e impossíveis, mas o importante é não desistir e acreditar que havemos de chegar a uma forma de o conseguir. Se assim for, considero que estamos a ser justos e agir da melhor forma, mesmo que implique “perda” de tempo, que no fundo acaba por não o ser.

Decerto, que a prática docente deve passar, sem dúvida, pela reflexão acerca das nossas práticas, incidindo no modo como agimos e comunicamos, e nos métodos e nas estratégias que usamos. Estou cada vez mais ciente que, enquanto futura profissional, e para além do papel reflexivo, terei de ter outros, na medida em que influenciarei fortemente o desenvolvimento dos alunos, sendo facilitadora, mediadora, observadora, pesquisadora, conhecedora e comunicativa. Incidindo na capacidade reflexiva, já Day (2001) defendia que “os professores que refletem na, sobre e acerca da ação empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores mas também tendo em vista a melhoria do ensino” (p.47).

Na primeira semana de observação, tivemos a oportunidade de corrigir as fichas de avaliação e, sem dúvida que as de língua portuguesa foram aquelas que ofereceram maiores dificuldade ao desempenho deste papel. A caligrafia ilegível, a interpretação e compreensão das ideias que os alunos queriam transmitir através da escrita foram algumas das razões que tornaram difícil e moroso o cumprimento desta tarefa. Para superar as dificuldades sentidas e para não cometer erros, senti a necessidade de ler várias vezes a mesma resposta ou texto redigido pelo aluno ou de dar a ler à colega de PP ou até mesmo à professora cooperante. Nesta situação, a segunda pessoa pode ou não ajudar na correção, no entanto, numa situação normal entre professor e aluno não é possível, e para tal devemos tomar outras soluções, como exemplo, pedir ao aluno, em questão, que leia o que escreveu.

Nas várias atividades que constituíram esta PP, tentei revelar capacidade relacional com os diferentes intervenientes bem como, facilitar o envolvimento dos alunos, principalmente no trabalho por mim proposto. Em diferentes momentos, preocupei-me sempre em circular pela sala verificando e apoiando o trabalho dos alunos. Procurei também esclarecer dúvidas que surgiam sobre temáticas da carreira docente com a

professora cooperante e estar sempre predisposta a ajudar em tudo o que fosse necessário.

Com esta pequena experiência e apesar de não ter sido a primeira em contexto de 1.ºCEB, veio mais um grande contributo para poder refletir e analisar o contexto escolar com o qual mais me identifico. Considero-me com capacidades para ser titular de uma turma de 4.º ano, no entanto, a minha formação não fica por aqui, terei que investir muito em mim se pretendo ser uma professora eficaz com os seguintes pré-requisitos definidos por Arends (2008):

o ensino eficaz requer pessoas que sejam academicamente competentes, que dominem as matérias que vão ensinar e que se preocupem com o bem-estar das crianças e dos jovens (...) que sejam capazes de produzir resultados, sobretudo a nível da realização escolar e da aprendizagem social dos alunos (p.17).

Ainda de acordo com o autor, as competências do professor eficaz englobam as suas capacidades pessoais, a base do seu conhecimento, a reflexão e constante aprendizagem ao longo da vida, a justiça social e o repertório de práticas de ensino (*ibidem*).

Quando o professor tem na sua sala alunos com ritmos de aprendizagem distintos é crucial conhecer o estilo de aprendizagem com o intuito de poder adaptar o seu estilo de ensino ao estilo de aprender dos alunos (Resendes & Soares, 2002). Note-se que dessa forma o professor gere o currículo tendo em conta as diferenças do aluno. Nesta PP foi possível verificar isso mesmo e que, para além da intervenção do professor titular, a existência de uma equipa envolvida é igualmente importante. Penso que, o envolvimento com outros profissionais, por exemplo, professores do ensino especial e com professores do mesmo agrupamento que lecionem o mesmo ano de escolaridade, pode trazer benefício não só para as aprendizagens dos alunos como poderá tornar as práticas do professor mais produtivas.

Concluindo, a vivência desta experiência permitiu-me construir novos conhecimentos. Mas sei ainda que as aprendizagens não ficam apenas por aqui, uma vez que “a profissão docente exige o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira” (Ponte, 1998, p.13), o que vem complementar a ideia de que tenho ainda um longo caminho de conhecimentos e aprendizagens que terão de ser sempre alvo de reflexão.

4.1. Síntese da Prática Pedagógica em contexto 1.º CEB, 4.º ano

Esta PP marca o fim da minha formação académica como aluna. Confesso que não esperava ter a oportunidade de poder estar a contribuir, de alguma forma, para a aprendizagem de alunos do 4.º ano de escolaridade. Apesar de ter sido uma experiência curta, que se baseou essencialmente na observação, retiro algumas conclusões e aprendizagens. Efetivamente, quando um professor tem a possibilidade de acompanhar uma turma desde o 1.º ano de escolaridade, tornar-se uma tarefa um pouco mais simples *à posteriori*, pois permite-nos conhecer cada aluno, quais são as suas potencialidades e fraquezas, o que temos de melhorar para ultrapassar os obstáculos que podem surgir. De facto, apesar de início se tornar uma tarefa desgastante, na definição de regras de sala de aula, os deveres e direitos, os alunos tornar-se-ão autónomos e responsáveis em anos posteriores. Foi o que observei nestas semanas, a forma como os alunos agiam no decorrer das aulas, refletia um longo trabalho por parte do professor.

Foi uma experiência que me fez pensar e repensar na forma como eu quero ser para com os meus futuros alunos. Isto porque, vivi situações com as quais não me identifiquei, no que diz respeito ao modo como decorriam as aulas e tudo isto se deve, a meu ver, ao conhecimento pessoal, às vivências e experiências de cada professor. Todavia, se não fosse a partilha de conhecimentos com pessoas com mais experiência que eu, não poderia tirar ilações das minhas futuras práticas.

Concluo, que sinto ainda alguma insegurança perante o desafio de exercer a profissão, sinto-me apenas apoiada em “alicerces” que metaforicamente designam as bases que fui construindo ao longo de todo o meu percurso académico. O que se aproxima não é o fim mas sim o princípio de uma nova fase, fase essa de muitos desafios e aprendizagens constantes.

5. Síntese sobre a componente reflexiva

As experiências vivenciadas ao longo destes três longos semestres, fizeram-me crescer enquanto pessoa e enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º CEB. Passei por sacrifícios, algumas angústias, alegrias, tristezas, conquistas, alguns fracassos, entre outros sentimentos e emoções. Por certo, devo agradecer por ter passado por dificuldades e por situações menos boas, uma vez que estas me tornaram uma

pessoa melhor, mais forte e mais preparada para desempenhar a profissão de educadora e professora.

Ao longo do todo o meu percurso como mestranda, procurei proporcionar experiências oportunas, desafiadoras, pertinentes e significativas aos alunos. Procurei estar próxima de pessoas com experiência que me pudessem ensinar, principalmente com as educadoras e professoras cooperantes, pois só assim poderia crescer. Aceitei sempre as críticas que me foram fazendo, tirando sempre delas aprendizagens. Procurei também, questionar a mim própria e às minhas colegas de PP com o intuito de melhorar os ambientes de aprendizagem e de ensino, com que estava comprometida. Além disto, procurei desempenhar o papel de amiga, de companheira e quando me deparava com algum “problema” entre crianças, tentei desenvolver capacidades para os enfrentar e resolver da melhor forma.

Um dos aspetos que mais se distingue em todas as aprendizagens que construí no decurso destas quatro práticas, foi a gestão e o controlo do grupo. Na fase inicial, era para mim algo difícil de conseguir e, no final deste percurso de práticas, sinto que fui alcançando uma atitude de organização, confiança, e de controlo em todos os aspetos que definem o trabalho da sala de aula ou sala de atividades.

O que foi mais marcante para mim, foi a relação de amizade que eu criei com as pessoas com quem trabalhei e partilhei conhecimentos e experiências: com educadoras e professoras, com pais e encarregados de educação, com as colegas de estágio e principalmente com as crianças. Ao lado das crianças pude acompanhar as suas conquistas, o seu desenvolvimento e, o mais importante para mim, foi saber que tive certa responsabilidade nesse progresso. No decorrer desta componente reflexiva, pretendi fazer uma súpula dos acontecimentos mais marcantes por mim passados.

Hoje sou como sou graças à partilha de saberes e das interações vividas com quem tem mais experiência. Fui, assim, construindo a minha identidade pessoal, que de acordo com Vieira (1999) se constrói num processo “de interacção onde o indivíduo percorre o caminho entre o nós e o outro que vai descobrindo” (p. 1).

CAPÍTULO II – COMPONENTE INVESTIGATIVA

Nota introdutória

O presente relatório integra não só a componente reflexiva anteriormente apresentada, mas também, uma componente investigativa que aqui se inicia. Assim sendo, este capítulo está dividido em cinco pontos: (1) o estudo realizado, onde apresentamos o problema, a relevância do estudo, a questão orientadora e os objetivos formulados; (2) o enquadramento teórico, onde fazemos uma revisão aos principais conceitos relacionados com o tema do estudo realizado; (3) a metodologia, onde nos referimos ao contexto de realização do estudo, identificamos e fundamentamos as opções metodológicas seguidas; (4) o desenvolvimento da investigação-ação, onde descrevemos todo o processo da investigação; (5) as conclusões do estudo, onde refletimos sobre o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos, assim como previmos novos desafios para a investigação, tendo em conta o processo espiral característico da perspetiva investigativa.

1. O estudo realizado

Em termos gerais, o estudo realizado debruça-se, tal como indica o título do presente relatório, sobre “abordagens educativas que privilegiam o contacto com a obra de arte”, e refere-se a uma experiência educativa desenvolvida com alunos do 1.º ano de escolaridade no contexto de uma PP realizada.

1.1. Apresentação do problema e relevância do estudo

São diversos os autores que salientam a importância de promover a relação entre as crianças e a obra de arte e, para tal, existem algumas metodologias e formas de essa relação se concretizar e que iremos abordar no enquadramento teórico. Salientamos também que esta dimensão tem sido contemplada nos documentos curriculares que, mais recentemente, têm orientado a ação dos professores. Referindo-nos concretamente à realidade do 1.º CEB, um estudo de avaliação sobre o currículo de EEP, apurou recentemente que a frequência com que se realizam atividades que incluem a abordagem à obra de arte não é muito significativa e que raramente se põem em prática estratégias específicas de observação e análise de obras, quer seja através de visitas de estudo, da observação de imagens ou mesmo da consulta de livros sobre arte (Magueta, 2012).

Tendo por base a ideia de que o diálogo com a obra de arte é importante para o desenvolvimento do sentido estético, do pensamento crítico, da expressão, da criatividade e de que todas estas dimensões são ampliadas se forem desencadeadas experiências plásticas como resposta a estímulos despertados por esse diálogo, constatamos que não são conhecidos resultados de investigações que se refiram a estas práticas no contexto do 1.º CEB. Assim sendo, considerámos relevante fazer um estudo que, de forma contextualizada, mostrasse formas de operacionalização de estratégias de abordagem à obra de arte, permitindo assim ter uma perceção do seu valor, para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nomeadamente no que respeita à descoberta e uso de diversas técnicas e materiais de expressão plástica. Além disto, referimos as abordagens educativas que privilegiam o diálogo com a obra de arte.

1.2. A questão orientadora e os objetivos da investigação

Tendo em conta o que referimos no ponto anterior, pretendemos identificar os contributos, para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que advêm de propostas educativas de EEP que incidem sobre a abordagem à obra de arte, precedida por momentos de realização plástica com diversas técnicas e materiais.

Após vários momentos de revisão bibliográfica e de reflexão sobre o tema a investigar, formulámos a seguinte questão orientadora: “Em que medida a aproximação a obras de arte pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e para a descoberta e uso de técnicas e materiais de expressão plástica?”

Neste sentido, os objetivos da investigação são os seguintes:

- (1) Descrever aspetos da operacionalização de um modelo de diálogo com a obra de arte.
- (2) Descrever experiências de expressão plástica com a utilização de diferentes técnicas e materiais.
- (3) Identificar aspetos, em termos da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, que resultem das experiências vivenciadas.

2. Enquadramento teórico

No presente enquadramento teórico iremos abordar vários temas que achámos cruciais para um melhor entendimento da nossa investigação. Assim sendo, começamos por apresentar o conceito de expressão plástica e quais os meios e técnicas em que se materializa. Em seguida, focamos o assunto central do estudo realizado: a importância do contacto com a obra de arte em contexto de Educação.

2.1. Em torno do conceito de expressão plástica

2.1.2. O que é a expressão plástica?

A expressão plástica está neste trabalho como domínio integrante em que se insere o estudo. Assim sendo, iremos referir-nos ao conceito de “expressão plástica” revendo os contributos de alguns autores.

De acordo com Sousa (2003), expressão plástica significa o “modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos” (p.159). O autor considera “materiais plásticos” aqueles que depois da sua deformação não voltam ao seu estado normal, como por exemplo: o barro, o gesso, a pedra e o plástico, entre outros, sendo materiais que podem ser utilizados em atividades de expressão plástica (*ibidem*). Ainda de acordo com o mesmo autor, expressão plástica é uma atividade onde são valorizadas as sensações e o prazer que se conquista e o que se sente enquanto está a criar.

A expressão plástica é uma atitude pedagógica que não se centra na produção de obras de arte, mas “na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (*ibidem* p. 160). Um dos seus objetivos é criar emoções e sentimentos no ato da produção com materiais plásticos, estimular a imaginação e desenvolver o raciocínio e não a intenção primordial de construir “arte” (*ibidem*).

A expressão plástica não se limita apenas a transmitir mensagens convencionais, pretende também comunicar algo muito pessoal que pode levar a alterar códigos conhecidos (Rodrigues, 2002).

Segundo Santinha (2004), quanto mais experiências a criança tiver, mais facilmente há uma modificação a nível do pensar e no agir permitindo assim, uma melhor compreensão e conhecimento do mundo que as rodeia.

Não só é importante as crianças terem um contacto próximo com as artes plásticas, mas também o uso das linguagens próprias de outras artes (música, dança, teatro, cinema, escrita, entre outras) uma vez que:

cada criança “fala” de si e do que a rodeia, ao mesmo tempo que avança na construção de conhecimentos diversos implícitos nas obras que produz, inclusive os que dizem respeito ao aperfeiçoamento do uso desses elementos expressivos assim como da sua leitura e interpretação (Kowalski, 2000, p.123)

Na mesma linha de pensamento está Eisner (1979, citado por Almeida, 2001) e Rodrigues (2002) dado que atribuem à expressão plástica um significado semelhante, pois referem que, ao conhecer e compreender melhor as artes, os alunos tornam-se pessoas mais sensíveis, capazes de desenvolver a autoestima, a autoconfiança, a sensibilidade, a autonomia, a flexibilidade de pensamento, a capacidade de criar símbolos, de analisar e de avaliar.

Conjugando com as ideias dos autores citados anteriormente, para Beltrán (2000) as expressões artísticas, como a expressão plástica, a dança, a expressão dramática, a musical, a escrita, entre outras, são condutoras de expressão e comunicação, são maneiras de criar e estabelecer contacto connosco e com o mundo. Ainda na perspectiva da autora, “arte e expressões artísticas” têm um carater distintivo, uma vez que “Arte é em si o acto de Criação e de Ser daquele que é Artista” (Beltrán, 2000, p.139), ou seja, é alguém que depende do seu trabalho (profissão) para sobreviver, “modus vivendi”. Enquanto as “expressões artísticas pertencem ao universo que está acessível a todos os seres humanos sem conceitos nem preconceitos de valores e criação” (*ibidem*).

O uso das linguagens artísticas permite à criança, segundo Kowalski (2000), “uma incursão nas linguagens da arte, através do uso criativo dos elementos que lhe são próprios, e por conseguinte é um passo na literacia artística, uma introdução na cultura artística” (p.122). Para a concretização destes pressupostos é crucial que os professores estejam sensibilizados e atentos à importância que as expressões artísticas trazem para o desenvolvimento das crianças e, por isso, é necessário que “reflitam sobre suas

concepções e práticas” (Almeida, 2001, p.33). Ainda nas ideias da autora, alguns professores acomodam-se e não proporcionam ambientes estimulantes e desafiadores aos alunos para que estes criem, modelem, experimentem materiais diversificados, por considerarem que não têm o “dom” ou equipamentos e materiais adequados às aulas de artes. Assim sendo, os docentes devem ter uma visão ampla desta matéria considerando-a como algo que todos podem lecionar.

Em síntese, salientamos que as experiências em expressão plástica devem facilitar às crianças a experimentação e a construção de aprendizagens através do uso diversificado de materiais e técnicas. Esta preocupação esteve subjacente nas opções metodológicas que fizemos ao longo do desenvolvimento deste estudo.

Este, tendo sido realizado no 1.º CEB, no contexto da área curricular de EEP, teve também em atenção o que é prescrito nos documentos curriculares relativamente à “expressão plástica”. À data da realização do estudo, estavam em vigor o Programa do 1.º CEB e as Metas de Aprendizagem.

2.1.3. Meios e técnicas de expressão plástica

Na expressão plástica as crianças comunicam o que sentem e pensam ao utilizarem uma variedade de materiais ou técnicas. Contudo, para que haja essa comunicação é necessário que os alunos conheçam os materiais que estão a explorar (Sousa, 2003).

Na perspetiva de Lowenfeld e Brittain (1970) “Os materiais apropriados e o desenvolvimento de técnicas adequadas são uma parte importante da expressão artística” (p.111). As várias técnicas e materiais, para a expressão plástica, proporcionam às crianças a oportunidade de expressar os sentimentos e as emoções, “tal como a linguagem e as palavras” (Sousa, 2003, p. 183). Por outro lado, para Lowenfeld e Brittain (1970), não é a técnica que se expressa, mas sim os sentimentos e as emoções de quem os pratica. “Concentrar as atenções apenas nos materiais que se usa, ou no desenvolvimento de técnicas especiais das artes plásticas, significa ignorar o facto de que a arte procede do ser humano e não dos materiais” (*ibidem*, p. 111).

Seja qual for a atividade que o professor proporcione às crianças, que implique o uso de materiais, deve haver uma prévia reflexão procurando o material mais adequado para a situação particular, o nível de desenvolvimento das crianças, para que não haja perigos

devido à incapacidade de utilização (Sousa, 2003). Para além disto, é importante que o professor faça uma explicação e demonstração sobre como usar os materiais e o cuidado de conservação, por exemplo, no final da utilização dos pincéis proceder à lavagem com água para evitar a secagem (Lowenfeld & Brittain, 1980). Os materiais devem ser variados e estarem expostos às crianças de modo a facilitar a sua escolha e utilização (Sousa, 2003).

O presente trabalho de investigação envolveu crianças com 6 e 7 anos de idade. E, de acordo com Sousa (2003), nestas idades os materiais e técnicas mais adequados e apreciados são os lápis de cera, o barro, o recorte e a colagem. Na investigação realizada procurámos atender a este aspeto, contextualizando o uso destes e de outros materiais e técnicas em propostas educativas que envolvessem o desenho, a pintura, o recorte, a colagem, a *frottage*, as montagens objetuais e a ocultação/desocultação (na qual se utiliza o desenho e a pintura). Quanto aos materiais utilizados pelos alunos foram os seguintes: Lápis de grafite, papel de gramagem média, pincel, lápis de cor, lápis de cera, material reaproveitado, tesoura, cola, papel de lustro e guache. Apresentamos em anexo uma explicação relativa ao uso destas técnicas e materiais (ver anexo 1 – técnicas de expressão plástica).

2.2. Importância do contacto com a obra de arte em contextos de educação

“No contacto com a obra de arte, a criança aprende, descobrindo aspectos específicos como a cor, a forma, a estrutura, a textura e a composição, numa relação constante com a expressão e a imaginação criativa”
(Rodrigues, 2002, p.43)

Alguns autores reforçam a ideia de que o contacto com obras de arte, traz às crianças, algumas vantagens (Ferreira, 2009; Parsons, 2011 & Reis, 2010). O contacto com a obra de arte, segundo Rodrigues (2002), “desenvolve a sensibilidade estética e contribui para desbloquear o processo criativo, proporcionando a descoberta das mais variadas técnicas e formas de expressão” (p.210).

De facto, se os alunos tiverem oportunidades de contacto com obras de arte, de natureza diversa, irão ampliar o seu conhecimento relativamente à variedade de técnicas e materiais que são utilizados pelos artistas plásticos. Este conhecimento será mais vasto e

aprofundado se for baseado não só na observação, análise e discussão em torno de representações de obras, como também no contacto com as obras originais (Gonçalves, et al., 2002). As visitas a museus ou a outros espaços expositivos, permite aos alunos experiências de leitura de imagens, assim como um leque de reportórios de conhecimento, como salienta Rossi (citado por Barbosa, 2010), “(...) o que mais favorece o desenvolvimento estético é a exposição, a frequência à arte” (p.5).

Quando os professores expõem uma obra de arte perante os seus alunos, e procedem a uma análise mais profunda da mesma, constroem um meio facilitador de relações com outras áreas do conhecimento. Possibilitam aos alunos uma reflexão sobre questões sociais, culturais e individuais que a obra pressupõe, fazendo uma ponte com o passado, presente e futuro (Fraz, citado por Barbosa, 2010).

Partindo da ideia de Melo e Oliveira (2006), importa salientar que o aluno, ao estabelecer contacto com uma imagem e diálogo com a mesma, com o professor e colegas, revela os conhecimentos que já tem e constrói outros novos. Uma vez que, em confronto com a obra de arte, o aluno expressa o que sente e pensa, com base nas suas vivências pessoais.

Se os alunos estiverem familiarizados e forem confrontados com obras de arte e dialogarem sobre as mesmas, se conhecerem um pouco o artista, o contexto e as condições onde se insere a obra, serão estimulados a pensar, inventar e manifestar os sentimentos, desenvolvendo, simultaneamente, o sentido crítico e, conseqüentemente, passarão a observar a arte com um olhar mais apurado (*ibidem*).

Na mesma linha de pensamento dos autores referidos anteriormente, estava Feldman (1970, citado por Leão, 2003). Este autor considera que o aluno em contacto com as obras de arte desenvolve a capacidade crítica ao estabelecer relações de aprendizagem com o objeto. Ainda de acordo com o mesmo autor, citado por Leão (2003) esse desenvolvimento acontece através de vários processos: o aluno “ao observar o que vê, ele analisa; ao significar, interpreta e ao decidir acerca do valor, julga” (p.2).

Ainda de acordo com o mesmo autor (*ibidem*), a interpretação que os alunos fazem das obras de arte não deve ser apenas utilizada para o conhecimento e fruição, mas, sobretudo, para estimular os alunos a criar novos produtos/imagens, fruto da sua própria imaginação e criatividade, mesmo que se identifique com aspetos formais de alguns

artistas. Sobre este aspeto, Barbosa (1991) defende o seguinte: “O importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem. Assim estaremos, ao mesmo tempo, preservando a livre expressão” (p.107).

Reforçando as ideias dos autores mencionados anteriormente, surgem Gonçalves, et al. (2002), que referem que o contacto com as obras de arte desenvolve nos alunos a “sensibilidade e a imaginação, desempenhando por isso um papel importante na experimentação pessoal dos indivíduos. O convívio com a arte é um dos modos mais eficazes para a formação da personalidade e para a integração do indivíduo” (p. 10).

Dentro da temática da relação que os alunos estabelecem com as obras de arte, foram feitos estudos pioneiros que conduziram à definição de estádios de apreciação estética e artística, nomeadamente os estudos de Abigail Housen e de Michael Parsons, assim como um conjunto de abordagens pedagógicas que privilegiam o diálogo com a obra de arte. De seguida, iremos apresentar as ideias principais preconizadas por estes estudos.

2.2.1. Estádios da apreciação estética e artística

2.2.2. Estádios de desenvolvimento estético segundo Parsons

Segundo Ferreira (2009) e Reis (2010), Parsons preocupou-se em estudar os contributos que advêm da compreensão e da educação estética e artística a nível escolar. Este autor é uma das personalidades mais prestigiadas nos Estados Unidos na área da arte e educação.

Para realizar o seu estudo, Parsons efetuou mais de trezentas entrevistas, durante dez anos, que envolveram desde crianças do pré-escolar a professores universitários de arte. Este estudo incidia sobre a relação que os indivíduos estabelecem com a arte, no sentido de analisar e perceber como as obras de arte são percecionadas e sentidas.

O autor, ao longo das entrevistas, colocava várias questões que ia introduzindo conforme o decorrer da conversa. Neste estudo, percebeu que os indivíduos expressam as mais diversas opiniões sobre o que pensam da arte. Com base nessa análise, Parsons identificou cinco estádios de apreciação estética, no sentido de estabelecer o modo como percecionamos e interpretamos as obras. “A estruturação dos estádios reflete uma

evolução que vai desde a dependência em relação ao que se aprecia em cada obra até à autonomia interpretativa em relação a ela”(Reis, 2010, p.33).

No esquema que se segue, apresentamos de forma sucinta, os cinco estádios de desenvolvimento estético segundo Parsons.

Tabela 1. Estádios de desenvolvimento estético segundo Parsons

Estádios	Caraterísticas
I Preferência	Esta fase corresponde à forma biológica uma vez que o observador interpreta a obra de arte conforme as experiências que tem do mundo, isto é, do que conhece. A cor é um aspeto de interesse. Fazem associações livres ligadas ao tema e têm uma atitude egocêntrica, pois centram-se nas suas preferências e não tanto na obra em si.
II Beleza e realismo (tema)	Neste estágio começa-se a dar especial atenção ao tema da obra. O sujeito, embora ainda não compreenda o que as outras pessoas depreendem da obra, inicia a valorização da habilidade que o artista teve, para criar a obra, assim como a beleza. Ainda, começa a identificar os aspetos que são relevantes e os que não são a nível da estética.
III Expressividade	A expressividade é o aspeto de apreciação do entrevistado quando observa um quadro e pela experiência que ele pode propiciar a cada um de nós. A criatividade e a originalidade também são valorizadas ficando em segundo plano a beleza. Consciência da interioridade da experiência dos outros. Uma obra com um tema como a marginalidade pode ser considerada uma bela obra de arte.
IV Estilo e forma	A análise que o observador faz é mais a nível social, cultural e histórico da Humanidade do que a nível pessoal. Estes observadores realizam críticas artísticas.
V Autonomia (juízo crítico)	O fator predominante é a autonomia de pensamento, uma vez que sujeito já o construiu com base nas experiências de vida. Enaltecem o diálogo sobre a obra em si como meio de questionar todas as opiniões que emergem. Grande capacidade interpretativa sobre a obra artística.

Tabela realizada com base em Ferreira, A. (2009); Ferreira, S. (2009) & Reis (2010)

2.2.3. Estádios de desenvolvimento estético segundo Abigail Housen

Abigail Housen é uma psicóloga cognitiva e investigadora na *Harvard Graduate School of Education* que, ao longo de vinte e cinco anos, pesquisou sobre o desenvolvimento estético. Inicialmente pretendia com o estudo “quantificar a resposta estética nas artes visuais” (Housen, 2011, p.149). Para isso, formulou um género de entrevista, à qual deu o nome de Entrevista de Desenvolvimento Estético, ou ADI (Aesthetic Development Interview). Segundo a autora, esta entrevista não se baseava em longas questões para obter informação, apenas colocava ao observador duas perguntas – “o que vê aqui?” e “há mais alguma coisa?” – de modo a desencadear um processo de pensar em “voz alta” por parte do participante. Deste modo, para formular a sua teoria sobre os estádios de desenvolvimento estético, a autora usou o método da entrevista que foi referido anteriormente. A Entrevista de Desenvolvimento Estético, na realidade não é uma

entrevista, mas sim “uma amostragem direta da resposta estética em curso” (*ibidem*, p. 153). A entrevista concretizava-se sempre que os entrevistados estivessem perante as obras de arte para assim perceber e extrair os pensamentos e emoções sentidas sobre as obras em questão. Uma vez que a psicóloga não percebia muito bem as razões pelas quais as pessoas nunca tinham observado obras de arte, achou interessante investigar qual seria a resposta estética dada pelos entrevistados, de várias idades, *status* socioeconómicos, etnias e níveis educacionais (*ibidem*). Neste contexto, à medida que o entrevistado ia falando acerca da obra de arte em questão, as respostas dadas eram categorizadas nos estádios correspondentes, criados por esta psicóloga. Ou seja, cada monólogo do participante era transcrito e analisado, para que cada frase, pensamento ou expressão referida ao longo da análise da obra pudesse corresponder a diferentes estádios de desenvolvimento.

Na tabela que se segue, apresentamos os cinco estádios de desenvolvimento estético definidos por Housen. Cada estádio representa formas diferentes de interpretar uma obra de arte, que vão desde o observador principiante ao experiente, cada um deles reage de maneiras diferentes “um observador principiante falará sobre o que o quadro lhe faz lembrar (...) um experiente debaterá como o quadro foi feito” (*ibidem*, p. 155). De salientar que o sujeito pode pertencer a dois ou mais estádios e não tem, necessariamente, de pertencer a estádios seguidos. Por exemplo, o observador pode pertencer ao estádio II e IV com característica desses estádios e não obter qualquer característica do estádio III (*ibidem*, 2011).

Tabela 2. Estádios de desenvolvimento estético segundo Abigail Housen

Estádios	Caraterísticas
I Observadores narrativos	Os participantes são considerados contadores de histórias. As emoções são um fator implícito deste estádio. As narrativas apoiam-se nas experiências pessoais e no que sabem e gostam.
II Observadores construtivos	Os observadores “(...) começam a construir uma estrutura para olhar para as obras de arte (...)” (Housen, 2011, p. 156). Assim, aplicam os conhecimentos próprios que obtêm do mundo e sua tradição social e moral. Caso as obras não pareçam com a realidade, por exemplo, a árvore é laranja em vez de castanha o observador ajuíza o quadro como sendo “estranho” ou sem valor. No entanto, quando as emoções ganham profundidade, o observador começa-se a interessar pelas intenções do artista distanciando-se da obra em si.
III Observadores classificadores	Neste estádio o entrevistado adota a postura analítica e crítica do historiador de arte. O observador pretende situar a obra quanto ao tempo, lugar, o estilo, e origem. Eles tentam dar significado à obra de arte com base na descodificação usando vários indícios como símbolos e factos.

<p style="text-align: center;">IV Observadores interpretativos</p>	<p>Os observadores deste estágio procuram um contacto pessoal com a obra de arte. Eles pretendem encontrar o significado da obra de arte através da análise feita à linha, forma e cor (<i>ibidem</i>, 2011). As análises feitas pelos observadores precedem os seus sentimentos e intuições, permitindo que os símbolos e sentidos da obra ocorram. Cada vez que o observador encontra uma nova obra de arte, possibilita novas comparações, experiências e intuições, sujeitando-a a mudanças na identidade e valor.</p>
<p style="text-align: center;">V Observadores recreativos</p>	<p>Os observadores que se enquadram neste estágio têm uma larga experiência no contacto com obras de arte assim como na reflexão das mesmas. Estes observadores encaram uma obra de arte com familiar, como“(…)um velho amigo que se conhece na intimidade” (<i>ibidem</i>, p. 157). No entanto, sempre que observam uma obra já vista anteriormente, têm sempre algo a acrescentar, comparando várias vezes com a observação feita pela primeira vez. Apesar da obra ter sido observada inúmeras vezes, o participante dar-lhe-á toda atenção, pois estes fazem “(…) uso da sua própria história com a obra, em particular e com observação em geral (...)” conseguindo assim “(…) uma contemplação mais pessoal com outra que mais amplamente engloba preocupações universais”(<i>ibidem</i>, p. 158).</p>

Tabela realizada com base em Housen (2000); Ferreira (2009) e Reis (2010)

O estudo que realizámos incluiu momentos em que as crianças estiveram perante representações de obras de arte, podendo assim fazer uma observação e discussão em torno das mesmas. Assim sendo, mais adiante, iremos referir-nos aos estádios de desenvolvimento estético em que julgamos poder situar as crianças que fizeram parte deste estudo.

2.3. Abordagens educativas que privilegiam o diálogo com a obra de arte

Tal como mencionamos anteriormente, de seguida apresentamos um conjunto de metodologias que foram desenvolvidas e estudadas por vários autores, no sentido de abordar as obras de arte em vários sentidos. Expomos as características principais de cada modelo, analisamos algumas semelhanças e diferenças. Estes modelos surgiram da necessidade de abordagem do diálogo com as obras de arte, em contexto educativo, no sentido de apoiar e oferecer formação aos professores nas unidades curriculares em arte. Os exemplos dos modelos são os seguintes: *Learning to Think by Looking at Art*, de David Perkins; *Visual Thinking Strategies*, de Abigail Housen e Philip Yenawine; *Discipline-Base Art Education*, promovido pelo *Getty Center for Education*; e o *Primeiro olhar* – Programa Integrado de Artes Visuais, promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian.

2.3.1. Learning to Think by Looking at Art

Esta metodologia vai no sentido de valorizar e apreciar a arte e é sugerida por David Perkins (um dos investigadores do Harvard Project Zero). Segundo Perkins (citado por Reis, 2010), este autor salienta a ideia que tanto as crianças como os adultos aprendem a pensar através do contacto visual com as artes. Para que tal possa acontecer, o autor

considera que devemos ter em conta quatro disposições: “(1) Dar tempo ao olhar; (2) Tornar o olhar vasto e audaz; (3) Tornar o olhar limpo e profundo; (4) Tornar o olhar organizado” (*ibidem*, p.37).

Entendemos que o presente modelo não pretende uma produção artística, ao invés de todos os outros modelos que iremos apresentar de seguida. Esta metodologia, está mais direcionada a um observador individual do que a um grupo de observadores. O observador inicia um diálogo com a obra de arte, seguindo as indicações que o autor fornece. O conjunto de indicações poderão permitir ao observador tirar o máximo de partido possível da sua experiência em frente à obra (*ibidem*).

Segundo Perkins (citado por Reis, 2010) “a apreciação da obra de arte permite-nos desenvolver as disposições do pensamento que, para além de serem úteis para a apreciação artística, servem noutros campos de experiência” (p. 37).

2.3.2. Visual Thinking Strategies

As Estratégias de Pensamento Visual, mais conhecida por *Visual Thinking Strategies* (VTS), é um programa de artes visuais destinado a professores e alunos. O VTS tem como mentores a psicóloga cognitiva Abigail Housen, como investigadora e o educador de arte em museus, Philip Yenawine. Este programa surge da premissa de que os alunos e docentes devem desenvolver a capacidade de pensar através do encontrar de significados nas obras de arte. A investigadora desenvolveu, assim, um método para avaliar o desenvolvimento estético dos indivíduos. Enquanto o seu assessor, Yenawine, desenvolveu e dirigiu vários programas educativos centrados em museus.

Os principais objetivos do programa VTS são os seguintes: (1) Criação de inferências com as obras de arte com as mais variadas culturas, tempos e lugares; (2) Discussão de ideias e problemas em grupo; (3) Desenvolvimento da comunicação oral e escrita; (4) Desenvolvimento da capacidade de raciocínio e da literacia visual; (5) Articular as competências desenvolvidas com outras áreas do conhecimento.

O VTS está dividido em dez lições lecionadas por professores. Nove lições são dadas no espaço escolar e uma no museu. Estas aulas são distribuídas, equitativamente, ao longo de todo o ano escolar.

Em cada lição os professores escolhem as obras que pretendem apresentar aos alunos. As imagens remetem para diferentes culturas e tempos. Primeiramente, os alunos observam as obras sem comunicarem o que sentem e pensam. As imagens podem ser visualizadas através de representações em cartazes, via internet ou projeção de diapositivos na parede.

Seguidamente, os alunos respondem a algumas questões abertas colocadas pelo professor, como, por exemplo: “o que é que vês aqui?”; “o que mais consegues encontrar?”, de forma a que os alunos digam o que veem e sentem ao contactar com a obra de arte. Neste primeiro passo, eles são encorajados a encontrar significados nas obras, apresentando as suas próprias experiências. É de salientar que os alunos devem justificar as afirmações que fazem ao longo da análise da obra, “o que estás a ver que te faz dizer isso?”. No decorrer da análise que o aluno vai fazendo e do contacto que está a ter com a obra, o professor deve certificar-se que os outros elementos da turma compreendem e interpretam o que está a ser dito, para tal, o professor repete o que cada aluno vai dizendo. Isso permite que os restantes alunos possam discutir e comentar o que o colega acabou de afirmar, o que vai ao encontro de um dos objetivos do programa.

Ao longo da discussão, o professor é um mediador, no sentido de estabelecer uma ligação entre as respostas dadas pelos alunos, partindo sempre daquilo que foi dito. Os alunos são conduzidos a descobrir as suas interrogações ao observar a obra, ou seja, caso o aluno faça uma questão ao professor, este incita-o a olhar novamente para a obra até que consiga obter de lá a resposta à sua dúvida. Só em última análise o professor dirá a resposta à dúvida do aluno.

Este programa foi pensado para ser aplicado numa sala normal, não requerendo nenhuma especialização específica em artes por parte dos professores. No entanto, aos docentes envolvidos neste método, é dado um curso de três anos, permitindo, assim, que o usem e apliquem de forma correta, de modo a expandir a sua experiência com arte.

2.3.3. Discipline- Based Art Education (DBAE)

Segundo Reis (2010), este programa surge na base de duas iniciativas. Primeiramente, aparece com o intuito de ajudar os docentes do ensino básico a ensinar arte às crianças, através de um curso que decorria durante o verão. A presente metodologia, não surge

de cariz próprio, pois agrupa com outras teorias educacionais. O DBAE pretende analisar qualquer obra de arte, seguindo quatro disciplinas, e adaptando-se às diferentes faixas etárias e níveis de ensino (*ibidem*):

- I. **“Produção da arte:** Os alunos adquirem competências e aprendem técnicas para produzir obras de arte originais e de cunho pessoal.
- II. **História da arte:** os alunos estudam as realizações artísticas do passado e do presente como motivação; conhecem exemplos de estilos e técnicas; discutem tópicos relacionados com a cultura, a política, a sociedade, a religião, eventos económicos e movimentos artísticos.
- III. **Crítica da arte:** os alunos descrevem, interpretem, avaliam, teorizam e julgam as propriedades e qualidades de forma visual, com a finalidade de entenderem e apreciarem as obras de arte, percebendo o papel da arte na sociedade.
- IV. **Estética:** os alunos consideram a natureza, o significado, o impacto e o valor da arte, sendo encorajados a formular opiniões e julgamentos sobre as obras de arte de um modo reflexivo e “educado”, examinando os critérios para avaliar as obras de arte” (*ibidem*, p. 40).

Ao contrário dos restantes programas, o DBAE foi criado no sentido de não ser apenas aplicado no campo das artes visuais, mas também ser adaptado nas áreas da música, dança e drama. Os professores são vistos como mediadores, no sentido de colaborar com o processo e de auxiliar o aluno, caso necessite. O programa segue metodologias que auxiliam o desenvolvimento do currículo, como criar grupos de discussão e resolução de problemas e responder a perguntas abertas expostas pelo docente (*ibidem*, 2010).

A intenção do programa “é que os alunos entendam as inter-relações entre todos os assuntos e disciplinas, tanto artísticas como académicas” (*ibidem*, p.42). O uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) também faz parte deste programa. Os alunos e professores usam as tecnologias para criar ou projetar obras de arte; para comunicar sobre a arte; aumentar a produção e para ter acesso à informação sobre a arte.

A avaliação é parte integrante deste programa. Não é conhecido, exatamente, o modo como os alunos são avaliados, dada a dificuldade de avaliar o desempenho em arte. Todavia, os professores podem avaliar os alunos através de portefólios, englobando as

quatro disciplinas (I Produção da arte; II História da arte; III Crítica da arte; IV Estética).

2.3.4. Primeiro Olhar - Programa Integrado de Artes Visuais

O Programa Primeiro Olhar, foi concebido e publicado pela Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), no âmbito do programa Investigação em Desenvolvimento Estético – IDE, que decorreu entre 1997 e 2000, tendo sido coordenado pelo Professor João Pedro de Oliveira Ferreira Fróis (Gonçalves, et al., 2002). Esta publicação tem como principal objetivo disponibilizar recursos pedagógicos a educadores de todos os graus de ensino, de modo ajudar as suas práticas, para uma abordagem com as obras de arte com os seus alunos. Daí que se chame “caderno do professor”. Este caderno tem como intenção pedagógica da educação, a observação e o contacto com obras arte, com o intuito, e de uma forma muito sistematizada, promover a sensibilidade estética e uma possível iniciação ao diálogo com a arte (*ibidem*). O presente modelo surgiu da necessidade de estratégias que impulsionassem e promovessem uma nova compreensão das Artes Visuais na Educação formal e não formal (*ibidem*). Quanto às suas linhas de orientação centraram-se no “estudo do desenvolvimento estético na criança, na avaliação das potencialidades do diálogo argumentativo, na capacidade de produção plástica e fruição artística e na elaboração de metodologias de investigação no domínio das artes visuais” (*ibidem*, p.208). As dinâmicas realizadas com as crianças, basearam-se nas obras de arte nos dois museus da FCG, nomeadamente: Museu Calouste Gulbenkian e do Centro de Arte Moderna José de Azevedo Perdigão.

O caderno do professor defende, acima de tudo, que as crianças devem ter um contato precoce com a arte e, por isso, este Programa pode ser aplicado a qualquer nível de ensino. Todavia, o educador deverá adaptá-lo consoante os diferentes grupos de crianças e os diferentes contextos. Neste sentido, no desenvolvimento do Programa são aplicadas as seguintes estratégias: “(1) Facultar possibilidades da apreciação e da criação a partir das qualidades expressivas das obras de arte; (2) Despertar o interesse de educadores, crianças e adultos para duas coleções de arte; (3) Facilitar a familiaridade com as obras de arte, através do contacto com materiais didáticos, especialmente concebidos para a explicação estética; (4) Proporcionar aos educadores, através de iniciativas formativas, a utilização deste modelo na preparação das visitas aos dois museus”(*ibidem*, p. 9).

O Programa Primeiro Olhar é composto por **oito percursos** ou conjuntos visuais. Na explicação deste Programa são disritos os exemplos de propostas estéticas e pedagógicas em cada sessão e o modo como é feito o diálogo com as obras de arte. Ou seja, isto significa que as crianças, após cada visualização das obras de arte, realizam determinadas atividades com base nas obras visualizadas que são descritas de uma maneira simples, mas pormenorizada, nesta ferramenta pedagógica. Nos 8 percursos, integram-se trinta e quatro obras dos dois museus da Fundação Calouste Gulbenkian¹ cuja finalidade, através do *ver*, *dialogar* e *experimental*, é estimular o gosto pela curiosidade e empatia pelos vários géneros artísticos (*ibidem*). Neste sentido, podemos salientar que as crianças contactaram com diversas obras de vários estilos e épocas.





















As atividades estão distribuídas por quatro áreas de intervenção:

- 1. Diálogos a partir das obras:** nesta etapa, as crianças observam as representações de obras de arte principais de cada sessão. Pretende-se ensinar a ver e a procurar através da comparação, detetar semelhanças e diferenças, assim como descrever características.
- 2. Experimentações plásticas:** após as observações e discussões das obras de arte, as crianças realizam atividades oficinais que incluem jogos, experimentações plásticas recorrendo a diversos materiais e técnicas.
- 3. Contactos com artistas plásticos:** criar oportunidade de conhecer melhor os artistas, sobre a sua história e expressão artística.
- 4. Visita aos museus:** estas visitas são objetivo principal do Programa, uma vez que as crianças observam as obras originais que tiveram oportunidade de visualizar anteriormente em dinâmicas propostas pelo Programa. É onde culminam todas as atividades da ferramenta pedagógica. “Pretende-se criar um gosto pela frequência dos museus e conseqüentemente aquisição de um sentido da qualidade estética, que perdure ao longo da vida”(*ibidem*, p.18).

Seguidamente, apresentamos pela ordem do caderno do professor, os 8 percursos visuais.

¹ As trinta e quatro obras exemplificam várias modalidades como: “pintura (óleo, acrílico), escultura (pedro, bronze, marfim, alumínio, prata), gravura, desenho, colagem, fotografia, vídeo, cerâmica, tapeçaria, artes gráficas” (Gonçalves, et al., 2002, p.14).

Tabela 3. Percursos Primeiro Olhar - Programa Integrado de Artes Visuais

Percursos	Principais obras de arte		Abordagens
1 <i>Duas famílias estilistas</i>	 <i>Retrato de uma jovem</i> -Séc. XV – Domenico Ghirlandaio	 <i>Figura de velho</i> -1645 Harmensz Rembrandt	<ul style="list-style-type: none"> – Retrato; – Comparação com o género de pintura; – Momentos históricos renascimento e Barroco; – Conexão com o género de pintura com cores e texturas.
2 <i>Impulsividade do traço - marcha livre</i>	 <i>As Vivian girls como moinhos de vento</i> – 1978 Paula Rego	 <i>D. Quixote e os carneiros</i> – 1963 Júlio Pomar	<ul style="list-style-type: none"> – Desenho impulsivo e marcha livre; – Ilustrações apelando a fantasia e liberdade; – Desbloquear o sujeito para desenhar e pintar; – Contraste com cores frias e quentes assim como os traços e contornos que as obras contém.
3 <i>Sentido das proporções e arebesco- figura humana</i>	 <i>Komachi dizendo adeus a um apaixonado</i> – Séc. XVIII Nichimura Shigenobu	 <i>O marinheiro a rapariga</i> - 1928 Almada Negreiros	<ul style="list-style-type: none"> – Vida quotidiana; – Relação entre homem e mulher; – Namoro, casamento, família em sociedades ocidentais e orientais; – Figuração do corpo.
4 <i>Cor digitalizável</i>	 <i>Fernando Pessoa – heterónimos</i> – 1978 Costa Pinheiro	 <i>Praia da Vau</i> – 1982 Joaquim Rodrigo	<ul style="list-style-type: none"> – Contraste de cores; – Uso de cores quentes e frias; – Existência de luz e ausência de luz nas representações; – A relevância do branco e preto como fundo das obras; – Presença de volume.
5 <i>Apuramento da forma- Encadeamento</i>	 <i>Espacilimitado</i> – 1957 Nadir Afonso	 <i>Desdobragem</i> – 1982 Eurico Gonçalves	<ul style="list-style-type: none"> – Apurar a perceção da forma; – Adquirir noção de ritmo; – Descoberta de analogias de figuras geométricas e de signos orgânicos.
6 <i>Volume e espaço</i>	 <i>Le héros- Le hérault</i> – 1939 Vieira da Silva	 <i>Atlantis</i> – 1971 Bartolomeu Cid	<ul style="list-style-type: none"> – Obras com a perceção de volume e espaço; – Linhas retas; – Linhas perspetivadas; – Contraste de claro-escuro e luz em ambas as obras.
7 <i>Metamorfose e metáfora</i>	 <i>Entrada</i> – 1917 Amadeo de Sousa- Cardoso	 <i>Homenagem a Picasso</i> – 1961 Fernando de Azevedo	<ul style="list-style-type: none"> – Processos criativos: linha forma e cores; – Alteração das formas na pintura cubista de Cardoso; – Colagem surrealista de Azevedo; – Sistemas visuais organizam-se como a linguagem falada.
8 <i>Integração- Cor</i>	     		<p><i>Entrada</i>, 1917 – Amadeo de Sousa Cardoso <i>Pergaminho</i>, séc. XIV- Arras- Reims <i>Figura de velho</i>, 1645 – Harmensz Rembrandt <i>Retrato de uma jovem</i>, séc. XV – Domenico Ghirlandaio <i>Anunciação</i>, séc. XV- Dierick Bouts <i>Degelo</i>, séc. XIX – Caude Monet</p> <ul style="list-style-type: none"> – De volta às famílias estilística - medieval, renascentista barroca e contemporânea; – Entendimento do uso das quatro cores.

(Gonçalves, et al., 2000)

A avaliação é parte integrante do modelo DBAE, mas também do Programa Primeiro Olhar. A avaliação é de caráter qualitativo e baseia-se, essencialmente, na observação das atividades em vários contextos e o comportamento das crianças em contacto com as dinâmicas e qual o nível de adesão das mesmas, tal como avalia as produções plásticas, escritas e verbais (Gonçalves, et al., 2002).

A presente investigação baseou-se na experiência educativa proposta por este Programa e na sua metodologia. A opção por este modelo justifica-se pela afinidade que tem com o ensino ao nível do 1.º Ciclo e por considerarmos que as diferentes propostas, ainda que adaptadas, se enquadravam nas finalidades do plano curricular da turma de alunos com a qual trabalhámos no contexto da PP do 1.º CEB - 1.º e 2.º ano.

3. Metodologia

3.1. O contexto da realização do estudo

A investigação realizou-se na Escola Básica 1 de Marrazes – pertencente à rede pública e situada na freguesia de Marrazes, do concelho e distrito de Leiria – decorreu no ano letivo de 2011/2012, durante a PP do 1.º CEB e envolveu os alunos de uma turma do 1.º ano. O grupo era constituído por 19 alunos, onze do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades situadas entre os 6 e os 7 anos. As diferentes ações desenvolvidas na investigação envolveram toda a turma, não tendo sido selecionada nenhuma amostra específica.

No que diz respeito ao tipo de metodologia de investigação utilizada, considerámos adequado optar pela investigação-ação.

3.2. O processo de investigação-ação

A investigação-ação relaciona indissolavelmente o conhecimento e a prática, um conhecimento que se age e uma prática que se conhece, ou seja, um conhecimento para a ação e uma ação para o conhecimento (Esteves & Silva citado por Simões, 1990). Por outro lado, Elliott (citado por Esteves, 2008), define investigação-ação como o estudo de uma situação social com o intuito de aperfeiçoar a qualidade da ação que decorre na mesma e a necessidade de a investigar.

Outros autores têm perspectivas diferentes, é o caso, por exemplo, de Bogdan e Biklen (1994), para quem a investigação-ação consiste na recolha de dados com o intuito de impulsionar mudanças sociais em que o investigador se envolve ativamente nas causas da intervenção.

Tendo em conta a metodologia de investigação-ação, recolhemos os dados através da observação direta participante, uma vez que tivemos a oportunidade de estar em contato direto e observar os alunos envolvidos. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), a observação direta participante é a que vai ao encontro das preocupações dos investigadores, uma vez que esta consiste em estudar a situação social em questão, estando o investigador a participar coletivamente na situação a estudar. Partindo do que o investigador vive durante a sua participação na situação social em estudo, vai sendo possível recolher informações necessárias para o projeto de investigação. Sendo que “o investigador estará particularmente atento à reprodução ou não dos fenómenos observados, bem como à convergência entre as diferentes informações obtidas, que devem ser sistematicamente delimitadas” (*ibidem*, p. 197).

Uma vez que este estudo tem cariz qualitativo, queremos salientar que neste tipo de investigação os investigadores analisam de uma forma “naturalista”, ou seja, interagem com os sujeitos em estudo de uma forma natural; avaliam e interpretam os dados quando os recolhem, sem causar distúrbios (Carmo & Ferreira, 1998), devendo este processo ser descritivo e rigoroso. Estes dados ressaltam de transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos e documentos escritos. Os investigadores analisam os dados obtidos com fidelidade, respeitando, se possível, a forma em que estes foram registados (*ibidem*).

Referindo-nos concretamente ao processo desenvolvido no estudo realizado, salientamos que este se estruturou nos seguintes momentos:

- Diagnóstico inicial
- 1.^a Sessão – Ver, Dialogar e Experimentar a partir de duas obras de Amadeo Modigliani e Arpad Szenes.
- 2.^a Sessão – Ver, Dialogar e Experimentar a partir de uma obra de Pierre-August Renoir.

- 3.^a Sessão – Ver, Dialogar e Experimentar a partir de uma obra de Henri Matisse.
- 4.^a Sessão – Ver, Dialogar e Experimentar a partir de uma obra de Max Ernst.
- 5.^a Sessão – Ver, Dialogar e Experimentar a partir de duas obras de David Edgar.
- 6.^a Sessão – Ver, Dialogar e Experimentar a partir de uma obra de Mimmo Rotella.
- Avaliação final

No diagnóstico inicial fez-se um levantamento às ideias prévias das crianças sobre “as artes” através da realização de desenhos, da análise de um material didático e de um diálogo/debate com a turma.

Cada uma das seis sessões integrou momentos de observação e análise de obras, e sequentemente, a realização de experiências práticas de expressão plástica onde os alunos aplicavam materiais e técnicas semelhantes às obras observadas e analisadas. Esta sequência de propostas educativas foi estruturada à luz de princípios do modelo Primeiro Olhar, cuja explicação foi apresentada no enquadramento teórico. A concretização prática tem afinidades com o referido modelo, tendo sido necessariamente adaptada ao contexto em que desenvolvíamos a PP e aos objetivos que delineámos para a nossa investigação. Com o momento de avaliação final, procurámos evidências que revelassem as aprendizagens que os alunos construíram ao longo do processo.

3.3. Técnicas de recolha de dados e análise de dados

A recolha de dados foi realizada em contexto de sala de aula aquando da realização de cada sessão, através do registo áudio, fotográfico, notas de campo e reflexões realizadas após cada sessão.

Os alunos foram informados dos objetivos do estudo, assim como os pais e encarregados de educação, aos quais foi pedida a autorização para poder fotografar os educandos. Foi garantida também a confidencialidade relativamente à identidade de todos os envolvidos nesta investigação.

Para proceder à análise de dados recolhidos, começamos por fazer a transcrição dos registos áudio de cada sessão, rever algumas notas de campo e o registo fotográfico. O conteúdo obtido através destes elementos permitiu-nos “reconstruir” o processo de investigação-ação, cujo desenvolvimento apresentamos no ponto 4 e nos anexos relativos às diferentes sessões.

Os trabalhos produzidos pelos alunos foram analisados procurando identificar evidências que mostrassem aspetos visados pelos objetivos da investigação. Sendo assim, procurou-se caracterizar os elementos representados, a utilização de materiais e técnicas e a composição no seu todo. Neste sentido, na 1.^a sessão observámos os elementos representados pelos alunos e vimos o que havia em comum; na 2.^a sessão observámos os elementos representados pelos alunos e identificámos categorias com os aspetos que nos apresentavam (sol, casa, escrita do nome, entre outros); na 3.^a sessão observámos se os alunos tinham aplicado a técnica pelo autor da obra observada (desenhar com a tesoura) e quais os elementos representados, à semelhança da 2.^a sessão; já na 4.^a sessão procurou-se identificar o número de diferentes tipos de texturas que introduziram nas composições; na 5.^a sessão, observámos a diversidade do uso de materiais de desperdício e o modo como os reaproveitaram e os elementos representados; e na 6.^a sessão, analisámos as técnicas e materiais utilizados nas composições plásticas.

4. Desenvolvimento do processo de investigação-ação e apresentação dos dados

4.1. Diagnóstico inicial

Num primeiro momento, antes da concretização das seis sessões, fizemos um levantamento sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca de aspetos relacionados com as artes, nomeadamente, os que se relacionam com a linguagem plástica, de modo a adequar as ações futuras a esses conhecimentos. Este levantamento foi feito com base em desenhos realizados pelas crianças (ver anexo 2 – desenhos realizados no diagnóstico inicial) e num diálogo/debate com a turma.

Explicámos o motivo pelo qual iríamos desenvolver a sequência e, de seguida, solicitámos aos alunos que representassem, através do desenho numa folha de papel A4, algumas ideias sobre as artes. O suporte no qual os alunos realizaram o desenho, foi

retirado e adaptado do manual *Anti-Colouring Book* de Striker e Kimel (s.d.). Durante esta atividade, como forma de facilitar a concentração e inspiração, os alunos escutaram várias obras de compositores reconhecidos como: Ludwig Van Beethoven; Edvard Grieg; Antonio Vivaldi; Luigi Boccherini; W.A. Mozart e Ennio Morricone. Fizemos esta opção porque se julgou que a música ambiente iria facilitar a concentração dos alunos na tarefa proposta e complementar o momento de expressão e comunicação que iriam vivenciar.

O debate/diálogo sucedeu ao momento da realização dos desenhos e foi estruturado com as seguintes questões: 1. O que é arte? 2. O que é um artista? 3. O que é um pintor? 4. Que tipos de materiais usa um pintor? 5. O que é um museu? 6. O que é um quadro? 7. Onde podemos ver quadros?

De forma resumida, apresentamos o conteúdo das respostas:

Tabela 4. Conteúdo das respostas dos alunos no diagnóstico inicial

Questões	Respostas
Q.1	A resposta que predominou foi que “a arte é fazer desenhos e pintar”.
Q.2	A maioria dos alunos respondeu que um artista é “alguém que pinta quadros e que faz desenhos bonitos”.
Q.3	Foram várias as respostas. Um pintor é: “um artista”, “um senhor que pinta quadros”, “alguém que pinta paredes”, “um senhor que faz pinturas em várias coisas como no chão e nas escolas”.
Q.4	Um pintor usa: “pincéis, papel, tinta, lápis de cor, tesoura, cola, borracha, afixadora e água”.
Q.5	A resposta que prevaleceu foi que um “museu é um local onde podemos ver quadros e pinturas para os outros verem”.
Q.6	Para os alunos um quadro “é uma coisa que é utilizada para escrever para os meninos aprenderem e onde tem pinturas”.
Q.7	As respostas foram: “podemos ver quadros nas escolas, nas paredes e nos museus”.

Apesar de as sessões estarem mais direcionadas para a EEP, pretendíamos apresentar aos alunos uma visão mais global sobre as artes que também contemplasse outras linguagens artísticas. Assim sendo, recorremos a uma obra de literatura infantil intitulada “A Matilde descobre arte”, para fazer esta abordagem. Para tal, construímos um material didático – uma apresentação em PowerPoint – cujo conteúdo foi selecionado e adequado às finalidades do trabalho a desenvolver (ver anexo 3 – “A Matilde descobre arte”). A apresentação incluiu a história e a leitura das ilustrações e imagens representativas de obras de arte. Ao longo da narração, fomos colocando questões aos alunos, principalmente quando aparecia representada alguma obra de arte. Relativamente à obra “Retrato de Fernando Pessoa” da autoria de Almada Negreiros colocámos algumas questões: (1) “O que veem?”; (2) “O que é que ele estará a

escrever?"; e (3) "Como é que o artista terá feito este quadro?" De forma resumida as respetivas respostas foram: (1) "Um senhor a escrever"; (2) "O senhor estava a escrever para a namorada ou para a mãe"; e (3) A maioria das crianças respondeu que o artista utilizou como material de desgaste "o lápis de cor". Ao acrescentar obras de arte à narrativa pretendíamos que as mesmas fossem distintas, daí termos apresentado uma obra realista, e de fácil identificação dos seus elementos e outra de carácter abstrato. Assim sendo, a segunda obra de arte observada pelos alunos foi de Kandinsky, com o título "Composição III", e a pergunta colocada aos alunos foi: "O que vos parece que está neste quadro?". Algumas das respostas foram: "parece que está ali um prédio a cair", "tem figuras geométricas", "tem um bico de um pássaro e parece que o senhor fez o jogo do galo".

Houve bastante participação quando se falou em escultura, nomeadamente, um aluno referiu que um dos seus familiares foi escultor, referindo alguns trabalhos realizados por este. Porém, para alguns alunos foi a primeira vez que ouviram falar desta forma de arte. Apresentámos alguns trabalhos elaborados por crianças na Fundação Calouste Gulbenkian construídos com materiais de desperdício. Os alunos tiveram alguma dificuldade em perceber que tipos de materiais tinham sido utilizados, no entanto, à pergunta: "Que materiais os meninos precisaram para construir as suas esculturas?". Alguns alunos responderam: "os meninos utilizaram uma boneca velha, caixotes e pinturas". De salientar, que ao longo do diálogo as crianças estiveram com muita atenção e com curiosidade.

Vários alunos souberam dizer quem foi Pablo Picasso e Fernando Pessoa, identificando Picasso como pintor e Pessoa como poeta. Quando se falou que a música é outra forma de arte, houve alunos que nomearam Beethoven e Mozart. Ao longo da apresentação, os alunos fizeram algumas leituras pessoais sobre as imagens que observavam. Registámos uma grande diversidade de ideias que os alunos transmitiam com enorme fluidez e vivacidade. Observámos que a maioria dos alunos não reconhecia a dança, o teatro, a literatura ou o cinema como sendo formas de "arte".

Em suma, este levantamento permitiu-nos perceber que, em termos globais, (1) os alunos associam o significado de "arte" à pintura, ao desenho e à escultura; (2) os alunos nomeiam alguns artistas, ainda que em número pouco significativo; (3) os alunos apenas associam às artes o uso de materiais convencionais e manifestaram surpresa

quando observaram obras com materiais reaproveitados ou “de desperdício”; (4) apurámos que os alunos nas suas experiências com a linguagem plástica conhecem e usam materiais e utensílios como pincéis, papel, tesoura, tintas, lápis de cor, cola, borracha, afixadora e água.

Para concluir, após esta atividade, os alunos manifestaram-se curiosos sobre o que iriam fazer nas aulas seguintes e por saberem que iriam colaborar connosco neste trabalho de investigação. Quando lhes foi solicitado que fizessem um desenho sobre o que achavam ser as “artes”, alguns alunos ficaram “hesitantes” no sentido de não saberem em que consistia e como iriam representar as suas ideias. Citamos um dos alunos: “professora, ajuda-me, não sei o que é para fazer!” Foi necessário enunciar várias vezes a mesma proposta, procurando que todos a compreendessem. Ao longo da atividade, verificámos alguma incerteza e insegurança em algumas crianças, pois perguntaram-nos se o que estavam a fazer estava “certo” ou “errado”, apesar de termos frisado, anteriormente, que todas as respostas seriam válidas e importantes pois representavam o que cada um sabia sobre o assunto.

Após a análise dos desenhos, pudemos verificar que a maioria dos alunos desenhou árvores, sol, nuvens, flores, e casas. Ou seja, os mesmos elementos que habitualmente constituem os seus desenhos, não tendo portanto, representado outros relacionados com o enunciado proposto. Todavia, houve um aluno que desenhou uma bailarina justificando que “o *ballet* é arte”. Além deste, três alunos desenharam algo bastante semelhante – alguém a pintar numa tela. Uma destas composições incluía, para além do sol e de duas nuvens, uma figura humana a utilizar um cavalete e uma tela. No interior dessa tela, representou o que tinha desenhado anteriormente (sol e duas nuvens). O aluno pretendia transmitir que, arte poderá ser alguém que tenha um cavalete e uma tela e que pode desenhar a paisagem que observa.

É pertinente salientar as competências que foram nomeadas na planificação e confrontar os resultados com mesmas. Neste sentido, as competências referidas foram: O aluno utiliza lápis de cor ou lápis de cera, para desenhar e pintar na folha A4; o aluno responde a questões acerca do que ouviu; o aluno ouve os outros e espera pela sua vez para comunicar; o aluno conhece várias formas de arte quando a dialoga com os seus pares/professora paralelamente à visualização da história “Matilde descobre arte”; e o aluno manifesta ideias, sensações e sentimentos suscitados pelos discursos ouvidos. No

que concerne à primeira competência, todos os alunos utilizaram, com material de desgaste, o lápis de cor para pintar o desenho e o lápis de carvão para desenhar. Quanto à segunda e terceira competências, o grupo na sua maioria, respondeu às questões formuladas por nós com entusiasmo e tentaram respeitar a sua vez para comunicar, no entanto, por vezes, havia uma sobreposição das participações orais.

Ao apresentar as várias formas de arte que existem, verificou-se, tal como foi realçado anteriormente, desconhecimento quanto ao teatro, literatura, cinema e dança. Contudo, uma criança sabia que esta última pertencia ao grupo das artes. Após a narração da história, alguns alunos por iniciativa própria, mencionaram as várias formas de arte que aprenderam. O que poderá significar que a proposta educativa foi significativa.

No que respeita à última competência, algumas crianças mencionaram quais as formas de arte que mais gostavam e porquê; referiram alguém próximo que praticava uma destas artes e mostraram algum interesse por conhecer um pouco de cada uma delas.

4.2. Ver, Dialogar e Experimentar

Iniciamos agora a apresentação do que foi realizado nas diferentes sessões, desde a 1.^a até à 6.^a sessão. Em cada uma, os alunos observavam uma ou duas obras de arte. Tanto podia ser uma obra de cada vez, ou em simultâneo, para ser possível a comparação entre ambas. É importante frisar que as estratégias adotadas têm afinidades com o modelo Primeiro Olhar, nomeadamente pelos processos de “Ver”, “Dialogar” e “Experimentar”.



Depois de um momento de observação, os alunos tiveram um momento de diálogo sobre a obra em questão, que consistia em responder a algumas questões por nós colocadas ou eventualmente por alunos da turma. Seguidamente, os alunos fizeram a experimentação plástica seguindo processos e utilizando técnicas e materiais semelhantes às obras observadas.

Na seleção das obras tivemos em consideração o que é referido por Yenawine (2011), nomeadamente que “as imagens devem evoluir do conhecido, acessível e simples para o mais complexo” (p. 201). Sendo um processo de investigação-ação, fomos tomando decisões relativamente às obras a observar e a analisar consoante o interesse e recetividade que os alunos iam demonstrando, procurando que houvesse adequação aos alunos e sequencialidade na globalidade das experiências propostas.

4.2.1. 1.^a SESSÃO - Ver, Dialogar e Experimentar a partir de duas obras de Amadeo Modigliani e Arpad Szenes

De seguida, apresentamos uma tabela que explica as componentes que caracterizam a 1.^a sessão, nomeadamente, a representação e identificação das obras, o enquadramento das experiências relativamente às metas de aprendizagem, a sequência de ações que integraram os momentos “Ver”, “Dialogar” e “Experimentar”, e também os recursos necessários ao desenvolvimento desta sessão.

Tabela 5. Componentes que caracterizam a 1.^a sessão

 <p>Figura 1</p> <p>Autor: Amadeo Modigliani Título: “Jeanne Hébuterne a Cloche, com chapéu de aba larga” Data: 1917 Dimensão: 65x54cm Técnica: Óleo sobre tela, pintura Propriedade: Coleção Lehman - Nova Iorque</p>	 <p>Figura 2</p> <p>Autor: Arpad Szenes Título: “Marie-Hélène” Técnica: Desenho Nota: Não se encontraram elementos referentes às dimensões e data da elaboração do retrato.</p>
<p>Metas de aprendizagem</p>	<p>Meta final 25- <u>Metas intermédias até ao 2.º Ano:</u> O aluno nomeia os elementos visuais (cor, linha, forma, textura) na observação das obras de arte. Meta final 26- <u>Metas intermédias até ao 2.ºAno:</u> O aluno identifica as diferenças e semelhanças entre imagens que representem a figura humana; O aluno utiliza uma técnica de composição plástica, como o desenho, utilizando como material lápis de carvão na representação da figura humana (retrato).</p>
<p>Sequência de atividades /estratégias</p>	<p><u>Ver:</u> Os alunos observam as imagens que representam as obras, uma de cada de vez (um minuto). As imagens são projetadas na parede branca da sala de aula.</p> <p><u>Dialogar:</u> Após as observações, os alunos respondem a várias questões referentes à 1.^a obra de arte (“Jeanne Hébuterne a Cloche, com chapéu de aba larga”), de acordo com o seguinte guião:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que vemos neste quadro? - É uma senhora ou um senhor, porquê? - O que é que a obra faz lembrar? - É um desenho? - Porque é que acham que o pintor desenhou esta pessoa? - A senhora está bem vestida? Ou mal vestida? - Parece-vos triste/alegre ou estará apenas a pensar? <p>▪ Questões referentes à 2.^a obra de arte (“Marie-Hélène”).</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que vemos? - É uma senhora ou um senhor? Como sabemos? - O que é que a obra faz lembrar? - É um desenho? Porquê? - Porque é que acham que o pintor desenhou esta pessoa? - Acham que ela está triste ou alegre? Porquê? - Como estaria se estivesse alegre? Como poderíamos saber? - Como o pintor fez o quadro?

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questões colocadas relativamente às duas obras de arte. Identificação de semelhanças e diferenças (“Jeanne Hébuterne à Cloche com chapéu de aba larga”/“Marie-Helène”). <ul style="list-style-type: none"> - As cores são iguais? Que cores veem na primeira imagem? - E na segunda imagem? - Que material utilizou o artista para criar a primeira obra? E na segunda? São os mesmos? Porquê? - Qual das duas imagens é uma pintura? E um desenho? - A senhora da segunda imagem está representada na mesma posição da primeira? Está de frente para nós? Está de lado? Porquê? <p>Nota: as questões não tiveram necessariamente esta ordem pois foram derivando dos pontos de reflexão que os alunos foram estabelecendo à medida que observavam as obras.</p> <p><u>Experimentar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A turma é dividida em grupos de 2 elementos. ▪ Cada elemento senta-se à mesa de trabalho de forma a ficar de frente para o colega. ▪ Coloca-se uma ampulheta do tempo (cerca de 20 minutos) no centro da sala para que seja visível por todos. ▪ Os retratos são realizados um de cada vez e o material utilizado é o lápis de carvão. ▪ Cada aluno tem cerca de 20 minutos para desenhar o retrato do colega. ▪ Quando passarem dos 20 minutos, coloca-se a ampulheta na posição inversa e os alunos também invertem as posições, passando o aluno que estava a desenhar a ser o retratado.
Recursos	<p><u>Material de desgaste:</u> lápis de carvão, borracha, e folhas de papel cavalinho A4</p> <p><u>Equipamentos:</u> computador e videoprojetor</p> <p><u>Material didático:</u> PowerPoint que incluía as duas imagens que representavam as obras.</p> <p><u>Outros materiais:</u> ampulheta.</p>

Por forma a explicitar o modo como se desenvolveu esta primeira sessão, descrevemos no anexo 4 da 1.ª sessão os três momentos – “Ver”, “Dialogar” e “Experimentar” – assim como apresentamos um registo sobre a avaliação, feita com base nas metas de aprendizagem que mencionámos anteriormente. De igual modo, apresentamos neste anexo a transcrição correspondente ao momento “Dialogar”, por este ser um registo que apresenta a concretização da abordagem às obras de arte, propriamente dita. Apresentamos ainda imagens representativas dos trabalhos dos alunos enquadradas numa grelha de análise.

Desta sessão, resultou um conjunto de dezassete (número de alunos presentes na aula) desenhos (retratos) que apresenta as seguintes características: a maioria (dez) retratos representam a cabeça, pescoço e tronco; cinco dos desenhos incluem a representação da figura humana completa; apenas uma minoria (dois) fez o retrato representando apenas a cabeça e pescoço; a maior parte dos retratos revela um enorme investimento na representação de elementos do rosto e de pormenores que individualizavam os colegas retratados (ex. cabelo, óculos, sinais, entre outros); os desenhos denotam a expressividade dos retratados, sobretudo, através da representação de sorrisos e de expressões do olhar.


Em síntese, julgamos que do desenvolvimento dos três momentos desta sessão resultaram evidências que mostram que:

- Os alunos estiveram atentos e participativos na observação e diálogo, fazendo não só leituras objetivas sobre as obras, identificando e descrevendo os elementos que as compõem, mas também, fazendo leituras subjetivas, procurando explicar as situações representadas;
- Os desenhos dos alunos apresentam características de composição semelhantes às obras, o que denota que a observação e análise das mesmas teve efeitos na sua forma de representar a figura humana;
- Ao nível da linguagem visual os alunos revelaram ter compreendido os conceitos de “retrato”, “retrato de perfil”, “desenho a carvão” e “pintura”.

4.2.2. 2.^a SESSÃO - Ver, Dialogar e Experimentar a partir da obra de Pierre - August Renoir

Na tabela que se segue, apresentamos uma leitura do que consistiu o desenvolvimento da 2.^a sessão.

Tabela 6. Componentes que caracterizam a 2.^a sessão

 <p>Figura 3</p>	<p>Autor: Pierre-August Renoir Título: “A menina com o cão”. Detalhe do “Almoço dos remadores” Data: 1881 Dimensão: 129,5x172,7 cm (obra original) Técnica: Óleo sobre tela Propriedade: Phillips Collection, Washington</p>
Metas de aprendizagem	<p>Meta final 25- <u>Metas intermédias até ao 2.º Ano:</u> O aluno nomeia os elementos visuais (cor, linha, forma, textura) na observação da obra de arte. Meta final 26- <u>Metas intermédias até ao 2.º Ano:</u> O aluno utiliza uma técnica de composição plástica, como a pintura, utilizando como materiais pincel, paleta e tintas enfatizando a textura em ambientes imaginados. Meta final 27- <u>Metas intermédias até ao 2.º Ano:</u> O aluno nomeia as cores em narrativas visuais e algumas das características (claro/escuro); O aluno cria composições plásticas com manchas livres de cor, utilizando a pintura; O aluno representa plasticamente objetos, situações, ilustrações de histórias e temas, através da pintura. Meta final 32- <u>Metas intermédias até ao 2.º Ano:</u> O aluno seleciona materiais ajustados à sua representação plástica.</p>
Sequência de atividades/estratégias	<p><u>Ver</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos observam a obra de arte durante um minuto. A imagem é projetada na parede branca da sala de aula.

	<p><u>Dialogar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Após a observação, os alunos respondem a várias questões tendo em conta a obra de arte (“A menina com o cão” detalhe do “Almoço dos remadores”). - O que veem nesta imagem? - Quem serão? - É menina ou senhora? Porquê? - Como se chamará esta senhora ou menina? - Que animal é este? - Porque é que o cão está com ela? - Que sentimentos veem na obra de arte? - O que estará ela a fazer? E onde? - As cores fazem lembrar alegria ou tristeza? Como sabem? - O que gostam mais no quadro? E menos? Porquê? - Parece-vos uma pintura ou desenho? Porquê? - Que material vos parece que o artista utilizou para elaborar esta obra? <p><u>Nota:</u> as questões não tiveram necessariamente esta ordem pois foram derivando dos pontos de reflexão que os alunos foram estabelecendo à medida que observavam as obras.</p> <p><u>Experimentar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos mantêm-se na sala de aula nos lugares habituais (organização das mesas em “U”). ▪ A professora entrega a cada aluno, uma folha de papel manteiga. ▪ Sobre cada mesa, a professora deixa um copo de plástico com água, alguns pinceis (finos e grossos), paletas, panos e guaches. ▪ Os alunos de cada mesa partilham o material. ▪ As mesas estão forradas com papel de jornal.
Recursos	<p><u>Material de desgaste:</u> Guaches e papel de manteiga tamanho A3.</p> <p><u>Material didático:</u> Pinceis, paletas e PowerPoint que incluía a imagem que representa a obra.</p> <p><u>Utensílios:</u> Copos de plástico com água e panos.</p> <p><u>Equipamentos:</u> Computador e videoprojector.</p> <p><u>Outros materiais:</u> ampulheta.</p>

À semelhança do que fizemos na apresentação da sessão anterior, descrevemos no anexo 5 da 2.^a sessão os três momentos – “Ver”, “Dialogar” e “Experimentar” – e apresentamos um registo sobre a avaliação, feito com base nas metas de aprendizagem que mencionamos na Tabela 6. Também apresentamos neste anexo a transcrição correspondente ao momento “Dialogar” e imagens representativas dos trabalhos de experimentação prática desta sessão, enquadrados numa grelha de análise.

Desta sessão, resultou um conjunto de dezanove (número de aluno presentes na sala) composições que apresentam alguns elementos comuns entre si e que reconhecemos que correspondem aos elementos que habitualmente inseriam nos seus desenhos. Estes elementos são: o sol, a casa, o sol antropomorfizado, as flores, e o nome (assinatura). Identificámos também elementos não figurativos, nuvens antropomorfizadas, animais, entre outros elementos. A distribuição destes elementos verifica-se do seguinte modo: todos os trabalhos incluem o sol; doze incluem a representação de casas; nove incluem o sol antropomorfizado; oito incluem o nome do aluno; cinco incluem flores; três

representam animais; apenas numa composição se observa a representação de elementos não figurativos e nuvens antropomorfizadas. Em cinco trabalhos foi representada a figura humana, mas não incluindo pormenores, apenas cabeça, pescoço (apenas um trabalho) tronco e membros superiores e inferiores. A maior parte dos trabalhos evidencia o uso de uma grande variedade de cores. Na globalidade, verifica-se que não há elementos diferentes de composição para composição, pois quase todos os alunos representaram os mesmos.


Em suma, no desenvolvimento dos três momentos desta sessão evidenciaram-se os seguintes aspetos:

- Os alunos associaram elementos representados na obra com aspetos das suas experiências do quotidiano;
- Nas suas leituras objetivas e subjetivas sobre a obra, os alunos usaram vocabulário específico relativo a elementos da linguagem plástica (a “cor” e “simbologia da cor”) e relativo a técnicas e materiais (“pintura”, “pincéis”, “tintas” e “paleta”);
- Na experimentação prática os alunos revelaram, entre si, atitudes de cooperação, entajuda e de partilha;
- Observaram-se e registaram-se comportamentos individuais que revelaram evolução em termos de autonomia, organização do espaço de trabalho, e de satisfação perante as próprias produções;
- As composições que resultaram do momento de experimentação prática têm, sobretudo, elementos que os alunos representam habitualmente nos seus desenhos.

4.2.3. 3.^a SESSÃO - *Ver, Dialogar e Experimentar a partir da obra de Henri Matisse*

Na tabela que se segue, apresentamos uma leitura do que consistiu o desenvolvimento da 2.^a sessão.

Tabela 7. Componentes que caracterizam a 3.^a sessão

	<p>Autor: Henri Matisse Título: “Ícaro” Data: 1943 Dimensão: 38,5x63cm Técnica: Colagem com papel de cor lisa/desenhar com a tesoura Propriedade: Musée National d’Art Moderne - Centre Georges Pompidou Paris</p>
<p>Figura 4</p>	<p>Meta final 25- <u>Metas intermédias até ao 2.º Ano:</u> O aluno nomeia os elementos visuais, como as cores e formas, na observação da obra de arte. Meta final 26- <u>Metas intermédias até ao 2.º Ano:</u> O aluno utiliza na composição plástica o recorte e colagem como técnicas. Meta final 29- <u>Metas intermédias até ao 2.º Ano:</u> O aluno cria composições plásticas/visuais, bidimensionais, através de modalidades expressiva do recorte e colagem. Meta final 31- <u>Metas intermédias até ao 2.º Ano:</u> O aluno exprime e justifica as suas opiniões sobre as diferentes formas visuais. Meta final 32- <u>Metas intermédias até ao 2.º Ano:</u> O aluno aplica nas suas produções plásticas, de um modo espontâneo, os conhecimentos adquiridos.</p>
<p>Metas de aprendizagem</p>	<p><u>Ver</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos observam a obra de arte durante um minuto. A imagem é projetada na parede branca da sala de aula. <p><u>Dialogar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Após a observação, os alunos respondem a algumas questões tendo em conta a obra de arte (“Ícaro”). <ul style="list-style-type: none"> - O que é que estamos a observar? - O que é que veem? - O que está a acontecer? - É um senhor ou uma senhora? Porquê? ▪ Narração da lenda de Ícaro e de Dédalos. ▪ Questões após a narração da lenda. <ul style="list-style-type: none"> - Que cores veem? - O que representa o ponto vermelho? E o amarelo? - Que nome deu o artista a esta obra? - Porque é que o artista só utilizou quatro cores? - Porque é que o Ícaro está representado a preto e não de outra cor? - Que materiais utilizou o artista para construir esta obra? - O artista Matisse não utilizou o lápis para desenhar aquelas formas. Como é que ele terá feito? <p><u>Nota:</u> as questões não tiveram necessariamente esta ordem pois foram derivando dos pontos de reflexão que os alunos foram estabelecendo à medida que observavam as obras.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Visualização de um vídeo que representa Matisse durante um momento de criação com as técnicas e materiais utilizados na obra “Ícaro” <p><u>Experimentar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos mantêm-se na sala de aula nos lugares habituais (organização das mesas em “U”). ▪ Os alunos escolhem, entre várias opções de cor, a folha A4 onde vão realizar a sua composição. ▪ Por cada duas mesas são entregues folhas de papel de lustro de diversas cores. ▪ Os alunos “desenham” com a tesoura, sem recurso ao lápis de carvão. ▪ Depois do recorte, os alunos experimentam soluções de composição e finalizam o trabalho fazendo a colagem das diferentes formas encontradas. ▪ Não é sugerido aos alunos qualquer tema, podendo estes criar livremente. No entanto, é referido que também podem representar uma história de que gostem, à
	<p>Sequência de atividades/estratégias</p>

	semelhança do que tinha feito Matisse.
Recursos	<p><u>Material de desgaste:</u> Folhas de papel de lustro, várias cartolinas coloridas tamanho A4, incluindo preto e branco e cola.</p> <p><u>Material didático:</u> PowerPoint que incluía a imagem que representa a obra e apresentação de um vídeo onde se encontra disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=qlnBcaZEGb0</p> <p><u>Utensílios:</u> Tesoura.</p> <p><u>Equipamentos:</u> Computador e videoprojector.</p> <p><u>Outros materiais:</u> Ampulheta.</p>

À semelhança das partes anteriores, o anexo 6 da 3.^a sessão apresenta uma descrição dos momentos “Ver”, “Dialogar” e “Experimentar”; um registo sobre a avaliação, tendo como referência as metas de aprendizagem que mencionámos na Tabela 7; a transcrição do diálogo estabelecido em torno da obra; e por último, a análise que fizemos às composições realizadas.

Desta sessão resultou um conjunto de dezasseis (número de alunos presentes na aula) composições que apresenta as seguintes características: cinco representam elementos que aparecem na lenda de Ícaro e Dédalo. Alguns trabalhos incluem representações do sol, casa, árvores, nuvens, entre outros elementos que são comuns aos desenhos que fazem habitualmente. Dois trabalhos incluem a figura humana talvez representando Ícaro ou Dédalo. Em grande parte dos trabalhos, o espaço da composição não foi totalmente preenchido com formas e/ou manchas de cor. Apenas verificámos este aspeto numa das composições. A maior parte dos alunos não preencheu a folha de base, apenas um aluno. Dois alunos realizaram a composição plástica tendo a folha de base na vertical (à semelhança da obra de Matisse), enquanto que a maioria dos alunos (catorze) orientou a folha na horizontal.

Em síntese, as propostas educativas que integraram esta sessão trouxeram-nos evidências de que:


- Os alunos observaram a obra e identificaram elementos, fazendo leituras explicativas das situações representadas, antes e depois de conhecerem a lenda de Ícaro e Dédalo;
- Os alunos ampliaram o seu conhecimento sobre elementos da linguagem plástica, nomeadamente, sobre “simbologia da cor” e sobre “forma”, especificamente “simplificação da forma”;

- Os alunos ampliaram o seu conhecimento sobre técnicas e materiais de expressão plástica, fazendo “desenho” com a tesoura e colagem, tendo como referência a composição de Matisse;
- Para alguns alunos verifica-se que houve alguma dificuldade em “desenhar” com a tesoura, uma vez que há trabalhos em que a folha de base está quase vazia;
- Em termos da representação criativa, pensamos que não foi muito significativa a busca por representar novos elementos ou situações; todavia, dada a técnica aplicada (“desenho com a tesoura”) consideramos que foram criadas novas soluções visuais para elementos que os alunos fazem habitualmente nos seus desenhos (o sol, a casa, a árvores, entre outros).

4.2.4. 4.^a SESSÃO - *Ver, Dialogar e Experimentar a partir da obra de Max Ernst*

Na tabela que se segue, apresentamos uma leitura do que consistiu o desenvolvimento da 4.^a sessão.

Tabela 8. Componentes que caracterizam a 4.^a sessão

 <p>Figura 5</p>	<p>Autor: Max Ernst Título: “O ídolo de história” Data: 1926 Técnica: <i>Frottage</i> Nota: Não se encontraram elementos referentes às dimensões e propriedade.</p>
<p>Metas de aprendizagem</p>	<p>Meta final 25- <u>Metas intermédias até ao 2.º Ano:</u> O aluno nomeia os elementos visuais (cor, linha, forma, textura) na observação da obra de arte. Meta final 30)- <u>Metas intermédias até ao 2.º Ano:</u> O aluno nomeia as diferentes texturas (rugosa, macia, mole, áspera, dura, brilhante,...) na natureza e em diferentes narrativas visuais; O aluno regista, através da fotografia e/ou desenho, as texturas dos objetos e/ou dos elementos observados a partir da natureza e do seu quotidiano. Meta final 32- <u>Metas intermédias até ao 2.º Ano:</u> O aluno aplica nas suas produções plásticas, de um modo espontâneo, os conhecimentos adquiridos; O aluno seleciona materiais ajustados às suas representações plásticas.</p>
<p>Sequência de atividades/estratégias</p>	<p><u>Ver</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos observam a obra de arte durante um minuto. A imagem é projetada na parede branca da sala de aula. <p><u>Dialogar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Após a observação, os alunos respondem a algumas questões.

	<ul style="list-style-type: none"> - Esta obra foi pintada ou desenhada? - Acham que foi um senhor ou uma senhora que fez esta obra? - Que material utilizou o artista? - Já fizemos algum trabalho na qual utilizámos o mesmo material que o artista? Lembram-se quando foi? E como era a obra? - Como é que o artista pintou o interior da folha com o lápis de carvão? Parece uma folha real? Como é que ele fez? <p><u>Nota:</u> as questões não tiveram necessariamente esta ordem pois foram derivando dos pontos de reflexão que os alunos foram estabelecendo à medida que observavam as obras.</p> <p><u>Experimentar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos realizam a experimentação plástica em casa. ▪ São dadas as informações e orientações para o trabalho proposto (ver anexo 7- explicação do trabalho de casa) ▪ Entrega a cada criança uma folha de papel tamanho A4.
Recursos	<p><u>Material de desgaste:</u> Lápis de carvão, lápis de cor, lápis de cera e folhas de papel tamanho A4.</p> <p><u>Equipamentos:</u> Computador e videoprojector.</p> <p><u>Outros materiais:</u> Ampulheta.</p> <p><u>Material didático:</u> PowerPoint que incluía a imagem que representa a obra.</p>

Esta sessão não se processou do mesmo modo que as sessões anteriores. Isto porque apenas realizámos os dois momentos “Ver” e “Dialogar”, cujo desenvolvimento descrevemos no anexo 7 da 4.ª sessão. O momento “Experimentar” e a proposta prática que lhe corresponde, foram concretizados como trabalho de casa. Tomámos esta decisão, uma vez que o trabalho nas diferentes áreas curriculares se tinha intensificado e ocupou algum tempo letivo que inicialmente tínhamos previsto para a 4.ª sessão.

Também no anexo 7 da 4ª sessão, apresentamos um registo sobre a avaliação, feito com base nas metas de aprendizagem que mencionamos na Tabela 8. Também incluímos neste anexo a transcrição correspondente ao momento “Dialogar” e imagens representativas dos trabalhos de experimentação prática desta sessão, enquadradas na respetiva grelha de análise.

Desta sessão, resultou um conjunto de catorze (número de alunos que realizaram a atividade) composições que apresentam algumas semelhanças quanto ao tipo de texturas (superfícies texturadas) que foram utilizadas pela maior parte dos alunos (parede). Dos trabalhos realizados, identificámos sete composições nas quais os alunos recorreram a duas texturas para concretizar a técnica de *frottage*; quatro dos trabalhos analisados utilizaram apenas uma textura e três alunos optaram por utilizar três texturas. Quanto aos materiais utilizados, podemos constatar alguns: lápis de cor, giz, lápis de carvão, caneta de feltro, pauzinhos, lã e objetos de madeira.

Consideramos que o facto de os alunos terem feito os trabalhos em casa permitiu que houvesse, no conjunto, uma grande variedade de soluções visuais representativas de texturas. Pensamos que, se esta atividade tivesse sido realizada na escola, as superfícies procuradas pelos alunos para fazer a *frottage*, iriam ser muito coincidentes e repetidas de composição para composição.



Em suma, nesta sessão evidenciaram-se os seguintes aspetos:

- Os alunos revelaram ter compreendido o conceito de “textura” e usaram em diversos momentos termos que se referiam à descrição de superfícies relativamente à sua textura, como “liso”, “rugoso”, entre outros;
- A obra serviu de estímulo para que os alunos quisessem descobrir a técnica de *frottage*, sendo esta uma nova aprendizagem;
- As composições realizadas pelos alunos, pela diversidade de efeitos visuais que apresentam a nível das texturas “capturadas” através da aplicação da técnica, revelam o seu empenho em descobrir e explorar os materiais e superfícies nos objetos do seu ambiente.

4.2.5. 5.^a SESSÃO - Ver, Dialogar e Experimentar a partir de duas obras de David Edgar

Na tabela que se segue, apresentamos uma leitura do que consistiu o desenvolvimento da 5.^a sessão.

Tabela 9. Componentes que caracterizam a 5.^a sessão

	
<p>Figura 6</p>	<p>Figura 7</p>
<p>Autor: David Edgar Título: “Lace-Finned Tide Feeder” Data: 2009 Dimensão: 19 x 30 x 3 cm Técnica: Montagens objetuais ou colagem montagem Nota: Não foi encontrada a propriedade</p>	<p>Autor: David Edgar Título: “The Big Mouth” Data: 2009 Dimensão: 15 x 20 x 5 cm Técnica: Montagens objetuais ou colagem montagem, Nota: Não foi encontrada a propriedade</p>

Metas de aprendizagem	Meta Final 25- <u>Meta intermédia até ao 2.º ano</u> : O aluno nomeia os elementos visuais (cor, linha, forma, textura) na observação da obra de arte. Meta Final 29 - <u>Meta intermédia até ao 2.º ano</u> : O aluno cria composições plásticas/visuais bi e tridimensionais, através de modalidades expressivas diversas (construções).
Sequência de atividades/estratégias	<p><u>Ver</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos observam as representações das obras, uma de cada vez, durante um minuto. As representações estão projetadas na parede branca da sala. <p><u>Dialogar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos respondem a algumas perguntas tendo em conta a primeira obra “Lace-Finned Tide Feeder”. <ul style="list-style-type: none"> – O que representa a obra? – A obra de arte ocupa espaço? – É feita numa tela? Porquê? – Acham que foi uma senhora ou um senhor que fez esta obra? – Que materiais o artista David Edgar utilizou? – Porque é que o artista fez um peixe e não outro animal? <p><u>Nota</u>: as questões não tiveram necessariamente esta ordem pois foram derivando dos pontos de reflexão que os alunos foram estabelecendo à medida que observavam as obras.</p> <p><u>Experimentar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos mantêm-se na sala de aula nos lugares habituais (organização das mesas em “U”). ▪ A professora apresenta o trabalho a realizar: construções com diferentes materiais e referindo formas de ligar elementos (colar, atar, encaixar, entre outros) ▪ A professora informa os alunos que os materiais existentes para a realização do trabalho, estão em cima de uma mesa na sala. E informa também sobre comportamentos de segurança no uso dos utensílios e materiais, nomeadamente, chamando a atenção para a utilização de certos utensílios que só podem ser utilizados pelas professoras (cola quente e x-ato). ▪ Cada aluno dirige-se à mesa onde estão os materiais reciclados. Cada aluno escolhe o material que precisa. ▪ Os alunos podem construir o que quiserem utilizando os recursos disponíveis. ▪ A professora circula pela sala ajudando sempre que necessário.
Recursos	<p><u>Material de desgaste</u>: Cola celulósica UHU, cola quente, folhas de jornal, cordel, fio de pesca e materiais a reaproveitar e outros (embalagens de detergentes, pacotes de leite, tecidos, algodão, palhinhas de plástico, lã, embalagens de cereais, papel de alumínio, tampas de garrafas, copos de iogurte, cápsulas de café, garrafas de plástico, cartão dos rolos de papel higiénico).</p> <p><u>Utensílios</u>: X-ato e tesoura.</p> <p><u>Outros materiais</u>: Ampulheta.</p> <p><u>Material didático</u>: PowerPoint que incluía as duas imagens que representavam as obras.</p> <p><u>Equipamentos</u>: Computador e videoprojetor.</p>

Por forma a explicitar o modo como se desenvolveu esta sessão, descrevemos no anexo 8 da 5.ª sessão os três momentos – “Ver”, “Dialogar” e “Experimentar” – assim como apresentamos um registo sobre a avaliação, feito com base nas metas de aprendizagem. Também incluímos no mesmo anexo a transcrição correspondente ao momento “Dialogar” e imagens representativas dos trabalhos tridimensionais construídos pelos alunos, enquadradas numa grelha de análise.

Fazendo um levantamento às características dos dezasseis trabalhos dos alunos, salientamos que a maioria (doze) fez construções antropomorfizadas, estruturando a construção com base em elementos diversos e com maior resistência (embalagens de

cartão, frascos de detergentes e de iogurte, entre outros). No geral, os materiais disponíveis e com menor dimensão foram sobretudo utilizados para representar pormenores da composição, como por exemplo elementos do rosto (cápsulas de café para representar olhos; tampas de garrafa para representar o nariz). Surgiram também, mas em menor número (quatro), outras representações figurativas (animais, casas, comboio).


Em síntese, desta sessão resultaram as seguintes evidências:

- Os alunos fizeram a distinção entre o que é “bidimensional” e “tridimensional” e reconheceram que as obras de arte podem ser construídas com materiais diversos e “não convencionais”;
- Mais uma vez, os alunos associaram aspetos das obras observadas a aspetos das suas experiências, nomeadamente na identificação de materiais e objetos do quotidiano;
- Os alunos exploraram plasticamente materiais diversos, fazendo construções em volume e representando também elementos diversos;
- As técnicas para unir elementos (encaixar, atar, agrafar, colar) foram experiências novas para grande parte dos alunos;
- O momento da experimentação plástica caracterizou-se também pelas atitudes que os alunos novamente demonstraram: cooperação, partilha de materiais e ideias, entreatajuda, organização do espaço de trabalho e autonomia.

4.2.6. 6.ª SESSÃO - Ver, Dialogar e Experimentar a partir da obra de Mimmo Rotella

Na tabela que se segue, apresentamos uma leitura do que consistiu o desenvolvimento da 6.ª sessão.

Tabela 10. Componentes que caracterizam a 6.^a sessão

 <p>lava i piatti PREMIER CASA lava i piatti in un attimo</p>	<p>Autor: Mimmo Rotella Título: “Lava Bene” Data: 1963 Dimensões: 136x 129 cm Técnica: Cartazes rasgados/ descolagem s/tela Nota: Não foi encontrada a propriedade</p>
<p>Metas de aprendizagem</p>	<p>Meta Final 32 - <u>Meta intermédia até ao 2.º ano:</u> O aluno integra, na observação das formas visuais, os conhecimentos aprendidos. Meta Final 29 - <u>Meta intermédia até ao 2.º ano:</u> O aluno cria composições plásticas/visuais bi e tridimensionais, através de modalidades expressivas diversas (técnicas mistas) Meta Final 32 - <u>Metas intermédias até ao 2º ano:</u> O aluno aplica nas suas produções plásticas, de um modo espontâneo, os conhecimentos adquiridos.</p>
<p>Sequência de atividades/estratégias</p>	<p><u>Ver</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos observam a obra de arte, (um minuto). A imagem é projetada na parede branca da sala de aula. <p><u>Dialogar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Após a observação, os alunos respondem a algumas questões. <ul style="list-style-type: none"> – O que veem? – Por que razão o artista fez esta obra de arte e não outra? – Como é que ele fez esta obra? Que materiais utilizou? – As duas imagens são iguais? Quais são as diferenças e semelhanças? – Por que razão ele colocou dois retratos iguais e não diferentes? – Já que falamos em retrato, houve alguma sessão em que tivéssemos falado também em retrato? Quando? – Quem será aquela senhora? Ele conhece-a? Como sabes? – Acham que o artista estava zangado ou bem-disposto quando estava a fazer esta obra? Porquê? – Se tivéssemos os mesmos materiais que Rotella utilizou para fazer a sua obra, acham que também conseguiríamos fazer uma obra à nossa maneira? Gostavam de experimentar? <p><u>Experimentar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos mantêm-se na sala de aula. A organização das mesas é de forma linear e não em “U”. ▪ A professora entrega a cada aluno uma folha com um retrato de uma pessoa (apenas com cara e pescoço). ▪ A professora diz aos alunos que podem transformar aquela imagem utilizando as técnicas e materiais que aprenderam nas sessões anteriores. ▪ A professora dá indicações sobre o processo utilizado por Mimmo Rotella, ou seja, a partir do retrato podem ocultar ou desocultar parcialmente a imagem, utilizando os diferentes materiais disponíveis ▪ Durante a realização da atividade, a professora circula pela sala dando apoio.
<p>Recursos</p>	<p><u>Materiais de desgaste:</u> Folhas de revistas, cola, folhas de jornal, papel colorido, Lápis de cor, Lápis de cera, Lápis de carvão e tintas. <u>Utensílios:</u> Copos de plástico, panos, paletas e pinceis.</p>

Para a presente sessão seguimos os procedimentos das anteriores. Assim sendo, descrevemos no anexo 9 da 6.^a sessão os três momentos – “Ver”, “Dialogar” e “Experimentar” – e apresentamos um registo sobre a avaliação, feito com base nas

metas de aprendizagem que mencionamos na Tabela 10. Também apresentamos neste anexo a transcrição correspondente ao momento “Dialogar” e imagens representativas dos trabalhos de experimentação prática desta sessão com a respetiva análise.

Da 6.^a sessão, resultou um conjunto de dezanove (número de alunos presentes na sala) composições plásticas, todas diferentes. Todos os alunos utilizaram a pintura com tintas na recriação do retrato de base, tendo o amarelo sido a cor predominante no conjunto de trabalhos.

A maior parte dos alunos (dezassete) utilizou a técnica da colagem; dezasseis alunos a técnica do recorte pois numa composição verificou-se apenas a colagem de um elemento da natureza; cinco alunos desenharam na folha de base com lápis de carvão; apesar de não estar muito perceptível, há duas composições onde foi aplicada a técnica do *frottage*; e um trabalho onde houve o rasgar/descolar da folha.

Em síntese, as propostas educativas que integraram esta sessão trouxeram-nos evidências de que:

- Os alunos mantiveram um olhar atento e crítico sobre o observado no momento de “dialogar”, identificando na obra elementos que conheciam;
- Na situação de comunicação em torno da obra constatámos que existiam progressos no modo como os alunos participavam: esperavam a sua vez de falar, respeitavam a opinião dos colegas, não tinham receio de dar a sua opinião e confrontavam-na com as restantes, entre outros aspetos;
- Os alunos revelaram amplamente os seus conhecimentos sobre técnicas e materiais de expressão plástica, tendo nos trabalhos práticos conjugado nas suas composições a pintura (com tintas e a lápis de cor, predominantemente), a colagem, o recorte e a *frottage*;
- O momento da experimentação plástica caracterizou-se também pelas atitudes que os alunos mais uma vez revelaram cooperação, partilha de materiais e ideias, entreaajuda, organização do espaço de trabalho e autonomia.

4.3. Desenvolvimento da avaliação final

Após a realização da sequência de sessões, propusemo-nos a efetuar uma avaliação que contemplasse questões semelhantes às que foram colocadas no momento do diagnóstico inicial. Desta forma pretendíamos situar as aprendizagens dos alunos relativamente aos objetivos por nós delineados e identificar possíveis limitações.

Este momento de avaliação e de comparação com o diagnóstico inicial realizou-se um dia depois da 6.^a sessão e nele participaram todos os alunos da turma (dezanove). Não tendo sido possível o registo áudio, a recolha de dados foi feita através de um registo escrito e de notas de campo.

Demos início à aula começando por questionar os alunos sobre o que tinham gostado mais e o que tinham gostado menos ao longo da sucessão das várias sessões. Relativamente à primeira pergunta, sem sombra de dúvidas, a turma respondeu com bastante convicção, que tinha sido a aula do “alimentador de tude” e da “boca grande”, referindo-se às criações de David Edgar apresentadas na 5.^a sessão. Damos alguns exemplos de comentários que justificam esta preferência: “já não fazia isto desde a pré, já tinha saudades”; “faz-me lembrar quando estou a ajudar o meu pai na *bricolage*” e “eu gostei porque fiz colares e ofereci à minha mãe”. Quanto à segunda questão – o que tinham gostado menos – a maioria dos alunos respondeu que tinha sido a 2.^a sessão, referente à obra “A menina com o cão” de Renoir, uma vez que a representação da obra de arte não se via nitidamente, no momento em que foi projetada.

Antes de colocarmos as questões previamente definidas aos alunos, estes mostraram-se novamente tristes por sentirem que era a última vez que iríamos estar com eles a apresentar e a dialogar sobre obras de arte. Para recordar, os alunos solicitaram-nos que voltássemos a projetar as obras de arte que visualizaram até à 6.^a sessão, mas devido à falta de videoprojetor não nos foi possível concretizar este seu desejo. Todavia, solicitámos que tentassem dizer o que observaram durante as seis sessões. Ao longo de todo este trabalho sentimos que os alunos estavam a gostar e que se recordavam do nome de algumas obras ou do artista, mas ficámos surpreendidas pela facilidade de memorização da sequencialidade das sessões, isto porque disseram a ordem da apresentação acertadamente, vejamos: “primeiro fizemos o retrato dos nossos colegas com lápis de carvão”; “depois vimos a menina com o cão no restaurante e nesse dia

utilizámos as tintas e pincéis”; “a seguir, vimos a obra que se chamava Ícaro, que foi Matisse que fez”; “depois foi o trabalho de casa. Utilizámos aquela técnica com um nome esquisito”; “ a seguir foi as obras com material reciclado”; “ontem vimos a obra das diferenças”. Relativamente às últimas, apesar de os alunos não terem referido os nomes das obras e dos respetivos artistas, constatámos pela forma do diálogo entre aluno-aluno e aluno-professor que houve curiosidade e vontade de saber mais sobre as sessões em causa.

À semelhança do momento de diagnóstico inicial, os alunos foram convidados a voltar a representar, numa folha de papel A4, o que sabiam sobre as artes. Mais uma vez, no suporte no qual os alunos realizaram o desenho, foi retirado e adaptado do manual *Anti-Colouring Book* de Striker e Kimel (s.d.). No decorrer da atividade, os alunos iam escutando música de compositores reconhecidos, tal como sucedeu no primeiro momento. Cremos assim ter proporcionado um ambiente relaxante, tranquilizante, favorável à fruição.

Após a realização do trabalho proposto, seguiu-se o momento de debate/diálogo. Tendo este sido estruturado com as seguintes questões: 1. O que é arte? 2. O que é um artista? 3. O que faz um artista? 4. Que materiais/técnicas conhecem? 5. O que é um museu? 6. O que é um quadro? 7. Onde podemos ver quadros/arte?

De forma resumida, apresentamos o conteúdo das respostas:

Tabela 11. Conteúdo das respostas dos alunos na avaliação final

Questões	Respostas
Q.1	As respostas que predominaram foram que a arte é “pintar”; “desenhar”; “fazer construções com materiais reciclados”; “fazer recortes com tesoura”; “rasgagens e colagens”.
Q.2	A maioria dos alunos respondeu que um artista é “alguém que faz retratos e pinturas”; “pode ser um ator” e pode ser “alguém que vai buscar coisas ao lixo para fazer construções”.
Q.3	Os alunos responderam que um artista é “alguém que faz pinturas com lápis de carvão e com lápis de cera”; “faz construções com material reciclado”; “faz cartazes rasgados”.
Q.4	As respostas mais comuns foram: “tintas”; “tesoura”; “pintura”; “desenhar”; “colar”; “lápis de carvão”; “lixo”; “pincéis, recorte e rasgagem”.
Q.5	A resposta que prevaleceu foi que um “museu é um local onde há arte para ver e onde não se deve tocar, é um local onde há coisas muito valiosas e pode haver coisas em barro”.
Q.6	As respostas indicam que um quadro “é uma coisa onde podemos desenhar e depois colocar num museu”; “pode servir também para podermos ensinar os meninos a fazer coisas e a escrever”.
Q.7	As respostas foram: “podemos ver quadros nos museus, nas escolas, na rua, nos teatros, na escola de arte, em casa e no chão”.

Em suma, este levantamento final permitiu-nos perceber que, em termos globais, (1) os alunos associaram o significado de “arte” à pintura, ao desenho e à utilização de técnicas de expressão plástica; (2) os alunos perceberam que existem artistas que fazem obras de arte através da reutilização de materiais de desperdício; (3) apurámos que os alunos nas suas experiências com a linguagem plástica utilizaram mais materiais e técnicas à medida que se avançava na sequência de sessões.

Em jeito de balanço, chegamos ao fim do processo de investigação-ação e com isso podemos mencionar algumas mudanças que a nosso ver foram positivas.

Tal como foi mencionado anteriormente foi notória alguma tristeza por parte dos alunos quando souberam que a nossa investigação tinha chegado ao final. Contudo, fizeram questão de referir que a experiência tinha sido significativa, pois tinham gostado muito de vivenciar todos os momentos. Quando lhes foi solicitado que fizessem um desenho sobre o que achavam ser as “artes”, os alunos não se mostraram receosos nem incomodados com a proposta, ao invés do que aconteceu no diagnóstico inicial. Pelo contrário, mostraram-se ansiosos por querer voltar a desenhar no mesmo formato em papel. Neste sentido, foi possível observar algum entusiasmo e dedicação na realização da atividade.

Consideramos que o acompanhamento musical no decorrer da realização dos desenhos foi de novo benéfico, dado que os alunos mantiveram-se em silêncio e, por vezes, mostraram-se interessados por querer saber o nome do autor da música que estavam a escutar ou então tinham o orgulho de mencionar aquele que conheciam, nomeadamente Beethoven.

Após a análise dos desenhos, pudemos verificar que a maioria dos alunos representou aspetos semelhantes às obras que observaram no decorrer das sessões, nomeadamente na 1.^a e na 5.^a sessão, tais como: retratos de perfil ou de frente e a designada “piranha” e a “boca grande”. Este levantamento foi feito com base em desenhos realizados pelas crianças (ver anexo 10 – desenhos realizados na avaliação final). Todos os alunos utilizaram, como material de desgaste, o lápis de cor para pintar o desenho e o lápis de carvão para desenhar.

Ao contrário dos desenhos realizados no diagnóstico inicial, há uma diferença significativa no tipo de elementos que os alunos representaram, pois a maior parte dos

alunos deixou de desenhar nuvens, sol, casa e árvores. cremos por isso, que um dos efeitos destas experiências foi precisamente, os alunos passarem a integrar nas suas composições elementos que antes não representavam e também uma maior exploração dos elementos da linguagem plástica. Uma outra diferença verificada foi a identificação de legendas. Ou seja, a maior parte dos alunos escreveu, junto das figuras representadas, o que pretendia desenhar (ver anexo 10 – desenhos realizados na avaliação final), outros deram um título ao desenho tal como as obras que observaram em PowerPoint.

No que diz respeito ao diálogo que foi estabelecido após a realização dos desenhos, verificámos que os alunos estiveram mais desinibidos na comunicação e na expressão das suas opiniões.

Comparando as respostas dadas no diagnóstico inicial com as respostas dadas nesta última parte do nosso estudo, verificamos que houve evolução e aprendizagens por parte dos alunos, uma vez que as respostas foram cada vez mais completas e próximas dos assuntos que foram analisados e discutidos no decorrer de cada sessão. Podemos ainda concluir que no início os alunos não nomearam qualquer técnica, exceto a pintura ou o desenho, e que nesta fase final já mencionaram outras técnicas e de forma acertada.

5. Conclusões do estudo

Neste ponto apresentamos as conclusões a que o presente estudo nos conduziu. Para tal, enumeramos uma síntese de resultados que sobressaíram da realização das diferentes sessões; referimo-nos ao cumprimento dos objetivos inicialmente formulados e indicamos os principais resultados que constituem a resposta à questão orientadora da investigação. Indicamos também quais consideramos ser as limitações do estudo e sugerimos aspetos que podem ser retomados em futuras pesquisas.

5.1. Considerações finais

Para melhor sistematizar as conclusões deste estudo, relembramos que pretendíamos identificar contributos, para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, que resultavam de propostas educativas que incidiam sobre a abordagem à obra de arte.

Em primeiro lugar, queremos salientar que na nossa opinião, as experiências descritas tiveram um grande impacto no quotidiano escolar dos alunos envolvidos, pois

contrastaram com o normal trabalho letivo da turma a vários níveis: pelo tempo letivo despendido na área curricular de EEP; pelo uso variado dos espaços e dos materiais; pela diversidade de metodologias de ensino e aprendizagem concretizadas; e pela quantidade de trabalhos práticos realizados (um total de 136). Consideramos que esse impacto foi positivo, pois proporcionámos aos alunos experiências significativas para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Assim sendo, referimo-nos aos aspetos que sobressaíram destas “abordagens educativas que privilegiam o contacto com a obra de arte” e que estão representados por evidências identificadas em diversas partes deste trabalho. Portanto, cremos ter mostrado que a aproximação à obra de arte traz contributos a vários níveis:

– *Desenvolvimento do sentido estético.* Na medida em que os alunos aumentaram o seu conhecimento sobre morfologias do objeto artístico; ampliaram o seu leque de referências visuais; consolidaram a sua perceção de que as obras de arte revelam a expressão, a criatividade e que são uma forma de comunicar por alguém; tiveram momentos de fruição, estabelecendo uma relação emocional e racional com as obras que procuravam compreender e também com as suas produções, nos momentos de criação plástica.

– *Integração dos conhecimentos.* Em diferentes momentos se verificou que as propostas permeavam diferentes áreas do conhecimento e, conseqüentemente, diferentes pontos do currículo do 1.º CEB. Damos como exemplos as diferentes possibilidades ao nível da exploração da oralidade, da abordagem a aspetos sociais, culturais, históricos e geográficos, concretizando assim o que é referido por Barbosa (2010); Gonçalves et al., (2002); e Santinha (2004) entre outros.

– *Desenvolvimento de atitudes.* Os momentos de diálogo/debate e os momentos de realização plástica colocaram os alunos perante situações em que era necessário intervir de forma adequada e expressar as suas ideias; ouvir e respeitar as diferentes opiniões; resolver com autonomia situações diversas; questionar situações e dar sugestões para problemas concretos, partilhar ideias e materiais, colaborar e ajudar. Estes comportamentos que observámos e registámos refletiram-se positivamente nas interações entre pares e com as professoras (professora cooperante e professoras em PP).

– *Desenvolvimento do pensamento crítico.* Com este trabalho cremos também ter contribuído para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, na medida em que nas diversas sessões se estimulou o diálogo, se incentivou o questionamento livre, se fez o confronto de ideias e de refletir sobre os diferentes pontos de vista manifestados. As diferentes interpretações/leituras que os alunos fizeram das obras foram discutidas e aceitas em grupo.

– *Desenvolvimento de capacidades expressivas, criativas e comunicativas.* Em todos os momentos deste processo a expressão, a criatividade e a comunicação se constituíram como eixos pedagógicos das experiências realizadas. Salientamos os momentos em que os alunos fizeram leituras objetivas e subjetivas sobre as obras; os momentos em que criaram novas soluções visuais nas suas composições e em que representaram elementos que habitualmente não constam das suas produções, comunicando assim as suas ideias.

– *Domínio de técnicas e materiais no uso da linguagem plástica.* Ao observar objetos artísticos com diferentes morfologias e através das experiências práticas, os alunos aumentaram o seu leque de conhecimentos sobre técnicas e materiais de expressão plástica, ampliando assim as suas capacidades expressivas.

Sendo assim, consideramos que devemos referir o que se alcançou a respeito dos objetivos da investigação. Relativamente ao objetivo (1) *Descrever aspetos da operacionalização de um modelo de diálogo com a obra de arte*, cremos ter mostrado como se pode pôr em prática, num contexto específico, princípios do programa Primeiro Olhar, ainda que não o tenhamos concretizado em pleno. Constatámos que os alunos facilmente se adaptaram à sequência dos momentos “Ver”, “Dialogar” e “Experimentar”. Procurando relacionar os “diálogos” dos alunos com as diferentes obras de arte e os estádios de desenvolvimento estético, consideramos que os podemos situar no estádio da “Preferência” – na classificação de Parsons – e no estádio dos “Observadores narrativos” – na classificação de Abigail Housen, pois predominantemente, os elementos representados foram relacionados com as suas experiências.

Cremos também ter atingido o objetivo (2) *Descrever experiências de expressão plástica com a utilização de diferentes técnicas e materiais*, na medida em que as descrições e análises que fazemos se referem ao modo como os alunos aplicaram

técnicas e usaram materiais, sendo estes, em grande parte, experiências novas. Damos como exemplos “desenhar com a tesoura” ou a *frottage*. Destas experiências resultaram composições em que os alunos exploraram novas soluções visuais, com elementos que habitualmente os alunos não representavam.

Referimo-nos, por último ao objetivo (3) *Identificar aspetos, em termos da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, que resultem das experiências vivenciadas*. No geral, consideramos que as diferentes experiências vivenciadas pelos alunos os influenciaram positivamente, tendo havido efeitos nos conhecimentos sobre elementos da linguagem plástica, domínio de técnicas e materiais, referências visuais relativas a obras e a artistas, desenvolvimento de atitudes, desenvolvimento da sensibilidade estética e do pensamento crítico, entre outros, tal como atrás referimos.

Consideramos que os resultados que enumerámos respondem à questão que orientou o estudo realizado – *Em que medida a aproximação a obras de arte pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e para a descoberta e uso de técnicas e materiais de expressão plástica?* – e cuja resposta iremos agora sintetizar.

As nossas observações e descrições sobre o processo e a análise das composições realizadas pelos alunos, mostram-nos que a aproximação à obra de arte e a sequente realização plástica teve efeitos na aprendizagem de novos conceitos, na construção de novas referências visuais, na utilização de técnicas e materiais e na busca de novos modos de representar. Verificámos também diferenças ao nível do desenvolvimento de atitudes. Inicialmente, tanto nos diálogos/debates, como nas experiências práticas, os alunos revelavam incerteza, insegurança e hesitação perante as propostas. À medida que o processo se desenrolou foram notórias as manifestações de satisfação, otimismo e motivação face aos novos desafios. Estes aspetos tiveram impacto ao nível da cooperação, da autonomia, do espírito crítico, da autoconfiança, da iniciativa, que eram evidentes nas diferentes ações de expressão, criação e comunicação.

Consideramos que as principais limitações deste estudo se prendem com a impossibilidade de cumprir em pleno a abordagem educativa do programa Primeiro Olhar. Não tendo sido possível concretizar as oito sessões, o contacto com artistas e a visita a museus, para deste modo os alunos terem um contacto real com obras de arte, fizemos a adaptação do programa ao contexto específico em que nos encontrávamos a

desenvolver a nossa prática. Para futuras investigações consideramos que seria relevante aplicar no 1º CEB o programa Primeiro Olhar, em pleno, ou outros modelos de abordagem à obra de arte que apresentámos neste relatório e verificar, de igual modo, quais seriam os seus efeitos na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

CONCLUSÃO FINAL

Ao finalizar este trabalho de investigação, quero deixar claro que foi um projeto que foi desenvolvido com muito carinho mas também com algumas limitações e obstáculos que foram surgindo na redação do mesmo. Concluo o presente relatório por fazer uma meta-reflexão de todo o meu percurso que foi construído e aprofundado ao longo da minha formação académica. Termina esta etapa da minha vida com muito orgulho, pois acabo de concretizar um dos meus maiores sonhos: ser educadora de infância e professora do 1.º CEB.

A realização da componente reflexiva fez com que eu me tornasse uma pessoa mais crítica, atenta, observadora e, acima de tudo, fui aprendendo a aprender a ser educadora e professora com base nas leituras que fui consultando e na partilha de experiências. Ao refletir, gradualmente, constatei que fui crescendo no sentido de aceitar e valorizar os meus erros e nunca desistir das minhas convicções.

Toda a componente reflexiva permitiu-me reconhecer que em cada momento, espaço e tempo a nossa forma de atuar ou de agir, tanto como educadora como professora pode variar, consoante as crianças ou alunos com os quais estamos a trabalhar. Neste sentido, é maravilhoso dizer que minha futura profissão não é uma mera rotina no sentido de se fazer, todos os dias, a mesmíssima coisa, não. Uma pergunta curiosa, a novidade do fim-de-semana, os elogios, as dúvidas, uma nova conquista, entre outros tornam cada dia diferente do outro.

A dimensão investigativa foi sem dúvida importante para a minha formação uma vez que me permitiu alargar horizontes na área curricular de EEP. Confesso que inicialmente estava com receio de não conseguir concretizar a investigação tal como tinha planeado, devido à sua dimensão e acima de tudo, que não estivesse adequada às necessidades, características e nível etário do grupo.

A realização da investigação não foi uma tarefa fácil, pois tive muitas dificuldades em perceber como realizar as diversas fases e como as interligar, fazendo a sequencialidade. Apesar do esforço e das dificuldades vividas, foi gratificante sentir que aprendi e consegui construir o meu conhecimento com o apoio da professora orientadora. Além disto, sinto-me ainda mais realizada por ter proporcionado aos meninos momentos de aprendizagens significativas e despertado neles o interesse pelas artes.

Julgo que a concretização desta investigação alimentou, de forma positiva, a minha relação com os alunos e as relações entre pares. Acredito que o “diálogo” dos alunos com a obra de arte traz benefícios ao nível pessoal e grupal, uma vez que verifiquei um aumento na aceitação das opiniões entre os alunos; conhecimento de novos vocábulos; entusiasmo e motivação para a realização de novos trabalhos, entre outros.

Com a investigação, concluo também que é possível desenvolver um trabalho em torno das obras de arte, em sala de aula, caso seja feita uma estruturação prévia de metas de aprendizagem, atividades, conteúdos e estratégias que se articulam entre si tendo em consideração a adequação das atividades ao nível etário do grupo.

Não termino este trabalho, sem mencionar o quanto estou feliz por concluir uma fase importante da minha vida. Como ambiciosa e sonhadora que sou, as minhas aprendizagens não terminam por aqui, pelo contrário, irei continuamente a investir no meu conhecimento para me tornar cada vez melhor educadora e professora.

BIBLIOGRAFIA

Agência Europeia para o desenvolvimento da educação especial. (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º ciclos do ensino básico- Relatório Síntese*. Disponível em: https://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_pt.pdf. Acedido a 12/03/2012.

Aimard, P. (1986). *A linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médias.

Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de professor: da história da profissão de professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alava, M. & Palacios, P. (1993). *Será feliz uma criança no infantário?* Porto: Porto Editora.

Almeida, C. (2001). Concepções e práticas artísticas na escola. In Ferreira, S. (Org.), *O ensino das artes. Construindo caminhos*. São Paulo: Papyrus Editora.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. 7.^a Edição. Lisboa: McGraw-Hill.

Barbosa, A. (1991). *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Fundação IOCHPE.

Barbosa, M. (2010). *Leitura de imagens e o ensino da arte. Considerações em educação não formal – em museus*. Disponível em: <http://www.gpae.ceart.udesc.br/artigos5/MariaHelena-artigo.pdf>. Acedido a 20/01/2012.

Beltrán, L. (2000). Globalização e reeducação expressivo-artística: E pela asa do sonho eu me crio. In Vários, *Educação pela arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borges, M. (1987). *Introdução à psicologia do desenvolvimento*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação-guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, R. (2006). *Isolamento social nas crianças: propostas de intervenção cognitivo-comportamental*. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/1435Gil.pdf>. Acedido a 3/03/2012.

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In Abrantes, P. & Araújo, F. (coord.), *Avaliação das aprendizagens - das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Creus, R. & Boix, E. (1986). *El arte en la escuela. Expresión plástica*. Barcelona: Ediciones Polígrafa, S.A.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, A.; Alves, P.; Machado, A.; Correia, F. & Rosário, E. (2009). *Ensino e Avaliação das Aprendizagens em Estatística. Actas do II Encontro de Probabilidades e Estatística na Escola*. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9836/1/2009a_IIEPEE%5b1%5d.pdf. Acedido a 14/06/2012.

Ferreira, A. (2009). *Exposição de arte e a percepção do público*. Disponível em: http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/1086/1/2009_AnaElisaEstrela.pdf. Acedido a 8/01/2012.

- Ferreira, S. (2009). *Abordagem da obra de arte, em sala de aula, no jardim-de-infância, com crianças 5/6 anos*. Tese de Mestrado em Educação Artística. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Lisboa: Raiz Editora.
- Gonçalves, R.; Fróis, J. & Marques, E. (2002). *Primeiro olhar: programa integrado de artes visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guillaud, M. (2006). *Relaxar as crianças no jardim-de-infância: como descobrir com atividades simples e eficazes*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. 6.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim-de-infância e a família: As fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Housen, A. (2011). O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In Fróis, J. (Coord), *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kowalski, I. (2000). Educação estética: a fruição nos primeiros anos do ensino básico. In Vários, *Educação pela arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leão, R. (2003). *Apreciação da obra de arte: a proposta triangular*. Disponível em: http://www.paralapraca.org.br/wpcontent/uploads/2011/04/apreciacao_da_obra_de_arte.pdf. Acedido a 20/01/2012.
- Leite, E. & Malpique, M. (1986). *Espaços de criatividade. A criança que fomos: a criança que somos...através da expressão plástica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1970). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Edições Mestre Jou.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. 2.^a edición. Madrid: Kapelusz.

Luquet, G. (1969). *O desenho infantil*. Barcelos: Companhia Editora do Minho.

Madeira, S. (2011). *Refletindo sobre a prática pedagógica em educação de infância- desenvolvimento de competências na construção da área da colagem*. Relatório de Mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

Magueta, L. (2012). *Um estudo de avaliação do currículo da área de expressão e educação plástica no 1.º ciclo do ensino básico com base na metodologia da referencialização*. Tese de Doutoramento em educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Martinho, A. (2000). *A história da educação na formação de professores*. Disponível em: http://www4.crb.ucp.pt/biblioteca/mathesis/mat9/mathesis9_279.pdf. Acedido a 17/12/2012.

Melo, S. & Oliveira, R. (2006). *A compreensão crítica da obra de arte desde a educação infantil*. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/inic/inic/08/INIC0000208_ok.pdf. Acedido a 20/01/2012.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2011). *Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011*. Disponível em: <http://sitio.dgidc.minedu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPEDocumentofinal.pdf>. Acedido a 10/01/2012.

Ministério da Educação. (2006). *Organização curricular e programas*. 5.^a Edição. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2010). *Avaliação na educação pré-escolar: Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*.

Disponível em: http://sitio.dgidc.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao_EducacaoPre-Escolar.aspx. Acedido a 15/01/2012.

Miranda, E. (2008). *A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afectividade*. Disponível em: <http://www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>. Acedido a 20/06/2012.

Monteiro, S. (2011). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1488/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado-Susana%20Monteiro.pdf?sequence=1>. Acedido a 24/01/2013.

Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. 8.^a Edição. Lisboa: McGraw-Hill.

Parsons, 2011. Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In Fróis, J. (Coord), *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ponte, J. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do porfMat*. Lisboa: APM.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspetivas de formação teóricas e práticas. In *Infância e educação: investigação e práticas*. Porto: GEDEI.

Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e práticas educativas em creche*. Disponível em: http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf. Acedido a 30/01/2013.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. 4.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. 2.^a Edição. Lisboa: Gradiva.

Reis, R. (2010). O diálogo com a obra de arte na escola. Oliveira, M & Milhano, S. (org.) *As artes na educação*. Leiria: Folheto edições & design, pp. 27-47.

Resendes, G. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições Asa.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino – o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Santinha, M. (2004). A prática de expressão plástica no jardim-de-infância. In *Ensinarte, Revista das artes em contexto educativo*. Braga: Universidade do Minho-Centro de Estudos da Criança. N.º3, pp.43-65.

Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica: Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Simões, A. (1990). A investigação-ação: natureza e validade. In Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, *Revista portuguesa de pedagogia*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 3.º Vol. Lisboa: Instituto Piaget.

Striker, S. & Kimmel, E. (s.d). *The Anti-Colouring book*. London: Scholastic.

Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola: Perspetivas organizacionais*. Amadora: McGraw-Hill.

Vale, S. (s.d.). *Reflexão*. Disponível em: http://www.meloteca.com/pdfartigos/susana-vale_profissionalidade-docente.pdf. Acedido a 25/01/2012

Vieira, R. (1999). *Identidade pessoal: a terceira dimensão do ser*. Disponível em: http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_7573/Doc/P%C3%A1gina_7573.pdf. Acedido a 10/04/2013.

Yenawine, P. (2011). Da teoria à prática: Estratégias do pensamento visual. In Fróis, J. (Coord), *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXOS

ANEXO 1: Técnicas de expressão plástica

- Desenho:

O desenho é das mais antigas formas de arte expressivas do ser humano (Sousa, 2003).

De acordo com o Ministério da Educação (2006) o desenho infantil é uma atividade espontânea e que deve ocorrer ao longo dos quatro anos do 1.º Ciclo do ensino básico de uma forma livre. Os suportes utilizados não deverão ser de dimensão inferior a A4.

O desenho das crianças não deve ser considerado como forma de arte mas sim uma forma de aprendizagem (Sousa, 2003). Essa aprendizagem deve ser livre, espontânea e natural e não o querer representar a realidade, tal como a maioria dos professores da primeira metade do século XX defendiam (*ibidem*). Os desenhos das crianças são exteriorizações do seu ser e o reflexo do desenvolvimento geral, não do desenho mas da criança (*ibidem*). O desenho é a atividade mais solicitada pelas crianças e é uma técnica que não requer obrigatoriamente a pintura, pois basta ter ao dispor um suporte e um riscador para que as crianças possam expressar o que sentem e pensam (Santinha, 2004). O desenho infantil é essencialmente ideográfico, uma vez que as crianças refletem/representam mais o que sabem das coisas do que o que se vê (Gonçalves, 1991; & Rodrigues, 2002).

- Pintura:

A pintura é uma forma de arte em que o artista preenche uma superfície com pigmentos coloridos recorrendo a vários materiais e técnicas (Sousa, 2003). Nas ideias do autor citado anteriormente, a pintura é uma técnica que não deve ser utilizada para representar o real, mas primordialmente para transmitir e comunicar uma “imagem mental, formada pela mente (imaginação, criatividade, inteligência)” (*ibidem*, p.225).

Para realizar atividades de pintura é importante que as crianças estejam num espaço adequado ou adaptado para o efeito, que tenham ao seu dispor várias tintas e materiais como pincéis grossos e finos, recipiente com água, e panos de limpeza para evitar eventuais “acidentes” (Santinha, 2004). “Pintar é uma atividade que implica o sujar, mas em seguida, o limpar, tal como outras do dia a dia...tudo isto é a aprendizagem da relação corpo-espaço, da relação interpessoal” (Leite & Malpique, 1986, p.93).

- Recorte e colagem:

Os recortes e as colagens são técnicas que podem ser aplicadas em vários materiais, no entanto eles estão bastante ligados ao papel (Sousa, 2003). Para proceder ao recorte, as crianças podem utilizar a tesoura de ponta redonda ou o x-ato. É importante que o último instrumento seja utilizado sob o olhar atento do professor ou que seja este mesmo a utilizá-lo, caso os alunos ainda não tenham a coordenação motora suficientemente desenvolvida (*ibidem*). Para efetuar os trabalhos, as mesas devem estar revestidas com jornal ou papel, para não deixar passar vestígios de cola (*ibidem*).

A colagem é uma técnica que se designa na composição elaborada a partir da aplicação de diversos tipos de materiais. A composição é feita com a utilização de cola sobre um suporte (Madeira, 2011). É uma técnica que estimula a criatividade e possui um caráter lúdico (Gonçalves, 1991). Ainda segundo o autor, a colagem foi uma técnica utilizada por vários autores em vários movimentos artísticos, designadamente: cubismo, futurismo, surrealismo e dadaísmo.

- Frottage (textura por fricção):

Frottage é uma técnica de expressão plástica que consiste em captar a textura colocando uma folha de papel fina sobre uma superfície rugosa e riscar ou friccionar com um lápis de cera, pastel ou grafite (Gonçalves, 1991 & Rodrigues, 2002). Max Ernst foi o artista que mais utilizou esta técnica para estimular a capacidade visionária (Rodrigues, 2002).

- Montagens objetuais:

Esta técnica desenvolve-se com a utilização de uma grande variedade de materiais, principalmente reaproveitando objetos já sem utilidade. Esses materiais podem ser: latas, frascos, rolhas, trapos, garrafas de plástico, brinquedos estragados, entre outros. Com os objetos, as crianças podem construir as suas próprias brincadeiras ou outros objetos lúdicos e expressivos (Gonçalves, 1991). As crianças ao usufruíram desta experiência têm a possibilidade de explorar o material, ou seja, de o tocar, se é mole ou duro, se é rígido ou flexível, leve ou pesado. É uma atividade que as crianças se divertem bastante “pela variedade de soluções inesperadas e surpreendentes, que não se limitam às relações lógicas de causa e efeito ou de forma-função” (Rodrigues, 2002, p. 213).

- Ocultação/desocultação: ou descolagens de Mimmo Rotella

A ocultação e desocultação consistem em cobrir parcialmente uma fotografia ou desenho, ou seja, transfigurar uma imagem fotográfica alterando o seu sentido, originando uma nova imagem (Rodrigues, 2002).

Materiais:

- Lápis de grafite:

É um material comum mais utilizado nos desenhos. É constituído por uma “mina”, um fino cilindro de grafite de argila, revestido por uma camada de madeira (Sousa, 2003). As “minas” vão desde o muito duro ao muito macio e são utilizados dependendo do traço que se pretende (*ibidem*).

- Papel:

Pode ser utilizado como suporte no uso de variadas técnicas (Sousa, 2003).

- Pincel:

O pincel é um instrumento que serve para desenhar e pintar. É constituído por um cabo e por um conjunto de pelos colados no mesmo. Há pincéis de vários tamanhos e são designados por números escritos no cabo. Para prolongar a sua duração é necessário ter algum cuidado, principalmente lavar sempre depois da sua utilização (Sousa, 2003).

- Lápis de cor:

A técnica de um lápis de cor é muito semelhante ao lápis de grafite. As “minas” em vez de serem em grafite são constituídas por mistura de pigmentos de cor, argila e um aglutinante de cera ou verniz e é revestido por madeira (Sousa, 2003).

- Guache:

Guache é um material espesso e opaco, solúvel em água e de secagem rápida, que depois de seco permite a sobreposição de cores. Os alunos devem ter o mínimo de conhecimento da utilização deste material para que não haja misturas de cores contrárias

como, por exemplo, o vermelho e o verde, porque se anulam e dão um tom de sujidade (Creus & Boix, 1986).

ANEXO 2: Desenhos realizados no diagnóstico inicial

Tabela 12. Desenhos realizados no diagnóstico inicial

 <p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre Arte. Ajude-o.</p> <p>1</p>	 <p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre Arte. Ajude-o.</p> <p>2</p>	 <p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre Arte. Ajude-o.</p> <p>3</p>	 <p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre Arte. Ajude-o.</p> <p>4</p>
 <p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre Arte. Ajude-o.</p> <p>5</p>	 <p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre Arte. Ajude-o.</p> <p>6</p>	 <p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre Arte. Ajude-o.</p> <p>7</p>	 <p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre Arte. Ajude-o.</p> <p>8</p>
 <p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre Arte. Ajude-o.</p> <p>9</p>	 <p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre Arte. Ajude-o.</p> <p>10</p>	 <p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre Arte. Ajude-o.</p> <p>11</p>	 <p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre Arte. Ajude-o.</p> <p>12</p>
 <p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre Arte. Ajude-o.</p> <p>13</p>	 <p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre Arte. Ajude-o.</p> <p>14</p>	 <p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre Arte. Ajude-o.</p> <p>15</p>	 <p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre Arte. Ajude-o.</p> <p>16</p>

ANEXO 3: “A Matilde descobre arte”

MATILDE DESCOBRE ARTE!!!



Autor e ilustrador: Mary Katherine Martins e Silva

(adaptação)



A Matilde está a ver um bocadinho de televisão. Está a dar um programa sobre arte.

“ O que será isto da Arte?” – pensa Matilde. A Matilde lembra-se de ir perguntar aos pais o que quer dizer esta palavra que ela nunca tinha ouvido.



Os pais da Matilde explicam que a Arte é uma palavra muito grande. Lá dentro cabem todas as coisas belas que algumas pessoas são capazes de imaginar e de fazer. Coisas diferentes, de encantar, que são admiradas por toda a gente. Essas pessoas são os artistas e o que eles fazem são obras de arte. Há várias formas de arte.



Uma delas é a pintura. Há pessoas que pintam muito bem. Pintam coisas tão bonitas que se tornam conhecidas e as suas obras vão parar aos museus. As coisas que pintam podem ser iguais às coisas que vemos à nossa volta ou então inventadas, com muitas cores e formas diferentes.

A seguir, a Matilde vai mostrar-vos duas obras de arte e vocês vão ter de identificar qual a obra inventada (com muitas cores e formas) e qual a obra mais realista (aquela que conseguimos dizer com facilidade o que observamos).



Almada Negreiros
Retrato de Fernando Pessoa, 1954
Óleo sobre tela 200 x 200cm
CAMFOG, Lisboa.

Perguntas:

O que veem? O que é que ele estará a escrever? Como é que o artista terá feito este quadro?



Wassily Kandinsky
Composição III, 1923
Óleo sobre tela, 140 x 201cm
Nova Iorque, the Solomon R. Guggenheim Museum.

Pergunta:

O que vos parece que está neste quadro?



Outras pessoas fazem esculturas. Usam ferro, barro e outro material qualquer para fazer obras de arte. São trabalhos diferentes das pinturas porque têm volume. Estas obras de arte, que podem ser grandes ou pequenas, são as esculturas.

Já a seguir, a Matilde vai mostrar-vos algumas esculturas feitas por meninos da vossa idade, por isso, vão poder ver que não é difícil de fazer!



1.ª fig.

Construção em caixa, tinta, cartão e outros desperdícios.
Trabalhos realizados por crianças de 6,7 e 8 anos.
Centro Artístico Infantil - Fundação Calouste Gulbenkian.



2.ª fig.

Sandra, 8 anos.
Construção com embalagem de esferovite e brinquedos.

Perguntas:

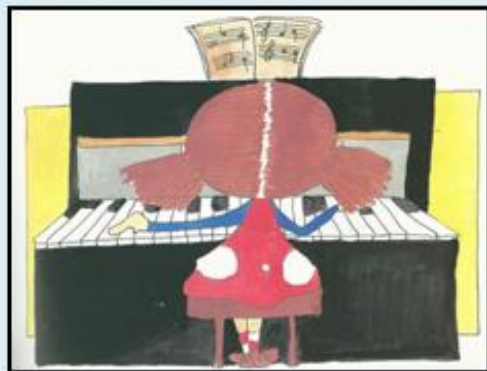
O que vemos na 1.ª, 2.ª e na 3.ª imagem?

Que materiais utilizaram para fazer estas esculturas?

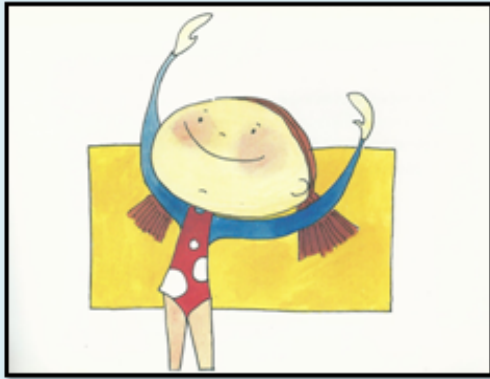


3.ª fig.

Miguel, 6 anos.
Dripping sobre embalagem de ampolas.
O prazer de pintar.
Centro Artístico Infantil - Fundação Calouste Gulbenkian.



Algumas pessoas são capazes de inventar músicas maravilhosas e de as tocar em grandes orquestras, em pequenos conjuntos ou então sozinhas. As músicas que tocam podem ser muito diferentes umas das outras. Estes artistas são os compositores e os músicos.



A dança é outra maneira de fazer arte. Nem todas as danças são iguais. Há umas mais clássicas, outras mais modernas e outras populares. Tal como a música.



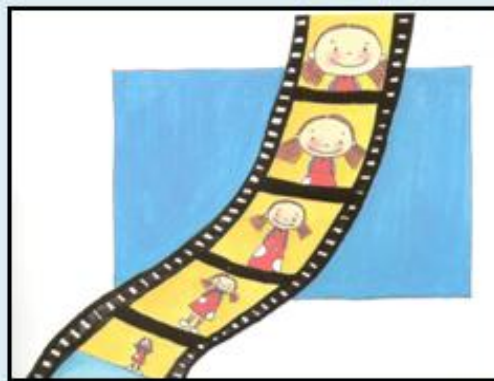
O teatro também é uma forma de arte. Alguns artistas têm jeito para fazer de conta que são outras pessoas e para nos contarem histórias. Chama-se a isto representar.

As pessoas que fazem novelas também estão a representar.



Existem também os escritores e os poetas, que são pessoas que têm a cabeça cheia de palavras bonitas e que escrevem histórias e poesias maravilhosas. Quando as ouvimos sentimo-nos bem.

Pergunta: Conhecem algum escritor?



E há ainda o cinema, que é a arte de fazer filmes que depois podemos ver no cinema ou na televisão. O cinema é conhecido como a sétima arte, pois foi a última a aparecer.



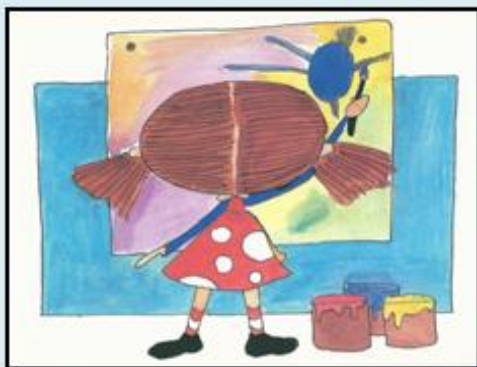
- "Há sítios especiais onde podemos ver todas estas coisas. Nos museus, nos cinemas, nas bibliotecas, nos teatros..." diz o pai. - " São coisas tão bonitas que têm de ser vistas por toda a gente." Para que a Matilde conheça alguns desses sítios a mãe e o pai começam por levá-la a um concerto de música. No palco está um senhor que toca piano. A Matilde gosta muito de ouvir.



Depois, os pais levam a Matilde a um museu onde se podem ver muitas esculturas. A Matilde nunca tinha visto esculturas tão bonitas.



Uns dias depois, a Matilde ainda foi visitar um museu de pinturas. Na parede estão pendurados muitos quadros e a Matilde gostou muito de três deles. Um foi feito por um senhor chamado Picasso, outro foi feito por um senhor chamado Modigliani e outro foi feito por um senhor chamado Miró.
- “ Que pinturas tão bonitas!” – diz a Matilde.



A Matilde também gosta muito de se dedicar às artes. Lá na escola ela tem aulas de música, trabalha com barro e também aprende a fazer Ballet, mas o que ela mais gosta de fazer é de pintar. Adora pegar nas tintas e nos pincéis e fazer bonecos e coisas giras no papel.



A Isabel, que é a professora da Matilde, costuma dizer aos alunos para criarem quando pintam. Criar é fechar os olhos e inventar dentro de nós as coisas que quisermos, como quisermos e da cor que quisermos. Depois é só agarrar nos pincéis e passar tudo isso para o papel. O sol pode ser azul e ter pestanas compridas e um cão pode ser um gato e ter o pelo vermelho.

*Vitória, Vitória
Acabou-se a história !*

Bibliografia

- Silva, M. (2003). *Matilde descobre arte*. Porto: Editores S.A.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.

ANEXO 4: 1.^a sessão

Desenvolvimento da 1.^a sessão

Na 1.^a sessão foram apresentadas duas obras de arte com graus semelhantes de apreciação, ou seja, ambas representavam a figura humana no género – “retrato”. Para iniciar, pretendíamos que o grupo/turma contactasse com obras de arte que fossem elaboradas com materiais conhecidos pelos alunos e que tivessem um carácter mais realista/naturalista, uma vez que o conhecimento artístico das crianças era reduzido. A primeira obra mostrada, uma pintura, foi “Jeanne Hébuterne a Cloche com chapéu de aba larga”, de Amadeo Modigliani cuja técnica utilizada foi a pintura a óleo sobre tela. Nesta ótica, ambicionava-se criar uma aproximação à arte começando por observar obras que fossem de simples reconhecimento dos materiais utilizados, tendo estes sido identificados com alguma facilidade pelos alunos – “utilizou tintas de cores” (ver transcrição 1.^a sessão, p. 19), foi a resposta mais saliente.

As obras representadas foram projetadas, na parede da sala, através de um PowerPoint construído para esta sessão. Durante as observações das representações, os alunos mantiveram-se nos seus lugares habituais e todos podiam observar as imagens em boas condições, pois a sala tinha sido escurecida.

Assim que as obras foram projetadas, naturalmente, os alunos foram começando a descrever os aspetos que lhes chamaram mais a atenção, respondendo às questões que lhes foram colocadas. Apesar de ter havido um guião para as questões a serem colocadas, previamente definido, em cada sessão tentámos formular perguntas tendo em conta o diálogo e as respostas que os alunos iam construindo. Damos como exemplo a situação em que um aluno respondeu: “está bem vestida porque tem um vestido” (ver transcrição 1.^a sessão, p. 19), de seguida perguntámos: “Como sabes que ela tem um vestido?”. Deste modo, considerámos que é crucial partir das ideias das crianças, assim estaremos a seguir a sua linha de raciocínio. No entanto, salientamos que o guião que delineámos prevaleceu para estruturar efetivamente o diálogo/debate que mantivemos com os alunos.

Na observação da segunda obra de arte, de Arpad Szenes, com o título “Marie-Helène”, os alunos mencionaram ser “uma senhora cinzenta” porque era feita com lápis de

carvão. Durante o diálogo, foi notório perceber que os alunos sabiam que estavam perante uma obra elaborada a lápis de carvão, sendo este um desenho, ao contrário da primeira obra observada, “é um desenho porque é feito com lápis de carvão”; “um pincel não pinta magrinho, por isso pintou com lápis de carvão”; “a outra senhora é uma pintura, porque tem cor”.

Procurámos que, para além da descrição objetiva dos elementos que integram as obras, os alunos fizessem uma leitura quanto às emoções e sentimentos que estes representavam. Eis alguns dos comentários: “estão as duas tristes, porque não mostram os dentes”; acho que a primeira está com vergonha, tem a cabeça para o lado”.

Após o diálogo, foi proposto aos alunos que realizassem o retrato de um colega. Formaram-se grupos de dois elementos e cada criança sentou-se no lado paralelo da mesa de forma a ficar de frente para o colega e utilizou uma folha de papel cavalinho A4, lápis de carvão e borracha. De início, alguns alunos não se mostraram recetivos à atividade pois pensavam que podiam fazer um desenho livre utilizando os materiais que quisessem, referindo “professora, eu queria utilizar lápis de cor e queria fazer árvores e flores!”.

No entanto, a maior parte dos alunos empenhou-se na atividade e mostrou dedicação na realização do desenho. A maioria representou as partes da figura humana que observava, ou seja, até ao tronco. Contudo, houve crianças que representaram partes do corpo que não estavam a observar, como os membros inferiores. Os retratos apresentavam pormenores que em desenhos livres os alunos não costumavam representar, como por exemplo: brincos, óculos, sobrancelhas, direção do olhar, a expressão de algum sentimento, a posição corporal, entre outros.

Avaliação da 1.^a sessão

Consideramos que a sessão correu bem, pois os alunos conseguiram ir ao encontro daquilo que se pretendia. No entanto, devido ao comportamento menos correto de um aluno, criou-se alguma instabilidade na aula e não tivemos o tempo que desejaríamos para a exploração das questões. Pensamos que a sessão teria decorrido com maior sucesso, se pudéssemos despender de mais tempo, pois foram observadas e analisadas duas obras de arte e em cada uma delas os alunos tiveram bastantes ideias para comentar. Mas, com o sucedido, precisámos de avançar um pouco no diálogo para haver

tempo para a experimentação prática. Pensávamos que esta experiência de desenhar o retrato do colega cativasse mais as crianças do que efetivamente se verificou.

No entanto, alguns alunos superaram as nossas expectativas ao fazerem os seguintes comentários durante a atividade: “despacha-te também quero fazer, depois não tenho tempo”; “olha bem para mim, ainda não fizeste o meu sinal aqui ao pé da boca”; “tens de ficar quieto se não, não consigo fazer a tua cara”.

Apesar de os alunos não terem experiências anteriores semelhantes a esta, participaram de forma positiva dando as suas opiniões e, ao nível da linguagem visual, aprenderam os conceitos de “retrato de perfil”, “desenho a carvão” e “pintura”.

Tendo em conta as metas de aprendizagem, julgamos que esta sequência contribuiu para que os alunos desenvolvessem os aspetos atrás identificados (ver Tabela 5 – Componentes que caracterizam a 1.^a sessão, p.59), uma vez que, a maioria conseguiu nomear e descrever elementos visuais presentes nas obras, como a cor e a forma (traços curvos no rosto, por exemplo). Quanto à identificação de diferenças e semelhanças entre imagens que representem a figura humana, pode-se dizer que também não houve dificuldades, vejamos alguns exemplos: “Uma tem cor e outra é a preto e branco”; “a segunda está de lado”; “...os dois pintores fizeram as namoradas”.

Na composição plástica, todos os alunos utilizaram como material o lápis de carvão para desenhar o retrato do colega. Contudo, apenas uma criança, não só utilizou o lápis de carvão como os lápis de cor, e justificou-se do seguinte modo: “Professora, só com o lápis de carvão o meu amigo ficava feio, então pus cores”. Apesar de termos salientado que utilizariam a mesma técnica do artista (Arpad Azenes) para realizarem os retratos, não pretendemos contrariar a vontade da aluna, visto que observámos algum desejo de utilizar os dois materiais de desgaste (lápis de carvão e de cor).

1.ª sessão – Transcrição do diálogo/debate em termos da observação/análise das obras “Jeanne Hébuterne a Cloche, com chapéu de aba larga” e “Marie- Helène”.

Data: 21/03/2012

Duração: 30 minutos

N.º de alunos: 17

Professora: Lembram-se de termos falado que a professora Catarina tem de fazer um trabalho e que precisa da vossa ajuda? E recordam-se da história da Matilde? O que é que ela descobriu?

Alunos: Que há muitas artes.

Que dançar é arte.

A música que nós ouvimos também é arte.

Ela foi passear com os pais ao museu.

Professora: Pois é, hoje voltamos a falar nesse assunto. Por isso, vamos começar a trabalhar a sério! De seguida, vamos observar umas imagens e quero que apenas olhem para elas com muita atenção sem dizer nada, porque a professora irá fazer perguntas.

[observação da primeira representação durante um minuto]

Professora: O que vemos neste quadro? É uma senhora ou um senhor, porquê?

Alunos: uma senhora, porque ela tem um fio e o chapéu da senhora é diferente dos senhores.

Pode ser um senhor, o meu tio usa um fio do Sporting.

É uma senhora porque tem os lábios pintados de vermelho e os homens não pintam os olhos (resposta dada ao amigo que respondeu anteriormente).

Professora: Em relação à roupa, está bem vestida?

Alunos: Está bem vestida.

Não sei, só dá para ver um bocado, o quadro está um bocadinho escuro.

Está bem vestida porque tem um vestido castanho a condizer com o chapéu.

Eu não gosto, acho que devia ter uma roupa mais bonita.

Professora: Como sabes que ela tem um vestido? - [pergunta feita à aluna que respondeu anteriormente]

Alunos: Acho que ela tem um vestido porque ela está maquilhada e parece que vai para uma festa. Quando há festas as senhoras vão de vestido.

Professora: Vocês também acham que ela vai para uma festa?

Alunos: Acho que ela vai para o tribunal falar dos ladrões.

Ela ainda está em casa sentada num sofá, mas se calhar vai sair.

Pode ainda estar em casa, mas deve estar a preparar-se no quarto para ir à discoteca com o namorado.

Professora: Como é que o artista fez este quadro, que materiais utilizou?

Alunos: Utilizou tintas de cores.

Usou pincéis e água.

Professora: Ele usou logo as tintas e os pincéis?

Alunos: Não, primeiro desenhou com o lápis, depois pintou. Como nós fazemos nos desenhos.

Professora: Muito bem, este quadro é uma pintura. O pintor que fez este quadro chamava-se Modigliani. Já tinham ouvido falar neste nome?

Alunos: Não (grupo)

E ela, como se chama?

Professora: Esta senhora chamava-se Jeanne e era a esposa dele.

Alunos: Que nome esquisito.

Era portuguesa?

Professora: Não, ela nasceu em França (francesa) e o pintor nasceu em Itália (italiano).

E agora outra questão: Como é que acham que ela se sente?

Alunos: Acho que ela está contente porque vai para a festa.

Como é que sabes? Eu acho que ela não está feliz, não está a mostrar os dentes (aluno que dá resposta ao colega anterior).

Está normal.

[Silêncio]

Professora: Agora vamos observar a outra imagem.

[observação da segunda representação durante um minuto]

Professora: O que vemos?

Alunos: Uma senhora cinzenta.

É uma senhora que está de lado.

Professora: Porque dizem que é uma senhora cinzenta?

Alunos: Porque é lápis de carvão.

Porque tem chapéu e os chapéus dos senhores são diferentes.

Mas o meu pai usa destes chapéus quando está muito frio (resposta dada ao colega que respondeu anteriormente).

É um homem porque tem o cabelo pequenino.

É uma senhora por causa do nariz (para baixo) e porque tem o pescoço grande.

Professora: Este quadro é um desenho ou uma pintura?

Alunos: É um desenho porque é feito com lápis de carvão. O pincel não pinta tão direitinho.

Acho que é uma pintura.

Utilizou o pincel para pintar.

Um pincel não pinta “magrinho”, por isso pintou com lápis de carvão (resposta dada ao colega que respondeu anteriormente).

Professora: Então acham que é um desenho?

Alunos: Sim, porque desenhou com o lápis de carvão. A outra senhora é uma pintura, porque tem cores.

Professora: O artista que desenhou este quadro chamava-se Arpad Szenes e era húngaro. Ele também desenhou a sua esposa, que se chamava Marie-Hélène (Maria Helena). Ela era portuguesa, mas ficou com nacionalidade francesa.

Vamos observar, de seguida, as duas obras de arte (representações).

[Observação das duas representações]

Professora: Encontram alguma semelhança ou alguma diferença?

Alunos: não há nada de igual.

Há sim, os pintores fizeram as namoradas.

Acho que a primeira está com vergonha tem a cabeça para o lado.

Uma tem cor e a outra é a preto e branco.

Estão as duas tristes, porque não mostram os dentes.

A segunda está de lado.

Professora: A obra de Arpad tem um rosto de perfil. Este é o nome que se dá quando se vê um rosto que está de lado. A este tipo de desenho chama-se retrato. À primeira imagem também se dá o nome de retrato.





Espero que tenham gostado destas obras de arte. Gostavam de experimentar as técnicas e os materiais que os artistas utilizaram para fazer estas obras de arte?




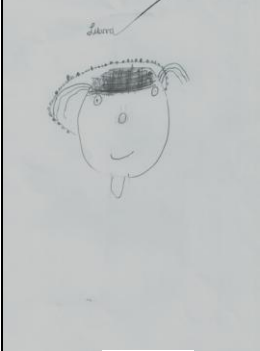
Alunos: Sim (grupo)





Professora: E se fizéssemos retratos? Que tal se nos sentássemos nos lados das mesas (professora exemplifica) e olhássemos de frente para o colega e desenhássemos o seu rosto? Gostavam?


Alunos: Sim (grupo).


Tabela 13. Análise das composições da 1.^a sessão

	Figura humana completa	Cabeça e pescoço	Cabeça pescoço e tronco
 <p>Joana</p>	x		
17			
 <p>Luiza</p>	x		
18			
 <p>Daniel</p>	x		
19			
 <p>Inês</p>	x		
20			

	x		
21			
			x
22			
			x
23			
		x	
24			

			<p>x</p>
<p>25</p>			
		<p>x</p>	
<p>26</p>			
			<p>x</p>
<p>27</p>			
			<p>x</p>
<p>28</p>			

<p>Catrina</p> 			<p>x</p>
<p>29</p>			
<p>João P.</p> 			<p>x</p>
<p>30</p>			
			<p>x</p>
<p>31</p>			
<p>4</p> 			<p>x</p>
<p>32</p>			

			x
33			

ANEXO 5: 2.^a sessão

Desenvolvimento da 2.^a sessão

Nesta sessão foi apresentada aos alunos uma pintura da autoria de Pierre-August Renoir intitulada “A menina com o cão”, sendo esta um detalhe da obra “Almoço dos remadores”.

Para a escolha da obra, tivemos em conta a multiplicidade de cores que a compõem e a técnica da elaboração da mesma, ou seja uma pintura (sendo esta a segunda pintura que lhes apresentámos). Geralmente, as crianças conhecem esta técnica e já tiveram a oportunidade de a aplicar, possivelmente no jardim-de-infância e/ou no 1.º CEB. Considerámos que os alunos iriam gostar e sentir-se próximos desta obra por nela estar representado um animal de estimação – um cão – e também por ser uma obra de carácter realista.

A presente sessão aconteceu uma semana após a primeira apresentação e nela participaram os dezanove alunos da turma.

Primeiramente e para iniciar a sessão, começámos por questionar aos alunos sobre o que havíamos feito na semana passada. As crianças responderam, acertadamente, às questões que lhes íamos colocando, dando-nos algumas respostas, como por exemplo: “estivemos a desenhar o colega”, “estivemos a ver umas senhoras, “foi os namorados que fizeram”, “uma era a Maria...” (ver transcrição da 2.^a sessão p. 31). Estas respostas revelaram que a 1.^a sessão lhes ficou na memória, provavelmente porque nunca tinham feito algo deste género.

Alguns procedimentos e estratégias mantiveram-se, nomeadamente, a disposição das cadeiras para o diálogo/debate em termos de observação/análise da obra em causa, assim como a projeção da representação da obra na parede da sala, através de um PowerPoint.

Após um minuto de observação da obra de Renoir, os alunos começaram a dizer os aspetos mais salientes e a responderem às perguntas que foram colocadas. Tal como na 1.^a sessão, tivemos o cuidado de formular questões tendo em conta as respostas que os

alunos iam construindo. Contudo, havia um guião previamente definido para as perguntas a serem colocadas e para estruturar o diálogo/debate.

Quando lhes foi perguntado o que estava representado na obra, não houve sombra de dúvidas de que se tratava de uma senhora, pelas características femininas, pelos acessórios e pela indumentária, tendo os alunos referido: “é uma senhora”, “o chapéu tem uma flor”, “os meninos não usam flores na cabeça”, “é uma menina porque tem o cabelo comprido e roupa de senhora”. É importante frisar que os alunos não conseguiam observar corretamente a obra porque estava demasiada luz na sala e não foi possível escurecê-la, “oh professora, não vejo”. Por este motivo, houve algum desânimo por parte dos alunos. Contudo, fizemos alterações de lugares para facilitar a visualização.

Também os questionámos sobre que sentimentos e emoções estariam ali representados. A maioria dos alunos referiu-se à senhora representada na obra de arte, dizendo “ela está contente...”.

No que diz respeito à pergunta sobre se as cores faziam lembrar alegria ou tristeza, alguns alunos não souberam dizer, mas afirmaram que gostavam das cores. Outros afirmaram que as cores da obra eram “alegres” porque apreciavam uma cor em particular, referindo “são alegres porque eu gosto do vermelho”. Outros ainda associaram as cores escuras à tristeza, dizendo “a cor do casaco é triste, porque é escuro”.

Outro ponto a destacar foi o facto de os alunos não terem dúvidas sobre a técnica que o artista havia utilizado, pois responderam que estávamos perante “uma pintura”. Para além disto, à questão sobre o material que teria sido utilizado pelo pintor salientaram, “...foi com tintas e pincéis”.

Após a análise e a leitura da obra, os alunos foram convidados a realizar trabalhos práticos, com a técnica e materiais parecidos com os que o pintor utilizou. Para tal, colocámos as mesas em forma de “U” para facilitar a partilha de materiais (as mesas estavam forradas com papel de jornal). Para cada duas mesas, colocámos uma paleta com as cores primárias, panos (para limpar/secar os pincéis) e um copo plástico com água. A cada aluno entregámos uma folha de papel manteiga com o tamanho A3.

Para a realização do trabalho prático foram dadas indicações para que os alunos representassem algo relacionado com as suas experiências do quotidiano, um lugar de que gostassem, que incluíssem pessoas ou não, que imaginassem um acontecimento da sua vida, entre outros. Fizemos esta opção porque uma grande maioria dos alunos costumava representar aspetos semelhantes e/ou comuns em quase todos os desenhos, como por exemplos: o céu, o sol, a casa, as nuvens. Com isto, pretendia-se que os alunos representassem outros elementos para além dos que referimos e que não desenham habitualmente.

Todavia, observando as composições que realizaram, todos os alunos representaram o sol e nuvens. Apesar disto, não houve qualquer impedimento, pelo contrário, foram livres, desde que representassem algo que costumavam fazer ao longo da semana, por exemplo. Durante a experimentação plástica, os alunos mostraram-se muito satisfeitos com o que estavam a fazer e com “espírito” na partilha de materiais. “Vou precisar da cor que estás a utilizar, depois empresta-me”; “o teu pincel é mais fino que o meu, quando não precisares dá-me” – são alguns exemplos de comentários que foram referidos ao longo da realização da pintura.

No decorrer da tarefa, a maioria dos alunos teve o cuidado de limpar os pincéis sempre que era necessário mudar de cor e de partilhar as tintas com os colegas.

Avaliação da 2.^a sessão

Esta 2.^a sessão não correu como tínhamos idealizado, pois a sala estava com muita luz, o que dificultou a observação dos pormenores da obra de arte. Se a projeção da representação da obra estivesse mais nítida, os alunos poderiam ter dado respostas mais diversificadas. Neste sentido, os alunos tiveram alguma dificuldade em participar no diálogo, o que acabou por desanimá-los um pouco. No que diz respeito às experimentações plásticas, os alunos aderiam com entusiasmo e com espírito de cooperação e entajuda, partilhando os materiais e esperando calmamente pela sua vez de os usar, quando era necessário.

No que respeita às metas de aprendizagem, considerámos que esta sessão contribuiu, de alguma forma, para desenvolver alguns dos aspetos indicados na Tabela 6 - Componentes que caracterizam a 2.^a sessão, p. 61. Relativamente à nomeação dos elementos visuais observados na obra de arte, somente se falou das cores, não referindo

a forma, linha e textura. Quanto à segunda meta referenciada, no geral, os alunos não mostraram dificuldades em aplicar a técnica (pintura) nem em utilizar os materiais e utensílios, apenas verificámos que nem sempre conseguiam fazer eficazmente a limpeza dos pincéis, aquando a mudança de cor. Quanto à nomeação das cores em narrativas visuais e suas características, referiram que algumas cores são escuras ou claras. Na experimentação plástica, poucos alunos construíram manchas livres de cor, no entanto houve crianças que sobrepuseram cores. No que concerne à última meta, os alunos representaram essencialmente situações do quotidiano, como a ida à escola e a ação de passear com o animal de estimação. Assim sendo, em grande parte, esta sequência contribuiu para desenvolver as metas descritas, contudo, ainda identificámos aspetos a consolidar com o decorrer das sessões seguintes.

2.^a sessão Transcrição do diálogo/debate em termos da observação/análise da obra “Menina com o cão” detalhe do “Almoço dos remadores”

Data: 24/04/2012

Duração: 20 minutos

N.º de alunos: 19

Professora: Hoje vamos voltar a falar de obras de arte. Quem se lembra do que fizemos na semana passada?

Alunos: Estivemos a desenhar o colega.

Professora: Correto. Mas, o que fizeram antes? Lembram-se?

Alunos: Estivemos a ver umas senhoras.

- Que foi os namorados que fizeram.
- Uma era a Maria.

Professora: Lembras-te da cor da Maria? (pergunta feita à aluna que respondeu anteriormente)

Alunos: Estava a preto e branco.

- Era um desenho.

Professora: A outra obra também era um desenho?

Alunos: Sim, com cores.

- Não... era uma pintura.

Professora: Então, afinal era uma pintura ou um desenho?

Alunos: A das cores era uma pintura porque o namorado pintou.

- Pois era. Mas a outra era um desenho porque era de lápis de carvão. O namorado desenhou com o lápis, como nós fazemos.

Professora: Muito bem, já vi que não se esqueceram. Hoje vamos apenas ver uma obra de arte. Estão curiosos por conhecê-la?

Alunos: Sim, mostra professora.

[Observação da obra de arte durante 1 minuto]

Professora: Quem é que me consegue dizer o que vê ali?

Alunos: É uma senhora.

- Oh professora, não vejo.
- Professora, não consigo ver bem, mas parece uma menina com um cão.
- Sim, é um cão.
-

[Mudanças de lugares]

Professora: Porque dizem que é uma menina?

Alunos: Porque tem um chapéu

- O chapéu tem uma flor. Os meninos não usam flores na cabeça.
- Podem usar, se for a brincar (resposta dada ao colega que respondeu anteriormente).
- É uma menina porque tem o cabelo comprido e roupa de senhora.

Professora: O que ela estará ali a fazer com o cão?

Alunos: Não sei, apetece-lhe.

- Ela foi dar água ao cão.

– Se calhar foi almoçar e para não ficar o cão em casa também foi com ela.

Professora: Que sentimentos parece ter a menina?

Alunos: Ela está contente.

– Está normal.

– Está feliz.

Professora: Como sabem?

Alunos: Porque não está a chorar.

– Porque parece que está a brincar com o cão.

– Está a dar beijinhos ao cão.

Professora: Porque está ela a dar um beijo?

Alunos: O cão portou-se bem.

– Comeu tudo.

– A minha mãe também me dá beijos quando me porto bem.

Professora: As cores lembram coisas alegres ou tristes?

Alunos: Hum...

– Não sei.

– A cor do casaco é triste, porque é escuro.

– São alegres, porque eu gosto do vermelho.

– Não sei, mas eu gosto (alguns alunos).

– As cores do chapéu são alegres.

Professora: Porquê? (pergunta feita à aluna que respondeu anteriormente)

Alunos: Porque faz-me lembrar o verão. Gosto muito do calor.

Professora: Já que tem cores, esta obra é um desenho ou uma pintura?

Alunos: Uma pintura (vários alunos).

Professora: Grande convicção. Que material vos parece que o artista utilizou para fazer esta obra?

Alunos: Se calhar foi como a outra.

Professora: Que outra?

Alunos: Do namorado que pintou a namorada.

Professora: Estás a referir-te ao artista Modigliani?

Alunos: Sim.

– Ah, pois é... Foi com tintas e pincéis (vários alunos).

– Eu não acho. Pintou com lápis de cor.

Professora: O que gostam mais da obra? E menos? Porquê?

Alunos: Gosto mais do cão, porque parece o meu cão.

– Eu não gosto muito.

Professora: Porquê?

Aluno: Não se vê bem.







– Gosto da menina porque ela é bonita.





Professora: Muito bem. O pintor que fez esta obra chamava-se Pierre-August Renoir. Era um pintor francês que gostava muito de viajar para mostrar as suas obras. Como alguns diziam, o Renoir utilizou tintas e pincéis para fazer esta obra. Ele tinha consigo, provavelmente, uma paleta parecida com esta que a professora tem, isto (paleta) serve para colocar pequenas porções de tinta. Ele demorou algum tempo para a fazer a obra, mas no final ficou assim, como podemos ver na parede. Ou melhor, não vemos assim tão bem por causa da luz que bate na parede. Gostavam de experimentar fazer uma pintura como Renoir fez? Utilizando como materiais: a paleta, os pincéis e várias tintas?







Alunos: Sim (grupo).

- Vou fazer umas coisas lindas.
- Vamos usar pincéis, que fixe.

Tabela 14. Análise das composições da 2.^a sessão

	Sol	Casa	Flores	Escrita do Nome	Sol Antropomorfizado	Elementos Não Figurativos	Nuvens Antropomorfizadas	Animais	Outros
 <p>34</p>	X		X					X	
 <p>35</p>	X	X		X					
 <p>36</p>	X	X			X				
 <p>37</p>	X					X			
 <p>38</p>	X		X		X				
 <p>39</p>			X		X		X	X	

 <p>40</p>		X	X	X	X			X	X
 <p>41</p>				X	X				X
 <p>42</p>		X			X				X
 <p>43</p>	X	X		X					
 <p>44</p>		X			X			X	
 <p>45</p>	X			X					X

 <p>29/04/2012</p> <p>46</p>	X			X					
 <p>29/04/2012</p> <p>47</p>	X	X	X	X				X	X
 <p>29/04/2012</p> <p>48</p>				X	X		X		
 <p>29/04/2012</p> <p>49</p>	X			X		X			
 <p>29/04/2012</p> <p>50</p>	X						X		X
 <p>29/04/2012</p> <p>51</p>			X	X	X			X	
 <p>29/04/2012</p> <p>52</p>	X	X							X

ANEXO 6: 3.^a sessão

Desenvolvimento da 3.^a sessão

À semelhança das restantes sessões, começámos esta sessão com uma conversa sobre a obra que lhes tínhamos mostrado há duas semanas atrás. A maioria dos alunos não tinha muito presente a obra “A menina com o cão” na memória, visto ter passado algum tempo. Todavia, com algumas pistas os alunos disseram-nos que se tratava de “uma pintura” e identificaram os materiais que foram precisos para poderem realizar a experimentação plástica: “tintas, pincéis, copo com água...paletas e panos” (ver transcrição da 3.^a sessão p. 41).

Quando lhes apresentámos a obra “Ícaro” de Henri Matisse, os alunos reagiram com um sorriso e até com um certo ar de espanto. Esta obra foi escolhida para que os alunos tivessem conhecimento de outra técnica de expressão plástica – a colagem – e outro meio de desenhar – “desenhar” com a tesoura. Após a observação da obra em silêncio, começámos por questioná-los sobre o que viam e o que tinha acontecido, tendo havido várias respostas e comentários. Começaram por dizer que lhes parecia “alguém a voar”, alguém “que está a cair de um telhado, porque tropeçou numa pedra” ou “a cair de paraquedas”. Quando à figura que estava representada na obra, os alunos estavam convictos de que se tratava de uma figura masculina “porque ele é careca” e “ não tem cabelo comprido”. Dado que a obra foi inspirada numa lenda, considerámos que teria sentido contá-la, após as primeiras leituras. Durante a narração, os alunos estiveram com bastante atenção e entusiasmados por conhecer o final. Confessámos que a reação da maior parte dos alunos superou as nossas expectativas, uma vez que julgávamos que a lenda não iria suscitar muito interesse para os mesmos. No entanto, isso não se verificou, pois os alunos mostraram curiosidade por saber mais, questionando, inclusivamente, onde ficava a ilha Íkara.

Após escutarem a lenda, os alunos interpretaram e analisaram a obra de arte noutra perspetiva, tirando as suas ilações. Houve leituras coincidentes com as ideias iniciais mas com justificações distintas, por exemplo, antes de conhecer a lenda os alunos associaram a cor vermelha ao “coração” e, após ouvirem a história, já conseguiram justificar com base no conteúdo da lenda, vejamos: “deve ser o sangue, porque como ele se aproximou do sol começou a sangrar” ou “(...) é o coração porque ele está a pensar

que fez mal e devia ter obedecido ao pai”. Com as respostas dos alunos, podemos dizer que os mesmos associaram as cores a possíveis objetos ou acontecimentos, como o preto pode estar associado à morte, sendo este um exemplo referido por um aluno.

No que diz respeito aos possíveis materiais e técnicas utilizados na elaboração da obra, a maioria dos alunos afirmou que se tratava de uma pintura, na qual teriam sido utilizados os pincéis. Para tornar a sessão mais apelativa, foi apresentado um vídeo que representa o Matisse em momentos de criação e ilustra a forma como a obra de arte foi construída e os materiais que foram necessários para a sua construção. Os alunos gostaram bastante do vídeo uma vez que pediram para o ver uma segunda vez: “professora, quero ver de novo o vídeo, não vi bem como ele fez a obra”.

Durante e no final da visualização do vídeo, houve alunos que logo afirmaram que alguns colegas estariam errados quanto ao uso de materiais e técnica utilizados na elaboração da obra, vejamos: “(...) precisou de folhas às cores; fez colagens; tesoura para fazer as curvas; cola”. Rapidamente os alunos se aperceberam que não foi necessária a utilização de lápis de carvão para delinear as formas, “ele pegou no papel e cortou logo”.

No que concerne à vertente prática, achámos mais oportuno colocar as mesas em forma de “U” para promover a partilha de materiais. Não foi dada qualquer indicação para a sua realização pelo que os alunos foram livres de construir algo ao seu gosto, utilizando apenas os recursos que havia utilizado o artista Matisse. Neste sentido, cada aluno poderia escolher uma cartolina, de base, colorida (estando disponíveis também o preto e o branco) de tamanho A4. O material disponível foi, portanto, várias folhas de papel de lustro de cores diversas, cola e tesouras. No decorrer da tarefa, em que os alunos aplicaram as mesmas técnicas que Matisse – “desenho” com a tesoura e colagem – os alunos mostraram-se entusiasmados e motivados. De salientar que neste momento de experimentação plástica estiveram presentes dezasseis alunos.

Avaliação da 3.^a sessão

Podemos afirmar que esta sessão superou todas as expectativas que tínhamos até então. Consideramos que a apresentação do vídeo foi um meio facilitador para que esta sessão tivesse corrido ainda melhor. Desde o início da observação até à experimentação plástica, foi notória uma grande satisfação e alegria por parte dos alunos, pois estavam a realizar algo diferente do que habitualmente faziam e que lhes dava prazer. Para além dos alunos terem aprendido uma técnica de expressão plástica nova para si, no decorrer do diálogo, surgiram algumas questões/curiosidades, por parte dos alunos, tendo as mesmas sido esclarecidas, nomeadamente: onde fica o continente africano, o que é uma lenda e onde fica a Grécia no planisfério.

Durante o momento “Experimentar” verificaram-se atitudes de cooperação e ajuda entre os alunos, havendo alguns comentários entre colegas, “gosto de fazer isto, é fixe!”; “partilha comigo as cores, também vou precisar”, “olha vou pedir ao P se me pode emprestar”.

Relativamente às metas de aprendizagem, a maioria dos alunos falou de dois elementos visuais existentes na obra de arte: cor e forma. As cores existentes na obra foram nomeadas e associadas a algum acontecimento, tal como já foi dito acima. Pela forma da figura representada na obra de arte, os alunos consideravam que se tratava de uma pintura, no entanto, após o visionamento do vídeo constataram que se tratava de uma obra construída a partir do recorte de formas e da colagem.

Inicialmente julgámos que poderia haver alunos que sentissem necessidade de usar o lápis de carvão para desenhar sobre a folha e de seguida recortar. Todavia, nenhum aluno apresentou dificuldade em desenhar com a tesoura. Assim sendo, cada aluno criou a sua composição plástica bidimensional através do uso da técnica de recorte e colagem, com espontaneidade, não revelando qualquer bloqueio. De qualquer modo, é possível verificar num dos trabalhos, a utilização de lápis de cor. Tendo em conta as duas últimas metas de aprendizagem referidas anteriormente, já pudemos constatar que ambas foram atingidas, uma vez que os alunos não apresentaram receio por dialogar aquando da observação da obra de arte, justificando as suas opiniões. Além disto, a nova forma de desenhar (com a tesoura) suscitou muito entusiasmo e curiosidade por experimentar, tornando assim, a atividade bastante interessante para os alunos.

Tendo em conta as produções plásticas de cada aluno em particular, constatamos que alguns alunos representaram elementos que aparecem na lenda de Ícaro e Dédalo, como: aves, o pai de Ícaro, mar e Ícaro. Todavia, houve outras representações como: casa, sol, nuvens e árvores. Apesar dos alunos terem referido que gostaram bastante desta sessão, ao observar algumas experimentações plásticas, julgamos poder dizer que “desenhar com a tesoura” talvez seja difícil para alguns alunos, dada a apresentação quase vazia da folha de base. De qualquer modo, foi uma experiência nova e enriquecedora para a maioria dos alunos.

3.^a sessão – Transcrição do diálogo/debate em termos da observação/análise da obra “ Ícaro”
Data: 7/05/2012 Duração: 35 minutos N.º de alunos: 16

Professora: Cá estamos nós para mais uma...

Alunos: ...Sessão de obras de arte! (alunos).

Professora: Pois é. Ainda se recordam da atividade que fizemos e da obra de arte que vimos na última vez?

Alunos: Esta? (com um ar de dúvida).

- Não me lembro.
- Sim.
- Mais ao menos.

Professora: Não estiveram a fazer pinturas?

Alunos: Ah, sim pois foi!

- Sim, com tintas.
- Era uma pintura.

Professora: Que materiais utilizaram para fazer as vossas pinturas? Lembram-se?

Alunos: Tintas.

- Pincéis.
- Copo com água.
- Uma coisa para pôr as cores...não me lembro do nome.
- Essa coisa chama-se paletas, a professora já tinha dito. (resposta dada ao aluno que respondeu anteriormente).
- E panos para limpar as mãos e os pincéis.
- E um copo de água.

Professora: Muito bem! Lembram-se da imagem que viram?

Alunos: Era uma senhora.

- Tinha muitas cores.
- Era uma senhora com um cão preto.
-

[interrupção, entrada de uma assistente operacional]

Professora: Normalmente temos feito trabalhos como os artistas. Verdade ou mentira?

Alunos: Verdade (em coro).

Professora: Será que hoje vamos também observar obras?

Alunos: Acho que sim.

Professora: Será uma pintura, um desenho, uma escultura ou outra coisa?

Alunos: Um desenho não deve ser.

- Uma pintura.
- Não sei, é surpresa.

Professora: Hum... vamos lá ver se alguém tinha razão. Estão curiosos?

Alunos: Sim (coro).

Professora: O que têm de fazer quando a obra aparecer?

Alunos: Temos que olhar para ela em silêncio.

- Não chatear os colegas.

Professora: Muito bem. Vou colocar a ampulheta do tempo junto ao quadro.

[Observação da obra “Ícaro” de Henri Matisse, durante um minuto]
[interpelam-nos antes que lhe perguntemos algo]

Alunos: Viste? É uma pintura.

- É engraçada (risos).
- Porque é que ele tem uma pintinha vermelha?
- É o coração.

[entre os alunos há uma tentativa de adivinhação, mas não é possível compreender o que dizem]

Professora: Calma, o que costumamos fazer primeiro? Já vamos conversar.

Alunos: Ver e só depois falar...

[silêncio e observam a obra]

Professora: Só por curiosidade, esta obra tem uma história.

O que estamos a observar?

Alunos: Alguém a voar.

- Uma espécie de pessoa.

Professora: O que está a acontecer?

Alunos: A mim parece-me que ele está a cair de paraquedas.

- Ele está a voar.
- Parece que está a cair de um telhado, porque tropeçou numa pedra.
- Eu acho que ele está na cama com lençóis azuis a ver as estrelas.

Professora: Porque dizem que é ele? Por que não ela? O que acham?

Alunos: Porque ele é careca.

- Porque não tem cabelo comprido.

Professora: Porque dizem que ele está a voar?

Alunos: Porque tem estrelas.

Professora: Onde te parece que estão estrelas? (pergunta feita ao aluno que respondeu anteriormente).

Alunos: Para mim as estrelas estão a amarelo.

- Também acho.
- Eu acho que ele está a cair para a terra dele.

Professora: Onde fica a terra dele? (questão colocada ao aluno que responder anteriormente).

Alunos: Fica em África porque ele está com uma cor escura.

- Ele está pintado a preto.
- Parece um espírito.

Professora: Está bem, então achas que ele vive no continente africano.

Todos vocês tiveram ideias muito interessantes e próximas da história que aqui está representada. De seguida, vou contar a história em que se baseou o artista para fazer esta obra. O artista chamava-se Henri Matisse.

[Vários alunos repetem o nome do pintor]

Professora: Vamos escutar a história?

Alunos: Sim.

- Sim, quero ouvir, calem-se.

Professora: Realmente o que está representado na obra é mesmo um senhor. Ele chamava-se Ícaro.

Vou então começar a contar a história.

– Ícaro e seu pai Dédalo construíram o labirinto (alunos explicam o significado para quem não sabe) de Creta (fica na Grécia), onde mais tarde foram presos pela ordem do rei Minos, que pretendia castigá-los, por crimes que ambos cometeram, ou seja, eles portaram-se mal. Como Dédalo e Ícaro ficaram presos no labirinto, eles queriam muito fugir. Depois de vários dias, Dédalo teve a ideia de construir asas artificiais com penas de pássaros que por ali voavam para fugirem. As penas foram coladas com cera das abelhas. Dédalo chamou atenção a Ícaro dizendo-lhe para ter muita atenção às alturas pois a cera iria se derreter se aproximasse do Sol. Mas como Ícaro não deu importância aos conselhos do seu pai, ele voou muito alto, até que se aproximou do sol. Sabem o que aconteceu?

Alunos: Ele caiu.

Professora: Ele não obedeceu às recomendações do...

Alunos: ...pai (grupo).

Professora: Exatamente. Ícaro acabou por cair no mar Egeu, perto de uma ilha que passou a chamar-se Íkara.

Alunos: Por isso é que ele tem uma pinta vermelha, é o sangue.

- O pai dele ficou muito triste.
- Professora, esta história foi mesmo verdade? É triste, mas gostei.
- Essa ilha é aonde?

Professora: É mais ou menos. É uma lenda. A ilha é grega. Fica perto da Grécia.

Alunos: O que é isso?

[Explicação do significado de lenda e localização da Grécia no mapa]

Professora: Agora que conhecem a lenda, por que razão o Matisse utilizou estas cores e não outras?

Alunos: Porque devem ser as preferidas dele.

Professora: Que cores veem?

Alunos: Azul.

- Amarelo.
- Vermelho e preto.

Professora: O que querará dizer o ponto vermelho, sabem?

Alunos: Deve ser o sangue, porque como ele se aproximou do Sol começou a sangrar.

- Coração.
- Eu acho que é o coração, porque ele está a pensar que fez mal e devia de ter obedecido ao pai e só agora se apercebeu que vai morrer quando chegar ao chão.

Professora: Por que razão está a cor azul e não outra?

Alunos: Porque está de noite.

- É o céu. Porque estão ali aquelas coisas amarelas...

Professora: O que são aquelas coisas?

Alunos: São as estrelas.

- Eu acho que são as penas a cair.
- As asas a cair, porque ele chegou muito perto do sol.

Professora: O Matisse decidiu colocar Ícaro de preto porquê?

Alunos: Porque ele também deve ser preto.

- Ícaro está de preto porque estava de noite, e, por isso, ficou escuro.
- É a sombra dele.
- Porque ele morreu. Está triste.

Professora: Gostavam de conhecer o artista?

Alunos: Sim (grupo).

Professora: Antes disso, gostava de saber que materiais utilizou o artista para construir esta obra. Têm alguma ideia?

Alunos: Utilizou tintas.

- Água e pincéis.
- Lápis de cor.
- Papel.

Professora: Hum...ok. Vamos ver um vídeo que nos mostra Matisse a fazer uma obra de arte. Não é esta (Ícaro), mas sim outra. Mas foi feita da mesma maneira.

[alunos observam o vídeo]

Alunos: Já acabou? (com uma expressão triste).Oh...

- Queria ver outra vez!
- Professora, quero ver de novo o vídeo, não vi bem como ele fez a obra.
- Vamos ver outra vez ou não, professora?
- Eu quero ver como é que ele voou.

[alunos observam o vídeo pela segunda vez]

Professora: Afinal, que materiais foram precisos e como ele fez a obra?

Alunos: Ele fez colagens. Precisou de cola.

- Precisou de tesoura.
- Folhas grandes de cores.
- Eu queria ver Ícaro a voar e nós não vimos...

Professora: A obra que Matisse estava a fazer não era esta (Ícaro), mas foi feita da mesma forma como vimos no vídeo. Perceberam?

Alunos: Sim (grupo).

Professora: Então, como é que o artista fez a obra?

Alunos: Ele para fazer a obra precisou de folhas às cores.

- Fez colagens.
- Usou cola.
- Tesoura para fazer as curvas.
- Papel amarelo.

Professora: Então Matisse utilizou o lápis de carvão para desenhar o Ícaro e depois cortou, foi assim?

Alunos: Não.

Professora: Então, como foi?

Alunos: Ele pegou no papel e cortou logo.

- Pois foi.
- Ele estava sentado, porquê professora?

[Breve explicação dos motivos]

Alunos: O pai de Ícaro também morreu a voar?

Professora: Não, Dédalo não se aproximou do sol e, por isso, não morreu com o Ícaro (resposta dada ao aluno que colocou a questão anteriormente).

Alunos: Não ouviste a professora dizer que o pai ficou a chorar, por isso não morreu.

Professora: Voltando à obra, Matisse precisou, de facto, dos materiais que disseram. Mas também de tinta azul. Porque ele não tinha, no atelier, nenhuma folha com essa cor, então o que é que ele fez?

Alunos: Pintou (grupo).

Professora: Exatamente. Pintou só a folha que está em azul, porque a cor amarela, preta e vermelha ele...





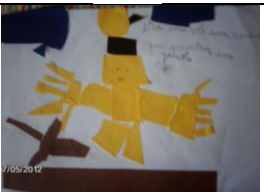

Alunos:...Recortou e colou.








- Nós também vamos fazer isso?

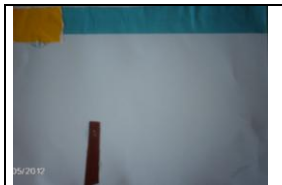


Professora: Gostavam de fazer?

Alunos: Sim (grupo entusiasmado).

Tabela 15. Análise das composições da 3.^a sessão

	Sol	Casa	Flores	Escrita do Nome	Sol Antropo-morfizado	Elementos Não Figurativos	Figura humana	Animais	Outros
 <p>53</p>	X						X		
 <p>54</p>		X	X	X					
 <p>55</p>	X								
 <p>56</p>	X		X						
 <p>57</p>				X			X	X	
 <p>58</p>	X	X							

 <p>07/05/2012</p> <p>59</p>									X	X
 <p>05/2012</p> <p>60</p>	X									X
 <p>5/2012</p> <p>61</p>		X			X					X
 <p>05/2012</p> <p>62</p>		X								X
 <p>7/05/2012</p> <p>63</p>		X		X	X				X	
 <p>24/04/12</p> <p>64</p>	X			X						X
 <p>05/2012</p> <p>65</p>	X		X	X			X			

 <p>66</p>	X											X
 <p>67</p>			X	X			X					
 <p>68</p>	X									X		

ANEXO 7: 4.^a sessão

Desenvolvimento da 4.^a sessão

Tendo em conta que a realização desta sessão ocorreu um dia antes de um feriado nacional, achámos oportuno apenas fazer uma súmula da sessão anterior e dialogar sobre a obra de arte seleccionada para esta sessão. Tomámos esta decisão, uma vez que o trabalho nas diferentes áreas curriculares se tinha intensificado e ocupou algum tempo letivo que inicialmente tínhamos previsto para a 4.^a sessão. Assim sendo, o momento “Experimentar” foi realizado como trabalho de casa, e não em tempo de aula.

Para dar início à sessão, os alunos responderam a algumas questões (ver transcrição da 4.^a sessão p.52), com o intuito de fazermos a ligação com a sessão anterior e de percebermos as aprendizagens dos alunos sobre a mesma. Com as respostas obtidas, e pela forma como decorreu a sessão, podemos concluir que os alunos apreciaram a técnica que foi utilizada por Matisse, bem como a forma como se processou a aula.

Relativamente à questão sobre os materiais utilizados na composição da obra “O ídolo de história” de Max Ernst, com as respostas dos alunos, verificámos que foi fácil identificar o tipo de material utilizado: lápis de carvão e papel. Com isto, podemos supor que a experimentação plástica, ocorrida na 1.^a sessão, poderá ter ajudado para esta resposta, uma vez que os alunos a mencionaram.

No que diz respeito à forma como foi realizada a obra, os alunos sentiram dificuldade em expor as suas ideias, pelo que tivemos de explicar de que se tratava de uma nova técnica: a *frottage*. Após a explicação e exemplificação da técnica, foi lançado um desafio aos alunos para que eles fizessem a experimentação plástica em casa, repetindo o processo que tínhamos exemplificado. Alguns alunos demonstraram receio de não o conseguir fazer. No entanto, a maior parte dos alunos mostrou-se satisfeito com a proposta, pois afirmaram que possuíam vários materiais em casa com texturas, podendo utilizá-los neste trabalho. Depois dos alunos entenderem a atividade, receberam uma folha de papel cavalinho tamanho A4, que seria o suporte a utilizar nas suas composições.

Avaliação da 4.^a sessão

Ao longo da sessão, os alunos estiveram atentos e curiosos por descobrir a técnica que havia sido aplicada por Max Ernst, quando souberam que não se tratava apenas de um desenho normal (desenhar numa folha sem esta estar sobre qualquer superfície texturada).

Como se tratava de uma técnica nova para os alunos e que a sua realização seria fora do contexto escolar, as nossas expectativas para a sua concretização não eram muito elevadas. Todavia, dos dezasseis alunos, apenas dois não trouxeram o trabalho concluído.

Abordando um pouco as composições que foram realizadas pelos alunos como trabalho de casa, verificámos que a maioria utilizou como recurso o lápis de carvão, tal como na obra de Max Ernst. Houve alunos que tiveram o cuidado de primeiro desenharem o que pretendiam representar e só depois preencher/colorir os espaços com a textura obtida através da *frottage*.

No entanto, houve alunos que desenharam diretamente sobre a superfície texturada do objeto deixando a textura do mesmo na folha. Verificámos também que um aluno contornou com caneta de feltro e coloriu com lápis de carvão. Um aluno optou por utilizar na sua composição apenas lápis de cor. Por curiosidade, um aluno utilizou não só lápis de carvão e lápis de cor, como também optou por colar alguns objetos sobre a folha (fio de lã, giz, um pauzinho e três objetos de madeira). A maioria alunos recorreu à parede e ao ralador de cozinha, “extraíndo” para o papel a textura das superfícies destes objetos.

Sobre a globalidade dos trabalhos dos alunos, podemos dizer que houve diversidade e um número significativo de tipos de texturas que integraram as composições, revelando assim uma ampla descoberta de materiais e objetos com superfícies texturadas.

Tendo em conta as metas de aprendizagem, no que concerne aos elementos visuais, a maioria dos alunos identificou a cor e a forma: referindo o elemento representado na obra de Max Ernst (cacho de uvas). O conceito de “textura” foi novo para os alunos, tanto pelo vocábulo como pelo seu sentido. Após os vários exemplos dados, os alunos revelaram que perceberam o seu significado. Salientamos que os alunos apenas

disseram que a textura da folha seria “saliente” ou “rugosa”, não conseguindo descrever como seriam as texturas dos restantes elementos presentes na obra de arte.

Grande parte dos alunos registou através do desenho as texturas das superfícies de diferentes objetos que possuíam. Em algumas composições é fácil identificar o objeto que foi utilizado, enquanto que há composições em que nos é difícil fazer esse reconhecimento. Verificámos também que a maioria dos alunos aplicou os conhecimentos adquiridos, ou seja, compreenderam a forma de aplicar a técnica de *frottage*.

Transcrição da 4.^a sessão

4.^a sessão – Resumo dos acontecimentos ocorridos, desta sessão, sobre a visualização da obra de arte “O ídolo de história”

Data: 21/05/2012 Duração: 20 minutos N.º de alunos: 16

Questões sobre a 3.^a sessão

Recordar a última aula:

Professora: O que estivemos a fazer na última sessão? recordam-se?

Alunos: Sim professora, ouvimos a história do Ícaro.

- O Ícaro caiu numa ilha.
- O Ícaro estava num labirinto e queria sair de lá com o pai.
- Ele caiu porque as asas eram feitas de cera.
- O Ícaro desobedeceu ao pai e foi para junto do sol.

Professora: Quem fez a obra de arte?

Alunos: (A grande maioria dos alunos) Foi Matisse.

Professora: Que materiais o artista utilizou para fazer a obra?

Alunos: Tesoura, papel e cola.

Professora: O que menos gostaram?

Alunos: Eu não gostei do Ícaro ter morrido.

- Do filho não obedecer ao pai.

Professora: Será que a obra que vamos observar hoje foi feita da mesma maneira que a que foi feita pelo Matisse?

Alunos: Eu acho que pode ser, mas com mais materiais.

Professora: Com que materiais? (pergunta colocada ao aluno que respondeu anteriormente).

Alunos: Com lápis de carvão.

- Pincel.
- Caneta de feltro.
- Papel rasgado.
- Com tesoura.

[Observação da obra “O ídolo de história” de Max Ernst, durante um minuto]

Professora: Olhando para a obra de arte, que materiais o Max Ernst utilizou?

Alunos: Lápis de carvão.

- Papel.

Professora: Como é que ele terá feito a obra?

Alunos: Parece que utilizou uma parte de um cartão.

- Pois parece. Parece cartão de uma caixa e depois colou lá...na tela e depois passou com o lápis de carvão.

Professora: Já viram alguma obra de arte feita a lápis de grafite?

Alunos: Já. Vimos duas com lápis de carvão.

- Foi uma menina que estava toda cinzenta. Foi o namorado que fez.

Professora: Eram duas obras sim, mas a outra também foi feita a lápis de carvão?

Alunos: Ah, não, estava pintada.

Professora: Lembram-se do nome do artista que fez a obra?

Alunos: Não, já foi há muito tempo.

- Foi o namorado.

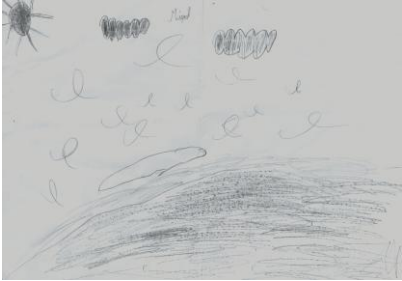


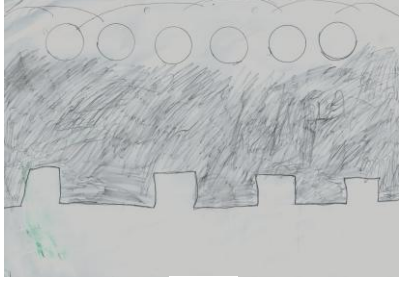
[Explicação da técnica de *frottage* utilizada na obra de Max Ernst. Alguns alunos tiveram dificuldade em perceber. Outros estavam preocupados em não ter material em casa para o fazer]



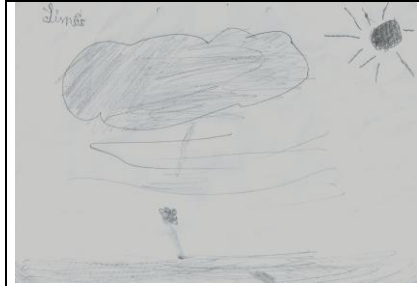


Explicação do trabalho de casa


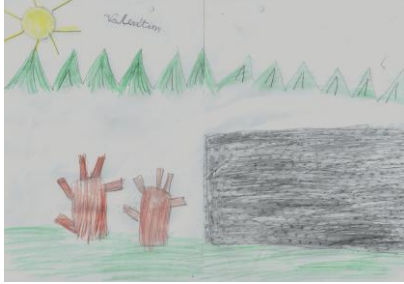
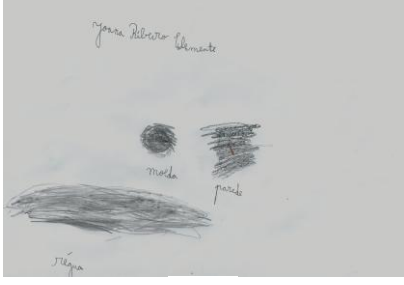
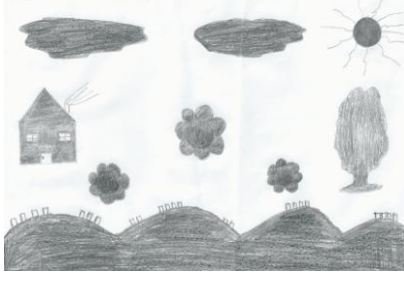

- Agora que já sabem a forma como o artista fez a obra de arte, ou seja, ele para fazer a obra precisou de recolher texturas, através da técnica de *frottage* (consiste em colocar uma folha sobre uma superfície com textura e riscar sobre ela utilizando diversos materiais como lápis de grafite, lápis de cera ou lápis de cor e que dessa fricção resulta a representação da textura na folha de papel. A textura assim obtida deixa de ser tátil e passa a ser visual), assim vão tentar experimentar fazer a mesma técnica em casa. Podem utilizar vários objetos de materiais e superfícies táteis diversas, como: chaves, moedas, a parede da casa, folhas das árvores (que não estejam secas), tesoura, régua, lixa, tecidos, entre outros.

Para começarem a fazer o vosso trabalho, como o Max Ernst fez, vão precisar de uma folha branca A4. Primeiro, fazem um desenho livre com lápis de carvão depois colocam uma tesoura, lixa ou outro material por baixo da folha branca. A seguir, é só riscar levemente com lápis de cor, carvão, entre outros. Podem experimentar riscar com lápis ligeiramente inclinado.

Tabela 16. Análise das composições da 4.^a sessão

	1 Textura	2 Texturas	3 Texturas
 <p>69</p>	X		
 <p>70</p>	X		
 <p>71</p>		X	
 <p>72</p>		X	

 <p>73</p>		X	
 <p>74</p>		X	
 <p>75</p>	X		
 <p>76</p>		X	
 <p>77</p>	X		

 <p>78</p>			X
 <p>79</p>		X	
 <p>80</p>			X
 <p>81</p>		X	
 <p>82</p>			X

ANEXO 8: 5.^a sessão

Desenvolvimento da 5.^a sessão

Todas as obras até aqui apresentadas eram bidimensionais. Tendo em conta este aspeto, pretendíamos dar a conhecer, aos alunos, obras de arte com volume, ou seja, tridimensionais, uma vez que a experiência plástica tornar-se-ia diferente e a aula mais apelativa e dinâmica para os alunos. Assim sendo, fomos pesquisar sobre artistas que tivessem elaborado peças em que fosse fácil identificar os materiais utilizados, e optámos por David Edgar.

A 5.^a sessão aconteceu uma semana após a 4.^a sessão, estando apenas dezasseis alunos presentes na aula.

Como habitualmente, fizemos uma súmula da sessão anterior e constatámos, pelas respostas dos alunos, que identificaram, principalmente, os materiais utilizados nos seus trabalhos e a forma como se processa a técnica de *frottage*, “aquela de desenhar por cima das coisas” (ver transcrição da 5.^a sessão p.60).

À semelhança da primeira sessão, os alunos observaram duas obras de arte. A primeira intitulada “Lace-Finned Tide Feeder” e a segunda “The Big Mouth”, de David Edgar. Todavia, nesta sessão não tiveram lugar as comparações entre obras, tal como aconteceu na primeira sessão.

Os alunos reagiram positivamente à observação da primeira obra, uma vez que sorriram espontaneamente e, além disso, ficaram um pouco perplexos por terem estado perante imagens que nunca tinham visto antes. Ao observarem “Lace-Finned Tide Feeder” os alunos identificaram a mesma, como sendo uma “piranha” ou um “tubarão”. Houve algumas dúvidas quanto ao tipo de material que tinha sido utilizado pelo artista, uma vez que alguns alunos afirmavam ser pintura outros estarem perante uma obra construída com material reciclado, dando exemplos: “está ali um bocado do detergente que a minha mãe usa para lavar a roupa”; “o peixe foi feito de cartão porque o artista reciclou”; “aqueles risquinhos não é cartão. É pintura” (ver transcrição da 5.^a sessão p.60).

Para além disto, os alunos não tiveram dúvidas de que se tratava de uma obra palpável, com volume, ou seja, que ocupa espaço.

No que concerne à obra “The Big Mouth” os alunos conseguiram facilmente nomear o tipo de materiais e utensílios que tinham sido utilizados por David Edgar, nomeadamente: tesoura, cola, papel, embalagens, tampas de plástico, entre outros.

No decorrer da sessão foi-nos possível verificar que, para alguns alunos, não foi a primeira vez que estiveram a observar este tipo de obras dado que já tiveram a possibilidade de visitar museus, onde observaram obras construídas em ferro, por exemplo.

Quanto à questão sobre o estado de espírito do artista na elaboração das obras, os alunos consideraram que na realização da primeira o David Edgar estaria zangado uma vez que “é um peixe mau”. De qualquer forma, a grande maioria considerou que o artista estaria feliz pois estaria a realizar algo de que gosta bastante.

Pela segunda vez, os alunos puderam observar, em fotografia, o autor das obras observadas. Espontaneamente, os alunos demonstraram interesse por saber mais sobre o mesmo colocando-nos algumas questões.

Tal como é habitual, depois da discussão sobre as obras, os alunos realizaram a experimentação plástica, mas para tal, tiveram que obedecer a regras por nós indicadas relativamente ao uso de certos materiais. Para a realização dos seus trabalhos, nós levámos uma variedade de materiais recicláveis para que os alunos tivessem opção de escolha e para que os trabalhos pudessem ser diferentes. Todos os materiais estavam colocados em cima de uma mesa junto ao quadro de ardósia e organizados para que fosse mais fácil a sua seleção. Cada aluno dirigia-se à mesma para recolher materiais de que necessitava para a construção do seu trabalho.

Avaliação da 5.^a sessão

Na generalidade, a presente sessão correu bastante bem dado que os alunos colaboraram connosco e mostraram-se recetivos às nossas propostas. Foi uma sessão diferente das restantes, pois o tipo de material e técnica aplicada pelo artista foram diferentes das outras. No decorrer da aula, os alunos iam colocando questões com o intuito de quererem saber mais sobre o autor ou mesmo das obras.

Durante a realização da experimentação plástica, os alunos estiveram dinâmicos, motivados e, acima de tudo, muito dedicados ao seu trabalho. Foi notória, na maioria dos alunos, a atitude de querer partilhar os materiais e partilhar as suas ideias para construir algo diferente.

Ao circularmos pela sala, os alunos sentiam a necessidade de pedir um *feedback* nosso com a intenção de saber se estavam ou não a realizar algo que esperávamos. De salientar, que os alunos fizeram criações livres, não tendo havido sugestões da nossa parte.

No que diz respeito às metas de aprendizagem, não houve dificuldade por parte dos alunos quanto à nomeação dos elementos visuais referentes às cores e formas presentes na obra de arte. Todos os alunos utilizaram como técnica o corte e a colagem na composição plástica, entre outros modos de efetuar a ligação entre elementos (como encaixar, atar, agrafar).

Durante o diálogo/análise das obras, não se verificaram dificuldades na expressão e justificação de opiniões sobre diferentes formas visuais.

Tendo presenciado a realização das composições plásticas e após a análise das mesmas, podemos considerar que os alunos fizeram aprendizagens relevantes e que as propostas que apresentámos contemplavam a integração de saberes. A este respeito damos como exemplo os objetivos de ação previstos para o 1.º ano e que se inserem no Bloco “À descoberta dos materiais e objetos”, na área curricular de Estudo do Meio. Ou ainda, vários aspetos do programa de Matemática, também relacionados com os conceitos de “forma” e de “espaço”.

5.^a sessão – Transcrição do diálogo/debate em torno da observação/análise das obras “Lace-Finned Tide Feeder” e “The Big Mouth” de David Edgar

Data: 04/06/2012 Duração: 20 minutos N.º de alunos: 16

Professora: Lembram-se da obra que vimos, há alguns dias?

Alunos: Sim (grupo).

Professora: O que viram?

Alunos: Era uma coisa que tinha uma folha desenhada e uvas.

- Que podíamos desenhar com a parede.
- Com a régua, afixadora e moedas.
- Fez linhas.
- Eu fiz com casca de laranja ou de limão.

Professora: Sim, esses foram os materiais que utilizaram nos vossos desenhos para aplicar a técnica de *frottage*. Ainda se lembram do nome do artista que inventou essa técnica? A técnica que utilizaram no trabalho que fizeram em casa?

Alunos: Sim...

- Matisse (vários alunos).

Professora: Não, Matisse foi o outro artista que desenhou o...

Alunos: ...Ícaro.

- Que ele morreu numa ilha que ficou a chamar-se de Íkara, na Grécia.
- Ele aproximou-se do sol...

Professora: Exatamente. Mas depois da obra de Matisse, vimos outra...

Alunos: Sim, aquela de desenhar por cima das coisas.

- A da parede...

Professora: Sim, e lembram-se do nome do artista? Era do Max ...?

Alunos: Max?

- Ah, pois foi. Já me tinha esquecido.

Professora: Max Ernst, era o nome. Os meninos que fizeram o trabalho de casa, sentiram dificuldade?

Alunos: Não.

Professora: O que mais gostaram?

Alunos: Gostei de fazer tudo.

- Fazer os trabalhos de casa é fixe.
- Eu não gostei, era difícil.
- Vamos ver mais artes, não é professora?

Professora: Sim...e vocês acham que vamos ver agora obras feitas com os mesmos materiais e técnicas que temos vindo a observar?

Alunos: Sim.

- Não...pode ser com cartão.
- Eu acho que vai ser com tintas, cola, lápis de carvão e lápis de cor.
- Feita com tesoura.
- Fita-cola.
- Cortar e colar.

Professora: Humm...não se lembram de outros materiais?

[Alunos ficam em silêncio, à espera que seja eu a dar a resposta]

Professora: Então já vamos descobrir. Hoje trouxe-vos duas obras, mas vamos ver uma de cada vez.

[Observação da obra “Lace-Finned Tide Feeder” de David Edgar]

Alunos: É feito de plástico...

- Que esquisito.
- É engraçado.

[Alguns risos e perplexidade]

Professora: Já vamos conversar. Um minuto para verem com atenção.

[Observação da obra durante um minuto]

Professora: O que estamos a ver?

Alunos: Um peixe.

- Parece uma piranha, porque tem os dentes afiados, coisa que as piranhas têm.
- O tubarão também tem dentes afiados... (resposta dada ao colega).
- Mas é maior que aquele.
- Eu sei do que aquilo foi feito.

Professora: Então diz P. (questão colocada ao aluno que respondeu anteriormente).

Alunos: Com bocado de cartão e tintas.

- Também acho.
- Tem as cores do arco-íris.
- É de papel.

Professora: o P. diz que esta obra é pintada. Também acham?

Alunos: Não (vários).

- Só se for o preto.
- O papel preto já estava pintado.

Professora: Não, porquê?

Alunos: Porque o artista fez com cartão, cola e papel.

- Olha, está ali um bocado do detergente que a minha mãe usa para lavar a roupa. O Tide (com ar de admiração).
- O peixe foi feito de cartão porque o artista reciclou, tipo ele come mas depois utiliza os materiais que ele recicla.

Professora: Acham que foi isso que o artista fez?

Alunos: Sim (vários).

- Não (vários).

Professora: quem diz não? E porquê?

Alunos: Porque aqueles risquinhos não é cartão. É pintura.

- Não, é caneta.
- Não é. É plástico.

Professora: Acham que esta obra ocupa espaço? É palpável? Ou seja, se ela estivesse junto de nós conseguíamos mexer-lhe, tocar-lhe? Porquê?

Alunos: Sim, porque o cartão é grosso e podemos agarrar.

- Mas a tinta não, porque borrata tudo.

Professora: Acham que foi uma senhora ou um senhor que fez este trabalho?

Alunos: Uma senhora, porque parece que aquilo ali (aponta) é uma renda.

Professora: Quem fez esta obra foi um senhor que se chama David Edgar e é americano.

- Vamos ver agora outra obra.

[Observação da obra “The Big Mouth” de David Edgar]

[muito risos]

Professora: O que parece esta obra de arte?

Alunos: Um palhaço.

- Parece um menino. Mas aquilo é feito com coisas recicladas.

Professora: Onde foi buscar esses materiais?

Alunos: Ao lixo.

- Ecoponto.

Professora: Que material o artista utilizou para fazer os olhos?

Alunos: Tampas de plástico.

- Eu sei quais os materiais que o senhor utilizou. Posso dizer?

Professora: Quem souber que diga. Um de cada vez.

Alunos: Utilizou tesoura.

- Cola e papel.
- O cabelo parece de papel.
- Parece que levou uma embalagem.

Professora: Já conheciam alguma coisa que fosse parecida com estes trabalhos?

Alunos: Já

- Não (alguns).
- Sim, no museu. Mas era de ferro.

Professora: Hum, muito bem. Este artista antes de começar a fazer trabalhos com materiais reciclados, principalmente com embalagens de detergente em plástico, ele fez durante alguns anos trabalhos com ferro.

Alunos: Devia ter muita força.

Professora: Acham que o artista David Edgar estava feliz quando fez este trabalho? Porquê?

Alunos: Não sei (vários).

- Acho que sim, porque estava a fazer uma coisa de que ele gosta.
- Se calhar na primeira não, porque é um peixe mau. Devia estar zangado.

Professora: Gostam mais da primeira obra ou da segunda?

Alunos: Das duas (grupo).

Professora: Vamos agora ver a fotografia do artista.

[alunos observam a fotografia do artista em PowerPoint]

Alunos: É americano, fala em inglês.

- Ele já morreu?
- Tem quantos anos?
- Vamos ver algum vídeo dele?
- Vamos fazer também, professora?

Professora: O artista está vivo. Não sei a idade dele. Hoje não vamos ver nenhum vídeo.

- Sim, hoje vão poder experimentar fazer coisas com materiais reciclados.
- Querem?

Alunos: Sim.






- Boa.
- Como?
- Que fixe.




[Realização da atividade prática e chamada de atenção à utilização dos materiais e regras de segurança]

Tabela 17. Análise das composições da 5.^a sessão

	Construções antropomorfizadas	Representações figurativas
 <p>06/06/2012</p> <p>83</p>		X
 <p>06/06/2012</p> <p>84</p>	X	
 <p>06/06/2012</p> <p>85</p>	X	
 <p>06/06/2012</p> <p>86</p>	X	

 <p>87</p>	<p>X</p>	
 <p>88</p>		<p>X</p>
 <p>89</p>		<p>X</p>
 <p>90</p>	<p>X</p>	

 <p>06/06/2012</p> <p>91</p>	<p>X</p>	
 <p>06/06/2012</p> <p>92</p>	<p>X</p>	
 <p>06/06/2012</p> <p>93</p>	<p>X</p>	
 <p>06/06/2012</p> <p>94</p>	<p>X</p>	
 <p>06/06/2012</p> <p>95</p>		<p>X</p>

 <p>06/06/2012</p> <p>96</p>	<p>X</p>	
 <p>06/06/2012</p> <p>97</p>	<p>X</p>	
 <p>98</p>	<p>X</p>	

ANEXO 9: 6.^a sessão

Desenvolvimento da 6.^a sessão

Nesta última sessão de investigação, foi notório, por parte dos alunos, um grande à vontade na comunicação connosco. Os alunos sabiam qual seria a sequência de trabalho que iríamos seguir, pois mantivemos alguns procedimentos e estratégias ao longo das diferentes sessões.

A presente sessão realizou-se uma semana após a última. Nesta sessão participaram todos os alunos da turma.

Iniciámos a aula informando os alunos de que a nossa investigação estava a chegar ao fim. Os alunos mostraram alguma tristeza pois pensavam que não iriam voltar a observar e a dialogar sobre obras de arte.

Tal como em sessões anteriores, pretendíamos fazer uma recapitulação muito breve relativamente ao observado e discutido na sessão anterior. Ficámos surpreendidas com algumas respostas de alunos que intervinham muito pouco e que nesta sessão estiveram mais comunicativos. A maioria dos alunos recordava-se dos materiais que tinham sido utilizados pelo artista bem como dos respetivos nomes das obras. Pelas respostas dos alunos, verificámos que a experimentação plástica foi uma atividade de que gostaram bastante “parecia que estava numa oficina a arranjar coisas. Foi divertido” (ver transcrição 6.^a sessão p.71).

Relativamente à obra de arte “Lava Bene” de Mimmo Rotella, os alunos identificaram-na como sendo uma obra de arte “das diferenças”. Quanto à forma de elaboração da obra, os alunos mostraram-se um pouco indecisos, pois não sabiam ao certo se o artista tinha utilizado tintas ou se ficou apenas pelo rasgar e colar das folhas publicitárias e de outros papéis.

No que diz respeito ao estado de espírito do artista, grande parte do grupo considerou que Mimmo Rotella estaria satisfeito e alegre pois “estava contente, porque esta arte é feliz, tem muitas cores bonitas” (ver transcrição 6.^a sessão p.71).

No que concerne aos recursos que seriam necessários para a realização de uma obra semelhante à de Rotella, os alunos responderam: tesoura, cola, folhas de revistas.

Podemos assim afirmar que, no decorrer do diálogo, a turma conseguiu identificar os materiais que foram utilizados na composição da obra.

No decorrer do diálogo os alunos ficaram curiosos por quererem conhecer o artista tal como tem acontecido nas sessões anteriores.

No início da nossa conversa, perguntámos aos alunos se a obra que iriam observar coincidia ou não com os materiais ou técnicas que já tinham conhecido e aprendido. Houve alguns alunos que referiram que talvez fosse um pouco de todas as que observaram. Assim sendo, no final da discussão em grupo, os alunos foram convidados a realizar uma experimentação plástica onde, por coincidência, teriam de aplicar as técnicas e materiais que aprenderam até à presente sessão, fazendo a ocultação/desocultação de uma figura, sendo esta uma técnica sugerida por Rodrigues (2002). Assim sendo, havia quatro tipos de retratos com os seguintes elementos: cabeça, pescoço e tronco, a preto e branco. Dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. Para iniciar a atividade plástica entregámos a cada aluno, uma folha tamanho A4 (retrato feminino ou masculino, à escolha do aluno), onde cada aluno teria de aplicar as técnicas e materiais que conhecia.

Durante a realização da atividade, os alunos estavam organizados dois a dois, ou seja, as mesas estavam colocadas de forma linear. Sobre cada mesa estava todo o material necessário para que os alunos pudessem trabalhar, salvo o material de pintura. Este material encontrava-se sobre uma mesa em frente ao quadro de ardósia. Quando o aluno necessitava de utilizar o material, dirigia-se junto a essa mesa.

Avaliação da 6.^a sessão

Tal como mencionei anteriormente no desenvolvimento da sessão, os alunos ficaram um pouco tristes por saber que esta seria a última aula em que iriam falar sobre obras de arte. Por este motivo, julgamos nós, que todo o grupo se empenhou e mostrou motivado desde o início ao fim da aula. Foi notório nesta sessão o respeito pela vez do outro e o querer compreender a opinião do outro, o que não era muito comum no início deste estudo. Após a análise da obra “Lava Bene” os alunos realizaram a sua experimentação plástica.

Como a maioria dos alunos considerou que a obra se tratava de descobrir “diferenças”, houve alguns colegas de carteira que decidiram colar os seus trabalhos fazendo um só como podemos ver nas composições: 106,107; 108, 109; 110 e 111. Ao longo da elaboração da composição plástica os alunos manifestaram interesse e motivação pelo seu trabalho. Foi notório por parte de alguns alunos o querer ajudar o colega de mesa com ideias para a transformação do retrato (folha entregue a cada aluno). Todos os alunos utilizaram como técnica a pintura para recriar o retrato já existente. No decorrer da atividade, verificámos que os alunos se preocuparam em aplicar as técnicas e os materiais que aprenderam até esta sessão. Utilizando vários recursos e técnicas como: folha de revistas, colagem, recorte, desenho, cola, entre outros. Observámos também em duas composições a utilização da técnica de *frottage*.

Referindo-nos agora às metas de aprendizagem, a maior parte dos alunos preocupou-se por aplicar os conhecimentos aprendidos, focando essencialmente a pintura e a colagem não aplicando a composição tridimensional, uma vez que não era aplicável nesta circunstância. Verificou-se ainda que os alunos se recordavam das técnicas e sobretudo dos materiais que foram utilizados ao longo das sessões, por isso, aplicaram os seus conhecimentos adquiridos, de uma forma espontânea, fluente e autónoma.

6.^a sessão – Transcrição do diálogo/debate em termos da observação/análise da obra “Lava Bene”

Data: 12/06/2012

Duração: 19 minutos

N.º de alunos: 19

Professora: Ora bom, hoje é a nossa última sessão, o trabalho da professora com vocês está muito próximo do fim...

Alunos: Não vamos ver mais obras de arte? (com ar triste)

Professora: Hoje vamos e amanhã ainda não sei. Porquê? Gostaram?

Alunos: Sim (grupo).

Professora: Quem me sabe dizer o que estivemos a fazer na última sessão que foi a...Se esta é a 6.^a a outra foi ...

Alunos: ...a 5.^a sessão.

- Vimos a boca grande (alguns risos).
- Que mais parecia um palhaço.
- E a piranha.

Professora: E que materiais foram precisos para fazer as obras?

Alunos: Foram precisos materiais reciclados.

Professora: O quê? Exatamente?

Alunos: caixa de Tide.

- Caixas de bolachas em cartão.
- Coisas em plástico.

Professora: Certo. Foram precisos materiais que podem ser reaproveitados.

- O que sentiram quando estavam a fazer as vossas construções? Porquê?

[algum silêncio]

Alunos: senti-me bem, porque estava a gostar.

- Não me lembro. Mas gostei muito.
- Parecia que estava numa oficina a arranjar coisas. Foi divertido.

Professora: Fico feliz por saber que gostaram.

- Será que hoje a obra que vamos ver foi construída também com materiais reciclados?

Alunos: Não.

- Não... Com todos. Devem ser com todos os materiais que vimos.

Professora: Quais? (Pergunta colocada ao aluno que respondeu anteriormente)

Alunos: Com todos os materiais que vimos na 1.^a, na 2.^a, 3.^a, 4.^a e na 5.^a sessão?

Professora: Humm... Já agora recordam-se da 1.^a sessão?

Alunos: Sim, o senhor que fez o retrato da sua mulher, essa foi a primeira que nós vimos.

- A Helena.
- Foram duas obras.

Professora: Boa memória, muito bem. Vamos então ver a obra que trago hoje.

[Observação da representação da obra “Lava Bene” de Mimmo Rotella, durante um minuto]

Alunos: Aquilo tem diferenças.

- Pois tem, porque as duas partes não são iguais.
- De um lado tem um bocado de uma cara e ali (aponta) já não?

Professora: Certo. Mas sabem-me dizer como foi feito?

Alunos: Cortou aos bocadinhos.

Professora: Ao cortar com a tesoura ficava assim (aponta para a obra)?

Alunos: Não, ele cortou com as mãos.

Professora: Acham que ele rasgou com as mãos é isso?

Alunos: Se calhar...

- Colou com papel por cima.
- Na segunda, a menina não tem o olho e na outra já tem. Se calhar rasgou por cima e desapareceu.

Professora: Por que razão o artista colocou dois retratos iguais e não diferentes?

Alunos: Eu sei...porque ele queria que houvesse diferenças.

Professora: Mas como é que o artista fez tudo isto?

Alunos: Com jornal...

- É um bocadinho difícil.
- Se calhar pintou e depois pôs papel por cima.
- Acho que levou um prato de plástico.
- [alunos indecisos]

Professora: Como é que vocês acham que o artista se sentia quando estava a fazer esta obra? Sentia-se triste, alegre, zangado... porquê?

Alunos: Ele estava contente, porque esta arte é feliz tem muitas cores bonitas.

- Estava alegre porque ele gosta de fazer obras de arte.

Professora: Se tivéssemos que fazer uma obra semelhante a esta, que materiais iríamos precisar?

Alunos: Papel.

- Tesoura.
 - Cola.
 - Folhas de revistas.
- Não vamos ver quem foi o senhor que fez?

Professora: Sim, agora mesmo.

[Observação da fotografia do artista]




Professora: Ele chama-se Mimmo Rotella e era italiano. Para além de ter feito obras de arte também foi um poeta.

Alunos: Escrevia poemas.




- É velho e não tem cabelo.
- Já morreu?



Professora: Sim. Morreu há 6 anos.

Tabela 18. Análise das composições da 6.^a sessão

	Pintura	Desenho	Recorte	Colagem	<i>Frottage</i>	Rasgar/descolar
 <p>06/2012</p> <p>99</p>	X		X	X		
 <p>12/2012</p> <p>100</p>	X		X	X		X
 <p>12</p> <p>101</p>	X		X	X		


	X			X		
102						
	X		X	X		
103						
	X		X	X		
104						

	X		X	X		
113						
	X	X				
114						
	X		X	X		
115						

 <p>2012</p> <p>116</p>	X		X	X	X (parede)	
 <p>2012</p> <p>117</p>	X	X	X	X		

ANEXO 10: Desenhos realizados na avaliação final

Tabela 19. Desenhos realizados na avaliação final

<p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o</p>  <p>118</p>	<p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o</p>  <p>119</p>	<p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o</p>  <p>120</p>	<p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o</p>  <p>121</p>
<p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o</p>  <p>122</p>	<p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o</p>  <p>123</p>	<p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o</p>  <p>124</p>	<p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o</p>  <p>125</p>
<p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o</p>  <p>126</p>	<p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o</p>  <p>127</p>	<p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o</p>  <p>128</p>	<p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o</p>  <p>129</p>
<p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o</p>  <p>130</p>	<p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o</p>  <p>131</p>	<p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o</p>  <p>132</p>	<p>Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o</p>  <p>133</p>

Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o



134

Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o



135

Este senhor está com dificuldade em desenhar o que sabe sobre a Arte. Ajuda-o



136