



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

GRACIETE OLIVEIRA VIEIRA MENDONÇA

**Estratégias de Desenvolvimento da Linguagem Visual
da Criança do Primeiro Ciclo**

Nome do Curso de Mestrado
Mestrado em Educação Artística

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor(a) Doutor(a) Anabela Moura

Fevereiro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO A QUE TAL SE COMPROMETA.

(Graciete Oliveira Vieira Mendonça)

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todas as pessoas que directa ou indirectamente contribuíram para que este estudo se tornasse possível.

À minha orientadora Professora Doutora Anabela Moura, pelo suporte, motivação e pela confiança que depositou no meu trabalho.

À professora Sara Ascensão pela disponibilidade prestada.

Aos alunos do segundo ano de escolaridade da Escola do Ensino Básico de Moledo do Minho, pela forma como me receberam e pela forma como participaram nas actividades desenvolvidas.

À Helen por me ter facultado informação.

À Olga pelo seu apoio moral e pelos seus conselhos.

À Sueli pelas longas conversas.

À minha família, Gi, Clara, Anita e Daniela.

Ao Luís pelo seu apoio.

E por último aos meus filhos André e Cátia por terem vivido um longo ano sem a “presença” da mãe.

Agradeço a disponibilidade e a ajuda prestada sempre que solicitados.

RESUMO

Estratégias de Desenvolvimento da Linguagem Visual da Criança do Primeiro Ciclo tem como finalidade testar algumas estratégias e actividades de Expressão Plástica ao nível do 1º ciclo, utilizando o modelo Inglês. Após a análise comparativa entre currículos de Expressão Plástica em Portugal e Inglaterra e a análise de teorias e práticas nacionais e internacionais ao nível da Educação Artística, esta investigação pretende verificar os efeitos da implementação de uma experiência curricular que teve lugar na Escola E.B. 1 de Moledo do Minho, Norte de Portugal.

O problema desta investigação problematiza a realidade de muitos professores generalistas em termos de formação artística e da sua falta de confiança para leccionar a Expressão Plástica e conseqüentemente a privação das crianças de tal experiência de aprendizagem, condenando-as a contactar com a Educação Artística apenas no 2º ciclo do Ensino Básico.

Metodologicamente este estudo assenta num estudo qualitativo sob a forma de uma investigação – acção, envolvendo uma professora generalista e uma professora/investigadora especializada em Educação Visual.

Os dados recolhidos através de instrumentos diversos, tais como a observação, diário de campo, conversas informais, fotografia e entrevistas foram analisados e permitiram mostrar que as crianças ficaram motivadas com as abordagens testadas nesta investigação – acção e também indicou como os aspectos testados favorecem os domínios artísticos apontados por Allison (1972), deveriam ser promovidos nas abordagens curriculares de forma sistemática. Todo este processo levou a concluir numa reformulação do currículo de Expressão Plástica que integre metodologias concretas que promova nos professores generalistas uma maior confiança na leccionação de tal saber.

CONCEITOS CHAVE: Currículo, Expressão Plástica, Cor.

ABSTRACT

The purpose of *The Strategies for the Development of Visual Language in Primary School Children* is to test the strategies and activities of Artistic Expression at primary school level, using the English model. After a comparative analysis of the curriculum of Artistic Expression in Portugal and England and an analysis of theories and national and international practices, this research intends to confirm the effects of the implementation of a curricular experience carried out at Escola E.B.1 in Moledo do Minho, Northern Portugal.

The problem that this research reveals is the reality that many generalist teachers, due to a lack of artistic training and confidence in teaching Artistic Expression, subsequently deprive children of this learning experience, consigning them to have contact with Artistic Education only 2nd cycle of basic education.

Methodologically this study is based on a qualitative study in the form of an action research, involving a generalist teacher and a researcher/teacher who is a Visual Education specialist.

The details gathered through diverse instruments such as observation, a field diary, informal conversations, photography and interviews were all analyzed. They showed that children were motivated by the approaches implemented in this action research. Also indicated were how the aspects tested favor the artistic areas put forward by Allison (1972) and should be promoted in a systematic manner when approaching the curriculum. The entire process lead to the conclusion that an overhaul of the Artistic Expression curriculum, to integrate concrete methodologies, would empower generalist teachers with a greater confidence to teach what they know.

Key concepts: Curriculum, Artistic Expression, Color

Declarações de Autor	
Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Lista de Conteúdos	vii
Lista de Figuras	ix
Lista de Tabelas	x
Lista de Anexos	xi

CAPÍTULO I CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Contexto da Investigação	1
1.2 Problema da Investigação	2
1.3 Finalidades da Pesquisa	3
1.4 Questões da Pesquisa	3
1.5 Conceitos - Chave	4
1.6 Sumário	4

CAPÍTULO II REVISÃO DE LITERATURA

2.0 Introdução e Finalidades	5
2.1 Definição de Conceitos - Chave	5
2.2 Análise do Currículo Nacional Inglês	5
2.2.1 Estrutura do Currículo Nacional Inglês	5
2.2.2 Finalidades do Currículo Nacional Inglês	7
2.2.3 Apresentação de uma Unidade de Trabalho Inglesa	7
2.3 Análise do Currículo Nacional Português	9
2.3.1 Estrutura do Currículo Nacional Português	9
2.3.2 Finalidades do Currículo Nacional Português	11
2.3.3 Apresentação de uma Actividade de Expressão Plástica do 1º ciclo Português	12
2.4 Análise Comparativa do Currículo Nacional Português e Currículo Nacional Inglês	13
2.5 Sumário	15

CAPÍTULO III METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.0 Introdução e Finalidades	17
3.1 Selecção da Metodologia de Investigação	17
3.1.1 Método de Investigação Acção – Suas Características	18
3.2 Contexto da Investigação	19
3.2.1 Escola Participante	20
3.2.2 Alunos Participantes	21
3.2.3 Professores Participantes	21
3.3 Métodos de Recolha de Dados	22
3.3.1 Entrevistas	22
3.3.2 Diário e Notas de Campo	22
3.3.3 Observação	23
3.3.4 Fotografia	24
3.3.5 Vídeo gravação	24
3.4 Design da Investigação	25
3.5 Análise de Dados	25
3.6 Plano de Acção	26
3.7 Considerações Éticas	26
3.8 Sumário	27

CAPÍTULO IV DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE

4.0 Introdução e Finalidades	29
4.1 Técnicas de Recolha de Dados	29
4.2 Descrição da Investigação - Acção	29
4.2.1 Preparação da Equipa da Investigação - Acção	29
4.2.2 Construção de Recursos Pedagógicos	33
4.2.3 Implementação da Acção	35
4.2.3.1 Descrição da Intervenção Curricular	36
4.3 Sumário	64

CAPÍTULO V ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5.0 Introdução e Finalidades	65
5.1 A Cor nas Actividades de Expressão Plástica	65
5.2 Materiais e Recursos em Actividades de Expressão Plástica	67
5.3 Como Pode Ser Melhorada a Preparação Profissional dos Professores	

do 1º Ciclo	72
5.4 Sumário	74

CAPÍTULO VI RESULTADOS E CONCLUSÕES

6.1 Apresentação dos Resultados	75
6.2 Implicações para Futuras Práticas da Expressão Plástica e Investigações	79

BIBLIOGRAFIA	81
---------------------	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Actividade de Expressão Plástica do 1º Ciclo	12
Figura 2- Escola E. B. 1 de Moledo do Minho	20
Figura 3- Paul Cézanne (<i>Natureza morta com maçãs, 1890</i>)	35
Figura 4- Georges Braque (<i>O dia, 1929</i>)	35
Figura 5- Sala dos alunos do 2º ano	37
Figura 6- Análise da obra de Cézanne	39
Figura 7- Análise da obra de Braque	40
Figura 8- Desenho de LeR	43
Figura 9- Desenho de JS	43
Figura 10- Desenho de BS	43
Figura 11- Desenho de RL	43
Figura 12- Desenho de PA	44
Figura 13- Desenho de PV	44
Figura 14- Trabalho com colagens de AD	45
Figura 15- Trabalho final das colagens	45
Figura 16- Copos com têmperas diluídas pela investigadora	45
Figura 17- Experiência com amarelo e azul ciano	47
Figura 18- Resultado da experiência	47
Figura 19- Experiências com as cores	48
Figura 20- Resultado da experiência com as cores	48
Figura 21- Iniciação à exploração da cor	49
Figura 22- PA iniciando a actividade	50
Figura 23- Exploração da cor com têmperas	50
Figura 24- Marcas cromáticas de VS	50
Figura 25- Marcas cromáticas de AD	50

Figura 26- Marcas cromáticas de CD	50
Figura 27- O castanho de PV	51
Figura 28- Exploração das cores primárias	53
Figura 29- Resultado da ficha	53
Figura 30- “ <i>Notre Dame</i> ” Matisse (1902)	54
Figura 31- “ <i>Mesa Posta</i> ” Matisse (1908)	54
Figura 32- Trabalho de RL	55
Figura 33- Trabalho de VS	55
Figura 34- Trabalho de RR	56
Figura 35- Trabalho de PA	56
Figura 36- Trabalho de CD	56
Figura 37- Trabalho de LuR	56
Figura 38- “ <i>Retrato com risca verde</i> ” (1905)	57
Figura 39- “ <i>Natureza morta com laranjas</i> ” (1913)	57
Figura 40- “ <i>A blusa Romena</i> ” (1940)	57
Figura 41- “ <i>O atelier vermelho</i> ” (1911)	57
Figura 42- O “ <i>arco-íris</i> ” de BS	59
Figura 43- Pintura de RR	60
Figura 44- Pintura de LeR “ <i>A minha casa</i> ”	60
Figura 45- Pintura de SL “ <i>Do que eu gosto</i> ”	60
Figura 46- Pintura de AD	60
Figura 47- Pintura de LuR	60
Figura 48- Pintura de JS	60
Figura 49- Pintura de PA	61
Figura 50- Pintura de VS	61
Figura 51- Pintura de RL	61
Figura 52- Pintura de PV	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Exemplo de Uma Unidade Inglesa Sobre o Auto-retrato	8
Tabela 2- Dados das Professoras Participantes	21
Tabela 3- Plano de Acção	26
Tabela 4- Preparação das Actividades	32
Tabela 5- Tópicos das Sessões	36
Tabela 6- Análise das Obras “ <i>Natureza morta com maçãs</i> ” (1890) de Cézanne e “ <i>O Dia</i> ” (1929) de Braque	40

Tabela 7- Atividades Desenvolvidas	63
------------------------------------	----

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1- Auxiliar Pedagógico Paul Cézanne	88
Anexo 2- Auxiliar Pedagógico Georges Braque	89
Anexo 3- A Cor Ficha de Trabalho	90
Anexo 4- Grelha de Entrevista aos Professores	91
Anexo 5- Grelha de Observação	93
Anexo 6- Grelha Pós – Observação	94
Anexo 7- Pedido de Autorização para a Realização de Uma Investigação	95
Anexo 8- Pedido de Autorização Aos Encarregados de Educação	96
Anexo 9- Planificação de uma Unidade Inglesa Sobre o Auto-Retrato	97

CAPÍTULO I – CONTEXTO DA PESQUISA

1.1 Contexto da Investigação

Ao longo dos meus dezoito anos de experiência como professora especialista de Educação Visual e Tecnológica, tenho verificado que geralmente as crianças do segundo ciclo do Ensino Básico têm apenas o seu primeiro contacto com as Artes Visuais, neste nível de ensino. Essa vivência tem-me permitido constatar que algo impede que tal aprendizagem se inicie no primeiro ciclo, o que me leva a mim e a outros profissionais desta área científica a interrogarmo-nos sobre tal situação. Seria de esperar que tal aprendizagem se iniciasse já no pré-escolar e no primeiro ciclo, conforme está contemplado no Currículo Nacional do Ensino Básico do primeiro ciclo (...). Por outro lado as crianças encontram-se num estágio de desenvolvimento que segundo Piaget e Inhelder (1997) é o período das Operações Concretas, fase em que as ideias se reorganizam e começam a olhar o mundo que as rodeia com realismo, ou seja a fase ideal segundo diversos autores (Barrett, 1982; Lowenfeld e Brittain, 1987; Allison, 1972; Eisner, 1985) para introduzir conceitos e capacidades artísticas e uma cultura estética e preparar as crianças para a uma cuidada observação do mundo e assim enriquecerem-se graças a uma adequada Educação Artística que segundo Bamford (2009:23,24)

Tem como objectivo transmitir a tradição cultural aos jovens e prepará-los para que possam gerar a sua própria linguagem artística e contribuir assim para a sua formação global (emocional e cognitiva).

Para que tal situação altere, seria importante repensar a formação de professores generalistas, visando uma melhor preparação para a formação artística, tal como acontece no Currículo Inglês (1999).

Embora os objectivos da Expressão Plástica do primeiro ciclo sejam semelhantes aos do segundo ciclo, esta resume-se essencialmente a actividades do domínio produtivo/expressivo, ou por outras palavras a um cumprimento de saberes/competências ligados a práticas uniformizadoras, não enfatizando competências relacionadas com os domínios analítico e crítico, histórico-cultural e perceptual de que nos fala Allison (In Moura 2000). A cultura é um domínio da aprendizagem artística fundamental, para o qual a minha experiência no sector da Educação Artística me permite afirmar que tem vindo a ser muito pobremente

desenvolvido. Isso talvez se deva ao facto da investigação neste âmbito estar a dar os primeiros passos desde as duas últimas décadas no nosso país.

A experiência da Expressão Plástica, no primeiro ciclo, fica muito aquém das intenções políticas e educacionais dos pedagogos que se preocuparam e interessaram com a educação artística ao longo da História, tal como Read (1945), Lowenfeld e Brittain (1987).

Por outro lado, a falta de formação dos professores generalistas, não lhes permite compreender e valorizar a importância das áreas artísticas, para o desenvolvimento integral da criança, cujo objectivo é “desenvolver as capacidades de expressão; a imaginação criativa; a actividade lúdica” (Sousa, 2003:32).

Face a esta situação, há a necessidade de rever modelos pedagógicos que enfatizem actividades e estratégias artísticas, que sirvam de base para: (1) desenvolver a percepção visual, (2) a literacia em arte, (3) expressar ideias e sentimentos, (4) desenvolver o espírito crítico, (5) mostrar um número infinito de materiais, ferramentas e equipamentos que podem ser utilizados e (6) orientar os professores generalistas para a prática da Expressão Plástica, para desmistificar que a arte é só para artistas (Almeida, 2009).

1.2 Problema da Investigação

Sousa (2003:17 e 20) afirma que já Platão e Aristóteles defendiam a ideia que nenhuma educação é verdadeiramente completa se não houver uma base na educação artística.

No entanto, ainda hoje se lhe dá pouca importância à educação artística. Brassart e Rouquet (1975:19) reforçam este argumento quando referem:

(...) parece que é esquecida por muitos, negligenciada por outros, desvalorizada por alguns, a educação artística continua a ser, em geral incompreendida.

Apesar desta última citação ter sido feita há trinta e cinco anos, constata-se que este problema persiste. Num estudo comparativo promovido pela UNESCO (2004) constatou-se que ainda existe um fosso entre a importância concedida à Educação Artística “no papel” e na realidade (Santos, 2006:5). A sociedade em geral não confere o devido valor à Expressão Plástica, vendo-a como uma arte menor, algo inacessível,

de difícil entendimento e só para alguns, apesar do que está contemplado no Programa Nacional do Ensino Básico (2001:149) onde refere:

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. (...) A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

A inadequada formação dos professores generalistas ao nível das Expressões Artísticas aliada à falta de modelos pedagógicos que lhes sirvam de estímulo e facilitem a sua tarefa de ensino - aprendizagem, dificulta a prática das Expressões Artísticas e faz com que estes se afastem da prática artística.

É necessário que os professores generalistas não ignorem o papel da Educação Artística na formação da criança, (1) compreendendo o papel da arte no entendimento do mundo e das obras de arte da sua e das outras culturas, no passado e no presente, e (2) o conhecimento e compreensão da forma, dos elementos visuais, materiais e técnicas que os artistas, artesãos e designers usam para realizar os seus trabalhos.

1.3 Finalidades da Pesquisa

- Realizar uma análise comparativa dos actuais Currículos da Expressão Plástica em Portugal e Inglaterra;
- Reflectir sobre exemplos de prática da Expressão Plástica a nível nacional e internacional;
- Testar estratégias e actividades de Expressão Plástica utilizadas no contexto Inglês numa escola de 1º ciclo Português.

1.4 Questões da Pesquisa

Para o desenvolvimento deste estudo formulei as seguintes questões:

- Como pode a fase do conhecimento e compreensão do currículo Inglês ser testado no contexto português?
- Como explorar a cor nas actividades de Expressão Plástica no 1º ciclo;

- Que materiais e que recursos podem ser usados para a implementação de actividades de pintura no âmbito da Expressão Plástica?
- Como pode ser melhorada a preparação profissional dos professores do 1º ciclo.

1.5 Conceitos Chave

Os conceitos fundamentais deste estudo foram os seguintes:

Currículo, Expressão Plástica, Cor.

1.6 Sumário

Este capítulo apresentou o contexto e o problema da investigação, incidindo sobre o papel da Expressão Plástica no primeiro ciclo do Ensino Básico e a forma como é desenvolvido e encarado pelos professores generalistas e especialistas que leccionam neste nível de ensino e os obstáculos com que se deparam para a sua leccionação como consequência da falta de formação dos professores generalistas e modelos teóricos e práticos à abordagem dos conteúdos da disciplina, resumindo-se a actividades uniformizadoras que são também negligenciadas em detrimento de outras áreas.

As finalidades da pesquisa foram apresentadas assim como as questões da investigação e os conceitos - chave.

CAPÍTULO II REVISÃO DE LITERATURA

2.0 Introdução e Finalidades

Este capítulo apresenta a revisão da literatura sobre alguns domínios da Educação Artística e do seu contributo para o desenvolvimento integral da criança. São abordados os conceitos – chave e apresentada uma análise comparativa dos currículos de artes em Inglaterra e Portugal e por fim reflecte sobre o conceito da cor.

2.1 Definição de Conceitos – Chave

Segundo Eisner (1998) os currículos são um bom instrumento de trabalho que definem objectivos, apresentam e descrevem conteúdos e normalmente sugerem actividades, geralmente bem aceites pelos alunos. Basicamente os currículos são um conjunto de planos e materiais.

Expressão Plástica é definida por Sousa (2003) como uma atitude pedagógica centrada na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades, cujo principal objectivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos.

Arnheim (1992:322) refere que “o mundo da cor não é simplesmente uma série de inúmeros matizes, é claramente estruturado na base das três primárias fundamentais e suas combinações. Contudo é necessária uma atitude mental particular para organizar o mundo colorido de alguém de acordo com características puramente perceptivas”.

2.2 Análise do Currículo Nacional Inglês

2.2.1 Estrutura do Currículo Nacional Inglês

O Currículo Nacional Inglês está estruturado em quatro estádios/etapas chave (key stage) – etapa chave 1 (5 -7 anos), etapa chave 2 (8 -11 anos), etapa chave 3 (11-14 anos) e etapa chave 4 (14 -16 anos) - elaboradas de forma a dar continuidade e sequência de cada etapa para a seguinte. Cada etapa chave tem um cumprimento de

objectivos a atingir, de acordo com os temas a serem abordados. Todas as actividades destas etapas chave passam por quatro fases específicas, que serão mais ou menos aprofundadas consoante a etapa chave, em que a criança se insira, que são:

1- Exploração e desenvolvimento de ideias (*Exploring and developing ideas*)

Nesta fase os alunos devem ser ensinados a recorrer a uma primeira observação, à experiência, à imaginação e à exploração de ideias; a questionar-se acerca do ponto de partida para o seu trabalho e a recolher informação para o desenvolvimento do mesmo.

2- Investigação, realização de arte, artesanato e design (*Investigating and making art, craft and design*)

Nesta fase espera-se que os alunos investiguem a variedade de materiais existentes e a sua função, experimentem esses materiais e técnicas e os apliquem nos seus trabalhos, representando a partir de observações, ideias e sentimentos.

3- Avaliação e desenvolvimento do trabalho (*Evaluating and developing work*)

Esta fase consiste na necessidade de cada aluno rever o que ele e os outros fizeram, dizer o que pensa acerca do que fez, identificar o que pode fazer para modificar o seu trabalho de forma a melhorá-lo.

4- Conhecimento e compreensão (*Knowledge and understanding*)

Os alunos devem ser ensinados acerca dos elementos visuais (cor, padrão, textura, linha, tom, forma e espaço) e como combiná-los para a finalidade desejada, que materiais usar para o trabalho que pretendem realizar, estabelecer diferenças e semelhanças entre o seu trabalho, dos artistas, artesãos e designers em diferentes tempos e culturas.

O Currículo Nacional Inglês (1999) apresenta como objectivos: (1) permitir que as crianças desenvolvam o conhecimento, a compreensão e as suas capacidades/habilidades desde muito cedo; (2) experimentar o prazer de aprender, usando coisas novas; (3) aprender com os próprios erros; (4) reconhecer os seus potenciais e (5) desenvolver a confiança de que necessitam para continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, através do uso da linguagem apropriada, do uso da informática e comunicação tecnológica, saúde e segurança (ibid:6). No mesmo documento pode ainda ler-se:

Art and design is not just a subject to learn, but an activity that you can practice: with your hands, your eyes, your whole personality (Blake, *in* The National Curriculum for England, 1999:14).

Arte e design não é um assunto apenas para aprender, mas uma actividade que podes praticar com as tuas mãos, com os teus olhos, toda a tua personalidade.

2.2.2 Finalidades do Currículo Nacional Inglês

Cada etapa chave do Currículo Nacional Inglês tem como finalidade (1) desenvolver a criatividade e imaginação através da exploração visual, táctil e sensorial da qualidade dos materiais e processos; (2) aprender sobre o papel da arte, artesanato e design no ambiente; (3) compreender a cor, a forma, o espaço, o padrão e a textura, usando-os para representar aquilo que vêem, as suas ideias e os sentimentos; (4) usar devidamente os materiais e ferramentas de acordo com o que vão fazer; e (5) desenvolver o sentido crítico (In The National Curriculum for England, 1999:16-18).

Por outro lado o Currículo Inglês também foca a forma como a Arte e o Design contribuem para uma aprendizagem transversal, a nível moral, espiritual, social, desenvolvimento cultural, competências fundamentais “*key skills*” e competências de pensamento “*thinking skills*”. Cada um destes valores permite promover o trabalho criativo ligado às experiências, ideias e sentimentos, às representações dos artistas; valorizando as ideias e contribuições dos outros. Por outro lado tal abordagem reconhece que as imagens e artefactos transmitem crenças e ideias de um contexto cultural e que todos estes valores estão implícitos/explicitos nas obras de arte, reflectindo um momento vivido pelo autor.

2.2.3 Apresentação de uma Unidade de Trabalho Inglesa

O Currículo Nacional Inglês oferece sugestões de unidades de trabalho, nas quais os professores podem total ou parcialmente basear nas actividades da Expressão Plástica que promovem. Estas unidades contêm um conjunto de objectivos e conteúdos que facilitam a leccionação dos temas seleccionados, proporcionando desta forma uma ajuda preciosa para os professores que se sentem intimidados com a

prática desta área ou para aqueles que querem aportar novas experiências aos seus alunos (Meager, 1995:6), conforme exemplo da tabela 1.

Tabela 1 Exemplo de uma Unidade Inglesa sobre o Auto-retrato

Unidade sobre o Auto-retrato
Sobre a unidade Nesta unidade, as crianças fazem um auto-retrato para comunicar ideias sobre si mesmas. Falam acerca de retratos de outras crianças, pinturas, fotografias e de auto retratos de artistas, a fim de desenvolver ideias de como poderão realizar o seu auto-retrato. Investigam sobre os materiais de desenho, técnicas e aprendem a misturar e usar a cor numa pintura.
Onde assenta esta unidade Esta unidade baseia-se na unidade “Nós mesmos”, com ligação à Ciência, à saúde, respeitando diferenças e semelhanças entre pessoas.
Conteúdos da unidade: Arte, Linha, Cor, Pintura, Bidimensão, Textura, Forma, Trabalho Individual.
Vocabulário Nesta unidade, as crianças terão a oportunidade de usar palavras e frases relacionadas com: As linhas (fino, ondulado, quebrado); Cores (brilhante, sem brilho, luz); Cor mistura (de espessura fina, aquosa, tons claros e sem brilho, luz e escuridão); Formas (longas, ovais, curvas); Texturas (lisa, crespas); Composição (qualidades visuais).
Recursos Lápis de grafite macio (2B e 4B), carvão, pastel suaves e oleosos, lápis de cera, materiais de pintura, como tinta líquida ou pó, pincéis, roupa adequada, imagens, fotografias, revistas e retratos de diferentes artistas, como por exemplo <i>Duas meninas de Isaac Oliver</i> , etc.
Finalidades da unidade <u>A maioria das crianças deverá ser capaz de:</u> explorar ideias sobre auto-retratos, investigar e usar material de desenho e pintura, usar técnicas para comunicar as suas ideias e dizer o que pensam e sentem sobre si próprios, sobre o trabalho dos outros e sugerir formas para melhorar o seu próprio trabalho. <u>As crianças que não têm tanto progresso deverão ser capazes de:</u> utilizar técnicas de desenho e pintura para comunicar ideias sobre si próprias, falar do que pensam ou sentem sobre o seu trabalho. <u>As crianças deverão ser capazes de:</u> recolher informações visuais sobre si e outros para desenvolver o seu trabalho, investigar qualidades visuais e tácteis, realizar um auto-retrato mostrando as suas ideias comentar semelhanças e diferenças do seu trabalho e dos outros, adaptar e melhorar o seu próprio trabalho.

2.3 Análise do Currículo Nacional Português

2.3.1 Estrutura do Currículo Nacional Português

O Currículo Nacional do Ensino Básico Português (2001:149) refere que a Educação Artística ao longo do Ensino Básico se desenvolve em quatro grandes áreas artísticas:

- Expressão Plástica e Educação Visual;
- Expressão e Educação Musical;
- Expressão Dramática/Teatro;
- Expressão Físico-Motora/Dança.

O mesmo currículo (2001:149) indica que estas áreas no primeiro ciclo são trabalhadas de forma integrada pelo professor da classe podendo ser coadjuvado por professores especialistas.

O Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro (Diário da República, 2006:20013) que define os tempos mínimos semanais para a leccionação dos programas (no 1º ciclo) e o desenvolvimento dos currículos das diversas áreas, verifica-se que é atribuído:

- 8 horas para a Língua Portuguesa (incluindo uma hora diária para a leitura);
- 7 horas para a Matemática;
- 5 horas para o Estudo do Meio (metade para o Ensino Experimental das Ciências);
- 5 horas para serem geridas de forma flexível nas áreas das Expressões (Expressão Plástica, Expressão Musical, Expressão Físico-Motora/Dança) e restante Área Curricular de Educação Moral e Religiosa Católica.

Essas cinco horas semanais também têm de ser divididas pelas Áreas Curriculares Não Disciplinares de Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. A gestão desse tempo lectivo acarreta problemas por não estar definido, ficando ao critério do professor generalista.

Uma vez que este tempo lectivo não é devidamente expresso no programa do Ensino Básico do primeiro ciclo, tem resultado numa disparidade de soluções na distribuição das horas pelas áreas atrás mencionadas.

Uma Educação Artística pressupõe, antes de tudo, que na organização curricular, letras, ciências, técnicas e artes tenham a mesma ponderação, haja equilíbrio e não preferências ou predominâncias, concorrendo em igualdade de circunstâncias para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral, homogênea e congruente – a harmonia estética na harmonia educacional. (Sousa, 2003:63).

A abordagem da Educação Visual, no Currículo Nacional do Ensino Básico, faz-se através de fases, à semelhança do Currículo Inglês. Assim no 1º ciclo (6/9 anos) é leccionada a Expressão Plástica. No 2º ciclo (10/12 anos) a Educação Visual e Tecnológica e no 3º ciclo (12/14 anos) a Educação Visual como educação do olhar e do ver. Os restantes ciclos são leccionados por professores especialistas nas diversas áreas.

Ao longo do Ensino Básico o aluno deve ter a oportunidade de desenvolver (ibid:150 e 152):

(1) **Experiências de Aprendizagem** - nas práticas de investigação; produção e realização de espectáculos, oficinas, mostras, exposições, instalações e outros; utilização das tecnologias da informação e comunicação; assistência a diferentes espectáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos; práticas disciplinares; contacto com diferentes tipos de culturas artísticas; conhecimento do património artístico nacional; intercâmbios entre escolas e outras instituições; exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais;

(2) **Literacia em Arte** – na apropriação das linguagens elementares das artes; desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; desenvolvimento da criatividade; compreensão das artes no contexto, como forma a fortalecer a sua identidade pessoal e social, enformar a identidade nacional e permitir o entendimento das suas tradições culturais e de outros povos.

Acredita-se que a educação em Artes Visuais, num processo contínuo ao longo da vida, tenha implicações no desenvolvimento estético - visual dos indivíduos, tornando-se condição necessária para alcançar um nível cultural mais elevado, prevenindo novas formas de iliteracia (C.N.E.B., 2001:155).

2.3.2 Finalidades do Currículo Nacional Português

É esperado que ao longo do Ensino Básico o aluno adquirira competências na Arte, que se articulam em três eixos estruturantes (2001:157): fruição – contemplação, produção – criação, reflexão – interpretação. Estes eixos devem ser articulados e operacionalizados em dois domínios de competências específicas: o da comunicação visual e dos elementos da forma (Ibid.).

Para alcançar as competências específicas de forma progressiva constante dos conteúdos e conceitos próprios da área artística, o aluno deve desenvolver quatro eixos (C.N.E.B, 2001:153):

- 1- Apropriação das linguagens elementares das artes;
- 2- Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;
- 3- Desenvolvimento da criatividade,
- 4- Compreensão das artes no contexto.

No domínio da comunicação visual (C.N.E.B, 2001:158) os alunos do primeiro ciclo devem experimentar a leitura de formas visuais em diversos contextos, ilustrar visualmente temas e situações, explorar a relação imagem - texto na construção de narrativas visuais, identificar e utilizar códigos visuais e sistemas de sinais, reconhecer processos de representação gráfica convencional.

No domínio dos elementos da forma (ibid:159) os alunos devem: reconhecer o seu corpo e explorar a representação da figura humana, identificar vários tipos de espaço, reconhecer e experimentar representações bidimensionais e tridimensionais, exprimir graficamente a relatividade de posições dos objectos representados nos registos bidimensionais, compreender que a forma aparente dos objectos varia com o ponto de vista, relacionar as formas naturais e construídas com as suas funções e os materiais que as constituem, perceber que a mistura das cores gera novas cores, reconhecer a existência de pigmentos de origem natural e sintética, conhecer e aplicar os elementos visuais e a sua relação com as imagens disponíveis no património artístico, cultural e natural, criar formas a partir da sua imaginação utilizando intencionalmente os elementos visuais:

- Ponto
- Linha
- Cor
- Textura
- Forma

2.3.3 Apresentação de uma Actividade de Expressão Plástica do 1º ciclo Português

O Currículo Nacional Português não oferece sugestões de unidades de trabalho para a prática da Expressão Plástica do primeiro ciclo, tal como acontece no Currículo Inglês. Os manuais apresentam actividades como a que está na figura abaixo.

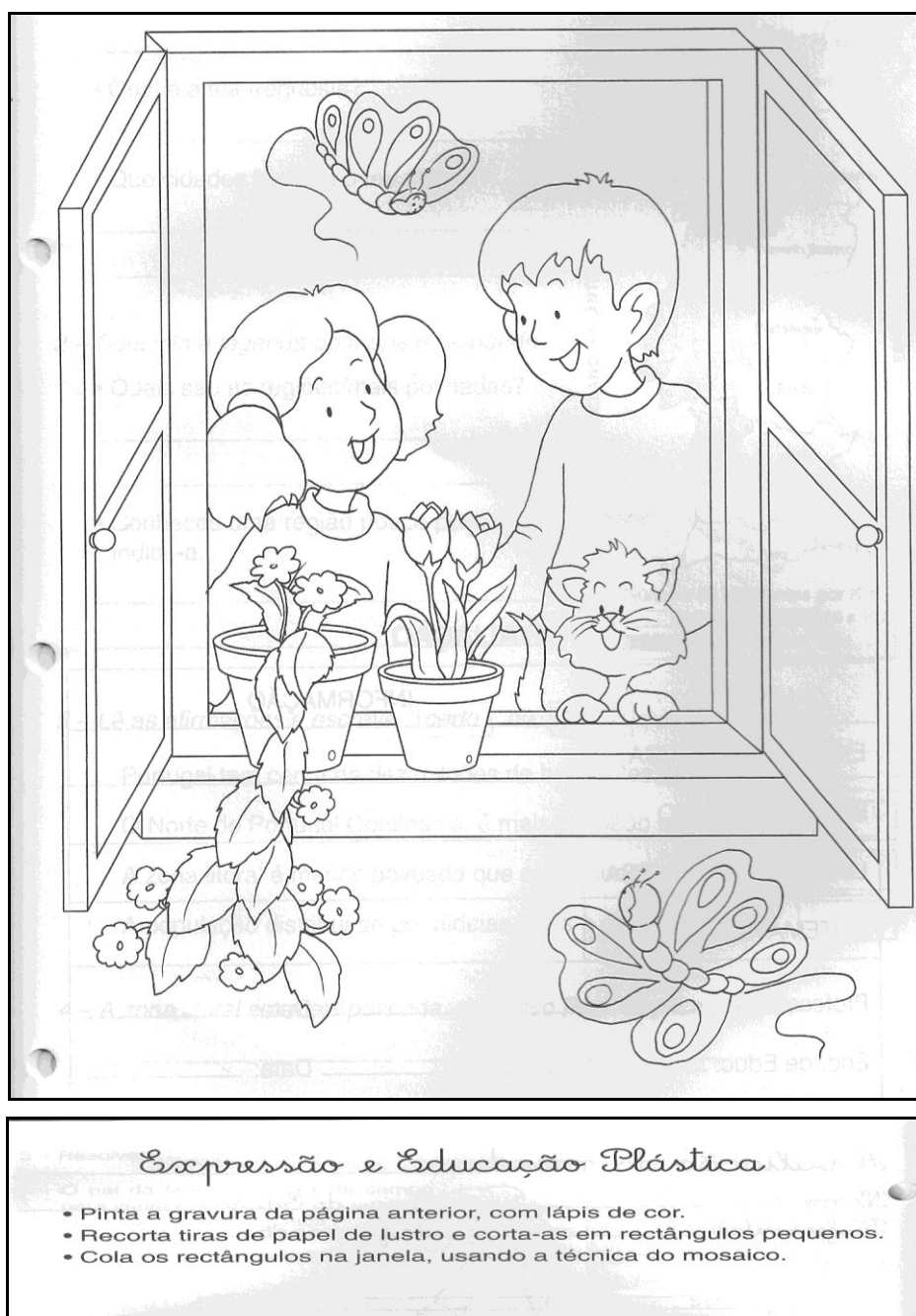


Fig. 1 Actividade de Expressão Plástica do 1º ciclo, retirada do manual “Tico” (Castro e AI, 2005:57)

2.4 Análise Comparativa do Currículo Nacional Português e Currículo Nacional Inglês

Após a análise comparativa de ambos currículos constatei o que há de comum e de distinto nos dois documentos. Actualmente é requerido em ambos países que sejam professores especialistas a leccionar a área de Expressão Plástica, tal como é referido no Despacho nº 19 575/2006 de 25 de Setembro. No contexto inglês existe uma estrutura bem definida que proporciona um claro sentido de direcção aos professores que os auxilia a desenharem os seus programas ao contrário da situação portuguesa, onde os eixos mencionados não evidenciam de forma clara o que fazer e como fazer. Enquanto o modelo inglês enfatiza os domínios de Allison (1972) – expressivo/produtivo, perceptual, analítico/crítico e histórico/cultural, o português inclui directrizes gerais que destacam claramente o domínio expressivo e produtivo, não enfatizando os domínios da percepção e o analítico - crítico. No caso do domínio perceptual, por exemplo, que se refere ao desenvolvimento de competências que fortalecem a capacidade de ver, sentir e compreender a forma, a cor e outros elementos da gramática visual, no contexto português isso é quase ignorado pela grande percentagem de professores generalistas. Por outro lado, constata-se que no Currículo Nacional Português não há objectivos a atingir no final de cada ciclo ou etapa de aprendizagem, tal como acontece no Currículo Inglês em cada etapa chave (key stage). O documento do Ministério da Educação (2001:150) apenas menciona:

Ao longo da educação básica, o aluno deve ter oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e, simultaneamente ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social.

No sistema inglês é enfatizado o contributo de mulheres e homens em termos criativos, mas essas preocupações de género no currículo português estão ausentes. Igualmente se constata a ênfase nas questões de diversidade cultural no caso do Currículo Nacional Inglês. No português a ênfase é etnocêntrica (Moura, 2000). Na sua tese de doutoramento Moura (ibid) refere que os educadores de Arte Portuguesa adoptam uma perspectiva colonizadora ao ensinarem somente o património artístico Português.

Em termos de avaliação constata-se a importância dada à avaliação formativa e sumativa no Currículo Nacional Inglês, enquanto no Currículo Nacional Português a ênfase é dada à avaliação formativa.

Em termos curriculares e tendo em conta as abordagens curriculares mencionadas por Eisner (1985) verifica-se, por um lado, que no sistema inglês as orientações curriculares acentuam uma abordagem social e o domínio crítico. Em Portugal as orientações curriculares evidenciam um pobre desenvolvimento de competências críticas e uma ênfase demasiado forte no domínio expressivo – produtivo que se refere ao desenvolvimento de competências e capacidades que contribuem para uma compreensão da natureza, propósito e processos de arte, artesanato e design e dos meios para comunicar e criar (Allison, 1972). Os elementos da gramática visual, tais como o Desenho e a Pintura são explorados como actividades espontâneas e não como processos para a aprendizagem. No sistema inglês enfoca-se o património como um domínio importante para o desenvolvimento do ser humano, a nível moral, social e espiritual, promovendo-se os factos históricos como veículos de conhecimento e compreensão das diferentes épocas e diferentes culturas. O mesmo currículo foca a História da Arte reconhecendo que esta promove e facilita o conhecimento das produções artísticas da humanidade, da descoberta das riquezas deixadas pelos antepassados, do recuar no tempo para reviver episódios que marcaram momentos, a compreensão e explicação das mudanças no tempo (Hernández, 2006:79). Também Eisner (1985) reforça essa necessidade, pois afirma que a História da Arte pretende esclarecer os alunos a perceber como é que a arte e a cultura interagem e que é fundamental que as crianças reconheçam que o mundo da arte é parte integrante do seu meio cultural e é um marco temporal.

Se não tiverem contacto já no primeiro ciclo e ao longo do Ensino Básico com a História da Arte, esta oportunidade pode perder-se para sempre (Batet, 1996:5).

O Domínio analítico e crítico de que nos fala Allison (1972) refere-se ao desenvolvimento de competências na descrição, análise, interpretação e avaliação das qualidades específicas numa base, tanto para experimentar como para comunicar significativamente acerca do conteúdo e forma na arte, artes e design.

Para a compreensão do meio envolvente e da cultura visual é necessário desenvolver estratégias que sirvam de guias para esclarecer o significado das representações visuais. Interpretar a linguagem visual, sob qualquer forma, exige o conhecimento e compreensão dos elementos visuais de Arte e a exploração desenvolvimento de ideias que, por outras palavras, correspondem ao domínio perceptual (Allison, 1972). Esse domínio diz respeito ao desenvolvimento de competências que alargam as capacidades de ver, sentir e compreender a forma, a cor e textura como parte de

encontro com o meio visual e táctil e como sendo fundamental para a expressão estética.

2.5 Sumário

Este capítulo dividiu-se em duas partes: a primeira apresentou a definição dos conceitos - chave propostos para esta investigação e descreveu o Currículo Nacional Inglês e o Português. A análise da literatura permitiu verificar que no primeiro caso são focadas as finalidades e a estrutura da área disciplinar de “Art and Design”, que se divide em quatro etapas chave (Key stage) – etapa chave 1 (5 -7 anos), etapa chave 2 (8 -11 anos), etapa chave 3 (11-14 anos) e etapa chave 4 (14 -16 anos). Estas etapas chave estão elaboradas de forma a dar continuidade e sequência entre as várias etapas contemplando os de objectivos a atingir e que as actividades destas etapas chave passam por fases específicas. Outro dos resultados verificados é que o Currículo Nacional Português abrange quatro grandes áreas, a da Expressão Plástica, de Educação Musical, da Educação Física – Motora/Dança e da Expressão Dramática/Teatro e que ao longo do Ensino Básico o aluno deverá ter a oportunidade de desenvolver Experiências de Aprendizagem e Literacia em Arte. No entanto, conclui-se que para alcançar as competências específicas próprios da área artística, o aluno deverá desenvolver quatro eixos: o de Apropriação das linguagens elementares das artes; do Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; do Desenvolvimento da criatividade e o da Compreensão das artes no contexto. Essas aprendizagens nos sectores da fruição – contemplação, da produção – criação e de reflexão – interpretação. Estes eixos devem ser articulados e operacionalizados em dois domínios de competências específicas: o da comunicação visual e dos elementos da forma.

Na segunda parte do capítulo, a análise comparativa dos dois currículos permitiu concluir que em ambos países é requerido que sejam professores especialistas a leccionar a área de Expressão Plástica, porém o Currículo Inglês apresenta uma estrutura definida, proporcionando aos professores uma clara direcção para desenharem os seus programas, enquanto que no caso português não evidenciam como fazer nem o que fazer. O Currículo Inglês enfatiza o domínio expressivo/produtivo, perceptual, analítico/crítico e histórico/cultural e no Currículo Português apenas destaca o domínio expressivo e produtivo. O tempo lectivo para a Expressão Plástica não é aí devidamente expresso no programa do Ensino Básico do

primeiro ciclo, tendo resultado numa disparidade de soluções na hora da sua distribuição.

Conclui-se que a ausência de estratégias para exploração do domínio analítico/crítico e do domínio perceptual fragiliza o ensino – aprendizagem da Expressão Plástica. Conclui-se também que a análise de outros modelos internacionais talvez permitisse aos professores generalistas fortalecer a sua formação e conseqüente confiança ao leccionarem esta área científica no 1º ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO III METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.0 Introdução e Finalidades

Neste capítulo são contempladas as razões que levaram à escolha da metodologia qualitativa e do método de investigação – acção, assim como são apresentadas as características, vantagens e limitações do mesmo e sua aplicação no contexto escolar. Também são descritas e justificadas as técnicas de recolha de dados, o design da pesquisa e as considerações éticas tidas em conta no decorrer desta investigação.

3.1 Selecção da Metodologia de Investigação

Após ter-me decidido sobre o tema da minha investigação, em contexto escolar, e saber o que pretendia com o estudo em causa (testar algumas estratégias relacionadas com o ensino da cor do 1º ciclo), tornou-se claro que a metodologia qualitativa seria o mais apropriado e que correspondia às minhas pretensões.

Patton (1980) refere que:

Os métodos qualitativos permitem que um avaliador seleccione questões em mais profundidade e pormenor (...) que o investigador investigue o trabalho de campo sem estar restringido a categorias pré-determinadas de análise (In Moura, 2003:12).

A metodologia qualitativa, segundo Moura, tem várias vantagens entre as quais permitir (1) um diálogo ao longo da pesquisa, (2) uma avaliação formativa do processo e (3) que sejam feitas correcções no decurso da investigação (Moura, 2003:12).

Também Bogdan e Biklen (1991:47) definem cinco características na investigação qualitativa - (1) na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (2) a investigação qualitativa é descritiva; (3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; (5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Considerando o problema desta investigação atrás descrito, esta metodologia foi considerada a mais adequada, na medida em que desejava introduzir-me no espaço escolar onde estudavam os alunos,

para que continuassem no seu próprio ambiente e assim poder usufruir plenamente das actividades, sem constrangimentos de comportamentos e atitudes. Também foi importante poder interagir com os alunos, como forma de sentir as suas emoções e reacções face a um trabalho diferente.

Em suma, o processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (Bogdan e Biklen, 1991:51).

3.1.1 Método de Investigação Acção – Suas Características

O facto de querer trabalhar com crianças do primeiro ciclo e tentar resolver ou reduzir o problema de insegurança que os professores têm quando leccionam conceitos visuais, como por exemplo a cor, explorando os domínios de Allison (1972), levou-me à escolha do método de investigação – acção, por verificar que ele me permitiria interagir com crianças e professores e aportar algo de novo à prática da Expressão Plástica no 1º ciclo do Ensino Básico.

Segundo Cohen e Manion (1990:298) a investigação - acção é um dos métodos mais apropriados para o ensino. Estes foram os passos usados como base nesta investigação, por se adequarem ao estudo em causa, ou seja, melhorar um problema específico, num contexto específico, tendo como principal objectivo melhorar a prática educativa de uma maneira ou de outra.

Este método é usado nas escolas para diagnosticar problemas, solucionando-os com métodos e técnicas, levando à inovação do ensino/aprendizagem, à modificação de atitudes/mentalidades/procedimentos, à comunicação entre sujeitos/ investigadores/ direcção escolar e à participação mais activa dos intervenientes, como agente de mudança, permitindo desta forma introduzir mudanças com o objectivo de transformar e melhorar a prática educativa como foi referido previamente.

Algumas das vantagens na investigação – acção são: (1) melhorar qualquer assunto específico, (2) obter melhores resultados naquilo que se faz, (3) aperfeiçoar o relacionamento com o grupo e pessoas com quem se trabalha e (4) “ajudar as pessoas a actuar de modo mais inteligente e acertado” (Elliott, 1993:67).

Por outro lado Elliott (1993:67) define que “o objectivo fundamental da investigação – acção consiste em melhorar a prática em vez de gerar conhecimento” e Moura (2003:15) aponta outras vantagens:

A flexibilidade e adaptabilidade, que permite que as mudanças aconteçam durante a sua aplicação e encoraja a experimentação e inovação a longo – termo.

Outra vantagem diz respeito ao envolvimento activo do investigador, criando laços de afeição, importantes para o bom desenrolar da investigação. Bell (1993:21) salienta também outra vantagem:

O facto de o trabalho não estar concluído quando o projecto acaba. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática.

Cohen e Manion (1990:282) mencionam que a investigação – acção incide sobre a observação e o comportamento, que é empírica, que avalia e actua sobre a informação recolhida; no entanto pode faltar algum rigor científico (quando não acompanhado por um especialista), porque o seu objectivo é situacional e específico, não vai para além da resolução de problemas e a amostra é restrita e não representativa, com pouco controle sobre as variáveis, os dados não são generalizáveis, no entorno em que se desenvolve.

Bogdan e Biklen (1991) interrogam-se: Será a investigação – acção objectiva?

A objectividade é frequentemente definida como o facto de dar peso igual a toda a informação que se recolhe ou de não assumir nenhum ponto de vista particular. Para os investigadores da investigação – acção a objectividade significa ser honesto, recolher os dados na fonte e obter as perspectivas de todas as partes envolvidas nas questões (ibid:295, 296).

3.2 Contexto da Investigação

Esta investigação realizou-se na Escola do Ensino Básico do primeiro ciclo na freguesia de Moledo do Minho, integrada no Agrupamento de Escolas Coura e Minho do concelho de Caminha, distrito de Viana do Castelo. As freguesias limítrofes são, Cristelo, Azevedo, Venade e Vila Praia de Âncora.

O topónimo Moledo significa pequeno monte de pedras, uma alusão ao aspecto geral do solo. O concelho é limitado pelos concelhos de Viana do Castelo, Vila Nova de Cerveira e Ponte de Lima, pelo rio Minho e pelo Oceano Atlântico.

3.2.1 Escola Participante

A escola primária de Moledo do Minho tem a estrutura arquitectónica do regime do Estado Novo, tendo sido ampliada para satisfazer o número de alunos, há cerca de doze anos. É constituída por dois pisos, tendo neste momento quatro salas, duas no rés-do-chão e duas no primeiro andar. As salas estão ligadas interiormente, facilitando o trabalho de equipa. No piso inferior funcionam as turmas do primeiro e segundo anos e no piso superior estão as turmas do terceiro e quarto anos, respectivamente. O acesso ao piso superior é feito pelos *halls* de entrada, um do lado direito e outro do lado esquerdo. Nesses *halls* estão distribuídos cabides para colocação dos abrigos, nas paredes existem placards para informação diversa e o espaço também é utilizado para a exposição de trabalhos escolares.

O recinto exterior é constituído por um pequeno jardim na parte da frente do edifício e na parte detrás há um alpendre (onde também estão os sanitários) e um espaço para os alunos brincarem. Junto ao alpendre há uma pequena divisão equipada com uma banca destinada às professoras. A escola encontra-se limitada por um muro com aproximadamente oitenta centímetros de altura e um portal electrónico.



Fig. 2 Escola E. B. 1 de Moledo do Minho

3.2.2 Alunos Participantes

Esta investigação contou com a participação de doze alunos do segundo ano de escolaridade, sendo dois do sexo masculino e dez do sexo feminino. Todos estes alunos têm sete anos.

3.2.3 Professores Participantes

Tabela 2 Dados das professoras participantes

Nome	Idade	Anos serviço	Qualificação académica	Classe
Graciete Mendonça	44	18	Licenciatura	2º Ciclo
Sara Ascensão	45	21	Licenciatura	2º Ano

A investigadora (GM), natural de Moledo do Minho, licenciada em Educação na variante de Educação Visual, com dezoito anos de serviço, pertence ao Quadro de Nomeação Definitiva do Agrupamento de Escolas Muralhas do Minho, na Escola E.B. 2, 3 / S de Valença.

A professora generalista (SA), natural de Santa Maria Maior (Viana do Castelo), licenciada em Educação no Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para professores do 1º Ciclo – Domínio de Língua Portuguesa e Matemática, com vinte e um anos de serviço, pertence ao Quadro Escola do Agrupamento Coura e Minho, em Caminha, leccionando na Escola Básica de Moledo do Minho.

Cada uma das professoras participantes tinha um papel distinto a desenvolver. A investigadora, para além da preparação e intervenção curricular, também tinha o papel de observar o comportamento e atitudes dos alunos, registar informação no seu diário notas de campo e fotografar os alunos aquando a realização das tarefas. A professora titular tinha a função de observar o desenrolar das sessões, tomar notas nas grelhas de observação e registar fotograficamente os passos da investigadora.

3.3 Métodos de Recolha de Dados

Os métodos usados para a recolha de dados pretenderam satisfazer os objectivos deste estudo. Como tal recorreu-se aos instrumentos considerados mais apropriados para colher a informação necessária. Foram utilizados os seguintes instrumentos:

3.3.1 Entrevistas

Morgan (1988) citado por Bogdan e Biklen (1991:134) diz que uma entrevista consiste:

Numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas com o objectivo de obter informações sobre outra.

A grande vantagem da entrevista consiste na sua adaptabilidade (ibid:118), podendo o investigador moldar as questões de modo a obter informação adequada ao seu estudo; mas também permite ao entrevistado que participe activamente nas respostas, podendo mesmo ser pertinente (Elliott, 1993:100). Por outro lado, a entrevista requer uma “preparação cuidadosa, muita paciência e experiência considerável” (Cohen, 1976:82 citado por Bell, 1993:119). Mas, apesar de todas essas vantagens, este instrumento também apresenta desvantagens: consomem tempo, pode ser subjectiva, correndo o perigo de ser parcial.

Ao realizar as entrevistas tentei ter uma postura aberta e imparcial, como refere Elliott (1993:100) e não tomar partido pelos meus pressupostos.

A entrevista permitiu obter dados importantes sobre a reacção das crianças à intervenção curricular, os trabalhos realizados e o que pensa a professora generalista observadora a metodologia adoptada.

3.3.2 Diário e Notas de Campo

Segundo Bell (1993) os diários são uma forma atraente de recolher dados, facultando informação valiosa sobre modelos de trabalho e actividades. Elliott (1993:96) refere que os diários devem conter não só narrações sobre as observações, sentimentos, reacções, interpretações, reflexões, hipóteses e explicações pessoais (...), mas sim

transmitir a impressão de que estamos a participar nele. Bogdan e Biklen (1991:151) dizem que toda a informação anotada

Ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e torna-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.

As notas de campo permitiram anotar por escrito aquilo que foi ouvido, visto e observado, descrevendo com rapidez situações ocorridas no momento da intervenção curricular, como forma de captar por palavras, as acções e conversas das crianças (Bogdan e Biklen, 1991).

Elliott (1993:101) defende que o comentário deve ser descritivo, referindo apenas o que foi observado, evitando juízos e interpretações pessoais.

3.3.3 Observação

Para este estudo a observação foi particularmente útil, pois permitiu presenciar o comportamento, os acontecimentos, as emoções e as situações das crianças e da professora face à intervenção curricular, bem como as minhas atitudes como investigadora. Bell (1993) aponta dois tipos principais de observação: a participante e a não participante. Lacey (1976) citada por Bell (1993:141) define a observação participante como:

A transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo.

Para a minha investigação considerei que a observação participante fosse a mais adequada, já que segundo Cohen e Manion (1990) a observação participante leva o investigador a participar activamente na investigação e a integrar-se na amostra, permitindo desenvolver uma relação mais afectiva e informal, tornando-se mais eficaz quando se pretende recolher comportamentos e acções não verbais.

Este tipo de observação poderá apresentar problemas, devido à própria interpretação do investigador, aportando o seu foco particular. Estes autores também apontam algumas críticas à observação participante quando mencionam que os testemunhos que emergem tipicamente deste tipo de observação são muitas vezes considerados

subjectivos, parciais, impressionistas, idiossincráticos, e carecem de medidas quantificáveis precisas que são características da pesquisa e da experimentação.

Contudo, ciente da minha tarefa fiz os possíveis por descrever, interpretar e analisar de forma objectiva todos os dados adquiridos, tentando eliminar preconceitos ou ideias preconcebidas, tentando assegurar também que a minha presença não perturbasse de alguma forma o decurso natural dos acontecimentos (Moura, 2003:21). Para evitar possíveis enviesamentos recorreu-se à observação externa (professora generalista) por ser imparcial e objectiva, podendo ver aquilo que o investigador não vê.

Para Elliott (1993:99) o observador externo pode ser muito útil para o investigador, desde que receba instruções muito precisas sobre aquilo que deve observar e registar.

Este tipo de observação ajudou-me a tomar consciência se aquilo que foi feito foi bem feito. Isso ajudou-me a melhorar o comportamento e a atitude, para que a investigação se desenvolvesse de forma a obter melhores resultados.

Seguindo o pensamento deste autor, a informação recolhida pelo observador externo pode ser transmitido através de notas detalhadas, da fotografia, do videogravador, apontando momentos mais ou menos significativos.

3.3.4 Fotografia

As fotografias dão-nos fortes dados descritivos (Bogdan e Biklen, 1991:140), sendo úteis para registar aspectos importantes para a investigação, como pormenores do contexto, de atitudes e comportamentos, quer dos sujeitos quer do investigador. Neste caso a fotografia foi importante para recolher aspectos visuais, dos alunos enquanto trabalhavam; do que acontecia nas costas do professor; da distribuição física da sala; da organização espacial no decorrer da aula e da posição física da investigadora (Elliott, 1993:98), enquanto desenvolvia a intervenção curricular no ciclo três da investigação – acção.

3.3.5 Vídeo Gravação

O videogravador também teve um papel importante na recolha de dados a par da fotografia, porque permitiu gravar total ou parcialmente as sessões, permitindo rever o que foi desenvolvido e melhorar aspectos menos bons nas sessões seguintes. Outro

factor importante para o uso deste instrumento foi a captação de comportamentos verbais e não verbais, como as expressões faciais e os gestos. A câmara fixa foi usada para não perturbar o funcionamento das actividades e não distrair os alunos, nem inibir as crianças e muito menos alterar os seus comportamentos.

3.4 Design da Investigação

Após ter-me debruçado sobre o que diziam alguns autores sobre o modelo de investigação – acção, optei por me basear no modelo de Cohen e Manion (1990), por estar direccionado para o ensino, “como forma de melhorar o conhecimento funcional do praticante e dos fenómenos com que trata” (ibid:272). Por outro lado, este modelo de investigação – acção oferece um marco básico e flexível, ajustando-se à luz dos resultados pretendidos (ibid: 289). Os passos definidos por estes autores são os seguintes: (1) Identificação, avaliação e formulação do problema; (2) Estudo preliminar e negociações entre as partes interessadas, tendo em conta quais as finalidades; (3) Revisão da literatura; (4) Modificação ou redefinição do problema inicial; (5) Selecção dos procedimentos; (6) Selecção dos procedimentos da avaliação, sendo esta contínua; (7) Aplicação do projecto e recolha de dados e (8) Interpretação dos dados.

3.5 Análise de Dados

A análise de dados tem a “tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos” (Bogdan e Biklen, 1991:205), antes e depois da recolha de dados. Assim a análise de dados desta investigação – acção incidiu na comparação dos dados recolhidos e acumulados ao longo da pesquisa. Baseou-se na transcrição parcial das entrevistas, nas aulas gravadas, nas fotografias tiradas, no diário e nas notas de campo da investigadora e nos apontamentos da observadora externa.

A análise envolveu a triangulação de dados recolhidos ao longo dos passos da acção. Segundo Elliott (1993:103) a triangulação consistiu em reunir observações e informações sobre a mesma situação (ou sobre alguns aspectos da mesma) efectuada desde diversos ângulos ou perspectivas, para compará-los e contrastá-los. A triangulação da informação tornou-se importante para a elaboração desta investigação - acção, na medida em que me possibilitou verificar o que diziam os autores sobre o mesmo assunto e assim seleccionar o que mais se apropriava ao contexto desta pesquisa.

3.6 Plano de Acção

Como referido anteriormente, esta investigação – acção seguiu oito passos (baseado no modelo de Cohen e Manion, 1990), envolvendo cada um deles, diferentes actividades. Um dos passos mais importantes após a formulação do problema consistiu na revisão da literatura, relacionada com teorias e práticas de autores que realizaram estudos similares, permitindo-me apurar o que já foi feito e o que poderia aportar de novo ao estudo. A revisão da literatura decorreu entre Setembro e Dezembro de dois mil e dez. A preparação e calendarização das aulas situou-se entre Outubro e Novembro do mesmo ano. Por último, a descrição e análise dos dados, efectuou-se após a intervenção curricular (Novembro) entre os meses de Dezembro de dois mil e dez e Janeiro de dois mil e onze.

Tabela 3 Plano de acção

Actividades	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.
Formulação do problema	X	X				
Negociações entre partes	X	X				
Revisão literatura	X	X	X	X		
Elaboração questionários		X	X			
Aplicação questionários			X			
Implementação da acção			X			
Interpretação dos dados				X	X	X

3.7 Considerações Éticas

Para qualquer tipo de investigação é fundamental considerar que procedimentos éticos devem ser seguidos para uma boa conduta profissional, como forma a proteger o(s) grupo(s) envolvido(s) na investigação. Bogdan e Biklen (1991:75) mencionam duas questões que dominam o panorama no âmbito da ética: (1) o consentimento informado

e (2) a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Estas normas devem garantir aos sujeitos, que aderem voluntariamente à investigação, o conhecimento do estudo ao qual vão ser submetidos, o que será feito com os resultados obtidos e que não serão expostos a quaisquer riscos superiores.

Para esta investigação, segui alguns princípios gerais que orientam a investigação qualitativa, segundo os autores mencionados:

- a) As identidades das crianças foram protegidas de forma que a informação obtida não causasse transtorno ou prejuízo. O anonimato foi mantido a todos os níveis;
- b) As crianças e a professora generalista foram tratadas respeitosamente. Nada lhes foi omitido ao longo da investigação, tal como: os objectivos da investigação, os dados recolhidos foram expressamente para a investigação, todos os registos e fotografias não foram divulgadas com outra finalidade.
- c) As negociações foram realistas. Como investigadora cumpri tudo o que foi acordado aquando a autorização;
- d) Fui autêntica na redacção do texto, mantendo-me fiel aos dados obtidos.

Mesmo cumprindo todas as normas, por vezes, pode tornar-se complicado seguir o processo estabelecido, porque a relação numa investigação - acção, é continuada e assemelha-se mais a uma amizade do que de um contrato (Bogdan e Biklen, 1991:76).

3.8 Sumário

Este capítulo apresentou as razões que me levaram à escolha do método de investigação qualitativo e a utilidade da investigação – acção para a pesquisa deste problema específico. Também foram apresentados os instrumentos utilizados para a recolha de dados, as vantagens e desvantagens de cada um deles. O capítulo menciona a forma como os dados foram analisados e foquei a importância da triangulação, muito útil no cruzamento de dados, aportando credibilidade às interpretações feitas pela investigadora. E, por último, refere as considerações éticas tidas em conta para que a investigação fosse íntegra e positiva.

CAPÍTULO IV DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE

4.0 Introdução e Finalidades

Este capítulo descreve os passos desenvolvidos ao longo da investigação – acção, as técnicas de recolha de dados utilizados, que permitiram a realização da descrição que aqui se apresenta neste capítulo: os encontros com a professora generalista, as conversas informais com os alunos, as reflexões sistematicamente anotadas no diário da professora e da investigadora, os recursos utilizados, os conteúdos e actividades das sessões e as respostas artísticas das crianças.

4.1 Técnicas de Recolha de Dados

A recolha de dados consistiu em observar, registar por escrito, fotografar e filmar todo o processo desenvolvido pelos participantes (investigadora, observadora e crianças) ao longo dos passos da investigação - acção, como factor essencial para uma reflexão e avaliação adequadas dos objectivos desta investigação - acção. A informação recolhida sistematicamente, através das notas de campo, da observação, da fotografia, dos desenhos das crianças e das conversas informais, permitiu-me reflectir acerca de todo o processo implementado e verificar o que correu bem, o que falhou, o que teria de ser alterado para melhorar a performance artística das crianças. Os diálogos mantidos com a professora generalista também me permitiram obter informação acerca das actividades de Expressão Plásticas realizadas ao longo da investigação – acção.

Igualmente importante foi a avaliação efectuada pelas crianças, porque através delas foi possível analisar as suas percepções, interesses e motivações.

4.2 Descrição da Investigação – Acção

4.2.1 Preparação da Equipa da Investigação - Acção

Após ter seleccionado a escola do Ensino Básico de Moledo do Minho, por se encontrar na minha área de residência, decidi seleccionar uma turma do segundo ano de escolaridade, pois pretendia trabalhar com crianças entre os seis e sete anos pelo facto de nesta faixa etária as crianças desenharem de memória (sem copiarem um

modelo), por desenharem o que já sabem das coisas e por realçar o que lhes é mais importante (Vygotsky, 2009). Por outras palavras Lowenfeld e Brittain (1977) afirmam que as crianças nesta fase etária exprimem preferências estéticas através da comparação de obras, mas dificilmente decidem se uma é melhor que outra (julgamento estético). Os seus trabalhos são espontâneos, reflectem o seu lado emocional (Piaget e Inhelder, 1997) e Parsons (1992:45) acrescenta a propósito da cor:

“O uso da cor é usado de forma emocional sem correspondência com a realidade.”

Quando me dirigi pela primeira vez à Escola E.B. 1 de Moledo em Setembro de 2010, pedi à auxiliar da acção educativa para falar com a professora que leccionava o segundo ano de escolaridade. Após as devidas apresentações, comuniqui à professora generalista que pretendia desenvolver um projecto (investigação - acção), no âmbito de mestrado em Educação Artística, cuja finalidade era desenhar, testar e avaliar novas estratégias de Expressão Plástica que promovessem o ensino da linguagem visual nas crianças que usualmente é negligenciada. Partilhei com ela o problema da investigação – acção e expliquei que a análise comparativa dos Currículos Inglês e Português incentivou a experimentação de novas estratégias de abordagem que acreditavam iriam auxiliar a promoção de uma forma mais rica dos conceitos contemplados no currículo. Também partilhei outras finalidades, tais como: (1) Reflectir sobre teorias da prática da Expressão Plástica a nível nacional e internacional e (2) Testar o modelo de Meager (1995) em termos do uso da cor nas actividades de Expressão Plástica no 1º ciclo do Ensino Básico.

Comuniqui também as finalidades desta investigação - acção eram os seguintes: (1) reflectir sobre teorias e práticas relacionadas com estratégias de ensino-aprendizagem da Expressão Plástica do primeiro ciclo; (2) aprofundar os conhecimentos sobre os elementos da linguagem visual; (3) incrementar actividades da Expressão Plástica, que promovessem o uso da cor, utilizando o modelo de Meager (1995).

A professora mostrou-se receptiva e entusiasmada com a proposta (a qual seria uma novidade para as crianças), pelo que acedeu de imediato.

A professora generalista (SA) referiu que gostava muito da Expressão Plástica e que realizava muitas actividades nessa área, tendo-me mostrado alguns trabalhos

realizados pelos alunos que estavam expostos na parede da sala de aula. No final do encontro agradeci o facto de me deixar realizar esta investigação e marcamos o encontro seguinte para a colocar a par das actividades que teríamos de planificar e das leituras que teríamos de fazer.

O passo seguinte consistiu em falar com a Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas Coura e Minho a fim de solicitar a sua autorização para prosseguir esta investigação nesse contexto, sendo esta concedida de imediato (anexo 7). Também foram tidos em conta as considerações éticas, tendo solicitado aos Encarregados de Educação a respectiva autorização para fotografar as crianças (anexo 8).

No segundo encontro falamos do método que iríamos utilizar para introduzir a análise das imagens e explorar os elementos da gramática visual. Para isso seleccionei as pinturas de Paul Cézanne (*Natureza morta com maçãs, 1890*) e de Georges Braque (*O dia, 1929*), ambas naturezas mortas. A professora generalista não conhecia o termo e não sabia do que se tratava. Posteriormente mostrei a ficha com as perguntas que iria fazer às crianças e perguntei-lhe a sua opinião. A professora achou que as perguntas eram adequadas e de fácil compreensão para as crianças (ver tabela 7).

O terceiro encontro serviu para analisarmos os planos das aulas. Disse-lhe que estava um pouco receosa quanto à primeira aula, porque o tempo para a análise das obras seria bastante longo e não sabia como iriam reagir as crianças a esta actividade, ao que a professora generalista respondeu: “*Não sei...logo se verá*”.

No encontro seguinte analisamos outros recursos elaborados, nomeadamente o PowerPoint com as obras seleccionadas de Cézanne (*Natureza morta com maçãs, 1890*) e de Braque (*O dia, 1929*), as fichas informativas acerca dos pintores e as fichas de trabalho para a actividade da cor. O último encontro serviu para entregar os pedidos de autorização aos Encarregados de Educação para recolha das fotografias no decorrer das aulas.

Após ter elaborado e planificado as actividades, juntamente com a professora generalista, negocieei as datas para a implementação da intervenção curricular, conclusão dos recursos e materiais a utilizar, dos instrumentos de recolha de dados.

Todos os encontros com a professora generalista (ver tabela 4) efectuaram-se sempre na referida escola, o que se tornou benéfico, pois, desta forma os alunos iam-me conhecendo e conversando comigo.

Tabela 4 Preparação das Actividades

Dia	Duração	Actividade	Intervenientes	Local
1º Encontro 1-10-2010	30 minutos	Seleção das actividades.	Investigadora e observadora	Sala de aula da Escola E.B. 1 de Moledo
2º Encontro 6-10-2010	40 minutos	Reflexão sobre o método de investigação-acção. Seleção dos conteúdos e das obras de arte que serviram de base à análise dos conceitos visuais.	Investigadora e observadora	Sala de aula da Escola E.B. 1 de Moledo
Entre 13 e 16 de Novembro	60 minutos diários	Preparação de recursos: Recolha e digitalização de imagens; Elaboração do PowerPoint e das fichas de trabalho (anexos 1,2,3,4);	Investigadora	Casa da investigadora
3º Encontro 19-10-2010	60 minutos	Preparação dos planos de aula e das grelhas de observação;	Investigadora e observadora	Sala de aula da Escola E.B. 1 de Moledo
4º Encontro 21-10-2010	40 minutos	Análise dos recursos; Acordo das datas de implementação e dos instrumentos a adoptar para a recolha de dados.	Investigadora e observadora	Sala de aula da Escola E.B. 1 de Moledo
5º Encontro 25-10-2010	30 minutos	Entrega da documentação e dos pedidos de autorização para entregar aos Encarregados de Educação.	Investigadora e observadora	Sala da Escola E.B. 1 de Moledo

4.2.2 Construção de Recursos Pedagógicos

Os recursos pedagógicos utilizados nesta investigação dividem-se em dois grupos: recursos visuais e recursos materiais que iriam ser utilizados nas aulas de intervenção curricular. Previamente à construção dos recursos visuais, passei pelos passos da investigação – acção mencionados por Cohen e Manion (1990), sendo a mais importante a da revisão da literatura. Para tal foram necessárias muitas horas de leitura, consulta de diversas obras, revistas da especialidade, manuais escolares de Educação Visual e Tecnológica, livros de arte, sites na Internet relacionados com currículos nacionais e internacionais e do Programa do 1º ciclo Português e Inglês. As obras literárias que mais influenciaram esta investigação foram aquelas que abordavam conceitos relacionados com a cultura visual, apreciação e compreensão da arte (Hernández, 2006; Prada, 1996; Lancaster, 1991; Al Hurwitz e Day, 2000; Aguirre, 2000; Goodson, 1999; Walker e Chaplin, 1997 e Arnheim, 1992). A obra de Meager (1995) “*Teaching art at key stage 1*” foi de grande ajuda para a planificação das actividades a realizar nesta investigação. O Currículo Nacional Inglês foi outra importante fonte de informação e ajuda, porque apresenta vários exemplos de abordagem aos conceitos visuais que sugerem como desenvolver uma aprendizagem transversal e como abordar questões morais, espirituais e sociais, a nível criativo, ligando as experiências artísticas, ideias e sentimentos.

Hernández (2006) tornou-se a principal fonte de inspiração para a elaboração dos recursos visuais. Segundo este autor (ibid:79) a educação baseada na percepção de imagens permite aprender a conhecer (tal como noutra disciplina), a compreender e comunicar, a explicar as mudanças no tempo numa perspectiva histórica e a interpretar o passado melhorando o presente.

Não se trata pois, de aprender a ler uma imagem (como identificação de elementos visuais isolados), mas sim de conhecer criticamente as diferentes manifestações artísticas de cada cultura (Hernández, 2006:78).

A propósito do domínio analítico – crítico, Hernández (2006) propõe como forma de aproximação às obras de arte, actividades baseadas na descrição (o que vê) e interpretação (as ideias e os significados) das pinturas para melhor as compreender e apreciar. Também Prada (1996:69) refere:

Indagar acerca de la vida de un artista resulta una forma empática y motivadora para que niños y adolescentes se familiaricen com el mundo del arte.

Indagar sobre a vida de um artista resulta numa forma empática e motivadora para as crianças e adolescentes se familiarizem com o mundo da arte.

Tanto Hernández (2006) como Prada (1996) frisam a importância de que há aspectos que todos os seres humanos deveriam saber quando observam um quadro: o nome do pintor, o título da obra, o que representa a imagem, a análise da linguagem visual e o contexto histórico e cultural do artista. Era sobretudo com a análise da linguagem visual que nós nos iríamos preocupar, especificamente o uso da cor.

Para a planificação das actividades práticas da cor, baseei-me na obra de Meager (1995). Este autor apresenta uma série de actividades muito curtas e simples que ajudam as crianças a perceber o valor da cor e a sua importância nos desenhos. Igualmente úteis foram as leituras das obras de Lancaster (1991) e Sousa (2003) sobre o tipo de materiais mais propícios para trabalhar com crianças pequenas e que tipos de recursos são os mais usuais. No entanto o diálogo mantido com o artista plástico Sudha Daniel, originário da Índia mas naturalizado Britânico e artista em residência na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo entre 2008 e 2010, aquando a abertura da sua exposição em Vila Praia de Âncora, na galeria Guntilanis, foi muito proveitoso no que respeita ao trabalho com a cor e análise de obras de arte. Este artista valoriza muito a transmissão dos sentimentos e emoções através da cor. Segundo ele, a cor pode transmitir paz e serenidade, espiritualidade e bem-estar. Nas suas telas, este artista utiliza muito as cores quentes, porque lhe fazem lembrar o seu país, a Índia. A cor que ele usa, está associada à sua cultura e reflecte as cores alegres dos vestidos das mulheres, das especiarias e dos pigmentos usados nos rituais religiosos das pinturas dos “tapetes de rua”, na representação das paisagens e noutros aspectos da arte Hindu.

Para a análise da cor e exploração dos domínios analítico e perceptual (Allison, 1972), optei por seleccionar duas naturezas mortas porque queria que as crianças vissem pinturas diferentes daquelas que costumam ver com mais frequência, nomeadamente, paisagens, retratos, representações bíblicas ou de caça, entre outros. Após a escolha do tema, resolvemos escolher uma pintura Impressionista de Paul Cézanne (“*Natureza morta com maçãs*”, 1890) e outra Cubista de Georges Braque (“*O dia*”, 1929). A obra Impressionista foi escolhida porque este movimento artístico valoriza a intensidade das cores e a luminosidade dos objectos e também por revelar a sensibilidade do artista.

Cézanne, pintor francês que viveu em Aix-en-Provence (França), foi considerado o pintor que fez a ponte entre o Impressionismo e o Cubismo.



Fig. 3 Paul Cézanne ("Natureza morta com maçãs, 1890)



Fig. 4 Georges Braque ("O dia", 1929)

A escolha da pintura cubista não recaiu em Picasso porque de um modo geral quase toda a gente ouve falar de Picasso de uma forma ou de outra. Então foi escolhido Braque porque também ele foi um pintor que influenciou este movimento artístico com a introdução de novos materiais. Deste modo permitimos que as crianças tivessem a oportunidade de conhecer estes e outros artistas e mostrar outros tipos de representações. Os recursos materiais previstos para a futura intervenção curricular seriam o computador, o videoprojector, papel cavalinho A4 e A3, lápis de cera, lápis de cores, borracha, pincéis números 3 e 4 e três frascos de têmperas (amarelo, magenta e azul ciano).

4.2.3 Implementação da Acção

A implementação das sessões foi desenvolvida durante o mês de Novembro de dois mil e dez.

Tabela 5 Tópicos das Sessões

Dia	Duração	Tema das Sessões	Intervenientes	Estratégias
16/11	90 m	“À conversa com Cézanne e Braque”	Investigadora, crianças e observadora	Análise de duas naturezas mortas, segundo Hernández (2006) e Prada (1996); Reinterpretação de uma natureza morta;
17/11	90 m	Brincar com a Cor I (Cor pigmento)	Investigadora, crianças e observadora	Demonstrar que a junção de duas cores origina outra cor (cores primárias e secundárias);
18/11	60 m	Brincar com a cor II (Expressividade da Cor)	Investigadora, crianças e observadora	Introduzir o conceito de cores quentes e frias; Projecção de duas pinturas de Matisse (<i>Notre Dame, 1902 e Mesa Posta, 1908</i>)
23/11	90 m	Pintar um quadro (Expressividade da cor)	Crianças e observadora	Projecção de pinturas de Henri Matisse; Pintar um desenho, recorrendo aos conhecimentos da cor sensação;
23/11	40 m	Emoções e Sentimentos na Arte	Investigadora, crianças e observadora	Dialogar acerca das sensações transmitidas pela cor.

4.2.3.1 Descrição da Intervenção Curricular

A investigação desenvolveu-se dentro da sala de aula dos alunos do segundo ano, do lado esquerdo do edifício. A sala estava dividida em duas áreas: uma destinada à aula expositiva, onde as mesas estavam dispostas em fila e outra área na parte traseira, com mesas agrupadas para a realização de trabalhos de maior dimensão. A sala estava equipada com dois armários, a secretária da professora e ao fundo dessa sala

existia uma banca com torneira. Em cada sessão contei com a ajuda da professora generalista para a observação das aulas e para fotografar alguns momentos.



Fig. 5 Sala dos alunos do 2ºano

Sessão nº 1

Título: “*À conversa com Cézanne e Braque*”

Escola: E.B. 1 de Moledo do Minho

Idade das crianças: 7 anos

Dia: 16 de Novembro de 2010

Tempo: 90 minutos

Tópico: À descoberta de pintores

Conteúdos: Elementos visuais; movimentos artísticos; pinturas com lápis de cor.

Objectivos:

As crianças deveriam ser capazes de:

- 1- Distinguir diversos elementos visuais a partir da análise de obras de arte de Cézanne e Braque;
- 2- Identificar as diferentes cores;
- 3- Distinguir a cor como elemento fundamental para a compreensão/comunicação de obras de arte;
- 4- Reinterpretar uma natureza-morta.

Recursos: Computador, videoprojector.

Actividades: Antes da entrada das crianças na sala de aula, instalei o computador e o videoprojector para a projecção das duas pinturas.

Quando as crianças estavam devidamente sentadas nos seus respectivos lugares, iniciei a sessão por perguntar-lhes se tinham por hábito sair com os pais para visitar monumentos, museus ou outros espaços culturais. A maioria das crianças disseram que nunca iam com os pais visitar esses locais. Duas crianças responderam que já tinham feito alguma visita.

Nas férias de Verão fui passear com os meus pais até Vila Nova de Cerveira e fui visitar o Aquamuseu. É muito bonito. Gostei muito de ver. (RR, 16-11-2010)

No Verão fui para Sintra e vi o Palácio da Pena. E depois fui para Lisboa, onde vi o Oceanário e o Jardim Zoológico. (AD, 16-11-2010)

Outras crianças diziam que já tinham ido à Quinta Pedagógica de Aveiro e ao Algarve. Outras disseram que foram à Bracalândia e que iam muitas vezes até Viana “ao Shopping”. Continuei a conversa perguntando-lhes o que se poderia ver nos museus e para que serviam os museus. As respostas foram variadas:

Ossos de dinossauro. (BS)

Coisas velhas. (PV)

Acrescentei que também podiam ver objectos antigos, podendo estes objectos terem a função decorativa ou de uso doméstico, vestuário antigo, armas, coches, esculturas ou pinturas, entre outros. Expliquei a função dos museus e referi que existem muitos tipos. Expliquei que os Museus de Arte colecionam obras de pintura, escultura, tapeçaria, cerâmica, desenho, gravura e muitas outras tecnologias. Disse-lhes que tinham um Museu de Arte em Vila Nova de Cerveira, localidade onde de dois em dois anos se realiza a Bienal de Cerveira e onde se juntam numerosos artistas plásticos. Seguidamente referi que quando se visita um museu e se pretende observar um quadro é muito importante saber ver e analisar a obra que temos diante de nós. Continuei por dizer que a actividade que se seguia era prepará-los para a observação de uma pintura e passei à projecção de duas naturezas-mortas: uma de Paul Cézanne

(*Natureza morta com maçãs, 1890*) e outra de Georges Braque (*O dia, 1929*) e passei à análise das mesmas, com base em questões como estas:

- 1- Qual o título da obra?
- 2- O que significa?
- 3- Quem é que a realizou?
- 4- O que vês lá?
- 5- Que frutas são?
- 6- Com que materiais foram pintados?
- 7- Que cores vês?
- 8- A fruta que conheces tem essas cores?
- 9- Que tons de cores foram usados? São todos iguais?
- 10- Que sensações vos transmitem estas cores?
- 11- Este quadro tem muita ou pouca luz?
- 12- Será que poderíamos agarrar esta fruta? Porquê?
- 13- Que tipo de linhas vês?
- 14- Como estão organizadas as frutas?
- 15- Que formas têm as frutas?
- 16- O tamanho das frutas parece-te verdadeiro/ real?
- 17- Que diferenças há entre os dois quadros?




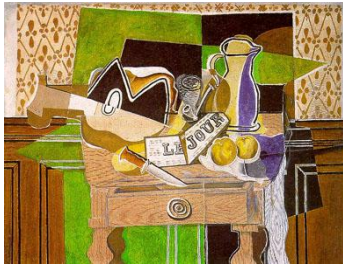
Fig.6 Análise da obra de Cézanne



Fig. 7 Análise da obra de Braque

Durante o questionamento aproveitei para falar acerca dos pintores (anexos 1 e 2) referindo que ambos eram franceses, que tinham vivido há muitos anos atrás e que pintavam de forma muito distinta. O primeiro pintava muitas paisagens, gostava das pinturas ao ar livre e valorizava muito a cor. Por outro lado, Braque fora um pintor que junto com Picasso criou um movimento artístico denominado de Cubismo. Esse movimento representava todos os elementos de formas geométricas e eram vistos de muitos lados.

Tabela 6 Análise das obras “*Natureza morta com maçãs*” (1890) de Cézanne e “*O dia*” (1929) de Braque

	 <p>Título: Natureza morta com maçãs(1890) Autor: Paul Cézanne Origem: França Suporte: Tela (35.2 x 46.2 cm) Pintura: Óleo</p>	 <p>Título: O dia (1929) Autor: Georges Braque Origem: França Suporte: Tela</p>
<p>1-Qual o título da obra?</p>	<p>Natureza morta com maçãs (BS).</p>	<p>O dia (PV).</p>

2-O que significa?	Natureza murcha (LuR), sem plantas (VS), não tem vida (PA), sem árvores (CD), sem ervas (JS), sem pessoas (SL).	Sem resposta.
3-Quem é que a realizou?	Sem resposta	Sem resposta
4-O que vês lá?	Fruta (todos).	Uma faca (RL), uma caneca (RR), uma guitarra (AD), tem uma gaveta (JS), papel (PV), tem uma abóbora (RR), tem maçãs (LeR).
5-Que frutas são?	Maçãs (CD), limão (AD), uma pêra (PA).	Maçãs (BS)
6-Com que materiais foram pintados?	Tinta (todos).	Tinta? (BS)
7-Que cores vês?	Amarelo (JS), amarelo-torrado (RR), branco (AD), verde (PV), vermelho (VS), cinzento (RL), azul (PA).	Castanho (RR), verde (PV), preto (RL), azul (BS), cinzento (LeR).
8-As frutas que conheces tem essas cores?	Sim (todos).	Sim (todos).
9-Que tons de cores foram usados? São todos iguais?	Há muitos castanhos (BS). Há uma mistura de cores em baixo do prato (RR). Também há azul (JS).	Os tons são todos iguais (PV).
10-Que sensações vos transmitem estas cores?	Escuro (todos).	Alegres (SL), Claras (AD).
11-Este quadro tem muita ou pouca luz?	Alguma (VS), tem pouca (RR).	É muito claro (RL). Tem cores claras (PA).
12-Será que poderíamos agarrar esta fruta? Porquê?	Sim (todos). Porque são redondas (várias crianças).	Está tudo muito liso (PV).
13-Que tipo de linhas vês?	Linhas redondas nas maçãs (SL).	Linhas rectas (VS), Linhas partidas (PV).
14-Como estão organizadas as frutas?	Umas estão no prato (JS), outras fora (BS).	Estão à frente (PV).
15-Que formas têm as frutas?	Redondas (JS), oval (RR), rectângulo (AD).	Estão partidas (PV).
16-O tamanho das frutas parece-te verdadeiro/ real?	Não (todos). São pequenas (LuR).	Sem resposta.
17-Que diferenças há entre os dois quadros?	O segundo é mais colorido (PV), tem frutas (várias), tem objectos (CD)	Não se percebe nada (RL), está tudo destruído (PV), tem mais objectos (BS), é maior (LeR).

Relativamente à questão sobre o título da obra, concluí que as crianças souberam dizer o título, mas relativamente ao nome dos artistas, as crianças não conseguiram dizer os seus nomes por serem de origem francesa e nunca terem ouvido falar destes pintores.

Quanto às respostas da segunda pergunta, verifiquei que foram bastante variadas, mas mesmo sem terem conhecimento do que significa a palavra natureza morta, o que disseram acabou por se aproximar do verdadeiro significado, porque todos ou quase todos deduziram que seria alguma coisa sem animação ou vida.

Relativamente às perguntas números quatro, cinco, sete, quinze e dezassete, basicamente relacionadas com a descrição do que viram, as crianças limitaram-se a listar o que viam e conheciam, embora no caso do quadro de Cézanne apenas tenham referido a fruta, sem referir o prato e o balde. A resposta à pergunta oito foi muito clara. Todos os alunos foram capazes de identificar todas as cores e concordaram que as cores usadas nestas duas pinturas correspondiam às cores reais da fruta. Na pergunta nove quando focaram as cores na pintura de Cézanne, uns alunos disseram que algumas cores eram quase transparentes e que “estavam umas por cima das outras”, tendo reconhecido que a pintura pode apresentar diferentes aspectos visuais, podendo surgir transparente ou opaca e que as camadas de tinta surgem muitas vezes em sobreposição. Foram ditas as palavras “escuro” e “alegre” para definirem as suas sensações e emoções na pergunta dez. Na pergunta onze as crianças aperceberam-se que no primeiro quadro havia pouca luz por estar mais escuro, mas no segundo disseram que as cores eram claras, embora não tenham referido a luz. Perceberam que sem luz não há cor e que de noite, sem luz apenas distinguimos as formas mas não vemos as cores.

Relativamente à pergunta número seis, os alunos responderam que o primeiro quadro foi pintado com tinta. Enquanto no caso da pintura de Braque não conseguiram identificar se o material usado teria sido tinta ou outro. Quanto às respostas da pergunta doze, os alunos disseram que podiam agarrar a fruta porque era redonda, distinguindo as formas planas das formas com volume. Em relação ao segundo quadro apenas um aluno (PV) frisou que estava tudo muito liso. Depreende-se que eles têm a noção de volume/profundidade, mas não têm maturidade suficiente para explicar com tal efeito foi conseguido.

As respostas da pergunta catorze foram muito simples, apenas se limitando a dizer se a fruta estava fora ou dentro do prato. Quanto ao segundo quadro, mais uma vez se depreende que os planos não são claros, pois a fruta está colocada uma ao lado da outra, não se distinguindo o que está mais próximo ou mais afastado.

Relativamente à questão treze as respostas foram dadas de acordo com o vocabulário que elas têm, isto porque ainda não abordaram estes conceitos Geométricos.

Relativamente à questão dezasseis, as crianças responderam que o tamanho das frutas não lhes parecia real por serem demasiado pequenas.

Para finalizar a sessão pedi às crianças que fizessem uma interpretação pessoal das naturezas mortas observadas. Para isso distribuí papel cavalinho A4 a cada criança e estas utilizaram os seus próprios lápis de cor para colorir o desenho.

Enquanto circulava pela sala pude observar que duas crianças, sentadas lado a lado, estavam a representar o mesmo desenho (fig. 8 e 9). As restantes crianças estavam concentradas na execução dos seus desenhos e de vez em quando perguntavam se os seus trabalhos estavam bonitos.

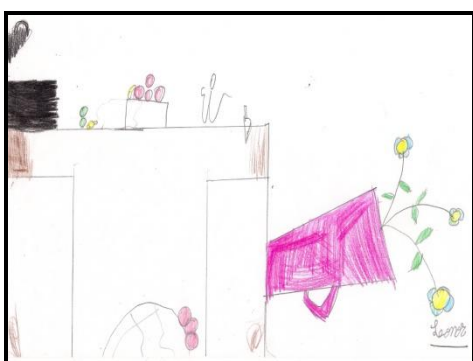


Fig. 8 Desenho de LeR



Fig. 9 Desenho de JS



Fig. 10 Desenho de BS

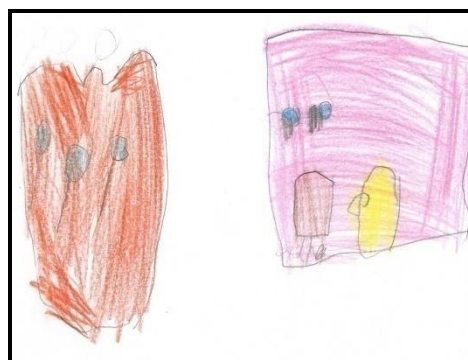


Fig. 11 Desenho de RL

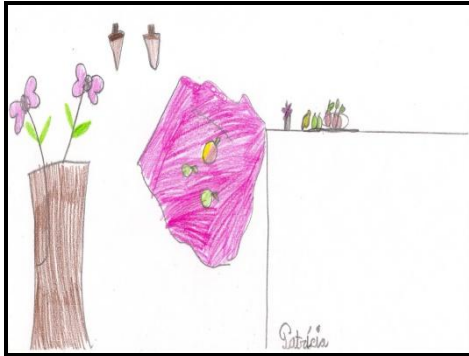


Fig. 12 Desenho de PA

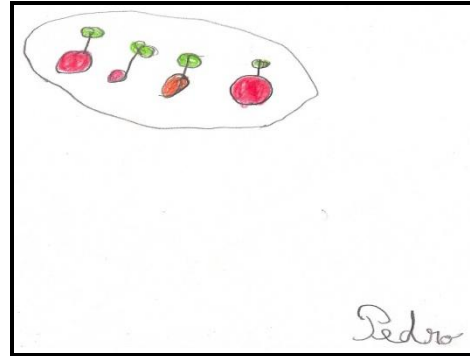


Fig. 13 Desenho de PV

Sessão nº 2

Título: “*Brincar com a cor I*”

Escola: E.B. 1 de Moledo do Minho

Idade das crianças: 7 anos

Dia: 17 de Novembro de 2010

Tempo: 90 minutos

Tópico: Cor - pigmento

Conteúdos: Cores primárias e secundárias; pintura; expressividade da cor.

Objectivos:

As crianças deveriam ser capazes de:

- 1- Juntar duas cores para fazer outra cor;
- 2- Distinguir cores primárias de cores secundárias.

Recursos: Três frascos de têmperas (amarelo, azul ciano, magenta), recipientes em plástico, pincéis números 3, 4 e 6, papel cavalinho A3, papel para limpar os pincéis.

Actividades: Realização de experiências com têmperas.

Nos primeiros vinte minutos da segunda aula espalhei pelas mesas algumas fotografias de revistas onde predominavam o verde e dei-lhes papéis e materiais diversos com cores diferentes. Convidei-os a discutir as diferenças que encontravam nos verdes das diversas imagens que tinham em cima das mesas. Em seguida recortaram pedaços desses verdes e colaram-nos numa folha A4, tentando colocá-los do mais claro para o mais escuro para observarem os vários tons, entendendo que tom dependia do grau de intensidade da cor, ou seja, se uma cor nos parece mais ou menos luminosa.

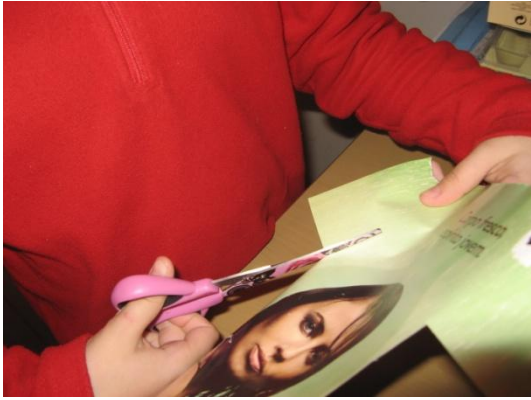


Fig. 14 Trabalho com colagens de AD

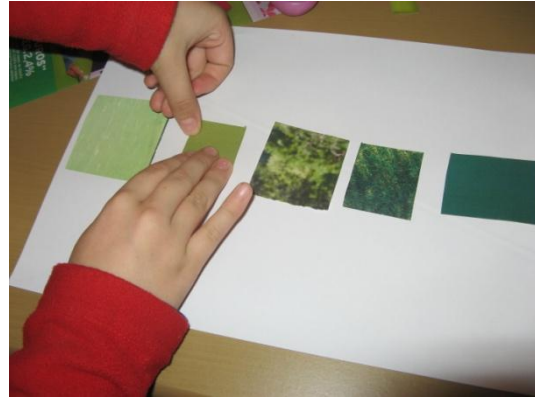


Fig. 15 Trabalho final das colagens

As crianças explicaram as impressões que os diversos verdes lhes transmitiam e as ideias que lhes davam: o verde do campo, o verde da camisola da professora, o verde da flor na jarra da secretária. Seguidamente demonstrei como os diferentes verdes alteravam quando cobertos de celofane ou com um foco de luz de lanterna ou junto à janela com a luz directa do sol e expliquei que iríamos fazer uns jogos com cores a partir de combinações com outras cores.

Antes de passar à actividade prática, revisei a pintura de Braque e convidei-os a descobrirem outros verdes para além dos que eles tinham identificado no exercício do recorte e colagem de papéis. Expliquei-lhes que com a tinta teríamos a oportunidade de conseguir obter muitos desses verdes que eles tinham descoberto. Os materiais para a actividade da segunda parte da aula foram preparados antes da entrada na sala e foram colocados na zona traseira da sala destinada a actividades práticas. Os materiais foram dispostos em cima da mesa (três copos com têmperas diluídas). O primeiro continha o magenta, o segundo azul ciano e o terceiro amarelo.



Fig.16 Copos com têmperas diluídas pela investigadora

As crianças foram informadas que deveriam seguir algumas regras tais como: levantar o dedo antes de falar, não se levantar sem autorização e estar atentos à discussão na sala de aula. Sem lhes mostrar nada em termos técnicos, resolvi desafiá-los a adivinharem as cores que resultariam das combinações entre si. Assim, à questão:

O que acontece se juntar o azul ciano e o amarelo? (GM)

Eles responderam de formas diversas:

Roxo! (RL)

Vermelho! Grita (LuR)

Não, é verde, eu sei. Essas são as cores primárias. (SL)

Muito bem, mas como é que sabes? (GM)

Aprendi no ano passado, quando uma senhora foi à minha escola. (SL)

Prossigui com a actividade e pedi à criança (CD) que pegasse nos dois copos e que os vertesse para um recipiente maior e que observassem com atenção qual a cor que resultaria dessa junção. Responderam em uníssono:

Verde!.

Muito bem, é o verde! A SL estava certa. (GM)



Fig. 17 Experiência com amarelo e azul ciano



Fig.18 Resultado da experiência

Depois foi repetida a mesma experiência com as restantes cores: magenta / amarelo e magenta / azul ciano.



Fig. 19 Experiências com as cores



Fig 20 Resultado da experiência com as cores

Então voltei a perguntar:

Digam-me lá! O que acontece quando se juntam duas cores? (GM)

Dá outra! (Todos)

Seguidamente disse-lhes que o magenta, o azul ciano e o amarelo eram chamadas de cores primárias, como já tinha referido SL e que a partir delas poderíamos obter muitas outras. Pedi-lhes novamente que estivessem atentas e que olhassem para o recipiente que continha o verde. Perguntei-lhes o que aconteceria se juntasse um pouco mais de azul e PV respondeu:

“Fica verde mais escuro”.

“Muito bem. Viram então que se juntar mais azul ao verde vai ficando mais escuro, ou seja, obtemos vários tons de verde. E agora vamos fazer o mesmo com o amarelo e o magenta.”
(GM)

O mesmo processo foi repetido com as restantes cores para que pudessem observar como as cores iam escurecendo à medida que se juntava outra cor.

Na terceira parte da aula coloquei à frente de cada criança uma folha de papel cavalinho A3, um pincel número 3, um recipiente com as três cores primárias, outro com água e papel para limpar sempre que necessário o pincel.

Apelei para a limpeza da mesa e que a água deveria ser mudada cada vez que estivesse suja, para não sujar as outras cores. Também mostrei como se devem diluir as têmperas, dizendo-lhes que deveriam juntar um pingo de água da cada vez até verificarem que o pincel deslizasse bem na folha.

Seguidamente pedi-lhes que, sem medo, misturassem as cores e explorassem todo esse colorido, insistindo que não se preocupassem com o desenho, mas sim em obter muitas combinações de cores. Sugerir por exemplo que para obterem muitos magentas, utilizassem as seguintes combinações: magenta mais amarelo, magenta mais azul.



Fig.21 Iniciação à exploração da cor

Enquanto percorria as mesas apercebi-me que PA ainda não tinha iniciado a tarefa e ela explicou a razão:

Tenho medo de me enganar a misturar as cores. (PA)

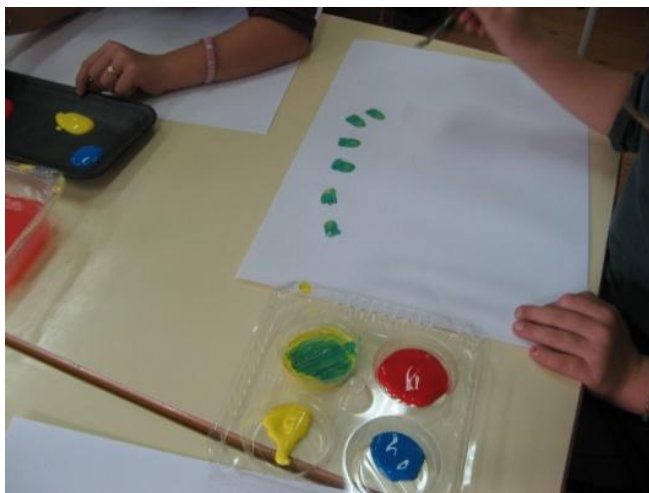


Fig.22 PA iniciando a actividade



Fig. 23 Exploração da cor com têmperas



Fig. 24 Marcas cromáticas de VS



Fig. 25 Marcas cromáticas de AD



Fig. 26 Marcas cromáticas de CD

A dada altura PV gritou que tinha conseguido o castanho e a professora observadora (SA) exclamou:

“Já reparou! Ele fez o castanho, é assim?”



Fig. 27 O castanho de PV

Eu reforcei a afirmação e concluí:

“É assim. O castanho resulta da junção das três cores primárias.” (GM)

À medida que as crianças iam terminando a actividade retiravam-se da mesa e colocavam os desenhos no chão, num canto da sala. Quando todos tinham terminado, aconselhei-os a limparem as mesas e o material que tinham usado. Depois de tudo limpo e arrumado, perguntei-lhes se tinham gostado da experiência e elas responderam que sim e perguntaram de imediato quando voltariam a repetir a actividade.

Foram informados que na aula seguinte iriam continuar a aventura.

Concluí a aula convidando-os a descreverem em voz alta como obtiveram as cores que pintaram.

Reflexão/Avaliação

Nesta sessão trabalhou-se a cor-pigmento, tendo por base as cores primárias (magenta, azul ciano e amarelo). As crianças perceberam que estas três cores originam todas as outras cores (secundárias e intermédias) e que juntando branco ou preto essas cores clareiam ou escurecem. Quando falam de cores quentes, cores frias ou da simbologia da cor fizeram associações psicológicas, por vezes ligando-as a significados simbólicos, culturais, emocionais ou informativos.

Sessão nº 3

Título: “*Brincar com a cor II*”

Escola: E.B. 1 de Moledo do Minho

Idade das crianças: 7 anos

Dia: 18 de Novembro de 2010

Tempo: 60 minutos

Tópico: Expressividade da cor

Conteúdos: Cores quentes e frias

Objectivos:

As crianças deveriam ser capazes de:

- 1- Desenvolver a sua habilidade para misturar cores;
- 2- Explorar a expressividade da cor a partir da utilização de cores quentes e frias.

Recursos: Lápis de ceras, papel cavalinho e ficha de trabalho elaborada pelas professoras.

Actividades: Realização de uma ficha sobre a cor (anexo 3);

Elaboração de um desenho e pintura do mesmo, aplicando os conhecimentos da cor.

Nos primeiros vinte minutos da sessão, comecei por relembrar a forma como se obtinha o verde, o roxo e o laranja. Frisei que ao juntar duas cores primárias em quantidades iguais obtínhamos uma cor secundária, se assim não fosse, obteríamos outros tons.

Lembram-se de na aula anterior quando misturamos duas cores obtinham uma terceira? Será que acontece o mesmo com dois lápis de cor? Vamos ver? (GM)

Após a distribuição de uma ficha de trabalho (anexo 3) pelas crianças, li o enunciado e exemplifiquei no quadro como deviam fazer. Na ficha era pedido que as crianças pintassem com lápis de cor os rectângulos com as cores indicadas na parte de baixo e que no último rectângulo fizessem sobreposição das duas cores e averiguar qual o resultado. Foi-lhes dito que não deveriam carregar demasiado nos lápis, pois poderia dificultar a sobreposição da segunda cor. No decorrer da sessão algumas crianças perguntavam-me:

Mas tenho mesmo de pintar com as duas cores? Não posso usar logo o verde? (JS, RR, RL, LeR)

A resposta dada foi que podiam usar, mas que o jogo aí seria descobrir como podiam sobrepor duas cores para obterem uma cor diferente.

Depois de terem acabado a pintura convidei-os a dizerem o que aconteceu quando sobrepueram o amarelo e o azul ciano. Todos responderam que tinha ficado verde. Aproveitei para os esclarecer que tal como na sessão anterior, quando juntaram as têmperas, amarelo e azul ciano, o resultado era o verde e que o mesmo se passaria com os lápis de cor. Recordei que se pintassem uns por cima dos outros também iriam obter outras cores.

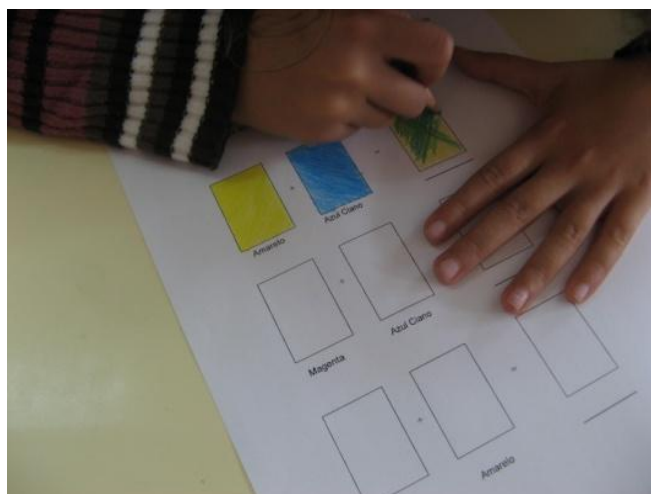


Fig. 28 Explora o das cores primárias



Fig .29 Resultado da ficha

Na 2ª parte da aula, após ter finalizado a actividade de pintura, instalei o computador numa mesa central e pedi às crianças que se colocassem em círculo para poderem observar duas pinturas de Matisse, onde era evidente o uso de cores quentes e cores frias.



Fig. 30 "Notre Dame" Matisse (1902)



Fig.31 "Mesa Posta" Matisse (1908)

Mostrei a primeira pintura (*Notre Dame*, 1902) e pedi às crianças que comentassem o que viam:

Eu vejo um castelo com uma estrada muito grande. (BS)

Ali eu vejo uma ponte que vai dar ao castelo. (CD)

O quadro está muito azul, não vejo bem as coisas. (PV)

Pode ser o mar, não pode, professora? (RR)

Perguntei-lhes então se os azuis eram todos iguais, ao que responderam:

Não. Aqui está mais escuro e ali mais claro. (LuR)

De seguida projectei a segunda obra de Matisse e fiz-lhes as mesmas perguntas do anterior. As respostas foram mais diversificadas.

Vejo uma mulher a pôr a mesa. (VS)

A mulher está a pôr fruta. (RR)

Eu também vejo uma cadeira e atrás uma janela. (AD)

Aproveitei o momento para introduzir o conceito de cores quentes e cores frias, dizendo-lhes que as cores possuem diversas qualidades, significados e “temperaturas”. As cores transmitem sensações no nosso corpo, podendo ser agradáveis ou não e perguntei-lhes qual das duas pinturas lhes parecia mais quente, mais acolhedora.

*É a segunda, porque a senhora está na casa a pôr a mesa.
(CD)*

A mim são os dois iguais. (PV)

Continuei com a explicação referindo que as cores quentes (amarelo, magenta e laranja) são aquelas que nos transmitem calor, alegria, tal como o sol, o fogo. As cores frias (verde, azul e roxo) estão relacionadas com o frio, a solidão, a calma, como a água, o gelo.

Finalizada a observação das pinturas de Matisse pedi-lhes que fizessem um desenho livre onde tentassem novamente fazer sobreposições de cores, que usassem cores quentes e frias e que usassem os lápis de cera. Também lhes foi pedido que se poderiam basear num pormenor daquelas pinturas, caso quisessem.



Fig. 32 Trabalho de RL



Fig. 33 Trabalho de VS



Fig. 34 Trabalho de RR



Fig. 35 Trabalho de PA



Fig. 36 Trabalho de CD



Fig. 37 Trabalho de LuR

Reflexão/Avaliação

No final da sessão as crianças comentaram as suas pinturas. Uns (RL, PV, VS e RR) disseram que foi muito engraçado *“riscar umas cores por cima das outras”*, no entanto outros estavam renitentes em realizar esta tarefa pelo facto de terem de sobrepor cores e diziam-me (CD, LuR e PA) *“Tenho mesmo de pintar uma por cima da outra? Prefiro usar uma só cor.”*

Sessão nº 4

Título: *“Pintar um quadro”*

Escola: E.B. 1 de Moledo do Minho

Idade das crianças: 7 anos

Dia: 23 de Novembro de 2010

Tempo: 90 minutos

Tópico: Expressividade na Pintura

Palavras-chave: Cor-sensação, Desenho

Objectivos:

As crianças deveriam ser capazes de:

- 1- Desenvolver a sua percepção de cor;
- 2- Desenvolver a sua habilidade para misturar cores;
- 3- Aplicar de forma expressiva as cores numa pintura.

Recursos: Têmperas, pincéis número 3, papel cavalinho A3, lápis de grafite e papel absorvente.

Actividades: As crianças observaram várias pinturas de Matisse (*“Retrato com risca verde”*, 1905; *“Natureza morta com laranjas”*, 1913; *“A blusa Romena”*, 1940 e *“O atelier vermelho”*, 1911).

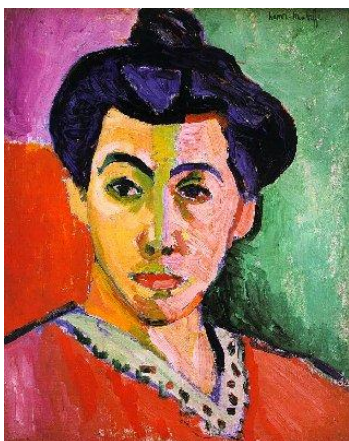


Fig.38 *“Retrato com risca verde”* (1905)



Fig.39 *“Natureza morta com laranjas”* (1913)



Fig.40 *“A blusa Romena”* (1940)



Figura 41 *“O atelier vermelho”* (1911)

À medida que ia projectando as obras, as crianças iam discutindo e avaliando a sensação que as cores lhes transmitiam. Falaram e explicaram como achavam que o artista tinha aplicado aquelas cores para transmitir algumas sensações e sentimentos. Eis aqui alguns dos seus comentários:

Naquele (O atelier vermelho) o pintor pintou tudo de vermelho e depois pintou por cima com cores mais claras. (BS)

Eu acho que ele pintou num dia de calor, porque usou muito vermelho. (JS)

Posteriormente comecei por colocar em cima da mesa um recipiente com água e outro com as três cores primárias, papel cavalinho A3 e um pincel por aluno. Depois solicitei-lhes que pintassem o que quisessem (podendo basear-se em todas as pinturas que viram ao longo das sessões) e que aplicassem os conhecimentos adquiridos nas sessões anteriores, utilizando as cores primárias e secundárias, cores quentes e frias.

Relembrei novamente que a mesa e os pincéis deveriam estar sempre limpos e que deveriam mudar a água sempre que esta estivesse suja. Disse-lhes que esta pintura deveria ser feita mediante algumas regras (1) pintar primeiro os tons mais claros, só depois usar os mais escuros; (2) acrescentar uma tinta à outra em quantidades pequenas até obter a cor ou tom desejado; (3) a tinta deverá ser espalhada com o pincel sempre na mesma direcção e que poderiam acrescentar algum pormenor depois de seca a superfície; (4) quanto mais água acrescentarem à tinta, mais diluída ficaria mais transparente.

Experimentaram o inverso e testaram a pintura com a tinta mais espessa e utilizaram diferentes pincéis que lhes permitiram desenhar pormenores, tal como o pincel número 3 ou o pincel número 6 para grandes superfícies rapidamente.

Muito à vontade começaram a misturar as cores, sem qualquer tipo de constrangimento. Reparei que uma criança pegou logo no pincel e disse:

*Vou fazer o arco-íris, gosto muito de o ver quando está no céu.
(BS, fig. 42)*

Eu vou fazer um desenho muito bonito, porque gosto muito de pintar. Vou fazer isto com muita calma. (SL, fig. 45)

Eu vou fazer a minha casa. E vou pintá-la com cores bonitas. (LeR, fig. 44)

Enquanto ia observando as crianças que pintavam reparei numa que estava a fazer uma grande mancha, sem desenhar nada de concreto. Apenas lhe perguntei o que iria ele representar, ao que respondeu:

Ainda não sei... (RL, fig. 51)

Quando finalizaram as pinturas, as crianças satisfeitas com o resultado, foram de imediato mostrá-las à professora observadora (SA) e esta, virando-se para mim disse:

“É destas actividades que as crianças precisam. Estas actividades são muito importantes para elas. É uma pena que não haja esta área nas Actividades de Enriquecimento Curricular. Sabe nós também temos a nossa Expressão Plástica, a nossa Educação Física, a nossa Educação Musical e a nossa Expressão Dramática”.



Fig. 42 “O arco-íris” de BS



Fig. 43 Pintura de RR



Fig. 44 Pintura de LeR "A minha Casa"



Fig. 45 Pintura de SL "Do que eu gosto"



Fig. 46 Pintura AD



Fig. 47 Pintura de LuR



Fig. 48 Pintura de JS



Fig. 49 Pintura de PA



Fig. 50 Pintura de VS



Fig. 51 Pintura de RL



Fig. 52 Pintura de PV

Para esta actividade foi decidido não impor um tema para a pintura das crianças, apenas foi sugerido que se podiam basear em todas as pinturas que viram ao longo das sessões. Embora a exploração do domínio analítico e perceptual se tenha apoiado em duas naturezas mortas, optou-se por deixar as crianças expressarem-se livremente.

Reflexão/Avaliação

Os trabalhos realizados nas actividades planificadas desenvolveram-se sem percalço. O clima entre investigadora e alunos foi de respeito mútuo e entusiasmo, com diálogos claros, de fácil compreensão.

Como investigadora participativa recorri a vários instrumentos de recolha de dados que me permitiram posteriormente avaliar as sessões. O diário e notas de campo foram importantes, porque pude recolher informação acerca dos diálogos e atitudes

das crianças, no instante em que foram proferidas. No final de cada sessão transcrevi as anotações e fiz um balanço da minha actividade, anotando situações com a ajuda da professora observadora (SA) que não pude anotar no momento, por estar ocupada com a orientação das actividades. A fotografia foi outro elemento fundamental da recolha de dados, pois captou as diversas etapas das sessões, bem como os vários passos das actividades.

Ao longo de todas as sessões observou-se que todas as crianças estavam entusiasmadas, motivadas e participativas. Apesar destas actividades serem uma novidade para elas, diferentes da prática pedagógica habitual, não evidenciaram qualquer dificuldade na concretização das mesmas. Verificou-se um grande envolvimento e uma ânsia de desenvolver actividades diferentes daquelas a que estão habituadas. O facto de estas crianças só terem três cores à disposição, não interferiu com o que queriam pintar. Simplesmente partiram à descoberta de novas cores e emoções.

Relativamente aos trabalhos plásticos verificou-se a ausência de inibições, no momento de desenhar, na pintura com as têmperas e no momento de utilizar todos os recursos empregues para as actividades propostas.

Podemos considerar esta intervenção curricular positiva, pela satisfação e desenvoltura das crianças na participação de todas as actividades solicitadas, não se verificando qualquer tipo de desmotivação ao longo de todas as sessões.

Sessão nº 5

Título: “Emoções e Sentimentos na arte”

Escola: E.B. 1 de Moledo do Minho

Idade das crianças: 7 anos

Dia: 23 de Novembro de 2010

Tempo: 40 minutos

Tópico: Análise das Pinturas

Palavras-chave: Cor-percepção

Objectivos:

As crianças deveriam:

- 1- Descrever e analisar os seus próprios trabalhos e o dos colegas;
- 2- Explicar pelas suas próprias palavras o tema escolhido.

Recursos: Trabalhos das crianças.

Actividades: As crianças observaram os trabalhos dos colegas e posteriormente foram convidadas a explicar uma a uma o que desenharam, devendo dizer aos colegas o que é que as suas pinturas transmitem sobre a cor e a sua cultura.

A sessão iniciou com as seguintes perguntas:

- 1- O que representa a tua pintura?
- 2- Porque usaste essas cores?
- 3- O que sentiste quando estavas a pintar?
- 4- Gostas da tua pintura?

Relativamente à primeira pergunta a maior parte dos alunos respondeu que desenhou aquilo que mais gostava, como foi o caso das figuras 42, 44, 45 e 49. Os outros explicaram de forma muito vaga o que pintaram. Simplesmente pintaram elementos que lhes iam surgindo à medida que deslizavam o pincel no papel. Quatro alunos não souberam especificar o que tinham desenhado (figuras 43, 50, 51 e 52). Apenas se limitaram a misturar cores e ver no que resultava. Quanto à pergunta dois, todos eles referiram que usaram as cores que mais gostaram, não emitindo qualquer referência específica ao meio de expressão utilizado.

À resposta número três, duas meninas (SL e BS) responderam que quando estavam a pintar sentiram que estavam a fazer arte e SL respondeu:

Porque estes trabalhos são diferentes dos que fazemos. (SL)

De uma forma geral, as crianças sentiram-se bem a pintar. Umás sentiram-se felizes por pintar com têmperas, porque era a primeira vez e outras gostaram da experiência de serem elas próprias a “fazer” as suas cores. Quanto à última pergunta todos estavam muito orgulhosos das suas pinturas e alguns queriam repetir a experiência.

Tabela 7 Actividades Desenvolvidas

ACTIVIDADES	SESSÃO 1	SESSÃO 2	SESSÃO 3	SESSÃO 4	SESSÃO 5
Análise de imagens	X		X	X	X
Desenho	X	X	X	X	
Pintura		X	X	X	
Trabalho colaborativo	X	X	X	X	X

4.3 Sumário

Este capítulo descreveu os passos da investigação – acção, contemplando os encontros com a professora generalista, incluindo o pedido de autorização, para a execução da actividade e para fotografar os alunos, a negociação das datas, os objectivos formulados e as estratégias a implementar. A calendarização e a descrição das actividades são aqui descritas de forma sucinta nas respectivas grelhas de apresentação. A descrição encerra a preparação e organização dos recursos pedagógicos, nomeadamente os recursos visuais e os recursos materiais a serem usados na intervenção curricular. Por fim é descrita a implementação da investigação – acção, sessão a sessão, mencionando todos os passos das distintas actividades, estratégias utilizadas pela professora, metodologia de pintura e activação de um vocabulário relacionado com a gramática dos elementos visuais. Os dados recolhidos a partir do diário e das notas de campo da observadora, da professora, das fotografias, dos desenhos e pinturas e comentários de todos os intervenientes permitiram recolher informação fundamental à interpretação e respostas às questões chave da investigação mencionada no capítulo um.

CAPÍTULO V ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5.0 Introdução e Finalidades

A análise que se segue irá dar resposta às questões da investigação, inicialmente colocadas:

- Como explorar a cor nas actividades de Expressão Plástica no 1º ciclo;
- Que materiais e que recursos podem ser usados para a implementação de actividades de pintura no âmbito da Expressão Plástica?
- Como pode ser melhorada a preparação profissional dos professores do 1º ciclo?

Para a análise das pinturas das crianças recorri particularmente ao que referem Al Hurwitz e Day (2000) e Parsons (1992) sobre os elementos visuais, a Lowenfeld e Brittain (1987) acerca do desenho infantil, a Lancaster (1991) e Sousa (2003) sobre as artes na instrução primária.

5.1 A Cor nas Actividades de Expressão Plástica

Os exercícios realizados ao longo das cinco sessões permitiu verificar que cada criança usa a cor como bem entende, não havendo verdades absolutas, o que reforça a afirmação de Arnheim (1992) que argumenta que diversos estudos foram realizados, quer a nível da Física, da Psicologia, da Neurologia e nenhuma delas chegaram a um mesmo resultado.

O interesse que a criança dá à cor por si mesma alia-se o facto de o colorido, num bom número de desenhos, ter um papel puramente decorativo ou ornamental, sem relação com o objecto representado (...) ou usando uma expressão infantil, que o colorido é para fazer bonito (Luquet, 1974:107).

A (...) preferência é necessariamente idiossincrática e tem mais a ver com a associação de ideias do que com a percepção (Parsons, 1992:47).

Uma coisa é certa, a cor desempenhou um papel muito importante nas actividades artísticas destas sessões e as crianças sentiram que ela é um elemento vital que está

associada à sensibilidade, à vida emocional, sentimental e pessoal influenciando de múltiplas formas os nossos sentidos através do nosso olhar.

Da observação das pinturas realizadas pelos alunos posso salientar que as cores utilizadas correspondem de uma forma geral às sensações e ideias transmitidas.

O azul foi usado para representar o céu em quatro pinturas. O verde foi empregue para representar o chão, a relva, o caule das flores e a copa da árvore. O telhado das casas é vermelho, assim como os corações de três trabalhos. O vermelho também foi utilizado para representar fruta (talvez maçãs). Na representação do arco-íris tentaram reproduzir algumas cores do mesmo. O sol foi pintado com tons quentes entre o amarelo e o laranja. As cores utilizadas no contorno das casas variaram de criança para criança. É possível observar que algumas pinturas têm uma moldura, como que a enquadrar o que foi pintado, talvez influenciadas pelo enquadramento das obras de arte analisadas. A relação do uso da cor, ou seja, as cores corresponderem às das cores reais, Bessa (s.d.) atribui-lhe o nome de relação cor – objecto. A criança nesta fase da figuração esquemática (período das operações concretas, segundo Piaget e Inhelder, 1997) detém uma maior consciência da relação objectiva com o mundo que a rodeia. As suas representações são mais reais e concretas, o imaginário e o abstracto deixa de ser tão patente.

No que respeita ao espaço posso salientar que todos os alunos ocuparam a folha de forma a preenchê-la. O espaço surge ordenado. Há três pinturas onde se pode observar que houve a preocupação de definir a linha de terra, aparentando um segundo plano com a representação do arco-íris (fig. 42), do céu (fig. 45) e de uma linha de separação entre céu e terra (fig. 44). Na pintura de PA (fig. 49) os elementos estão desenhados aleatoriamente como que flutuando no espaço. Nas restantes pinturas há uma certa harmonia de equilíbrio, quer dado pela disposição dos elementos ou da utilização da cor. Poucas são as formas geométricas pintadas pelas crianças. Apenas se podem observar nas casas e numa piscina (fig. 49). Quase todas as formas geométricas representaram figuras com forma arredondadas, que envolvem a linha curva. A linha é talvez o mais flexível e relevante elemento dos desenhos destas crianças expressando os seus sentimentos e comunicando sensações de serenidade ou agitação, pela forma como é reproduzida. Nestas pinturas, as linhas desenhadas são simples, resumindo-se a linhas rectas e curvas, sem indicação volumétrica. Pela forma como estão representadas aparentam calma e serenidade. As pinturas de RR, RL e PV parecem apenas umas manchas de cor, como que pintadas ao acaso, mas mesmo assim expressivas e vigorosas, resultantes de motivação que tais exercícios provocaram em todos eles.

A análise das pinturas e desenhos leva a concluir, à semelhança de outros autores como Vygotsky (2009), Rodrigues (2002) e Lowenfeld e Brittain (1987) que as crianças desenham aquilo que querem e que gostam, sem estar preocupadas com o que lhes foi pedido. Rodrigues (2002) acrescenta que a criança desenha para se divertir. O desenho é para ela um jogo como quaisquer outros e que se intercala entre eles.

A expressão da criança é motivada pelo que mais a impressiona. Não admira, portanto, que, quando pega em pincéis e tintas exprima com emoção não o tema propriamente dito, mas o que mais a impressiona e contribui para a sua maneira de ser e de agir. É essa a forma de prender o mundo que a rodeia e de intervir nele. Muito concretamente, o tema da criança é ela própria (Sousa, 2003:168).

5.2 Materiais e Recursos em Actividades de Expressão Plástica

Após a implementação desta intervenção curricular que correspondeu à intervenção curricular da investigação - acção foi possível verificar-se o contributo das actividades de Expressão Plástica para as crianças do 1º ciclo, assim como observar como elas se mostravam felizes, compenetradas e confiantes na hora de desenhar e pintar.

Se proporcionamos um “rico festim” estético aos nossos pequenos, estaremos a oferecer-lhes os ingredientes necessários para um intelecto cultural (Lancaster, 1991:14).

Esta investigação – acção evidenciou como é fundamental que as actividades de Expressão Plástica sejam diversificadas, intensas e que se faça uma reflexão sobre as obras de arte, para estimular o espírito crítico, o desenvolvimento de destrezas e a capacidade inventiva da criança. As actividades devem envolver a abordagem de diversos conteúdos e técnicas, tal como o desenho, a cor, a textura, a modelação, as construções, a informática, a impressão, a resolução de problemas e a observação, a crítica e a apreciação (ibid, 1991:38), como veículos das crianças para transmitirem o seu pensamento e emoções, proporcionando desta forma o seu conhecimento do mundo. Estas áreas promovem um desenvolvimento crucial para o crescimento criativo e mental da criança.

A manipulação de qualquer material pode dar origem a impulsos e sensações que desenvolverão capacidades de Design, arte e trabalhos manuais, uma maior

percepção visual e táctica, e a consciência de que existem inúmeras possibilidades (Barrett, 1982: 24).

Seguindo a metodologia de Meager (1995) as actividades de Expressão Plástica revelaram-se benéficas para as crianças porque as obrigou a pensar, a planificar, a construir, a resolver problemas levantados em cada sessão, a coordenar os olhos, o cérebro e as mãos. Estimulou o interesse, a perícia e levou a maior parte das vezes os alunos a explorarem novos conhecimentos que não se limitaram ao domínio expressivo e produtivo, mas que envolviam necessariamente os domínios perceptual, analítico – crítico e histórico – cultural de que nos fala Allison (1972). Perante os recursos criados para esta investigação – acção e as actividades baseadas em modelos ingleses, as crianças mostraram necessidade de expressar o que sentiam, de criar algo novo, pelo simples prazer que esses actos lhes proporcionavam. Ficou claro para todos os intervenientes que o que interessou nessas actividades não foi se o trabalho era bonito ou feio, se estava bem ou mal desenhado, mas a forma como se expressavam e como exteriorizaram a sua vida interior. Sousa (2003) a propósito disso referiu:

A expressão é como um vulcão, algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser (Stern, citado por Sousa, 2003:165).

Enquanto que em Inglaterra artistas e artesãos locais são convidados a irem às escolas e explicarem aos alunos como devem realizar uma tarefa, como elaborar um trabalho, que materiais são os mais adequados em função do que se vai produzir, falando da sua própria experiência, incentivando-os a explorar, a experimentar e desenvolver as suas ideias, aqui, a investigadora, com formação especializada no Ensino das Artes Visuais, conseguiu exemplificar e transmitir a segurança e motivação às crianças que permitiram os resultados desta investigação – acção, concluindo-se ser fundamental o que afirmam autores como Lancaster (1991), Parsons (1991) e Rodrigues (2002:210) quando referem:

O contacto com artistas e o contacto com a obra de arte desenvolve a sensibilidade estética e contribui para desbloquear o processo criativo, proporcionando a descoberta das mais variadas técnicas e formas de expressão.

Importante será também mencionar que as actividades de Expressão Plástica devem ser pensadas em função da idade e do desenvolvimento cognitivo da criança.

Qualquer tipo de actividade, como modelar, manipular, experimentar, colar, construir, pintar, desenhar, observar imagens desenvolve a motricidade fina, o domínio crítico e a capacidade criadora, mas o professor tem um papel relevante na hora de planificar e incrementar as actividades, devendo (1) estimular as crianças a observar o que olham, entender o que ouvem e sentir o que tocam; (2) encorajar as crianças a utilizar a maior variedade possível de meios de expressão e (3) facultar um ambiente enriquecido de experiências como meio de exercitar as funções mentais necessárias à expressão criadora (Yolanda, 1967:22).

Para que tudo isso seja possível é necessário que o professor disponha de ferramentas e estratégias para poder promover as áreas artísticas, não apenas num único contexto, mas interligado com outras disciplinas (Lancaster, 1991). Para uma boa metodologia é necessária uma boa planificação, uma boa actividade e muito material. Ficou claro que antes de iniciar qualquer actividade o professor deverá motivar e incentivar as crianças para o que irão realizar, o porquê e situá-las no contexto. Este autor acrescenta ainda que as crianças devem entender que tudo o que fazem tem uma função, que poderão utilizá-la noutra situação e que o trabalho executado faz parte de uma realidade. Cada actividade necessitará de indicações e orientações específicas para facilitar a compreensão e a execução da tarefa.

Callaway e Kear (1999:3) apontam algumas orientações para a planificação da Expressão Plástica:

- As actividades devem ser planificadas tendo em conta as aptidões das crianças;
- Caso haja professor coadjuvante, devem planificar em conjunto;
- Os recursos visuais devem ser adequados em função da idade da criança;
- O professor deve explicar todos os passos da actividade;
- O professor deve ter toda a documentação que sirva de suporte para todos os passos da actividade;
- O material e recursos devem estar devidamente organizados;
- O professor ou professores devem avaliar todo o processo para que a progressão seja sistemática.

O professor deve também estar familiarizado com uma ou duas formas de arte, ter conhecimento acerca do ensino da arte e ter um conhecimento de como as crianças compreendem através da arte (Lancaster, 1991).

Por outro lado, o professor deve estar confiante, deve encorajar o trabalho criativo através de uma grande variedade de arte e estar preparado para avaliar a qualidade artística do trabalho das crianças.

Concluiu-se que os recursos são um factor importante a ter em conta para as actividades da Expressão Plástica.

A técnica e os materiais são importantes para a Expressão Plástica, devendo ser escolhidos em função da faixa etária, do desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança (Sousa, 2003).

À medida que as suas experiências se enriquecem, ela vai tendo cada vez mais necessidade de variedade de técnicas e de materiais para se expressar convenientemente (Sousa, 2003:183).

Verificou-se que os materiais podem ser tradicionais, como é o caso dos lápis de grafite, lápis de cor, ceras, tintas, papéis, sendo igualmente essencial que as crianças utilizem materiais de reciclagem, tais como revistas e jornais velhos ou garrafas e plásticos, valorizando desta forma a recuperação e reutilização de materiais, notando que todo material é “rico”, bastando para isso dar-lhe novo significado.

Cada técnica e material contribui para o desenvolvimento expressivo e criativo, para a descoberta e exploração de novas formas. Compete pois ao professor procurar qual o material mais adequado para cada situação. Tanto Lancaster (1991) como Sousa (2003) apelam para a qualidade do material usado na Expressão Plástica. Este não pode ser fraco e barato, pois pode causar aborrecimentos e insatisfação e a qualidade dos trabalhos não será a mesma. Meager (1995) salienta que podemos recolher de revistas, folhetos ou posters, imagens de obras de arte, utilização de fotografias, que sirvam de base para as planificações das actividades e como recurso nas aulas não é necessário recorrer a muito dinheiro para adquirir estes materiais. Devemos aproveitar aquilo que temos em casa. Outros autores (Bartolomeis, 1994; Prada, 1996 e Rodrigues, 2002) garantem que a utilização de diferentes materiais e técnicas conferem à criança uma melhor coordenação psicomotora, desenvolve a percepção táctil e uma percepção visual.

Lancaster (1991) aponta que o mais importante, para além de todos os materiais e técnicas, é que os alunos utilizem a suas próprias mãos para desenvolver o controlo e a destreza manual. Concluiu-se também que os audiovisuais são recursos muito úteis para qualquer actividade no meio escolar. O computador, o videoprojector e o quadro interactivo são instrumentos educacionais imprescindíveis para trabalhar, comunicar,

aceder a conteúdos, aprender e obter informação rapidamente. Estes instrumentos fornecem e promovem uma linguagem diferente, possibilitam a criação de novos trabalhos, estimulam a pesquisa e transformam a criança num ser mais participativo e aberto a mudanças.

O impacto das Tecnologias da Informação e da Comunicação transportam formas novas de conhecer e de aprender (Nóvoa, 2002:21).

Outra conclusão relaciona-se com o espaço físico como aspecto importante para a prática das actividades da Expressão Plástica. Esta deve desenrolar-se num espaço adequado e isso nem sempre acontece. A sala de aula do 1º ciclo tem múltiplas finalidades, que resulta difícil de organizar e controlar na hora de leccionar as diversas áreas curriculares artísticas e não curriculares como é o caso da Área de Projecto, exigindo uma grande destreza por parte do professor generalista.

O plano das actividades artísticas deve ser desenvolvido num espaço apropriado e amplo para haver liberdade de movimento, com materiais e ferramentas sempre ao alcance da mão, com mobiliário adequado para guardar todos os apetrechos e com espaço para expor os trabalhos, quer bidimensionais, quer tridimensionais e utilizar tecnologias diversificadas.

A própria sala serviu de estímulo para a criança e suscitou novos interesses, facilitando a criatividade e proporcionando um trabalho mais animado e boa disposição por parte das crianças (Lancaster, 1991). A esse respeito Pillotto e Mognol (2010) referem que o espaço proposto para ateliê de arte no contexto da educação infantil deveria ser pensado como um espaço de múltiplas relações, ou seja, contemplar o convívio de crianças de várias idades; ser flexível e versátil, possibilitar o imprevisto e a novidade, permitindo a autonomia, a expressão e a construção de conhecimentos e sentidos. Um espaço de combinações múltiplas e articulações e não de fragmentação de conhecimentos e estático, em que o professor de Arte pudesse ser um articulador, propositor de experiências sensíveis, superando a estrutura rígida, linear, simétrica e rectilínea dos espaços educativos e dos currículos lineares.

5.3 Como Pode Ser Melhorada a Preparação Profissional dos Professores do 1º Ciclo

Em Portugal desde 1992 (Decreto Lei nº 242/92 de 9 de Novembro, com alterações do Decreto Lei nº 274/94 de 28 de Outubro) é de carácter obrigatório os professores do Ensino Básico e Secundário receberem formação contínua, vista não só como instrumento de melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, mas também como meio de dignificação e progressão na carreira. A formação contínua pretende “abrir horizontes” para a auto-formação, através da consciencialização das lacunas, problemas, interesses e motivações, tendo como principal objectivo fornecer informação precisa para orientar e guiar a acção (Rodrigues e Esteves, 1993).

Por vezes essa formação é quase sempre consagrada à aquisição de técnicas práticas de utilização imediata, em vez de se dedicar a um conjunto de reflexões e de informações que possam construir fundamentos sólidos para uma acção educativa e eficaz (Mialaret, 1981:5).

As acções de formação em Portugal assumiram quase sempre um carácter pontual e disperso: baseando-se numa lógica de adaptação, reciclagem ou actualização do professorado; dirigindo-se aos professores a título individual, sem estarem integradas num projecto colectivo ou institucional e organizando-se à margem da carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2002:30).

A formação contínua deveria ser encarada como uma verdadeira formação profissional e valorizar uma articulação entre a formação e os projectos de escolas, aliar a experiência profissional, não só numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes, num processo interactivo e dinâmico (Nóvoa, 2002:60).

Uma actualização quase constante e uma reflexão permanente sobre a sua actividade são práticas necessárias ao educador, o qual não poderá desempenhar da forma mais correcta o seu papel junto dos alunos se ele próprio não se mantiver numa situação de renovação psicológica e pedagógica permanente (Mialaret, 1981:103).

É fundamental a formação contínua de professores, já que a ciência se encontra em constante evolução, sendo necessária a actualização permanente e o ajuste às novas

necessidades de ensino, contribuindo assim para melhorar as práticas pedagógicas e melhorar o processo de ensino/aprendizagem.

De facto não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais: quer se trate dos conteúdos ou das situações didáticas, quer se trate das tarefas a propor aos alunos ou da organização curricular, (...) os professores encontram-se perante uma actividade constante de produção e de invenção (Nóvoa, 2002:37).

Esta investigação – acção foi um contributo para esta renovação permanente no contexto desta escola e como resultado de análise das três entrevistas realizadas às colegas da mesma instituição todas professoras generalistas da Escola E.B 1 de Moledo do Minho, verifiquei que duas têm formação no Magistério Primário (SA e FC) e uma formação posterior em Educação no Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica para professores do 1º Ciclo – Domínio de Língua Portuguesa e Matemática no caso de SA e Licenciatura em Língua Portuguesa no caso de FC. A terceira professora (AL) tem uma licenciatura em Ensino no 1º ciclo.

A formação académica destas professoras, no que respeita à Expressão Plástica, baseou-se apenas em aprendizagem de técnicas (moldar o barro, trabalhar com gesso, pintura em vitral, pintura com lápis de cera e de cor, pintar com guaches, cortar e colar) e não possuem uma formação específica em termos de Expressão Artística e História da Arte. Do diálogo mantido pude averiguar que mesmo que elas queiram realizar actividades que envolvam as áreas mencionadas não sabem como fazê-lo, nem por onde começar. Falta-lhes a ligação entre essas técnicas e a Expressão Artística, falha esta que advém da formação inicial dos professores.

A formação académica dos professores generalistas é muito abrangente, sendo impossível abordar todas as áreas específicas. Por isso, torna-se necessário formar os professores generalistas na vertente artística, neste caso na Expressão Plástica, para ampliar a sua formação pedagógica, como forma de melhorar a qualidade do ensino da arte. Este estudo pode ter servido de estímulo às colegas na medida em que segundo Laderrière (1981) citado por Rodrigues e Esteves (1993:41):

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultante das mudanças sociais.

Para melhorar a qualidade do ensino de Expressão Artística, Santos (2006:5) aponta algumas estratégias, devendo: (1) os professores introduzir o ensino da arte nas suas práticas curriculares, em colaboração com instituições culturais ou artísticas locais; (2) os artistas por seu lado, melhorar as suas competências pedagógicas, preparando-se não só para a cooperação com os professores e as escolas, como também para comunicar e relacionar-se com os alunos de todas as idades; (3) fazer circular pelas escolas exposições com reproduções de pinturas, desenho, banda desenhada, fotografias e esculturas escolhidos por uma equipa, como forma de incentivar e levar a escola a melhorar a prática educativa (Morais, 2009:22).

5.4 Sumário

Este capítulo apresentou a análise e interpretação dos dados recolhidos, de forma a responder às questões da investigação colocadas inicialmente no capítulo I.

Por outro lado conclui-se que é necessário repensar a forma como a Expressão Plástica é abordada no 1º ciclo, sendo indispensável apostar na formação dos professores generalistas, para melhorar a prática e ultrapassar as lacunas existentes, em termos da exploração dos conteúdos.

CAPÍTULO VI RESULTADOS E CONCLUSÕES

6.1 Apresentação dos Resultados

Esta investigação – acção permitiu verificar que a metodologia qualitativa e o método de investigação – acção, foram o mais adequado para esta pesquisa. Por um lado não pretendia generalizar nem quantificar os dados recolhidos e por outro lado a investigação – acção, segundo Cohen e Manion (1990), é situacional e preocupa-se em diagnosticar um problema específico, num contexto específico e tenta resolvê-lo ou reduzi-lo nesse mesmo contexto, sendo este o principal objectivo deste estudo.

As finalidades deste estudo foram atingidas, na medida em que foi possível analisar e comparar o Currículo Nacional Inglês e o Currículo Nacional Português e por outro lado verificou-se que os modelos internacionais seleccionados para esta intervenção curricular foram apropriados ao contexto português. Os recursos utilizados ao longo de todas as actividades, principalmente as pinturas de diversos pintores e períodos, foram escolhidos para que as crianças adquirissem os conteúdos estabelecidas para cada sessão, tal como na análise da imagem, onde a observação detalhada é importante para a compreensão da mesma, para se perceber do que se trata, o que quer dizer e como foi feita (Prada, 1996). As pinturas de Matisse permitiram desenvolver técnicas e vocabulário inerente à Expressão Plástica e foi possível desenvolver o lado criativo e expressivo das crianças.

Os outros recursos dependeram do trabalho que se pretendeu realizar com as crianças, não sendo necessário recorrer-se a grandes recursos, apenas àqueles que se usam diariamente nas aulas de Expressão Plástica. Por outro lado, os olhos e os sentimentos foram os recursos mais importantes para a realização de cada actividade, como forma de sentir as emoções, as reacções, a sinceridade e a espontaneidade inata de cada criança.

Da análise comparativa ao Currículo Nacional Português e Currículo Nacional Inglês constatei que todas as actividades propostas no Currículo Nacional Inglês têm um propósito artístico. Há a preocupação em familiarizar as crianças com os conteúdos próprios da disciplina, enfatizando a linguagem plástica, valorizando a aprendizagem transversal, quer a nível moral, espiritual, social e cultural. Todas as actividades propostas neste Currículo são pensadas no sentido de promover o desenvolvimento do desenho, da criatividade, da experiência, do trabalho prático, o raciocínio, a observação e a questionarem-se sobre os seus trabalhos e o dos outros. Recorre-se à pesquisa e ao encontro com a sua própria cultura e com outras culturas.

Em Portugal estas questões inter/multiculturais não estão claramente contempladas no 1º ciclo e por outro lado não existem directrizes objectivas para o desenvolvimento dos elementos da gramática visual, nem, o uso de recursos relacionados com apreciação estética.

Estas actividades aqui apresentadas foram baseadas numa proposta inglesa desenvolvida por Meager (1995), cujas actividades e estratégias são acessíveis aos professores generalistas ou sem formação artística, de forma a que não se sintam intimidados com a prática desta área. Com este projecto Meager desmitificou alguns preconceitos de que a arte não é só para artistas, mas para todos aqueles que querem aprender e oferecer aos alunos (ou a outras pessoas) novas experiências. Meager (1995:6) afirma: “Teachers don’t need to be good at art to teach it well”, ou seja, Os professores não necessitam de serem bons em arte para a ensinarem bem. Basta apenas observar métodos já experimentados com êxito e testá-los noutros contextos fazendo naturalmente as necessárias adaptações.

De certo modo posso destacar que toda a actividade desenvolvida foi muito proveitosa para mim, na medida em que por vezes pensamos que as crianças não conseguem ou não sabem fazer (como nós achamos que tem de ser feito); mas na realidade, elas estão aptas, é apenas necessário desenvolver as capacidades inatas das crianças, para as fazer crescer, desenvolvendo assim todas as suas aptidões.

Por outro lado constatei, que apesar destas crianças nunca terem realizado nem elaborado qualquer trabalho desta índole, nem terem ouvido conceitos como natureza morta, cores quentes e frias, conceito de tom e outros relacionados com obra de arte, museu, pintura mostraram uma enorme motivação e ânsia de aprender.

Ao longo da minha experiência como professora do segundo ciclo tenho verificado que os alunos têm dificuldade em expressar a sua opinião aquando a observação de qualquer objecto de arte. Isto como consequência da sua falta de hábitos em termos de apreciação artística e da ausência de envolvimento em actividades com especialistas em Educação Artística durante o 1º ciclo. Por isso, foi muito importante para mim desenvolver (no primeiro ciclo) uma intervenção curricular que capacitasse os alunos a alargarem os seus conhecimentos sobre arte e a sua linguagem, tendo em conta que esses conceitos são fundamentais à aprendizagem nos domínios arte.

Foi importante promover a criação artística no contexto escolar do 1º ciclo para unir esforços entre professoras especialistas e professores generalistas. Isso pode permitir alargar a sua formação, para que a Expressão Plástica passe a fazer parte integrante do quotidiano do 1º ciclo e só deste modo é que a sociedade alcançará uma cultura artística. Face a esta situação, talvez fosse importante rever as directrizes curriculares do 1º ciclo e tal como existe em Inglaterra, criar um documento que oriente os

professores generalistas para a prática da Expressão Plástica, demonstrando que a arte está ao alcance de todo e qualquer indivíduo e não apenas de uma elite.

Percepção das professoras Entrevistadas

Da entrevista realizada às professoras generalistas da escola E.B. 1 de Moledo do Minho apercebi-me que a interpretação que elas fazem do programa não coincide com a minha interpretação. Isso deve-se ao facto da formação académica inicial de cada uma de nós ser diferente. Eu vejo a Expressão Plástica de acordo com a formação que tive (professora do Ensino Básico, na variante de Educação Visual), duas delas com formação no Magistério Primário e outra com Licenciatura no primeiro ciclo. Estas conversas permitiram aperceber-me que na formação académica destas professoras, não houve abordagem às artes, nem aos conteúdos artísticos, não tendo sido explorados temas de índole artístico nem cultural, tudo se resumindo ao conhecimento de técnicas.

Duas professoras dizem não sentirem necessidade de um professor coadjuvante, por como referiram *“Gosto muito da Expressão Plástica e diversifico muito os trabalhos que realizo. Aproveito para enquadrar a Expressão Plástica em todas as áreas”*. No entanto, outra professora diz não gostar da Expressão Plástica pelo que um professor ajudaria na hora de abordar a Expressão Plástica.

O tempo lectivo definido na planificação semanal na escola de Moledo do Minho é de quarenta e cinco minutos, no entanto as professoras ultrapassam este tempo, porque como já referi, aplicam a Expressão Plástica de forma interdisciplinar na realização de tarefas das outras áreas. Essas tarefas consistem em colorir um desenho, cortar, colar, fazer texturas ou desenhar e pintar com lápis de cor ou ceras, o que claramente nada tem a ver com as verdadeiras metas de um correcto ensino artístico. Também são realizados trabalhos alusivos às festividades e à comemoração do dia da Mãe, dia do Pai, Natal, Páscoa e outras.

Percepção das Crianças

Do diálogo mantido com as crianças verifiquei que os pais efectuem poucas saídas com os filhos a espaços culturais e artísticos, não há predisposição para estas áreas, as saídas resumem-se ao lúdico. O facto dos pais não se interessarem por actividades culturais leva a que as crianças não adquiram uma vocação pelas artes. Mas se a

escola fizer o mesmo, então as crianças irão crescer sem nenhuma referência artística e cultural. Cabe à escola familiarizar as crianças com o mundo da arte, tal como afirma Moura (2009:143):

A arte desempenha um papel importante, não apenas na exercitação e na prática de uma linguagem específica, mas também no aprofundamento dos conhecimentos culturais, históricos e sociais dos alunos (incluindo o conhecimento de outros povos e culturas) e no desenvolvimento de uma melhor compreensão do mundo.

Concluo que ainda há um longo caminho a percorrer. A Expressão Plástica não pode ser vista como um passatempo agradável ou ocupar o tempo livre das crianças que se desembaraçam rápido de outras actividades (Bessa, s.d.). O ensino das Artes Plásticas ainda é visto pela maioria dos docentes como uma disciplina menor. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são as mais valorizadas. São as únicas em que há exames nacionais, são as únicas das que falam nos meios de comunicação social, são aquelas com que os Pais e Encarregados de Educação mais se preocupam. A educação está mais preocupada com os “números”, do que com a formação integral da pessoa, esquecendo como afirma Moura (2009:128) que:

O objectivo central de todas as disciplinas é contribuir para a formação holística dos alunos, fomentando entre eles valores humanos (...), bem como alargando os seus conhecimentos do mundo em que vivem (do passado e do presente), ou seja, desenvolvendo uma educação cultural e social.

Confio todavia, que este tipo de abordagem à Expressão Plástica seja uma forma de aproximar os alunos ao processo artístico, de maneira a despertar o interesse e gosto pelo património cultural, permitindo assim promover a Educação Artística.

Convém realçar a especial importância de promover a criação artística na idade escolar. O homem conquistará o seu futuro com a ajuda da sua imaginação criadora; orientar no amanhã, um comportamento baseado no futuro e partindo desse futuro, é a função fundamental da imaginação e, portanto, o princípio educativo do trabalho pedagógico consistirá em dirigir o comportamento do aluno em vista de o preparar para o futuro, uma vez que o desenvolvimento e o exercício da imaginação é uma das principais forças no processo de buscar esse fim (Vygostsky, 2009:110).

6.2 Implicações para Futuras Práticas da Expressão Plástica e Investigações

Todo este processo levou-me a reflectir sobre a forma como tenho planificado e executado as minhas actividades escolares no âmbito da Expressão Plástica. Ao longo de toda a investigação apercebi-me que deveria valorizar mais a formação contínua, para continuar a proporcionar às crianças o desenvolvimento das suas potencialidades, inteligência e adquirir valores estéticos sólidos para o aperfeiçoamento da capacidade de compreensão (saber ver), análise crítica (saber interpretar) e produção (saber fazer) com recurso a métodos, materiais e instrumentos específicos da linguagem visual.

Quanto a implicações para futuras investigações posso especificar que esta investigação é apenas um ponto de partida para continuar a adquirir formação e informação específica sobre a Educação Artística, de forma a enriquecer o meu saber cultural.

BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE, I. (2000) *Teorías y prácticas de la educación artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

AL HURWITZ, G.; DAY, M. (2000) *Children and their art: Methods for the Elementary school*. Wadsworth Publishing.

ALLISON, B. (1982). Identifying the core in art and design. In *Journal of Art and Design Education*. Vol. 1, nº 1, pp.59-66

ALLISON, B. (1972) *Art Education and teaching about the art of Asia and Latin America*. London: VCDAD Education Unit.

ALMEIDA, C. (2009) *Ser artista, ser professor – Razões e paixões do ofício*. São Paulo: Editora da UNESP (FEU).

ALVES, M. (2007) *Como escrever teses e monografias*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda. 4ª reimpressão.

ARENDS, R. (1997) *Aprender a ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill

ARNHEIM, R. (1993) *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Ediciones Paidós.

ARNHEIM, R. (1992) *Arte e percepção visual, uma psicologia da visão criadora (Nova versão)*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora. 7ª Edição.

ART AND DESIGN (1999). In The national curriculum for England. Disponível em [Http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/art/](http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/art/), em 2-10-2010.

BARRETT, M. (1982) *Educação em Arte*. Lisboa: Editorial Presença, Lda.

BARTOLOMEIS, F. (1994) *El color de los pensamientos y de los sentimientos*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

BATET, I.S. (1996) *El valor del arte*, In Guitart, R. M. (1996) (Ed). *Aprender y enseñar Historia del Arte*. Barcelona: IBER, nº 8, ano III.

- BELL, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda.
- BESSA, M. (s.d.). *Artes Plásticas entre as crianças*. Rio de Janeiro: Editora Livraria José Olympo, 3ª Edição.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1991). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BRASSART, S. F.; ROUQUET, A.(1975). *A educação artística na acção educativa*. Paris: Librairie Larousse.
- CALLAWAY, G.; KEAR, M. (1999) *Teaching Art and Design in the priamry school*. London: David Fulton Publishers.
- CASTRO, N. e AI (2005). *Tico: Fichas de avaliação mensal e trimestral*. Porto: Edições Nova Gaia.
- COHEN, L.; MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla, S.A.
- CONFERÊNCIA NACIONAL de EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (2006). Em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/pdf>.
- DANIEL, S. (2009) “*Cor pigmento, cor emoção*”, In workshops de Pintura. Viana do Castelo, Escola Superior de Educação.
- DIÁRIO da REPÚBLICA, 2ª Série, Nº 185 de 25 de Setembro de 2006, p 20013. In www.min-edu.pt/np3/1252.html em 4 de Setembro de 2010.
- EISNER, E. (1998). *Cognicion y curriculum*. Madrid: Amorrortu Editores España S.L.
- EISNER,E. (1985). *The educational imagination*. Earlier Edition.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- ESSERS, V. (2004). *Matisse*. TASCHEN. Edição em exclusivo para o jornal PÚBLICO.

- FERLONI, M. (1992) (Ed). *Encyclopédie des Impressionnistes*. Lausanne: Edita S.A.
- GOMES, M. F. (2009) *La expression plástica en Educación infantil*. Estonian Edition.
- GOODSON, I. (1999) *Cambios en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- GUITART, R. M. (1996) (Ed). *Aprender y enseñar Historia del Arte*. Barcelona: IBER, nº 8, ano III.
- HARLAN, C. (1986). *Vision and Invention. An introduction to Art Fundamentals*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- HELLER, E. (2006). *A psicologia das Cores*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.L.
- HERNÁNDEZ, F. (2006). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*. Artmededitora S.A.
- HUGHES, A. (1989). *The copy, the parody and the pastiche: observations on practical approaches to critical studies*. In Thistlewood, D. (Ed) *Critical studies in Art and Design*, Longman/NSEAD.
- JOLY, M. (2008). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- LANCASTER, J. (1991). *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. (1987). *Creative and Mental Growth*. Eight Edition, New York.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- MATOS, F.; FERRAZ, H. (2006). *Roteiro da Educação artística*, In Revista Noesis, nº 67 Outubro/Dezembro 2006, pp 26 a 29. Lisboa: Ministério da Educação.
- MEAGER, N. (1995). *Teaching art at key stage I*. NSEAD.
- MIALARET, G. (1981). *A formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2001). *Currículo Nacional Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa, Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2001). *Programa Educação Visual e Tecnológica – Plano de organização do ensino – aprendizagem, vol. II, Ensino Básico 2º ciclo*.

MONCLUS, M.; TERRADELLAS, R. (1987) *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Ediciones Paidós.

MORAIS, D. (2009) *As actividades de enriquecimento curricular, ensino artístico ...obrigatório?* In Revista Noesis, nº 76 Janeiro/Março 2009, pp 22-23. Lisboa: Ministério da Educação.

MOURA, A. (2009). Educação cívica, artes e formação de professores. In Moura e Coquet, *Diálogos com a arte* (pp. 127-146). CESC Universidade do Minho: Editora de Abel António Bezerra.

MOURA, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: passos de uma investigação-acção . *Revista do Centro de Educação*. Universidade Federal de Santa Maria, Vol. 28 nº 1 , pp. 9 a 30.

MOURA, A. (2000). *Prejudice reduction in teaching and learning Portuguese cultural heritage*. Unpublished PhD thesis, London: Surrey/Roehampton University.

NÓVOA, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

OLIVEIRA, M. (2007). *A expressão plástica para a compreensão da Cultura Visual*. In Revista Saber (e) Educar nº 12 (2007). Repositório Institucional da ESEPF. Disponível em <http://purl.net/esepef/handle/10000/6>, em 17-10-2010.

PARSONS, M. (1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Editorial Presença.

PASTOUREAU. M. (1989). *L'église et la couleur, des origines à la Réforme*. Editado pela Bibliothèque de l'école de Chartes.

PEREIRA, A.; POUPA, C. (2008). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico, usando o Word*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1997). *A psicologia da criança*. Porto: Edições ASA.
- PILLOTTO, S., MOGNOL, L. (2010). *Arte Educação: Reflexões sobre espaço e arte no contexto da educação infantil*. Disponível em <http://www.culturainfancia.com.br>, em 15-12-2010.
- PORFÍRIO, M. (2000) *Educação Visual e Tecnológica – Ensino Básico 5º/6º anos*. Porto: Edições Asa.
- PRADA, G. A. (1996). *Cómo elaborar unidades de Historia del Arte*, In Guitart, R. M. (1996) (Ed). *Aprender y enseñar Historia del Arte*. Barcelona: IBER, nº 8, ano III.
- PRINCE, E.S. (2008). *Art is fundamental – Teaching the elements and principles of Art in the Elementary School*. Chicago: Zephyr Press.
- READ, H. (1945). *A Educação pela Arte*. S.P.:Martins Montes.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. (1993) *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, LDA.
- RODRIGUES, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Asa.
- ROIG, G. (2006). *Cor e criatividade*. Lisboa: Editorial Presença.
- SAMPIERI, R. e col. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Mc Graw-Hill.
- SÁNCHEZ, E., ASENSIO, M. (1996). *El aprendizaje del color: dimensiones conceptuales, procedimientos y actitudinales*, In Guitart, R. M. (1996) (Ed). *Aprender y enseñar Historia del Arte*. Barcelona: IBER, nº 8, ano III.
- SANTOS, M.E.B. (2006). *As artes na Educação*, In Revista Noesis, nº 67 Outubro/Dezembro 2006, p 5. Ministério da Educação.
- SOUSA, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Vol.I e III, Lisboa: Instituto Piaget .
- STERN, A. (s.d.). *Uma nova compreensão da Arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte,Lda.

VIEIRA, F. (1993). Observação e Supervisão de Professores. In F. Sequeira (org.). *Dimensões da Educação Em Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.

VYGOTSKY, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio d'água.

WALKER, J.; CHAPLIN, S. (1997) *Visual Culture: an introduction*. Manchester: Manchester University Press.

YOLANDA, R. (1967). *Artes na escola primária*. Rio de Janeiro: Editora do Livro Técnico S.A.

ANEXOS

ANEXO 1

Auxiliar Pedagógico

Paul Cézanne



Título: Natureza morta com maçãs (1890)

Autor: Paul Cézanne

Origem: França

Suporte: Tela (35.2 x 46.2 cm)

Pintura: Óleo

O artista

Paul Cézanne nasceu a 18 de Janeiro de 1839, em Aix-en-Provence (França).

Este pintor Impressionista pintava paisagens, naturezas mortas, figuras humanas em grupo e retratos. Antes de começar as suas paisagens estudava-as e analisava os seus valores plásticos, reduzindo-as depois a diferentes volumes e planos que traçava à base de pinceladas paralelas.

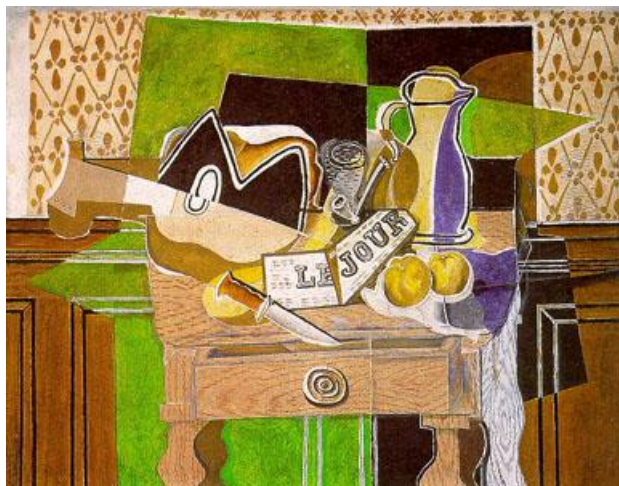
A sua concepção da composição era arquitectónica, o seu estilo consistia em ver a natureza segundo as suas formas fundamentais, tal como a esfera, o cilindro e o cone. Cézanne preocupava-se mais com a captação destas formas do que com a representação do ambiente atmosférico.

Faleceu a 22 de Outubro de 1906 na sua terra natal.

ANEXO 2

Auxiliar Pedagógico

Georges Braque



Título: O dia (Le Jour, 1929)

Autor: Georges Braque

Origem: França

Suporte: Tela

O artista

Georges Braque nasceu a 13 de Maio de 1882 em Argenteuil (França). Foi pintor e escultor e fundou o Cubismo juntamente com Pablo Picasso. Ele pintava naturezas-mortas dentro do estilo Cubista, tendo acrescentado novos materiais às suas obras, tal como: areia, madeira, papel e pedra. Faleceu em Paris a 31 de Agosto de 1963.

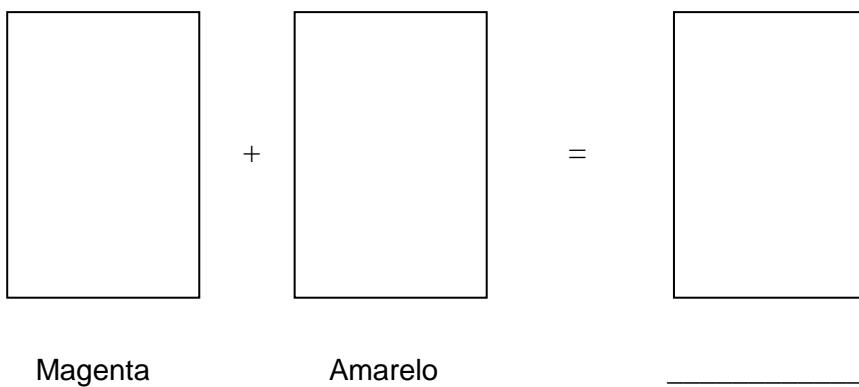
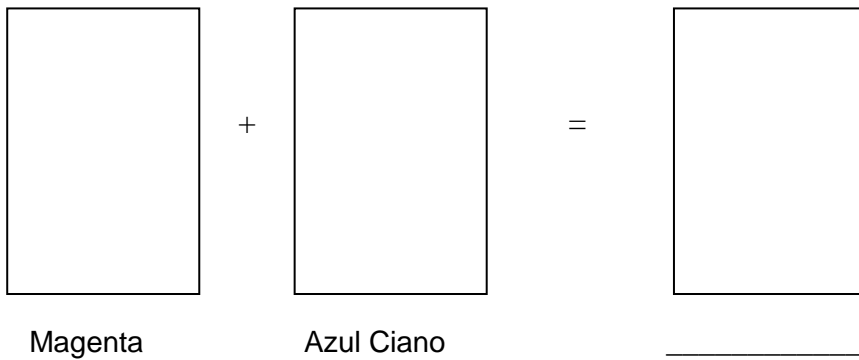
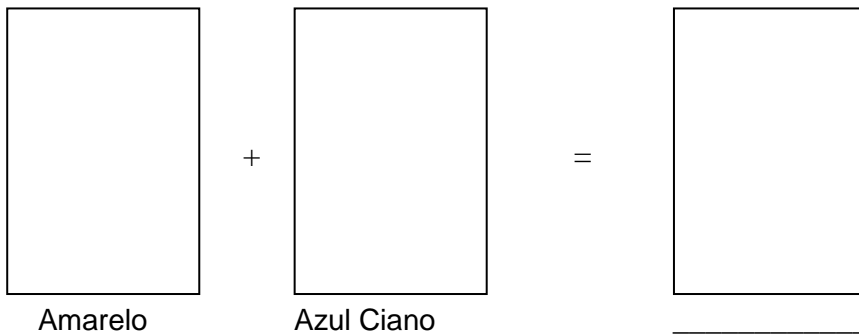
O Cubismo foi um movimento artístico que ocorreu entre 1907 e 1914. Este movimento artístico tratava as formas da natureza por meio de figuras geométricas, representando todas as partes de um objecto no mesmo plano.

ANEXO 3

A Cor

Ficha de Trabalho

Pinta os rectângulos que se seguem com a cor indicada na parte inferior de cada rectângulo, usando os lápis de cor. Deves pintar o primeiro rectângulo com inclinação para a esquerda, o segundo com inclinação para a direita e o terceiro com a sobreposição dos dois.



ANEXO 4

Grelha da entrevista aos professores

Data	
Local	
Entrevistado	Idade: Nacionalidade: Curso/Formação:
Experiência	Anos no ensino: Actividade profissional:

Após ter lido e analisado o Currículo Nacional do Ensino Básico Português (2001:149) verifiquei que a Expressão Plástica do primeiro ciclo é trabalhada de forma integrada pelo professor da classe podendo ser coadjuvado por professores especialistas.

1 Concorda com as novas directrizes do ME sobre a possibilidade de o professor generalista passar a ser coadjuvado por professores especialistas em determinadas áreas?

2 Já trabalhou alguma vez com um professor especialista? Em caso afirmativo refira as vantagens ou desvantagens.

3 Ao longo da sua vida profissional quais as principais dificuldades que tem sentido quando lecciona a expressão plástica?

4 A sua formação académica proporcionou-lhe formação suficiente para abordar essa área da expressão plástica? Refira qual a formação que efectivamente realizou e local.

5 O despacho nº 19575/2006 de 25 de Setembro (Diário da República:20013), que define os tempos mínimos semanais para a leccionação das diversas áreas indica o seguinte: “5 horas para serem geridas de forma flexível nas áreas de Expressões e restantes Áreas Curriculares”.

Refira o tempo que destina semanalmente à expressão plástica?

6 Como organiza o programa nesse tempo ao longo do ano lectivo, ou seja, que actividades realiza com os alunos e que conteúdos explora?

7 Costuma promover actividades interdisciplinares que envolvam as expressões? Em caso afirmativo, dê um exemplo e refira os conteúdos que costuma abordar.

8 Tem condições na sua escola para promover abordagens de Artes Integradas no 1º Ciclo? Justifique em caso negativo ou afirmativo.

Obrigada pela colaboração

ANEXO 5

Grelha de observação

Adaptado de Vieira (1993)

GUIA DE PREPARAÇÃO DO ENCONTRO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO

Nome	
Data da aula a observar	
Competências	
Conteúdos	
Actividades e estratégias	
Problemas	
Objectivo e instrumento de observação	

ANEXO 6

Grelha pós – observação

Adaptado de Vieira (1993) e Moreira (2001)

Nome	
Data da aula observada	
Aspectos mais positivos	
Aspectos menos positivos	
Aspectos imprevistos	
Actuação futura	
Análise da estratégia de observação	

ANEXO 7

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE UMA INVESTIGAÇÃO

Exma. Senhora
Directora do Agrupamento
de Escolas Coura e Minho

Assunto: Pedido de autorização para a realização de uma investigação de Mestrado.

Graciete Oliveira Vieira Mendonça, professora do 2º Ciclo do Ensino Básico, do Quadro de Nomeação Definitiva, do grupo 240 - Educação Visual e Tecnológica - da escola E.B. 2,3/S de Valença, mestranda em Educação Artística na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, vem solicitar autorização para implementar na Escola E.B. 1 de Moledo do Minho, pertencente a este Agrupamento de Escolas, em Novembro de 2010, um estudo a ser desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Artística, para apresentação na referida instituição. Mais informo que a professora titular do 2.º ano já foi contactada, tendo esta mostrado abertura para que a investigação se realizasse nas suas aulas de Expressão Plástica.

O objectivo fundamental do estudo é implementar uma actividade de Expressão Plástica do 1º Ciclo relativa à educação artística.

Toda a informação recolhida será utilizada apenas no âmbito desta investigação, garantindo, desde já, a total confidencialidade dos dados.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, subscreve-se com os melhores cumprimentos,

Caminha, 11 de Outubro de 2010.

A Mestranda

(Graciete Oliveira Vieira Mendonça)

ANEXO 8

**AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS
COURA E MINHO**

Escola E.B. 1 de Moledo do Minho

Pedido de autorização

Exmo. Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

Eu, Graciete Oliveira Vieira Mendonça, professora de Educação Visual e Tecnológica do 2º Ciclo do Ensino Básico, mestranda em Educação Artística na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, irei implementar um estudo na escola do seu educando, no mês de Novembro de 2010, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Artística, para apresentação na instituição supracitada. Consequentemente, necessito fotografar e filmar as actividades a serem desenvolvidas durante o estudo, para garantir maior fidedignidade ao mesmo.

Assim, venho solicitar a sua autorização para poder fotografar e filmar o seu educando durante as aulas/actividades do referido estudo.

O objectivo fundamental do estudo é implementar uma actividade de Expressão plástica do 1º Ciclo relativa à educação artística.

Toda a informação recolhida será utilizada apenas no âmbito desta investigação, garantindo, desde já, a total confidencialidade dos dados.

Com os melhores cumprimentos,

A Mestranda

(Graciete Oliveira Vieira Mendonça)

Eu, _____, encarregado(a) de educação do(a) aluno (a) _____ autorizo/não autorizo a fotografar e filmar o(a) meu(minha) educando(a) durante a realização do estudo.

(riscar o que não interessa)

Moledo, _____ de Novembro de 2010

(Assinatura do(a) encarregado(a) de educação)

Unit 1A Self-portrait

ABOUT THE UNIT

In this unit children make a self-portrait to communicate ideas about themselves. They talk about images of children in drawings, paintings and photographs and artists' self-portraits in order to develop ideas about how they will portray themselves. They investigate a range of drawing materials and techniques and learn how to mix and use colour in a painting.

WHERE THE UNIT FITS IN

This unit builds on Unit 1A 'Ourselves' and links with Unit 2C 'Variation' in the science scheme of work. It also links with personal, social and health education (PSHE) when children learn about respecting the differences and similarities between people.

WHAT THE UNIT COVERS

Art	Craft	Design	2D	3D	Individual work	Collaborative work	
Line	Tone	Colour	Pattern	Texture	Shape	Form	Space
Painting	Collage	Textiles	Digital media	Sculpture	Print making		

VOCABULARY

In this unit children will have an opportunity to use words and phrases related to:

- lines, eg *thin, bold, feint, wavy, broken*
- colours, eg *bright, dull, light, dark*
- colour mixing, eg *thick, thin, watery, blending bright and dull and light and dark colours*
- shapes, eg *long, oval, curvy*
- textures, eg *smooth, crinkly, rough*
- composition in a drawing or painting, eg *arranging, visual qualities*

RESOURCES

For practical work

- drawing materials, eg *soft graphite pencils (2B and 4B), willow, charcoal, soft pastels, oil pastels, wax crayons*
- painting materials, eg *block, powder or liquid paint, large, medium and small bristle paint brushes*
- dressing-up clothes
- mirrors

Suggested examples of art, craft and design

- images of children in a range of media, including photographs, family albums, advertisements, magazines
- portraits by different artists, eg *'John Friedrich the magnanimous at the age of six' by Lucas Cranach the Elder; 'Two little girls' by Isaac Oliver; 'The little dancer' by Edgar Degas; 'Self-portrait in a straw hat' by Vigée-Lebrun; 'The painter and his pug' by William Hogarth*

EXPECTATIONS

At the end of this unit

most children will be able to:

explore ideas about self-portraits; investigate and use drawing and painting materials and techniques to communicate their ideas about themselves in a self-portrait; say what they think and feel about their own and others' work; suggest ways of improving their own work

some children will not have made so much progress. They will be able to:

use drawing and painting techniques to communicate ideas about themselves in a self-portrait; talk about what they think or feel about their own work

some children will have progressed further. They will be able to:

collect visual and other information to help them develop their work; investigate visual and tactile qualities of media; make a self-portrait showing their ideas about themselves; comment on similarities and differences in their own and others' work; adapt and improve their own work