



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

CILENE SOFIA ROCHA GOMES FORTES

POTENCIAIS CONTRIBUTOS DA CELEBRAÇÃO
DO CARNAVAL PARA A PROMOÇÃO DA
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E PATRIMONIAL

Mestrado em Educação

Área de Especialização em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Jorge Santos

Professora Doutora Ana Isabel Tudela de Sousa

dezembro de 2017

DEDICATÓRIA

Aos meus, em especial a minha mãe Alexandra, pelo amor demonstrado em cada palavra, cada gesto, cada sorriso.

AGRADECIMENTOS

A presente investigação é fruto de um esforço coletivo, pois não seria possível a realização de um trabalho desta envergadura sem o envolvimento e apoio incondicional de várias pessoas. Assim, é difícil para mim, expressar por escrito, a minha gratidão a todos aqueles, que de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização desta dissertação.

Aos meus incansáveis orientadores, professora Doutora Ana Sousa e Professor Doutor Jorge Santos, pela disponibilidade, pela entrega, pelas sábias sugestões e indicações e pela partilha de experiências e de conhecimentos, muito obrigada.

À professora Anabela Moura, pelas orientações prestadas e atenção dedicada na elaboração do projeto. Ao professor Carlos Almeida e aos demais professores da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, que contribuíram para a minha formação académica, pelo acolhimento, os meus sinceros agradecimentos.

Ao professor Manuel Fortes, Coordenador do Curso em Cabo Verde, pelo apoio, amizade e convívio, muito obrigada.

Ao Professor Jair Pinto, pela atenção, pelo incentivo e pelos esclarecimentos ao longo do desenvolvimento da dissertação.

Aos meus colegas de mestrado, em especial à Dilma Fortes e à Erenita Fernandes, agradeço a partilha de conhecimentos e emoções.

Aos meus queridos amigos, pelo apoio demonstrado, de várias formas, ao longo da minha formação académica, o meu sincero agradecimento.

Ao grupo Carnavalesco Portelinha, agradeço por abraçarem prontamente o projeto de dissertação, pelo esforço, dedicação, amizade, acolhimento e especialmente pela atenção dedicada aos alunos. Agradeço igualmente ao grupo Mandingas de Espia, pela disponibilidade e pelo acolhimento amigável.

Ao Centro Social do Madeiral e à comunidade em geral, pela disponibilização do espaço para apresentação do trabalho final e pelo carinho.

Agradeço aos alunos do 3º e 4º anos da Escola Olinda pela entrega de corpo e alma. Sem eles o percurso não teria sido tão glorioso.

Um agradecimento aos meus familiares, em especial à minha mãe, ao meu pai, irmãos e sobrinhas, pelo amor, pelo incentivo e pela compreensão durante toda a minha formação como pessoa e como profissional.

Um obrigada ao meu marido pelo amor, companheirismo, pelas horas de sono perdidas e por ser quem é.

RESUMO

A presente investigação ação foi desenvolvida no contexto educativo cabo-verdiano, 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Olinda Silva numa turma composta, (3º e 4º anos, alunos dos 8 aos 11 anos de idade), período da tarde, em Madeiral, concelho de São Vicente, Cabo Verde. O estudo tem por objetivo propiciar mudanças nas práticas pedagógicas vigentes permitindo aos envolvidos, doze alunos e professora investigadora da referida escola, estabelecer uma ligação entre as três áreas de expressões (Dramática, Musical e Plástica) para a Educação Artística, aprofundar conhecimentos que envolve as áreas de Educação Artística e Patrimonial, com fraca exploração a nível nacional, estabelecer relações humanas e culturais com o grupo Carnavalesco de animação, Portelinha, em Fonte Inês. A abordagem a estas temáticas contribui para aproximar as comunidades de Madeiral e Fonte Inês levando os alunos na tomada de consciência de si mesmo e do outro durante a implementação de ações pedagógicas e culturais para a construção do conhecimento, no sentido de compreender até que ponto pode contribuir para que os alunos de escolas rurais, tais como a escola Olinda Silva poderão aumentar a sua participação nas manifestações culturais da ilha.

Este estudo visando mudanças pedagógicas decorreu no ano letivo 2016/2017 (dezembro a julho) pretendeu afirmar a cultura local propiciando experiências e conhecimentos em brincadeiras locais que foram exploradas durante o Carnaval e na disciplina de Educação Artística valorizando assim o património local, revelando potenciais contributos da celebração do Carnaval para a promoção da Educação Artística e Patrimonial na cidade do Mindelo. Concluiu-se que é fundamental rever a formação inicial dos professores em Educação Artística, incentivar e realizar investigações que valorizem a Educação Artística e Patrimonial bem como reconhecer o Carnaval como grande potencial para a experimentação e exploração dos conteúdos delineados no currículo nacional podendo ser replicada noutros níveis de ensino contribuindo para uma sociedade com sujeitos mais cultos e interventivos.

Palavras-chave: Infância – Educação Artística – Carnaval – Educação Patrimonial - Pós-modernismo

ABSTRAT

The present research action was developed in the Cape Verdean educational context, 1st Cycle of Basic Education, in the Olinda Silva School in a group composed, (3rd and 4th years, students from 8 to 11 years old), afternoon, in Madeiral, municipality of São Vicente, Cape Verde. The aim of this study is to promote changes in the pedagogical practices in force, allowing the participants, twelve students and researcher of the mentioned school, to establish a link between the three areas of expression (Dramatic, Musical and Plastic) for artistic education, to deepen knowledge that involves areas of artistic and heritage education, with poor exploitation at national level, establish human and cultural relations with the carnival group of animation, Portelinha, in Fonte Ines. The approach to these themes contributes to bring the communities of Madeiral and Fonte Ines closer together, making students aware of themselves and others during the implementation of pedagogical and cultural actions for the construction of knowledge in order to understand the extent to which to contribute so that the students of rural schools, such as the school Olinda Silva can increase their participation in the cultural manifestations of the island.

This study aimed at pedagogical changes took place in the academic year 2016/2017 (December to July), intended to affirm the local culture, providing experiences and knowledge in local games that were explored during Carnival and in the discipline of artistic education, thus valuing the local heritage, revealing potential contributions of the celebration of the carnival for the promotion of artistic and patrimonial education in the city of Mindelo. It was concluded that it is fundamental to review the initial training of teachers in art education, to encourage and carry out research that values artistic and heritage education, as well as to recognize Carnival as a great potential for experimentation and exploration of the contents outlined in the national curriculum and can be replicated in others levels of education contributing to a society with more educated and interventions.

Key Words: Childhood - Arts Education - Carnival - Patrimonial Education - Postmodernism

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	9
1.1 Introdução	9
1.2 Declaração do problema.....	10
1.3 Relevância do tema	11
1.4 Finalidades da Investigação	14
1.5 Questões de Investigação	15
1.6 Palavras-chave:	15
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
2.0 Introdução e finalidades	16
2.1 Escola e educação contemporânea	16
2.1.1 Teorias da educação	18
2.1.2 Educação na pós-modernidade.....	21
2.2 Educação Artística.....	25
2.2.1 Correntes, movimentos e modelos em Educação Artística	26
2.2.2 Educação Artística na pós-modernidade	29
2.2.3 Problemas Centrais da Educação Artística.....	31
2.3 Educação Patrimonial.....	34
2.3.1 Conceito de Património.....	36
2.3.2 Conceito de Identidade.....	36
2.3.3 Infância e brincadeiras	37
2.4 Carnaval do Mindelo.....	43
2.4.0 Enquadramento histórico e cultural do Mindelo	43
2.4.1 Grupos Carnavalescos formais.....	47
2.4.2 Grupos Carnavalescos de animação.....	50
2.5 Brincadeiras versus Carnaval	52
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	54
3.0 Introdução e finalidades	54
3.1 Metodologia de Investigação	54
3.1.1 Escolha do método (investigação-ação).....	54
3.1.2 Vantagens e Desvantagens	57
3.2 Contexto da pesquisa.....	58
3.2.1 Caracterização geográfica e socioeconómica da escola participante	58
3.2.2 Alunos Participantes.....	60

3.2.3 Investigadora Participante e outros colaboradores	60
Grupo Carnavalesco Portelinha.....	60
3.3 Métodos e instrumentos de recolha dos dados	60
3.3.1 Notas de campo/Diário de bordo.....	61
3.3.2 Observação participante	61
3.3.3 Folhas de perguntas e respostas.....	63
3.3.4 Meios Audiovisuais.....	63
3.3.5 Método de inquérito por entrevistas.....	63
3.3.6 Inquérito por questionário	64
3.4 Análise de dados	65
3.5 Plano de ação.....	66
3.6 Considerações éticas	67
CAPÍTULO 4 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	68
4.0 Introdução e finalidades	68
4.1 Planeamento	68
4.2 Ação	71
4.2.1 Descrição e análise das atividades.....	72
4.2.1.1 Atividades_ Carnaval de Portelinha.....	72
4.2.1.2 Atividades_ Show de Portelinha	89
4.3 Reflexão e avaliação.....	107
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E CONCLUSÕES	109
5.0 Introdução e finalidades	109
5.1 Apresentação dos resultados	109
5.1.1 Modelo de Educação Patrimonial	109
5.1.2 Relação entre brincadeiras, Educação Artística, Carnaval e Cultura local	113
5.1.3 Abordagem curricular relacionada com o Carnaval.....	117
5.2 Conclusões e implicações para futuras investigações	122
5.2.1 Relação Escola/Educação Artística/Comunidade	122
5.2.2 Teatro e educação.....	124
5.3 Considerações finais.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS	133

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Imagem gráfica Portelinha 2017	73
Figura 2 Técnica de Impressão: Serigrafia	75
Figura 3 Primeiro encontro com o grupo Portelinha em Fonte Inês	79
Figura 4 Realização de fantasias	82
Figura 5 Realização de fantasias e alegorias; ensaio Carnavalesco	83
Figura 6 Mandingas de Espia	85
Figura 7 Dramatização do conto Um Carnaval diferente	87
Figura 8 Desfile Carnaval Portelinha 2017:1	88
Figura 9 Desfile Carnaval Portelinha 2017:2	89
Figura 10 Momentos de ensaio.....	97
Figura 11 Realização do figurino do Mascrinhas	99
Figura 12 Realização do figurino Baralho de Cartas.....	100
Figura 13 Realização do figurino do Mandinga	100
Figura 14 Realização do figurino da porta-bandeira	101
Figura 15 Ensaio geral.....	102
Figura 16 Cenário da peça teatral	103
Figura 17Apresentação da peça teatral Show de Portelinha:1	104
Figura 18 Apresentação da peça teatral Show de Portelinha:2	104
Figura 19 Apresentação do grupo Portelinha à comunidade do Madeiral	105
Figura 20 Visita à exposição de fotografias	105

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Introdução

O tema a ser desenvolvido surge no contexto social e educativo cabo-verdiano e situa-se no domínio da Educação Patrimonial, como subcampo da Educação Artística, focando-se especificamente na celebração do Carnaval, na cidade do Mindelo (mais concretamente, na zona de Fonte Inês), como objeto de estudo e intervenção pedagógica, no sentido de compreender até que ponto a Educação Patrimonial poderá contribuir para aproximar e motivar alunos de escolas rurais, como a escola Olinda Silva (Comunidade do Madeiral, Ilha de São Vicente, Cabo Verde), a envolver-se e participar ativamente em manifestações culturais da ilha.

No Capítulo 1, fazemos uma apresentação da pesquisa, declaramos o problema de investigação bem como a sua relevância. A seguir, citamos as finalidades pretendidas com a realização da pesquisa, expondo as questões que a guiaram e, por fim, apresentamos as palavras-chaves.

No Capítulo 2 enquadrámos teoricamente as questões relacionadas com a educação, mais concretamente com a Educação Artística, referindo as correntes numa perspetiva pós-moderna. Abordamos a Educação Patrimonial e apresentamos brevemente os conceitos de identidade e património e ainda contextualizamos a história da infância e das brincadeiras. Terminamos com o enquadramento histórico e cultural da cidade do Mindelo, enfatizando o Carnaval.

No Capítulo 3, apresentamos a metodologia adotada, de natureza qualitativa por permitir reflexões críticas sobre as ações com o propósito de efetuar mudanças na prática pedagógica, segundo o ciclo em espiral de Marques & Sarmiento (2007). Justificamos a escolha da investigação-ação como método apresentando as suas vantagens e desvantagens, identificamos os instrumentos de recolha de dados e sua consequente análise, descrevemos o contexto onde foi realizada a investigação, apresentamos o plano de ação e, para finalizar, fazemos referência aos procedimentos éticos seguidos durante a investigação.

No Capítulo 4 descrevemos cada uma das etapas da investigação de forma detalhada. Começamos por enumerar os acontecimentos planejados que tornaram possível a

realização das atividades. Descrevemos e analisamos as atividades que foram desenvolvidas no contexto escolar e, para fechar o capítulo, fazemos uma reflexão e avaliação crítica.

No último capítulo, sobre os resultados e conclusões, analisamos se os dados recolhidos respondem as questões de investigações lançadas no primeiro capítulo. Para tal estudo os comportamentos, atitudes, valores, comentários e a motivação dos alunos envolvidos na pesquisa em relação as estratégias e modelos utilizados no processo ensino-aprendizagem. A seguir, fazemos um apanhado geral das implicações deste estudo para futuras investigações.

Nas considerações finais, tentamos sintetizar os dados que foram recolhidos, apoiando-nos na revisão da literatura.

Nos anexos encontram-se disponíveis os materiais produzidos durante a pesquisa, fotografias, respostas dadas pelos alunos e professores aos questionários e o roteiro da entrevista aplicada.

1.2 Declaração do problema

Existem manuais escolares em Cabo Verde para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Integradas para o 1º ciclo do EB, mas para a disciplina de Educação Artística ainda não existem manuais que apoiem os professores na abordagem da Educação Patrimonial. Muitos dos professores que lecionam a Educação Artística não aprenderam a compreender a arte e não refletem com os seus alunos sobre a sociedade e sobre o património cultural do seu país. A análise da literatura internacional (Moura, 2001 & 2002; Gumbe, 2006 e outros) defende que os conceitos antropológicos ajudam a identificar e a descrever a arte de diversas culturas, sendo necessário: (i) o desenvolvimento de estudos etnográficos que liguem a arte e cultura e promovam a compreensão entre os povos; (ii) a manipulação de materiais locais para a produção de obras; e (iii) a compreensão de conceitos antropológicos antes de serem aplicados na sala de aula (Gumbe, 2006, p.61). Surge então a pergunta de partida: **Em que sentido a Educação Artística e o Carnaval poderão contribuir para a promoção do património local?** Para responder essa questão e outras anexadas à ela, será necessário estudar e explorar o currículo desenhado para a Educação Artística em Cabo Verde, debruçando mais no 1º ciclo, 3º e 4º anos. Para esse efeito serão analisadas as propostas curriculares

para as três expressões da Educação Artística que entram no currículo: Dramática, Música e Plástica, para entender até que ponto o Carnaval poderá satisfazer os objetivos delineados no currículo.

1.3 Relevância do tema

A escolha do tema **“Potenciais Contributos da Celebração do Carnaval para a Promoção da Educação Artística e Patrimonial”** surge da necessidade de introduzir mudanças nas práticas pedagógicas, bem como de aprofundar os conhecimentos sobre essas temáticas e apresentá-las como proposta para futuros estudos, visto serem estas ainda pouco exploradas no meio educacional em questão. Terá ainda a finalidade encontrar um enquadramento pedagógico que permitirá ao aluno e professor estabelecer uma relação entre áreas de expressão (Dramática, Musical e Plástica) no âmbito da Educação Artística em Cabo Verde e o contexto sociocultural das zonas de Madeiral e Fonte Inês, com a função de propiciar aos alunos a perceção de si mesmos e do outro, a partir de vivências culturais e ações pedagógicas, tornando possível o acesso às oportunidades culturais proporcionadas pela sociedade atual.

Esta preocupação surge da constatação da fraca participação dos alunos e pais das comunidades rurais nas manifestações culturais da cidade, nomeadamente, no Carnaval. Principalmente, numa época em que muitos exaltam a dimensão do Carnaval mindelense e o rumo que está a tomar face à pequena dimensão da ilha, é urgente pensar em estratégias pedagógicas e sociais para satisfazer as necessidades exigidas por essa manifestação e pensar no envolvimento dos alunos dos meios rurais, na festa mais popular da ilha, em que se vive a cultura e a arte de forma tão intensa.

A participação no Carnaval resume-se a uma das maiores oportunidades de estar envolvido numa amostra de arte, tão aguardada e disputada, onde se podem encontrar as mais diversas áreas de expressão: Dança, Desenho, Escultura, Multimédia, Música, Moda, Performance, Pintura, Teatro, entre outras, juntas num único evento.

Esta investigação pretende refletir sobre a cultura local, propiciando experiências e conhecimentos em áreas criativas, que podem ser exploradas em Educação Artística, antes e durante a época do Carnaval, de forma a envolver esses trabalhos no cortejo Carnavalesco da cidade do Mindelo. Esta será a base para a experimentação e exploração

dos conteúdos delineados no currículo nacional, que destaca as seguintes finalidades para a disciplina de Educação Artística (Ministério da Educação, 2012, p. 6):

Despertar e desenvolver todas as faculdades do ser (psicológicas, sociológicas, motoras e cognitivas), especificamente, deve proporcionar ao indivíduo a compreensão das propriedades do som, do gesto, da imagem e do movimento como elementos de representação. Utiliza-os para expressar ideias, sentimentos e vivência de forma pessoal e autônoma em situações de comunicação, produzindo mensagens diversas através da utilização de códigos específicos.

Para a expressão musical, as finalidades são (ME, 2012, p. 11):

Através da Música e numa inter-relação com as outras áreas curriculares, o aluno desenvolve a comunicação verbal e escrita e a apropriação do vocabulário musical na descrição, análise e interpretação de sons, explora as relações entre os sons e o meio ambiente e as diferentes influências que afetam o som, assim como explora a relação entre determinadas operações e conjuntos e a criação e interpretação musicais, utiliza o movimento como relação de determinados sons e obras musicais de diferentes culturas, inventa e constrói fontes sonoras e instrumentos musicais.

Por seu turno, para a expressão dramática estas foram finalidades salientadas (ME, 2012, p. 44): “promover a educação do aluno numa estreita relação com uma educação Social, Cívica, Cultural e Artística, favorecendo o desenvolvimento da sua personalidade, formação da sua sensibilidade, e promoção da sua Cultura geral”.

Para as atividades letivas, sugere-se o envolvimento de parceiros, como artistas e artesãos, para coordenar oficinas, criando assim, vínculo entre a educação formal, não formal e informal.

Trilla-Bernet (2003) referenciado em Bruno (2014, p. 12), associa a educação formal ao ensino regular, a não formal a todos os processos educativos estruturados e intencionais que ocorrem fora da escola e a informal às aprendizagens realizadas em contextos de socialização (família, amigos, comunidade).

Em relação à educação formal, seguindo as orientações do programa em vigor foram contempladas para o ensino básico as seguintes áreas tecnológicas: Desenho, Pintura, Recorte e Colagem, Dobragem, Modelagem, Tecelagem e Costura.

A Expressão Plástica, uma das componentes da Educação Artística no Ensino Básico, visa desenvolver as capacidades inerentes à criança no sentido de conhecer o meio que a rodeia, suas tradições sociais e culturais, aceitando e valorizando a diversidade. Para as três áreas, o Ministério da Educação (2012) sugere para trabalhar:

Temáticas transversais,

Os temas a serem tratados são:

-DHCCP (Direitos Humanos, Cidadania e Cultura da Paz)

-Saúde Escolar

-Educação Ambiental

Estes temas serão articulados com outras disciplinas, através de atividades como a ilustração de textos, a elaboração de cartazes, desdobráveis, a criação de bandas desenhadas, folhetos, jornais e revistas, jornais de parede e, quando possível, em suportes Audiovisuais, utilizando Desenho, Pintura, Recorte e Fotografias, estes, saberes da comunicação visual (Ministério da Educação, 2012, p. 62). A partir daí podemos relacioná-lo com as três dimensões da Educação Artísticas orientadas pela Unesco (2006, p.11): (i) o estudante adquire conhecimentos interagindo com o objeto ou a representação de arte, com o artista e com o seu (a sua) professor(a); (ii) o estudante adquire conhecimentos através da sua própria prática artística; (iii) o estudante adquire conhecimentos pela investigação e pelo estudo (de uma forma de arte, e da relação entre arte e história. A participação dos alunos no Carnaval, na zona de Fonte Inês ajudá-os a conhecer uma comunidade diferente da sua, estabelecendo uma ponte entre escola e comunidades. Apoiar na disciplina Educação Artística para aproximar os interesses dessas duas comunidades (Fonte Inês e Madeiral), será relevante para reforçar a missão da Educação Artística, como uma disciplina que deve e pode ir beber constantemente aos contextos sociais e culturais, perspectiva que propõe uma escola mais aberta à sociedade, que derrube as quatro paredes da instituição, espaço formal, escola.

A escola pós-moderna é uma instituição que tanto pode ser formal, informal como não formal, com um currículo que navega nas diversas disciplinas, aberto, com foco no meio envolvente e preocupado com a formação integral dos alunos para serem agentes ativos. A aceitação de tais argumentos nos faz acreditar que a interdisciplinaridade favorece o enriquecimento do ensino.

Nada mais do que, explorar o local para assim entender e aceitar o global, uma vez que, o ensino deveria potenciar o ato criativo e imaginativo, preparando indivíduos capazes de enfrentar realidades no seu contexto e fora dele.

Ora, o Carnaval é a manifestação cultural mais híbrida, visto que envolve as mais diversas áreas criativas, as diversas faixas etárias e classes sociais. Nela todos e cada um participa, à sua maneira. Uns como espectadores, outros como intervenientes nos diferentes e os criativos. Esse Carnaval que envolve o pessoal e o social, na sua complexidade, é digno de integrar e ser explorado no currículo de Educação Artística. É uma manifestação comunitária, social, que envolve as dimensões económica, cultural e política propostas pela escola pós-moderna. Aliás, se quisermos trabalhar a Educação Artística e Patrimonial para que a geração futura dê continuidade às exigências do Carnaval atual, para a maturidade que ele nos exige hoje, o espaço propício deve ser uma escola pós-moderna, com o seu currículo flexível, aberto, transdisciplinar. Propomos assim, que este tema seja explorado através de um currículo pós-moderno, integrado na área disciplinar de Educação Artística, ponto de partida para a concretização desses ideais.

1.4 Finalidades da Investigação

As finalidades para esta investigação consistirão em rever teorias e práticas relacionadas com a Educação Patrimonial; desenhar, testar e avaliar um modelo de Educação Patrimonial numa turma composta (3º e 4º anos), da escola Olinda Silva, Mindelo, Cabo Verde; facilitar o desenvolvimento de conhecimentos e compreensão da cultural local dos alunos na zona de Fonte Inês através do Carnaval, e tendo como pilar de sustentação a disciplina de Educação Artística; investigar quais as contribuições que a disciplina em estudo poderá oferecer para que os alunos aumentam a sua participação nas manifestações culturais da ilha, nomeadamente no Carnaval; garantir práticas educativas interdisciplinares, com temas transversais, de acordo com o Programa da disciplina de Educação Artística do Sistema Educativo de Cabo Verde; explorar temas que valorizam o património cultural; criar alternativas de troca de experiências envolvendo iniciativas de Educação Patrimonial.

1.5 Questões de Investigação

1. Que modelo de Educação Patrimonial pode facilitar a abordagem de rituais nas salas de aula de Educação Artística?
2. Que conteúdos podem os professores de Educação Artística explorar para motivar os seus alunos do 1º ciclo de educação básica, para o Carnaval, utilizando características da cultura local?
3. Que estratégias e recursos podem os professores de Educação Artística criar para promover uma Educação Patrimonial e uma abordagem curricular relacionada com o Carnaval?

1.6 Palavras-chave:

Infância – Educação Artística – Carnaval – Educação Patrimonial - Pós-modernismo

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.0 Introdução e finalidades

O capítulo que se segue faz uma revisão de literatura abordando temáticas da educação, especificamente as que relacionam com a Educação Artística numa perspetiva pós-moderna. Apresenta ainda reflexões coerentes a Educação Patrimonial, bem como conceito da identidade e património. Faz um enquadramento sobre a história da infância e das brincadeiras e por fim contextualiza o Carnaval do Mindelo.

2.1 Escola e educação contemporânea

Escola é um espaço onde se dedica a educação, criam horários e controlam o tempo com foco na formação das crianças, segundo Dornelles (apud Silva e Hamnich, 2010).

A escola, como acredita Ferreira & Santos (1994) cria expectativas distintas para cada aluno de acordo com o social e com os comportamentos e atitudes por parte dos alunos.

Pedagogia, como ramo de ciência que se dedica a educação, é tido de outro modo, por Snyders et al., (1984) como a capacidade de questionarmos sobre a cultura dos alunos e a cultura escolar, para que possamos procurar respostas aos meios que poderiam fazer uma cultura passar pela outra.

Os mesmos autores (Ibid) explicam que a escola pode ser analisada como uma instituição muito complexa. A sociedade lhe exige o desempenho em algumas funções e esta será analisada de acordo com a sua funcionalidade.

A escola da 2ª modernidade, na perspetiva de Montadon (1997 apud Sarmiento, 2004, p.7.) é uma escola que “radicalizou o choque cultural entre a cultura escolar e as diversas culturas familiares de origem dos alunos de proveniência social e étnica diferenciadas”.

As finalidades e os objetivos da escola modificam-se no decurso da história, como é refere Snyders (1984, p.44), “fala-se hoje em igualização das oportunidades, em dar maior autonomia ao aluno, em desenvolver a formação científica e técnica, em abrir a escola ao mundo”.

A escola tem um papel importante no estudo e desenvolvimento da “cultura local”, como explica Filho (1985) e um currículo deve ser elaborado com objetivos que favorecem a

integração nas atividades culturais do país através de um programa criado pelo próprio sistema de ensino.

Mas para que tal aconteça, deverá existir uma relação estreita entre a escola e a comunidade, nesta perspetiva, o mesmo autor (Ibid, p.122) sugere que a escola deve estar “apetrechada com processos e métodos que lhe permitam implementar ações com vista ao desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano”.

A escola, deste modo, deve acompanhar a sociedade, e por isso, ela deve se transformar numa instituição aberta, sem muros que separam a escola da sociedade, porque a escola e a sociedade serão reflexo um do outro. A escola deverá espelhar na sociedade e dela colher conteúdos pertinentes que ajudam a satisfazer as inquietações dos alunos, e o mesmo deverá acontecer com a sociedade que da escola, retira as aprendizagens (válidas), para a ajudar a desenvolver as suas potencialidades.

Filho (1985, p. 123) sobre o assunto propõe que a inovação curricular dos programas, deve combinar as tradições do país com os conhecimentos de uma pedagogia atualizada.

E remarca:

Daí que uma ligação entre a escola e a respetiva comunidade proporcionaria aos alunos uma coerente visão dos costumes e tradições da região, ao mesmo tempo que permitiria dar conta da funcionalidade de muitos usos, da sua conceção estética e da maneira como são socialmente atuantes face a uma ligação com a vida quotidiana.

Uma escola atualizada, pós-moderna, para a realidade de Cabo Verde, de acordo com o entrevistado AT (2017), é uma escola voltada para o Mar: mar como espaço, mar como escola, o que possibilita um mar de conhecimentos.

Para o mesmo, o modelo de escola em Cabo Verde é uma cópia de outras realidades. Cabo Verde, terá um sistema de ensino que lhe assenta, quando a identidade do povo for valorizada. Acrescenta, que um professor das ilhas, não pode ser um professor que funcione na vertical. O ensino deve ser ministrado em círculos, como o batuque, para que haja diálogos e partilha.

2.1.1 Teorias da educação

Teoria de educação, como escreve Bertrand (2001) é toda e qualquer pensamento sobre a educação que envolve uma investigação dos problemas e consequentes propostas de mudanças.

Enquanto a pedagogia preocupa-se com as metodologias, modos de fazer e realizar o processo educativo, as teorias da educação buscam compreender as formas como o processo educativo pode interferir no cotidiano do educando. As teorias referentes à educação questionam o papel dos professores e alunos, as finalidades da educação, o processo ensino-aprendizagem e analisam a sua pertinência a sociedade. Elas apoiam-se em três elementos: conteúdos, sujeito, e a sociedade e a interação existente entre eles.

As teorias acadêmicas priorizam o elemento conteúdos em que a principal finalidade é transmitir os conhecimentos. Os professores transmitem os conhecimentos pré selecionados e os alunos são os recetores destes conhecimentos.

Teoria espiritualista centra-se no sujeito, nas discussões espirituais a fim compreender a existência humana.

Comenius (1592-1670) foi o principal defensor da teoria humanista e espiritualista da formação do homem que assente no respeito ao estágio de desenvolvimento da criança no que toca ao processo de aprendizagem, a aquisição do conhecimento através da observação e participação e ainda uma educação baseada na interdisciplinaridade. O mesmo autor reprovava a punição propondo mais diálogo, exemplos e um ambiente escolar apropriado.

Bertrand (2001, p. 15) sobre a teoria espiritualista remarca:

Uma velha corrente da educação renasceu das suas cinzas no começo dos anos 70. Trata-se da corrente espiritualista, também chamada metafísica ou transcendental, que fascina, em particular, nas pessoas preocupadas com a dimensão espiritual da vida neste mundo e o sentido da vida. Os adeptos das teorias espiritualistas da educação interessam-se pela relação entre o sujeito e o Universo numa perspectiva metafísica... Nesta corrente espiritualista, encontramos as teorias educativas de Harman, de Fotinas, de Maslow, de Leonard, de Ferguson, de Krishnamurti e de Barbier, centradas nos valores ditos espirituais.

A teoria espiritualista de Leonard (1968) de acordo com Bertrand (2001) critica o sistema de ensino atual, visto que este inviabiliza a aprendizagem e sujeita o aluno a passividade e a irresponsabilidade. Para Leonard, a alegria que se traduz em êxtase é a condição natural do nosso organismo. A educação extática, proposta por Leonard, é uma educação na alegria de aprender, ou seja, no prazer da aprendizagem. Apoiar-se numa abordagem mística das nossas interações com o Universo, livre das dicotomias o que permite o nascimento de um novo ser.

A preocupação na resolução de problemas socioculturais é defendida nas teorias sociais da educação, em que o foco do processo educativo passa para a preparação dos alunos na resolução dos problemas.

As teorias sociocognitivas provêm da interação existente entre o contexto sociocultural e os métodos de ensino para a aquisição dos conhecimentos. Bertrand (2001, p. 17-20) descreve:

Esta corrente da educação insiste nos fatores culturais e sociais na construção do conhecimento. Trata-se, por conseguinte, das interações socioculturais que moldam a pedagogia e a didática. Há que observar a presença desta corrente dinâmica, nomeadamente em França, nos Estados Unidos e Canadá, onde um grande número de investigadores se interroga acerca do domínio da corrente cognitivista em pesquisa. Nota-se mais particularmente os problemas colocados por uma visão demasiadamente psicológica da educação e insista-se muito na inserção sociocultural do conhecimento (...) educação insiste nos fatores culturais e sociais na construção do conhecimento. Algumas teorias insistem na análise das interações sociais de cooperação na construção dos saberes e propõem uma pedagogia cooperativa, de modo a sensibilizar os alunos para essa maneira de trabalhar. Outras insistem nos fundamentos culturais da educação e propõem incluir a necessária dimensão cultural na pedagogia.

Bandura (1962 apud Bertrand, 2001) foi um dos primeiros a refletir sobre a aprendizagem social. Teorias educativas eram realizadas a partir de experiências laboratoriais, como por exemplo, o behaviorismo de Skinner, mas deixavam de fora variáveis ligadas ao contexto. Então, em 1971, Bandura sugere teorias das características sociais da aprendizagem. Em 1986 apresenta a teoria sociocognitiva interracional (relação entre ambiente, ação e pensamento), nele social estava ligado ao pensamento e a ação que são fundamentalmente sociais e cognitivo era porque processos de pensamento afetam a motivação, as emoções e a ação, por isso, o conceito sociocognitivo.

Em relação à teoria sociocognitiva Bandura (1986, citado em Bertrand, 2001) apresenta os seguintes princípios:

- 1- Influência mútua (as pessoas influenciam o seu meio e ao mesmo tempo sofrem influências do meio).
- 2- Aprendizagem indireta (para aprender algo, uma pessoa não tem necessariamente, que fazer essa coisa. Elas podem aprender a partir da observação dos resultados dos atos de outra pessoa).
- 3- Representação simbólica (o pensamento é estruturo de acordo com nosso entendimento do Universo. Ser humano tem várias capacidades, uma delas e capacidade prospetiva, que lhe permite fazer representações à frente do seu tempo, no futuro).
- 4- A percepção da sua eficácia (aprendizagem e forma de agir de uma pessoa dependem da análise das suas capacidades)
- 5- Modelização (utilização de métodos. O resultado dos nossos comportamentos constitui uma aprendizagem)

Surge então, a teoria da aprendizagem fundada no conflito sociocognitivo (Bertrand, 2001) e apresenta algumas vantagens para a aprendizagem, tais como: o aluno apercebe que existem respostas contrárias às suas, e ela consegue analisar os vários argumentos; conflitos fazem com que o aluno seja cognitivamente ativa; constrói o seu conhecimento a partir das informações que obtém nas respostas dos outros; a presença dos conflitos fazem com que a criança aceite mudanças e ela vai cooperar procurando resolvê-los a partir do método de resolução de problemas, Bertrand (2001, p. 128).

Tal como sustentam J.S.Brown, Collins e Duguid (1989, 1993, citados em Bertrand, 2001) a aprendizagem como é determinada pela atual cultura escolar é incompleta, senão inadaptada ao mundo real. A escola tem um problema: faz como se o conhecimento existisse só por si fora e todo e qualquer contexto sociocultural. Nestes termos, surge a teoria da aprendizagem contextualizada e Lave (1995, apud Bertrand, 2001, p. 135) dá-lhe o nome de "aquisição de saberes em situação".

Para a aquisição de saberes em situação, Lave (Ibid) estrutura alguns princípios: O conhecimento é uma ferramenta que depende essencialmente da ação e da cultura; A

aquisição dos saberes decorre da participação; O contexto cultural define o meio de utilização do conhecimento.

Encontramos ainda em Bertrand (2001) algumas estratégias pedagógicas que se apoiam na teoria da aprendizagem contextualizada: a pessoa aprende em situações “reais”, que são as da vida quotidiana; a pessoa aprende com os outros e partilha os seus conhecimentos, os problemas e as suas descobertas num processo coletivo; a pessoa aprende a superar os obstáculos.

Vários pesquisadores (J.S.Brown, Collins e Duguid, 1993; Clancey, 1992; Greeno, 1998 citados em Bertrand, 2001, p. 137-138) asseguram que é importante extrair os conhecimentos do seu contexto escolar e inseri-los no seu contexto original e, assim,

(...) ensinar as características culturais das situações na origem destes conhecimentos com o auxílio de atividades autênticas, isto é, as práticas comuns da cultura. Caso contrário, os alunos não terão a mínima ideia do meio em que irão utilizar estes conhecimentos. Frequentemente, as situações de ensino são híbridas; são uma mistura da cultura escolar (aquilo que os docentes e alunos fazem na escola) e da verdadeira cultura (a dos práticos da vida real). Assim, os alunos podem detetar convenientemente os indícios na cultura verdadeira, indícios estes que os ajudariam a compreender melhor aquilo que lhes é ensinado.

2.1.2 Educação na pós-modernidade

Antes de mais, será pertinente esclarecer esses dois conceitos: pós-modernidade e pós-modernismo. O primeiro está relacionado às mudanças que ocorrem nas esferas sociais e económicas enquanto o pós-modernismo está associado aos movimentos estéticos e conceptuais. Mas todos os dois se revelam de grande importância no que diz respeito, a Educação Artística, a disciplina em estudo. O pós-modernismo é um termo muito debatido, mas até então muito indeterminado. O *pós* do pós-modernismo tanto pode significar um rompimento ao modernismo como pode significar também uma continuidade.

Anderson (1998, p.9) sustenta que “Pós-modernismo como termo e ideia supõe que modernismo seja um termo divulgado”. Contrariamente à expectativa convencional, ambos tiveram origem numa periferia distante (América de língua hispânica), e não no centro do sistema cultural da altura (Europa ou dos Estados Unidos).

Jenks (1992, citado em Silva, 2010, p.29) considera que o pós-modernismo é algo diferente. Afirma que o *pós* nos leva para um período depois do modernismo, apesar de que, nunca pode ser desvinculado do período moderno. Pós-modernismo é a complexidade que nos rodeia. Alerta para as demandas do social, tirando-os do seu carácter tabu e os expõe para serem questionados abertamente. Além das suas definições e indefinições, a crítica pós-moderna possibilita um levantamento de interpretações da realidade social, económica e política. Segundo Lyotard (2002, referido por Varela 2013, p.111) “o recurso aos grandes relatos está excluído; não seria o caso, portanto, de recorrer nem à dialética do Espírito nem mesmo à emancipação humana para a validação do discurso científico pós-moderno”.

Segundo Lyotard há uma diferença entre a modernidade e a pós-modernidade. A ciência é considerada moderna porque recorre a um metadiscurso para legitimar-se enquanto "considera-se pós-moderna a incredulidade em relação aos metarrelatos. Então, a condição pós-moderna é definida pela perda da viabilidade destas narrativas. Para Lyotard (apud Anderson, 1998, p. 38) ”elas foram demolidas pelo desenvolvimento imanente das próprias ciências”.

A Condição Pós-Moderna de Lyotard (apud Anderson, 1998), foi o primeiro livro a expor o pós-modernismo como uma mudança geral a circunstância humana, e nele Lyotard anunciara o eclipse de todas as grandes narrativas.

O pós-modernismo, tal como o modernismo, nas palavras de Anderson (1998, p. 177), “é um campo de tensões. O empenhamento dele tem por condição inevitável a divisão”.

A pós-modernidade na educação é abordada numa perspectiva interdisciplinar, onde o professor faz uso de diferentes áreas e recursos visando ensinar. O conhecimento já não é uma verdade absoluta, concreta e geral como foi sugerida na modernidade, mas é algo em construção. Varela (2013) defende que os autores pós-modernistas que atacam o currículo tradicional considerado tecnicista, também rejeitam a tentativa de um currículo emancipatório. A educação sai das narrativas definitivas do modernismo para uma mais crítica e interdisciplinar dos conteúdos. Uma visão que contraria a educação disciplinar onde os alunos são apenas recetores de informação de alguém, visto como um mestre que possui saberes inquestionável. O pós-modernismo se tem posicionado num conceito ainda muito contraditório, abstrato e indefinido. Isso se refere tanto na sua ambiguidade de conteúdos como ao especto mais formal que é a origem da terminologia

Com efeito Dellani e Moraes (2012), demonstram que incluir implica considerar que a escola é uma estrutura que deve acompanhar o ritmo dos alunos, em um processo que requer diálogo nos grupos de trabalho, na relação com a comunidade escolar e com outros campos de conhecimento. Logo, os professores e alunos deverão ter autonomia na construção dos currículos e não apenas meros seguidores. Stenhouse (1984, referenciado em Varela, 2013) considera que o currículo deve ser realizado pelos professores, que, através da investigação das suas próprias práticas, podem produzir reflexões, combinando saberes teóricos e práticos, para a melhoria da sua ação. Então, deixa de ser funcional um currículo que não se rege por um projeto cultural unitário. Isto quer dizer que, o pós-modernismo com todas as suas teorizações, resumindo, o que exige das escolas, é que ela assume de forma eficaz a formação do homem no seu todo.

Silva (1992, p. 68) “a escola, no sentido moderno, nasceu das luzes, e sofre hoje o mais violento golpe em seu projeto de elevar o animal humano à cidadania”.

Ora, Silva (1992, p. 72),

O que temos aqui é a oportunidade de vislumbrar uma pedagogia de interação comunicativa capaz de lidar com a finalidade discursiva que torna a vida cotidiana. Pluralidade que é própria do nosso tempo, marcado pelo enfraquecimento dos grandes discursos monológicos e paradigmáticos (história, progresso, utopia, ideologia, conhecimento, verdade, etc.) que vêm sustentando o que resta do projeto moderno. Hoje os parâmetros que podem fundamentar uma pedagogia adequada ao nosso tempo são a intersubjetividade, a argumentação e a comunicação interativa. Esses parâmetros são compatíveis com a polimorfia dos interesses particulares e o relativismo que fazem a cena pós-moderna. Com eles o educador pode desenvolver na escola processos comunicacionais plurais, interativos e democráticos.

A escola na sua prática está ainda desfocada das teorias propostas por estes investigadores. Reina ainda, nos dias de hoje, um muro entre os acontecimentos e conhecimentos que tem lugar no sistema escolar e os que decorrem no contexto social. Em vez de serem levantados muros para a aprendizagem, deveria ser construída pontes de ligação entre escola e a sociedade e vice-versa. De acordo com França (2015, p. 14) este cenário é grave, visto ser fundamental que a escola esteja “apar das discussões que são travadas no mundo contemporâneo”, e o projeto pedagógico seria o resultado destas discussões, que será determinante para a formação dos alunos.

Os quatro pilares da educação pós-moderna

A educação nos dias de hoje tem a dura tarefa de tentar colmatar às nuances da sociedade. A ela está encarregue o rumo para o futuro.

A educação deve ser abrangente, deve chegar a todos e a todos deve ser eficaz, adaptando estratégias de ensino personalizadas e percebendo cada um como um ser único, com individualidades próprias. A educação deverá levar em conta o global até chegar no concreto: o universo, a sociedade a família até chegar no aluno e as suas especificidades. Para ser eficaz, nada deve escapar à educação: a aprendizagem dos alunos depende tanto da motivação, do aluno em si, como todo o meio à ele envolvente.

A educação deixa de ter a função de simplesmente armazenar informações e vai de encontro às exigências atuais, trabalhando uma aprendizagem dirigida a cada aluno. Nessa perspectiva os conteúdos, estratégias, modelos, aptidões divergem, de aluno para aluno. Logo, cabe a esse campo, educação, a dura tarefa de estruturar, de planejar uma sociedade a partir das aprendizagens “válidas adquiridas pelos alunos”.

Os conhecimentos teóricos isolados da vida quotidiana já não fazem sentido para o desenvolvimento integral do aluno.

Sob a coordenação de Delors (2003), Unesco apresenta o relatório para a educação no século XXI, intitulado, Educação, um tesouro a descobrir. No quarto capítulo, Delors (2003, p. 101-102) propõe quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e o aprender a ser.

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou

nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.
- Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspetiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.

Os três primeiros “aprenderes” se complementem para culminar no aprender a ser, e refletem nas demandas à educação tanto no plano prático como no teórico.

2.2 Educação Artística

A Educação Artística é uma disciplina de campo inesgotável onde não se cessam os conhecimentos. A questão mais comum ligada à educação tem a ver com os conhecimentos, pela problemática da arte e educação e pelo papel do professor de Educação Artística. A Educação Artística é de carácter interdisciplinar em que as abordagens pedagógicas estão centradas nas competências, e, apresenta estratégias que possibilitam o desenvolvimento das capacidades cognitivas, desenvolvendo a criatividade, a capacidade de resolução de problemas, o sentido crítico, entre outros. Perrenoud (2000, citado em Varela, 2013) refere às abordagens por competências como

aquelas que tem a capacidade de mobilizar um leque de recursos cognitivos a fim de solucionar com eficácia determinadas situações.

As exigências atuais são para transformar as salas de aula num reflexo do social, abraçando as mais diversas áreas artísticas, interligando a teoria à prática, visto serem elas indissociáveis.

Na análise desse fenómeno a Unesco (2006, p. 6), assinala que:

(...) estudos mostram que a iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação dos elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação.

A Educação Artística, em Cabo Verde, é uma área disciplinar do 1.º ciclo do ensino básico (1º ao 4º ano de escolaridade), cuja exploração se subdivide em três expressões: a Dramática, a Musical e a Plástica, totalizando a carga horária de 3 horas semanais. Os professores deste nível de ensino encontram-se a lecionar em regime de monodocência, sendo que a maioria, como não tem formação inicial em Educação Artística, não se sente à vontade para lecionar as expressões. Neste contexto, é muito raro existir um professor que leccione, de forma equilibrada, as três expressões. Para que tal acontecesse, seria necessário que fosse formado nas três expressões. Assim, devido à falta de especialização dos professores no que respeita à sua formação inicial, muitos acabam por desviar a carga horária destinada à Educação Artística para o cumprimento dos programas e a assimilação e/ou reforço de conteúdos de disciplinas ditas nucleares.

O Ministério da Educação, Cabo Verde (2012), argumenta que a introdução da Educação Artística no Ensino Básico fundamenta-se pelas suas finalidades sociais, morais, técnicas e estéticas das diversas linguagens artísticas.

2.2.1 Correntes, movimentos e modelos em Educação Artística

Nesta perspetiva, vale a pena descrever as Correntes da Educação Artística citadas em Silva (2010):

Corrente Expressiva

De acordo com Arthur Efland (1990, citado por Silva, 2010, p. 14) a corrente expressiva “teve por base o Idealismo Romântico do século XIX e desenvolveu-se em direção a uma pedagogia centrada na expressão pessoal”. Os métodos de ensino são mecanizados e centra-se nas capacidades inatas e especiais das crianças. Começa-se a valorizar a arte feito pelas crianças, que dá origem aos termos “criança como artista” e “Arte Infantil” (Silva, 2010, p. 15).

Surge o Movimento da Expressão Livre. *Child-Centered School* proposta por Harold Rugg e Ann Shumaker defendiam que o ensino da Arte devia ser promovido por artistas porque estes “tinham uma maior sensibilidade para lidar com a afinidade existente entre a atividade artística e a expressão da criança”. O modelo é o expressivo-psicanalítico, a arte é o resultado da imaginação dos artistas, a educação centra-se no aluno e a partir da via sensorial o indivíduo constrói conhecimentos válidos. (Ibid, p. 15)

Corrente reconstrutora

John Dewey, considerava a arte reconstrutora, visto ter ele poder de transformar o indivíduo e a sociedade. Então, através da arte seria possível resolver problemas familiares, escolares e na comunidade. A arte deixa de ser uma área isolada e passa a fazer parte da atividade humana.

O processo, em Dewey, citado por Campelho (2001) ganha importância e alterou as bases da educação na atualidade. Teoria e prática se misturam e os alunos adquirem autonomia que vai se desenvolvendo.

Melvin Haggerty, foi também um autor de referência para o desenvolvimento da corrente reconstrutora na década de trinta, “que definiu a Arte como um instrumento potenciador de melhorias na vida quotidiana dos indivíduos”, (Silva, 2010, p. 17). A interdisciplinaridade faz com que a Arte perca a sua autonomia em função às outras disciplinas, exigia professores com conhecimentos nas várias áreas e ensinar em cooperação com os outros professores foram críticas direcionadas a esta corrente.

A reconstrução se fez sentir através do Movimento *Arts-in-Education*. Para o Movimento *Arts-in-Education*, a Arte “não era entendida como uma disciplina, mas sim uma experiência potenciada pela participação no processo artístico ou testemunhando esse mesmo processo no trabalho de artistas”, (Silva, 2010, p.18). Neste movimento se destacam às artes, a interdisciplinaridade, e o reconhecimento dos museus e da

comunidade como espaços para programas escolares e os artistas profissionais marcam presença nas escolas.

Se valoriza a prática, o fazer dos alunos em vez da fruição.

No modelo pragmático-reconstrucionista, a Arte e a educação tem função instrumental, uma vez que, os conhecimentos sobre a Arte atuam como ferramenta para resolução de problemas do cotidiano e este se traduz no núcleo da educação.

Corrente do racionalismo científico

Na década de cinquenta foi estabelecido um modelo de reforma curricular para a educação, logo, também para a Educação Artística, baseado em conjecturas científicas.

Surge Movimento Orientado por disciplinas, criando controvérsias acerca da importância hierárquica das diversas disciplinas, o que condicionou as artes a posicionar como uma disciplina por si só, com receio de perder a sua viabilidade, e no mesmo caminho Manuel Barkan, referido por Silva (2010) muito fez para que a Educação Artística fosse legitimada como disciplina. Após uma comparação reflexiva entre as Artes e a ciência, Barkan conclui que as Artes têm uma estrutura diferente das ciências, então o desafio seria procurar uma estrutura que iria de encontro com as especificidades das disciplinas artísticas. Para o mesmo, artistas, historiadores e críticos da arte são essenciais para definir os conteúdos do programa curricular. Mas essa proposta não foi bem aceita por alguns pesquisadores.

Outros movimentos foram surgindo, como o movimento *Accountability Movement* que marcou o regresso ao conservadorismo político; Movimento de excelência que pretendia aumentar a competitividade econômica americana nos mercados globais; em 1982 surgiu o movimento *Discipline-Based Art Education*, DBAE, que recuperou concepções e práticas dos anos sessenta e do Movimento Orientado por Disciplinas propondo que a Educação Artística devia ser composta por quatro disciplinas: Produção artística, Crítica da Arte e História da Arte e Estética. Esses dois últimos movimentos foram reprovados devido a passividade verificada no processo ensino-aprendizagem e a redução do tempo dispensado para o trabalho prático, (Silva, 2010).

Aparece o modelo formalista-cognitivo, como o nome indica, uma aliança entre a estética formalista e teoria cognitiva, partindo do conceito de estrutura formal como princípio fundador do conhecimento.

“A educação neste modelo é válida por si uma vez que o conhecimento, as obras de arte e a experiência estética, têm um valor intrínseco”, (Silva, 2010, p. 21). A finalidade era preparar os alunos com competências singulares e conteúdos conceptuais que lhes permitiam fazer e compreender Arte, a partir dos conceitos e elementos formais.

2.2.2 Educação Artística na pós-modernidade

Um dos maiores desafios da Educação Artística, segundo Campelho (2001) é efetivar um currículo pós-moderno numa realidade escolar que continua presa às normas modernas.

Campelho (Ibid) apoiada em Doll (1997) refere que a pós-modernidade desprende do currículo moderno por esta estar estéril, com sistema fechado, prioriza os fins em vez do processo e por não existir uma relação entre a teoria e a prática. Já não serve ao pós-modernismo um currículo científico, que diagnostique e saliente os erros dos alunos, que determine os objetivos a ser alcançados, com base na precisão, na prática e na avaliação, focado em criar padrões para o processo ensino-aprendizagem e que saliente os erros dos alunos.

Na modernidade os conteúdos ditam as regras, o que não acontece no pós-modernismo em que se privilegia o processo de aprendizagem em detrimento dos conteúdos.

Entendemos que é de se reconhecer, como faz Tudela (2007, s/p)

(...) a pluralidade da arte pós-moderna sugere um currículo de Educação Artística eclético, que não dispensa práticas e teorias modernas ou pré-modernistas, na qual diferentes estéticas têm lugar, mais que não seja ao contribuírem para a compreensão da arte, pois ajudam a clarificar os significados e valores a que corresponderam diferentes géneros artísticos, ao longo da história.

A Educação Artística fica encarregue de materializar trabalhos de outras disciplinas, por ela ser prática e ligada às criações e também, antes de disciplina, é adotada, no Ensino Básico, como uma ferramenta para “produzir, construir, representar, pintar, desenhar, cantar” nas datas comemorativas. Sendo ela uma disciplina de carácter interdisciplinar de natureza, a Educação Artística navega nas disciplinares ditas nucleares, para se apoiar, o

que não implica que a disciplina em questão, não possa trabalhar com as demais. A interdisciplinaridade é necessária, mas a Educação Artística, como as outras disciplinas deve ter um projeto educativo próprio, de acordo com as suas especificidades, que possibilita relações com as demais disciplinas do plano curricular, que permita relações com a comunidade inserida, com a família e conseqüentemente, com o meio social. A Educação Artística, na atualidade, não deve depender tão-somente “dos trabalhos manuais” realizados pelos alunos. Mas para a criação e realização de projetos educativos ligados à arte, devemos ponderar que área de formação tem os docentes que lecionar a disciplina em questão.

Tudela (2017) apoiada nas correntes de Educação Artística estabelecidas por Arthur Efland (1979 e 1995), identifica quatro perfis:

- 1- ***O professor como artesão*** (a aprendizagem assente na observação e imitação. Repetição do que foi observado)
- 2- ***O professor como técnico*** (na tentativa de contribuir para a destreza técnica dos alunos, este professor apoia em estratégias de ensino padronizadas para transferir os conhecimentos).
- 3- ***O professor como humanista*** (este a partir das suas aptidões e exigências, desenvolve um plano individual de trabalho. Desvincula da arte como cópia ou como formulas prescritas por alguém e singularize a sua expressão pessoal).
- 4- ***O professor como profissional reflexivo*** (artista professor como profissional reflexivo-reconstrutivo. Perceciona realidades, contribui para a sua reconstrução ou mesmo as reconstrói).

Assim, a autora (Ibid, s/p) escreve,

O professor de Artes reflexivo vai apoiar-se quer no conhecimento intrínseco, quer no conhecimento extrínseco à arte. O primeiro diz respeito aos seus valores formais, às qualidades que lhe são inerentes; e o segundo relaciona-se com tudo o que faz a arte oscilar, isto é, com a compreensão que cada um dela pode ter, que deriva não só de fatores psicológico, mas também de contextos socioculturais.

Harold Pearse (apud Silva, 2003, p. 39) assevera que “com a pós-modernidade entramos numa era pós-paradigmática o que significa que a Educação Artística se move agora num constante estado de fluxo, uma espécie de pluralismo perpétuo”.

Com base em contributos de vários investigadores, Silva (2010) identifica três características do pós-modernismo para a educação:

- 1- Conhecimento como construção social e cultural: os conteúdos para a Educação Artística deixam de ser assumidos como verdades objetivas e passam a ser enquadrados nas necessidades e aptidões dos alunos e dos professores;
- 2- Fragmentação e descentramento do sujeito: professores e alunos são considerados intérpretes, criadores e tradutores do conteúdo educativo, por isso se valoriza a singularidade de cada um; o processo ensino-aprendizagem deixa de ser linear;
- 3- Arte como produção cultural: se baseia no significado em vez de se fazer uma análise formalista; envolvimento de produções artísticas de grupos minoritários e culturas não ocidentais como conteúdos da arte.

2.2.3 Problemas Centrais da Educação Artística

O argumento central que se pretende sustentar nesta análise é a dimensão cultural na escola a partir de três medidas sugeridas em Esteireiro (2014): monodocência coadjuvada no 1º ciclo, por professores especializados em artes, a criação de um programa de incentivo às atividades de enriquecimento curricular e o programa de artistas na escola.

A realidade educativa em que a investigação se insere, parece estar distante das propostas aqui lançadas para o aumento da dimensão cultural nas escolas. Distantes porque todos os professores do 1º ciclo são generalistas, lecionando no sistema de turmas compostas (1º e 2º anos e 3º e 4º anos). A escola tem uma estrutura pequena, e dos seis professores do 1º Ciclo, há apenas uma professora especializada em Educação Artística, mas que se encontra no regime generalista seccionando o 3º e 4º anos.

Porcher (1974) salienta que as turmas compostas tiveram uma função positiva, na luta contra o analfabetismo, sobretudo rural, mas hoje responde mais adequadamente às necessidades da sociedade em transformação. É essencial que a escola se transforme em

uma escola integrada, porque só ela é capaz de realizar práticas sociais de âmbito mais amplo, partindo da “cultura” local e ultrapassando-a, para inserir mesmo o jovem da aldeia mais perdida num contexto de vida mais amplo possível.

Os alunos do Ensino Básico da comunidade educativa, quase que não saem do seu meio. Raramente deslocam-se à cidade. Há uma fraca participação deles nas principais manifestações culturais da ilha. Aí se questiona o papel que a Educação Artística tem tido para colmatar essa fraqueza. Vê-se a dificuldade da escola e ir ao encontro da cultura.

Como já foi mencionado, devido a especificidade da escola e do seu contexto educativo, mesmo existindo a vontade dos alunos participarem em alguns eventos culturais da ilha, tem a problemática do transporte e horário para a sua deslocação.

O mesmo autor (Ibid) reforça que escola com turmas compostas deve ser um ambiente educativo e estimulante e condições de desenvolvimento cultural e social muito diferente das postas em disposição dos alunos dos centros urbanos. E essas práticas devem ser um instrumento de propulsão e de desenvolvimento cultural e educativo de todas as comunidades vizinhas e deste modo servirem como organismos dirigidos a promoção da educação dos adultos e ao desenvolvimento da comunidade.

Contextualizando esta abordagem, o ensino seja ele formal ou não formal deve proporcionar ao indivíduo conhecimentos básicos da comunidade onde está inserido.

O ensino básico postula a integração do indivíduo na comunidade, definida no nº 19/III/2010 de 7 de maio do Sistema Educativo de Cabo Verde.

As outras duas medidas também se encontram retiradas da realidade atual da escola Olinda Silva, podendo sim, vir a ser implementadas no futuro. Tem-se feito poucas atividades curriculares ou extracurriculares para melhorar a qualidade de ensino na escola. As atividades deveriam extrapolar o espaço fechado, escola, visto que, ele é insuficiente para todo e qualquer tipo de ensino.

Freire (1996) defende que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Ele questiona ainda, a inexistência de uma ligação entre os saberes curriculares fundamentas dos alunos e a experiencia social que eles têm como indivíduos.

Assim, no entender destes educadores, a escola, como a instituição base para a transmissão dos conhecimentos considerados relevantes é ainda assim, um espaço

limitado. A escola já não é o único centro de difusão do conhecimento, e essa consciência é um outro desafio a ser ultrapassado pela educação.

Por sua vez, Jacobucci (2008), fundamenta que, apesar da definição de que espaço formal de Educação é a escola, o espaço em si não remete à fundamentação teórica e características metodológicas que embaçam um determinado tipo de ensino.

Consequentemente, a mesma autora reconhece que o espaço formal diz respeito apenas a um local onde a Educação ali realizada é formalizada, garantida por Lei e organizada de acordo com uma padronização nacional.

Os alunos da referida comunidade, infelizmente, têm tido poucas oportunidades de participarem em práticas ligadas ao ensino não-formal, fora da instituição mãe, escola.

Segundo Filho (1985), ligar o ensino à vida e transformar a escola em centros de cultura popular, são os grandes objetivos que, de futuro, deverão nortear os estudantes cabo-verdianos. Para trazer a escola o conhecimento do povo, propõe lançar bases para recolha e seleção de informações para serem analisados, tratados, catalogados para posterior divulgação, ou seja, efetivados no currículo.

Os professores podem divulgar a cultura através da partilha de contos, histórias tradicionais, ouvindo música tradicional, uso da língua materna em contextos específicos bem como a participação dos alunos nas atividades realizadas em espaços informais.

Acerca do currículo, Silva (2001) nos diz que embora ele não coincida com a cultura, embora esteja submetido a regras, restrições, a convenções e a regulamentos próprios da instituição educacional, também ele pode ser visto como um discurso, como um espaço, um campo de produção e de criação de significados.

Infelizmente a Educação não consegue acompanhar ao mesmo ritmo as mudanças culturais e sociais que vivemos nas últimas décadas.

Assim, segundo Moura (2011) para que professores generalistas e especialistas e agentes culturais estejam aptos a desempenhar com confiança o papel de mediadores entre o universo cultural do cidadão e o universo dos saberes históricos e culturais sistematizados, necessitam desenvolver o gosto pela investigação e pela busca de informações e conceitos, muitas vezes escassos.

O professor neste caso, o agente crucial no processo ensino aprendizagem, deve ter um papel ativo, crítico e explorador de técnicas e metodologias. Saindo das limitações impostas pelo currículo, pela escola como espaço fechado e pelas suas próprias práticas.

Sobre isso, Freire (1996) diz que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensado criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Para finalizar, as medidas sugeridas para a dimensão cultural dependem da participação e envolvimento de todos. A comunidade educativa, nos tempos de hoje, deixa de ser somente pais, encarregados de educação, professores e decisores da Educação, para passar a ser todo o meio envolvente, o social e o cultural. A escola é o social e o cultural e vai além dos muros da escola. Deixa então, de existir espaços formais e informais da educação, se todos eles de forma ou de outra acabam por contribuir para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. E, no que diz respeito, a Educação, o foco sempre foi e será, o aluno.

2.3 Educação Patrimonial

Entre as várias definições da cultura, Filho (1985) afirma que ela não é somente o que se aprende nos bancos da escola e outras instituições, ela também é a memória de um povo e, deste, a consciência dos valores que o cercam. Então, a cultura vai além da música, do Teatro, da dança, da literatura, das artes plásticas, porque nela também se inclui as tradições e costumes de um povo bem como as formas de preservar e valorizar o património cultural. Deste modo, defender, valorizar e preservar o património cultural deverá ser uma tarefa de todos. De acordo com o artigo 79, Direito à Cultura, da Constituição de 2015 (p. 65-66):

1. Todos têm direito à fruição e criação cultural, bem como o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural.
2. Para garantir o direito à cultura, os poderes públicos promovem, incentivam e asseguram o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com outros agentes culturais.
3. Para garantir direito à cultura, incumbe especialmente ao Estado:
 - Corrigir assimetrias e promover a igualdade de oportunidades entre diversas parcelas do país ao acesso efetivo aos bens de cultura;

- Apoiar iniciativas que estimulem a criação individual e coletiva e a circulação de obras e bens culturais de qualidade;
- Promover a salvaguarda e a valorização do património cultural, histórico e arquitetónico;
- Assegurar a defesa e a promoção da cultura cabo-verdiana no mundo;
- Promover a participação dos emigrantes na vida cultural do país e a difusão e valorização da cultura nacional no seio das comunidades cabo-verdianas emigradas;
- Promover a defesa, a valorização e o desenvolvimento da língua materna cabo-verdiana e incentivar o seu uso na comunicação escrita;
- Incentivar e apoiar as organizações de promoção cultural e as indústrias ligadas à cultura.

Para dar respostas aos direitos delineados neste artigo, convém referir a Educação Patrimonial, como um campo muito recente da educação. Segundo Pelegrini (2009, citado em Schneid, 2014) a Educação Patrimonial é admitida como uma estratégia fundamental para a transmissão de valores e atribuídos aos bens culturais, constituindo uma prática educativa e social que tende à organização de estudos e atividades pedagógicas inter e transdisciplinares. A Educação Patrimonial como referem Horta, Grunberg & Monteiro (1999, p.4) no Guia Básico da Educação Patrimonial é:

Processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Património Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspetos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização da sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Segundo Filho (1985) é preciso despertar nas populações o interesse e a confiança nos seus valores culturais, estimular a sua capacidade criativa e entregar-lhes a responsabilidade de preservarem as suas raízes e, desta forma, afirmarem a identidade nacional cabo-verdiana. E para tal, neste caso, será necessário o instrumento de “alfabetização cultural”, ou seja, Educação Patrimonial. As ações pedagógicas para a atualidade pedem uma relação interdisciplinar e próxima das realidades socioculturais. Neste caso, é de fundamental importância estimular os alunos para a sua participação nas vivências do seu meio, fazendo com que ele seja um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Fraga (2013) citado por Schneid (2014, p.29) afirma que ao proporcionar uma “alfabetização cultural” possibilita uma mediação educativa em que vestígios do passado são “dissecados” e “decifrados” em sua historicidade.

2.3.1 Conceito de Património

Moura (2002) define o património como tudo o que os nossos antepassados e contemporâneos nos deixaram, o que significa todos os vestígios de intervenção humana que caracterizaram a sociedade do passado e continuam a caracterizar no presente e que consideramos que devem ser necessariamente preservados para as gerações futuras, porque representam a nossa cultura.

2.3.2 Conceito de Identidade

Moura (apud Silva, 2003, p. 43) argumenta:

A identidade de uma nação é um conceito complexo tipicamente separado do conceito de património e que reflete medo, preocupação, necessidades e mitos que contribuíram para a sua formação ao longo do tempo e que está a ser esquecido devido a uma série de aculturações, identificações e interações.

Costa (apud Fernandes, 2011, p. 26) aponta que a identidade se encontra perante uma contradição, uma vez que “à medida que a globalização se intensifica e se alargam os processos de intercâmbio cultural as identidades específicas, particularistas, em vez de se esbaterem ou desintegrar-se tendem a proliferar e a multiplicar-se”.

O Dicionário Direitos Humanos (2010, apud Fernandes 2011, p. 25-26) sustenta:

A identidade, na atualidade, passa a ser entendida como um sistema de representação das relações entre o indivíduo e o grupo, onde a partilha de patrimónios comuns como língua, religião, nacionalidade é um processo dinâmico de construção contínua, alimentando-se de várias fontes no tempo e no espaço.

Este enquadramento teórico serviu para refletir e repensar que rumo dar Educação Artística em Cabo Verde, no Ensino Básico, ciente de que a forma como está estruturada

tanto no currículo para a disciplina como a sua prática ou falta dela nas salas de aula, não está a beneficiar os nossos alunos. Precisamos da disciplina como valência em si mesma, não para servir de “muleta” manual para as outras disciplinas. Ela não deve apenas “preencher o currículo”, “queimar tempo” ou servir como um “horário reservado” para reforço das disciplinas ditas nucleares.

A Educação Artística no pós-modernismo deve estar centrada na diversidade cultural e nas estratégias para direcionar o ensino para o quotidiano, para as comunidades para a vida social, enriquecendo, aproveitando e aplicando as competências dos alunos. A Arte é um aliado poderoso para trabalhar conceitos de património e identidade, como forma de entender e interagir com a sociedade.

Gumbe (2006, p. 63) verifica que “a arte explora os métodos da educação que encorajam a criança a expressar-se pelo seu meio sociocultural”.

2.3.3 Infância e brincadeiras

Infância é a primeira fase da vida do Homem, se situando desde o nascimento e perdura até adolescência.

Carateriza-se, segundo a Enciclopédia Fundamental Verbo (1985, p. 788), por uma inteligência específica, uma afetividade exigente, uma curiosidade incessante e um organismo em crescimento. Neste período se revelam as caraterísticas físicas e psicológicas que irão ser reveladas na adolescência, formando um ser único.

Recuando para a história da infância, Ariès (1981, p.39) afirma que, esse período de vida, ou era desconhecida na arte medieval ou simplesmente os artistas não o representavam. Ele reforça dizendo que a infância nessa época “não tinha lugar no mundo”. Para ele, até o fim do século XIII, as crianças não eram representadas como tal, mas sim, como uma miniatura do adulto.

Ser criança nesta época, segundo Silva e Homrich (2010, p.199) era:

(...) indistinta dos adultos, nos trajes, brinquedos, jogos, trabalho, linguagem, sexualidade, diferindo das outras pessoas apenas por serem menores. Não tinham estatuto específico, ou seja, participavam

livremente na rua dos eventos, do cotidiano e de todas as atividades da comunidade: ritos, costumes, festas, lutas, jogos, e assim, elas cresciam.

As crianças e os adultos participavam das mesmas atividades, não havendo distinção entre as realizadas pelas crianças e pelos adultos. Trabalhavam, jogavam, participavam em nascimentos, execuções, festas e guerras com naturalidade. Havia um descaso total para a diferenciação desta etapa da vida.

Ariès (1981) considera que a criança era tão insignificante que ao falecerem eram enterradas em qualquer sítio, porque não existia a possibilidade de elas regressarem para o mundo dos vivos para os afrontar, por isso elas mortas, não eram temidas.

Para Ariès (1981), a descoberta da infância deu-se no século XIII e Sarmiento (2004) afirma que a ideia de infância é uma ideia moderna, visto que, passaram grande parte da Idade Média sem terem estatuto social e sem autonomia existencial, eram somente seres biológicos.

A invenção da imprensa acabou por fazer a separação entre os letrados e os não letrados, o que para Silva e Homrich (2010, apoiados em Heywood, 2004) facilitou a exclusão das crianças do mundo dos que sabiam ler, e com isto, foi necessário encontrar outro mundo para eles. Este novo mundo exigia que as crianças deveriam ter um acompanhamento especializado, para que pudessem “integrar no mundo dos adultos”.

Vários foram os fatores que contribuíram para a “formalização” da infância no início da modernidade. Uma delas, a principal, foi a criação de espaços públicos de socialização, principalmente da escola de massas.

Na verdade, tal como assinala Kuhlmann (2001), o surgimento do sentimento sobre a infância é que leva as instituições de educação a expandirem e a conquistar o seu lugar na sociedade.

Com o surgimento da escola, as crianças nas palavras de Postman (apud Silva e Homrich, 2010, p.202) foram “expulsas do mundo do adulto”, e como isso, a infância foi o mundo encontrado para elas habitarem.

A institucionalização educativa da infância, de acordo com Ramirez (apud Sarmiento, 2004) deu-se quando o estado separou formalmente as crianças dos adultos, durante um

período do dia, e durante este tempo eram-lhes exigidos deveres de aprendizagem. Aprendiz, o aluno, surgiu também nessa altura.

Atualmente, conforme elucida Silva e Homnich (2010) a infância é diferente daquela de tempos atrás, porque agora a criança não só é aceite, como possui o seu mundo, fala sobre seus anseios, insatisfações e ter liberdade para opinar.

Um dos primeiros elementos fundamentais da cultura da infância, para Sarmiento (2004) é o brincar das crianças. O brincar condiciona a aprendizagem e assim a aprendizagem da sociabilidade.

Brincando, as crianças agem de forma natural, são espontâneas. Porque existe uma certa à vontade, elas têm liberdade e isso favorece para que conhecem mais de si mesmo, para que conhecem o outro e juntos eles acabam por conhecer o seu meio físico e a partir daí saem inúmeras experiências que poderão ajudar enquanto membro de uma sociedade.

Uma vez que, a Instituição que se dedica ao ensino, escola, é “o estabelecimento em que se ministra o ensino de ciências, letras ou artes, bem como um conjunto de alunos que o frequentam” Enciclopédia (1985, p. 533), e, acreditando que aprendemos quando estamos felizes e as brincadeiras nos fazem felizes (independentemente da idade e do motivo), a escola deveria priorizar a felicidade dos seus alunos. E porque não associar as brincadeiras e as mais diversas áreas do saber? Como já vimos antes, as crianças levam as brincadeiras a sério. Então vamos ser sérios brincando?

As brincadeiras fazem com que, o ambiente da sala de aula, modernista, com um professor tecnicista, rodeados de alunos ociosos, seguidores, formatados e padronizados seja transformado em uma escola pós-moderna, num ambiente onde se reina a liberdade, a expressão, o divertimento, experiências e que além de mais, que o espaço educativo se transforme num espaço que favorece aprendizagens múltiplas.

A brincadeira é própria das crianças? Sarmiento (2004, p.15) sobre isto esclarece:

(...) brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

O ato de brincar é complexo e investigadores acreditam que está intrinsecamente ligado com o desenvolvimento da criança e estas são curiosamente semelhantes com as atividades que os adultos desempenham. É particularmente, neste contexto que Garvey (1992) supõe que a atividade lúdica, brincar, está ligado com as áreas de desenvolvimento que envolvem o autoconhecimento, o conhecimento do meio físico e social e dos sistemas de comunicação. Brincar seria uma atividade instintiva que teria como função desenvolver as aptidões necessárias para a vida adulta (Ibid).

Com o tempo viu-se a necessidade de agrupar as brincadeiras em duas idades, antes dos sete e depois dos sete, visto que, depois dos sete, as crianças deveriam fazer parte do sistema educativo, Silva & Homrich (2010).

Brincadeiras também sofreram outra divisão em termos de géneros. Mas essa separação não foi feita pelas crianças obviamente, foi-lhes passada pelos adultos. O (pre)conceito de que existiam brincadeiras para meninas e outras para meninos acabou por criar um certo tabu em relação à certa brincadeira e a certos brinquedos (boneca para as meninas e bola para os rapazes).

A semelhança das atividades lúdicas com as atividades desenvolvidas pelos adultos, e pelo facto, de sofrerem alguma mudança, levou um psicólogo, Stanley Hall, citado por Garvey (1992, p.9-10) a sugerir a teoria da “recapitulação”, teoria esta que afirma que as “brincadeiras das crianças refletem o decurso da evolução – desde os homínídeos pré-históricos até o momento presente”.

Friedmann (1996, p.12) faz a distinção entre brincadeira, jogo e brinquedo. Para o autor, brincadeira é “à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada”: o jogo por sua vez “é uma brincadeira que envolve regras”; e por ultimo, o brinquedo “é utilizado para designar o sentido do objeto de brincar”. A atividade lúdica seria então, a abrangência destes três campos.

O lúdico constitui um traço fundamental das culturas infantis. Silva e Hamich (2010, apoiados em Kishimoto, 1999) brincadeira é um ato espontâneo e consciente realizado pela criança ao aceitar as regras do jogo e entregar na ação lúdica enquanto o brinquedo representa certas realidades, por ser um objeto que imita os objetos reais para que possa ser manipulado pelas crianças.

Brinquedo também é visto como um facilitador do desenvolvimento das atividades lúdicas, que na opinião de Gusso & Schmartz (2005) ele pode ser usado espontaneamente nas brincadeiras, pode ser utilizado como objeto terapêutico e ainda como material pedagógico. Os autores continuam essa abordagem defendendo que brincando a criança tem a possibilidade de representar, criar e quando ele faz de conta, ele está a tomar conhecimento da sua realidade.

Não se pode falar das brincadeiras das crianças sem fazer referência “ao faz de conta”, que capta a atenção de alguns investigadores, pelo facto de apresentar algo em comum, com o método de resolução de problemas. E a repetição deste ato, mostra a intenção da criança em resolver um problema diagnosticado, que nas palavras de Garvey (1992) uma tentativa para re-experienciar e, assim, resolver ou dominar, uma situação difícil.

Por seu turno, Sarmento (2004, p.16) considera que o “mundo do faz de conta faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas”.

Como argumenta ainda o autor (Ibid), que nas culturas infantis existe essa união entre a realidade-fantasia e é por isso que esse jogo do faz de conta é um processo, que facilita a continuidade do jogo da vida, nos termos aceitáveis para as crianças.

Como refere, Maluf (apud Gusso & Schuartz, 2005), as crianças acabam por aprender a partir das relações com o outro e com o meio. Valores e crenças caracterizam o meio, o que faz com que o comportamento das crianças sofre influências e, por outro lado, a criança se relacionando com outra criança também influencia a vida da criança. Tudo isso, faz com que a criança se transforme num ser mais ativo, que explora o seu meio, que constrói as suas opiniões, o que faz com que, ele adquira competências para conquistar o seu espaço.

É assim que para Bicalho (2013) no brincar a criança fica mais sociável e adquire conhecimento do mundo; Drenaus (apud Garvey, 1992) sustenta que brincar é um diálogo experimental com o meio; brincando para estes autores, Hentz & Boni (2017), a criança se desenvolva, imagine, fantasie, crie regras e resolva conflitos; e segundo Gusso & Schuartz (2005, p. 248), o brincar é uma forma de expressão e comunicação consigo, com o outro e com o meio, pois o brinquedo representa uma função social:

(...) uma vez que permite o processo de apreensão, análise e síntese, expressão e comunicação da criança sobre si mesma e o meio que a rodeia, criando um sentimento e uma identidade pessoal e

social de pertencer e interagir em uma determinada realidade, evoluindo progressivamente da auto-esfera (egocentrismo) à macro-esfera (socialização).

Brincadeiras e brinquedos são reflexos da nossa cultura. Acabamos por brincar e usar brinquedos de acordo com as características do nosso meio envolvente. Independente da sua origem, quando chega a nós, tem a tendência nata de transformá-los de acordo com a nossa realidade. Em relação às brincadeiras, essa interferência - que pode ser desde o nome, das regras, da ordem dos acontecimentos -, faz com que elas sejam encaradas de forma diferente por cada criança.

As crianças brincam sobre tudo e aproveitam qualquer ocasião e ou oportunidade para brincar. O cotidiano das crianças é traduzido em brincadeiras desde o acordar até deitar. O mundo delas gira à volta das brincadeiras por elas criadas.

Sob este aspecto Hentz & Boni (2017, p. 6) mencionam:

Qualquer atividade pode torna-se propícia para brincar quando se é criança. Brincam quando comem, brincam nas atividades rotineiras e brincam na hora de dormir. E é por isso que, mesmo em culturas distintas, o brincar se fará presente na realidade infantil. Os benefícios de brincar são inesgotáveis. É neste sentido que se pode concluir que uma criança que brinca demonstra saúde emocional e que o brincar é sempre positivo.

Não é por acaso que um dos momentos mais alegres e marcantes das crianças é quando elas se encontram a brincar e se questionarmos também os adultos, parte das memórias felizes da sua infância, brincadeiras e amigos serão as palavras que irão entrar no relato.

Nas palavras de Gusso & Schuartz (2005, p. 239), a criança:

(...) é um ser sociável, que se relaciona com o mundo que a cerca de acordo com a sua compreensão e potencialidades e, brinca espontaneamente, independentemente do seu ambiente e contexto. Por isso, quanto maior o número de atividades lúdicas inseridas nas atividades pedagógicas, maior será o envolvimento da criança com o conhecimento trabalhado.

2.4 Carnaval do Mindelo

2.4.0 Enquadramento histórico e cultural do Mindelo

A cidade do Mindelo situa-se na ilha de São Vicente em Cabo Verde. A ilha, de 227 Km², foi descoberta por Diogo Afonso, escudeiro do Infante D. Fernando de Portugal, no ano de 1462, no dia 22 de janeiro, dia do Santo com o seu nome, São Vicente.

A cidade do Mindelo é a segunda maior do país, pertence ao grupo Barlavento, situado ao lado onde sopra o vento, tem uma população de 76. 107 habitantes, segundo o censo de 2010.

Durante muito tempo permaneceu desabitada, sendo ela e a ilha de Santa Luzia, as ilhas desertas de Cabo Verde. Mas, recebia visita de navios piratas que frequentavam às suas encostas à procura de carne de cabras e de tartarugas (Rodrigues, 2011, p. 35).

Foram várias as tentativas de povoamento da ilha, que fracassaram. O povoamento da ilha só iria ser concretizado em 1838, sendo a última ilha do arquipélago a ser habitada.

Mindelo consagrou-se cidade em 1879, quarenta anos depois da sua origem e o Porto Grande torna-se o principal responsável pelo seu desenvolvimento.

Tal como assinala Dias (apud Dias 2011, p. 98-99),

Junto ao porto, rapidamente cresceu a cidade. As estações carvoeiras empregavam grande quantidade de pessoas no trabalho de descarga, armazenamento e recarregamento do carvão. Mas o porto demandava mais. Demandava pessoal para trabalhar na venda de água e alimentos (também essenciais no reabastecimento dos navios), além de certa infraestrutura para receber os passageiros em trânsito. Fez-se igualmente necessária a instalação de mecanismos administrativos e políticos do Estado português.

Por sua vez, Queiroz (apud Rodrigues, 2011) sublinha que o desenvolvimento e as mudanças urbanas sofridas na cidade do Mindelo, se devem sobretudo as qualidades do porto, se implanta uma nova estrutura socioeconómica, novos hábitos e gostos, outros saberes, produzidos pelo desenvolvimento industrial inglês que transformou a Inglaterra num poderio comercial e marítimo mundial.

A cidade do Mindelo cresceu rapidamente devido a migrações internas, com origem nas ilhas vizinhas, Santo Antão e São Nicolau. Os migrantes eram na sua maioria camponeses pobres ou sem terras (Monteiro, 2003) à procura de melhores condições de alimentação,

habitação e educação. Em 1917, se instala um Liceu que contribuiu para o aumento da população, uma vez que os estudantes eram oriundos de todas as ilhas e de todas as camadas sociais. Houve a democratização do ensino, expressão de Amílcar Cabral (Rodrigues, 2011). Monteiro (2003, p. 91) caracteriza-a como “cidade, portadora de uma dinâmica de inclusão, integração e absorção”.

Nas palavras do escritor Germano Almeida, citado por Monteiro (2003, p. 85), Mindelo,

(...) tem a ver com a multiplicidade de apports culturais que aqui chegaram vindas das diversas partidas do mundo, através de muitos navios que escalaram o Porto Grande nos seus bons tempos, mas sem dúvida que tem muito mais a ver com a permeabilidade de um meio social à integrar tudo que veio do exterior fossem boas ou más coisas. Aliás, é sem dúvida admirável que os camponeses vindos das diversas ilhas tão rapidamente se tornassem urbanos nesse cadinho, que sobretudo foi Mindelo, no passado, criando um tipo de cultura regional, ímpar em Cabo Verde e assumindo orgulhosamente quer pelos naturais, quer pelos que aqui encontram o porto de abrigo.

“O seu porto dava-lhe tudo ou quase tudo. Mindelo nasce com estrutura de cidade” (Rodrigues, 2011, p. 38); Mindelo se destacou, no arquipélago pela “vida agitada, o fluxo de gente, novidades vindas de fora” (Dias, 2016, p. 99); “De uma maneira geral, a cidade do Mindelo, tem funcionado como uma encruzilhada importante para o esclarecimento e formação da intelectualidade cabo-verdiana e de populares provenientes de outras ilhas” (Kaká Barbosa citado por Monteiro, 2003, p.86).

O cinema também entrou na cidade através da Baía do Porto Grande. Luís Silva (citado por Monteiro 2003, p.84), refere ao cinema da ilha, “mais do que nenhuma escola, o *Éden Park*, foi a instituição cultural mais importante de São Vicente e de Cabo Verde (...) A música e o Teatro devem muito ao cinema *Éden Park*, as músicas dos filmes eram repetidas nos Teatros e no Carnaval”.

O porto fez do Mindelo, uma cidade cosmopolita, como aborda Leão Lopes citado por Monteiro (2003, p. 91) “no sentido mais acabado possível”, aberta ao mundo. A entrada pelo porto das boas e más influências repercutiram no modo de ser e estar da sua gente. Leão Lopes esclarece ainda que a ilha tem a capacidade de “assimilar continuamente os outros”, cria essas formas mais livres de relacionamento. A sociedade se formou com base nesses influxos. Conforme sustenta Dias (2016, p. 99) “A cultura popular em São Vicente é fruto desse trânsito de pessoas, ideias, valores e coisas”.

Assim, (Ibid, p.100) salienta que “foi também neste contexto portuário que surgiram as condições de desenvolvimento das práticas Carnavalescas”.

A palavra Carnaval deriva do latim *carna vale*, que significa “adeus à carne”, referindo-se aos três dias de festa que precedem a Quarta-feira de Cinzas. A esse período, segundo o calendário cristão, dá-se o nome de Quaresma, que preserva quarenta dias de jejum, com abstinência de carne. Por isso, Terça-feira de Carnaval é também conhecida como a Terça-feira “gorda”,

O Dicionário Académico da Porto Editora (2010, p. 172) caracteriza-o como o “período de três dias que precedem o início da Quaresma; festa popular que acontece nesses dias, com desfiles e divertimentos típicos, nos quais os participantes usam máscaras e vestem trajes divertidos”.

Filho (2015) refere que muitos estudiosos acreditam que essas brincadeiras existem desde o século XI, o que as torna as mais antigas e com mais ocorrências, da cultura ocidental.

“Todos os anos, em locais diferentes, grupos animados se dedicam aos cultos brincantes de Momo”, (Rei grego que se tornou um símbolo de Carnaval), “ocorrendo em diversos lugares espalhados pelo mundo, originalmente na europa ou ocidentalizados pelo processo de colonização”, Filho (2015, p. 44)

Carnaval é caracterizado também pela ousadia e pela mudança de padrões pré-estabelecidos na sociedade. No Carnaval tudo vale: mudança de género, mudança de profissão, de identidade, de conduta, etc. Derivando de brincadeiras Carnavalescas, a sociedade é severamente criticada, a todos os níveis. O Carnaval é cheio de contradições e inversão de papéis: O rico transforma-se em pobre, o adulto em criança, o ladrão em polícia. Não existem regras nestes dias. A minoria é respeitada e aplaudida nas suas críticas à sociedade. Mas as mesmas críticas perdem à força e o impacto depois da Quarta-feira de Cinza. Por mais severas e pertinentes que possam ter sido as inquietações do povo, durante o Carnaval, depois caem no “esquecimento”.

Segundo Rodrigues (2011, p. 55) o Carnaval, como se realiza na ilha de São Vicente, cidade do Mindelo “tem a sua origem remota no Entrudo Português, não faz parte das festas tradicionalmente africanas e persiste apenas nos pontos da colonização lusa”.

Miguez (2008, apud Filho, 2015) salienta que, cada Carnaval adquire características específicas desde o Entrudo e avança dizendo que neste período já se apercebia de diferentes formas de celebração, influenciadas pelos costumes e culturas de cada local onde era realizado.

Assim, Rodrigues (2011, p. 64), considera:

Carnaval do Mindelo é referenciado por todos os que tenham vivido em Cabo Verde, ou todo aquele, nacional ou estrangeiro, que se tenha deslocado ao Mindelo, de propósito, com o fim de o assistir, não só por aquilo que dele diz nas comunidades e nos roteiros turísticos, cheio de histórias ..., como também pelas interpretações, ora pondo acento na tradição, nas histórias perdidas do passado da sua cidade, da sua gente e do seu Porto Grande no centro do Atlântico, ora na modernidade dos assuntos internacionais que nele têm repercussão, trazendo sempre um ar fresco da modernidade.

Quase toda a população entra na festa e durante dias, vive-se intensamente o Carnaval. É um período muito aguardado pelos artistas, artesãos, foliões, emigrantes, turistas e espetadores locais que entram no clima, muitos deles fantasiados e outros abstêm da fantasia, mas assistem o espetáculo com o mesmo entusiasmo.

Nos princípios do século XX, como escreve Rodrigues (2011, p. 57), o Carnaval “estava reduzido ao entrudo”. Era menos dispendioso. Com o tempo, foi evoluindo e assumindo influências brasileiras, particularmente as cariocas, como salienta Filho (2015, p. 41), “descaracterizando as brincadeiras mais espontâneas da população local e preocupando os pesquisadores mais puristas desejosos de uma festa mais autêntica”.

Estas influências culturais no Universo Luso, principalmente no Carnaval, são referidas por Trinta (apud Filho, 2015, p. 50) que evidencia influências que as brincadeiras dos colonizadores portugueses surtiram no brasileiro:

Seu primórdio acontece em 1723 quando os ilhéus das Ilhas da Madeira, Açores e Cabo Verde desembarcaram nas costas do Brasil: de Porto Alegre ao Espírito Santo. Dois meses antes da data do CARNAVAL eles lançavam, aos domingos, uma brincadeira chamada “O ENTRUDO”. Juntos, negros e mestiços saíam numa completa libertinagem fazendo barulho com instrumentos musicais rústicos e jogando, uns sobre os outros, farinha de tapioca, esguichos de água, através de bisnagas e seringas, e limões de cheiro.

Em Mindelo, teoricamente, o Carnaval se realiza durante três dias, mas na prática nos últimos anos, vemos o Carnaval a ganhar presença de várias formas e através de manifestações diversas, para ter o seu auge de sábado à terça-feira de Carnaval. E no domingo seguinte, o enterro de Carnaval, se realiza, levado à cargo pelos grupos de Mandingas da cidade. Nos últimos três anos tem-se cultivado o Carnaval de Verão, que é realizado no mês de agosto, destinado principalmente aos emigrantes que reservam este mês para as suas férias no país.

Rodrigues (2011, p.67), descreve assim os dias de folia:

Bailes realizam-se no sábado, enquanto grupos de pequenas escolas primárias desfilam pelas artérias principais da cidade, no Domingo, mascarados saem de rua em rua fazendo correr as crianças e metendo medo às mulheres que fogem dando gargalhadas e “gritinhos” de medo e prazer quando as máscaras as perseguem, criando o pânico nas ruas da cidade. Na segunda-feira um grupo do tipo de escolas de samba brasileiras desfila pelas ruas principais e centrais do Mindelo, para na terça-feira então saírem os grupos Carnavalescos com estruturas próprias mais ou menos organizados e os figurantes.

O Carnaval, atualmente, se encontra dividido em manifestações culturais diversas, por razões várias, o que reforça as especificidades do Carnaval da ilha.

É esta, igualmente, a leitura que Dias (2016, p. 100), faz do Carnaval do Mindelo, como “fenômeno urbano que reflete as desigualdades que caracterizam a cidade. Os diferentes bairros, associados a diferentes estratos sociais, revelam formas diversas de brincar o Carnaval”.

Das diversas formas podemos destacar: o Carnaval oficial (grupos formais), Carnaval tradicional (grupos de animação), Mandingas, bailes e o Carnaval de Verão.

2.4.1 Grupos Carnavalescos formais

A competição dos grupos formais é um dos pontos altos do Carnaval mindelense. Nele entram os grupos de Carnaval, organizados que desfilam pelas ruas da cidade, na Terça-feira de Carnaval.

Estes, caracterizados por Dias (2016, p.102), são grupos “compostos por andores e diversas alas, movimentando-se em passos coreografados, ao som da bateria cujo ritmo difere sensivelmente dos sambas enredos brasileiros”, e estes participam de uma competição com critérios “rígidos e jurados anónimos”, que nomeiam os melhores nas categoriais: música, carro alegórico, a rainha de bateria, o mestre-sala, a porta-bandeira, 1ª e 2ª damas, rei e rainha e grupo em geral.

Rodrigues (2001, p. 67), relata, “O desfile mais apreciado é o dos grupos com nomes já feitos”: Cruzeiros do Norte, Flores do Mindelo, Monte Sossego e Vindos do Oriente, “que se podem considerar núcleos do desfile para a competição”. Dias (2016), nesta perspetiva, encontra semelhanças destes com às escolas de samba do Rio de Janeiro, em que os principais Grupos de Carnaval estão relacionados ao local onde estão sediados, acionando pertenças. Por exemplo Cruzeiros do Norte (bairro de Cruz João Évora), Flores do Mindelo (centro da cidade, Mindelo), Monte Sossego, (bairro com o mesmo nome) e Vindos do Oriente (também sediado nos arredores da cidade).

A organização que os grupos fazem para o desfile, é basicamente a mesma. Primeiramente, entram em acordo com artistas do grupo sobre o tema do enredo. Essa etapa, deve ser cumprida com muita antecedência. Depois, passam para a criação. Elaboram desenhos dos carros alegóricos, dos figurinos (figurantes, damas, porta-bandeira, mestre-sala, rei, rainha) e muitas vezes são os criadores do projeto que coordenam e trabalham na realização do mesmo, no estaleiro.

A realização e avanço dos trabalhos no estaleiro dependem em grande parte do investimento arrecadado por cada um dos grupos. Também é comum os trabalhadores dormirem e se alimentarem nos últimos dias nos estaleiros como forma de darem vazão ao trabalho e assim realizar os acabamentos.

Os grupos que competem realizam ensaios diários, que podem durar em média um mês. Nesses dias, durante mais ou menos uma hora e meia, ensaiam a coreografia, a música e é um tempo dedicado também à diversão e partilha. Os convidados e visitantes, neste período, decidem se vão ou não participar no grupo, escolhem as fantasias, acordam o pagamento das mesmas e “abraçam de corpo e alma” o enredo do grupo.

Pode-se dizer que, em certo sentido, o desfile dos grupos oficiais, acaba por equilibrar nesse Terça-feira de Carnaval, as várias camadas sociais da ilha. Rua de Lisboa, a rua

“nobre” da cidade, recebe pessoas de todos os cantos da ilha, independentemente da sua origem e sua história de vida, e ali, naquele contexto, todos são iguais, num mesmo nível para um concurso de iguais. Mas, em contrapartida, como já apontava Rodrigues (2001, p. 100), “a competição é uma forma de hierarquização, onde todos pretendem ser o primeiro e jamais o segundo ou terceiro, e exacerba a rivalidade entre os grupos, o que é dizer, entre os bairros”.

Com efeito, e tal como assinala DaMatta (apud Dias, 2016, p. 102),

(...) a ideia de competição (isto é, concurso entre iguais) é algo banido do universo hierarquizado. Nele ninguém deve subir, por meio de provas, o que colocaria o desempenho adiante de outros critérios muito mais importantes, como o nascimento, a residência, a cor da pele, etc. (os critérios substantivos). Mas no Carnaval tudo é, de modo, que o idioma da sociedade se transforma. De uma linguagem hierarquizada passamos a uma linguagem competitiva e igualitária, já que se procura promover uma oportunidade para todos.

Mas antes da competição, na segunda-feira à noite, o grupo Samba Tropical desfila nas ruas de Mindelo. Além do dia do desfile, outra característica que o distingue dos demais grupos, é pelo facto de não participar na competição. É considerado mais luxuoso e refinado, atrai especialmente a elite local, além de pessoas não residentes em condições de pagar pelos trajés de preços elevados, (Dias, 2016).

Rodrigues (2001, p.104) já apontava em relação ao grupo:

Embora Samba Tropical diga não estar na competição com nenhum grupo específico, neste complexo que é o espetáculo e a festa, assume a competição a um nível implícito; mesmo quando se afirma que o grupo não compete, ele quer ser mediático, porque ao sê-lo, e ao ser visto, adquire estatuto. É natural que o pretenda.

Rua de Lisboa é o principal espaço de encenação onde decorre o desfile. É onde os júris se concentravam para avaliar os grupos oficiais. Atualmente, segundo organizadores do Carnaval, os júris se encontram distribuídos pela cidade, distribuídos pelo percurso do desfile, na tentativa de fazer uma avaliação mais justa de cada grupo.

Os grupos oficiais, categoricamente, seguem um percurso para o desfile: Rua de Lisboa, Rua São João Machado, Praça Nova, Rua do Telegrafo, Rua de Lisboa, num espaço de 2 km.

2.4.2 Grupos Carnavalescos de animação

São considerados por alguns investigadores (Rodrigues, 2001, Filho, 2015, Dias, 2016) como o verdadeiro Entrudo mindelense.

Há uns anos atrás, esses grupos pertenciam às camadas sociais mais marginalizados, mas atualmente, não há distinção acerca da origem dos mesmos. Podem surgir de qualquer canto da ilha, trazem máscaras e são conhecidos como *Mascrinhas*, isto é, foliões, que eram engolidos pela multidão relutante de mirones, muitas vezes, como se de alguma tribo se tratasse. Na maior parte das vezes, trazem máscaras de comediante, de farsante, de travesti, daí o nome, (Rodrigues, 2001).

Mascrinhas circulam sozinhos ou acompanhados, com trajes diversos, criativos e cómicos, pelos bairros da ilha e principalmente na Terça-feira de Carnaval na cidade. Podem formar grupos, e eles são críticos e reivindicam os mesmos direitos diversos na sociedade, a partir das suas manifestações.

Uns mais bem organizados do que outros, trazem adereços, imitações de andores, sucatas, letreiros, cartazes, etc. Os seus trajes normalmente não são confeccionados de origem, são adaptações ou reutilização de materiais.

É particularmente, nesse contexto que Rodrigues (2001) salienta a função pedagógica desses grupos, de transmitir conhecimentos de ecologia e dos cuidados a ter com o meio ambiente, enquanto a máscara tem na sátira de costumes o seu lado pedagógico.

Por serem “desregrados”, não combinem com as regras municipais estabelecidas pelos coordenadores do Carnaval.

A par disso, Dias (2016, p. 106) argumenta:

Não são raros os discursos de cunho mais purista que veem nos “grupos de animação” o que de mais espontâneo e autêntico há no Carnaval mindelense. São discursos que lamentam a diminuição dessas performances frente ao crescimento dos aspectos mais turísticos do Carnaval do Mindelo – aqueles mais grandiosos, cheios de brilho e cor, que se assemelham ao Carnaval carioca. As iniciativas do próprio governo são ambivalentes. Enquanto se considera a instalação de arquibancadas e a espetacularização do Carnaval visando o turismo, foi tomada uma iniciativa na direção contrária em 2016, objetivando a preservação e o estímulo aos grupos “espontâneos”, supostamente mais “autênticos”. É o Prêmio Kakoy, resultado dos esforços do Centro Nacional de Artesanato e Design

em parceria com a Câmara Municipal de São Vicente, que veio laurear a criatividade da população local que se apresenta nos “grupos de animação”.

São grupos apreciados por muitos espetadores, porque aliam criatividade à comédia, são ousados, críticos e politicamente incorretos. Contraditório, visto, que os grupos de animação tendem a ser isolados para cantos da cidade, afastados dos grupos considerados oficiais ou formais.

Outros grupos são reconhecidos, como sendo de animação, tais como: grupos jardins-de-infância, grupos informais dos bairros periféricos, grupos escolares, grupos universitários e grupo de professores. Este último vem ganhando figurantes e alguma maturidade. Inspirados nos grupos formais, eles criam o enredo, a música. Os figurantes são professores ou outros profissionais, normalmente os próprios confeccionam os trajes a partir da reutilização de materiais.

Mandingas é uma das grandes manifestações do Carnaval mindelense, da atualidade. Teve a sua origem nos anos 40 e houve uma pausa, mas ressurgiu e vem ganhando força e importância com o passar dos anos, consolidando-se como uma manifestação cultural importante da cidade do Mindelo.

Um outro quadro africano, com escreve Rodrigues (2001, p. 99) como o “verdadeiro *sketch*: figuras dos dançarinos de tribos da costa africana, os Mandingas, que nos anos 40, ao visitarem a cidade, a caminho de Lisboa para os festejos do Mundo Português, deixaram alguns figurinos”.

Os Mandingas são grupos dos subúrbios que imitem a tribo africana com o mesmo nome. Sempre em grupos, os Mandingas iniciam os desfiles nas tardes do primeiro domingo de janeiro. O último acontece no primeiro domingo depois do Carnaval tendo sido cunhado Enterro de Mandingas.

Os Mandingas desfilam pelas ruas da cidade trajados com saias de sisal e embelezados com outros acessórios como: colares de búzios e ossos velhos, coroa de penas, pulseiras, *tornozeleiras* e também munidos de espadas e lanças de madeira. Com o tempo os trajes vêm sofrendo algumas alterações e nota-se um envolvimento pessoal dos Mandingas na personalização do seu traje. Eles têm um estilo de dança, músicas próprias e gritos de guerra. Durante o desfile, vão sempre à frente da batucada seguidos de uma multidão de pessoas que apreciem a manifestação.

Trata-se de uma manifestação que, pela sua complexidade e abrangência, exige cada vez mais estudos e reflexões.

Dias (2016, p.101), dos Mandingas, explica:

São grupos que partem dos bairros periféricos, desfilando pela cidade e agregando multidões, adornados de maneira muito característica. Os corpos mestiços de jovens cabo-verdianos são pintados com uma mistura de óleo de cozinha e o pó preto extraído das pilhas. A pele, que ganha assim um tom negro, muito escuro, é combinada ao vestuário, composto por saias de saco, plástico ou sisal, além de outros acessórios, como colares e lanças, objetivando alcançar o aspecto de um “africano selvagem”, imaginado.

2.5 Brincadeiras versus Carnaval

Tabela 1 Relação Brincadeiras/Carnaval

	Brincadeira	Carnaval
Etimologia	Latim: <i>vinculum</i> (laço, algema) e é derivado do verbo <i>vincire</i> , que significa prender, seduzir, encantar. <i>Vinco</i> se tornou brinco e originou o verbo brincar.	Latim: derivado da expressão, <i>Carna vale</i> , que significa “adeus à carne”.
Conceitos relacionados	Brincadeiras de Carnaval (brincadeiras desenvolvidas por pais ou monitores para crianças em comemoração ao Carnaval) “Brincar significa também relacionar-se, procurando romper fronteiras entre posições sociais, criar um	Brincar Carnaval (celebração do Carnaval) “No Carnaval, quando “brincamos”, estamos relacionando-nos e simulando posições sociais e

	clima não-verdadeiro, superimposto à realidade”. DaMatta (1997, p. 144)	sentimentos. Ou seja: estamos dramatizando relações, possibilidades, desejos, posições sociais. Daí o Carnaval ser um período em que todos vivem como se estivessem em um grande palco”. DaMatta (1997, p. 144)
Significados	Demonstração de alegria	Demonstração de alegria; Maior festa popular.
Objetivo	Lúdico: divertimento e entretenimento	Lúdico: divertimento e entretenimento
Objeto	Brinquedo: objeto fácil de ser manuseado por crianças e serve para brincar.	Adereços e ornamentos: conjunto de acessórios de vestuários ou de decoração que se combinam entre si.
Idade	Principalmente crianças	Todas as faixas etárias
Criatividade	Fantasia/Imaginação (faz de conta)	Fantasia/Imaginação (enredo)
Regras	Jogo	Carnaval formal
Espaço	Casa, escola, rua	Escola, rua, avenida, praça, salão, hotel, polivalente
Duração	Todos os dias	Período de três dias que precedem o início da Quaresma; dias de festejo anteriores à Quarta-feira de cinzas.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.0 Introdução e finalidades

Este capítulo destina-se à explicação e argumentação da metodologia que foi utilizada no projeto de investigação, bem como a especificar o desenvolvimento das atividades e as estratégias selecionadas para as mesmas.

O mesmo capítulo centra-se na argumentação e justificação da escolha do método. Para tal, aponta as vantagens e desvantagens do mesmo, indica os instrumentos utilizados para a recolha de dados, refere o contexto em que a investigação foi desenvolvida, apresenta o plano da ação e encerra com as considerações éticas.

3.1 Metodologia de Investigação

3.1.1 Escolha do método (investigação-ação)

A metodologia selecionada para esta investigação foi a qualitativa, visto esta permitir refletir criticamente sobre as ações que se pretendiam desenvolver e ainda efetuar potenciais mudanças na prática pedagógica, no que se refere à Educação Artística. A partir desta metodologia foi possível conhecer melhor e acompanhar os alunos fora do contexto formal (escola), facilitando o seu envolvimento no projeto. Bell (2010, p.20) salienta que “os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística”. Assim, para a investigação que tencionávamos desenvolver, foi este método, ditado pela compreensão e interpretação, que elegemos.

Gauthier (1987, citado por Lessard-Hébert et al., 2010) declara que a tradição de investigação qualitativa, em ciências sociais, consiste essencialmente em estudar e interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio.

Analisando qual dos métodos qualitativos seria de mais-valia para a investigação, optámos pela investigação-ação. Elliot (1991, citado por Bell 2010, p. 21) explica que a

investigação-ação tem como finalidade: estimular a capacidade de ajuizar, de forma prática, em situações concretas, e a validade das “teorias” ou hipóteses que gera depende, não tanto de testes “científicos” de veracidade, mas sim da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-ação, as “teorias” não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática, são validadas através da prática.

Os autores Cohen e Manion (1994, referenciados por Bell, 2010, p.20) descrevem assim a investigação-ação:

Um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionário, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.

A investigação-ação permite envolver e motivar os intervenientes na realização do projeto e resolver problemas detetados. As ações, críticas e propostas dos colaboradores serão levados em consideração, fazendo com que as ações seguintes sejam aperfeiçoadas. Nesta perspetiva, Brydon-Miller et al. (2003, citados em Marques & Sarmiento, 2007) referem que os investigadores participantes da investigação-ação, partem do princípio de que as pessoas têm conhecimento, respeitam esse conhecimento, levando em conta a capacidade para compreender, colocar e contrapor questões e a interpelação das suas comunidades.

Segundo Serrano (1990, em Marques & Sarmiento, 2007, p. 91) a investigação ação tem outras denominações tais como: investigação crítica, investigação democrática, investigação participativa, investigação colaborativa, investigação para ação e ainda investigação na ação. Assim sendo, todos estes termos reforçam o carácter qualitativo da investigação, no confronto contínuo entre a teoria e a prática, o que equivale a ação diária do professor, que persiste na melhoria da sua prática letiva.

Nesta perspetiva, muitos autores adotam o modelo de ciclo espiral em investigação. Esta é igualmente a posição de Lavoie, Marquis e Laurin (1996, referenciados por Marques & Sarmiento, 2007, p. 93) para quem “a existência permanente de ciclos espirais no

desenvolvimento de uma investigação-ação não é sinónima, no entanto, de repetição, pois os ciclos sucedem-se sempre enriquecidos pelos anteriores.” O ciclo em espiral pode ser visto como o processo do trabalho, que sendo em espiral, se propaga para etapas diferentes, na perspectiva de obter melhorias a partir das experiências realizadas anteriormente.

Essa estrutura em espiral, anteriormente referida, será implementada na investigação. Sendo uma espiral sempre será um acréscimo as ações antes ativadas, com a finalidade de trazer melhorias para a prática letiva, visto ser esta a principal função desta investigação. Como refere Robson (1993, citado em Moura 2003, p. 14) o método abarca uma espiral de ciclos, que estão ligados de forma muito estreita ao nível de planificação, atuação, observação e reflexão”. Ainda acerca do ciclo espiral, Marques & Sarmiento (2007, p. 71) consideram que a investigação-ação:

(...) processualmente, configura-se como uma espiral introspetiva contínua de ciclos de planificação, ação, observação sistemática e reflexão, através da ação consciente dos participantes organizados em grupos de reflexão, autocríticos, constitui-se como processo sistemático e contínuo de aprendizagem.

Logo, este método cíclico, defendido por estes autores (Moura, 2003; Marques & Sarmiento, 2007; Bell, 2010), parece adequado para os propósitos da investigação, pois, permitirá melhorar os processos de ensino-aprendizagem. Estas e várias outras razões conduziram à escolha desta metodologia, tais como: é participativa, uma vez que democraticamente, todos nela podem participar e assumir responsabilidades no processo investigativo (Marques & Sarmiento, 2007, p.91); quer esta mudança ocorra na avaliação, pedagogia ou modos de ação, os investigadores qualitativos podem ajudar as pessoas a viverem uma vida melhor (Biklen & Bogdan, 1994, p.301); é flexível uma vez adapta-se a qualquer situação sempre que seja requerido um conhecimento específico para um problema específico numa situação específica, ou sempre que se queira aplicar uma nova abordagem a um sistema existente (Cohen & Manion, 1994, referidos por Bell, 2010).

3.1.2 Vantagens e Desvantagens

Uma das vantagens da utilização da investigação-ação consiste no facto de facilitar a identificação e resolução dos problemas revelados na prática educativa.

Outra vantagem consiste no facto do investigador atuar num contexto familiar, pois facilita imenso na avaliação e resolução dos problemas detetados. Sobre esta mais-valia Bell (2010), considera que a natureza essencialmente prática da resolução de problemas de uma investigação-ação torna este tipo de abordagem atrativo para os investigadores profissionais que tenham reconhecido um problema no decorrer do seu trabalho, que queiram investigá-lo e, se possível, aperfeiçoar a sua ação e resolvê-lo.

Para estes autores Kemmis & McTaggart (1992, citados por Fernandes, 2011, p. 51) as principais vantagens da investigação-ação são as melhorais que se verificam na compreensão da prática e, conseqüentemente, na prática (quer na que se desenvolve durante a pesquisa, que é alvo de ajuste, quer naquelas posteriores à prática investigada). Esta abordagem também foi considerada favorável porque atribui um papel ao interveniente, o que garante a sua motivação e envolvimento na realização do projeto.

De acordo com Elliot (1990, em Moura, 2003) este método tem tendência em envolver um trabalho colaborativo de grupos de pessoas preocupados em contribuir para a resolução de preocupações práticas nas quais todos estão envolvidos, atuando de acordo com uma estrutura estabelecida.

Apesar das vantagens acima citados, a investigação – ação é alvo de muitas objeções. Moura (2003) indica algumas desvantagens do uso método tais como: a falta de rigor científico; os seus objetivos são demasiados situacionais ou específicos; não vai além da resolução de problemas práticos; as variáveis independentes têm pouco controlo; por a amostra não ser representativa, os resultados não podem ser generalizados.

Bogdan & Biklen (1994) abordam outro problema da investigação no que diz respeito à acusação de que, quando utilizada por investigadores que não possuem experiência em termos de investigação ou treino formal necessário, pode acabar por condicionar a legitimidade dos dados, tal como atrás foi mencionado por Moura (2003). Mas esses mesmos autores acreditam que, se for metódico, completo e se limitar aos dados recolhidos em primeira mão evitará acusações semelhantes.

3.2 Contexto da pesquisa

3.2.1 Caracterização geográfica e socioeconómica da escola participante

O Pólo 20 Olinda Silva é constituído por três escolas sendo a considerada central situada em Ribeira de Calhau, um satélite no Madeiral e outra no Calhau.

A escola central situa-se a 12 Km de distância da cidade do Mindelo. Da escola central a cerca de 2,5 km ao Sul encontra-se a escola do Madeiral e a 4 Km ao Norte encontra-se a escola do Calhau pelo que é visível uma disparidade considerável entre estas. Madeiral é uma aldeia que fica situada no centro-sul da ilha de São Vicente, Cabo Verde, entre a cidade do Mindelo e a aldeia do Calhau. A montanha ao sul, como o mesmo nome (Madeiral) atinge os 675m de altitude. Madeiral é uma aldeia muito pequena. As casas são dispersas umas das outras. Os residentes vivem maioritariamente da agricultura e da pecuária. É uma aldeia muito pobre, com registos de famílias numerosas a viverem em situações de pobreza extrema.

As escolas estão inseridas em pequenas comunidades, todas carentes a nível socioeconómico. Em termos sociais, as comunidades têm um perfil quase idêntico tanto a nível de estruturas familiares como nas elevadas taxas de desemprego.

Quanto às atividades a que se recorrem para a subsistência das famílias, estas se adaptam às realidades do meio sendo que no Calhau predominam a pesca e a extração de inertes, no Madeiral e Ribeira de Calhau a criação de gado e agricultura, e em todas, estas atividades são feitas de forma artesanal e de baixa produção.

Caracterização física

A escola de Ribeira de Calhau é composta por 2 salas de aulas, 1 biblioteca, 1 WC para os alunos, 1 WC para as alunas, 1 WC para os professores, 1 cozinha, 1 arrecadação e 1 pátio no interior.

As escolas do Madeiral e do Calhau, em termos de espaço físico, são praticamente iguais sendo que ambas têm 1 sala de aulas, 1 WC para alunos, 1 WC para alunas, 1 WC para professores, 1 cozinha, 1 arrecadação e 2 pequenos pátios.

População escolar

No ano letivo 2016/2017 foram matriculados um total de 117 alunos na faixa etária dos 6 aos 13 anos, sendo, 57 na escola de Ribeira de Calhau, 19 na escola do Madeiral e 41 na escola do Calhau. De acordo com as movimentações de entradas e saídas, neste momento estão 108 alunos frequentando as escolas do Pólo.

Dos 108 alunos que frequentam as escolas, 42 são do período de manhã e 66 do período de tarde e em termos de género 62 são masculinos e 46 femininos.

Recursos Humanos e Funcionamento

Em termos de Recursos Humanos e funcionamento, a direção é composta somente por 1 gestor, o corpo docente por 8 elementos (4 na escola de Ribeira de Calhau, 2 no Madeiral e 2 no Calhau), o corpo não docente por 9 elementos (3 funcionárias do serviço operacional sendo uma em regime de gratificação, 3 guardas noturnos e 3 cozinheiras) que, distribuídos, dá 1 para cada escola.

O Pólo dispõe no total de quatro salas de aulas onde funcionam oito turmas sendo, seis destas compostas, aglomerando os 1º/2º anos e o 3º/4º anos e duas turmas simples (uma do 5º e outra do 6º ano) funcionando em regime de pluridocência.

Em ambas escolas satélites estão somente alunos do 1º ciclo (1º ao 4º ano) organizadas em duas turmas compostas sendo, as turmas do 1º/2º ano no período de manhã e as do 3º/4º ano no período de tarde.

O 2º ciclo (5º e do 6º ano) funciona somente na escola central em Ribeira de Calhau e no período de tarde, pelo que os alunos das turmas são provenientes de todas as três escolas e, portanto, das três comunidades dispersas.

Ainda dizer que, o Pólo, em termos de funcionamento rege-se pelas propostas constantes do Plano Anual de Atividades e do Orçamento Anual (ambas homologadas pelo Conselho do Pólo), pelas propostas do Núcleo Pedagógico e pelas propostas das Comissões de Trabalho. Ainda em termos de funcionamento temos uma Representante do Pólo na SINDEP e a Equipa de Autoavaliação da Escola constituída (embora esta última inoperante).

3.2.2 Alunos Participantes

Alunos do 3º e 4º anos da Escola Olinda Silva, no Madeiral, do Ensino Básico, 1º Ciclo - quatro alunos do 4º ano (três rapazes e uma rapariga) e oito do 3º ano (cinco rapazes e três raparigas), com idades compreendidas entre os 8 aos 11 anos de idade. Foi possível realizar uma breve caracterização dos alunos participantes, com entrevista informal (diagnóstica), a fim de perceber sobre a sua participação no Carnaval. Essa pequena caracterização permitiu perceber qual era o nível de participação do grupo no Carnaval e do que eles entendiam ou assimilavam sobre o Carnaval. A escolha da amostra foi propositada, uma vez que ela pertence ao contexto educativo onde o estudo foi desenvolvido, o que facilitou o desenvolvimento e implementação das ações ao longo da realização do projeto.

3.2.3 Investigadora Participante e outros colaboradores

A investigadora é professora na referida escola desde o início do ano letivo (2016/2017), tal como foi mencionado previamente, onde leciona em regime de monodocência. Possui três anos de serviço, com formação em Artes Visuais - Vertente Educação Artística pelo M_EIA (Instituto Universitário de Arte, Educação e Cultura).

Grupo Carnavalesco Portelinha

Portelinha é um grupo Carnavalesco do subúrbio, zona de Fonte Inês. É caracterizado por ser um “grupo de zona” porque não desfila na cidade, visto que aí, já existem as mais diversas vertentes do Carnaval incluindo os desfiles Carnavalescos de grupos oficiais, Mandingas e outros de animação. A missão deste grupo é oferecer aos residentes um Carnaval de “zona”, envolvendo desde crianças até aos idosos. Este ano, a celebrar o seu 10º aniversário, Portelinha tem como enredo, a Infância. Recua no tempo e traz à tona jogos tradicionais, brinquedos, brincadeiras, personagens importantes que marcaram a história da comunidade.

3.3 Métodos e instrumentos de recolha dos dados

Segundo os autores Lessard-Hébert et al. (2010, p.141), o investigador deve selecionar um método de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha de dados, nisto estará a

“instrumentalizar” a sua investigação. Fazendo uso das palavras destes autores, para instrumentalizar o estudo que foi realizado, foram aplicadas diferentes formas de recolha de dados a fim de tornar o estudo o mais fiável possível.

Foram utilizados os seguintes meios para a recolha de dados: observação participante, folhas perguntas respostas, entrevistas, trabalhos dos alunos, fotografias, meios audiovisuais e diário.

A recolha e posterior análise desses dados teve como finalidade compreender o papel da Educação Artística para facilitar a aprendizagem cultural e o desenvolvimento teórico em Educação Artística, através da criação e avaliação de conteúdos, recursos e estratégias de Educação Artística baseados no ritual do Carnaval por alunos na comunidade selecionada.

3.3.1 Notas de campo/Diário de bordo

Bogdan & Biklen (1994, p. 150) descrevem que as notas de campo “são relatos escritos daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa, no decurso da recolha, e refletindo sobre os dados de um estudo qualificativo”, enquanto o diário de bordo apoia o investigador no desenvolver da pesquisa a visualizar como os dados recolhidos poderão ter influenciado ou não o plano de investigação.

As notas de campo foram realçadas pela observação e escuta dos registos audiovisuais. Os registos foram úteis durante a recolha e análise dos dados e na apresentação dos resultados.

O diário de bordo foi utilizado em todas as fases da investigação entre a observação e as notas de campo como instrumento para descrever detalhadamente os procedimentos seguidos e atividades implementadas, comportamentos e atitudes dos participantes.

3.3.2 Observação participante

Uma das técnicas de recolha de dados utilizada na investigação foi a observação participante. Lessard-Hébert et al., (2010, p.155) declaram que o instrumento principal

da observação é o próprio observador. Isto significa que “o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa”. Mas, como Nisbet (1977 refere em Bell, 2010, p. 161):

A observação, porém, não é um dom “natural”, mas uma actividade altamente qualificada para qual é necessária não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, mas também a capacidade de desenvolver raciocínios originais e certa argúcia na identificação de um acontecimento significativo. Não é certamente uma opção fácil.

Foi estudada e seleccionada a observação participante como uma das técnicas da investigação qualitativa para apoiar na compreensão dos comportamentos, atitudes e crenças dos alunos quando inseridos no grupo Carnavalesco Portelinha, na zona de Fonte Inês e no contexto de sala de aula, onde parte das actividades decorriam. Evertson e Green (1986, citados em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin 2010, p. 156) explicam por estas palavras a observação participante:

A participação ativa significa que o observador está envolvido nos acontecimentos e que os regista após eles terem tido lugar. Este tipo de observação permite ao observador apreender a perspectiva interna e registar os acontecimentos tal como eles são percebidos por um participante.

Apesar das grandes conveniências que esta técnica trouxe para a investigação, ela exigiu algumas precauções: a própria interpretação do investigador do que é observado (Bell, 2010); os testemunhos que emergem tipicamente da observação são muitas vezes considerados subjetivos, parciais, impressionistas (Cohen e Manion apud Bell 2010); é o investigador que decide o foco da investigação, em vez de permitir que este surja por si mesmo (Bell, 2010).

A observação direta foi utilizada em intervenções na sala de aula e na comunidade acolhedora, Fonte Inês. A observação teve como foco principal o comportamento dos alunos, mas não excluiu a análise do comportamento, atitudes e costumes dos elementos do grupo acolhedor e ainda do meu próprio desempenho como investigadora.

3.3.3 Folhas de perguntas e respostas

Moura (2003) refere que as folhas de pergunta resposta é um método de recolha de dados muito eficiente, em termos de tempo e esforço. Neste caso, o método foi utilizado para recolher informações sobre crenças, valores, atitudes e costumes dos alunos envolvidos no estudo. Foi aplicada uma folha de perguntas-respostas aos alunos, no início das atividades, e a investigadora esteve disponível para prestar esclarecimentos durante o seu preenchimento.

3.3.4 Meios Audiovisuais

As imagens registadas no vídeo ou em fotografias funcionam como um tipo de memória, que permite fazer um inventário de acontecimentos e verificar como, onde e quando certos tipos de comportamentos ocorreram (Moura, 2003).

A utilização da câmara fotográfica, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), é comum em conjugação com a observação participante e se trata de um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser invalidados se uma imagem não estivesse disponível para análise. Complementam ainda que “fotografar completamente uma sala de aula pode facilitar a condução de um inventário cultural” (Ibid).

Os meios audiovisuais ajudaram no registo das atividades realizadas e comportamentos dos alunos, tanto no contexto sala de aula, como quando se encontravam em Fonte Inês. Esses registos permitiram efetuar melhorais nas atividades e ajudaram na observação e análise de todos os procedimentos pedagógicos, o que auxiliando na apresentação dos resultados.

3.3.5 Método de inquérito por entrevistas

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: por si só ou congregadas a outras técnicas de recolha, principalmente com a observação participante, Bogdan e Biklen (1994).

Autores como Werner e Schoepfle (1987, citados Lessard-Hébert et al.,2010), estão de acordo que a entrevista, quando experimentada com a observação participante, contraria

enviesamentos que podem surgir na observação participante, como por exemplo, a percepção de significado, pelo observador. Este tipo de abordagem é inverso à análise dos dados através da triangulação, mas estes autores justificam que a entrevista e a observação participante não devem validar os dados, e sim, quando isolados, permitir detetar enviesamentos entre estas duas técnicas.

Esses mesmos autores consideram que a técnica de recolha de dados a partir das entrevistas, além de complementar a observação participativa, é importante para registar as crenças, opiniões e ideias de quem está a ser observado (Lessard-Hébert et al., 2010).

A entrevista (Ibid) adquire uma função preparatória e instrumental e outra técnica e essencial, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Foram realizadas entrevistas, com base em duas categorias propostas pelos investigadores Powney e Watts (1987, apud Lessard-Hébert et al., 2010):

A primeira é a entrevista orientada para resposta, que foi direcionada aos alunos, no término das atividades, com o objetivo de recolher dados para análise posterior. Neste tipo de entrevista, o investigador mantém controlo no discurso, de todo o processo. Para tal, foi seguido um guião de entrevista, que se encontra disponível nos anexos.

A segunda categoria diz respeito às entrevistas orientadas para a informação, tendo como objetivo perceber o ponto de vista de uma pessoa perante uma situação. Nesta categoria, o entrevistado é quem tem o controlo no discurso, impondo um grau de estruturação, o que facilita a expressão de sentimentos, ideias e opiniões do entrevistado. Uma entrevista desta natureza foi realizada ao Diretor do Centro Cultural do Mindelo, António Tavares, com o propósito de recolher informações sobre a sua visão das escolas, professores e alunos, em Cabo Verde.

3.3.6 Inquérito por questionário

O questionário é um instrumento de recolha de dados que engloba um conjunto de questões, apresentadas por escrito, com a finalidade de obter informação básica ou avaliar

o efeito de uma intervenção, quando não é possível fazê-lo de outra forma (Coutinho, 2008 apud Fernandes, 2011).

Os questionários utilizados na investigação foram três: um questionário dirigido a sete professores do Pólo Educativo Olinda Silva e a dois professores integrantes do Grupo Portelinha, em Fonte Inês; um questionário dirigido aos alunos e outro aplicado aos pais e encarregados de educação pelos alunos. Os alunos ficaram responsáveis por apoiá-los, se houvesse necessidade. Os pais e encarregados de educação responderam oralmente, enquanto os alunos preenchiam o questionário. Durante a implementação dos questionários aos alunos e professores, a investigadora esteve presente e disponível para prestar esclarecimentos sobre as perguntas. Para facilitar, no caso dos alunos, fez também uma leitura pausada das questões.

As perguntas contidas no questionário foram estruturadas para que houvesse perguntas abertas e fechadas, o que permitiu obter respostas que foram consideráveis para o desenrolar da investigação. Bell (2010, p.118), em relação aos tipos de questões diz que “quando mais estruturada for uma questão mais fácil será analisá-la”.

3.4 Análise de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a análise dos dados envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrão, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. Neste estudo a análise dos dados teve início logo após o processo de recolha de dados. São procedimentos que foram realizados quase em simultâneo. Mas, uma avaliação mais crítica, extensiva foi feita no final da recolha, a fim de ponderar e refletir de forma genérica sobre as informações que foram recolhidas a partir das mais diversas técnicas.

Para Bell (2010), o método de aproximação múltipla é conhecido como triangulação. Cohen e Manion (1994, apud Bell, 2010, p. 97) sugerem que em trabalhos de pesquisas mais duradouros “a validade dos resultados podia ser muito alargada através do estudo de uma grande amostra de escolas (triangulação espacial), uma vez por ano, por exemplo, ao longo de cinco anos (triangulação temporal) ”.

3.5 Plano de ação

O projeto visando mudanças das práticas pedagógicas, foi dividido em três fases, e nele foram envolvidos parceiros como artistas e artesãos para coordenar oficinas, criando assim, vínculo entre a educação formal, não formal e informal.

Durante a implementação do projeto, foi feita uma análise crítica por parte da professora investigadora das atividades desenvolvidas pelos alunos, e foi possível analisar e refletir sobre as mesmas durante o seu percurso tendo sempre em dar respostas às questões de investigação lançadas no início do projeto.

Apoiado em diferentes técnicas em investigação qualitativa, como forma de “instrumentalizar” a investigação (Lessard-Hébert et al., 2010): observação participante, notas de campo, folhas de perguntas-respostas, meios audiovisuais, entrevistas, questionários e os trabalhos dos alunos.

Tabela 2 Cronograma

Fases / Meses	Ações
I Planeamento (dezembro)	Revisão da literatura Definição do tema Pedido de parceria entre Portelinha Elaboração do Projeto Portelinha 2017 Definição das atividades, conteúdos e objetivos
II Ação (janeiro a julho)	Planificação das atividades (Anexo 1) Implementação das atividades planificadas Analisar e ajustar a planificação seguinte Avaliar os resultados das atividades realizadas Criar estratégias para mudanças de algumas atividades práticas em prol dos resultados até então obtidos
III Reflexão e avaliação	Análise e reflexão das atividades desenvolvidas

(janeiro a julho)	
--------------------------	--

3.6 Considerações éticas

Tendo em conta que, todos os seres humanos se encontram regidos por direitos e princípios éticos, logo, devemos ter sempre em conta e respeitá-los. Isso não se resolve meramente com um contrato. Acerca dos protocolos ou código de conduta, Cohen e Manion (1994, citados em Bell, 2003, p. 56) acreditam que “um código de conduta ética torna os investigadores conscientes das suas obrigações perante aqueles que são objeto do seu estudo e também das áreas problemáticas onde há consenso em relação o que é e não é aceitável”. É nesta ótica, que foi pertinente contactar os pais e encarregados de educação, a fim de informar sobre a participação dos seus educandos no projeto que se pretendia levar a cabo e pedir autorização para fotografar e apresentar as imagens publicamente em situações académicas. A mesma informação sobre a implementação do projeto, foi feita ao gestor do Polo Educativo, na turma que se encontra a cargo da professora investigadora.

Após a socialização da informação, foi convocada uma reunião com os pais e encarregados de educação a fim de informá-los do projeto e conseqüentemente pedir-lhes a autorização para a participação dos alunos como amostra e da utilização de fotografias dos mesmos ou de trabalhos por eles desenvolvidos. E outros envolvidos na investigação, foram informados sobre as diferentes etapas da execução do projeto.

Em relação às entrevistas foram apresentadas as seguintes garantias e condições: foi concedida a todos os participantes a oportunidade de permanecerem anônimos; toda a informação seria tratada com o máximo de confidencialidade; foi dada aos entrevistados a oportunidade de verificarem as afirmações logo que haja uma primeira versão do trabalho escrito; os participantes receberiam uma cópia do trabalho final (Bell, 2010).

CAPÍTULO 4 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.0 Introdução e finalidades

Este capítulo descreve as ações desenvolvidas no decorrer da implementação do projeto de investigação, que decorreu em Mindelo, integrando como parceiros o grupo Carnavalesco Portelinha (entidade promotora) e a Escola Olinda Silva. Foi desenvolvido na lógica de cooperação e parceria entre escola e comunidade para a promoção e valorização do Carnaval através da Educação Artística e Patrimonial, tendo como objetivo contribuir para o envolvimento e participação ativa dos alunos no Carnaval.

O desenvolvimento do projeto assentou num modelo de ciclos em espiral, por fases: I) planeamento, II) ação, III) reflexão e avaliação, (Robson, 1993, citado em Moura 2003, p. 14). Uma vez que os alunos foram orientados pela professora e envolvidos na investigação, com vista a provocar mudanças na prática pedagógica, este trabalho assume um caráter de uma investigação-ação (Marques & Sarmiento, 2007).

4.1 Planeamento

A fase do planeamento envolveu momentos de reavaliação da pertinência da investigação-ação, a ação de dar a conhecer ao gestor da escola Olinda Silva a investigação-ação que se pretendia desenvolver, a recolha de dados sobre contexto da pesquisa (meio envolvente, escola), o estabelecimento de contato com o grupo Carnavalesco de animação, a colaboração na conceção do projeto Carnaval Portelinha 2017, o encontro com pais e encarregados de educação para apresentar o projeto, bem como aspetos mais pragmáticos, como a solicitação de autorização para a deslocação dos alunos a Fonte Inês. Ainda nesta fase, foi definido o enquadramento teórico e metodológico e foram selecionados os métodos e instrumentos de recolha de dados que mais beneficiariam a investigação em pauta.

A pertinência do projeto foi validada pela investigadora através da recolha e análise de depoimentos em vídeo, nos quais os alunos participantes confirmaram a sua fraca participação nas manifestações culturais da ilha, mais especificamente no Carnaval. “Eu não sei sobre o Carnaval, senhora professora (...) só os instrumentos” (A12, vídeo gravação, dezembro de 2016); “Sou o A6, tenho oito anos e nunca participei no Carnaval” (vídeo gravação, dezembro de 2016); “Eu nunca participei no Carnaval e agora eu acho

que vou participar” (A9, vídeo gravação, dezembro de 2016); “Eu nunca participei no Carnaval, espero este ano participar e fazer muitas coisas que não é só ver o andor” (A1, vídeo gravação, dezembro de 2016); “Eu sei fazer roupas de Carnaval, mas nunca participei” (A2, vídeo gravação, dezembro de 2016);

Os professores com mais anos de experiência na referida escola também confirmaram a fraca participação dos alunos e abordaram a dificuldade da deslocação dos alunos do meio rural para o meio urbano.

Os envolvidos nesta fase (alunos, pais, encarregados de educação, gestor, grupo Portelinha) confirmaram as finalidades da investigação, e reconheceram a importância da Educação Artística na promoção de uma educação voltada para a comunidade e a sua cultura.

Durante esta primeira fase a maior parte do trabalho foi realizado individualmente, mas valorizou-se comentários dos colegas do ramo e as diretrizes estabelecidas pelo grupo Portelinha para o Carnaval deste ano. As informações recolhidas nesta fase de planeamento foram anotadas num diário para que fosse registada por escrito todo o processo preparativo.

Esta etapa integrou a reavaliação e definição do tema, reuniões para partilha de informações, encontros para pedido de parceria com o grupo Carnavalesco Portelinha, a colaboração na realização do projeto Portelinha 2017 e a revisão da literatura (**Tabela 3**). A investigadora enfatizou nestes encontros a importância do modelo colaborativo, entre alunos participantes, professores, artistas, artesões, Mandingas, músicos, costureiras durante a realização e avaliação do projeto.

Tabela 3 Calendarização das reuniões

Local	Data	Intervenientes	Assunto
Sala de aula – Escola Olinda Silva - Madeiral	13 de dezembro de 2016 Tempo: Das 16H30 às 17H30	Investigadora Alunos participantes	Confirmação do problema da investigação, após recolha de depoimentos dos alunos em vídeo.

Estaleiro do grupo Portelinha	3 de janeiro de 2017	Investigadora Representantes do grupo Portelinha	Estabelecer parceria entre a Escola Olinda Silva e o grupo Portelinha
Biblioteca – Escola Olinda Silva - Calhau	24 de janeiro de 2017	Investigadora Gestor do Pólo Educativo Olinda Silva Corpo docente	Informações sobre a investigação-ação Apresentação história e cultural do grupo Portelinha Pedido de autorização para a deslocação dos alunos para a zona de Fonte Inês
Sala de aula – Escola Olinda Silva - Madeiral	24 de janeiro de 2017	Investigadora Pais e encarregados de Educação Alunos participantes	Informações sobre a investigação-ação Apresentação história e cultural do grupo Portelinha Pedido de autorização para a deslocação dos alunos para a zona de Fonte Inês

Nesta fase foram definidas as atividades, os conteúdos a ser explorados, os objetivos, estratégias de ensino e o número de deslocações (Madeiral – Fonte Inês – Madeiral).

Com o aval positivo dos intervenientes para a proposta de intervenção pedagógica foi feita uma seleção da bibliografia específica para o tema e foram estabelecidas outros métodos e instrumentos de recolha de dados. A entrevista foi feita ao artista, investigador e gestor do Centro Cultural do Mindelo, AT e tinha como objetivo recolher dados que afirmassem a sua visão sobre a educação em Cabo Verde bem como propostas e sugestões de melhorias. Os questionários foram aplicados aos professores, alunos participantes e

aos pais. Estes últimos foram coordenados pelos alunos (filhos) e o que se pretendia era permitir momentos de partilha de memórias, aproximar as gerações e facilitar uma carga emotiva nos dados recolhidos pelos alunos.

Ao longo deste processo ficou registado o interesse dos intervenientes na participação da investigação-ação e assim foi necessário formalizá-lo e para tal foram entregues ao gestor, pais e encarregados de educação pedidos de autorização para a deslocação e participação dos alunos no Carnaval Portelinha. Foi disponibilizado um plano das atividades (**Anexo 1**) que as datas das deslocações, as atividades que iriam ser desenvolvidas, os locais e os respetivos intervenientes.

Metas alcançadas neste ciclo, se resumem ao envolvimento dos encarregados de educação e do grupo Portelinha no projeto, a redefinição do problema e da pertinência da investigação e a seleção do método de investigação e dos instrumentos de recolha de dados.

4.2 Ação

Os objetivos deste ciclo foram os seguintes: planificar as atividades (**Anexo 1**), implementar das atividades planificadas, analisar e ajustar a planificação seguinte, avaliar os resultados das atividades realizadas e criar estratégias para mudanças de algumas atividades práticas em prol dos resultados até então obtidos.

As atividades antes do Carnaval, tiveram início 23 de janeiro e término no dia 25 de fevereiro, dia em que, o grupo de Carnaval, em questão tinha agendado o seu desfile. Neste grupo se encontram todas as atividades preparativas para o dia do desfile. As atividades desenvolvidas depois do Carnaval, tinham como propósito, avaliar quais foram e de que modos ocorreram as aprendizagens em relação às atividades anteriores.

Como estratégias destacam-se deslocações dos alunos do Madeiral para Fonte Inês, para participarem em oficinas práticas de realização de fantasias e alegorias para o desfile 2017 (promovidas pelo grupo de Carnaval Portelinha e juntamente com a professora investigadora) para sessões interativas com elementos da comunidade, participar nos ensaios (coreografia e música), conhecer e desfilar com os Mandingas de Espia, dramatizar de um conto sobre o Carnaval, brincadeiras, participação no desfile Carnaval Portelinha 2017 e texto e criação teatral na escola, em torno das experiências anteriores com elevada participação de todos os intervenientes.

4.2.1 Descrição e análise das atividades

4.2.1.1 Atividades_ Carnaval de Portelinha

Atividade 1

23 de janeiro a 2 de fevereiro

Tema: Carnaval Portelinha 2017

Conteúdos: Carnaval; Grupo Portelinha; Comunicação Visual; Organização formal; Forma.

Objetivos: Conhecer mais sobre o Carnaval; conhecer a história do grupo Carnavalesco Portelinha; utilizar elementos identitários; valorizar o património cultural; comunicar através da imagem de, forma expressiva usando diversos materiais e suportes; estimular a criatividade e desenvolver o sentido estético nas suas produções; conhecer e aplicar técnicas de impressão (serigrafia).

Estratégias: Dar a conhecer a história do grupo Carnavalesco Portelinha; conversa sobre grupos de Carnaval mindelense; desenho da imagem gráfica “Portelinha 2017”; imprimir a imagem gráfica numa *t-shirt* a partir da serigrafia

Local: Sala de aula (Escola Olinda Silva – Madeiral)

Descrição

A aula foi estruturada em duas partes, de 30 e 45 minutos. A professora iniciou a primeira parte introduzindo o Projeto Carnaval Portelinha, no qual os alunos iriam participar, trabalhando em conjunto com o grupo na criação e realização de fantasias/alegorias para 2017. O projeto foi contextualizado, foram apresentados os seus objetivos e indicadas as datas do seu início e do seu fim.

A aula prosseguiu com a apresentação da história do grupo Portelinha (como surgiu, quem foram os fundadores, para que serve o grupo, quem são os responsáveis, de onde são, como se organizam para a realização do desfile, onde decorrem essas preparações, entre outras informações).

No final desta apresentação, teve lugar um diálogo sobre os grupos Carnavalescos mindelenses que conheciam. Os alunos fizeram perguntas e comentários, alguns indicaram o seu grupo Carnavalesco preferido e outros revelaram desconhecer os grupos.

Deste momento, são de destacar dois curtos comentários dos alunos: “Eu vi o Carnaval na televisão, professora” (A4, diário de bordo, 23 de janeiro de 2017); “No Carnaval nós costumamos ir dormir em Baía das Gatas” (A2, diário de bordo, 23 de janeiro de 2017). Sobre este último, fiquei a saber que, por motivos religiosos, o alunos, os seus familiares e outros fiéis costumavam passar estes dias em retiro.

Na segunda parte da aula (**Fig. 1**), os alunos foram orientados para elaborar uma imagem gráfica que representasse o Carnaval da Portelinha 2017.

Um aluno mostrou a sua intenção: “Eu vou fazer um andor” (A3, diário de bordo, 23 de janeiro de 2016) e outro “Vou fazer Portelinha com uma janela” (A11, diário de bordo, 23 de janeiro de 2017).

No final da aula foi feita uma reflexão, onde eles expuseram qual foi a dificuldade, como decorreu a atividade, propostas para as próximas atividades e cada um apontava para um desenho que tivessem gostado mais que não fosse o seu próprio desenho. Com as dificuldades que os alunos mostraram na representação da realidade (carros alegóricos, máscaras), imagem figurativa e simbólica, muitos optaram por utilizar a tipografia (forma escrita).



Dos trabalhos que foram apresentados, tínhamos que selecionar um como a imagem gráfica do Portelinha, que se relacionasse com o Carnaval. Os alunos votaram no trabalho que, de acordo com a sua sensibilidade estética, se lhes afigurava melhor conseguido.

Atividade paralela

Nos dias 2 e 3 de fevereiro, os alunos deram continuidade a esta atividade. Já tinham sido avisados que deveriam trazer de casa uma *t-shirt* branca para fazer a impressão da imagem gráfica do grupo Portelinha. A intenção seria usar as *t-shirts* numa das visitas.

No primeiro dia, 3 de fevereiro, transportámos a imagem gráfica selecionada para uma folha não absorvente (acetato). A seguir identificámos as cores existentes na composição. Isolámos algumas letras e/ou formas, de acordo com as cores. Quando os *stencils* já estavam prontos, cada um preparou a sua *t-shirt* colocando um material duro dentro e posicionando-o para receber a impressão (**Fig.2**).

Eles estavam emocionados. A técnica de serigrafia era nova para eles, estávamos a ir passo-a-passo mas eles estavam muito ansiosos com o resultado.

No dia seguinte como já tínhamos adiantado o trabalho dedicamos a aula para fazer a impressão. Foram divididos em grupo de acordo com o número de cores a serem impressos. Quando um elemento terminava o seu trabalho, apoiava o que ainda não tinha finalizado. Assim que todos estivessem prontos poderiam trocar de cor com outro grupo. Valorizou-

se nesta atividade, a técnica, o estudo da cor mas também atitudes e comportamentos dos alunos, como por exemplo: a entreajuda, a motivação e a responsabilidade.



Figura 2 Técnica de Impressão: Serigrafia

Atividade 2

27 de janeiro

Tema: Carnaval Portelinha 2017

Conteúdos: Carnaval; fantasias; reutilização

Objetivos: Selecionar uma ala (fantasia) e fazer a inscrição

Estratégias: Expor o tema do desfile para o ano 2017 aos alunos. Apresentar um *power point* com propostas das alas. Escolha e inscrição na ala selecionada.

Local: Sala de aula (Escola Olinda Silva – Madeiral)

Descrição

A segunda atividade foi muito curta. Foi apresentado aos alunos o tema para o enredo 2017. Os alunos mostraram-se muito interessados pelo tema - A infância - e a professora colocou-lhes algumas perguntas sobre a sua própria experiência da infância: Quais eram as suas brincadeiras, o que mais os divertia, com quem costumavam brincar. Os rapazes maioritariamente responderam “jogar futebol”, enquanto as meninas referiram brincadeiras mais variadas: malha, corrida a pau, ringue, entre outras.

As alas para o desfile foram sugeridas pela professora, ao grupo Portelinha, para que o Carnaval desse ano fosse mais sustentável, uma vez que as fantasias seriam confeccionadas com materiais de desperdício.

As fantasias respeitaram o tema e as lembranças que os fundadores dos grupos tinham da sua infância, baseando-se em jogos e brincadeiras (ala de *hands up*, ala de baralho, ala de boneca de trapo), em personagens (ala de Homem Aranha e ala de *Hello Kitty*) e em personalidades da zona, que foram homenageadas (ala Nha Fátima e ala de Gunga).

As alunas estavam indecisas entre a ala de *hands up* e a ala do baralho, mas escolheram desfilar na última. Os rapazes optaram pela ala de *hands up*.

Todos ficaram eufóricos com a idealização das fantasias e esse foi o tema de conversa por alguns momentos.

Atividade 3

28 de janeiro

Tema: Carnaval Portelinha 2017

Conteúdos: Carnaval; Grupo Portelinha; Instituições de apoio à comunidade

Objetivos: Aperfeiçoar os conhecimentos sobre o Carnaval; conhecer o grupo Carnavalesco Portelinha e a comunidade onde está inserido; conhecer o espaço físico do grupo Portelinha; visitar instituições de apoio à comunidade; participar no primeiro ensaio Carnavalesco, denominado assalto.

Estratégias: Visita de estudo às instalações do grupo Carnavalesco Portelinha; visita guiada à zona de Fonte Inês e algumas instituições de apoio à comunidade (Posto Policial, Centro de Saúde, Padaria, Telecom, T+, ADRCA); participação no primeiro ensaio oficial do grupo para o Carnaval 2017;

Local: Fonte Inês

Descrição

A deslocação dos alunos de uma zona rural para a cidade condicionou a realização da atividade nas horas letivas. A atividade deste dia foi realizada na zona de Fonte Inês. As deslocações ocorreram quase sempre num sábado a tarde (das 14:00 às 18:00) e sempre acompanhados da professora.

Na primeira deslocação, eles estavam muito animados e ansiosos pela novidade. Foram apresentados à minha família assim que chegamos. A casa dos meus pais, foi um dos “nossos” espaços na zona de Fonte Inês.

Na visita programada eles tiveram a oportunidade de conhecer os elementos do grupo Portelinha e às instalações do grupo. Os dois grupos (alunos e grupo de Carnaval) fizeram as devidas apresentações e ouviram de alguns fundadores a história do Grupo Portelinha. Um dos elementos do grupo Portelinha tem alcunha de Rei. Um outro elemento questiona: “Rei, no Carnaval significa alguma coisa” (C2, vídeo gravação, 28 de janeiro de 2017), e muitos responderam “Não”.

O C2 prosseguiu na apresentação: “Todos os grupos de Carnaval têm um nome. Não é a toa que vocês fizeram a apresentação primeiro” e passa a palavra para outro colaborador.

Há muito tempo que temos o nosso grupo Carnavalesco. Todos os anos desfilávamos sem nome. Passado um tempo demos um nome “Portelinha”. É nome de uma zona onde costumávamos fazer comida à lenha. Os residentes se queixavam do fumo que entrava na casa deles, então sugeri: vamos passar Portelinha (nome da zona) para o espaço onde executámos o andor de Carnaval. E assim ficou conhecido como Portelinha desde então (C3, vídeo gravação, 28 de janeiro de 2017).

Outro elemento acrescentou “e este ano completamos dez anos” (C4, 28 de janeiro de 2017) e a professora investigadora esclarece para os alunos “Portelinha é mais velho do que a maioria de vocês” (vídeo gravação, 28 de janeiro de 2017)

Foi em 2007 ao regressarmos de um desfile de *Mascrinhas* ou Mandingas, arranjamos um *hands up* na zona. Recolhemos coisas no chão a brincar e tinha alguém que hoje não está aqui, Naty de Tita, e quando vimos muitas crianças reunidas naquele momento do nada a dar *hands up* e a dançar como os Mandingas, a Naty interrogou: Porquê no próximo ano não organizamos para desfilar no Carnaval (C2, vídeo gravação, 28 de janeiro de 2018).

Relembrou o tema do primeiro enredo, Desporto, inspirado numa associação desportiva, Ponta d' Pon, que fica sediada na zona de Fonte Inês.

Questionaram os alunos acerca da sua participação no carnaval e sobre o tema de Carnaval 2017, Infância. Apresentaram também o compositor da música. Perguntaram se eles gostavam de música e se conheciam alguma música Carnavalesca. Começaram a cantar uma música conhecida que praticamente todos os anos é passado na rádio "...Carnaval daí, vamos vadiar (...)" e outros elementos do grupo começaram a cantar o refrão.

O grupo nos fez uma proposta interessante: os alunos poderiam participar na gravação da música deste ano.

Fomos também apresentados ao responsável do grupo dos Mandingas de Espia, que neste ano também estavam a trabalhar em parceria com o grupo Portelinha. Quando a conversa terminou, os alunos já estavam mais a vontade em relação a sua chegada. Visitamos as instalações, viram o início do trabalho no carro alegórico e ficaram entusiasmados com o processo e queriam ver e rodar em um peão que fazia parte do carro alegórico, relacionaram com pessoas da comunidade, brincaram com outras crianças e participaram no ensaio (**Fig. 3**).

Depois seguimos numa visita a zona, guiada por mim (foi a zona onde nasci e cresci, por isso é um contexto que me é familiar), e neste percurso crianças que me conheciam se juntaram ao grupo. Os alunos ganharam novos amigos e visitamos algumas instituições de apoio à comunidade (por ser um conteúdo programático da disciplina de Ciências Integradas, vi a pertinência de neste dia também dar-lhes a conhecer algumas instituições que ainda não funcionavam em Madeiral).

Passamos numa padaria para comprar pão para o lanche. (Pausa para o lanche).

Depois os alunos foram convidados para participar no primeiro ensaio do grupo. Desfilaram parte do percurso com o grupo e tivemos que regressar antes deles. O carro já estava a nos aguardando para levar os alunos à casa.

Tinha programado uma visita a um estúdio onde se costuma gravar as músicas Carnavalescas, também situado em Fonte Inês, mas infelizmente neste dia não foi possível, porque o responsável estava envolvido na criação e gravação de músicas de Carnaval para os grupos oficiais e não teve o tempo livre que era reservado à nós. Este foi um dos motivos que não conseguimos participar na gravação da música e devido a deslocação dos alunos não conseguimos conciliar um horário, uma vez que eles (produtor e compositor/interprete) depois acabaram por fazer a gravação à noite e perdurou até as primeiras horas do dia seguinte. (diário de bordo, 28 de janeiro de 2017)



Figura 3 Primeiro encontro com o grupo Portelinha em Fonte Inês

Atividade paralela

Para essa atividade foi aplicado folhas de perguntas e respostas elaborado com o objetivo de conhecer as opiniões dos alunos em relação ao grupo e a comunidade de Fonte Inês. Deveria ser respondido no dia da visita, mas não tínhamos previsto que o percurso do primeiro ensaio iria ser tão longo, então acabámos por ficar sem tempo. A folha de perguntas e respostas foi aplicada na segunda-feira seguinte, dia 30 de janeiro, na sala de aula.

Terminada a aula, analisei algumas respostas dadas pelos alunos: “A zona de Fonte Inês é diferente porque lá tem muitas casas” (A1, folhas de perguntas e respostas, 28 de janeiro de 2017); “Eu vi muitas pessoas. Eu não gostei dos carros” (A6, folhas de perguntas e respostas, 28 de janeiro de 2017); “Eu brinquei e toquei São João” (A7, folhas de perguntas e respostas, 28 de janeiro de 2017); “Eu vi como se faz um andor (...) Eu gostei da batucada” (A9, folhas de perguntas e respostas, 28 de janeiro de 2017); “Eu gostei do grupo Portelinha” (A2, folhas de perguntas e respostas, 28 de janeiro de 2017); “Eu não gostei da batucada” (A4, folhas de perguntas e respostas, 28 de janeiro de 2017); “Foi bom” (A3, folhas de perguntas e respostas, 28 de janeiro de 2017); “Da próxima vez quero

fazer fantasias de Carnaval e ajudar no andor” (A11, folhas de perguntas e respostas, 28 de janeiro de 2017); “Gostei da parte que estávamos a ensaiar” (A12, folhas de perguntas-respostas, 28 de janeiro de 2017); “Eu vi andores” (A5, folhas de perguntas e respostas, 28 de janeiro de 2017).

Atividade 4

4 de fevereiro

Tema: Carnaval Portelinha 2017

Conteúdos: Carnaval; Grupo Portelinha; Forma; Cor; Comunicação Visual; Materiais.

Objetivos: Promover o Carnaval como espaço para ensino das áreas artísticas; valorizar a cultura popular; explorar a cultura e o Carnaval para propiciar experiências e conhecimentos práticos sobre o Carnaval; estimular a capacidade criadora dos participantes através do trabalho coletivo, desenvolvendo senso crítico e cidadania.

Estratégias: Oficinas para criação e confecção de fantasias.

Local: Fonte Inês

Descrição

Esta atividade foi dividida em três etapas. A primeira etapa foi realizada em casa de uma colaboradora, Natalina Fortes, professora de Artes Gráficas, da Escola Industrial e Técnica do Mindelo, Ensino Secundário. Ela costuma colaborar com o grupo na realização do Carnaval.

A casa dela se transformou numa oficina para criação e confecção de fantasia para o Carnaval Portelinha 2017.

Quando chegamos em casa da professora, foi feita a apresentação. A atividade tinha como finalidade a realização de distintivos que faziam parte do figurino da ala de *hands up* (os rapazes faziam parte dessa ala). Formamos grupos de trabalho para: contorno da forma; corte (para esta tarefa foi formado dois grupos, um para cortar e abrir uma embalagem de água que servia de material para o distintivo e outro para corte das formas - estrela e do distintivo). O primeiro grupo dividiu a cartolina em tiras de 6 cm (estratégia usada para evitar desperdício do material), para depois tirar moldes de uma estrela. Enquanto isto um segundo grupo recortava os lados de uma embalagem de água para a abrir e assim utilizar

o material para fazer o contorno do distintivo. O terceiro grupo já fazia contornos do distintivo numa embalagem que encontramos já preparada para a tarefa.

Essa atividade não aconteceu como o planeado. O espaço (casa da professora) mostrou-se insuficiente para a realização dos trabalhos. Alguns alunos foram perdendo o interesse pelo trabalho, visto que algumas tarefas e materiais eram insuficientes para todos os elementos do grupo, a senhora estava com a televisão ligada e alguns estavam a assistir um desenho animado, outros curiosos com um jogo que uma menina tinha num *tablet*. Surgiram distrações que não havia levado em conta, uma vez que, a oficina que iria decorrer em casa de alguém (diário de bordo, 4 de fevereiro de 2017).

No final da oficina, passados (1:30 depois) foi-lhes mostrado um protótipo do figurino, para eles soubessem onde iria se enquadrar as peças que eles estiveram a preparar.

Uma aluna não gostou do resultado final, da fantasia. Disse: “Não parece muito com a imagem que a professora mostrou no seu *tablet*” (A10, diário de bordo, 4 de fevereiro de 2017).

A segunda etapa foi desenvolvida em casa de outra colaboradora. Formamos três grupos. O objetivo seria pintar com diferentes técnicas sobre uma tela não convencional (peças de roupa de ganga). As peças de ganga pintadas era fantasia para uma das alas, em homenagem a um senhor de apelido Gunga. Algumas técnicas foram orientadas por mim, mas adaptadas e de livre exploração por parte dos alunos. Realizaram o trabalho com muito entusiasmo e dedicação. No final, ficaram orgulhosos com o resultado.

Essa atividade ficou em aberto, porque iríamos dar continuidade a ela na sala de aula.

Atividade Paralela

Retomamos esta atividade, no dia 10 de fevereiro. Mas nesse dia a estratégia utilizada foi diferente. Formei duplas de trabalho. Havia seis duplas e seis cores com instrumentos diferentes para pintar (não convencionais e convencionais). No início foi entregue a cada dupla uma cor. A cada cinco minutos eu efetuava a troca das cores. Os alunos mostraram muito motivados a cada troca de cores. Faziam misturas, conseguiam identificar as cores que se obtinham a partir das misturas, faziam sobreposições de cores conseguindo texturas interessantes. O suporte não convencional (ganga) teve grande impacto, porque o exploram mais livremente, pintavam à frente e atrás, o que se calhar não aconteceria se fosse uma folha ou uma tela.

No final, todas as seis cores, passaram para as seis duplas e os instrumentos de pintura por todos experimentados. Conseguiram registos completamente diferentes a partir da mesma tabela cromática e dos mesmos materiais, visto que cada um é um ser, tem ideias diferentes, tem registos diferentes, expressa de forma individual, logo, a cor também foi aplicada de forma diferente (**Fig.4**).



Figura 4 Realização de fantasias

A terceira e última atividade deste dia, consistia na participação deles no ensaio de organização do desfile (**Fig.5**). Neste ensaio seguimos o mesmo percurso que se utiliza para o dia do desfile oficial do grupo.

Saliento aqui, que muitas declararam terem gostado e participado, mas sentiram cansados. Ainda estavam acanhados e que ao longo do desfile alguns caminham sempre juntos e agarrados um ao outro.

Neste dia, repensamos o plano das atividades, visto que, estava a fazer com que os alunos participassem em muitas atividades no mesmo dia, o que exigia mais de mim, deles e do grupo Portelinha. Assim, em concertação com as partes envolvidas, chegamos a

conclusão, que o melhor seria diminuir o número de atividades e aumentar a carga horária das atividades para que fossem desenvolvidas sem pressa.



Figura 5 Realização de fantasias e alegorias; ensaio Carnavalesco

Atividade 5

19 de fevereiro

Tema: Carnaval Portelinha 2017

Conteúdos: Forma; Cor; Escultura; Adereços; Cenografia para carros alegóricos; Mandingas

Objetivos: Realizar adereços para o carro alegórico; conhecer os aspectos culturais do Carnaval; reconhecer as manifestações Carnavalescas dentro do Carnaval; estabelecer uma relação entre o Carnaval oficial e grupos espontâneos; conhecer aspetos culturais de desfiles dos Mandingas.

Estratégias: Oficina para criação de adereços para cenografia de carros alegóricos; Visitar e desfilar com os Mandingas de Espia

Local: Zona Fonte Inês e Espia

Descrição

As deslocações para a cidade normalmente decorriam num sábado, mas nesta semana, tive que ajustar para que calhasse no domingo, visto ser este o dia em que Mandingas desfilam. Teve outra particularidade: neste dia iniciamos as nossas atividades de manhã (11 horas), para que às 13 horas estivéssemos livres para visitar o estaleiro dos Mandingas e acompanhá-los para conhecer um pouco mais sobre os preparativos pré-desfile (pinturas, figurinos, adornos, etc).

A primeira tarefa deste dia teve lugar no estaleiro de Portelinha. A responsável pela realização do carro alegórico do grupo, foi o monitor da atividade desenvolvida. Ele iria proporcionar aos alunos, o contato com outras formas de arte, cultura e informação. O objetivo era que eles realizassem adereços e cenografia para o carro alegórico.

A seguir, a próxima etapa, foi visitar o estaleiro dos Mandingas (**Fig. 6**). Fomos apresentados aos outros elementos que não conhecíamos e a interação dos alunos com o grupo de Mandingas foi quase imediata. Um elemento foi encarregado de nos explicar como preparavam a mistura para aplicar na pele. Primeiro abriam as pilhas, depois despejavam o conteúdo num pilão e começam a bater no pilão até que se transforme em um pó.

Eles queriam ser pintados também, como algumas crianças que estavam no grupo. Fizemos pinturas faciais. A cada pintura, um aluno vinha me mostrar para eu ver o resultado.

Estavam entusiasmados, mas os preparativos já estavam no fim e a batucada já estava a pronta para o desfile. Saímos do estaleiro e ficamos a espera onde o resto dos acompanhantes aguardava. Assim que organizaram, deram início ao desfile. Os alunos eram seguidos por mim e por mais três colaboradoras. Acompanhamos os Mandingas por mais ou menos 40 minutos e depois regressamos, porque a cada momento a multidão aumentava e temia pela segurança deles já um deles poderia perder na multidão.

Os alunos estavam eufóricos com as marcas na pele, alguns queriam tirar a mistura da pele, mas a maioria preferiu ir para casa com a pele pintada.



Figura 6 Mandingas de Espia

Atividade 6

24 de fevereiro

Tema: Carnaval Portelinha 2017

Conteúdos: Carnaval do Mindelo

Objetivos: Conhecer os aspectos culturais do Carnaval; reconhecer as manifestações Carnavalescas dentro do Carnaval; estabelecer uma relação entre o Carnaval oficial e grupos espontâneos; conhecer aspetos culturais de desfiles dos Mandingas.

Estratégias: dramatizar um conto infantil

Local: Sala de aula (Escola Olinda Silva - Madeiral e Ribeira de Calhau)

Descrição

Durante o 1º e 2º períodos, como motivação para a sala de aula, narrei histórias adaptadas, de um personagem que dei o nome de Joãozinho. Comecei a cultivar nestes alunos, o gosto para ouvir e contar histórias. Eles também foram narrando histórias que conheciam. Essa abordagem, facilitou imenso a dramatização do conto e o envolvimento dos meus alunos. Eles já conheciam Joãozinho como personagem das outras histórias. Para eles foi imediata a relação entre esta história e as outras.

Essa atividade foi implementada no dia do Carnaval de escola. Neste dia os alunos dos satélites (Madeiral e Calhau) deslocam para a escola de Ribeira de Calhau para festejarem juntos. Por isso, aproveitei para dramatizar o conto ao público diferente. O primeiro público inclui todos os alunos da escola do Madeiral (total de 18 alunos, do 1º ao 4º ano). Este decorreu ainda em Madeiral.

Deslocamos para a escola em Ribeira de Calhau e ali, organizamos mais dois grupos: (1º ao 4º anos de Madeiral e Calhau) e (3º ao 6º anos de Ribeira de Calhau) e os respetivos professores.

Um aluno, assim que a história terminou confidenciou que “gostou do Joãozinho” e alguns ficaram muito curiosos em relação ao tapete que serviu de instrumento de apoio para narrar a história.

Este estudo trouxe mudanças e inovações para a comemoração do Carnaval nas escolas, incluindo na programação dramatização do conto “Um Carnaval diferente”, usando um tapete contador de história como recurso. Os alunos a princípio mostraram curiosos e depois motivados com o desenrolar da história. Alguns assumiram prontamente que gostaram do personagem principal “Joãozinho”, outros que identificaram com ele, por este não conhecer muito do Carnaval mindelense.

Destacamos algumas análises: “Gostei quando o Joãozinho disse que no Carnaval ele vai fantasiar de Homem Aranha” (A2, áudio gravação); “Eu achei interessante, o Joãozinho viu que o Carnaval é especial e gostei muito da história (...) O Joãozinho deveria fantasiar de princesa” (A10, áudio gravação); Outro aluno questiona: “Joãozinho de princesa”? (A11, áudio gravação); A aluna responde: “Carnaval é Carnaval. Meninos podem vestir de princesa no Carnaval” (A10, áudio gravação).

Outro aspeto positivo é que a partir do tapete, eles conseguiram identificar a ilha de São Vicente (**Fig. 7**), e as zonas, incluindo as que eles residiam (Madeiral e Calhau), o que

contribuiu para o sentimento de pertença e de identidade e foi introduzido o Teatro que iríamos explorar no próximo bloco de atividades.



Figura 7 Dramatização do conto *Um Carnaval diferente*

Atividade 7

25 de fevereiro

Tema: Carnaval Portelinha 2017

Conteúdos: Carnaval

Objetivos: Conhecer os aspectos culturais do Carnaval; reconhecer as manifestações Carnavalescas dentro do Carnaval; estabelecer uma relação entre o Carnaval oficial e grupos espontâneos; conhecer aspetos culturais de desfiles dos grupos de periferia.

Estratégias: Desfile de Carnaval Portelinha

Local: Zona Fonte Inês e Espia

Descrição

A atividade deste dia se resumia na participação dos alunos no desfile. Assim que chegámos, deslocamo-nos aos vários espaços na zona de Fonte Inês, para que os alunos se inteirassem da dinâmica que se pretendia no dia do desfile. As crianças visitaram o

estaleiro e ficaram deslumbradas com o resultado final do carro alegórico. Interagiram com as outras crianças da comunidade. Tiveram a oportunidade ainda de ver a saída do carro alegórico do estaleiro para o local da partida para o desfile. Almoçaram e foram preparar-se para o desfile.

Quando regressámos, já havia centenas de foliões, a batucada estava pronta e o cantor e os participantes estavam alinhados para o desfile. As crianças encontraram facilmente o seu espaço (**Fig.8 e 9**). Assim, retratam a participação deles no Carnaval deste ano: “Eu gostei, desfilei, cantei, eu vi polícias e *Hulk* e desfilamos com outros rapazes e vi uma porta-bandeira muito bonita” (A3, áudio gravação); “Quando estávamos a desfilar ficamos à frente ao lado da porta-bandeira, dançámos e a A10 deitou-nos purpurina” (A2, áudio gravação); “Eu gostei muito do desfile, estávamos vestidos interessantes, ficamos atrás da porta-bandeira e divertimos muito e gostamos da música” (A10, áudio gravação); “Eu cansei, mas adorei” (A1, áudio gravação); “Eu vi um senhor com três pés” (A5, áudio gravação).

Duas mães, primos, irmãos nos acompanharam e apreciaram o desfile e tanto eles como os alunos querem participar do desfile no próximo ano.



Figura 8 Desfile Carnaval Portelinha 2017:1



Figura 9 Desfile Carnaval Portelinha 2017:2

4.2.1.2 Atividades_ Show de Portelinha

O grupo de atividades que passamos a apresentar, ao contrário do primeiro, aconteceu no contexto sala de aula. Quer dizer que, as deslocções para Fonte Inês encerraram 25 fevereiro, dia do desfile de Portelinha.

As atividades descritas neste grupo aconteceram entre a escola, como havíamos referido e o Centro Social o Madeiral. No centro foram realizados dois ensaios, o último, ensaio geral, visto ser este o espaço onde os alunos iriam fazer a apresentação pública.

Os alunos, em grupo, construíram *sketchs* sobre o Carnaval Portelinha, mais precisamente, em volta da letra da música para o enredo do Carnaval Portelinha 2017. Para tal, criaram textos, recorreram a brinquedos que existem na escola como adereços, e a partir de improvisos cada grupo encontrou cenas que retratassem o Carnaval que eles experienciaram.

Ao longo da construção da peça, os exercícios foram gravados em vídeo. O roteiro foi criado com base na recolha de dados. Posteriormente fomos selecionadas as cenas que fariam parte do produto final, *Show de Portelinha*, nome da peça, sugerida por uma aluna e acordado por todos.

Este grupo de atividades permitiu perceber que as atividades desenvolvidas em Fonte Inês, com o grupo Carnavalesco Portelinha contribuiu para a reflexão dos alunos sobre o Carnaval, sobre as brincadeiras como parte integrante da infância, conhecer a si mesmo e o outro, conhecer e valorizar o património artístico cultural nacional e regional e adquirir aprendizagens como membro de sociedade. Possibilitou ainda trabalhar, cruzando áreas de conhecimento – Educação Artística, Carnaval e infância. O carácter experimental da investigação possibilitou a integração dos alunos num contexto educativo diferente, tais como o não formal.

Atividade 1

26 de maio

Tema: Infância

Conteúdos: Brincadeiras; Carnaval

Objetivos: Conhecer os aspectos culturais do Carnaval; reconhecer as manifestações Carnavalescas dentro do Carnaval; estabelecer uma relação entre o Carnaval oficial e grupos espontâneos; conhecer aspetos culturais de desfiles do grupo Portelinha; desenvolvimento a musicalidade – perceção musical e capacidade e utilização do som como forma de expressão; formação do gosto musical - diversificação de experiências estéticas e repertórios.

Estratégias: Leitura e interpretação coletiva da letra da música para o enredo Carnaval Portelinha 2017, intitulada *Li ca tem ruciada*; debate orientado pelo professor em volta do tema “Infância e as brincadeiras”; colorir partes da letra; leitura coletiva das partes coloridas; ilustração/pintura das brincadeiras que entram na canção; representação individual (mímica) da letra da música a partir das partes; representação em dupla utilizando a fala.

Local: Sala de aula (Escola Olinda Silva – Madeiral)

Descrição – (Aula integrada: E. Cidadania, Expressão Dramática, Expressão Musical, Expressão Plástica, Língua Portuguesa)

Começamos a aula ouvindo a canção *Li ca tem ruciada* (**Anexo 11**). Cantaram enquanto ouviam a música, de forma espontânea, o que mostra que eles ainda não esqueceram dela.

A letra da música foi dividida em 12 partes (equivalente ao número de alunos) pela professora. Os alunos sentaram em roda para ler. Cada aluno recebeu uma folha A4, com

partes da canção que já estavam previamente numeradas. Os alunos seguindo a ordem de 1º ao 12º leram a letra da canção.

A primeira dificuldade apresentada era que eles não conseguiam ler na língua crioula. Apenas um aluno coube uma parte da letra que estava na língua portuguesa, e eles, concordaram que para este, foi mais fácil.

Eles aperceberam que havia colegas com as mesmas partes da canção. São as partes que se repetiam ao longo da canção (refrão). Repetiram a leitura por duas vezes. Eles mesmos depois sugeriram dizer parte do seu texto sem ver na folha, acertamos, mesmo que alguns o fizessem com mais facilidade. Depois de o ter memorizando, passamos com a leitura cantada. Cada um leu a parte que lhe cabia. A primeira estrofe que se repete por duas vezes, a primeira vez foi dita pelo aluno, A11 que tinha essa parte e a segunda vez foi repetida por todos do grupo. O refrão também foi dividido em dois alunos, mas depois todos o repetiram. e a seguir a audição acompanhada do canto das crianças. Depois foram convidados a fazer uma intervenção (desenho ou pintura) na sua folha. Nesta fase fizeram um grupo e um aluno sentou sozinho, por opção. Os alunos que estiveram em grupo nota-se algumas semelhanças nos seus registos na folha (fundo com uma mancha monocromática e alguns elementos visuais: formas, linhas e pontos ao redor da margem do papel ou mesmo e outras vezes cobrindo todas as partes da folha com esses elementos), e, mas o aluno que ficou sozinho, apresentou um registo diferente, sem fundo colorido, e elementos visuais com formas diferentes (diário de bordo, 26 de maio de 2017).

Terminando essa etapa que demorou mais ou menos 20 minutos, fizemos um levantamento dos nomes das brincadeiras que entram na canção.

Transcrevo alguns comentários que foram surgindo “*hands up* ou polícia, professora. Eu o A11 e o A12 costumamos brincar de polícia” (áudio gravação, 26 de maio de 2017); e cantando “senhor barqueiro, deixa-me passar” (A2, áudio gravação, 26 de maio de 2017) identifica mais uma brincadeira que faz parte da canção.

Interpretamos uma passagem da canção que dizia *bola de mei mundo* e este termo ajudou a reforçar a importância do ato de partilhar.

A investigadora questiona se as brincadeiras fazem parte do nosso património. “Sim porque nós costumamos brincá-los” (A1, áudio gravação, 26 de maio de 2017), foi uma das respostas.

Nisto, fizemos uma interpretação da letra e refletimos sobre atitudes como generosidade, amizade, partilha e ainda dialogamos em volta do termo *ruciada* (criança que durante as brincadeiras ou jogos, geralmente, por ser mais pequena, não contava).

Depois foram representar em mímica a parte que pertencia a cada um deles.

Nas apresentações, notei uma certa timidez e dificuldade dos alunos. Não de todos, mas da maioria. Porque era para ser feita em mímica, muitos deles tinham dificuldade em não fazer uso da palavra para passar a mensagem.

Alguns foram bastante criativos na abordagem, outros mais acanhados, uns tentando seguir rigorosamente a sua parte da música para a representação.

A próxima etapa da atividade, que foi desenvolvida em duplas nota-se diferenças. Os alunos estão mais a vontade. Estão menos acanhados (devido ao apoio dos colegas) e o uso da fala facilitou imenso a representação deles, que foi apresentada em seis linguagens diferentes, mas foram abordagens criativas e não tão lineares como da primeira vez (diário de bordo, 26 de maio de 2017).

O grupo (7º e 8º) um dos elementos recusou fazer a apresentação porque queria que o seu colega desse início à apresentação. O colega acabou por fazer a sua parte independentemente do seu colega, e basicamente repetiu o que ele tinha feito quando estava a representar sozinho.

Alguns grupos aproveitaram de brinquedos que estão na escola como adereços para a sua representação.

Atividade 2

29 de maio

Tema: Texto e criação teatral

Conteúdos: Brincadeiras; Carnaval; Infância

Objetivos: Conhecer os aspectos culturais do Carnaval; reconhecer as manifestações Carnavalescas dentro do Carnaval; estabelecer uma relação entre o Carnaval oficial e grupos espontâneos; conhecer aspetos culturais de desfiles do grupo Portelinha; reconhecer as brincadeiras como património cultural; criar texto teatral.

Estratégias: Área vocabular: procurar palavras que se relacionam com o Teatro; jogos teatrais;

improvisação

Local: Sala de aula (Escola Olinda Silva – Madeiral)

Descrição

A palavra “Teatro” foi escrita numa folha e colocada no centro de uma roda composta pelos alunos. A frente deles se encontra uma folha em branco e uma caneta. Cada um deveria encontrar uma palavra que se relacionasse com o Teatro. Citaram palavras como “brincalhada”, “palhaçadas”, “presentes”. A investigadora aceita, mas quer saber a justificação para palavra “presentes”. Foi a resposta de um aluno, mesmo que não tinha sido ele a citar a palavra “Porque as pessoas podem gostar do Teatro e oferecer presentes para os atores” (A9, áudio gravação, 29 de maio de 2017). Continuaram com as palavras: “atrizes”, “atores”, “palco”, “personagens”, “ensaio”, “texto”, mas na última palavra a investigadora completou e explicou que se tratava de um “texto dramático”.

Com as palavras escritas, sob a orientação do professor começamos o debate em volta do Teatro e do que foi surgindo. Foram orientados sobre como montar uma peça de Teatro. O que lhes vêm a cabeça ao lerem a palavra? O que é preciso para montar uma peça de Teatro? Como os atores sabem a hora certa de dizer o seu texto?

No final, chegamos a uma conclusão: todas as palavras cabem dentro do Teatro porque é uma área interdisciplinar. No Teatro podemos explorar quaisquer temáticas, podemos explorar várias áreas criativas e podemos fantasiar à vontade.

Passamos a segunda fase das atividades, os jogos teatrais que tinha como finalidade preparar os alunos para a improvisação e ao respeito mútuo:

Futebol imaginário: Duas equipas sem utilizar a bola, disputam uma partida como se estivessem jogando com a bola.

Amor... ódio...amor:. **Dividir** em duplas. A dupla deverá expressar sentimentos de amor recíproco. O sentimento varia segundo uma escala estipulada pelo monitor. O sentimento aumenta até chegar ao ódio.

Ficaram mais relaxados e à vontade depois de fazer os jogos teatrais. Gostaram mais do último jogo teatral “Amor... ódio...amor”. Foi feita uma pequena adaptação ao jogo e foi introduzido sentimentos, e alterando as duplas. No final para incentivar a sociabilidade, partilha, cooperação, respeito e a tolerância, o jogo foi feito em coletivo. Queriam repetir o jogo e foi repetido. No final

da aula pediram para repetirmos de novo e jogaram novamente (diário de bordo, 29 de maio de 2017).

Improvisação

“Ficaram presos às primeiras experiências. Tanto nos nomes dos personagens como no conteúdo do texto. As abordagens anteriores a partir de improvisações sem texto estavam mais espontâneas e livres do que esta feita a partir de um texto dramático.

Para a próxima atividade pretendo reestruturar os grupos, (3 grupos) dando a cada deles uma fase do projeto Portelinha e a partir daí explorar as suas improvisações, e tirar partido do primeiro exercício de improvisação.

Grupo 1 (1, 2, 3 e 4) – A11, A2, A1 e A10

Grupo 2 (5, 6, 7 e 8) – A12, A9, A6 e A4

Grupo 9 (9, 10, 11 e 12) – A8, A3, A7 e A5.

Inverter a situação. Improvisar em grupo de 4 elementos e só depois criar o texto dramático” (diário de bordo, 29 de maio de 2017).

Atividade 3

02 a 04 de junho

Tema: Infância

Conteúdos: Brincadeiras; Carnaval

Objetivos: Conhecer os aspectos culturais do Carnaval; reconhecer as manifestações Carnavalescas dentro do Carnaval; reconhecer as brincadeiras como património cultural; estabelecer uma relação entre o Carnaval oficial e grupos espontâneos; utilizar brincadeiras na peça teatral.

Estratégias: Texto e criação teatral; distribuir partes da música para cada grupo; improvisação; criar texto dramático a partir da improvisação; definir as personagens e o cenário.

Local: Sala de aula (Escola Olinda Silva – Madeiral)

Descrição

Os alunos analisem e estudem a letra da música *Li ca tem ruciada* (incluem também acontecimentos do Carnaval que achem relevante para a peça) e prepararam uma encenação.

A improvisação deste dia, em vez de duplas, opta-se para a formação de grupos com 4 elementos de acordo com os números subsequentes atribuídos a cada aluno (**grupo 1:** 1, 2, 3 e 4; **grupo 2:** 5, 6, 7 e 8; **grupo 3:** 9, 10, 11 e 12). A partir da encenação, aproveitar falas mais significativas de cada grupo para criar o texto dramático, conhecendo assim a estrutura do mesmo. Em relação à atividade do dia anterior que foi realizada em duplas, esta improvisação apresentou melhorias em termos de conteúdo, texto e encenação. Durante os ensaios foi feita uma chamada de atenção para o tom de voz das personagens para expressar as emoções, a idade, o comportamento, o aspeto físico, a fim de apoiá-los na criação das personagens que cada um iria representar.

Após as improvisações, os alunos são desafiados a escrever um texto dramático, a partir das falas que foram ditas durante as improvisações. Foram fornecidas dicas tais como: abrir parêntesis para instruir sobre a constituição da cena e identificar nomes das personagens e as falas. Apresentaram algumas dificuldades na transição do que foi feito oralmente para a escrita (diário de bordo, 2 de junho de 2017).

Nas aulas os alunos eram livres na sua criação, visto que a peça representava a visão e avaliava de certa forma as atividades anteriores que foram desenvolvidas. Fizeram intervenções, deram sugestões e realizaram todas as atividades propostas sempre com entusiasmo e motivação. O primeiro grupo apresentou a sala de aula, de onde saiu o convite para eles participarem no Carnaval em Fonte Inês. Essa opção foi validada para entrar no roteiro visto que, o espaço escola faz parte da vida deles e foi muito pertinente fazer o jogo duplo entre a ficção e a realidade e dualidade entre “atores” e alunos. O conflito do “eu” e do “outro” facultou o autoconhecimento, favoreceu a aceitação do outro, o respeito pelas diferenças e semelhanças.

Atividade 4

30 de junho a 14 de julho

Tema: Teatro – abordagem conceptual

Conteúdos: Brincadeiras; Carnaval; Música e sonoplastia

Objetivos: conhecer o discurso da estética do Teatro; trabalhar a criatividade; desenvolver a autoestima; desvendar aptidões; valorizar o trabalho em grupo; reflexão

crítica e contínua em volta do Carnaval Portelinha 2017; ouvir diversas fontes sonoras não convencionais e convencionais; criar, imitar e transmitir sons; explorar ritmos diferentes; identificar e distinguir um som do outro (timbre); transmitir diferentes forças sonoras (dinâmica, intensidade); estudar a canção *Li ca tem ruciada*.

Estratégias: Ensaios; leitura coletiva do roteiro; encenação (recolha de subsídios para a peça teatral); realizar e recolher fantasias, objetos e acessórios para a montagem dos figurinos e adereços; criação coletiva do cenário; criação e pesquisa de efeitos sonoros necessários para a peça teatral; acompanhar a canção *Li ca tem ruciada* com o batimento do ritmo, com pulsação e a seguir com o da pulsação; pesquisa e seleção de músicas para a peça teatral.

Local: Sala de aula (Escola Olinda Silva – Madeiral) e Centro Social do Madeiral

Descrição

A partir dos e do material apresentado pelos grupos, foi possível montar uma proposta de roteiro: *Show de Portelinha*. A seguir foi feita uma leitura coletiva do roteiro (**Anexo 10**).

Grupo 1: Sala de aula (de onde saiu o convite para participação no Carnaval Portelinha 2017, em Fonte Inês). Este grupo é constituído por três alunos e uma professora.

Neste grupo, saltou à vista um conceito importante, a identidade. Uma aluna, na peça faria o papel de professora. Para justificar a sua ausência na sala de aula e nos outros grupos, no texto desse grupo, a professora pergunta por ela mesma (A10) e uma aluna responde que ela se feriu por isso não tinha ido a escola. Aqui se nota o confronto entre o jogo *faz de conta* e a identidade da aluna. E ainda, eles sugeriram que o cenário tivesse uma cadeira desocupada, para justificar a ausência da tal aluna.

Grupo 2: Grupo de amigos (quatro) que brincam juntos. São da mesma escola e da mesma comunidade dos alunos do grupo 1, comunidade de origem.

O segundo grupo, algumas brincadeiras e jogos que foram identificadas na canção *Li ca tem ruciada*, foram encenadas por este grupo. Combinem as brincadeiras, mudem de brincadeiras e numa das cenas, dois irmãos, brigam uma bola. A cena da bola, a disputa de quem era o dono, é uma passagem também da canção. A cena no início era feita por dois alunos. Mas, visto que um dos alunos, tinha uma irmã na sala, e como relataram que

costumam disputar os brinquedos, concordamos que a cena poderia ser mais bem concedida se fossem os dois, a trazer para a peça, algo que lhes pertencia na realidade. E, funcionou.

Grupo 3: São amigos, colegas e representam a comunidade acolhedora, Fonte Inês. São eles os responsáveis, pelo ensaio e pela realização do carro alegórico.

Enumeram os elementos que foram utilizados no carro alegórico em Fonte Inês, Portelinha (Homem Aranha, rapaz, rapariga, *Hello Kitty*, coração, pião, carrossel e livro). A partir desta lista, analisaram os recursos da escola que poderia ser aproveitado no jogo do faz de conta, para a realização do carro deles. Aproveitaram as mesas e cadeiras formaram o carro alegórico. O modelo anatómico da escola (que apelidamos de Joaquim), se transformou em Homem Aranha. Fizeram questão de vesti-lo, com uma bata e colocá-lo uma pasta e um chapéu. Mas depois decidiram que iriam ter que usar a fantasia de Homem Aranha. Para o rapaz e rapariga que havia no andor que tinha visto no Carnaval, optaram por substituir essas duas esculturas por bonecas (e ofereceram por trazê-las de casa). Uma aluna do grupo 1, personagem professora, fez um pião e alguns losangos em casa, para a decoração do andor.



Figura 10 Momentos de ensaio

Os grupos também realizaram os figurinos. Para estas atividade em concreto, os grupos não foram os mesmos das cenas. Houve a necessidade de distribuir os alunos em grupos diferentes para que valorizassem o trabalho em grupo, para trocar experiências, para desvendar capacidades e para facultar a entreaajuda.

O tempo estipulado para a Educação Artística na escola é insuficiente por isso, a criação teatral é feita em correrias. Neste sentido foi importante a elaboração de uma planificação interdisciplinar com objetivo de rentabilizar energias e tempo. O processo construído fez com que todos os dias as crianças tivessem a oportunidade de concretizar etapas: a realização das fantasias e adereços, as marcações no ensaio de textos e de posicionamentos e o cenário (**Fig.10, 11, 12, 13 e 14**), sonoplastia e recolha das músicas para a trilha sonora.

Foram utilizados para esta atividade, instrumentos musicais da escola tais como: guizeira, xilofone, triângulo, pratos, metalofone e os jogos de sino. Exploramos instrumentos convencionais e não convencionais, produzindo sons ao serem percutidos ou agitados pelos alunos.

De seguida, elaboramos uma lista sons que eram necessários para a trilha sonora da peça *Show de Portelinha*. Entravam na lista sons como: sino da escola, falatório das crianças, risos, apito, claque de jogos. Os sons foram gravados para a audição no final da aula.

Ainda fez parte da trilha sonora da peça, a música *Traboi ta dignifica home* (2015) e *Li ca tem ruciada* (2017) autor Jocelino Fortes, do grupo Portelinha, a música *Mamãe eu quero* de Carmen Miranda e *Bom Barqueiro* de Carlos Vidal.



Figura 11 Realização do figurino do *Mascrinhas*



Figura 12 Realização do figurino Baralho de Cartas



Figura 13 Realização do figurino do Mandingas



Figura 14 Realização do figurino da Porta-bandeira

Em relação aos ensaios foi visível a evolução dos alunos desde os primeiros jogos teatrais até ao ensaio geral: desinibiram, desenvolveram a criatividade, imaginação e fantasia. Estavam mais autónomos, divertiram-se imenso, exerciam o papel de encenadores dando sugestões aos colegas, ajudavam-se uns aos outros e foi o desenrolar de um trabalho em equipa.

Para a apresentação da peça, os alunos tiveram a iniciativa de pedir autorização aos responsáveis do Centro Social do Madeiral e fazer a apresentação ali. Segundo eles, seria um espaço propício, e assim, eles poderiam convidar os familiares, amigos e a comunidade em geral. O ensaio geral foi feito neste espaço (**Fig. 15**).



Figura 15 Ensaio geral

Atividade 6

15 de julho

Tema: Educação Artística e Patrimonial, Carnaval; Infância

Conteúdos: Brincadeiras; Carnaval; Infância

Objetivos: Avaliar criticamente os contributos da celebração do Carnaval para a promoção da Educação Artística e Patrimonial na cidade do Mindelo.

Estratégias: Apresentação pública da peça teatral *Show de Portelinha*; Apresentação do grupo Portelinha à comunidade do Madeiral; Música (músico do grupo Portelinha); Dança (grupos convidados); Exposição fotográfica; Entrevista (alunos); Reflexão e avaliação das aprendizagens.

Local: Centro Social – Madeiral e Sala de aula (Escola Olinda Silva – Madeiral)

Descrição

Visto que as atividades letivas já tinham sido encerradas (12 de julho), sentiu-se a necessidade de promover esse evento num sábado, com os participantes (alunos, alguns membros do grupo Portelinha, investigadora) e convidados (familiares, amigos e residentes da comunidade) para uma avaliação geral das atividades e levantamento de dados finais do projeto. Essa data foi agendada de acordo com a disponibilidade das partes envolvidas.

Começou por explicar os objetivos do projeto e apresentou a programação aos convidados: peça teatral (**Fig. 17 e 18**), apresentação do grupo Portelinha (**Fig. 19**) à comunidade, música, dança, exposição de fotografias (**Fig. 20**). A exposição das fotografias documentava a participação dos alunos ao longo da intervenção pedagógica e cultural e era ao mesmo tempo parte integrante do cenário (**Fig.16**). Por isso, a referida atividade foi a última do dia assim o palco já estaria livre para os convidados circularem.



Figura 16 Cenário da peça teatral



Figura 17 Apresentação da peça teatral *Show de Portelinha:1*



Figura 18 Apresentação da peça teatral *Show de Portelinha:2*



Figura 19 Apresentação do grupo Portelinha à comunidade do Madeiral



Figura 20 Visita à exposição de fotografias

O envolvimento dos alunos, pais e encarregados de educação, da comunidade do Madeiral e de Fonte Inês foi de grande valia para a última sessão de recolha de dados e, conseqüentemente, para a reflexão e avaliação das ações desenvolvidas ao longo do projeto. O grupo Portelinha foi representado por algumas crianças (que se tornaram amigos dos alunos), pelo compositor e intérprete da música *Li ca tem ruciada*, que atuou cantando a música, e por outros membros não menos importantes dos referidos.

Os alunos conseguiram identificar nomes de muitos dos membros do grupo que queriam convidar. Nisto, apercebe-se que a relação interpessoal foi estabelecida e muito positivamente.

Os presentes mostraram satisfeitos e surpreendidos pelo trabalho dos alunos, foram aplaudidos e demonstraram a sua alegria pelo tamanho dos sorrisos. A apresentação superou de longe os ensaios e representou a entrega, dedicação, empenho e o prazer emprego em todas as etapas do projeto” (diário de bordo, 15 de julho de 2017).

As atividades em cima referidas, foram implementadas no Centro Social do Madeiral.

Para complementar a observação participante, os alunos foram entrevistados (algumas entrevistas decorreram no Centro e as restantes na escola), na tentativa de manter o envolvimento e participação dos mesmos na reflexão final, em volta dos conteúdos abordados durante o projeto apontando as aprendizagens, motivações, experiências e fraquezas encontradas no decorrer do projeto.

Os alunos e os convidados visitaram a exposição e procuraram reconhecer-se nas fotografias. Muitos deles, após a identificação, chamavam os familiares e conhecidos para que os vissem nas fotografias, partilhando assim momentos vivenciados durante o projeto.

A professora-investigadora encerrou esta etapa na sala de aula, agradecendo a presença dos alunos e mostrando que o envolvimento de cada um foi crucial para o projeto. Agradeceu aos pais e encarregados de educação presentes, pela confiança e pela disponibilidade que mostraram, desde do início, em colaborar na intervenção pedagógica.

Consideramos ser uma tarefa difícil nomear por escrito os ganhos alcançados nesta etapa, mas fazemos uma síntese dos resultados alcançados: cumpriram o seu propósito, visto que foi notável a participação ativa de todos os intervenientes; a avaliação foi positiva no que respeita à planificação e execução das atividades; e destas foi recolhida uma grande diversidade de dados que facilitou a análise.

4.3 Reflexão e avaliação

O projeto, em termos pedagógicos, cumpriu com o seu propósito enquanto unidade de trabalho formativa e informativa. Proporcionou experiências e conhecimentos sobre as áreas criativas exploradas na Educação Artística, a partir de toda a dinâmica artística criada em volta do Carnaval, que se tornaram base para a exploração e interação dos conteúdos delineados no currículo nacional, para as três expressões (Expressão Dramática, Expressão Musical e Expressão Plástica), o que motivou os alunos do 1º ciclo de educação básica para o Carnaval, utilizando características da cultura local. As estratégias e recursos podem ser ilimitados para os professores de Educação Artística utilizarem numa abordagem curricular relacionada com o Carnaval, tendo em conta a diversidade de atividades que foram implementadas, podemos afirmar que foi possível promover a Educação Artística e o Carnaval através da Educação Patrimonial.

Com este projeto, os alunos conseguiram aplicar o método de resolução de problemas, realizaram atividades para Carnaval e conseguiram navegar nos diversos campos criativos que compõem o Carnaval de Mindelo, como a Dança, o Desenho, a Escultura, a Moda, a Música, a Pintura, entre outros.

A resposta às mudanças na educação passa pela construção de uma educação pós-moderna crítica, e que de forma geral caracteriza-se como sendo uma educação efetivamente interdisciplinar.

A linguagem da pós-modernidade é interdisciplinar, em que o social, político, económico, tecnológico, cultural coexistem através das informações que nos chegam diariamente. Com a quantidade de informação vê-se necessitado de desenvolver capacidades de interpretação, o que condiciona um leque de conhecimentos a partir dessas informações. A interdisciplinaridade rompe com as fronteiras a partir da flexibilidade, mutabilidade, heterogeneidade, no social incluindo a escola e o seu carácter educativo. As atividades desenvolvidas para este projeto conseguiram responder às exigências pedagógicas de uma

educação interdisciplinar. Foi possível efetuar a união entre as três expressões (Dramática, Musical e Plástica), estas como o Carnaval. O Carnaval uniu-se às brincadeiras e com o Teatro. Este último como paliativo para uma Educação Artística dirigida para o património, valorizando acontecimentos sociais e culturais.

Com esta prática, verifica-se que os docentes são os principais responsáveis para provocar mudanças nas escolas, melhorando assim o processo ensino aprendizagem para que haja alterações significativas no pedagógico que refletem no meio social.

Um professor autónomo é aquele que arrisca para melhorar, testa, experimenta para provocar mudanças e melhorias no ensino. Um professor autónomo está bem incorporado no professor investigador e no perfil de um professor que se enquadra numa escola pós-moderna.

CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E CONCLUSÕES

5.0 Introdução e finalidades

A primeira parte deste capítulo destina-se a apresentação dos resultados obtidos nessa investigação-ação a partir da análise dos dados fornecidos pelos intervenientes. A segunda e última parte expõe as considerações finais e implicações para futuras investigações.

Os resultados apresentados seguem a seguinte ordem:

- Modelo de Educação Patrimonial
- Relação entre brincadeiras, Educação Artística, Carnaval e Cultura local
- Abordagem curricular relacionada com o Carnaval

5.1 Apresentação dos resultados

5.1.1 Modelo de Educação Patrimonial

A análise dos currículos do 1º ciclo do Ensino Básico permitiu constatar que a Educação Patrimonial ainda não tem lugar como disciplina no currículo do aluno. Esta consta como uma área transversal a ser abordada dentro do tema cultura. Logo, existe um descaso por parte das entidades responsáveis da educação acerca da Educação Patrimonial, portanto não existe modelo a ser seguido e nem manuais para trabalhar a Educação Patrimonial.

Verificou-se desde o início do projeto, a fraca participação e interação dos alunos nas manifestações culturais da ilha, nomeadamente, o Carnaval. A maioria celebrava a data, em iniciativas desenvolvidas na escola, considerada como ritual: os alunos das escolas satélites (Calhau e Madeiral) deslocavam-se para a Pólo Central (Ribeira do Calhau) fantasiados (o tema do Carnaval e as respetivas fantasias dos alunos, já tinham sido definidos pelo corpo docente da escola; os alunos do 1º e 2º ano normalmente não participavam na confeção das fantasias, ficava a cargo dos professores das turmas), lanchavam, ouviam música, dançavam, cantavam e por fim, almoçavam.

Este estudo assentou num modelo de Educação Patrimonial que foi testado com êxito no contexto do ensino básico, na Escola Olinda Silva, na cidade do Mindelo e poderá ser adaptado a outros níveis de ensino. A grande motivação evidenciada pelos alunos participantes que envolveu a participação deles no Carnaval Portelinha realizado em outra comunidade, permitiu estimular o interesse dos alunos e trouxe mudanças na comemoração da festa popular nas escolas.

A intervenção pedagógica envolveu conceitos como brincadeiras, património, identidade e estimulou o interesse dos alunos para o Carnaval e a reconhecê-lo como património cultural.

No geral, o modelo colaborativo mostrou-se ser vantajoso porque permitiu partilhar costumes, valores, experiências, atitudes culturais, brincadeiras entre os membros das duas comunidades. Estreitaram-se as relações humanas a cada deslocação dos alunos a zona de Fonte Inês, o que favoreceu na tomada de si próprios como membros da sociedade e das possibilidades de intervenção social, a partir do exemplo do grupo Portelinha. A estratégia colaborativa uniu instituições formais, informais e não formais numa visão comum, de preservação e valorização do património.

Os alunos deram uma excelente contribuição para o Carnaval Portelinha 2017 desde a participação no assalto Carnavalesco, do envolvimento na confeção das fantasias e realização das alegorias para o desfile (...) o envolvimento deles na comunidade foi natural (...) como se estivessem no Madeiral, mas já sabiam o que os aguardava aqui (...) para mim, nunca sentiram-se fora do grupo (...) gostei da forma como envolveram com as outras crianças da zona. (C1, gravação em áudio, 25 de fevereiro de 2017)

A metodologia de trabalho foi a de resolução de problemas, baseada nos passos metodológicos da Educação Patrimonial propostos por Horta et al. (1996), passos estes que estão amparados nas experiências vividas e indicam quatro fases do processo ensino aprendizagem que consistem na observação, registo, pesquisa e apropriação:

Observação (consistiu na identificação de rituais ligados à celebração do Carnaval e a sua respetiva caracterização): “Gostei muito da atividade com os Mandingas; pintamos a cara, desfilamos com eles e gritamos com os Mandingas *Aria* (...) vi o pião a girar no andor e o lugar onde a rainha iria ficar (...) Adorei a música que estávamos a ensaiar” (A10, áudio gravação, março, 2017); “Levaram o andor para rua, fomos para casa da irmã da professora para vestir a fantasia, fizemos pinturas no rosto e depois fomos desfilar” (A3, áudio gravação, março de 2017); “Vi um senhor fantasiado de *Hulk*” (A5, áudio gravação, março de 2017).

Registo (foram enumerados os bens culturais salvaguardados pela comunidade e registados por intermédio de desenhos, fotografias, vídeos, descrições verbais e escritas);

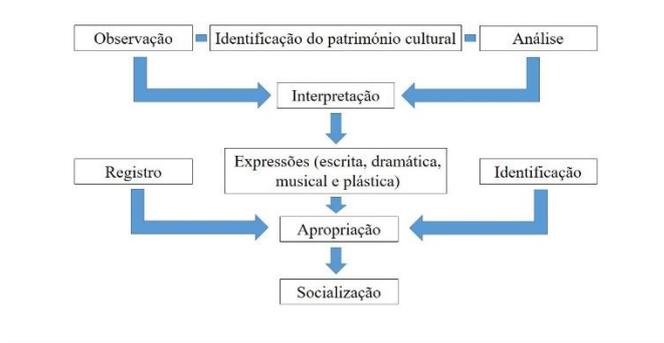
Pesquisa (os dados recolhidos pelos alunos foram interpretados e fizemos uma análise crítica, relacionando o Carnaval com as brincadeiras, ambos com elementos do património cultural).

Relacionando o Carnaval com as brincadeiras, os alunos respondem por meio do questionário: “Porque são para a gente se divertir” (A4); “Porque no Carnaval tem muitas brincadeiras” (A5); “Porque nós podemos sambar, brincar, dançar, ver gente, sorrir e divertir” (A10); “Tem muitas brincadeiras no Carnaval, é divertido e fantástico” (A3); “Porque é divertido, tem muitas coisas. Tem pessoas a sambar. As vezes os andores vêm com figuras dos desenhos animados, com os figurinos vestidos” (A9); “Nós podemos divertir, dançar, podemos tocar tambores” (A12); “Porque no Carnaval tem muitas brincadeiras que costumamos fazer” (A2); “Tem muitas pessoas para brincar e muitas brincadeiras” (A12); “Tem muitas brincadeiras e é divertido” (A11); “São interessantes e divertidos. Rimos muito” (A8); “Porque podemos brincar de Carnaval e no Carnaval podemos fazer brincadeiras: se eu fizer um andor e vestir uma boneca eu consigo brincar de Carnaval” (A1); “Não são iguais” (A7).

Apropriação (ou identificação implicou o envolvimento emocional dos alunos com o Carnaval Portelinha, a sua participação criativa e a valorização do mesmo a partir da peça teatral criada por eles, sob a orientação da professora).

Comentaram: “Adorei o desfile, ficamos à frente com a porta-bandeira, dançamos e cantamos” (A2, áudio gravação, março de 2017); “Estávamos atrás da porta-bandeira e divertimos à brasa” (A10, áudio gravação, março de 2017); “Desfilámos com os outros rapazes, cantei, andei, vi um policial, uma linda porta-bandeira e *Hulk*” (A3, áudio gravação, março de 2017).

Esquema adaptado para Educação Patrimonial



Fonte: Schneid (2014, p. 33)

Durante o processo foi feito acompanhamento técnico das experiências/atividades que foram realizadas, favorecendo assim, o autoconhecimento, a valorização das suas capacidades e do seu património.

Foram promovidas práticas educacionais interdisciplinares, com temáticas transversais, DHCCP (Direitos Humanos, Cidadania e Cultura da Paz), de acordo com os parâmetros curriculares do Ministério da Educação; foram valorizadas temas locais (brincadeiras) nas ações educativas, para promover uma educação do e para o património, favorecendo direitos à memória individual e coletiva.

A peça de Teatro foi o espelho da forma como se sentiram à vontade. A forma como criaram toda a situação para a peça, representa, mostra tudo que eles sentiram, o que vivenciaram. Foi um pouco de cada um deles que deu origem a algo tão lindo (C1, áudio gravação, 25 de fevereiro de 2017).

O modelo e recursos para a promoção da Educação Patrimonial levados a cabo nesta investigação-ação, abraçaram também os quatro pilares da educação pós-moderna propostos pela Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Baseado no prazer de compreender, de conhecer, de descobrir, os alunos aprenderam a conhecer porque aprenderam mais sobre o seu contexto sócio cultural; o aumento dos saberes sob os seus diversos aspetos, leva a compreender melhor o ambiente, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite conhecer o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir, Delors (2003).

Aprenderam a fazer, uma vez que tiveram uma participação ativa no Carnaval Portelinha 2017. Adquiriram habilidades que os tornam aptos a enfrentar numerosas situações do quotidiano e a trabalhar em equipa fundindo as experiências do ensino com as do trabalho. Um dos maiores desafios da educação, segundo Delors (2003), aprender a viver juntos, foi um dos ganhos da investigação, uma vez que foi possível a descoberta de si mesmo e a descoberta progressiva do outro. A colaboração no projeto Carnaval Portelinha 2017 contribui para resolver estereótipos e conflitos entre comunidades rurais e comunidades urbanas. Esta estratégia permitiu desenvolver a capacidade de empatia que irá refletir nos comportamentos sociais.

Delors (Ibid, p. 99) em relação, ao pilar da educação aprender a ser, escreve: “educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade”.

5.1.2 Relação entre brincadeiras, Educação Artística, Carnaval e Cultura local

Ao tomar as experiências culturais vividas pelos alunos como documentos a serem explorados permitimos que reflitam acerca da sociedade em que vivem e o modo como nela participam, seja através das brincadeiras, que dão continuidade àquilo que podemos considerar um património já existente, seja através da participação no Carnaval, algo mais recente no contexto da sua região, que tem vindo a consolidar-se enquanto identidade de uma cultura. A metodologia adotada contribuiu para a participação aberta e interativa (dinamizadora) dos intervenientes. Nestas práticas interventivas, os alunos acabaram por desenvolver um olhar sensível, sentido crítico, uma consciência cultural e interventiva sobre o Carnaval e o seu papel na valorização do património cultural.

Durante a implementação do projeto podemos considerar que os dados recolhidos (observação, entrevistas, questionário, registos audiovisuais, folhas de pergunta resposta) confirmaram resultados previstos em relação ao interesse, empenho e envolvimento dos participantes, principalmente dos alunos;

(...) a primeira visita à Portelinha decorreu como o planeado, sem sobressaltos. Os alunos estavam curiosos por conhecer mais sobre a comunidade (...) foi feita a apresentação entre os alunos e alguns membros do grupo Portelinha; visitaram o estaleiro, brincaram com algumas crianças e fomos fazer uma visita guiada às principais instituições locais (Posto policial, Telecom, T+, padaria, centro de Saúde, Associação Desportiva Ponta d Pon) acompanhados de crianças de Fonte Inês (...)

Participamos no assalto Carnavalesco - primeiro ensaio do grupo; é um ritual que marca as preparações para o Carnaval (...) Regressaram ao Madeiral às 19:00. No trajeto eles questionam se no próximo dia podem trazer familiares - principalmente irmãos e primos” (Diário de Bordo do investigador, 28 de janeiro de 2017).

Nas aulas verificou-se a emoção dos alunos. Qualquer oportunidade os alunos referiam a sua deslocação a Fonte Inês e combinavam algo para uma próxima vez. Adjetivaram ou caracterizaram as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto como “algo interessante”.

Tal como a semana passada, as atividades deste dia em Fonte Inês decorreram como o esperado, mas verificou-se que é necessário diminuir o número de atividades por dia. Assim que chegaram os alunos foram para a casa de uma professora colaboradora do projeto, Natalina Fortes e ajudaram na confeção de fantasias para a ala *hands up*. Cortaram estrelas, decalcaram distintivos. A segunda atividade, intervenção (pintura) em peças de vestuário em ganga para uma outra ala, Gunga, foi realizada na casa da irmã da professora. A terceira e última atividade deste dia foi o ensaio” (diário de bordo, 04 de fevereiro de 2017).

Conteúdos como identidade e património foram abordados por intermédio das brincadeiras e assumiram um papel central (conteúdo base) no Carnaval e na Educação Artística.

As atividades relacionadas com brincadeiras foram propícias para discutir a problemática do género, contribuindo para atenuar a separação entre brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos. A abordagem facilitou a reflexão sobre estereótipos culturais relacionados com questões de género.

As brincadeiras foram aproveitadas como recurso para despertar o interesse, curiosidade e motivação dos alunos a fim de apoiá-los na construção do conhecimento artístico e enriquecimento cultural. Das análises e respostas apresentadas pelos alunos ao questionário aplicado constatámos que brincam todos os dias e as brincadeiras acontecem tanto em casa, como na escola e na rua. Dos doze alunos, três incluem o local do trabalho do pai ou da mãe como outro espaço onde costumam brincar. Em relação à idade dos companheiros de brincadeira, a maioria (9/12) brinca com pessoas de todas as idades (da mesma, mais novas e mais velhas), sendo que apenas dois alunos referiram brincar com pessoas da mesma idade e mais velhas e um único aluno constatou brincar com pessoas

mais novas e mais velhas, mas não com as da sua idade. Como brincadeiras praticadas tanto por meninas como por meninos praticam foram mencionadas o “senhor barqueiro”, “trouxe as cartas” e “mangaxada” (às escondidas). As crianças referiram ainda “saltar a corda”, brincar ao “trouxe as cartas”, com bonecas e com outros brinquedos (utensílios de cozinha), como sendo brincadeiras próprias de meninas; e “o pião”, “jogar à bola” e “*hands up*” como sendo brincadeiras próprias de meninos.

Brincar tem grande importância na vida das crianças. Elas fazem proveito de todas as oportunidades para transformá-las em brincadeiras. As crianças explicam o brincar, em comentários: “Ser feliz é brincar com amor, com alegria, sem magoar ninguém. Brincar com paz, sem violência.” (A9); “Brincar é correr, saltar, divertir e ficar alegre.” (A2); “Teatro, porque tem gargalhadas e muita diversão sem pensar em nada, só brincar.” (A1).

As brincadeiras transformaram-se numa ponte, proporcionaram ligações entre escola, comunidade, família e Carnaval. Estavam presentes em todo o processo de intervenção tanto na comunidade acolhedora como em sala de aula. As brincadeiras tiveram lugar, desde a composição da letra da música do Carnaval Portelinha 2017 até à apropriação dos bens culturais por parte dos alunos e à representação das suas vivências durante o Carnaval.

O processo abrangeu várias gerações, a partir das memórias partilhadas dos pais e encarregados de educação sobre a sua infância e os seus modos de brincar. Tal como os filhos, os pais costumavam brincar em casa, na rua e na escola. Brincavam com familiares, amigos e colegas da escola. Os brinquedos, se houvessem, eram artesanais ou feitos a partir de reaproveitamento de materiais. A maioria das brincadeiras referidas no questionário estão ativas ainda. Os alunos participantes reconheceram e os praticam essas brincadeiras. Referiram também que antigamente o Carnaval era realizado a partir das brincadeiras tradicionais.

Os professores, ao responder ao questionário, definiram brincadeiras e infância, através dos seus comentários: “Infância é o período de espontaneidade, de liberdade, em que (quase) tudo é permitido. Brincadeiras são formas de expressar, comunicar, de interagir.” (D1); “A infância é a fase mais bela da vida do ser humano em que tudo gira à volta da fascinação e as brincadeiras momentos inesquecíveis de interação entre as crianças.” (D2); “Infância é um período de crescimento e desenvolvimento em que a criança vai estruturando a sua personalidade e as brincadeiras são fundamentais nesse período.” (D5);

“Infância a fase da vida humana caracterizada pela criatividade espontânea das crianças, em que tudo está ligado a brincadeiras e ao divertimento de forma geral.” (D6); “A infância é a idade das brincadeiras, da imaginação, das fantasias.” (D7).

Valorizou-se, deste modo, a espontaneidade das crianças o que permitiu trabalhar as habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas dos alunos. Foi constatado mudanças de comportamento e atitudes das crianças, uma vez que elas apreendem com as relações cotidianas.

As crianças do Madeiral comportaram como as crianças de Fonte Inês. Fizeram tal e qual os alunos de Fonte Inês, que estão acostumados a participar no Carnaval e sabem tudo o que tem que fazer durante o desfile. E eles têm que participar no próximo ano. Aliás, sinto que já faziam parte do grupo, só que estavam ausentes (...) comportamento exemplar de quem quer ajudar e não atrapalhar (C1, áudio gravação, 25 de fevereiro de 2017).

Através das brincadeiras as crianças desenvolveram a consciência de si mesmos e do outro, o que contribui para a construção da sua identidade e de uma identidade criada a partir das fantasias, visível nos “jogos de faz de conta”. Neste caso, mostraram a sua criatividade, que de acordo com Munari, (2007, p. 24) “é uma utilização finalizada da fantasia, aliás, da fantasia e da invenção, simultaneamente (...)”

Neste contexto, como projeto investigativo, brincar possibilitou desenvolver a criatividade, promover conhecimentos dos alunos acerca do Carnaval, valorizar as brincadeiras como património, incentivar o ensino ligado à vida, introduzir mudanças no processo de ensino aprendizagem através de e nas brincadeiras e ainda motivação dos alunos como seres sociais, uma vez que, brincar está em todas as tarefas desenvolvidas pelas crianças.

Assim, Munari (2007, p. 39) verifica:

A cultura popular é uma manifestação contínua de fantasia, criatividade e invenção. Os valores objetivos destas atividades são acumulados naquilo que se chama tradição, técnica ou arte, como se queira. E estes valores são continuamente aferidos por outros atos de fantasia e de criatividade e, portanto, substituídos quando se mostram ultrapassados. Assim, a tradição é a soma, em contínua transformação dos valores objetivos úteis para as pessoas (...) limitar-se a repetir um valor, sem fantasia não significa continuar a tradição, mas travá-la, fazê-la morrer. A tradição é a soma dos valores objetivos e a coletividade deve renovar-se continuamente, senão quiser depauperar-se.

A interdisciplinaridade exigiu um planeamento específico para que houvesse cruzamento entre as disciplinas, mas mostrou ser uma grande aliada, visto ter facilitado a introdução dos conteúdos de forma natural nas outras unidades curriculares dos alunos (Ciências Integradas, Educação Física e Motora, Língua Portuguesa e Matemática), por intermédio da linguagem nata das crianças: as brincadeiras.

Além disso, a interação das expressões (Dramática, Musical e Plástica) e das brincadeiras durante as atividades de preparação e participação no Carnaval Portelinha e a criação da peça teatral *Show de Portelinha* permitiu englobar os conteúdos e áreas de exploração propostas no currículo do aluno.

Com a apresentação da peça teatral *Show de Portelinha*, no Centro Social do Madeiral procurei promover em simultâneo a disciplina de Educação Artística, o Carnaval realizado por grupos de animação, nomeadamente o de Portelinha e as brincadeiras como linguagem que uniu as duas comunidades e que uniu gerações. Permitiu também promover a integração das famílias e das comunidades envolvidas.

A peça teatral gerou respostas satisfatórias dos alunos participantes e dos membros das duas comunidades e, por acolher as expressões e linguagens criativas, revelou as competências adquiridas pelos alunos tanto do ponto de vista prático como teórico.

O resultado final, a peça teatral *Show de Portelinha* mostrou a viabilidade em cruzar as várias expressões artísticas num projeto educativo, tendo como espetadores residentes da zona de Fonte Inês e do Madeiral, envolvendo faixas etárias diversas (crianças, adultos e idosos).

A escola assumiu o dever de valorizar as formas culturais representativas da criatividade e do modo de viver.

5.1.3 Abordagem curricular relacionada com o Carnaval

Ao longo da investigação foi possível perceber que comunidade não participa nas decisões do processo educacional das comemorações ligadas ao Carnaval e a escola não é estimulada a interferir nas mesmas.

Verifiquei ainda que apesar das várias teorias educativas interligando a comunidade à escola, a escola nacional reflete sobre a realidade em que se encontra inserida, mas não é uma prática pedagógica. Essa problemática que persiste na educação, foi levada em consideração, e esta investigação procurou contribuir para reverter a situação. Nota-se um descaso em relação aos conhecimentos da comunidade para a educação e o mesmo descaso dos agentes Carnavalescos competentes em interagir com a escola para partilha de valores, costumes, técnicas e saberes no que toca ao tema, a fim de enriquecer a aprendizagem.

O contexto cultural dos alunos revela-se como um elemento fundamental para a revisão e execução do currículo, tornando-o um recurso funcional e útil para uma educação para toda a vida, e neste sentido falta-nos questionar qual o modelo de ensino desejamos e que modelo de formação desejamos para os nossos professores. ´

Constatou-se que as abordagens utilizadas (Carnaval e Teatro) eram completamente novas para os alunos, mas se empenharam na realização de todas as atividades e usaram a criatividade na apresentação de soluções para problemas que foram surgindo ao longo do processo.

Analisando comentários de um dos membros do grupo Portelina, dentro do contexto da pesquisa, fica claro que ficou surpreendido com os resultados apresentados pelos alunos:

Eu fotografei o andor que eles fizeram para a peça teatral e mostrei ao João como os alunos reproduziram o andor feito por ele e outros colaboradores. E ele ficou muito feliz e referiu que os alunos estavam mesmo atentos em todos os detalhes do andor (...) fizeram tudo na brincadeira, mas ao mesmo tempo sérios. Responsabilidade de cada ator representando a sua maneira, mas engajado no grupo e tornou-se uma brincadeira séria. (C1, áudio gravação, 15 de julho de 2017).

O seu discurso esteve coerente com três eixos de exploração construídos para esta investigação-ação: 1º Brincadeiras, 2º Carnaval e 3º Teatro. Diante do cruzamento destes eixos torna-se importante referir a grande potencialidade destas áreas para a interdisciplinaridade na educação, uma proposta pós-moderna.

Brincadeiras

Os professores que responderam ao questionário, no âmbito do estudo, concordam que as brincadeiras constituem uma ferramenta essencial de aprendizagem das crianças, revelam quais as disciplinas preferem trabalhar temas como Carnaval e brincadeiras e justificam as respostas nas seguintes notas: “Ciências Integradas, Língua Portuguesa, Dramática, Expressão Musical, Expressão Plástica e Educação Física porque são temas versáteis e ricas, integram em qualquer disciplina” (D3); “Expressão Musical, Expressão Plástica, porque são as áreas mais específicas para trabalhar temas de Carnaval e qualquer brincadeira” (D4).

Os professores estão cientes que as brincadeiras promovem a autonomia, criatividade e são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, mas mesmo assim, não recorrem com muita frequência as brincadeiras.

Carnaval

A abordagem cultural, especificamente ao Carnaval permitiu utilizar diferentes ferramentas educativas tais como Dança, Música, Artes Plásticas, Fotografia e Teatro durante a transmissão e aquisição de saberes, enriquecendo assim, o processo pedagógico, facilitou o desenvolvimento da criatividade e aproximou os alunos à sua cultura popular. “No Carnaval podemos fazer muitas coisas. Podemos dançar, sambar, cantar, vestir roupas de Carnaval e brincar muitas coisas” (Depoimento da A10).

Foi gratificante ver como os pais, encarregados de educação, familiares, elementos da comunidade Portelinha e da do Madeiral, aplaudiram os alunos pelo trabalho realizado, mostrando-se surpresos com o desempenho das crianças e pela qualidade do trabalho que lhes foi oferecido. Os pais mostraram encantados e emocionados com os alunos, porque temiam que na hora de apresentação ficassem acanhados e alguns que comentaram “eles fizeram tudo direitinho (...) essas crianças nos surpreendem” (E10, diário de bordo, 15 de julho de 2015); “o A7 saiu muito bem na apresentação e não esperava que ele conseguisse porque ele é muito hiperativo” (E7, diário de bordo, 15 de julho de 2015); “de tanto ouvir falar dos ensaios já sabia algumas coisas, mas estar aqui e ver o trabalho das crianças, foi emocionante, eles são grandes atores” (E1, diário de bordo, 15 de julho de 2017).

Ao grupo Portelinha a supressa veio pelo fato deles conseguirem “representar o que tinham vivenciado em Portelinha (...) foi um suco de eles mesmos, o que sentiram, o que captaram e isso foi visível nos detalhes simples que eles representaram” (C1, depoimento, 15 de julho de 2017)

Foi importante constatar que a abordagem ao património em contexto como nos fala Schneid (2014) permitiu desvendar uma releitura do património, extraíndo dele a essência humanizante (reconhecê-los em sua autenticidade) e potencializar seu significado individual e coletivo. Assim, a estratégia de ensino acordada suscitou reflexões das crianças sobre a sua cultura local e regional.

As estratégias encontradas para pôr em prática a interação social foi a de facultar os alunos o contato direto com as manifestações culturais e sociais para que construíssem o seu próprio conhecimento sobre o Carnaval Portelinha, em Fonte Inês. As interações socioculturais facultaram, como propõe Lave (1995) a “aquisição dos saberes em situação”.

Teatro

A criação da peça teatral *Show de Portelinha* foi baseada em fatos reais, vivências dos alunos durante a sua participação no Carnaval suscitou reflexões nos estudantes sobre a sua comunidade, a sua cultura, seu modo de viver e o roteiro surgiu das reflexões dos alunos.

O Teatro constituiu um agente facilitador para que crianças demonstrassem os vínculos sociais adquiridos e mostrou-se ser imprescindível a sua utilização na escola do Ensino Básico.

Lopes (1999, p. 19) neste sentido, argumenta:

O Teatro aparece como um espaço privilegiado para estabelecer a ponte entre a escola e o espaço onde se insere. A escola, enquanto entidade produtora de cultura, deve ser capaz de se abrir à comunidade, para, através desse intercâmbio, criar condições para a divulgação de projetos artísticos e culturais e, simultaneamente, ganhar como enriquecimento que a inserção no meio lhe propicia.

Foi crucial para esta investigação a aposta nas áreas (Educação, Carnaval, Teatro) e na temática das brincadeiras, todos com carácter interdisciplinar e no envolvimento com famílias, comunidades a fim de compreender que a criação teatral na escola favorece a imaginação, a criatividade, a autonomia, o espírito de partilha e a entreatajuda. Nota-se que uma das grandes mais-valias da Educação Artística é a sua capacidade de navegar e

conjugar áreas distintas e ainda apresenta não conflitos se o ensino for formal, não formal e informal.

O entrevistado, AT, mostrou no seu discurso, o seu parecer em relação ao Teatro nas escolas em Cabo Verde, por estas palavras “Construímos quarenta igrejas, quarenta festivais e zero em Teatros (...) No Teatro questionamos e ficamos sem essa arma: Teatro como escola de questionamento”.

Além desta, esta investigação permitiu apresentar outras visões em torno da educação em Cabo Verde.

O entrevistado apresentou três propostas para a educação em Cabo Verde em frases como: escola náutica “somos um povo que tem tradições ligadas ao mar (...) mar como espaço para aprendizagem, para o desporto, um mar de conhecimentos científicos”, escola nómada “para mim uma escola em Cabo Verde deveria ser nómada” e uma escola com estrutura circular “como é o caso do batuque, em que tudo se passa em círculo: valores, condições, pensamentos, reflexões, reformas, educação”, que permitem refletir sobre o modelo de escolas em Cabo Verde e que tipo de educação quer.

O processo de ensino-aprendizagem foi realizado com base no modelo colaborativo, que incluiu alunos, professores, artesões, artistas e outros membros da comunidade acolhedora, Portelinha. Cada um interveio positivamente na aprendizagem dos alunos, o que contribuiu para mudanças no comportamento e atitudes visíveis por intermédio da interação social, na união, amizade, estratégias de grupo e no respeito às regras. Com esses ganhos, os alunos mostraram-se mais confiantes e autónomos na tomada de decisões, nos momentos de diálogos entre professores, alunos e outros colaboradores durante a realização do projeto de investigação.

Em todas as atividades, tanto as que foram realizadas dentro da sala de aula, como as que foram realizadas fora da escola, verificou-se um envolvimento integral dos doze alunos da turma e envolvimento de alguns familiares (mães, irmãos ou primos) que muitas vezes acompanharam os alunos. Participaram em todas as atividades sugeridas pelo professor, fizeram sugestões, e demonstraram criatividade e interesse desde o início.

Citamos então o entrevistado que diz: “Eu vejo umas escolas sem graça, os alunos como se estivessem a fazer um favor para aprender. Escola é um interesse. O que criamos nesse interesse, desejo” (AT, depoimento, 3 de agosto).

5.2 Conclusões e implicações para futuras investigações

5.2.1 Relação Escola/Educação Artística/Comunidade

A investigação que se apresenta poderá contribuir para a valorização e desenvolvimento da Educação Artística e Patrimonial, no Ensino Básico, em Mindelo e a nível nacional.

A investigação apoiada em teorias da educação e correntes da Educação Artística na pós-modernidade poderá contribuir para suprimir conceitos que nos ajudarão a construir uma educação para o futuro.

Considera-se que os agentes educativos devem ser desafiados e motivados constantemente a realizar iniciativas que promovem mudanças e inovações nas práticas letivas, incentivar abertura de diálogo entre a comunidade e a escola e a promover a disciplina de Educação Artística como ligação entre as duas realidades.

Fala-se hoje em abrir as portas da escola para o mundo exterior, capacitando os alunos nos níveis físicos, intelectuais e morais no sentido de realizar de melhor forma o desenvolvimento das qualidades de cada indivíduo, revelando o melhor que há em cada ser.

O programa do Governo da IX Legislatura citado pelo Documento Orientador da Operacionalização do Projeto Educativo: Desenvolvimento Curricular (2017, p. 7), destaca na alinha 8) a “Redefinição dos mecanismos de estabelecimento das parcerias entre a escola e a comunidade”, como uma das medidas de política e de estratégias de caráter qualitativo.

A parceria prática entre escola e comunidade proporcionaria aos alunos, no tempo e no espaço, a realidade dos costumes, valores, atitudes, refletindo sobre as suas origens e o papel que desempenham na sociedade.

Filho (1985, p. 123) considera:

Sendo deveras relevante a responsabilidade da escola, relativamente ao estudo e valorização de todas as formas culturais representativas da criatividade e modo de viver das populações, disso resulta a necessidade de o ensino ligado à vida não desperdiçar quaisquer oportunidades em que possa participar ativamente nas pesquisas socioculturais de raiz popular, através de linhas programáticas apontadas para a inovação curricular dos programas, tendo sempre em vista a conjugação das tradições do país com os conhecimentos práticos de uma pedagogia atualizada.

Concluiu-se que a presente investigação deu o seu contributo aplicou integralmente esta medida, facilitando uma interação saudável entre a escola e a comunidade. Nesta perspetiva estamos aptos a questionar a partir dos resultados apresentados, que educação idealizamos para Cabo Verde e mais concretamente, que papel desempenhará a Educação Artística (e Cultural), a inclusão deste último da denominação da disciplina, é uma medida muito recente, que está a ser efetivada no corrente ano letivo, por isso, não tivemos a oportunidade de explorar o tema na sua ambivalência.

A experiência do investigador nas áreas envolvidas neste projeto (curso inicial em Teatro e antiga colaboradora do grupo Carnavalesco Portelinha, e por ter trabalhado com grupos oficiais na criação e realização de fantasias) permitiu revelar uma postura confiante durante as atividades desenvolvidas.

As entidades competentes, aos que direta ou indiretamente se relacionam com o sistema educativo, precisam refletir sobre o espaço em que vem sendo ministrado as aulas de Educação Artística, visto este ser assumido como fragilidade da disciplina. Convém que as aulas decorrem dentro do espaço físico formal que é a escola e que aconteça também em espaços alternativos da comunidade, mas isso não invalida que, cada escola faça uma gestão inteligente dos espaços disponíveis para que as aulas das áreas criativas decorrem num ambiente prazeroso e que não haja reivindicações de profissionais das outras áreas que se sentem incomodados com práticas letivas pouco silenciosas características da disciplina.

Será necessário salientar a título de conclusão, que é imprescindível ter professores especializados em cada uma das expressões (Dramática, Musical e Plástica), porque raramente vamos encontrar um profissional que esteja apto para ministrar as três áreas com a mesma competência. Os conteúdos da Educação Artística são criticados por muitos professores por serem exaustivos, mas chegamos a conclusão que, o problema não está na quantidade de conteúdos, mas sim, como eles são explorados na prática letiva, uma vez que áreas como Carnaval e Teatro se alimentam dos diversos conteúdos que são inesgotáveis e a disciplina de Educação Artística consegue conjugar tanto os diversos conteúdos como as diversas áreas.

5.2.2 Teatro e educação

Segundo Delors, no relatório de Unesco (2003, p. 89):

A educação deve transmitir de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro (...). À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

Para que o ensino não se limite a transmissão de saberes, os professores e alunos deverão em conjunto construir o seu currículo. Deve neste processo, capacitar os alunos para a intervenção, para a ação e não para a passividade.

A educação, como ainda se vem praticando, as disciplinas são trabalhadas isoladas, separadas pelo som do sino e principalmente, desligadas quanto possível do mundo exterior.

A criação teatral apresenta-se como paradoxo à prática educativa, uma vez que ela é indiscutivelmente interdisciplinar. Nessa área todas as partes fazem sentido quando compostas na apresentação do todo.

Lopes (1999, p. 17) refere:

Porque mobiliza múltiplas competências, a criação teatral constitui, assim, um eixo precioso da interdisciplinaridade, uma zona para onde confluem os universos mais distintos. Todavia, quando falamos de interdisciplinaridade não nos referimos tanto aos esforços conjugados de algumas disciplinas que se congregam em torno de uma determinada atividade, mas sim a um entrecruzar de linguagens, criativo, que assuma a escola como entidade produtora de cultura. A área-escola, enquanto espaço interdisciplinar por excelência, é, nas presentes circunstâncias, o lugar privilegiado para implementar projetos desta natureza.

Considera-se ao longo do estudo que a formação integral dos alunos deve capacitá-los para integrar na comunidade, adquirindo competências a partir das experiências no terreno, conduzindo-os para o autoconhecimento e do outro.

Chegou-se à conclusão que a atividade teatral mostrou-se eficaz como recurso para avaliar as aprendizagens dos alunos sobre o Carnaval, para retratar a comunidade através das suas perceções do real e para trabalhar o sentido da responsabilidade. A criação teatral orienta-se para dois eixos fundamentais: a coordenação psico-sensório-motor, na medida em que, na prática teatral, as aquisições cognitivas, sensoriais, afetivas e motoras são indissociáveis (Landier e Barret, 1999 citados por Lopes, 1999, p. 8).

Como esclarece Lopes (1999, p.7) quando referimos Teatro na escola, referimos “as inúmeras e diversificadas formas de que se reveste a criação teatral e que integram as atividades expressivas, o jogo, a improvisação, a pesquisa, a dramaturgia ou as diversas etapas da construção de um espetáculo, realizadas com uma função educacional”.

5.2 Implicação para futuras investigações

A educação nacional é alvo de reformas constantes, mas nota-se que ainda não encontrou o que a caracteriza e potencia. Através desta reflexão poderemos traçar rumos para a educação e, mais concretamente, para a Educação Artística, articulada com as outras áreas curriculares.

Esta pesquisa foi realizada num contexto específico, a sala de aula do 3º e 4º anos da Escola Olinda Silva, em Madeiral, por isso, os resultados não podem ser generalizados a nível nacional, mas poderão servir de apoio para investigações futuras em Educação Artística ou em volta dos temas aqui apresentados.

Aproveito para convidar outros professores e investigadores a testar e adaptar projetos semelhantes na prática, a fim de construir realidades mais esperançosas para a educação.

As abordagens teórico-práticas implementadas, o modelo colaborativo adaptado, as teorias da educação que lhe serviram de base, as correntes de Educação Artística, temas e estratégias de natureza qualitativa podem ser testadas, reinterpretadas e melhoradas, para que sejam apresentadas, as vezes que forem necessárias, propostas de mudança e inovação na prática letiva.

Precisamos de investigações que explorem a interdisciplinaridade a partir do Carnaval, das brincadeiras e do Teatro, como ferramentas essenciais para a formação integral do aluno, na sua relação familiar e com a comunidade.

A revisão de literatura revelou-se um recurso útil onde nos apoiámos na realização do trabalho e permitiu desenvolver uma curiosidade infinita na procura de caminhos que favorecem a educação e mais especificamente, a Educação Artística, como a área a que escolhi entregar-me profissionalmente.

É necessário refletir sobre os modelos de ensino em turmas compostas e facultar igualdade de oportunidades a todos os alunos a nível nacional.

5.3 Considerações finais

Os temas aqui apresentados são pertinentes pelas suas valências para o Ensino Básico, mas devido à sua complexidade fecha-se esta investigação-ação com a sensação de que muito mais poderia ser dito.

A realização deste trabalho permitiu alargar os conhecimentos em torno dos temas abordados e, deste lado, ficou claro que a interdisciplinaridade conduziu à motivação e à aprendizagem nas várias áreas de exploração aqui apresentadas (Brincadeiras, Carnaval, Educação Artística e Teatro). As áreas em questão, exploradas através da abordagem descrita, podem desenvolver a criatividade, a imaginação e a fantasia nas crianças.

Possibilitaram:

Pedagogicamente: o desenvolvimento de aptidões e aprendizagens;

Psicologicamente: o incremento da autoestima, da criatividade, do sentido de responsabilidade, de entreajuda, entre outros;

Socialmente: a integração social, alargamento e estreitamento das relações humanas;

Etnograficamente: a valorização do património, enquanto identidade coletiva e a cultura.

Considero que a elaboração desta investigação foi bastante enriquecedora para a minha formação enquanto professora uma vez que contribuiu para consolidar as minhas aptidões artísticas e pedagógicas.

A predisposição, envolvimento e motivação do professor investigador e as sinergias entre as duas comunidades favoreceram a valorização do património cultural dos alunos, pelo que consideramos que a investigação cumpriu o seu propósito.

Uma outra conclusão, que vale a pena ressaltar, que constitui uma das problemáticas que tem vindo a constatar-se e ainda prevalece no ensino em Cabo Verde, é a formação dos professores que lecionam no 1º ciclo do Ensino Básico, no regime de monodocência, o que implica que, embora a Educação Artística exista no currículo dos alunos, são estes os professores encarregues de trabalhar este domínio, independentemente da sua formação inicial.

As brincadeiras do Carnaval ou o brincar Carnaval são importantíssimas na vida e desenvolvimento das crianças, o que justifica a sua integração no currículo dos alunos,

nomeadamente através de dinâmicas de interdisciplinaridade, que poderão contribuir para satisfazer a necessidade de aprofundar estas áreas do conhecimento.

De acordo com uma perspectiva pós-moderna, a escola pode ser uma instituição não apenas formal, mas também não formal, possibilitando um currículo aberto, que navega nas diversas disciplinas, parte do meio envolvente e se preocupa com a formação integral dos alunos, com o propósito de se tornarem agentes ativos na sociedade. A aceitação de tais argumentos, faz-nos acreditar que a interdisciplinaridade favorece o enriquecimento do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto*. Lisboa: Gradiva.

Bicalho, C. (2013). Brincadeiras infantis e suas implicações na construção de identidades de género. *Revista Médica de Minas Gerais*, 23 (Suplemento 2): S41-S49.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos (versão eletrônica). *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 2(2): 10-25.

Cabo Verde. Lei nº 19/III/2010, de 7 de Maio. Aprova as bases do Sistema Educativo de Cabo Verde.

Cabo Verde. Constituição, 2015

Campelho, S. (2001). *Educação em arte: uma proposta de formação continuada dos professores de artes visuais por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação*. (Dissertação não publicada). Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Artes.

Chorão, J. (Direcção) (1985). *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileiro de Cultura*. Edições Séc. XIX. Lisboa: Editorial Verbo.

Dellani, M. P & Moraes, D. (2012). Inclusão: caminhos, encontros e descobertas (versão electrónica). *Revista de Educação do Ideau*, 7(15). ISSN 1809-6220. Disponível em http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/50_1.pdf. Consultado em 10 de dezembro de 2016

Delors, J. *et al* (2003). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, UNESCO e MEC. ISBN: 85-249-0673-1. Disponível em

<http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>.

Consultado em 8 de dezembro de 2016

Esteireiro, P. (2014). Problemas centrais da Educação Artística: Reflexões sobre a atualidade e desafios para o futuro. *Revista Portuguesa de Educação Artística.*, 4, pp. 95-106. Funchal: Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia.

França, E. N. (2015). Os desafios da educação frente à pós-modernidade, XVI Semana da Educação, VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, organizado pelo Departamento de Educação, do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), da Universidade Estadual de Londrina.

Fernandes, S. (2011). *Descobrir a identidade usando a fotografia: Investigação-acção numa turma do 5º ano.* (Dissertação de Mestrado não publicada). Viana do Castelo: Instituto Politécnico Viana de Castelo.

Ferreira, M. & Santos, M. dos (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender.* Coleção polígono. 3ª edição. Porto: Edições Afrontamento. ISBN: 9789723603507.

Filho, J. L. (1985). *Defesa do património sócio-cultural de Cabo Verde.* Lisboa: Almeiro.

Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil.* São Paulo: Moderna.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários sobre a prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Garvey, C. (1992). *Brincar.* Lisboa: Edições Salamandra.

Gumbe, J. (2006). Rituais como conteúdos de ensino-aprendizagem através da Educação Artística, em escolas angolanas do 1º Ciclo. In Coquet, E. (2006). *ensinaRte revista das artes em contexto educativo, (7/8)* Braga: CESC- Universidade do Minho.

Gusso, S. & Schuartz, M. (2005). *A criança e o lúdico: A importância do brincar.* Pontifícia Universidade Católica de Paraná.

Hentz, R. & Boni, L. (2017). Brincar é coisa séria: a infância e as suas formas de expressão. *Psicologia.PTPt – O portal dos psicólogos*, ISSN 1646-6977.

Horta, M., Grunberg, E. & Monteiro, A. (1999). *Guia Básico da Educação Patrimonial*. Brasília: Museu Imperial/MinC. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Consultado em 12 de dezembro de 2016

Jacobucci, D. (2008). Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. Em *Extensão*, Uberlândia, V. 7. pp 55-66

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010), *Investigação Qualitativa: fundamentos e Práticas*. 4ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.

Lopes, M. (1999). *Texto e criação teatral na escola*. Cadernos Pedagógicos. Lisboa: Edições ASA..

Marques, J & Sarment, T. (2017). Investigação-acção e construção da cidadania. *Revista Lusófona de Educação*, 9: 85-102. Disponível em https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/marquessarmento_2007.pdf. Consultado em 18 de dezembro de 2016

Ministério da Educação de Cabo Verde. (2012). *Programa da disciplina de Educação Artística: 1º ao 4º anos: Ensino Básico*. Praia: MECV.

Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: Passos de uma investigação-acção (versão eletrônica). *Educação*, 28 (1): 9-31.

Moura, A (2002). Uma crítica multicultural ao ensino do património artístico nas escolas portuguesas do 2º ciclo. *Revista Galega do Ensino*, 34: 191-213. ISSN: 1133-911X.

Moura, A. (2001). Uma perspectiva global acerca da arte, cultura e investigação, In *Seminário de Investigação – Expressões Artísticas e Educação Física em Portugal*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, pp. 21-35.

Moura, A. (2011). O conhecimento na acção: investigação empírica sobre arte, aprendizagem cultural e Educação Artística baseada na prática. *Revista Profissão Docente Online*, Universidade de Uberaba, 11(23): 39-70. ISSN 1519-0919.

Porcher, L. (1977). *A escola paralela*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In Sarmiento, M. J. & Cerisara, A. B., *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Edições ASA.

Schneid, C. (2014). *Educação Patrimonial: projetos de ensino por meio de bens patrimoniais do Município de São Lourenço do Sul (RS)*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande, Brasil.

Silva, C. (2010). *A Cultura Visual na Educação Artística: entre Sila e Caribdes*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Portugal.

Silva, D. & Homrich, M. (2010). Brincadeiras e brinquedos da atualidade: breve contribuição articulando a infância e a escola. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2): 198-213.

Silva, M. (1992). Educação, modernidade e pós-modernidade. *Perspetiva*, 18: 61-76. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil,. ISSN print 0102-5473, ISNN 2175-795X

Silva, T. T. (2001). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.

Sousa, A. (2008), O Perfil do Professor de Artes Visuais em Portugal (1860-actualidade): ilações para o futuro. *Revista Digital do LAV*, 1. Disponível em <http://inif.redalyc.org/articulo.oa?id=337027033004>> ISSN

Snyders, G., Léon, A. & Grácio, R. (1984). *Correntes actuais da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.

Unesco (2006). Relatório para a Educação Artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Lisboa. Comissão Nacional da Unesco.

Programa do Governo da IX Legislatura, p. 154 citado em Documento Orientador da Operacionalização do Projeto Educativo: Desenvolvimento Curricular, 2017, p. 7

ANEXOS

Anexo 1 – Plano das atividades

Dia	Hora	Atividades	Local	Responsável
Bloco I – Carnaval				
24/01/2017	16:50 – 17:30	Desenhar uma imagem gráfica para o grupo	Escola Olinda Silva, Madeiral	Cilene Fortes
28/01/2017	14:00 – 18:00	Apresentar os alunos ao grupo <i>Portelinha</i> e à comunidade Participar no ensaio Carnavalesco	Fonte Inês	Cilene Fortes Grupo <i>Portelinha</i>
03/02/2017 a 04/02/2017	16:50 – 17:30	Imprimir a imagem gráfica em T-shirts	Escola Olinda Silva, Madeiral	Cilene Fortes
04/02/2017	14:00 – 18:30	Registar (fotografar) o processo criativo Realizar fantasias e alegorias Participar no ensaio Carnavalesco	Fonte Inês	Cilene fortes Grupo <i>Portelinha</i>
19/02/2017	11:00 – 17:00	Registar (fotografar) o processo criativo Visita ao estaleiro – Acompanhamento do projeto Participar no desfile dos Mandingas de Espia Participar no ensaio Carnavalesco	Fonte Inês Espia	Cilene Fortes Grupo <i>Portelinha</i> Mandingas de Espia
23/02/2017	14:00 – 18:00	Registar (fotografar) o processo criativo Realizar fantasias e alegorias (Acabamentos) Participar no ensaio geral	Fonte Inês	Cilene Fortes Grupo <i>Porteinha</i>
25/02/2017	15:00	Desfile	Fonte Inês	Portelinha

Bloco II – Depois do Carnaval				
26/05/2017	14:40 – 17:30	Ler e interpretar a letra da canção <i>Li catem ruciada</i> Colorir partes da letra Leitura coletiva das partes coloridas Representação individual (linguagem não verbal – mimica) Representação em dupla (linguagem verbal)	Escola Olinda Silva, Madeiral	Cilene Fortes
29/05/2017	15:30 – 17:30	Teatro – abordagem conceptual Jogos teatrais e improvisação	Escola Olinda Silva, Madeiral	Cilene Fortes
02/06/2017	16:00 – 17:30	Organizar grupos e distribuir partes da música	Escola Olinda Silva, Madeiral	Cilene Fortes
05/06/2017	16:00 - 17:30	Improvisação Carnaval Portelinha Criar um texto dramático a partir da improvisação	Escola Olinda Silva, Madeiral	Cilene Fortes
07/06/2017 a 09/06/2017	16:50 – 17:30	Improvisação	Escola Olinda Silva, Madeiral	Cilene Fortes
30/06/2017 a 14/07/2017	16:30 – 17:10	Leitura Roteiro <i>Show de Portelinha</i> e ensaios Realizar figurinos, adereços Criação e recolha de efeitos sonoros e definição da trilha sonora da peça	Escola Olinda Silva, Madeiral	Cilene Fortes
13/07/2017 a 14/07/2017	08:00 – 12:00	Ensaio geral	Centro Social do Madeiral	Cilene Fortes
15/07/2017	10:00 – 12:00	Apresentação pública	Centro Social do Madeiral	Alunos do 3º e 4º anos (escola Olinda Silva, Madeiral)

Anexo 2 – Questionário aplicado aos professores

1. Qual a sua área de formação profissional?

D1: Licenciatura em Língua Portuguesa e Estudos Cabo-Verdianos

D2: Licenciatura em História e Geografia

D3: Formação Inicial – Ensino Básico Integral

D4: Licenciatura em Língua Portuguesa e Estudos Cabo-Verdianos

D5: Professor de Ensino Básico Integral

D6: Licenciatura em Educação Artística

D7: Professora de Ensino Básico Integral

2. Quantos anos de experiência têm em Educação Infantil?

D1: 14 anos

D2: 12 anos

D3: 9 anos

D4: 14 anos

D5: 10 anos

D6: 4 anos

D7: 13 anos

3. Como define a infância? E as brincadeiras?

D1: Infância é o período de espontaneidade, de liberdade, em que (quase) tudo é permitido. Brincadeiras são formas de expressar, comunicar, de interagir.

D2: A infância é a fase mais bela da vida do ser humano em que tudo gira à volta da fascinação e as brincadeiras momentos inesquecíveis de interação entre as crianças.

D3: Infância: Construção da identidade baseado no lúdico. Brincadeiras: é uma viagem no mundo das fantasias.

D4: Fase mais importante na vida de um indivíduo. Marca o indivíduo. As brincadeiras são jogos tradicionais, rodas cantadas.

D5: Infância é um período de crescimento e desenvolvimento em que a criança vai estruturando a sua personalidade e as brincadeiras são fundamentais nesse período.

D6: Infância a fase da vida humana caracterizada pela criatividade espontânea das crianças, em que tudo está ligado a brincadeiras e ao divertimento de forma geral.

D7: A infância é a idade das brincadeiras, da imaginação, das fantasias.

4. As brincadeiras fazem parte da sua prática letiva?

D1: De vez em quando.

D2: Sim.

D3: Sim, sempre que possível.

D4: Rodas cantadas, jogos, dinâmicas com alunos, dramatizações.

D5: Às vezes.

D6: Sim, sempre.

D7: Sim. Porque são importantes para o desenvolvimento das crianças.

5. Se sim, como as brincadeiras são integradas? Existem disciplinas preferenciais para as integrar?

D1: Quando o conteúdo a trabalhar o exige. Qualquer disciplina pode ser preferível, dependendo da criatividade do professor.

D2: São integradas nas aulas de Educação Física, Musical, algumas Matemática, Ciências Integradas.

D3: Em todas as disciplinas. Como motivação da aula e também como conteúdo das aulas.

D4: Sim. Expressão Dramática, Expressão Musical, Expressão Física e Motora, Ciências Integradas, Matemática, Língua Portuguesa. As disciplinas preferências são: Expressão Dramática e Expressão Física e Motora.

D5: Normalmente nas aulas de Expressão Dramática e Expressão Física e Motora.

D6: Normalmente as brincadeiras são espontâneas, mas também preparo-as de forma a iniciar as aulas constituindo motivação para as crianças.

D7: São integradas com Matemática, Expressão Física e Motora, Ciências Integradas, Expressão Musical. Acho que não.

6. Quais os recursos disponibilizados pela escola que possibilitam as brincadeiras?

D1: O pátio, cordas (para saltar).

D2: Malhas, bolas, blocos lógicos (construção).

D3: Jogos tradicionais (malha, “fiche-fatche”, etc) pintados no pátio da escola.

D4: A escola não possui recursos. Os recursos são criados pelos professores.

D5: Poucos recursos.

D6: A escola possui puzzles, além dos equipamentos desportivos que de certa forma são utilizados em jogos, brincadeiras.

D7: Na nossa escola tem jogos desenhados no chão, feitos ultimamente.

7. Quais as brincadeiras favoritas dos alunos na escola?

D1: Brincar à apanhada, fazer jogo dos nomes, jogar a malha.

D2: Brinca apanhada, anel, malhas.

D3: Malha, nomes, jogam a bola, saltar cordas, corrida de saco, senhor barqueiro, corrida pau, apanhada.

D4: Jogos, rodas cantadas.

D5: Principalmente brincar à apanhada e jogar a bola.

D6: Pelos meninos: jogo de futebol; pelas meninas: jogo dos nomes, ringue.

D7: Jogos, salta corda, malha.

8. As brincadeiras são propostas por si, pelos alunos ou por ambas as partes?

D1: As vezes por mim, outras vezes, pelos alunos.

D2: Por si mesmas.

D3: Ambas as partes.

D4: Algumas por mim e outras pelos alunos porque gosto de aprender as que os alunos já sabem e que não sei.

D5: As duas coisas.

D6: Na maior parte das vezes são propostas pelos alunos, as vezes por mim.

D7: Ambas as partes.

9. Os alunos têm um horário estipulado para brincar? Qual?

D1: Geralmente é durante o recreio.

D2: Na escola durante os intervalos (10:00 a 10:30).

D3: Sim. No intervalo e muitas vezes nas aulas de Educação Física.

D4: Sim. Todos os dias tem 30 minutos de intervalo para brincarem, mas as vezes fazem as brincadeiras durante as aulas nas disciplinas acima mencionadas.

D5: Tem o intervalo, mas para isso tem as aulas de Expressão Dramática e a Expressão Físico Motora.

D6: Sim, brincam durante o intervalo.

D7: No intervalo. Também no horário estipulado para as aulas.

10. Costuma brincar com os alunos? Qual é a função que desempenha ao longo das brincadeiras?

D1: Raras vezes. Orientadora.

D2: Não.

D3: Sim. Orientadora das brincadeiras e ao mesmo tempo participante.

D4: Sim Desempenho a função de orientadora.

D5: As vezes participo.

D6: Sim, orientadora das brincadeiras, ou as vezes jogo futebol com eles.

D7: As vezes. Participo também no jogo.

11. Acredita que as brincadeiras poderão fomentar processo ensino-aprendizagem?

D1: Sim. Porque para além da função lúdica, predispõem o aluno para as atividades letivas.

D2: Sim. Demonstra se os conteúdos trabalhados na cidadania são cumpridos e respeitado pelos alunos, se o aluno memorizou as matérias.

D3: Sim.

D4: Sim. Ajudam os alunos a desinibirem e ficar mais a vontade durante as aulas e torne-os mais confiantes.

D5: Sim. São um estímulo e predispõem o aluno para a aprendizagem.

D6: Sim, uma vez que estimula a criatividade e imaginação dos alunos e como consequência um melhoramento nos seus aproveitamentos.

D7: Sim. Enquanto as crianças estão a brincar estão aprendendo.

12. Considera que as brincadeiras são vistas pelos alunos como uma atividade não letiva?

D1: Acho que os alunos fazem a separação entre as brincadeiras e as atividades letivas.

D2: Acho que são vistas como atividades não letivas.

D3: Não.

D4: Não uma vez que são realizadas ao longo do processo ensino aprendizagem do aluno.

D5: Sim. Para eles brincadeiras são apenas brincadeiras.

D6: Sim, acho que muitas vezes os alunos dissociam a brincadeira com as atividades letivas.

D7: Sim. Eles não têm total consciência da avaliação.

13. Utiliza as brincadeiras na avaliação dos alunos?

D1: Não.

D2: Algumas vezes.

D3: Sim. Só nas expressões física, dramática, musical e plástica.

D4: Sim, fazem parte do processo ensino aprendizagem.

D5: Normalmente não.

D6: As vezes quando a disciplina exige que a avaliação seja feita nesses termos ou para fazer de forma diferente.

D7: Sim, avalio o comportamento dos alunos e o nível de cada menino.

14. Qual das disciplinas seria a sua primeira opção para integrar temáticas como *brincadeiras e Carnaval*? Justifique.

D1: Expressão Artística. Confere maior liberdade de se expressar, de criar, representar.

D2: Expressão Musical, Expressão Plástica porque nestas disciplinas aprendem as músicas, a brincarem como Carnaval fazendo adereços, Dança, Música e Expressão Física.

D3: Ciências Integradas, Língua Portuguesa, Dramática, Expressão Musical, Expressão Plástica e Educação Física. Porque são temas versáteis e ricas, integram em qualquer disciplina.

D4: Expressão Musical, Expressão Plástica, porque são as áreas mais específicas para trabalhar temas de Carnaval e qualquer brincadeira.

D5: Expressão Dramática.

D6: Fazer de conta, porque a essência do Carnaval é estimular a criatividade e a imaginação humana e fazer de conta a meu ver é o ideal.

D7: Expressão Física.

Anexo 3 – Questionário aplicado aos alunos

1. Completa a frase:

Para mim brincar é

A1: Teatro, porque tem gargalhadas e muita diversão sem pensar em nada, só brincar

A2: É divertir, correr, saltar e ficar alegre. Quando brincamos fazemos amizade.

A3: É divertido. Brincar com amigos é fantástico. Brinca-se com a bola, 35, apanhada e corre arco.

A4: Eu gosto de brincar.

A5: Bom, porque fico contente. Brinco na lama.

A6: É jogar a bola, 31, *mangatchada*, com quem será, banana. É bom e saudável.

A7: Correr, saltar, jogar, brincar banana.

A8: Muito divertido porque corremos, brincamos na terra e com os legos.

A9: Ser feliz. É brincar com amor, com alegria, sem magoar ninguém. Brincar com paz, sem violência.

A10: Divertido porque nós podemos fazer novos amigos e aprender coisas novas.

A11: Divertir, pular, ler, estudar, sorrir, ter amor, correr, jogar a bola. Brincar com cuidado e sem bater nos colegas.

A12: Uma alegria. Todas as crianças têm direito de brincar e sorrir. Brincar para mim é bom porque podemos correr.

Assinala com X, o que para ti é a resposta correta.

2. Brinco:

A1: Todos os dias.

A2: Todos os dias.

A3: Todos os dias.

A4: Todos os dias.

A5: Todos os dias.

A6: Todos os dias.

A7: Todos os dias.

A8: Todos os dias.

A9: Todos os dias.

A10: Todos os dias.

A11: Todos os dias.

A12: Todos os dias.

3. Com quem costumo brincar

A1: Amigos, irmãos e/ou primos, pais ou tios e comunidade.

A2: Amigos, irmãos e/ou primos.

A3: Amigos, irmãos e/ou primos, pais ou tios, sozinho, avós e comunidade.

A4: Amigos, irmãos e/ou primos, sozinho, avós.

A5: Pais ou tios e avós.

A6: Amigos, irmãos e/ou primos, pais ou tios, professores, sozinho, avós e comunidade.

A7: Amigos, irmãos e/ou primos, pais ou tios, professores e comunidade.

A8: Amigos, irmãos e/ou primos, pais ou tios, sozinho, avós e comunidade.

A9: Amigos, irmãos e/ou primos, pais ou tios, professores, sozinho, avós e comunidade.

A10: Amigos, irmãos e/ou primos, professores e sozinho.

A11: Amigos, irmãos e/ou primos, pais ou tios, professores, avós e comunidade.

A12: Amigos, irmãos e/ou primos, pais ou tios, professores, avós e comunidade.

4. Onde costumo brincar

A1: Casa, escola e na rua.

A2: Casa, escola e na rua.

A3: Casa, escola, rua e numa oficina.

A4: Casa, escola e no trabalho (oficina) do pai.

A5: Casa, escola, rua e na casa da Andreia.

A6: Casa, escola, rua e no trabalho do pai.

A7: Casa, escola e na rua.

A8: Casa, escola, rua, em casas abandonadas, no trabalho da mãe e do pai.

A9: Casa, escola e na rua.

A10: Casa, escola e na rua.

A11: Casa, escola e na rua.

A12: Casa, escola , rua e em Ribeira de Vinha.

5. Brinco

A1: Com pessoas mais novas, com pessoas da minha idade e com pessoas mais velhas.

A2: Com pessoas mais novas e com pessoas mais velhas.

A3: Com pessoas mais novas, com pessoas da minha idade e com pessoas mais velhas.

A4: Com pessoas mais novas, com pessoas da minha idade e com pessoas mais velhas.

A5: Com pessoas da minha idade e com pessoas mais velhas.

A6: Com pessoas mais novas, com pessoas da minha idade e com pessoas mais velhas.

A7: Com pessoas mais novas, com pessoas da minha idade e com pessoas mais velhas.

A8: Com pessoas mais novas, com pessoas da minha idade e com pessoas mais velhas.

A9: Com pessoas da minha idade e com pessoas mais velhas.

A10: Com pessoas mais novas, com pessoas da minha idade e com pessoas mais velhas.

A11: Com pessoas mais novas, com pessoas da minha idade e com pessoas mais velhas.

A12: Com pessoas mais novas, com pessoas da minha idade e com pessoas mais velhas.

6. Costumo brincar:

A1: Senhor barqueiro, saltar corda, matis, trouxe as cartas, 31, mangatxada, *Hands up* , com quem será, ringue, faz de conta (professor) e era uma velha.

A2: Senhor barqueiro, saltar corda, matis, trouxe as cartas, 31, mangatxada, com quem será, banana e passou um carro de picolé.

A3: Senhor barqueiro, correr arco, saltar corda, pião, matis, trouxe as cartas, 31, mangatxada, hands up e macaca foi a feira.

A4: Correr arco, pião, matis, trouxe as cartas, 31, mangatxada, hands up e jogar a bola.

A5: Senhor barqueiro, saltar corda, matis, 31 e banana.

A6: Senhor barqueiro, saltar corda, pião, matis, trouxe as cartas, 31, mangatxada, hands up e passou um carro de picolé.

A7: Senhor barqueiro, correr arco, saltar corda, trouxe as cartas, mangatxada, banana, apanhada, jogar bola e ringue.

A8: Senhor barqueiro, saltar corda, matis, trouxe as cartas, mangatxada e bola chuta.

A9: Pião, matis, trouxe as cartas, 31, mangatxada, hands up, jogar a bola e cabrinha cega.

A10: Trouxe as cartas, 31, mangatxada, hands up, bonecas, apanhada, cozinha e futebol humano.

A11: Senhor barqueiro, saltar corda, pião, matis, trouxe as cartas, 31, mangatxada, hands up e futebol.

A12: Senhor barqueiro, correr arco, saltar corda, matis, trouxe as cartas, 31, mangatxada, hands up, futebol, na lama e 35.

7. Aprendi as brincadeiras com

A1: Irmãos, primos, amigos, pais ou tios, professores (as) e comunidade.

A2: Irmãos, primos, amigos, professores (as) e comunidade.

A3: Amigos, professores (as) e avós.

A4: Irmãos, primos, amigos, pais ou tios, professores (as) e avós.

A5: Pais ou tios, professores (as) e comunidade.

A6: Irmãos, primos, amigos, pais ou tios, professores (as) e comunidade.

A7: A comunidade.

A8: Irmãos, primos, amigos, pais ou tios, professores (as), avós e comunidade.

A9: Irmãos, primos, amigos, professores (as), avós e comunidade.

A10: Amigos, professores (as) e avós.

A11: Irmãos, primos, amigos, pais ou tios, professores (as), avós e comunidade.

A12: Irmãos, primos, amigos, professores (as), avós e comunidade.

8. Na escola eu brinco

A1: Moderadamente.

A2: Moderadamente.

A3: Muito.

A4: Moderadamente.

A5: Pouco.

A6: Muito.

A7: Moderadamente.

A8: Moderadamente.

A9: Moderadamente.

A10: Muito.

A11: Muito.

A12: Moderadamente.

9. Brinco mais nas aulas de:

A1: E. Cidadania e E.M Dramática.

A2: E. Cidadania.

A3: E.F. Motora e E.M Dramática.

A4: E.M Dramática.

A5: Matemática

A6: E.F. Motora e E.M Dramática

A7: E.M Dramática.

A8: E.F. Motora e E.M Dramática.

A9: E.M Dramática.

A10: E.F. Motora e E.M Dramática.

A11: E.F. Motora.

A12: E.M Dramática e Matemática.

10. Brinco menos nas aulas de:

A1: Ciências Integradas, Língua Portuguesa e Matemática.

A2: Matemática.

A3: Ciências Integradas, Língua Portuguesa e Matemática.

A4: Ciências Integradas e Língua Portuguesa.

A5: Matemática.

A6: Ciências Integradas, Língua Portuguesa e Matemática.

A7: Matemática.

A8: Ciências Integradas, E.F. Motora e Matemática.

A9: Ciências Integradas.

A10: Língua Portuguesa e Matemática.

A11: Ciências Integradas, Língua Portuguesa e Matemática.

A12: Ciências Integradas e Língua Portuguesa.

11. Já brinquei em outros lugares / outras zonas

A1: Sim.

A2: Sim.

A3: Sim.

A4: Sim.

A5: Sim.

A6: Sim.

A7: Sim..

A8: Sim.

A9: Sim.

A10: Sim.

A11: Sim.

A12: Sim.

Completa

12. As meninas gostam de brincar...

A1: Saltar corda, ringue, boneca e de professora.

A2: Saltar corda, trouxe as cartas, banana, de professor e cozinheira.

A3: Saltar corda, ringue, trouxe as cartas e bonecas.

A4: Saltar corda, com bonecas e ringue.

A5: Saltar corda.

A6: Saltar corda.

A7: Saltar corda, ringue, banana e com bonecas.

A8: Saltar corda, apanhada, nomes.

A9: Saltar corda, brincar com bonecas, cozinha, ringue.

A10: Com boneca, cozinha, trouxe as cartas, animais.

A11: Saltar corda e ringue.

A12: Saltar corda, com bonecas, ringue e brinquedos de cozinha.

13. Os meninos gostam de brincar...

A1: Futebol, correr arco, *hands up* e outros.

A2: Homem aranha, carro com telecomando e futebol.

A3: Futebol.

A4: Matis, pião e apanhada.

A5: Brinquedos: carro, avião e mar.

A6: Futebol e banana.

A7: Futebol.

A8: Futebol e matis.

A9: Futebol e *playstation* .

A10: Futebol, pião e com brinquedo (carro).

A11: Futebol e macaco.

A12: Carro com telecomando e futebol.

14. As brincadeiras que mais gosto são...

A1: 1º professora; 2º saltar corda e 3º senhor rei.

A2: 1º 35; 2º senhor rei e 3º banana.

A3: 1º jogar e 2º banana

A4: 1º banana; 2º apanhada e 3º futebol.

A5: 1º banana; 2º senhor barqueio e 3º mangatchada.

A6: 1º banana; 2º ringue e 3º saltar corda.

A7: 1º jogar bola; 2º apanhada e 3º senhor rei.

A8: 1º jogar bola; 2º matis e 3º jogar as cartas.

A9: 1º jogar bola; 2º *playstation* e 3º trouxe as cartas

A10: 1º trouxe as cartas e 2º animais.

A11: 1º jogar bola; 2º macaco e 3º matis

A12: 1º brinquedo: carro com telecomando; 2º 35 e 3º futebol

15. Não consigo brincar sozinho ao/à...

A1: Banana, apanhada, futebol e tubarão.

A2: Trouxe as cartas, matis, apanhada e 31.

A3: Pião, matis, 31 e correr arco.

A4: 35, professor, patis e com quem será.

A5: Banana e macaco.

A6: Com quem será e apanhada.

A7: Trouxe as cartas.

A8: Banana, carro, passou um carro de picolé.

A10: Matis.

A9: Com quem será e trouxe as cartas.

A11: Trouxe as cartas, futebol, banana, Com quem será e escondidas.

A12: Banana e trouxe as cartas.

16. Brincar é como Carnaval porque....

A1: Porque podemos brincar de Carnaval e no Carnaval podemos fazer brincadeiras: se eu fizer um andor e vestir uma boneca eu consigo brincar de Carnaval.

A2: Porque no Carnaval tem muitas brincadeiras que costumamos fazer.

A3: Tem muitas brincadeiras no Carnaval, é divertido e fantástico.

A4: Porque são para a gente se divertir.

A5: Porque no Carnaval tem muitas brincadeiras.

A6: Tem muitas pessoas para brincar e muitas brincadeiras.

A7: Não é igual.

A8: São interessantes e divertidos. Rimos muito.

A9: Porque é divertido, tem muitas coisas. Tem pessoas a sambar. As vezes os andores vem com figuras dos desenhos animados, com os figurines vestidos.

A10: Porque nós podemos sambar, brincar, dançar, ver gente, sorrir e diverter.

A11: Tem muitas brincadeiras e é divertido.

A12: Nós podemos divertir, dançar, podemos tocar tambores.

Anexo 4 – Guião de Questionário aplicado aos pais pelos alunos

1. Na infância, com quem costumava brincar?
2. Quais eram as brincadeiras que mais gostava? Porquê?
3. Onde eram realizadas essas brincadeiras? Qual era o local preferido para as realizar?
4. Qual a brincadeira que gostaria de repetir hoje, se fosse possível?
5. Existe alguma brincadeira da sua infância, que as crianças hoje não brincam?
6. Explique como era essa brincadeira.
7. As brincadeiras e o Carnaval têm algo a ver?

Anexo 5 – Pedido de autorização ao gestor do Pólo Educativo Olinda Silva

Exmo. Sr Gestor

Pólo Educativo N° 20, Olinda Silva

Adilson Ferro

Mindelo, 24 de Janeiro de 2017

Assunto: Pedido de autorização

Eu, Cilene Sofia Rocha Gomes Fortes, docente, venho por este meio muito respeitosamente informar que:

Pretendo desenvolver no âmbito do curso de Mestrado em Educação Artística, um projeto de carácter interventivo, pedagógico e cultural de suma importância para o desenvolvimento cognitivo dos seus educandos.

Com o projeto pretendo alcançar os seguintes objetivos: desenvolver práticas educativas interdisciplinares, com temas transversais, de acordo com o Programa da disciplina de Educação Artística do Sistema Educativo de Cabo Verde; explorar temas que valorizam o património cultural; criar alternativas de troca de experiências envolvendo iniciativas de Educação Patrimonial.

É neste sentido que venho solicitar a sua autorização para a implementação do referido projeto.

Pede deferimento

Cilene Sofia Rocha Gomes Fortes

Anexo 6 – Autorização do Gestor do Pólo Educativo Olinda Silva

Autorização do Gestor do Pólo Educativo N° 20, Olinda Silva

Participação dos alunos no Carnaval de *Portelinha* de 28 de Janeiro a 25 de Fevereiro de 2017

Eu, _____
Gestor do Pólo Educativo N° 20, Olinda Silva, autorizo os educandos (3° e 4° anos, Madeiral) a participar do projeto Carnaval *Portelinha*, que decorrerá de 28 de Janeiro a 25 de Fevereiro, (das 13:30 as 18:00) em Fonte Inês, Mindelo, e que se desloquem à localidade acima referida acompanhados da Professora.

_____, _____ de _____ de 2017

O Gestor

Anexo 7 – Pedido de autorização dos pais e encarregados de educação

Exmo. (a) Sr. (a)

Mindelo, 25 de Janeiro de 2017

Assunto: Pedido de autorização

Eu, Cilene Sofia Rocha Gomes Fortes, docente, venho por este meio muito respeitosamente informar que:

Pretendo desenvolver no âmbito do curso de Mestrado em Educação Artística, um projeto de carácter interventivo, pedagógico e cultural de suma importância para o desenvolvimento cognitivo do seu educando.

Com o projeto pretendo alcançar os seguintes objetivos: desenvolver práticas educativas interdisciplinares, com temas transversais, de acordo com o Programa da disciplina de Educação Artística do Sistema Educativo de Cabo Verde; explorar temas que valorizam o património cultural; criar alternativas de troca de experiências envolvendo iniciativas de Educação Patrimonial.

É neste sentido que venho solicitar a sua autorização para a participação do seu educando no referido projeto.

Pede deferimento

Cilene Sofia Rocha Gomes Fortes

Anexo 8 – Autorização do Encarregados de Educação

Autorização do Encarregado de Educação

Participação no Carnaval de *Portelinha* de 28 de Janeiro a 25 de Fevereiro de 2017

Eu, _____
encarregado de Educação do aluno _____ do _____
ano do Pólo Nº 20, Olinda Silva, autorizo o meu educando a participar do projeto
Carnaval *Portelinha*, que decorrerá de 28 de Janeiro a 25 de Fevereiro, (das 13:30 as
18:00) em Fonte Inês, Mindelo, e que se desloquem à localidade acima referida
acompanhados da Professora.

_____, _____ de _____ de 2017

O Encarregado de Educação

Anexo 9 – Conto: Um Carnaval diferente

Joãozinho ouvia falar do Carnaval, mas nunca tinha visto a festa de perto. Era visível a emoção do seu pai todas as vezes que falava essa palavra.

- Se eu conseguir marcar minhas férias para o mês de Fevereiro, iremos até Mindelo – disse seu pai no mês de Dezembro.

Joãozinho não se interessou muito pela ideia e apenas disse:

- Está bem!

João dizia-lhe que o Carnaval era uma das festas mais populares e mais aguardadas da cidade do Mindelo. A festa conseguia reunir milhares de pessoas vindas de todos os cantos da cidade. Qualquer pessoa podia participar pois era uma festa do povo. Joãozinho escutava tudo, mas entrava em um ouvido e saía por outro.

João acabou mesmo por conseguir marcar suas férias para o mês de Fevereiro como era seu desejo. Joãozinho teve de acompanhá-lo já que não tinha ninguém com quem ficar durante as duas semanas que seu pai iria ficar fora. Arrumaram suas malas e meteram-se no primeiro avião que encontraram.

Tinham de chegar antes da terça-feira de Carnaval e conseguiram. O avião aterrou em Mindelo numa tarde de domingo. Fazia um pouco de vento e o sol não se tinha posto totalmente. Mindelo parecia uma cidade calma, ao contrário de Paris, a cidade onde Joãozinho tinha nascido. O aeroporto de Mindelo não era muito grande e além disso, tinha um fraco movimento de pessoas e de aviões.

Joãozinho e seu pai ficaram esperando pelas suas bagagens e quando surgiram no tapete rolante, cada um pegou a sua e seguiram em direção a saída. Pedro, irmão de João e tio de Joãozinho estava a sua espera encostado num carro branco e com faixas amarelas nos dois lados. Assim que Pedro os viu, veio correndo em sua direção com os braços abertos. Abraçou João e passou as mãos por entre os cabelos encaracolados de Joãozinho, que respondeu com um leve sorriso.

- Esse é o Joãozinho? – Perguntou Pedro.

- Sim – respondeu João.

- Sabes que eu sou teu tio, não sabes?

Joãozinho não disse nada. Apenas abanou a cabeça.

Eles entraram no carro, e seguiram por cerca de 15 minutos ao longo de uma estrada alcatroada e um pouco deserta. Como era a primeira vez que Joãozinho colocava seus pés na cidade onde seu pai tinha nascido, ele ficou junto à janela do carro espreitando tudo com grande curiosidade.

- Tu é que sabes escolher a melhor época para visitar Mindelo – disse Pedro ao pai de Joãozinho.

- Foi difícil convencer meu patrão, mas consegui.

- Falaste do Carnaval ao Joãozinho?

- Sim – respondeu seu pai – Mas ele não se interessou muito. Mas tive que trazê-lo. Não podia deixá-lo sozinho.

Pedro voltou-se para o banco de trás onde Joãozinho estava e disse:

- Vais gostar. É uma festa bem diferente de tudo o que já viste.

Joãozinho reparou que já estavam se aproximando da cidade, quando o movimento de carros e pessoas começou a aumentar. Andaram mais uns poucos minutos e ele viu um amontoamento de pessoas gritando e dançando ao som de tambores e outros instrumentos.

- O que é isso papa? O que está acontecendo? – Perguntou todo curioso.

- Estão indo atrás dos Mandingas.

- Atrás de quem?

- Dos Mandingas. Pessoas que pintam seus corpos de preto, vestem saias, ficam dançando ao som da música. Faz parte do Carnaval. Falei-te deles, não lembras?

- Não. Não me lembro.

- Eles dançam todos os domingos. Começam no primeiro domingo de Janeiro e terminam no primeiro domingo depois do Carnaval – disse Pedro.

O carro não parou. Joãozinho ficou curioso. Voltou-se para trás continuou observando o

movimento das pessoas, mas não via ninguém pintado de preto.

- Podes vê-los na terça-feira e no próximo domingo.

Joãozinho abanou a cabeça, dando a entender que concordara com a ideia de seu pai.

- Então que grupo achas que vai vencer o desfile esse ano?

- Não sei dizer. Anda tudo muito equilibrado. Ano passado o grupo de Monte Sossego ficou m primeiro. Vamos ver esse ano.

Desfile? Dos Mandingas papa? – Perguntou Joãozinho que começava a ingressar-se pela conversa.

- Não! Não! Tem o desfile dos Mandingas todos os domingos, mas o dia mais aguardado é a terça-feira, dia em que grupos organizados, com roupas, músicas próprias desfilam na rua mais famosa da cidade. As pessoas que desfilam são chamadas foliões. Os grupos são avaliados por júris, e no dia seguinte dizem qual grupo foi melhor.

Joãozinho começava a ficar cada vez mais curioso. Primeiro os Mandingas e agora os foliões. Como seriam?

- Tu também podes vestir como quiseres? Podes usar uma mascara, por exemplo. No Carnaval não há limites para a imaginação. Podes ser o que quiseres.

Joãozinho pensou, pensou, e disse bem alto:

- Homem aranha! Posso ser o homem aranha? Eu sempre quis vestir-me como ele.

Seu pai e seu tio puseram-se a rir e seu pai disse:

- Claro que sim. Podemos dar um jeito nisso, se é isso que queres, vais ser o homem aranha.

Fim

(Alunos sentados no chão, a ouvir uma história narrada por uma colega).

Vou contar-vos uma história, sobre o Carnaval que aconteceu este ano. Era uma vez, um grupo de alunos...

(Ouve-se som do sino. Hora de entrada nas aulas. Os alunos entram, cumprimentem e cada um ocupa o seu lugar).

PROFESSORA (Inspeccionando-os)

Escovaram os dentinhos? Limparam a orelhinha? Cortaram as unhas? Pararam de chuçar o dedo?

CRIANÇAS (Em coro)

Siiimmm

PROFESSORA (Entregando livros aos alunos.)

Um para ti, outro para ti e outro para ti. (Faz uma pausa. Olha à sua volta). Onde está a Jéssica? Trouxe-lhe um livro. Ela está atrasada?

A1

Não! Ela foi andar de bicicleta. Caiu e feriu –se num dedo.

PROFESSORA

Que pena! Quem lhe vai entregar o livro?

A2

Eu entrego, senhora professora!

PROFESSORA

Então, a aula de hoje é sobre o Carnaval. Hoje vou ensinar-vos uma música do Carnaval que se chama *Li ca tem ruciada*.

CRIANÇAS (Em coro)

Ruciada? (Elas riem. Ouve-se som característico de riso de crianças).

PROFESSORA

Silêncio! (Todos ficam em silêncio.) O que é o Carnaval?

A12

Carnaval é...

PROFESSORA (Interrompendo Paulo)

Quem já participou no Carnaval?

A1

Eu! eu, professora! Já fantasiei-me de gata.

A2

Eu já ajudei uma senhora a fazer roupas de Carnaval, mas nunca participei. Já participei sim! (Parece confusa) Não participei, não! Vi na televisão.

A12

Eu já participei no Carnaval da escola, professora. Fui pintor. A senhora lembra?

PROFESSORA

Sim! Claro! (pausa.) O que gostariam de fazer neste Carnaval?

ALUNOS (Em coro)

Muitas coisas

Ouve-se o som do sino tocando para o intervalo das aulas. No intervalo encontram-se com os outros alunos para brincar. Em duplas, começam a brincar “com quem será” e “trouxe cartas”. Ouve-se som do sino mais uma vez, interrompendo o intervalo.

PROFESSORA

Quero convidar-vos para o Carnaval na zona de fonte-inês. Há dez anos que eles brincam o Carnaval na sua zona. Eles desfilam nos arredores da zona e todos participam na brincadeira. Vamos brincar com eles no Carnaval?

ALUNOS (Em coro e bem alto.)

Simmmmmmmm!!

PROFESSORA

O desfile desse ano é Infância.

A1

Vamos escolher as fantasias. Posso ser porta-bandeira? Quero carregar a bandeira da Portelinha. Vou sambar, vou dançar (Canta e dança sozinha)

A2

Eu gostaria de usar uma fantasia feita com cartas de um baralho. Posso?

PROFESSORA

Sim! Podes vestir-te como quiseres.

A12

Professora, professora (grita insistidamente)

PROFESSORA

Sim! Diga, Paulo.

A12 (Chorando)

Eu não sei o que quero ser.

A1

Queres ser polícia?

A12 (Soluçando)

Não!

A2

Ladrão?

Não (Continua soluçando)

A1

Homem aranha?

A12 (Gritando)

Não!

A2

Mascrinha?

A1

Mandinga?

A12

Não!

A1

Já sei! Queres ser o meu parceiro? Podes ser o mestre-sala. Vais ao meu lado e ajudas-me com a bandeira

A12 (Todo contente)

Sim! Quero ser o mestre-sala. (Os dois começam a dançar.)

Ouve-se a música do grupo Portelinha e os outros entram na festa.

PROFESSORA

Foi muito bom o nosso ensaio. Podem sair.

(Quatro amigos brincam, nesta ordem: *hands up*, apanhada e senhor barqueiro)

A9

Querem brincar Senhor Barqueiro?

TODOS

Simmm!! (organizam-se para a brincadeira). Queres jogar futebol ou Matis morte?

(todos)

A6

Futebol

(Formam duas equipas – **grupo 2 e grupo 3** - e comecem a jogar futebol imaginário).

(Algum tempo depois, Ricky e Helton comecem a brigar pela bola.

O grupo 3 sai de cena)

A6 (Agarrando a bola)

A bola é minha!

A5

Não, a bola é minha! (Helton tenta retirar a bola das mãos de Ricky.)

A6 (Tentando proteger a bola e empurrando Helton)

Já disse que é minha!

A5

É minha, já disse.

(Continuam a discutir)

(Entra o grupo 1. Ficam todos em silêncio)

A10

Olá amigos!

A12

A professora convidou-nos para o Carnaval de Portelinha

A9

Portelinha? (Ri) Carnaval em Porta Pequena?

A1

Sim. Portelinha. Um grupo de Carnaval em Fonte Inês.

A2

Vocês querem ir?

TODOS

Sim! Claro. Porque não.

A6

E as fantasias? Vamos combinar!

(Formam duplas e combinam em segredo. Ficam um tempo susurrando e depois regressem).

A11 (Para A6)

Eu vou de mestre sala. E tu?

A6 (Para A2)

Eu vou de Mandingas. E tu?

A2 (Para A6)

Eu vou baralho de cartas. E tu?

A9 (Para A12)

Vou de polícia. E tu?

A12 (Para A1)

Vou de Mandingas. E tu?

A1 (Para A10)

Vou de porta bandeira. E tu?

A10 (Para A4)

Eu vou de rainha. E tu?

(Silêncio)

Rodeam o Jason e perguntam ao mesmo tempo: E tu?

A4 (Colocando a máscara de Homem Aranha e gritando).

HOMEM ARANHA (Saí da roda a correr. Todos saem atrás dele. Ouve-se uma música.
(Passou um carro de picolé).

Grupo 3 entra em cena. Comecem a brincar. Carro de picolé.

A5

Verde.

A7

Azul.

A8

Verde amarelado.

A3

Azul esverdeado.

Começam a discutir as cores.

A7

Já chega. Não quero mais brincar. Vamos trabalhar

TODOS

Crianças não trabalham. Brincam.

A7

Vamos brincar de trabalhar. Vamos fazer o andor de Portelinha. Daqui há pouco será o dia do Carnaval.

A3

É verdade. Assim, quando os meninos do Madeiral vierem já estará pronto.

A8

Eu vou ser o senhor agente. Helga, vá costurar as fantasias!

A3 (Para A8)

E eu, senhor agente. O que faço?

A8

Trabalhas no Homem Aranha, na *Hello Kitty*, o carrossel e o pião. E tu (apontando para o Ricardo da Luz) preparas o lugar para a nossa rainha e ajeitas a menina a saltar a corda e o menino a correr arco. Ao trabalho!

Ouve-se uma música.

Começam a montagem do andor. Cada um coloca uma peça no seu lugar.

Ouve-se a música de Portelinha *Li ca tem Ruciada*.

Começa o desfile.

FIM

Anexo 11 – Guião entrevista aplicado aos alunos

Brincar para mim é...

Carnaval para mim é...

Gosto do Carnaval porque...

Não gosto do Carnaval porque...

Os meus amigos gostam do Carnaval porque...

Já participei no Carnaval (quantas vezes)...

Onde costumo participar no Carnaval...

O que costumo fazer no Carnaval...

Anexo 11 – Letra da música (Carnaval Portelinha 2017)

Li ca tem ruciada

Senhor Barqueiro deixa-me passar,

Portelinha quer desfilar. 2x

No bem lembra nôs infância,

Tempo kum bolacha no tava pertil,

Tempo knos pobreza, no tava dividil,

De camizulinha ,de calçonzim,

Ta corre orke, ta salta corda,

Isga kel pikemada matis morte,

Tud na inocência, sem pensa na violência.

No bem lembra nôs infância,

Tempo kum bolacha no tava pertil,

Tempo knos pobreza, no tava dividil,

De camizulinha ,de calçonzim,

ta brincá trosses as cartas 31 mangatchada,

ta esperal hora de dada-vida,

Tud na inocência, sem pensa na violência.

Era sabe ne mundo kel bola de mei-mundo,

Exclã-bacera exclã-pim- pim, 2x

Grande k piknin li ca tem ruciada.

Hands up, mãos ao ar,

Mascara, no escuá ta sei,

2x

No lembrá, nôs tempo de infância.

Anexo 12 - Madeiral



Anexo 13 – Instalações da Escola Olinda Silva



Anexo 14 – Instalações da Escola Olinda Silva:2



Anexo 15 – Mandingas Espia



Anexo 16 – Desfile Carnaval Portelinha 2017:1



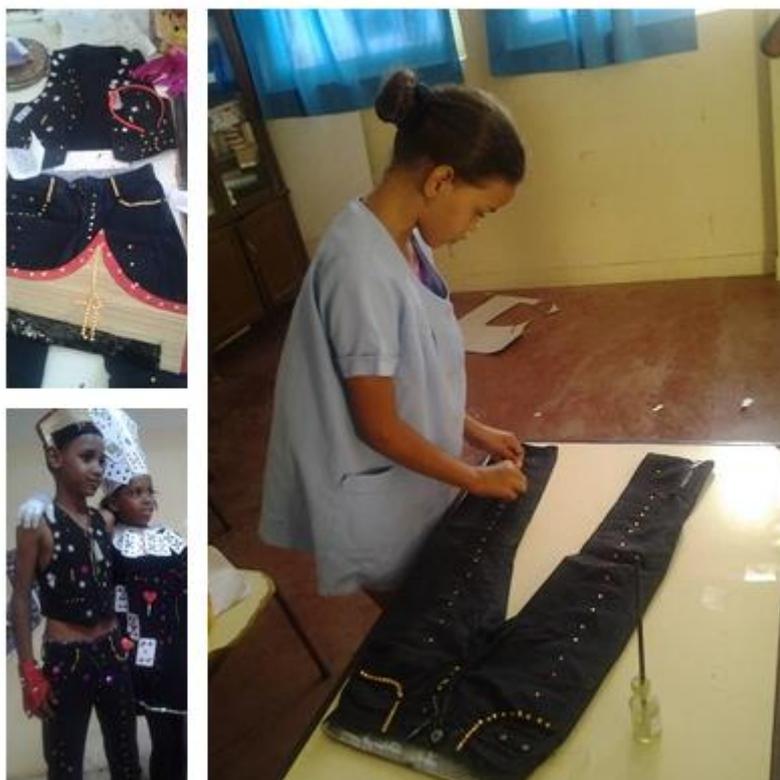
Anexo 16 – Desfile Carnaval Portelinha 2017:2



Anexo 17 – Desfile Carnaval 2017:3



Anexo 18 – Realização de figurinos



Anexo 19 – Realização de adereços**Anexo 19 – Ensaios peça *Show de Portelinha***

Anexo 20 – Apresentação da peça *Show de Portelinha***Anexo 21 – Apresentação da peça *Show de Portelinha***

