



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

O PAPEL DA ESCOLA NA VALORIZAÇÃO DO PATRIMÓNIO LOCAL

Uma investigação-ação sobre o Figurado de Barcelos como arte identitária

Marlene Carvalho Forte



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Marlene Carvalho Forte

O papel da escola na valorização do património local
– Uma investigação-ação sobre o Figurado de
Barcelos como arte identitária

Mestrado em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Raquel Moreira

Fevereiro de 2025

Agradecimentos

Nesta jornada de investigação, muitos foram os contributos que, direta ou indiretamente, possibilitaram a concretização deste trabalho. É com um profundo agrado que dedico estas palavras a todos os que cruzaram o meu caminho.

Em primeiro lugar, expresso a minha sincera gratidão à minha orientadora, Raquel Moreira, cujo apoio e paciência foram cruciais para a elaboração desta dissertação.

Aos meus professores que, com a sua dedicação, tornaram os desafios mais leves e as aprendizagens mais profundas.

Aos meus colegas, que se tornaram parceiros inestimáveis nesta jornada, agradeço pelas trocas de ideias e pelas discussões que nos impulsionaram a crescer em conjunto.

Agradeço, também, ao Jorge Gumbe e à Belmira Gumbe, cuja visão e sensibilidade artística enriqueceram a minha pesquisa. A sua generosidade na partilha de conhecimentos foi um verdadeiro presente, permitindo-me contemplar o património sob novas perspetivas.

Um agradecimento especial a todos os participantes da pesquisa, em particular às crianças e à professora Fernanda, que, com a sua curiosidade e abertura, trouxeram uma nova vida a este trabalho. A paciência e alegria com que partilharam as suas experiências foram fundamentais.

Ao meu marido, Amaro, pelo amor incondicional. Pilar de força e de compreensão, que acredita em mim e nos meus sonhos, cuja luz ilumina as minhas horas.

À minha irmã, Cristina, por estar sempre ao meu lado, por ser uma referência e um pedaço de mim.

À minha mãe, Maria da Glória, que em glória me tem e eu a tenho também nos meus dias.

À memória do meu pai, Manuel, cuja ausência se faz sentir, cuja presença permanece viva em cada conquista.

Agradeço também aos que estiveram presentes ao longo deste percurso, oferecendo amizade, apoio moral e palavras de encorajamento nos momentos de dúvida, em especial ao Miguel. Não me faltaram braços direitos.

Este trabalho é, assim, um mosaico construído a partir dos contributos de cada um. É com o coração que reconheço que a verdadeira riqueza de uma vida reside nas relações que estabelecemos ao longo do caminho. Obrigada a todos!

Resumo

Nos últimos anos, o debate crescente sobre a divulgação e preservação do património cultural, tem gerado atitudes de valorização do que é identitário numa comunidade, como consequência do fenómeno da globalização. Numa tentativa de encontrar traços distintos de uma sociedade, traduzidos na sua identidade, coloca-se como premente a proteção do seu património, no âmbito dos modos de vida, costumes e práticas artesanais. Barcelos, possui uma tradição ainda viva no artesanato, traduzida, entre outros, pela sua olaria local e, mais concretamente, pelo seu Figurado. A tradição e a contemporaneidade podem e devem coexistir, devendo os professores, promover este contrabalançar dando ênfase a fenómenos artísticos *hiddenstream*, desvalorizados ao longo de séculos, por razões de discriminação e preconceito, sendo esse o problema que gerou a necessidade deste estudo. A investigação decorreu na Escola Básica de Aldão, em Barcelos, envolvendo uma turma de 24 alunos do 4º ano em dez sessões de atividades, para além de professores, encarregados de educação e de artistas locais. Com este trabalho, pretendeu-se que as crianças conhecessem os elementos caraterísticos do Figurado de Barcelos, bem como a sua história e processos inerentes, entendendo-os como saberes que são repositórios de uma herança a preservar e salvaguardar, sendo um vetor de identidade e de diferenciação cultural.

Este trabalho teve por base uma metodologia qualitativa, sedimentada no método de investigação-ação, o que permitiu uma abordagem reflexiva e participativa. O estudo foi dividido em três ciclos de ação, sendo a análise dos dados realizada através de observações, entrevistas e questionários, com os quais se procurou compreender a perceção dos alunos sobre a sua identidade cultural e a importância do património local. Os resultados obtidos indicaram um aumento significativo no apreço dos alunos pelo Figurado de Barcelos, evidenciando a sua relevância como parte da sua identidade cultural. A interação direta com artistas locais e a exploração de técnicas artísticas, traduzidas nas sessões de atividades com estratégias diversificadas e inovadoras, fomentaram um ambiente de aprendizagem interativo e colaborativo. Os alunos demonstraram uma maior capacidade crítica e sensibilidade estética, reconhecendo a importância do património na construção da sua identidade, para além do desenvolvimento de competências sociais, emocionais e criativas.

Concluiu-se que a valorização do Figurado de Barcelos no contexto educativo enriquece o currículo, fortalece os laços entre a escola e a comunidade e promove um sentimento de pertença e cidadania cultural.

Palavras-Chave: Educação Artística; Educação patrimonial; Identidade; Figurado de Barcelos; Formas de Arte *Hiddenstream*.

Abstract

In recent years, the growing debate on the dissemination and preservation of cultural heritage has fostered attitudes of valuing what is identity-based within a community, as a consequence of the phenomenon of globalization. In an attempt to find distinct traits of a society, translated into its identity, the protection of its heritage within the scope of lifestyles, customs, and artisanal practices has become urgent. Barcelos has a living tradition in craftsmanship, expressed, among other things, through its local pottery and, more specifically, its Figurado (figurative pottery). Tradition and contemporaneity can and should coexist, and teachers should promote this balancing act by emphasizing artistic phenomena that have been undervalued over the centuries due to discrimination and prejudice, which is the issue that generated the need for this study. The research took place at the Aldão Basic School in Barcelos, involving a class of 24 fourth-grade students in ten activity sessions, along with teachers, parents, and local artists. This work aimed for the children to learn about the characteristic elements of the Figurado de Barcelos, as well as its history and inherent processes, understanding them as knowledge that is a repository of a heritage to be preserved and safeguarded, serving as a vector of identity and cultural differentiation.

This work was based on a qualitative methodology, grounded in the action-research method, which allowed for a reflective and participatory approach. The study was divided into three cycles of action, with data analysis conducted through observations, interviews, and questionnaires, aiming to understand the students' perception of their cultural identity and the importance of local heritage. The results indicated a significant increase in the students' appreciation for the Figurado de Barcelos, highlighting its relevance as part of their cultural identity. Direct interaction with local artists and the exploration of artistic techniques, translated into activity sessions with diverse and innovative strategies, fostered an interactive and collaborative learning environment. The students demonstrated greater critical capacity and aesthetic sensitivity, recognizing the importance of heritage in constructing their identity, in addition to developing social, emotional, and creative skills.

It was concluded that the appreciation of the Figurado de Barcelos in the educational context enriches the curriculum, strengthens the ties between the school and the community, and promotes a sense of belonging and cultural citizenship.

Keywords: Artistic Education; Heritage Education; Identity; Figurado de Barcelos; Hiddenstream Art Forms.

Siglas e abreviaturas

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

CAF – Componente de Apoio à Família

EA – Educação Artística

EE – Encarregados de Educação

EP – Educação Patrimonial

JC – Júlia Côta

ONU – Organização das Nações Unidas

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEEA – Plano de Educação Estética e Artística

PNA – Plano Nacional das Artes

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund

Índice de Figuras

Figura 1- Brinquedos de barro diversos. Município de Barcelos 2015a.	38
Figura 2- Mapa do concelho de Barcelos com destaque nas zonas do barro. Município de Barcelos, s.d.	39
Figura 3- Louça de barro na feira de Barcelos. Arquivo do Museu de Olaria, s.d.....	39
Figura 4- Louça utilitária em barro. Município de Barcelos, s.d.....	40
Figura 5- Venda de figurado sortido na feira de Barcelos. Município de Barcelos, 2015a.	40
Figura 6- Rosa Ramalho numa feira. Município de Barcelos, 2015a.....	41
Figura 7- Mistério na sua oficina. Município de Barcelos, 2015a.	41
Figura 8- Júlia Ramalho. Município de Barcelos, 2015a.....	42
Figura 9- Irmãos Baraça. Município de Barcelos, 2015b.....	42
Figura 10- Irmãos Mistério. Município de Barcelos, 2015b.	42
Figura 11- Conceição Sapateiro, Município de Barcelos. s.d.	42
Figura 12- Pormenor de uma peça moldada à roda. Município de Barcelos, 2015a.....	43
Figura 13- Bonecas de Júlia Côta com parte moldada à roda e com pormenores moldados à mão. Fonte própria.	43
Figura 14- Peças de figurado contemporâneo. Município de Barcelos, 2015b.	44
Figura 15- Peças de coleção privada de Júlia Côta, Irmãos Mistério, Conceição Sapateiro e António Ramalho. Fonte própria.	44
Figura 16- Peças de figurado que representam os vários temas recriados: quotidiano, bestial, festa, religião e sátira. Município de Barcelos, 2015b.	45
Figura 17- Rosa Ramalho rodeada pelos netos na sua oficina. Município de Barcelos, 2015a. .	46
Figura 18- Júlia Côta com as suas bonecas de grandes dimensões. Fonte própria.	47
Figura 19- Peças de figurado assinadas pelos artistas. Fonte própria.	48
Figura 20- Jogo inicial. Fonte própria.	81
Figura 21- Grupo de imagens sobre o património local. Fonte própria.....	83
Figura 22- Escolha de estratégias pelas crianças. Fonte própria.	85
Figura 23- Passos e desafios da caça ao tesouro. Fonte própria.	86
Figura 24- Resolução dos desafios e conclusão da caça ao tesouro. Fonte própria.....	86
Figura 25- Observação e descrição das obras de arte. Fonte própria.	87

Índice de gráficos

Gráfico 1- Idades dos EE.....	131
Gráfico 2- Sexo dos EE.....	132
Gráfico 3- Naturalidade dos EE.....	132
Gráfico 3- Habilitações académicas dos EE.....	132
Gráfico 5- Profissão dos EE.....	133
Gráfico 4- Conhecimentos dos EE sobre o currículo do 1º ciclo.....	133
Gráfico 5- Importância da Educação Artística segundo os EE.....	134
Gráfico 6- Património cultural e artístico visitado pelos EE e pelos educandos.....	136
Gráfico 7- Perceções dos EE sobre a importância do património cultural e artístico local.....	137
Gráfico 8- A importância do desenvolvimento de atividades artísticas segundo os EE.....	138
Gráfico 9- Estratégias que promovem a ligação entre a escola e o património local segundo os EE.....	139

Índice de tabelas

Tabela 1 - Plano geral de investigação e métodos.....62

Tabela 2 - Cronograma das ações de pesquisa.....70

Índice

CAPÍTULO I - CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	12
1. Introdução	12
1.1 Definição do Problema	12
1.2 Pertinência da Investigação	14
1.3 Objetivos da Investigação	15
1.4 Questões de Investigação	16
1.5 Palavras-Chave	16
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
2. Introdução e Finalidades	17
2.1 Educação patrimonial	17
2.1.1 Definição e conceitos	18
2.1.2 A importância da Educação patrimonial na preservação cultural	21
2.2 Identidade cultural	22
2.2.1 A relação entre identidade e património	23
2.2.2 Valorização do património cultural local: o papel da escola	23
2.3 Educação Artística	25
2.3.1 Artes da educação	27
2.3.2 Inovação e mudança educacional	30
2.3.3 Educação Artística como vetor de mudança	33
2.4 Formas de arte Hiddenstream	35
2.4.1 Definição e características das formas de arte <i>Hiddenstream</i>	36
2.4.2 A arte <i>hiddenstream</i> e o património cultural	37
2.5 Figurado de Barcelos	38
2.5.2 O Figurado de Barcelos: uma expressão da identidade cultural local	38
2.6 Síntese	49
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	50
3. Introdução e Finalidades	50
3.1 Problema e objetivos da investigação	50
3.2 Fundamentação da escolha do método de investigação	51
3.2.1 Reflexão e participação	51
3.2.2 Desenvolvimento curricular e prática pedagógica	52
3.2.3 Ciclos de ação e avaliação	52
3.2.4 Envolvimento da comunidade educativa	52

3.3 Metodologia de Investigação.....	53
3.4 Investigação-ação: conceito e relevância para o estudo.....	54
3.4.1 Vantagens e limitações da Investigação-ação	56
3.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	57
3.5.1 Inquérito por questionário	58
3.5.2 Inquérito por entrevista	59
3.5.3 Observação participante	60
3.5.3.1 Registos audiovisuais	61
3.5.3.2 Diário reflexivo/ Notas de campo	62
3.5.3.3 Registos escritos dos alunos	62
3.6 Plano geral de recolha de dados.....	63
3.7 Análise de dados: como os dados foram analisados	63
3.7.1 Observação participante e registos de campo	64
3.7.2 Análise reflexiva contínua	64
3.7.3 Análise dos registos das crianças	65
3.7.4 Análise de interações e diálogos	65
3.7.5 <i>Feedback</i> das crianças e avaliação da atividade	65
3.8 Triangulação de dados	65
3.9 Questões éticas	66
3.10 Participantes	67
3.11 Contexto de investigação	68
3.12 Papel do investigador.....	69
3.13 Desenho da pesquisa.....	69
3.13.1 Plano de ação	69
3.14 Síntese.....	71
 CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO DOS CICLOS DE INVESTIGAÇÃO E DAS INTERVENÇÕES	 72
4. Introdução e Finalidades	72
4.1 Descrição dos ciclos de investigação	73
4.1.1 Descrição do Ciclo 1 – Preparação e planeamento	73
4.1.2 Descrição do Ciclo 2 – Implementação das sessões planeadas e recolha de dados	75
4.1.3 Descrição do Ciclo 3 – Aprofundamento e reflexão crítica	78
4.2 Descrição reflexiva das sessões	80
4.3 Síntese	120
 CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	 121

5. Introdução e finalidades	121
5.1 Ligação com as questões da investigação	121
5.2 Exposição dos resultados das entrevistas semiestruturadas aplicada aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	122
5.2.1 Análise e reflexão sobre a entrevista semiestruturada aplicada aos professores do 1º ciclo do Ensino Básico	129
5.3 Exposição dos resultados dos questionários aplicados aos Encarregados de Educação	131
5.3.1 Análise e reflexão sobre os questionários aplicados aos Encarregados de Educação.	139
5.4 Exposição dos resultados da entrevista informal aos artistas do figurado	142
5.4.1 Análise e reflexão sobre os resultados da entrevista informal aos artistas do Figurado	144
5.5 Exposição dos resultados da 1ª entrevista semiestruturada aos alunos participantes (Durante a primeira sessão - focus group)	145
5.5.1 Análise e reflexão sobre a 1ª entrevista semiestruturada aos alunos participantes (antes da implementação das ações - <i>focus group</i>)	147
5.6 Exposição dos resultados das ações - intervenção pedagógica	148
5.6.1 Análise e reflexão sobre os resultados das ações - intervenção pedagógica	149
5.7 Exposição dos resultados da 2ª entrevista semiestruturada aos alunos participantes (após a implementação das ações - focus group)	151
5.7.1 Análise e reflexão sobre a 2ª entrevista semiestruturada aos alunos participantes (após a implementação das ações - <i>focus group</i>)	155
5.8 Síntese	157
 CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO E RECOMENDAÇÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS.....	158
6. Introdução e finalidades	158
6.1 Conclusões	158
6.1.1 Como pode o conceito de Figurado de Barcelos ser explorado na Educação Artística, especificamente nas Artes Visuais, do 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico?	159
6.1.2 Que estratégias educativas e recursos podem ser utilizados para promover o Figurado de Barcelos de forma significativa e envolvente no contexto de sala de aula?	160
6.1.3 Que benefícios podem resultar das atividades propostas e em que medida podem as mesmas contribuir para a mudança em termos educativos e culturais?	161
6.2 Implicações da investigação	162
6.3 Reflexão sobre o método de investigação-ação e lições aprendidas	163
6.4 Recomendações para linhas de investigação futuras	164
6.4 Considerações finais	165
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168

ANEXOS	176
Anexo 1 – Pedido de consentimento informado livre e esclarecido aos participantes na investigação (encarregados de educação, alunos, professores e artistas).....	176
Anexo 2 - Pedido de consentimento à Direção do Agrupamento de Escolas Gonçalo Nunes	179
Anexo 3 – Guião da entrevista semiestruturada aos professores do 1º ciclo participantes ..	181
Anexo 4 – Guião da entrevista informal aos artistas do Figurado de Barcelos participantes .	183
Anexo 5 – Guião da 1ª entrevista semi-estruturada aos alunos participantes (antes da implementação das ações - <i>focus group</i>)	184
Anexo 6 - Guião da 2ª entrevista semi-estruturada aos alunos participantes (após as ações - <i>focus group</i>)	185
Anexo 7 - Inquérito por questionário aos encarregados de educação participantes	186
Anexo 8 – Planificações das sessões	189
Anexo 9 – Guião da visita ao Museu de Olaria	212
Anexo 10 – Exemplos de alguns registos das crianças nos guiões de visita	213
Anexo 11 – Exemplos de registos escritos e fotográficos das crianças na leitura das obras de arte preferidas.....	214
Anexo 12 – Guião da entrevista feita pelas crianças à artista Júlia Côta	217

CAPÍTULO I - CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

1. Introdução

O Figurado, uma expressão artística profundamente enraizada na cultura local da cidade de Barcelos, representa mais do que simples objetos decorativos, sendo símbolo da identidade e memória coletiva da comunidade. Esta forma de arte popular, caracterizada por figuras de barro pintadas à mão, reflete tradições, histórias e valores transmitidos de geração em geração.

O Figurado de Barcelos é um testemunho vivo das tradições artesanais da região. Através da sua produção e valorização, mantém-se viva também a herança cultural e as técnicas artesanais que poderiam, de outra forma, ser esquecidas.

Integrar o Figurado de Barcelos no currículo escolar permite que as crianças desenvolvam um apreço pela sua herança cultural desde cedo. Este processo educativo não só enriquece o conhecimento dos alunos sobre a sua própria cultura, mas também promove o respeito e a valorização da diversidade cultural. A sua valorização e integração no contexto educativo são, portanto, fundamentais para garantir que esta tradição continue a prosperar e a inspirar futuras gerações.

A escola desempenha, assim, um papel crucial ao fornecer recursos que permitam às crianças compreender e valorizar a sua cultura local, ao mesmo tempo que respeitam e dialogam com outras culturas.

Este capítulo aborda a necessidade de integrar o Figurado, como tradição popular de Barcelos, no contexto educativo, promovendo uma identidade cultural robusta e consciente, capaz de dialogar com a diversidade global. Dessa forma é apresentado de seguida o problema do estudo, a pertinência, os objetivos e as questões de investigação, bem como as respetivas palavras-chave.

1.1 Definição do Problema

Nos últimos anos, o interesse na divulgação e preservação do património cultural e natural, material e imaterial, tem crescido significativamente, tornando-se uma questão debatida em vários círculos académicos e noutras instituições culturais, aos níveis nacional e internacional (Barca et al, 2015).

Este crescente interesse é refletido em atitudes de valorização do que é identitário dentro das comunidades diante do fenómeno da globalização, o qual tem uniformizado modos de vida, de

ação e de pensamento em diversas culturas. Como consequência deste processo, o risco do desenraizamento das comunidades locais é objeto de uma preocupação central, uma vez que as tradições dessas mesmas comunidades podem ser diluídas num cenário global comum. É neste contexto que a valorização de elementos culturais distintivos de cada comunidade se torna crucial, no sentido da preservação da identidade de cada povo, assim como a promoção da diversidade cultural (Marques, 2013).

Numa tentativa de encontrar traços distintos de uma sociedade, traduzidos na sua identidade, coloca-se como premente a proteção do tangível e do intangível, sob a forma de monumentos, objetos ou artefactos, assim como de modos de vida, costumes locais e práticas culturais artesanais (Barca et al, 2015). O Figurado de Barcelos, principal objeto artístico aliado ao tema deste estudo, manifestação artística representada por figuras de barro moldadas e pintadas à mão, surge como um exemplo notável deste património cultural local. Mais do que puro interesse artístico, a sua preservação e valorização são, portanto, cruciais na preservação da memória coletiva e da identidade cultural da cidade de Barcelos.

Barcelos possui uma tradição ainda viva no artesanato, traduzida de forma exponencial pela sua olaria local. O Figurado de Barcelos teve e continua a ter uma forte presença na vida social e cultural da cidade, sendo que a sua produção artesanal reflete o quotidiano, as crenças e os valores dos habitantes deste território. Com ligações profundas a gerações passadas e à sua história, a contemporaneidade impõe novos desafios para que o Figurado seja mantido vivo, respeitado e valorizado, tanto num contexto local, como num contexto global. A tradição e a contemporaneidade podem e devem coexistir, devendo os professores promover uma perspetiva multiculturalista, ou seja, dar ênfase a fenómenos artísticos *hiddenstream*, desvalorizados ao longo de séculos, por razões de discriminação e preconceito e esse é o problema a que se dedica este estudo (Moura, & Moreira, 2021; Moura & Cruz, 2005; Cruz, 2009; Moura, 2002). Assim, é importante ter em conta esta tradição popular do quotidiano da cidade, vetor de identidade, que moldou e continua a moldar hábitos culturais e sociais do seu território, dando-lhe o devido reconhecimento por parte da escola. A valorização do Figurado de Barcelos como parte do património local deve ser integrada no currículo escolar, especialmente no âmbito da Educação Artística, para que os alunos desenvolvam uma apreciação pela sua cultura e se tornem mais conscientes das culturas de outros povos, garantindo, ao mesmo tempo, que as futuras gerações compreendam respeitem e contribuam para a continuidade desta tradição.

Neste contexto, cabe à escola oferecer os recursos necessários para que as crianças se sintam sujeitos de um local, adquirindo referenciais para a estruturação da sua identidade não só pessoal, como social. As artes têm um papel primordial na construção de uma identidade ligada

à compreensão e valorização da cultura, que permita, posteriormente, respeitar e dialogar com outras culturas (Sá, 2016).

A exploração educativa do património artístico local, intencional e fundamentada, permite que as crianças desenvolvam capacidades de interpretação crítica e aprendizagens significativas. (Almeida & Solé, 2016). Nas Aprendizagens Essenciais (AE) de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2018), é referido que, no final do 1º Ciclo do Ensino Básico, o aluno deverá ser capaz de “Valorizar a sua identidade e raízes, respeitando o território e o seu ordenamento, outros povos e outras culturas, reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos” (p. 2), devendo “reconhecer e valorizar o património natural e cultural - local, nacional, etc” (p.9). Também nas AE de Educação Artística, no plano das Artes Visuais, da Música e da Dança, se refere como essencial explorar, observar e reconhecer diferentes universos artísticos, tanto no património cultural local como global, compreendendo e valorizando as diferenças enquanto fator de identidade social (Ministério da Educação, 2018).

Assim, tendo por base as reflexões sobre a importância da valorização do Figurado como património cultural de Barcelos, enquanto forma de arte identitária de um povo, este estudo visa identificar estratégias pedagógicas que possam ser implementadas na prática escolar, por forma a motivar as crianças a conhecer e a valorizar esta arte, assim como a apropriar-se desta como parte da sua própria identidade e como vetor para um diálogo cultural entre diferentes comunidades.

1.2 Pertinência da Investigação

A educação e o gosto pela arte, cultura e património local desempenham um papel fundamental para a interiorização de valores de cidadania, de identidade e de pertença e, por isso, deverá ser cultivada desde a infância. É necessário, assim, estabelecer um elo entre a educação sobre o património cultural local e as crianças, atribuindo neste campo um papel fulcral à Educação Artística, assumindo-se esta última como veículo na promoção da sensibilização para estes saberes.

Neste sentido, a investigadora, natural do concelho de Barcelos, possui uma ligação direta à realidade cultural e artística da cidade, que se caracteriza por um património material e imaterial sobejamente representativo. A cidade detém uma tradição riquíssima na olaria, sendo referência na sua produção, utilitária e decorativa. O artesanato constitui uma atividade transversal aos seus habitantes, sendo alicerce da economia local, representando um modo de vida de âmbito coletivo, que contribui para a formação da identidade social e cultural local (Rios,

2006). Neste sentido, é urgente promover a consciencialização das gerações mais jovens sobre a importância de Figurado de Barcelos, para que compreendam a riqueza simbólica e cultural desta arte, a qual reflete um modo de vida coletivo.

Após a classificação de Barcelos como cidade criativa, pela UNESCO, em 2017, a qual trouxe reconhecimento internacional da sua cultura e património, importa conhecer melhor esta base identitária. É nítida a riqueza de manifestações de arte popular pela cidade e urge dar-lhes significado em locais próximos das crianças. É importante perceber os elementos característicos da olaria, como autênticos repositórios de uma herança a conhecer, divulgar e a salvaguardar.

Em suma, pretende-se, com este estudo, perceber que estratégias podem ser usadas para proceder a um conhecimento e valorização efetivos da arte local, como fator identitário de uma população, bem como dar um contributo para a melhoria das práticas pedagógicas neste âmbito, recorrendo a atividades artísticas e à participação ativa dos agentes envolvidos.

1.3 Objetivos da Investigação

O objetivo central deste estudo consiste na valorização do Figurado de Barcelos, através da sua exploração como recurso no âmbito da Educação Artística num contexto formal, com foco no primeiro ciclo do Ensino Básico.

Para o trabalho a desenvolver foram traçados, assim, os seguintes objetivos:

- Rever teorias e práticas da Educação patrimonial para desenvolver novas abordagens curriculares na Educação Básica. Esta investigação procurou perceber como as estratégias educativas podem contribuir para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o património local.
- Explorar o impacto da valorização do Figurado de Barcelos na formação da identidade cultural dos alunos. Este estudo explorou a forma como atividades sobre esta arte local podem influenciar o reconhecimento da identidade cultural dos alunos, promovendo, ao mesmo tempo, a valorização do património local num contexto de globalização.
- Refletir sobre a forma como o desenvolvimento de atividades baseadas em fontes patrimoniais, nomeadamente do Figurado de Barcelos, enquanto expressão artística local, pode ajudar a interpretar os contributos culturais, artísticos, sociais e económicos desta arte identitária. Este objetivo prende-se com a forma como esta arte local pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para explorar a identidade de uma comunidade, bem como enriquecer o entendimento das crianças sobre questões de diversidade cultural.

Estes objetivos foram delineados no sentido de proporcionar um contributo para a valorização da arte local na formação da identidade cultural das crianças, recorrendo a práticas pedagógicas que integrem a Educação Artística e a Educação patrimonial, não negando a transversalidade inerente a estas áreas.

1.4 Questões de Investigação

Para atingir os objetivos enunciados, propôs-se dar resposta às seguintes questões, com o intuito de orientar o processo de investigação e de estabelecer áreas-chave a serem exploradas:

- Como pode o conceito de Figurado de Barcelos ser explorado na Educação Artística, especificamente nas Artes Visuais, do 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico?
- Que estratégias educativas e recursos podem ser utilizados para promover o Figurado de Barcelos de forma significativa e envolvente no contexto de sala de aula?
- Que benefícios podem resultar das atividades propostas e em que medida podem as mesmas contribuir para a mudança em termos educativos e culturais?

Estas questões foram delineadas para a compreensão do papel da Educação Artística na valorização do património local e na formação da identidade cultural dos alunos. Esta investigação pretendeu, não só identificar as melhores práticas pedagógicas para a exploração do Figurado de Barcelos, mas também avaliar o impacto dessas práticas na perceção dos alunos sobre a sua própria cultura e história local. Ao procurar estratégias e recursos que promovessem a valorização do Figurado de Barcelos, o estudo em questão procurou contribuir para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas inovadoras que pudessem, no futuro, ser desenvolvidas em contextos formais ou não formais similares, fomentando uma educação culturalmente mais inclusiva.

1.5 Palavras-Chave

Educação Artística; Educação patrimonial; Identidade; Figurado de Barcelos; Formas de Arte *Hiddenstream*.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2. Introdução e Finalidades

O objetivo do Capítulo II é o de fornecer a base teórica indispensável para compreender o tema central da investigação: o papel da escola na valorização do património artístico local, com a devida ênfase no Figurado de Barcelos e na sua relevância enquanto arte identitária.

Neste capítulo serão expostas e articuladas abordagens teóricas que envolvem a preservação do património local e o papel da Educação Artística na valorização da identidade cultural, sendo estas essenciais para a compreensão do impacto da arte na construção e preservação de identidades culturais coletivas.

Será, de igual forma, colocada uma tónica na inovação e na flexibilidade curricular como formas de abordar o património local no currículo formal.

2.1 Educação patrimonial

Importa, para este estudo, referenciar e perceber o que constitui o património, a consequente identidade que lhe é inerente e de que forma as fontes patrimoniais artísticas locais, do próprio contexto da criança, podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas no âmbito da Educação Artística (EA).

É fundamental, para que possam ser criados laços com as comunidades, incluindo com a sua história, memória e imaginário, conhecer, visitar e fruir do património cultural, relacionando-o com a história de um país ou de uma localidade. É importante que este conhecimento sobre o património seja acessível a todos especialmente às camadas mais jovens por forma a criar um olhar alargado do mundo, fazendo com que a aceitação dos outros, o respeito pelas suas das suas tradições e costumes e, consequentemente a diferença, seja uma realidade (Magalhães, 2005; Salomon, 2000).

Esta premência de criar uma maior consciencialização no que concerne ao património cultural, com o intuito da sua salvaguarda, faz parte de um longo processo de educação patrimonial onde se impõem mudanças de mentalidades construído por instituições não só públicas, mas também privadas (Custódio, 2000).

Perante a crescente urgência e consciencialização da importância da salvaguarda do património cultural, sugerida por várias organizações e entidades nacionais e internacionais, cabe à escola esse papel determinante de ação para a garantia da identidade nacional e local. A escola apresenta-se como um poderoso agente de socialização, sendo que a maior parte do tempo da

vida das crianças e jovens desenvolve-se dentro e nas imediações da mesma, marcando de forma decisiva o seu modo de vida e o seu comportamento (Pereira & Cardoso, 2016).

Ainda que os fundamentos de um currículo nacional para o Ensino Básico representem uma coesão cultural e social necessária à não fragmentação excessiva dos conhecimentos, devem ser considerados outros aspetos e conteúdo culturais, sob a forma de projetos, por exemplo, do meio onde os alunos estão inseridos. De acordo com Gimeno (2000, p. 23), “Não podemos educar a partir do vazio ou para uma sociedade inexistente, mas habilitar os sujeitos para que entendam e possam participar na sua cultura, nas atividades da sociedade.”

O contexto local, o seu património cultural, englobando tradições, valores, lendas, etc., podem coexistir e ser parte integrante do currículo nacional, através de processos de ensino e de aprendizagem dinâmicos e contínuos.

2.1.1 Definição e conceitos

2.1.1.1 Património

Ao longo do século XX, tem existido uma certa dificuldade de delimitação do que deve ser, ou não, considerado património, multiplicando-se as várias áreas que abrange, ultrapassando a mera valorização específica do monumento e passando a integrar outros conjuntos (Choay, 2010). A internacionalização das questões de defesa e de salvaguarda dos bens culturais de determinado povo veio desembocar na noção de património mundial e no surgimento de organizações internacionais que criam conceitos, recomendações e orientações das políticas para a sua proteção (Reis, 1999).

Assim, constata-se a influência de convenções internacionais por iniciativa e sob a égide da UNESCO, como a Convenção de Haia em 1954, a Carta de Veneza em 1964, a Carta de Paris em 1972, neste sentido da preservação do património e em que muito se baseou a legislação portuguesa e a ação do Estado português para ser possível concretizar as orientações veiculadas.

Mais concretamente, na legislação portuguesa, o património cultural português caracteriza-se por ser:

(...) constituído por todos os bens materiais e imateriais que, pelo seu reconhecimento e valor próprio, devam ser considerados como de interesse relevante para a permanência e identidade da cultura portuguesa através do tempo. (Lei n.º 13/85 de 6 de julho – Lei do Património Cultural Português, Artigo 1º)

Esta definição é, mais tarde, retomada no Artigo 2º da Lei n.º 107/2001 (Lei de Bases do Património Cultural Português, 2001), ao referir que o património cultural é constituído pelo conjunto de “bens materiais e imateriais” que “constituam parcelas estruturantes da identidade e da memória coletiva portuguesas” (s.p).

Em consonância com esta legislação, é palpável a correlação íntima entre património e identidade, sendo este fundamental na construção daquela e, concomitantemente a própria materialização dessa mesma identidade social/cultural (Choay, 2010; Schiele, 2002; Peralta & Anico, 2006).

2.1.1.2 Educação patrimonial

Para descrever se forma sintetizada o conceito de Educação patrimonial, poder-se-á convocar Custódio (2000), autor que refere que esta expressão (de origem inglesa – *Heritage Education*) pode definir-se como um ato de:

gerar e potenciar a totalidade das capacidades de cada um no sentido de um conhecimento das coisas e dos outros de forma livre e solidária, processo durante o qual a personalidade se forma pela interação de todos os elementos educativos e se projeta em valores de participação, de diálogo, de solidariedade social e identidade cultural e se realiza através de ações e soluções para os diversos problemas (p. 11).

Nesta perspetiva, pode depreender-se que a escola assume um papel determinante. Também, Machado Pais (1999) refere que é importante que os jovens aprendam sobre as suas tradições, sobre os seus valores e características do meio onde vivem, através de uma educação patrimonial.

Desde a revolução democrática que teve lugar em Portugal em 1974, a educação patrimonial (EP) tem sido incluída no currículo nacional, numa perspetiva de salvaguarda e de preservação. Este facto deveu-se à consideração da instituição Escola como um espaço direcionado para o desenvolvimento do pensamento crítico, preparando os alunos para a vida e para o desenvolvimento das suas capacidades pessoais e sociais (Moura, 2002).

O centro da EP reside no património cultural, funcionando, este último, como um instrumento de afirmação da cidadania, o qual a escola deve convocar, abrindo espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico. Desta forma, as práticas educacionais deverão dialogar e problematizar questões locais, questões estas vivenciadas pelos próprios alunos (Rocha et al, 2024).

A EP torna-se numa ferramenta que contribui para uma educação crítica, já que o património cultural tem o objetivo de, ao ser fruído, pensado e problematizado, sensibilizar o indivíduo para a valorização destes bens, sejam eles materiais ou imateriais. Neste sentido, a EP é o espaço privilegiado da interação dos alunos com os bens culturais, onde é aberta a possibilidade de estabelecer vínculos de identificação com esses mesmos bens.

A legislação em vigor diz-nos que a premissa da EP é real e válida. De acordo com a Lei nº 48/86 da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), está previsto, nos vários objetivos do Ensino Básico, desenvolver atividades que permitam conhecer e apreciar os valores característicos da identidade e da cultura portuguesas. Através desta lei torna-se claro, em Portugal, que a arte representa um papel determinante na formação integral das pessoas e deve, consequentemente, fazer parte do sistema educativo (Sousa, 2003).

Mais tarde, a Organização Curricular e Programas para o 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004) menciona, em vários pontos, a importância do meio local e do seu património como objeto de estudo nas diversas áreas de aprendizagem. Assim, tal como previsto nos princípios orientadores de Estudo do Meio, “O meio local, espaço vivido, deverá ser objeto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança...” (Ministério da Educação, 2004, p.101). O mesmo documento refere ainda que “...a compreensão de realidades que elas não conhecem diretamente, só será possível a partir de referências que o conhecimento do meio próprio lhes fornece” (Ministério da Educação, 2004, p. 101). Na explicitação dos objetivos gerais da disciplina está patente a estruturação do conhecimento de si próprio, valorizando a identidade e as raízes de cada um, bem como o reconhecimento e a valorização do património histórico e cultural da criança, desenvolvendo uma postura multiculturalista, na qual se prevê o respeito por outras culturas (Ministério da Educação, 2004).

Já mais recentemente, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Ministério da Educação, 2017) configura um documento de referência para a organização do sistema educativo, onde se podem encontrar orientações significativas importantes para organização e gestão curricular, para a definição de estratégias e de metodologias a desenvolver na prática letiva no ensino obrigatório. Esta matriz criada pelo Ministério da Educação pretende “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Ministério da Educação, 2017, p 5).

Com a necessária flexibilidade associada, não se trata de uma tentativa uniformizadora do ensino em Portugal, mas a assunção do compromisso de mobilizar a escola e a sociedade para

uma melhor educação. É neste documento de referência, o qual preconiza uma escola inclusiva e promotora de uma melhor aprendizagem para todas as crianças, que é reconhecida a importância da sensibilidade estética e artística como competência fundamental, a par de outras, como a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, sem dúvida, inerentes ao conceito de EA. O PASEO refere ainda que a arte e a estética funcionam como instrumento numa perspectiva de transversalidade e como objetivo pedagógico.

Não se pode abordar o PASEO sem referir as Aprendizagens Essenciais (AE). As AE (Ministério da Educação, 2018) são documentos de orientação curricular, os quais visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inseridas no PASEO. Estas funcionam assim como um denominador curricular comum, servindo de referência para aprendizagem de todos. É também neste referencial que se podem encontrar inscritas bases de aprendizagem relacionadas com o património local e as artes.

Mais particularmente, nas AE de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2018), é referido que, no final do 1º Ciclo do Ensino Básico, o aluno seja capaz de “Valorizar a sua identidade e raízes, respeitando o território e o seu ordenamento, outros povos e outras culturas, reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos” (p. 2), devendo “reconhecer e valorizar o património natural e cultural - local, nacional, etc” (p.9).

Mas, nem só na área de Estudo do Meio esta identificação e valorização são previstas. Também nas AE de EA, mais concretamente, no plano das Artes Visuais, da Música e da Dança, se refere como essencial explorar, observar e reconhecer diferentes universos artísticos, tanto no património cultural local como global, compreendendo e valorizando as diferenças enquanto fator de identidade social (Ministério da Educação, 2018).

É notória esta afirmação de uma constante dicotomia entre o local e o global, com o intuito de, em primeiro lugar, consciencializar as crianças do próprio contexto local social, cultural e artístico, bem como potenciar o respeito e o reconhecimento de outras diferentes culturas.

2.1.2 A importância da Educação patrimonial na preservação cultural

Percebe-se, assim, que a Educação patrimonial está presente em vários momentos do currículo, criando oportunidades aos alunos para revitalizarem a cultura, os costumes, os hábitos e as particularidades do meio ambiente onde se inserem. Concordando com Farias (2002), a EP deve escutar e mediar as tradições e os valores de determinada comunidade ao promover a valorização e a salvaguarda do seu património cultural, num eixo temporal e espacial. Portanto,

é essencial conhecer o património no sentido de entender a sua relevância para a identidade cultural dos indivíduos, consolidando uma postura crítica.

A Declaração Universal para a Diversidade Cultural, adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura na sua 31ª sessão, a 2 de Novembro de 2001, faz uma importante referência à necessidade da preservação do património cultural, devendo este ser valorizado e transmitido às gerações futuras, como uma espécie de herança social, dando ênfase à educação como preservadora e transmissora dessa mesma herança.

Concordando com Roldão (2001), a instituição Escola deverá funcionar, nesta ordem de ideias, como um centro dinamizador de cultura ao invés da fortaleza defensiva que, por vezes, parece constituir.

2.2 Identidade cultural

De acordo com a Lei do Património Cultural Português, referida anteriormente, a identidade cultural é como um Cartão de Cidadão de uma cultura, contendo no mesmo as características e as dinâmicas, o património portanto, dos indivíduos que pertencem a um mesmo grupo.

Concorda-se, assim, que a coesão de uma sociedade é definida por um conjunto de

atividades e projetos comuns, mas também de valores partilhados, que constituem outros aspetos da vontade de viver juntos. Com o decorrer do tempo, estes laços materiais e espirituais enriquecem e tornam-se, na memória coletiva, individual, na herança cultural de um povo (Delors et al., 1996, p. 86).

Esta identidade cultural intrínseca define a união do grupo enquanto tal, sem desprezar, no entanto, os progressos tecnológicos mundiais. Concordando com Edgar Morin (2000), “É no encontro com o seu passado que um grupo humano encontra energia para enfrentar o seu presente e preparar o futuro” (p.77).

A identidade cultural representa uma expressão da singularidade de uma comunidade que se manifesta através do seu património. Este património funciona como um fator essencial para a continuidade cultural (Barca & Pinto, 2014).

2.2.1 A relação entre identidade e património

A valorização do património representa, assim, um modo de resistência e de afirmação da identidade cultural num mundo globalizado, onde particularidades de um povo podem ser facilmente diluídas. Deste modo, preservar o património e também preservar a memória coletiva, os saberes tradicionais e as expressões culturais que, se isso não acontecer, estarão ameaçadas pela extinção.

O património cultural, isto é, a herança de um povo, gera uma coesão traduzida no sentimento de pertença a uma comunidade. Este funciona como núcleo da identidade coletiva, que permite a um povo reconhecer-se a si próprio e distinguir-se dos demais, sendo fundamental que se mantenha a sua memória, sob pena de desaparecer. Por esta ordem de ideias, somos herdeiros de um património, que pertence ao passado do qual dependemos, se nos queremos conhecer no presente, sendo essa herança parte do meio em que vivemos atualmente (Mendes, 2012).

Retomando a Lei de Bases do Património Cultural Português (2001), no seu artigo 11º, é possível constatar que esta herança de um povo, traço da identidade coletiva deve ser valorizada, preservada e defendida por todos. De acordo com esta legislação, a responsabilidade no domínio do património cultural não pertence apenas ao Estado, mas sim aos diversos agentes culturais públicos e a todos os cidadãos, sendo a escola um palco privilegiado para tal. A escola é fundamental para o equilíbrio social e representa a resposta democrática que temos, funcionando como ponto de partida para chegar às comunidades e a todos os cidadãos, sendo impossível perder este grande campo de possibilidades e de oportunidades.

Ao entender o património como algo do passado, vivenciado também no presente e transmitido a gerações futuras, admite-se a premência da educação patrimonial, sendo esta que auxilia no edificar da origem da identidade e sentido de pertença de um povo (Valera, 1997).

2.2.2 Valorização do património cultural local: o papel da escola

Como foi referido num dos pontos anteriores, está previsto na organização curricular do 1º ciclo do Ensino Básico um acesso às informações relativas aos aspetos da vida e da cultura da localidade onde os alunos se inserem. Para isso, torna-se necessário que haja uma apropriação do conhecimento dessa localidade e a promoção de estratégias que visem esse reconhecimento para a valorização e salvaguarda dos seus bens culturais.

Procurando referências de grandes pedagogos e pensadores, poder-se-á estabelecer um cruzamento com o pensamento de John Dewey, segundo o qual a contextualização é necessária

na medida em que a interação do indivíduo com o meio é fundamental para o desenvolvimento humano. Baseada a sua teoria numa perspetiva de aprendizagem ativa, o contexto onde se dá determinada experiência não poderá ser ignorado, devendo a educação “proporcionar às crianças uma experiência cuidadosamente orientada, disposta de acordo com os seus interesses e capacidades” (Sprinthall, Sprinthall & Bahla, 1993, pp. 18-19). Segundo o pedagogo, esta aprendizagem experiencial deve proporcionar um exame racional da experiência realizada, não se pretendendo que as crianças experienciem no vácuo e que retirem significados da mesma, construindo o conhecimento (Sprinthall, Sprinthall & Bahla, 1993).

Ora, tendo por base que o meio local é onde a criança vive e se movimenta, pode, através de fontes do património artístico e cultural local, em contexto escolar, retirar partido do mesmo, através de experiências significativas, construindo assim o conhecimento, a par da identidade territorial. Nesta perspetiva de Dewey, quanto maior for a proximidade com o que é apresentado às crianças, mais significativas serão as suas aprendizagens.

Também Edgar Morin (2000) entende a contextualização como requisito necessário ao processo de aprendizagem. Este defende a ideia de que o conhecimento deve ser pertinente para o aluno, relacionando-se com a sua vida e com a realidade em que se insere. Assim, é necessário que a criança conheça o próprio contexto e que reflita sobre essa realidade, a fim de intervir e de criar, sendo que toda a criação humana representa um bem cultural.

Por esta ordem de ideias, o currículo não é, nem pode limitar-se a ser, um pronto-a-vestir de tamanho único (Formosinho, 2007), muitas vezes erroneamente entendido como uniforme para todos em todas as situações, mas antes ter em consideração as especificidades do contexto onde é desenvolvido.

Na mesma linha de pensamento, colocando mais ênfase no património artístico, está Ana Mae Barbosa (1998), para quem a contextualização da arte e cultura local corresponde a vários domínios, não se restringindo apenas a uma disciplina, mas sim a um conjunto de saberes. É neste sentido que se torna relevante a interdisciplinaridade, uma vez que contextualizar é estabelecer relações. Ao excluir o exercício da contextualização “corremos o risco de que, do ponto de vista da arte, a pluralidade cultural se limite a uma abordagem meramente aditiva” (Barbosa, 1998, p.93).

Refere a autora que o contacto e a contextualização do mundo externo à criança, através das artes, faz com que esta desenvolva a perceção e a imaginação, que apreenda a realidade do seu meio, desenvolvendo a capacidade crítica e permitindo analisar essa mesma realidade e

desenvolver a criatividade, por forma a intervir. (Barbosa, 1998) Pela via das artes é possível conhecer a cultura de um povo e traçar uma identificação com a cultura local.

Concordando com Boughton e Mason (1999) a arte representa um importante papel na definição da identidade “Because art communicates a particular culture or group’s social and moral values, attitudes and beliefs, it is a powerful educational tool for instilling a sense of shared heritage and identity” (p. x).

Desta forma, partindo da identificação e da valorização de bens culturais é possível formar-se o espírito crítico e a cidadania. A EA coloca-se como ponto de partida para a contextualização da cultura local, fornecendo a oportunidade do conhecimento e da valorização da mesma através de diversas produções artísticas, como o preconizado nas Aprendizagens Essenciais. Os bens culturais tomam, assim, uma posição de transmissores de conhecimentos, identidade e valores, sendo representados pelo Figurado de Barcelos, no âmbito deste estudo.

No caso deste estudo, pretende-se, assim, evidenciar a pertinência do Figurado, enquanto vetor da cultura local e tradicional e da consequente valorização da identidade associada, no âmbito educativo formal através de atividades artísticas.

2.3 Educação Artística

No início do século XXI, a educação surge como fator de esperança de grandes organizações internacionais, como é o caso da UNESCO. Foram surgindo, deste modo, através de encontros e conferências, cujos objetivos foram pensar numa educação para a sustentabilidade e cidadania, bem como lançar estratégias para tal, perspetivas de fazer face à crise económica mundial. É neste campo que surge a EA como peça fundamental neste grande puzzle onde o desenvolvimento, a criatividade, a inovação, a sustentabilidade, a cidadania e o diálogo intercultural se impõem. Nunca antes se colocou de forma significativa tal urgência do papel da educação através das artes (Eça, 2010).

De acordo com grandes pensadores, como Paulo Freire (2019), através da educação é possível agir sobre o mundo para transformá-lo e constituir sociedades mais justas e igualitárias: “(...) a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens para transformá-lo” (p. 40). Freire refere, assim, uma prática que dê sentido à teoria, otimizando o poder transformador da educação. A arte e a educação pela arte apresentam-se aqui como fator de transformação social.

Concordando com Freire, também Koïchiro Matsuura, no discurso de inauguração da Conferência Mundial sobre Educação Artística (UNESCO, 2006), refere que “(...) a criatividade, a

imaginação e a capacidade de adaptação, competências que se desenvolvem através da Educação Artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas (....)” (p.3). Nesta conferência, a UNESCO reconhece a EA como um instrumento capaz de enriquecer os processos de ensino e aprendizagem tornando-a assim mais acessível e eficaz (UNESCO, 2006).

Também a propósito desta conferência, Jorge Sampaio refere a importância do desenvolvimento de capacidades criativas para o século XXI como uma prioridade. De igual forma, António Damásio realça a necessidade de se investir na educação em artes, sublinhando esta área não como um luxo, mas como uma necessidade, sendo capaz de contribuir para a formação de cidadãos capazes de inovar e constituindo um elemento fundamental no desenvolvimento emocional, tão necessário para um comportamento moral íntegro (UNESCO, 2006).

É possível compreender que a UNESCO tenha um compromisso de longa data no sentido de reconhecer a importância das artes para o desenvolvimento humano. A EA é uma componente fundamental para a paz e para o desenvolvimento sustentável. Na sua Conferência Mundial de 2006, podem ser retiradas duas abordagens à EA veiculadas no documento daí resultante - Roteiro para a Educação Artística (UNESCO, 2006):

- Aprender as artes, proporcionando o desenvolvimento do crescimento dos alunos nas artes como disciplina e aprimorando a sua sensibilidade artística através da apreciação ou pela história da arte;
- Aprender através das artes, que significa utilizar as artes integrando-as em vários domínios no sentido de melhorar e ampliar a aprendizagem, sob a forma de ferramenta pedagógica.

Ora, neste estudo, interessa englobar as duas perspetivas, entendendo as artes como importantes recursos para aumentar a criatividade e o pensamento crítico, para desenvolver a apreciação estética, para melhorar as competências de colaboração e para melhorar o entendimento intercultural.

Mais refere o Roteiro para a Educação Artística (2006), nas suas recomendações, a obrigatoriedade da integração da mesma como área obrigatória dos programas educativos, constituindo esta uma condição fundamental para cumprir os objetivos primordiais do direito à educação e à participação cultural. Estes objetivos decorrem dos desígnios internacionais promulgados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989).

Neste sentido, foram já dados os primeiros passos institucionais. De acordo com este propósito, surge o Programa de Educação Estética e Artística – PEEA (Ministério da Educação, 2010), o qual pretende enriquecer as experiências de educação ao propor metodologias inovadoras de aprendizagem nas áreas de artes visuais, dança, expressão dramática/teatro e música.

A par do PEEA, e havendo uma convergência de objetivos, é criado em 2019 o Plano Nacional das Artes (PNA), com a finalidade de dar mais acessibilidade às artes, especialmente às crianças e jovens, através da comunidade educativa, promovendo a participação, fruição e criação cultural, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. O PNA foi criado no sentido de desenvolver políticas integradas entre as áreas da cultura e da educação, indo de encontro aos objetivos do Decreto-lei nº 55/2018 de 6 de julho, o qual estabelece o Currículo do Ensino Básico e Secundário, definindo como princípio orientador o assumir das artes como componente estruturante da matriz curricular de todas as ofertas educativas.

Já mais recentemente, em 2021, surge a Carta do Porto Santo (2021), configurado num documento programático orientador das práticas e discursos do governo, instituições e cidadãos, com a finalidade de ultrapassar os obstáculos à participação cultural, reforçando deste modo a relevância dos direitos culturais dos cidadãos. Fazendo uma reflexão sobre o papel que os sectores da cultura, artes, património e educação desempenham na sociedade, a Carta do Porto Santo (2021) defende: “a transformação das instituições culturais em territórios educativos e das instituições educativas em polos culturais. Desde o pré-escolar à universidade e ao longo da vida” (Brighenti, 2021, s.p.).

É, por isso, urgente esta sinergia entre arte e educação, no sentido da promoção de uma aprendizagem criativa.

2.3.1 Artes da educação

Na antiguidade clássica, Platão associava os termos arte e educação, defendendo que esta dualidade representava um caminho para ascensão moral, espiritual e estética. Na sua obra “Fedro”, Platão escreve: “Uma Educação Artística é a única que dá harmonia ao corpo enobrece a alma... devemos fazer educação com base na arte logo desde muito cedo, porque ela pode operar na infância durante o sono da razão” (Platão, citado por Sousa, 2003, p.19).

Embora a arte esteja presente nas nossas vidas desde a Pré-história, passando pela Antiguidade Clássica, mais tarde pelo Modernismo, foi durante o século XX que as teorias pedagógicas e

artísticas foram consolidadas, especialmente após a Segunda Grande Guerra, tendo sido nessa época que foi reconhecida a autonomia desta área de conhecimento.

Foram grandes influências, como defensores da arte na educação, Lev Vygotsky (2004) e Viktor Lowenfeld (1972), autores que deixaram um legado importante, o qual moldou o pensamento educacional das gerações seguintes. Herbert Read, um dos fundadores da InSEA (International Society for Education Through Art) figura neste campo como a personagem principal, defendendo a importância da EA no desenvolvimento humano.

Herbert Read, na sua obra “Education Through Art” (2016), propõe uma educação estética abrangente, onde a autoexpressão e o refinamento dos sentidos funcionam como meios para formar o ser humano no seio de uma cultura humanística e democrática. Entre outros aspetos Read refere que:

(...) A teoria a desenvolver abrange todos os modos de autoexpressão, (...) e forma uma abordagem integral da realidade que deveria chamar-se educação estética - a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência, a inteligência e o raciocínio do indivíduo humano (Read, 2016, p.20).

Destacando a dimensão sociocultural da educação estética, chama a atenção para o facto de esta ser fundamental para a realização do potencial criativo.

Para além de Herbert Read, outras teorias sobre desenvolvimento na infância foram promovidas por psicólogos, filósofos e educadores, durante o século XX, as quais advogavam a necessidade de integrar as artes na educação. John Dewey (2010), defensor da aprendizagem ativa, através da sua obra “Art as Experience”, influenciou correntes educacionais que promoviam as artes na educação, não só no século XX mas também no século XXI.

Viktor Lowenfeld (1970), por sua vez, representou um importante marco na utilização terapêutica da arte, na qual procurava promover o desenvolvimento estético social e emocional das crianças, criando uma teoria dos estágios de desenvolvimento artístico. Este autor defendeu, assim, que a EA deve ser uma parte essencial do currículo escolar.

Ainda no âmbito da psicologia, também Howard Gardner (2002), reconhecido pela sua teoria das inteligências múltiplas, valoriza as aptidões artísticas na mesma medida das outras competências intelectuais. Para Gardner, as artes devem ser utilizadas como estratégias didáticas para o ensino de conteúdos tradicionais, ao mesmo tempo que se deve procurar respeitar os possíveis diferentes modos de aprender.

Ana Mae Barbosa, prestigiada especialista em arte/educação, defende que o ensino da arte deve ter como propósitos desenvolver a criatividade, facilitar o processo de aprendizagem e preparar as crianças para a realidade. A sua Abordagem Triangular (Barbosa, 2005) foi fundada em teorias estéticas aplicadas à interpretação da imagem, assentando em três princípios: ler, fazer e contextualizar a obra de arte. Estas premissas poderão ser relacionadas com os eixos de orientação do PEEA: fruição – contemplação; reflexão – interpretação; experimentação – produção.

Não se poderia prosseguir, sem trazer o importante nome de Elliot Eisner. Eisner (2008) fala-nos da sua perspectiva que vai de encontro à concepção de educação pela arte enunciada por Herbert Read (2016) na sua obra. O ponto central desta perspectiva é que a capacidade criativa imaginativa não é exclusiva das belas-artes, podendo ser encontrada em qualquer campo de conhecimento. Sugere, portanto, que todos são potenciais artistas independentemente do campo em que atuam, devendo essa criatividade ser incentivada na educação. De acordo com os autores, o verdadeiro objetivo da educação será preparar indivíduos que possam ser considerados artistas na sua respetiva área.

Elliot Eisner sugere, assim, uma ideia de escola mais ligada à exploração do que à descoberta, à surpresa do que ao controlo, à atenção do que é distinto do que é padronizado, ao que está relacionado com o metafórico, mais do que com o literal (Eisner, 2008). Trata-se de uma ideia de escola que coloca um foco no “tornar-se” em vez do “ser”, dando mais valor à imaginação de que ao facto, que dá mais prioridade ao valorizar, do que propriamente ao avaliar, e que considera, por fim, a qualidade da caminhada mais significativa do que a velocidade com que se chega ao destino. Trata-se de uma visão inovadora que preconiza uma visão social daquilo que as escolas podem ser. Segundo o autor, a caminhada para uma escola que dê o devido valor às artes não é simples, pois reside numa mudança profunda de mentalidades. Mentalidades essas que são necessárias para uma nova educação do século XXI. Tal como refere Dewey (2010) nas páginas finais de “Arte como Experiência”, “a imaginação é o principal instrumento do bem. (...) A arte tem sido o meio usado para manter vivo o sentido de objetivos que ultrapassou a evidência e os significados que transcendem o hábito enrijecido” (p 348).

Encarando a imaginação, que não é um mero ornamento, indissociável de conceitos como arte, Eisner (2008) acredita que “(...) juntas podem libertar-nos dos nossos hábitos enrijecidos” sendo capazes de “restaurar um propósito decente para os nossos esforços e a criar o tipo de escolas que as nossas crianças merecem e que a nossa cultura precisa.” (p.16). De forma poética, termina referindo que “tais aspirações, meus amigos, são estrelas pelas quais vale a pena esticar-se” (Eisner, 2008, p.6).

No século XXI, as reflexões e os debates sobre a EA continuam a unir-se em torno de um mesmo propósito: o de justificar e reivindicar um lugar real nos currículos, como de resto já foi referido nos pontos anteriores. A necessidade que a educação tem de acompanhar as mudanças culturais e sociais da atualidade, faz com que surjam alternativas no que respeita a estratégias, métodos, recomendações e programas que aproximem a escola e a cultura através da arte, da inovação e da criatividade. Neste ponto, a mudança efetiva nos contextos é necessária.

2.3.2 Inovação e mudança educacional

A mudança faz parte da vida das pessoas e do seu quotidiano, uma vez que se parte do pressuposto que para haver evolução e renovação é preciso mudar. A educação não foge, nem pode fugir desta ideia, sendo um palco privilegiado de mudanças de cariz estrutural.

O ato de educar comporta, assim, um conjunto de ações que se fazem hoje para responder à premência do amanhã. Nesta perspetivação de um futuro que se coadune com mudanças inevitáveis que surgem na época em que vivemos, há que perspetivar uma adaptação do que já existe, numa lógica de melhoramento (CNE, 2019). A urgência da mudança assenta na base de que tudo é mutável. Há uma necessidade de que a educação se adapte a esta volatilidade dos tempos no sentido de corresponder à exigência dos mesmos.

Para responder às necessidades da contemporaneidade, é defendido um novo paradigma de escola, numa dicotomia clara com a proposta de sistema educativo ligada à revolução industrial, caracterizada pela divisão sectorial, pela rigidez, pejada de regras/instruções e planos pré-estabelecidos centralmente. Este novo paradigma baseia-se no trabalho por projetos, nos quais as regras de cada um variam consoante o mesmo, que surgem e se desfazem conforme a problemática a tratar. Deste modo, numa nova era de educação, seja esta formal ou não formal, é importante desenvolver o trabalho em grupo e colaborativo, a comunicação, a identificação/resolução de problemas, o encontrar de soluções, a autodisciplina e o assumir de responsabilidades pelos resultados, bem como o pensamento crítico e a criatividade. É fundamental que se trabalhe para a aquisição da autonomia dos alunos no trabalho que se desenvolve, oferecendo-lhes oportunidades de aprenderem grupo e de resolver os seus próprios problemas, conferindo-lhes a autorregulação necessária para criar compromisso com o projeto em causa, consubstanciando-se no desenvolvimento das competências atitudinais acima referidas. Urge, dado isto, a necessidade da escola se apresentar como um motor destas aprendizagens e não como reator perante a assunção de problemas que se arrastam com o

ensino tradicional, fazendo com que esta seja, numa perspetiva democrática, para todos e ao longo da vida (CNE, 2019).

Quando falamos em mudanças, assume-se que, preferencialmente, estas devam começar no próprio terreno, ou seja, nas próprias escolas, que vivem e sentem os problemas, e não apenas por decreto (de cima para baixo). As mudanças deverão ser operacionalizadas pelos próprios agentes da educação, por forma a melhorar aprendizagens e a aquisição de competências fundamentais, que se traduzem na adaptação aos novos tempos em constante mudança, no combate de desigualdades e no contributo para um mundo mais justo e sustentável (CNE, 2019). Deste modo, ao falarmos de mudança, falamos da introdução de algum fator novo, num determinado contexto: um fator de inovação.

A palavra “inovação” remete-nos para algo que é novo, ou uma novidade, que vem de dentro, do interior. De acordo com Rivas Navarro (2000), a inovação representa uma novidade inerente a ideias, conteúdos, objetos, tipo de atividade ou procedimento no seio de algo já existente.

Segundo Jesus e Azevedo (2020), inovação poderá representar algo novo, que é deliberado e que pode ser acionável. Mais especificamente falando, traduz-se numa mudança intencional para atingir um objetivo, que altera o sistema onde é introduzida, consubstanciada num conjunto de ideias, processos e estratégias, que surgem de necessidades ou propósitos, que provocam mudanças nas práticas e melhorias das aprendizagens.

As abordagens referidas acima, por estes autores, demonstram que criar mudanças educacionais e bem-sucedidas é possível. É urgente que haja vontade e não inércia nos vários contextos, para redefinir a arte como facilitadora de aprendizagem e para responder aos critérios de um mundo, também ele em constante mudança.

Aliada ao PASEO e às respetivas AE, coloca-se a inovação convocada pelo Ministério da Educação de Portugal através da Autonomia e Flexibilidade Curricular (2017). A autonomia e a flexibilidade representam instrumentos que permitem às escolas melhorar a qualidade do trabalho educativo, com a possibilidade de o adequarem ao seu contexto, à sua realidade local, colocando os professores como os principais agentes curriculares. Pretende-se, através destas orientações, dotar as aprendizagens de uma natureza transdisciplinar, onde o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo coabitam de modo saudável, não perdendo de vista a matriz curricular-base com referência aos documentos curriculares globais orientadores.

Neste sentido, a autonomia e a flexibilidade curricular permitem que haja abertura para integrar projetos que preconizem a transversalidade de diferentes áreas curriculares, ajustando aprendizagens e fazendo das crianças um elemento central na procura e novas competências.

Convoca-se, assim, um ideal de escola que se afaste de uma gramática herdeira da rigidez uniforme dos currículos do século passado (Palmeirão & Alves, 2017). Uma outra gramática implica, pois, praticar o currículo de outra forma, atendendo ao quebrar da rigidez das disciplinas estanques, aceitando-se um currículo aprendido ao invés de um currículo puramente prescrito. Roldão (2001) encara como missão basilar da escola fazer aprender todos os alunos. Cada escola deverá ter o poder de “construir uma prática curricular atenta, próxima e flexível, tendo em conta os contextos e os alunos concretos” (Palmeirão & Alves, 2017).

Em conclusão, a autonomia e a flexibilidade curricular são fulcrais para a promoção do sucesso educativo, na medida em que preconizam o assumir a existência de diferentes contextos, os quais, por sua vez, requerem práticas diferenciadas. Assim, fugir à homogeneidade de conteúdos relacionados com o património, sem, no entanto, anular a matriz curricular base, exige dos agentes vontade para desenvolver práticas que sejam de facto diferenciadoras, sem fazer do professor um mero executor e mediador do currículo prescrito.

O currículo deve depois ser visto como um processo flexível e adaptado às realidades dos alunos e não como algo rígido. É possível integrar diversos campos de conhecimento e diversas experiências ao considerar a cultura local como contexto para o currículo, promovendo, deste modo, uma compreensão crítica e reflexiva da realidade dos lugares onde os próprios alunos se inserem. Este enfoque no local desperta a curiosidade dos alunos a par de uma participação crítica, para além do contributo para o desenvolvimento das suas competências escolares (Neto & Silva, 2014).

Neste sentido, encarar o currículo numa perspetiva de projeto, no qual as diferentes áreas curriculares são articuladas e onde é possibilitado aos alunos uma posição mais autónoma, responsável e proativa, direcionada aos seus interesses e necessidades, representaria um método de trabalho conducente a aprendizagens mais significativas. Esta perspetiva de trabalho de projeto, com atividades transversais e contextualizadas, privilegia uma metodologia reflexiva, numa lógica de resolução de problemas, correlaciona-se com a metodologia da investigação-ação desenvolvida neste estudo. De acordo com Máximo-Esteves (2008) e Latorre (2003), a investigação-ação é um procedimento metodológico que motiva, tanto alunos, como professores, para a aprendizagem através da investigação de temas e de problemas, permitindo dar resposta a questões, sendo este um processo cíclico que inicia com um problema e que se

desenvolve mediante uma planificação, uma implementação da ação, uma observação dos efeitos dessa mesma ação e, por fim, uma reflexão sobre esses efeitos, cujo objetivo é reiniciar um ciclo, com recursos a novas estratégias, no sentido de melhorar a ação anterior. O propósito fundamental da investigação-ação é, portanto, uma melhoria da prática educativa.

2.3.3 Educação Artística como vetor de mudança

Nos últimos anos, as reformas educativas têm procurado dar resposta à necessidade da escola preparar os alunos, para uma aprendizagem ao longo da vida, e para responderem aos desafios atuais da sociedade, estabelecendo que, no Ensino Básico, a dimensão cultural: “(...) atravessa todo o currículo. O aluno estrutura a sua identidade pessoal e social e constrói uma visão crítica do mundo que o rodeia através do conhecimento de fenómenos científicos, sociais, económicos, tecnológicos e artísticos e das suas inter-relações” (Ministério da Educação e Ministério da Cultura, 2004, p. 8).

Desta forma, a aprendizagem dos saberes culturais e das artes deverão realizar-se transversalmente, cabendo à EA “o conhecimento e valorização do património artístico e cultural de uma forma ativa e interventiva” (Ministério da Educação, 2004, p.8). As competências adquiridas nas expressões artísticas poderão servir para fomentar uma relação entre a escola e as outras estruturas culturais.

A arte na educação traduz-se num instrumento fundamental para a identidade cultural. Neste sentido, para entender a cultura de um país, é necessário conhecer a sua arte. É através desta que é possível a visualização do que somos, onde estamos e da forma como sentimos, capacitando um indivíduo a não ser um estranho no seu meio ambiente. O compromisso com a diversidade cultural, na perspetiva da interculturalidade, pressupõe que a escola ofereça um conhecimento, não só da cultura de vários grupos que caracterizam a nação e da cultura de outras nações, mas também, sobre a cultura local (Barbosa, 2012).

Da Conferência Mundial de Educação Artística realizada em Lisboa pela UNESCO em 2006, uma das metas consensualmente referidas foi a integração da EA como componente obrigatória dos programas educativos dos países membros. Desta conferência resultaram, assim, recomendações objetivadas num documento com o título Roteiro da Educação Artística. O Roteiro da Educação Artística (UNESCO, 2006b) aponta as vantagens desta área com vista às necessidades de criatividade e cultura do século XXI. Este documento coloca uma tônica importante no acesso desde cedo à EA, concordando com Valqueresma e Coimbra (2013),

“como forma de incrementar a participação cultural, desenvolver capacidades individuais, melhorar a qualidade da educação e promover a expressão da diversidade cultural” (p.144).

Citando novamente Valqueresma e Coimbra (2013), há uma concordância na colocação da criatividade (...) como uma das funções basilares do funcionamento humano, sendo que dela dependerá a ampliação do leque de experiências e conhecimento a que o sujeito psicológico humano tem acesso durante o seu processo de fazer o mundo” (p.132). Os autores entendem como incontornável refletir sobre criatividade e educação, assumindo que a criatividade resulta na abertura de um caminho em direção ao futuro.

Sobre a potencialidade das artes na educação, no que diz respeito ao poder de, através destas, se construir uma identidade cultural, vários autores entendem a arte como potenciadora do posicionamento crítico, criativo e participativo dos indivíduos. A par do desenvolvimento individual, as artes têm o poder de contribuir para a construção de uma identidade cultural (Allison, 1972; 1994; Lancaster, 1991; Moura, Gonçalves & Almeida, 2013).

Por esta ordem de ideias, contatar com peças da olaria local de Barcelos, que carregam uma importante fatia da herança cultural dos barcelenses, e analisá-la em termos estéticos, da sua funcionalidade e do seu significado, promove a compreensão da identidade do território. Reconhecer a herança cultural através de bens encontrados no presente fomentam o conhecimento crítico perante a diversidade cultural.

As artes tradicionais, pertencentes ao património cultural e artístico local, constituem uma fonte de identidade cultural incomparável e insubstituível, sendo que a educação e o gosto pela arte são importantes para a interiorização de valores de cidadania e de identidade, devendo ser cultivada na infância. Deste modo, as artes têm um papel na afirmação da identidade local, sendo necessário preservar esse espólio de memórias, por forma a dar a entender a realidade social, histórica, cultural e económica do local.

Uma educação que valorize a arte e o património promove o sentimento de pertença dos indivíduos, gerando uma consciência histórica ligada às raízes, que, se autêntica e alargada, em vez de criar sentimentos saudosistas ou nacionalistas, ajudará a derrubar muros, a interrogar as habituais fronteiras e a preparar a mudança que compõe o mundo e a vida (Ministério da Educação, Ciência e Inovação, 2017).

A educação pela arte representa, não só um compromisso nacional, como internacional, sendo esta reconhecida como fundamental para a uma educação integral. Considera-se assim vital direcionar a atenção para a EA, “que partilha com o constructo de criatividade a complexidade

e multidimensionalidade, já que abrange as dimensões da educação e da arte, mas também da cultura” (Valqueresma & Coimbra, 2013, p.143).

A UNESCO elaborou, ainda neste novo milénio, um documento com recomendações aos estados-membros, com vista à consecução efetiva do mesmo, preconizando a mudança baseada em princípios universais e valores que permitam a criação de sociedades mais justas e coesas. (UNESCO, 2016) Assim, neste processo de mudança, coloca-se a educação enquanto elemento central numa viabilização de um plano que reitera a urgência de uma sociedade viável e assente em princípios básicos de cidadania. Para esta organização, garantir o compromisso de acesso a uma educação para todos, isto é, em linha com uma visão democrática, é o objetivo maior, reconhecendo nas artes e no património cultural um papel preponderante. É impossível para a UNESCO dissociar a educação para a cidadania da dimensão artística e patrimonial.

Neste contexto, cabe à escola oferecer os recursos necessários para que as crianças se sintam sujeitos de um local, adquirindo referenciais para a estruturação da sua identidade não só pessoal, como social. As artes configuram, neste sentido, um papel primordial, através do património local que a representa, para a aquisição de uma identidade ligada à compreensão e valorização da sua cultura, que permita, posteriormente, respeitar e dialogar com outras culturas.

2.4 Formas de arte Hiddenstream

Na sua obra “Artes de Mulheres à altura de suas mãos”, Angélica Lima Cruz refere que a era pós-moderna compreende uma mudança relacionada com uma nova atitude de abertura face a outras culturas e grupos, acreditando-se que cada um destes tenha o direito de falar sobre si, concebendo-se uma maior tolerância às conceções de arte diferentes. (Cruz, 2009)

Prova disso mesmo, foi a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), reunida em Paris, por ocasião da sua 25.ª sessão, foi elaborada a Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular (UNESCO, 1989). Neste documento a cultura tradicional e popular define-se como um conjunto de “(...) criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente” (p.2-3).

Segundo este documento, a cultura popular deve ser defendida e transmitida, representando a escola um papel principal nesta peça. Como tal, foi recomendado nesta conferência a inclusão

da cultura popular na educação, ao introduzi-la nos programas curriculares, fomentando o respeito pela mesma e favorecendo uma melhor compreensão da diversidade de culturas (UNESCO, 1989).

Mais tarde, a UNESCO reitera as recomendações na Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial da Humanidade, fazendo menção às técnicas artesanais tradicionais, salienta que a salvaguarda das memórias e dos costumes dependem da sua identificação, preservação, valorização, transmissão e revitalização, tanto na educação formal como na não formal (UNESCO, 2003). É neste âmbito que se coloca a valorização e salvaguarda de formas de arte mais ocultas na escola.

Em linha com as recomendações da UNESCO, refere Cruz (2009) que “O pensamento pós-moderno veio, de facto, acentuar as tradições locais e obrigar a repensar as concepções e os valores da arte” (p.15). Refere a autora que esse pensamento procura minimizar as barreiras muitas vezes existentes entre a cultura canónica e a cultura popular.

2.4.1 Definição e características das formas de arte *Hiddenstream*

De acordo com as definições de arte tradicional veiculadas nas recomendações da UNESCO referidas anteriormente, encontra-se a clarificação do que significa arte *hiddenstream* por Moura e Cruz (2006), referindo-se a este termo como tradições escondidas, sem o devido reconhecimento social. Segundo as investigadoras, esta é tida como arte de um estatuto menor, a tradicional, como é o caso do artesanato - Figurado de Barcelos, no caso deste estudo – e que carece de reconhecimento idêntico ao da cultura erudita.

Esta preocupação em trazer à superfície a valorização das artes *hiddenstream* é revisitada por Cruz (2009), numa tentativa de perceber as razões pelas quais o Figurado de Barcelos, arte maioritariamente produzida por mulheres, foi tão negligenciado em Portugal.

Este conceito surge em oposição ao que é entendido por arte *mainstream*, maioritariamente produzida por homens, considerada como superior, ligada a conceitos como talento, génio, criatividade e *avant-garde* (Collins e Sandell, 1987; Cruz, 2009). A arte *hiddenstream* “progride na sombra, sem reconhecimento social, e que se caracteriza mais pela continuidade do que pela mudança, e depende largamente do esforço cooperativo e anónimo” (Cruz, 2009, p. 15).

2.4.2 A arte *hiddenstream* e o património cultural

Fazer uma abordagem no currículo formal às formas de arte *hiddenstream*, como o Figurado de Barcelos, pode servir como ferramenta para discutir temas mais abrangentes como a sustentabilidade e a importância da preservação das tradições, numa perspetiva identitária. Num mundo cada vez mais globalizado, é fundamental que a escola promova a valorização do que é local, sem deixar de promover, no entanto, um equilíbrio entre modernidade e tradição.

O património, como herança cultural, não se relaciona apenas com o passado, não significando desta forma algo estático (Moura 1999). Da mesma forma, para Pacheco (1995, p.16), “o presente contém todo o passado e todo o futuro”, querendo com isto dizer que, neste novo século, o desafio é conciliar um e outro. Segundo a perspetiva de ambos, o património cultural relaciona-se também com as artes tradicionais, mais ligadas ao passado e à arte mais negligenciada, podendo encarar as mesmas como formas de arte *hiddenstream*.

Diz-nos Moura (1999) que, geralmente, o património cultural é associado à conservação de um grupo limitado de manifestações, como monumentos, pintura, escultura, artefactos e estruturas arqueológicas. Contudo, completa a sua definição convocando Mourão Ferreira, citado em Barbosa (1982), que nos diz que património cultural é também aquilo que ouvimos, lemos, cantamos, dançamos, pensamos e imaginamos. O património é, assim, confundido com as belas-artes e com a arqueologia, fazendo com que as artes tradicionais sejam, muitas vezes, negligenciadas, artes *hiddenstream*, e que tendem a ser passadas de geração em geração, através da educação informal, muitas vezes em oficinas familiares e em espaços rurais (Moura, 1999).

Apesar das várias definições que se completam, a noção de património é ligada, por vezes de modo intuitivo, a uma ideia de preservação de algo que é material ou palpável, excluindo, por vezes, as importantes tradições orais, imaginação ou artesanato do leque associado à preservação cultural (Moura, 2002; Cruz, 2009).

O Figurado de Barcelos representa uma forma de arte *hiddenstream*, sendo o objetivo deste estudo que esta arte sirva de base para a promoção de oportunidades para uma educação patrimonial efetiva, permitindo que as crianças desenvolvam competências, que se identifiquem coletivamente ao fazer esta ligação com a sua cultura e que reflitam, ao mesmo tempo, sobre a importância da preservação das tradições, no espaço de uma educação formal.

2.5 FIGURADO DE BARCELOS

Subsidiária da olaria, designam-se como figurado as peças moldadas à mão e colocadas nos fornos, ocupando os espaços deixados pelas grandes peças de louça utilitária. Estas figuras, baseadas em pessoas e animais, tinham um apito incorporado, servindo um propósito lúdico. Posteriormente, esta arte fantástica, relacionada com o imaginário, religião, lendas e quotidiano rural, adquiriu relevância por si só. Atribuiu-se-lhe utilidade como decoração para deleite e desfrute de quem as compre. Assim, “uma produção que, pretendendo ser brinquedo, se revelou símbolo identitário de uma região, fruto da capacidade única dos seus barristas de recriar o real, criando um imaginário” (Rios et al, 2006, p.13).



Figura 1- Brinquedos de barro diversos. Município de Barcelos 2015a.

2.5.2 O Figurado de Barcelos: uma expressão da identidade cultural local

Pertence à cidade de Barcelos uma identidade cultural e etnológica muito forte, decorrente das várias artes e ofícios presentes no seu território, das quais se destaca a olaria. A tradição olárica tem raízes no nordeste de Barcelos, devido à riqueza das suas terras em barro e água, tendo a mesma modelado esta área cultural, social e economicamente.



Figura 2- Mapa do concelho de Barcelos com destaque nas zonas do barro. Município de Barcelos, s.d.

As chamadas “Louças de Barcelos” são um ativo do território local, que levam o nome do concelho a todo o lado, funcionando como sustento e fator de empregabilidade de várias famílias. (Município de Barcelos, 2015) A Olaria está enraizada na identidade de Barcelos, assumindo importância não só económica, mas também artística e cultural.

Numa perspectiva identitária, “o trabalho no barro ganhou tal relevância ao longo dos séculos, que se tornou indissociável da história, passada e presente, desta região e das suas gentes” (Rios et al, 2006, p.14).



Figura 3- Louça de barro na feira de Barcelos. Arquivo do Museu de Olaria, s.d.



Figura 4- Louça utilitária em barro. Município de Barcelos, s.d.

A Olaria foi preponderante no dia-a-dia dos locais, conhecendo o seu declínio entre os séculos XIX-XX, devido a vários fatores, como a valorização de novos materiais para objetos utilitários (Rios, 2006, p.28). O desaparecimento da utensilagem destas peças nas cidades trouxe a curiosidade de intelectuais, sendo encaradas como memória a preservar.



Figura 5- Venda de figurado sortido na feira de Barcelos. Município de Barcelos, 2015a.

Uma arte feita de gente simples, que calcorreava as feiras e romarias na venda do seu produto, viu ampliada a sua notoriedade através das pequenas peças de estatuária de expressão popular, as quais, inicialmente, ocupavam os espaços vazios dos fornos aquando da cozedura da louça. Estas pequenas peças, primeiramente, sem grande valor comercial, funcionavam como brinquedos e, apesar do baixo valor associado, serviam para compor o parco orçamento familiar dos barristas (Município de Barcelos, 2015).

Sem grande valor até meados do século XX, o figurado ganha relevância nacional, fruto da descoberta por parte da elite do Porto (através de António Quadros que descobrira Rosa Ramalho nos anos 50) e, depois, do nacionalismo do Estado Novo, sendo recuperada como um dos símbolos identitários portugueses, não a deixando cair no esquecimento (Rios, 2006).



Figura 6- Rosa Ramalho numa feira. Município de Barcelos, 2015a.

Com a obra de mestres barristas como Rosa Ramalho, Domingos e Rosa Côta, Domingos Gonçalves Lima “Mistério”, Maria Sineta, Ana Baraça, Armando Macedo do Vale e tantos outros, o figurado passa a ser uma das “mais importantes produções da arte popular portuguesa” (Município de Barcelos, 2015).



Figura 7- Mistério na sua oficina. Município de Barcelos, 2015a.

A estes artistas seguiram-se-lhes Rosalina Baraça, Fernando Baraça, Júlia Côta e Júlia Ramalho.



Figura 8- Júlia Ramalho. Município de Barcelos, 2015a.

Após o surgimento destes últimos, com o passar do tempo, os filhos iniciam-se na mesma arte, como é o caso dos filhos de Mistério, os filhos e netos de Ana Baraça, Fernando Morgado, a par de outros artistas como Conceição Sapateiro, Manuel Macedo, Lourdes Ferreira, entre muitos (Município de Barcelos, 2015).



Figura 9- Irmãos Baraça. Município de Barcelos, 2015b.



Figura 10- Irmãos Mistério. Município de Barcelos, 2015b.



Figura 11- Conceição Sapateiro, Município de Barcelos. s.d.

Foi através destes artistas que se proporcionou uma renovação da produção, com peças maiores, com novos moldes e junção de secções, levantadas na roda, formando um corpo oco. Esta técnica mista faz com que os barristas passem a depender de uma técnica exercida só por homens: o trabalho na roda do oleiro (Cruz, 2003).



*Figura 12- Pormenor de uma peça moldada à roda.
Município de Barcelos, 2015a.*



*Figura 13- Bonecas de Júlia Côta
com parte moldada à roda e com
pormenores moldados à mão.
Fonte própria.*

Criando peças que sugerem uma imaginação sem regras, os barristas desenvolvem um trabalho ligado ao burlesco, ao feio, ao narigudo e ao esbugalhado, ao mafarrico, assim como às tentações e pecados. As peças traduzem sinas, mau-olhado e bruxas, mas também flores e festa (Cruz, 2003).



Figura 14- Peças de figurado contemporâneo. Município de Barcelos, 2015b.

Entre cabeçudos e gigantones, músicos e demais figuras imaginárias, os mais velhos transmitiram estes saberes do barro, com uma utilidade lúdica e crítica, transformando-os naquilo que em tempos fora miséria de séculos e que se transfigurou em consciência ativa e num destino assumido (Costa, A., 1991).

As peças de figurado adquirem uma função decorativa e de valorização patrimonial, tendo sido o declínio desta arte “a mola impulsionadora para um novo fenómeno: a aquisição de novas funcionalidades por parte da olaria” (Rios, 2006, p37). O figurado sai do anonimato e “assume-se gradualmente como atividade artística, fazendo crescer as figuras e dando notoriedade aos seus autores que passam a assinar as peças” (Município de Barcelos, 2015, p. 6).



Figura 15- Peças de coleção privada de Júlia Côta, Irmãos Mistério, Conceição Sapateiro e António Ramalho. Fonte própria.

O barrista passou a responder às necessidades dos clientes criando outro olhar sobre estas peças enaltecidas por um discurso etnográfico. As peças do figurado começam a representar o quotidiano, o religioso e o fantástico associados a rituais e lendas da tradição oral da região. E foi, assim, deste importante impulso que surgiu o refinamento e a criação de, como o

conhecemos hoje, um dos maiores símbolos de Portugal, reconhecido internacionalmente: o Galo de Barcelos. (Município de Barcelos, 2015)

A imaginação dos artistas é fértil e é traduzida nas suas peças: “o figurado nunca se resume a uma cópia da realidade. É marcado pelas projeções do mundo interior dos bonecreiros” (Município de Barcelos, 2015). Nas palavras da inigualável Rosa Ramalho:

no cercar da peça boto-me e reboto-me às voltas das minhas mentiras. Truca-truca, truca-truca. Eu na minha e o mundo todo num devagarinho, numa sexta de agosto, numa manhã de pouco faz... (apud Oliveira, 1991, s.p.).



Figura 16- Peças de figurado que representam os vários temas recriados: quotidiano, bestialário, festa, religião e sátira. Município de Barcelos, 2015b.

Pode observar-se uma dimensão crítica da arte produzida pelos barristas. Os chamados bonecreiros, usavam o barro, ora para fazer uma homenagem, ora para fazer uma crítica reproduzindo tudo o que viam e sentiam. Estas peças, quanto à sua produção, poderiam ser iniciadas em molde e terminadas a mão ou, para um mesmo fim, produzidas a partir de uma forma base, através da roda do oleiro, a qual era, igualmente, terminada à mão. Como figurado

eram ainda conhecidas peças produzidas com recurso a molde e com acabamento ingênuo ou primitivo:

A pequena estatuária dos oleiros de Prado, modelada à mão, erradica numa arte plástica tradicional e longínqua, ou, se relativamente moderna, exhibe se, por todos os aspetos primitiva e bárbara (Peixoto, 1900).

É de salientar a criatividade dos barristas, não apenas por terem crescido no barro, mas por manifestarem um rasto criativo que faz desses mesmos barristas diferentes. Em tempos, nascia-se, crescia-se e morria-se por causa do barro, não existindo muita escolha em termos de trabalho. O trabalho no barro foi sempre descrito como algo exigente, desde a extração das barreiras, ao transporte por bois e até a preparação do barro no aloque. Os mais pequenos viam e aprendiam com os pais a modelarem a pintarem o barro, fazendo com que todas as mãos fossem poucas, podendo ser as pequenas tarefas executadas por todos (Cruz, 2005).

Os papéis dos homens e das mulheres na arte olárica eram diferenciados. À mulher cabia o trabalho da casa e depois a ajuda prestada ao marido, carregando água, sovando o barro, enforando e desenforando, vendendo a louça pelas feiras. A roda do oleiro era dominada por homens, embora a preparação do barro fosse, muitas vezes, feita pelas mulheres. (Cruz, 2009) A preparação do forno, era também uma parte importante, que exigia o velar contínuo do fogo para a cozedura das peças e as casas, essas, confundiam-se sempre com a oficina (Município de Barcelos, 2015).



Figura 17- Rosa Ramalho rodeada pelos netos na sua oficina. Município de Barcelos, 2015a.

A produção de utilidades e de outros formatos reduzidos, como panelinhas, fogareiros, bilhas, bem como este ou aquele santo, era reservada ao homem, socialmente mais valorizado. Às

mulheres sobravam os restos de barro, para modelar figurinhas pequenas para caberem nos espaços livres do forno, por entre as peças úteis. Esta loicinha, como era vulgarmente chamada, era destinada às meninas, com a finalidade de um destino maior que era o de reproduzir o seu milenar propósito: lavar, passar, cozinhar e varrer. Com um assobio incorporado, passava a ser brincadeira de meninos (Município de Barcelos, 2015; Cruz, 2009).

Hoje em dia, agigantam-se as peças e agiganta-se a criatividade potenciada pelo reconhecimento merecido. Hoje o figurado deixa de ser uma inutilidade e são outros os compradores, que não as crianças que passeavam pela feira. É, pois, reconhecida a criatividade que o faz diferente (Município de Barcelos, 2015).



*Figura 18- Júlia Côta com as suas bonecas de grandes dimensões.
Fonte própria.*

O Figurado passou, recentemente, por um processo de certificação, decorrente da classificação da UNESCO de Barcelos como fazendo parte da rede de cidades criativas. Este processo, que garante a autenticidade das peças, mostra que: “mais do que o valor formal e artístico que naturalmente lhe está inerente, estas rememoram o simbolismo de um contexto socioeconómico que se confunde com a identidade de um território e de uma comunidade que ainda hoje vive à volta dos desenhos e artes do barro” (Município de Barcelos, 2015).



*Figura 19- Peças de figurado assinadas pelos artistas.
Fonte própria.*

Baseada no engenho, no sentido da sobrevivência e sustento, a tradição olárica nasceu em oficinas familiares e atravessou gerações. Esta herança continua a ser fruto predominantemente de negócios familiares, com dezenas de artesãos distribuídos pela zona, que fazem do concelho um verdadeiro museu vivo de arte popular e um fator de identidade de Barcelos e do nosso país no mundo.

Os conjuntos de famílias já referidas engrandeceram o artesanato barcelense, desde o século XIX, e deixaram um importante legado para as gerações vindouras. Há atualmente uma nova leva de jovens artesãos que se destacam na modelagem de figuras em barro, como Nelson Oliveira, Telmo Macedo e Rosália Abreu, configurando novas formas, novas pastas, tintas e vidros, mas o mesmo espírito criativo. “Cumulativamente é um produto cultural de excelência que deve, elencado nos valores tradicionais, criar valor para o futuro” (Município de Barcelos, 2015, p.106).

O Figurado de Barcelos representa bem mais do que uma forma de arte popular a ser preservada e valorizada, sendo testemunho de uma cultura criativa com um importante papel cultural e económico. Os novos barristas barcelenses conseguiram imprimir um importante princípio de inovação sem, no entanto, desvirtuar os contextos, as técnicas e os saberes passados de geração em geração.

Concordando com Herbert Read, na sua obra “O Significado da Arte” (Read, 1969), a cerâmica coloca-se como a mais simples e a mais complexa de todas as artes. Read explica esta dicotomia, colocando a cerâmica como a arte mais elementar, por ser encontrada no meio natural e de fácil acesso, mas, ao mesmo tempo, difícil pelo facto de ser a mais abstrata, na criação das suas múltiplas formas, as quais podem imitar a vida, emoções e sentimentos. Nada melhor se encaixa nestas terras do barro.

2.6 Síntese

O capítulo II apresenta um enquadramento teórico que demonstra a importância da educação patrimonial e do papel da escola na valorização do património artístico local - Figurado de Barcelos. A par da definição de conceitos como património e educação patrimonial, aprofunda-se a relação entre identidade cultural e património, sublinhando a relevância de práticas que promovam a preservação cultural. Neste capítulo, foi também abordada a necessidade de inovação e flexibilidade curricular com a finalidade de integrar o contexto local na educação, colocando a tónica na Educação Artística, enquanto ferramenta para desenvolver a cidadania e a consciência crítica. Define-se ainda o conceito de arte *hiddenstream* e a relação como património cultural local, com ênfase na identidade associada ao figurado.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3. Introdução e Finalidades

Este capítulo tem como finalidade descrever e fundamentar as opções metodológicas adotadas nesta investigação, incluindo a seleção do método de investigação, a escolha dos instrumentos de recolha de dados, com as suas limitações e vantagens, a descrição do contexto e dos participantes no estudo, do papel do investigador, do desenho da pesquisa, a sistematização do plano de ação que guiou todo o trabalho, a elucidação da triangulação de dados e, por fim, as considerações éticas.

3.1 Problema e objetivos da investigação

O problema central desta investigação está relacionado com o modo como a escola pode contribuir para a valorização do património artístico local, com um foco específico na arte identitária representada pelo Figurado de Barcelos. A análise da literatura revelou que, embora estejam presentes iniciativas pontuais de integração do património artístico e cultural no currículo escolar, existe uma lacuna no que respeita à aplicação prática e sistemática dessas iniciativas no contexto do primeiro ciclo do Ensino Básico. Observou-se que a valorização do património local não se traduz num desenvolvimento consistente de estratégias que possibilitem aos alunos uma reflexão crítica sobre a sua própria cultura identidade locais.

Confirmou, de igual modo, a literatura que a integração da arte local no currículo fortalece e promove a identidade cultural dos alunos não excluindo o seu grande contributo para a preservação do património local. Faltam, portanto, abordagens curriculares que incluam de forma envolvente o património local na prática pedagógica, desafiando as visões tradicionais do ensino e permitindo uma participação mais ativa dos alunos na relação com as suas raízes culturais.

Este estudo procurou preencher essa lacuna explorando a implementação de estratégias que incorporem o Figurado de Barcelos como ferramenta educativa para o desenvolvimento cultural e artístico dos alunos.

Neste sentido foram objetivos desta investigação conceber implementar e avaliar atividades que promovessem a valorização do Figurado de Barcelos enquanto expressão artística e património da cultura local. Para cumprir esses objetivos, foi desenhada uma sequência de atividades que procuraram desafiar as atitudes dos alunos em relação à sua cultura, arte e património, estimulando uma maior compreensão da arte popular local com recurso ao Figurado de Barcelos.

Foi, assim, tomada a decisão de utilizar a metodologia de investigação-ação por forma a permitir uma abordagem reflexiva e prática no desenvolvimento das sessões. A investigação-ação facilitou a experiência prática do desenvolvimento das ações, pois permitiu que se tratasse de um processo dinâmico, adaptativo e contínuo, ajustando-se às necessidades e características do grupo de alunos envolvidos, com vista a atingir o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e de promover mudanças nas atitudes em relação à arte, à cultura e ao património, desafiando normas estabelecidas e propondo novas formas de ensinar e de aprender. Partindo dessa reflexão, foram formuladas questões, discutidas no Capítulo I, que orientaram o desenvolvimento desta investigação.

3.2 Fundamentação da escolha do método de investigação

A escolha do método de investigação-ação, para este estudo, reflete a natureza prática do problema investigado. A investigação-ação é uma metodologia com características do âmbito reflexivo e participativo que permite aos envolvidos no processo - neste caso, professores, pais, alunos, artistas e investigadora- atuarem de maneira colaborativa ao realizar intervenções pedagógicas, refletindo sobre essas práticas e ajustando-as continuamente, com o objetivo primordial de alcançar uma melhoria no contexto curricular.

Foi assim escolhido o método de investigação-ação por se alinhar com os objetivos do estudo, os quais se basearam na compreensão da realidade educacional existente, procurando formas de intervir de maneira transformadora nesse contexto.

3.2.1 Reflexão e participação

O principal ponto da investigação-ação é a reflexividade inerente a este método, entendida como um processo contínuo de análise das ações e dos resultados que surgem durante os ciclos da pesquisa. Como a própria denominação sugere, a investigação baseia-se na constante interação entre a ação, traduzida na implementação das atividades pedagógicas e nas novas estratégias, e a reflexão, traduzida, por sua vez, na análise das reações dos alunos e dos professores, assim como a avaliação dos resultados pedagógicos.

Há que ter em conta neste método que a participação ativa dos envolvidos é o ponto fulcral da investigação ação. Deste modo não se tratou da mera aplicação de um conjunto de atividades, mas da interação contínua, que proporcionou o desenvolvimento conjunto de soluções e das estratégias pedagógicas. Durante o processo de investigação os professores atuaram como com

investigadores, principalmente a professora titular de turma, colaborando na criação e no desenvolvimento de novas abordagens curriculares, ajustando as conforme as necessidades do grupo e fazendo uma partilha importante das suas experiências, percepções e reflexões.

3.2.2 Desenvolvimento curricular e prática pedagógica

Um outro fator determinante para a escolha deste método de investigação, foi a necessidade de introduzir transformações no currículo escolar, em resposta ao cumprimento do objetivo específico da valorização do Figurado de Barcelos enquanto expressão cultural e identitária local. Esta investigação permitiu uma abordagem prática, capaz de intervir no sentido de uma mudança curricular, a partir de uma experiência concreta num contexto educacional concreto.

Neste sentido, a investigação-ação propôs-se a responder a questões específicas no caminho da construção de uma prática pedagógica ativa que se adapte às necessidades do grupo.

3.2.3 Ciclos de ação e avaliação

Esta intervenção pedagógica foi planeada para ocorrer em três ciclos distintos, que permitiram a avaliação contínua das ações e o devido ajuste das estratégias ao longo do desenvolvimento das mesmas. Cada um dos ciclos foi projetado no sentido de aprofundar o conhecimento sobre o Figurado de Barcelos e os aspetos culturais relacionados com esta arte, criando um estímulo nos alunos para desenvolverem competências de apreciação crítica, criação artística e reflexão sobre a valorização do património local enquanto fator identitário.

O desenvolvimento por ciclos de ação proporcionou uma análise progressiva dos resultados e favoreceu a implementação de ajustes na prática pedagógica ao longo das ações. Após cada ciclo, foram realizadas reflexões individuais e coletivas com a professora e os alunos, recorrendo aos instrumentos de recolha de dados criados para o efeito. A recolha de dados foi essencial para identificar os pontos fortes e das áreas a melhorar nas atividades realizadas.

3.2.4 Envolvimento da comunidade educativa

A comunidade escolar – professores, alunos, pais e outros agentes educativos - aliada a outros contextos de educação não formal – como a Componente de Apoio à Família (CAF) e o Serviço Educativo (SE) do Museu de Olaria - bem como a um outro importante contexto de educação informal - oficina da artista Júlia Côta- desempenhou um papel que favoreceu o envolvimento

direto de toda a comunidade numa perfeita simbiose. Todo este envolvimento e todas as dinâmicas inerentes permitiram que este estudo não se limitasse apenas a gerar conhecimento, mas também a procurar implementar mudanças práticas, a melhorar estratégias e a enriquecer a formação cultural dos alunos envolvidos de uma forma significativa dinâmica e, sobretudo, colaborativa.

3.3 Metodologia de Investigação

A investigação é uma ação produzida para compreender, solucionar ou evidenciar problemas reais. Assim, a investigação contempla um determinado método e respetivo conjunto de ferramentas de recolha de dados para fazer com que, através da ação do investigador sobre uma realidade, se dê um contributo para compreender de forma crítica e solucionar determinado problema (Sampieri, Collado & Lúcio, 2006).

Nesta investigação, optou-se por uma metodologia que se adequasse ao contexto educativo e ao fenómeno em causa. Deste modo, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, por se considerar que é o método que melhor se ajusta às suas finalidades. A investigação qualitativa, uma vez centrada na realidade observada, leva a que mudanças sociais e comportamentais ocorram na ação dos participantes da investigação (Vilelas, 2020). Em educação, uma investigação qualitativa privilegia a compreensão e a interpretação dos significados dos acontecimentos, num ambiente natural, tendo o investigador um papel preponderante (Pardal & Lopes, 2011; Gray, 2012).

De acordo com Moura (2003), os métodos qualitativos permitem que as questões sejam avaliadas com mais profundidade e pormenor por um avaliador, pois preocupam-se fundamentalmente com o contexto. É esperado que um investigador que está envolvido diretamente com as experiências pessoais daqueles que fazem parte do estudo e que observam as ocorrências no seu ambiente natural, compreenda melhor as ações (Bogdan & Biklen, 1994).

O que diferencia um paradigma qualitativo do quantitativo é, sobretudo, procurar compreender a realidade estudada, a partir do contexto e em torno dos significados resultantes da atividade desenvolvida nas ações. Não se pretende medir a realidade, uma vez que o foco do estudo é exploratório e os dados são recolhidos de forma flexível e emergente. O investigador procura uma compreensão e não uma análise estatística (Bell, 1993).

A investigação qualitativa, que está na base deste estudo, foca-se na reflexão sobre fenómenos, os quais possuem soluções que poderão interligar-se com métodos científicos (Coutinho, 2016).

Será desta correlação entre investigador e investigados que surgem as respostas e os significados para estes mesmos fenómenos (Gonçalves, Gonçalves & Marques, 2021).

Tendo em conta estas características, a metodologia adotada é qualitativa, optando-se pelo método de investigação-ação, pois contempla a participação ativa do investigador na própria ação. Concordando com Moura (2003), há uma intervenção por parte do investigador numa problemática que é real, procurando a sua resolução ou atenuação, à medida que o problema vai sendo abordado, havendo, desta forma, uma interação constante entre o sujeito e o objeto de estudo.

3.4 Investigação-ação: conceito e relevância para o estudo

Apesar das suas potencialidades, a investigação-ação chegou a ser considerada como parente pobre das ciências sociais. Segundo Almeida (2001),

Desde que, em 1948, Kurt Lewin lançou a ideia da *action research*, tal proposta não foi bem aceite nos círculos científicos. Talvez porque vinha a contra corrente da história das próprias ciências sociais, muito preocupadas, nessa época, em afirmar a sua cientificidade e em delimitar os campos da produção e da utilização do conhecimento, distanciando-se das intervenções e das ideologias (p.172).

O consenso sobre este método era pouco, uma vez que havia a ideia de que apenas investigadores devidamente treinados deveriam conduzir projetos de investigação, assim como se partia da premissa de que os mesmos deveriam ser independentes, não estando o serviço de alguma causa (Bogdan & Biklen, 1994). Contudo, contributos de estudos de vários autores, após a visão de Kurt Lewin, fazem com que seja atribuída uma nova importância à investigação-ação. Judith Bell (1993) refere a legitimidade deste método aplicado por profissionais que trabalham como investigadores:

A natureza essencialmente prática da resolução de problemas de uma investigação-ação torna este tipo de abordagem atraente para os investigadores profissionais que tenham identificado um problema no decurso do seu trabalho, que queiram investigá-lo e, se possível, aperfeiçoar a sua ação (pp.21-22).

É consensual que a investigação-ação, como metodologia de investigação, se encontre especialmente orientada para a prática, no sentido de contribuir com informação que guie a

tomada de decisões e os processos de mudança e de melhoria (Cohen & Manion, 1990; Latorre, 2003; Veiga Simão, et al., 2009).

Para Cohen e Manion (1990, p. 271), “a investigação-ação é uma intervenção de pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos da intervenção”. Estes autores destacam as seguintes características nesta metodologia: situacional, colaborativa, participativa e auto-avaliativa. Há uma preocupação com o diagnóstico de um problema e com a sua resolução, num contexto específico, por parte de um conjunto de investigadores que podem trabalhar em colaboração, cujos membros da equipa tomam parte na realização da investigação, avaliando-se continuamente no sentido de melhorar a prática.

Num modo geral, pode entender-se a investigação-ação, como sendo mais do que um método, representando um modo de atuar ligado à atividade docente e ao seu quotidiano, que acompanham os sinais dos tempos, debruçando-se sobre problemas da sua própria realidade, mais concreta e significativa, rejeitando saberes de gabinete teóricos e ultrapassados (Coutinho, 2009).

Este método apresenta-se como mais consistente para esta investigação, uma vez que permite a experiência com atividades práticas na sala de aula, posteriormente refletidas, com a finalidade de perceber se têm implicações nos resultados, colocando, contudo, a ênfase no processo. Desta forma, pretende-se um trabalho colaborativo entre profissionais – professor e investigador - que trabalham sistematicamente para um mesmo fim, traduzindo-se na resolução de um problema diagnosticado (Elliot, 1993).

A investigação-ação é um método que, como a própria designação o indica, concentra em si um duplo objetivo, pois promove uma ação ao mesmo tempo que se desenvolve uma investigação, gerando uma mudança ou ajuste no contexto, obtendo assim um duplo resultado. Nesta linha de pensamento, Fonseca (2012) refere que “(...) o envolvimento de todos os intervenientes numa tríade ação-reflexão-ação, resultará em mudanças na comunidade educativa. Assim, a I.A surge como uma metodologia eficaz” (p.23).

A investigação-ação, para a natureza deste estudo, constitui o método mais adequado do leque dos métodos qualitativos, pois baseia-se num problema educativo encontrado num contexto específico, procurando a sua resolução ou dando contributos para a mudança e melhoria das práticas. Nesta situação em concreto, é pretendida uma mudança no sentido de perceber que estratégias podem ser utilizadas para a promoção e valorização da arte e cultura local, numa perspetiva identitária, através do trabalho sobre fontes patrimoniais, nomeadamente, o Figurado de Barcelos.

3.4.1 Vantagens e limitações da Investigação-ação

Bogdan e Biklen (1994, p.292) realçam o carácter ligado à inovação e à reflexão da investigação-ação ao referir que “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.” Reiteram ainda que “pode servir como estratégia organizativa para agregar as pessoas ativamente face a questões particulares. A própria investigação constitui uma forma de ação” (Bogdan & Biklen, p.297). Pode assumir-se que esta correlação entre a reflexão e a prática, no sentido de encontrar respostas e mudanças para situações reais, poderá constituir um benefício em relação a outros métodos.

Para além destas referências, as quais poderão relacionar-se com as vantagens deste método, existem perspetivas de outros autores, como Elliot (1993), Kemmis e McTaggart (1988) e Stenhouse (1998), que corroboram que a investigação-ação pretende melhorar as ações, ideias e contextos. Mais concordam que este tipo de investigação tem vantagens na medida em que é realizada numa lógica de participação e de trabalho colaborativo, estabelecendo ligações entre a teoria e a prática, bem como entre a ação e a reflexão, produzindo mudanças e melhorias significativas, assim como o próprio desenvolvimento dos profissionais, melhorando as suas competências e desempenho.

Moura (2003) acrescenta que as vantagens do método residem na sua ação de carácter contínuo, na variedade de instrumentos, que possibilitam a reflexão sobre a ação, bem como no fato de facilitar a pressão para a mudança.

Contudo, a investigação-ação levanta dúvidas e o tecer de críticas relativamente à insuficiência de dados recolhidos, cuja obtenção surge a partir de amostras representativas, e que se limita basicamente à resolução de problemas práticos e localizados (Moura, 2003, p.15).

Bogdan e Biklen (1994) assinalam que as preocupações com a subjetividade são grandes, podendo constituir uma desvantagem do método. Ou seja, pode existir por parte do investigador, um enviesamento dos resultados, uma vez que este é implicado na situação investigada. A triangulação dos dados torna-se, assim, necessária para se proceder à comparação das várias informações e garantir mais objetividade, conferindo validade à investigação (Elliot, 1993).

Pelo seu carácter local, mais circunscrito, apesar de não poder ser amplamente generalizável, podemos concluir que se trata de uma atividade de desenvolvimento profissional poderosa, que modela pensamentos, práticas e disposições profissionais, compreendendo a utilidade dos

resultados como algo válido (Abrams, 2010). Não se trata de uma investigação clássica de carácter académico, sendo produzida pelos próprios práticos que estão diretamente envolvidos numa situação particular, o que pode levar a suspeitas de enviesamento de resultados ou a ser considerada a penas uma forma de resolver problemas, que não investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Embora se tenha observado que, através das perspetivas dos autores mencionados anteriormente, existam dúvidas metodológicas em relação à validade das observações e conclusões, que colocam em causa a cientificidade da investigação-ação, seria um erro afirmar que carece de rigor científico ou de credibilidade.

Apesar de limitações como a restrição ao meio em qual o investigador está envolvido, o facto de ser situacional, impedindo a generalização dos resultados, resolvendo apenas problemas práticos, a investigação-ação pode constituir uma poderosa ferramenta para a prática educativa (Moura, 2003). Ao proceder à compreensão de uma realidade a ser estudada, pelo investigador, que pode ser o próprio professor, a investigação-ação pode gerar profissionais proativos e críticos para a efetivação de mudanças nas práticas educativas, no sentido da melhoria, tornando o ambiente educativo num palco de aprendizagens significativas.

Concordando com Coutinho (2009), o facto de o investigador fazer parte da ação e de poder comprometer a objetividade na análise dos dados, constitui uma preocupação. Contudo, houve um especial cuidado ao clarificar todos os dados, imprimindo rigor e fazendo uma correta triangulação.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Bogdan e Biklen (1994) referem-se aos dados como os materiais em bruto colhidos durante a investigação. Depois de analisados, estes formam a base do estudo.

Os dados podem ser colhidos de várias formas, sendo o investigador quem determina o tipo de instrumento que melhor se adequa ao objeto de estudo e às questões por ele formuladas (Fortin, 1999).

No sentido de encontrar respostas para as questões de investigação formuladas, foram definidos instrumentos de recolha de dados considerados adequados para a documentação e registo da investigação-ação em curso. Por forma a reunir dados e conteúdo em relação à problemática do estudo, recorreu-se às seguintes técnicas: observação, questionários, entrevistas, registos audiovisuais, registos escritos das crianças e diário reflexivo.

A identificação das vantagens e desvantagens referidas nestas técnicas não serviram para estimular ou desestimular o seu uso, mas, sim, para estar ciente das potencialidades ou das limitações associadas e, assim, direcionar a sua condução e formulação de acordo com a investigação em causa.

Assim o objetivo desta colheita de dados foi capturar uma visão abrangente sobre as atividades desenvolvidas, sobre a interação entre os participantes, bem como fazer as devidas reflexões e ajustes em cada fase da investigação.

Para garantir uma avaliação mais precisa dos resultados das intervenções, foi adotada uma combinação de métodos qualitativos e quantitativos, a qual permitiu avaliar o impacto das atividades na aprendizagem dos alunos e os processos de reflexão e mudança de atitude da docência.

De seguida, são apresentados os principais instrumentos utilizados na colheita de dados.

3.5.1 Inquérito por questionário

O questionário representa uma técnica de recolha de dados correntemente utilizada em educação, uma vez que permite colher, junto dos participantes, informações sobre fatos, ideias, comportamentos, preferências, sentimentos, expectativas e atitudes (Fortin, 1999, p. 245). Esta técnica não permite ir tão em profundidade como a entrevista, no entanto, permite um melhor controlo dos enviesamentos.

De acordo com Hill e Hill (2012), o inquérito por questionário, muito ligado a pesquisas quantitativas, pode ser um recurso útil no âmbito de investigações de natureza qualitativa, traduzido num questionário misto: com perguntas fechadas e outras abertas, de modo a colher informação qualitativa que possa complementar a quantitativa.

Em relação ao questionário, podemos destacar algumas vantagens na sua utilização. Tratando-se de um instrumento pouco dispendioso, que requer menos habilidades da parte de quem o pratica, que permite respostas rápidas e precisas, com uma apresentação uniformizada que facilita a comparação entre os sujeitos, trata-se de um instrumento eficaz que permite recolher dados significativos em pouco tempo. A sua natureza impessoal que, aliando o anonimato a um sentimento de segurança, facilita a expressão de opiniões e pode ser utilizado com um grande número de sujeitos. No entanto, tal como noutras técnicas, deveremos ter presente que, por vezes pode ser difícil controlar as condições em que são respondidos e estão sujeitos a alguma

superficialidade nas respostas, que podem dificultar a sua análise (Fortin, 1999; Quivi & Campenhoudt, 1998).

Com o inquérito por questionário aos pais/encarregados de educação (EE) pretendeu-se perceber a sua relação/conhecimentos sobre a arte e património local e as práticas relacionadas com Educação Artística realizadas na escola. (Anexo 7)

Examinando as vantagens e desvantagens deste instrumento, o questionário foi uma opção válida para este estudo, dado que possibilitou recolher informação significativa e alargada sobre o grupo dos sujeitos desta investigação, combinando perguntas de resposta fechada e de resposta aberta.

3.5.2 Inquérito por entrevista

A entrevista, de acordo com Fortin (1999) e Quivy e Campenhoudt (1998), compreende vantagens e inconvenientes, dos quais é importante estar ciente. O facto de poder ser aplicada a qualquer setor da população, de incluir taxas de resposta elevadas, de possuir mais eficácia para descobrir informações e emoções mais complexas, de ser flexível e de reduzida diretividade, constituem vantagens claras. Apesar das vantagens, existem limitações a ter em conta, tais como o tempo necessário despendido, a amostra restrita, dados mais difíceis de analisar ou, mesmo, a própria flexibilidade do método levar o investigador a dispersar.

Tendo em conta as potencialidades e desafios do instrumento, a devida preparação das entrevistas assumiu centralidade, traçando guiões e procurando estruturá-las de modo que os entrevistados fornecessem valor acrescentado, transformando esse valor em informações relevantes para a compreensão do objeto de estudo.

Neste estudo foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, para obter mais informação por parte dos docentes participantes, com a finalidade de perceber a sua perspetiva quanto ao problema exposto e outras questões relevantes, como formação, práticas, motivação, dificuldades e estratégias e às crianças participantes, recorrendo a um *focus group*, para perceber as suas noções de arte, património local e atividades artísticas. Estas entrevistas foram feitas numa fase inicial, antes do desenvolvimento das ações, a fim de recolher informação significativa na planificação das mesmas, bem como no final para perceber as mudanças ocorridas. Contudo, ao longo das mesmas ocorreram, igualmente, conversas informais, com o fim de obter informações mais espontâneas e genuínas. Foram ainda realizadas entrevistas informais a artistas do Figurado, no sentido de perceber as questões relacionadas com a

valorização e salvaguarda desta arte identitária. Concordando com Morgado (2013), as entrevistas foram proveitosas no sentido de “obter e recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados e sentidos que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (p. 72).

As entrevistas são vantajosas devido à sua adaptabilidade, permitindo ao entrevistador obter respostas mais profundas e explorar ideias, sentimentos e motivações, algo que os inquéritos não conseguem. Segundo Bell (1997), as respostas numa entrevista podem ser desenvolvidas e clarificadas, e a forma como são dadas, incluindo a expressão facial, o tom de voz e as hesitações, oferece informações adicionais importantes. A forma como as respostas foram dadas revelou-se mais informativa do que se se tivesse optado por respostas escritas, dada a sua limitação.

Estas entrevistas serviram de complemento aos outros instrumentos, traçadas de forma planificada, mas obedecendo a uma estrutura flexível. As entrevistas semiestruturadas permitiram uma maior segurança para a investigadora, sem, no entanto, privar os entrevistados de discorrer sobre o tópico apresentado, tendo em conta os objetivos da investigação, facilitando a recolha de aspetos mais subjetivos e perceções sobre a temática em estudo. Durante as mesmas, a investigadora fez várias anotações para lidar com possíveis lapsos de memória, cumprindo todos os procedimentos éticos. (Anexos 3, 4, 5 e 6)

3.5.3 Observação participante

A observação participante foi o instrumento principal da colheita de dados durante o envolvimento direto com os alunos e professores nas atividades desenvolvidas. Neste estudo, a observação participante permitiu observar e participar em contexto e em tempo real no decorrer das ações, permitindo, desta forma, registar os processos e os acontecimentos, opiniões, aprendizagens e reações associadas aos mesmos pelos participantes.

Segundo Tuckman (2000), uma observação mais qualitativa resulta da observação do fenómeno em ação, partindo de um pressuposto ou esquema geral que orienta o observador na recolha de informação e nos registos das notas de campo. A observação representa, assim, uma técnica que surge para ajudar a dar resposta a questões que acontecem no ambiente de investigação.

De acordo com De Ketele e Roegiers (1993), a observação não é um mecanismo simples de impressão, mas sim um processo que requer um ato de atenção. É fundamental perceber que o observador tem de ter um propósito e um olhar crítico, bem como estar ciente das

potencialidades do método e das suas fragilidades, com a finalidade de proceder a uma observação de forma válida.

Concordando com Yin (1994), a observação participante revela vantagens, na medida em que o investigador observa elementos da realidade à medida que acontecem, construindo a percepção da realidade do ponto de vista interno, permitindo assim um retrato mais fiel da situação. Contudo, este tipo de observação é complexa e pode conter limitações associadas, dado que o investigador desempenha os papéis de observador e de participante ao mesmo tempo, sendo necessária uma atitude de constante vigilância e de controlo do olhar (Carmo & Ferreira, 2008).

Assim, foram tidas em conta esta e outras limitações da observação participante, também referidas por Yin (1994). Ciente de que a observação poderia consumir muito tempo, sendo limitada, dado que não se pode observar tudo ao mesmo tempo, foi solicitada a colaboração da professora participante para auxiliar a investigadora neste processo. Procurou-se, do mesmo modo, a objetividade no olhar observador a fim de evitar o enviesamento da informação.

Tendo por base esta ideia, a observação foi uma das técnicas escolhidas para obter informação acerca das intervenções pedagógicas realizadas ao longo deste projeto, privilegiando a observação das interações entre as crianças, as suas reações, as suas atitudes, demonstrações de conhecimentos e conversas. Desta forma foi possível observar o grupo de crianças antes durante e após a intervenção, por forma a identificar e a interpretar os resultados obtidos.

Foram utilizados diferentes suportes, não só com registos áudio e vídeo e fotografias nas intervenções realizadas, mas também com notas de campo, registos escritos das crianças, antes e após as sessões e as entrevistas, tendo sido sistematizadas e analisadas. Estes dispositivos apoiaram a observação de maneira que não se perdesse a riqueza da informação e permitindo manter o foco em aspetos específicos (Bogdan & Biklen, 1994).

3.5.3.1 Registos audiovisuais

Os registos audiovisuais são pertinentes, numa perspetiva qualitativa, para registar as emoções vivenciadas pelos intervenientes durante as ações, bem como durante as entrevistas, onde comportamentos verbais e não-verbais podem ser analisados (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

Estes registos foram recolhidos durante o desenvolvimento das sessões, através de imagens fotográficas e de vídeo. Estes constituíram um instrumento útil para documentar visualmente diversos momentos dos participantes na investigação, por outro lado permitiriam, a partir de uma cuidada observação, a obtenção de dados significativos. De acordo com Gonçalves,

Gonçalves & Marques (2021) esta técnica pode contribuir para o objetivo de investigação, pois recorre à mobilização e interpretação de imagens produzidas pelo investigador ou por outros, consolidando e valorizando os dados adquiridos.

A par de fotografias e de vídeos, esta investigação faz referência a outros elementos visuais considerados relevantes para o estudo, como as produções das crianças durante o desenvolvimento das atividades, como as pinturas, os desenhos e as esculturas.

3.5.3.2 Diário reflexivo/ Notas de campo

Para Bell (1993) o diário é um instrumento útil para identificar aspetos do comportamento dos intervenientes que são merecedores de menção no estudo. Trata-se de um instrumento que permite complementar a observação no decurso das ações, dos questionários e das entrevistas feitas aos participantes.

No contexto deste estudo, as notas registadas sobre acontecimentos que entendi serem significativos, como comentários, atitudes, comportamentos e linguagem não-verbal, foram importantes para cruzar dados e retirar reflexões em tempo oportuno para reflexão. Considerou-se importante fazer uma reflexão individual, uma vez que as conquistas e as dificuldades encontradas na promoção e no decorrer das ações desenvolvidas potencializaram o conflito cognitivo entre a teoria e a prática.

O uso dos diários é assim um poderoso instrumento de formação e de autoformação, permitindo um registo do pensamento do agente educativo, nas suas capacidades e limitações, e fazendo uma ponte entre o desejável e o possível (Zabalza, 2004).

Deste modo, a escrita destes diários, ao longo do estudo, configurou-se numa experiência de formação da investigadora, que através da reflexão, retirou da própria prática elementos que serviram de suporte para adaptação das ações.

Estes registos no diário foram efetuados durante e após cada ação, promovendo uma reflexão imediata e por forma a recordar e a interpretar o que ocorreu de forma consistente e permitindo acrescentar qualidade à recolha de dados.

3.5.3.3 Registos escritos dos alunos

Os registos escritos dos alunos, assim como as suas produções, foram utilizados como avaliação do desenvolvimento das suas competências artísticas e críticas ao longo das sessões. Através de

desenhos, da análise e interpretação de peças de figurado, da criação da entrevista à artista Júlia Côta e outros registos escritos durante a preparação da exposição final, foi possível observar a evolução das competências de apreciação e de expressão artística dos alunos, assim como a compreensão de temas relacionados com o património local e a respetiva identidade cultural.

3.6 Plano geral de recolha de dados

O plano sistematizado de investigação, apresentado de seguida, auxiliou a recolha de dados ao longo do processo, permitindo que as informações obtidas ao longo dos três ciclos fossem comparadas e analisadas de maneira coerente.

Estes dados recolhidos, de forma qualitativa e quantitativa, foram fundamentais para a interpretação dos resultados e para retirar conclusões da investigação.

Ciclos	Ação	Métodos de recolha de dados
Ciclo 1	Introdução do património local no currículo	Observação participante, entrevistas semiestruturadas com professores e entrevistas informais com artistas locais, questionários aos pais, notas de campo.
Ciclo 2	Exploração prática e desenvolvimento de atividades artísticas	Observação participante, registos escritos dos alunos, primeiras entrevistas semiestruturadas com os alunos, notas de campo.
Ciclo 3	Avaliação e reflexão crítica sobre o processo e os resultados	Observação participante, segundas entrevistas semiestruturadas com os alunos, conversas informais com a professora titular, registos de reflexão e notas de campo.

Tabela 1 – Plano geral de investigação e métodos

3.7 Análise de dados: como os dados foram analisados

A análise dos dados nesta investigação foi realizada numa combinação qualitativa e quantitativa, com base em observações sistemáticas e registos reflexivos feitos durante as sessões de trabalho com as crianças, bem como através da análise dos questionários aos encarregados de educação. Esta análise foi integrada no próprio processo da ação, sendo constantemente ajustada à medida que o ciclo de atividades se desenrolou. Observar o que acontecia nas

atividades e compreender os significados em cada uma delas, com a finalidade de ajustar intervenções e estratégias pedagógicas em tempo real, representaram os objetivos primeiros desta abordagem.

A análise dos dados foi, assim, realizada de forma dinâmica, contínua e reflexiva dentro do contexto de investigação-ação. As informações recolhidas foram refletidas e processadas de forma a entender os efeitos das atividades sobre os participantes, identificando desafios enfrentados e os avanços percorridos. Este processo de análise permitiu ajustar as atividades em tempo real por forma a enriquecer a prática educativa e as estratégias inerentes.

3.7.1 Observação participante e registos de campo

A observação realizada pela investigadora participante foi acompanhando de perto a interação entre os alunos e o conteúdo abordado ao longo das sessões. As observações foram registadas através de notas de campo detalhadas, incluindo a descrição de comportamentos e a análise subjetiva sobre os significados dessas mesmas interações.

Os registos foram feitos após as atividades, por forma a capturar a percepção imediata do máximo de eventos possível, bem como durante as sessões, sob a forma de comentários entendidos como significativos num bloco de notas. Estas notas incluíram as observações das dinâmicas de grupo durante a realização das atividades, as interações individuais e ou coletivas das crianças com o conteúdo, com os adultos e entre pares. A análise dos comentários das crianças ajudou a compreender o nível de envolvimento das mesmas e a perceber como estava a ser construído o conhecimento relacionado com o Figurado de Barcelos.

3.7.2 Análise reflexiva contínua

A análise pautou-se por um traço contínuo e interativo. Após cada ciclo de atividades a investigadora refletiu sobre os dados recolhidos por forma a ajustar as práticas pedagógicas nas sessões seguintes. Esta reflexão foi sempre realizada em colaboração com a professora titular, cujas observações se revelaram essenciais ao integrar uma diferente visão e a experiência de uma prática curricular na abordagem da investigação.

As dificuldades e os pontos fortes das atividades foram, igualmente, alvo de uma análise reflexiva que permitiu identificá-los de modo a ajustar as práticas, tendo sido essencial para prestar um apoio mais individualizado durante as mesmas.

3.7.3 Análise dos registos das crianças

Os registos escritos das crianças - pranchetas com o guião para a visita ao museu, ficha com categorias de análise da obra de arte observada, entrevista a Júlia Côta e outros registos iconográficos - foram analisados sob o pretexto de avaliar a forma como as crianças estavam entrosadas com o tema. Estes registos passaram por uma análise de conteúdo com o objetivo de identificar padrões nas descrições, interpretações e avaliações feitas pelas crianças em relação ao Figurado de Barcelos.

A análise dos registos focou-se nas categorias de descrição, análise, interpretação e avaliação das obras de arte, procurando identificar a forma como as crianças se apropriaram dos conceitos aprendidos e de que forma evoluíram nas suas perceções ao longo das sessões.

3.7.4 Análise de interações e diálogos

As interações verbais, entre crianças e adultos e entre pares, foram também objeto de análise. Foram alvo de observação e análise constante as reações das crianças às atividades, o seu empenho e as dificuldades demonstradas, bem como, durante a entrevista com a artista, as suas perguntas. Estes campos foram analisados para entender o nível de compreensão e o tipo de curiosidade que estavam a demonstrar.

As emoções expressadas durante as interações foram também analisadas por forma a entender esta prática como arte, e a história pessoal de cada um impactou no decorrer das atividades.

3.7.5 *Feedback* das crianças e avaliação da atividade

Foi pedido que, no final de cada sessão, as crianças expressassem as suas opiniões sobre o que aprenderam, sobre as partes que mais gostaram e sobre as dificuldades que encontraram. Esse *feedback* foi crucial para ajustar as abordagens e fornecer uma compreensão profunda do impacto das atividades no desenvolvimento das competências estéticas e culturais das crianças.

3.8 Triangulação de dados

Neste estudo, o processo de análise dos dados teve por base a triangulação metodológica através da implementação dos questionários, das entrevistas e da observação, bem como dos

registos audiovisuais e do diário reflexivo. Cruzar as perspetivas dos diversos participantes representou uma mais-valia na obtenção de conclusões da investigação, reduzindo as suas limitações.

A triangulação permitiu dar maior confiabilidade e validação aos dados recolhidos, uma vez que através do cruzamento dos mesmos, conseguiu obter-se uma melhor compreensão dos fenómenos (Coutinho, 2009).

Este procedimento refletiu uma preocupação da investigadora em consolidar o estudo, trabalhando em consciência das limitações do método, com vista a mitigá-las e a imprimir maior rigor nos resultados da investigação.

3.9 Questões éticas

As questões éticas e morais de um estudo deverão ser alvo de atenção durante todo o processo, uma vez que a todos os participantes se deverá garantir seriedade, credibilidade e confidencialidade, baseadas no respeito pelos que participam de forma voluntária no mesmo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (p.75) é uma questão ética fundamental neste processo.

Este estudo respeitou os princípios éticos no seu curso, na medida em que solicitou um conjunto de autorizações e que protegeu a identidade dos participantes bem como a sua liberdade de escolha quanto à participação. Assim, foi solicitada a autorização para a implementação do trabalho à direção do Agrupamento de Escolas Gonçalo Nunes, especificando a sua natureza, objetivos, etapas e público a quem se dirige a investigação. Foram ainda solicitadas autorizações aos encarregados de educação das crianças participantes para o tratamento dos dados e dos registos audiovisuais, para fins do estudo, assim como aos professores e aos artistas participantes, no sentido de utilizar a informação recolhida através dos questionários, preservando sempre a sua identidade. (Anexos 1 e 2)

Foram garantidos o carácter voluntário e a autonomia dos participantes, no que respeitou à colaboração no estudo, ou no caso de desistência, mediante a assinatura de uma declaração que definiu que este recebeu a informação necessária e esclarecida sobre o mesmo, podendo abandonar a investigação a qualquer momento, caso desejasse.

Os dados dos participantes na investigação foram mantidos confidenciais, tendo apenas a investigadora acesso aos registos de informação. Não foi, assim, recolhida/registada informação identificadora dos participantes que pudesse ligá-los aos dados do estudo, tendo sido gerados

códigos para o seu devido tratamento e divulgação. A informação que identifica os participantes, assim como as chaves dos códigos que os permitam identificar, foram protegidos e destruídos aquando da conclusão do estudo. Os instrumentos, gravações e fotografias foram de acesso limitado à investigadora, guardados em disco externo, tendo sido, da mesma forma, destruídos após a conclusão da investigação.

É importante mencionar que durante a realização do estudo se adotaram princípios éticos como atitudes e comportamentos devidamente enquadrados com o exercício da profissão docente, respeitando sempre o exercício profissional da professora titular, para que se gerasse, com facilidade, um ambiente de trabalho baseado na cooperação e confiança mútuas.

Este estudo foi avaliado por parte da Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde. Foram efetuadas duas submissões a esta entidade, tendo o prosseguimento do estudo obtido parecer positivo da sua parte, após clarificação e descrição mais pormenorizada de pontos relativos aos consentimentos informados e ao plano do estudo.

Para além desta entidade, o aval do Agrupamento de Escolas onde foram desenvolvidas estas atividades, dependeu da autorização Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), organismo da Direção Geral de Educação do Ministério da Educação. Esta autorização foi obtida, sob a forma de aprovação oficial em abril de 2024, tendo sido permitida a recolha de dados apenas após este parecer.

3.10 Participantes

Os participantes selecionados foram 24 alunos do 4º ano de uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico de Barcelos - EB de Aldão -, tendo sido a mesma escolhida tendo em conta as Aprendizagens Essenciais do 1º ciclo do Ensino Básico e a maturidade das crianças, adequadas ao estudo da problemática em questão. A turma de vinte e quatro alunos é constituída por dezasseis rapazes e por oito raparigas, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade.

Em relação ao aproveitamento, trata-se de uma turma bastante coesa e com resultados positivos, traduzidos no sucesso das avaliações. O grupo é expansivo e comunicativo, mostrando-se motivado para atividades alternativas ao currículo e tendo experienciando atividades lúdicas e artísticas na CAF, na qual a investigadora exerce a sua atividade profissional, por vários momentos do percurso escolar.

Foram também incluídos, neste estudo, os encarregados de educação das crianças, dois artistas do Figurado e cinco professores.

Todos os participantes que assim entenderam manter o seu anonimato, são identificados segundo uma chave de letras e números, criada pela investigadora para o efeito.

3.11 Contexto de investigação

A investigação foi desenvolvida tendo por base um contexto educativo de natureza formal, ou seja, a turma do 4º ano da Escola Básica de Aldão, em Vila Frescaíña, S. Martinho, Barcelos. Este contexto pertence ao Agrupamento de Escolas Gonçalo Nunes, englobando nas mesmas instalações duas valências: 1º Ciclo do Ensino Básico, com quatro turmas, uma por cada ano de escolaridade, e Jardim de Infância, com duas turmas com idades mistas, dos três aos seis anos de idade.

Esta escola está estruturada em dois pisos, com quatro salas de aula do 1º ciclo situadas no piso superior e duas salas de atividades, uma biblioteca e uma sala destinada às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e Componente de Apoio à Família (CAF). As salas unem-se em torno de um espaço amplo polivalente e de uma cantina com capacidade para acolher todos os grupos. O espaço exterior é bastante amplo, com vegetação e materiais naturais, em torno de todo o edifício, numa zona central da freguesia, contando com acessos a toda a volta e com visibilidade para todo o espaço envolvente.

Esta instituição funciona com um carácter quase familiar, num contexto de proximidade e de comunicação entre toda a comunidade educativa, contando com a importante colaboração da Associação de Pais que promove as AAAF/CAF. A Associação de Pais de Aldão, através de atividades ligadas ao associativismo, no apoio às famílias (nos tempos não letivos, incluindo férias e interrupções letivas) e em conjunto com os professores, proporciona momentos de abertura a toda a comunidade, promovendo interações constantes entre o meio e a escola. Nos últimos anos, é uma escola que conta com bastante afluência, preenchendo sempre o número de vagas disponível.

As crianças que frequentam a Escola de Aldão são, na sua maioria, residentes na freguesia de Vila Frescaíña, S. Martinho e de outras freguesias próximas, sendo apenas algumas delas de freguesias mais limítrofes do concelho de Barcelos.

Grande parte dos encarregados de educação trabalham na área têxtil, do comércio e da indústria, na educação e noutras atividades independentes, possuindo, na sua maioria, habilitações académicas ao nível do ensino secundário e superior.

Foi escolhido este contexto para a implementação do estudo, pois constitui, no presente, o local de trabalho da investigadora. Este contexto foi selecionado tendo em conta a disponibilidade da Coordenadora da Escola – professora titular participantes- , que procura frequentemente colaborar na inovação e nas melhorias práticas, bem como na flexibilidade inerente aos horários e às relações de proximidade estabelecidas com os alunos e encarregados de educação.

3.12 Papel do investigador

A investigadora, desempenhou um papel fundamental na recolha de dados, assumiu-se como observadora participante em todo o processo investigativo teve um papel ativo na implementação das ações, desde a sua planificação, à sua operacionalização, contando sempre com o apoio e colaboração da professora titular de turma.

3.13 Desenho da pesquisa

Nesta investigação foi utilizado o modelo de Elliot (1993), considerado adequado para contextos educativos, tendo sido a investigação dividida em três ciclos.

O primeiro ciclo foi iniciado com a formulação do problema a investigar, a sua pertinência e as respetivas questões de investigação. Seguidamente, foram selecionados o método e os instrumentos de recolha de dados, foi traçado um plano de ação e tidos em conta os procedimentos éticos. Procedeu-se aos primeiros contactos com os participantes, foram pedidas as devidas autorizações e fez-se revisão da literatura sobre o tema.

No segundo ciclo, foram planificadas as ações, após colocar em prática os questionários aos professores e a primeira entrevista às crianças. As ações foram implementadas no contexto, foi feita a reflexão inerente, recolheram-se os dados e foi feita a segunda entrevista às crianças.

No terceiro ciclo, procedeu-se ao tratamento e análise dos dados recolhidos, à apresentação dos resultados e conclusões, bem como à redação dos mesmos num relatório final.

3.13.1 Plano de ação

O plano de ação seguido foi organizado de acordo com a seguinte tabela.

	Ações	Datas
1º ciclo	- Definição do tema, problema e pertinência da investigação - Revisão da literatura - Formulação das questões e das finalidades da investigação - Definição do método da investigação, das técnicas de recolha de dados e dos participantes - Submissão da proposta de dissertação e pedido de orientação - Reunião com a orientadora e com a professora titular da turma - Criação do plano de ação - Construção dos instrumentos de recolha de dados	Junho a outubro de 2023
	- Estabelecimento dos contactos formais com o contexto (proposta de implementação do estudo, autorizações para recolha de dados e uso de imagens) - Exposição da proposta de estudo aos pais e encarregados de educação e pedidos de autorização de participação e uso de imagens e dados para divulgação dos resultados. - Pedidos de parecer às seguintes entidades: Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde (CECSVS-IPVC) e Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) - Planificação das sessões e partilha com a professora participante	Outubro de 2023 a abril de 2024
2º ciclo	- Aplicação dos questionários aos encarregados de educação, das entrevistas aos professores, das entrevistas aos artistas/artesãos e da primeira entrevista às crianças - Ajuste da planificação das sessões com a professora participante - Implementação das sessões 1 a 4 - Reflexão e avaliação dos dados recolhidos	Abril a maio de 2024

3º ciclo	● Implementação das sessões 5 a 10 ● Aplicação da segunda entrevista às crianças ● Tratamento e análise dos dados recolhidos ● Redação do documento escrito e apresentação dos resultados ● Revisão do texto	Maio de 2024 a fevereiro de 2025
---------------------	--	----------------------------------

Tabela 2 - Cronograma das ações de pesquisa

A calendarização das diferentes fases do estudo contribuiu para um trabalho consistente e organizado.

3.14 Síntese

Neste capítulo foi descrita a seleção do método e dos instrumentos de recolha de dados, bem como as respetivas vantagens e limitações, as quais foram tidas em conta no processo. Foram também descritos os participantes, o contexto, o papel da investigadora, assim como a preocupação com as questões éticas e a triangulação de dados, no sentido de conferir viabilidade e fiabilidade ao estudo. O desenho da pesquisa e plano de ação, com todos os passos enunciados, foram igualmente representados.

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO DOS CICLOS DE INVESTIGAÇÃO E DAS INTERVENÇÕES

4. Introdução e Finalidades

O presente capítulo pretende descrever os três ciclos que suportaram a investigação-ação desenvolvida com a turma do 4º ano do 1º ciclo, na Escola Básica de Aldão, em Barcelos, durante o ano letivo de 2023/2024. O desenvolvimento da referida investigação foi, ao longo de três ciclos de ação, caracterizado por uma cuidadosa pesquisa bibliográfica e de todo o trabalho em torno da escolha do tema e do problema de investigação, da formação das respetivas questões de investigação e finalidades, assim como a sua pertinência.

Deste modo, neste capítulo estão descritas as diferentes etapas percorridas, as quais envolveram a planificação das sessões (Anexo 8), a discussão com os intervenientes, a implementação das ações, assim como a avaliação e a reflexão sobre os dados recolhidos através dos instrumentos previamente selecionados.

A apresentação dos resultados da investigação é crucial para compreender o fenómeno em estudo. Os dados obtidos, juntamente com as interpretações realizadas, vão responder às questões formuladas no início da investigação.

Assim, para além da descrição dos ciclos de ação, este capítulo apresenta os dados numa perspetiva cronológica, da seguinte forma:

- Descrição reflexiva de todas as sessões desenvolvidas com os alunos;
- Resultados das entrevistas semiestruturadas dirigidas aos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, aplicadas antes da implementação das ações, por forma a perceber a sua formação no âmbito da EA, as suas conceções sobre a valorização do património artístico local, as estratégias utilizadas e constrangimentos/ dificuldades inerentes;
- Resultados dos questionários aos encarregados de educação, antes da implementação das ações, obtidos no sentido perceber que conhecimentos existem sobre a EA e a importância atribuída na base curricular do 1º ciclo do Ensino Básico, de conhecer vivências artísticas e no âmbito do património local feitas em família e de averiguar que estratégias podem ser desenvolvidas na escola para promover a ligação com as práticas artísticas locais;
- Resultados das entrevistas informais aos artistas do Figurado de Barcelos, feita antes da implementação das ações, de forma a conhecer a sua experiência e perspetiva, incluindo as suas trajetórias de formação, práticas artísticas e a valorização estética do figurado, assim como

explorar a importância das práticas artísticas locais na identidade cultural, na colaboração entre escolas e artistas e nas medidas de salvaguarda do património local;

- Resultados da primeira entrevista semiestruturada, em *focus group*, aplicada aos alunos do 4º ano (sujeitos de investigação), na primeira sessão, sob a forma de jogo, com o objetivo de perceber as conceções prévias dos alunos sobre arte e património e a importância por si atribuída, bem como recolher sugestões de estratégias que envolvam os alunos com motivação na área;

- Resultados da segunda entrevista semiestruturada, em *focus group*, aplicada aos alunos do 4º ano, após a última sessão, com o objetivo de compreender os pontos fortes e fracos, bem como as dificuldades na execução das atividades, de perceber a evolução do conceito de património ao longo do trabalho, a importância atribuída ao património local na definição da identidade e de entender como este trabalho pode fomentar o respeito por outras culturas.

4.1 Descrição dos ciclos de investigação

4.1.1 Descrição do Ciclo 1 – Preparação e planeamento

- **Datas:** junho – outubro de 2023 (1ª fase – junho a outubro de 2023, 2ª fase – outubro de 2023 a abril de 2024)
- **Objetivos do Ciclo 1:** - Definir o tema, os objetivos e as questões de investigação; Definir o método de investigação; Fazer a revisão da literatura; Elaborar instrumentos de recolha de dados; Planear as sessões; Elaborar e fazer pedidos de autorização; Submeter o estudo às entidades responsáveis pela ética; Estabelecer os primeiros contactos.
- **Atividades realizadas:**

Primeira fase - A fase inicial do primeiro ciclo desta investigação começou com a definição do tema e do problema a investigar. Esta formulação decorreu da execução prática de um trabalho de projeto para a área curricular de Práticas Performativas I, do primeiro semestre do Mestrado em Educação Artística da ESE-IPVC. Esse projeto consistiu no desenvolvimento de atividades baseadas na arte e na cultura local de Barcelos, colocando a tónica na Olaria e no Figurado. Partiu-se da necessidade de estabelecer um elo entre a educação sobre a cultura local e as crianças, construindo caminhos para o conhecimento e valorização de um património material e imaterial, com bastante representatividade na cidade. Neste sentido, foi procurado um tema que desafiasse a investigadora enquanto profissional de educação, trabalhando sobre uma necessidade observada. Assim, trabalhar sobre a arte local de Barcelos afirmou-se como

adequado e capaz de responder aos intuitos do espaço educativo não formal das CAF, no qual a investigadora desenvolve a sua atividade profissional. Revelou-se importante também na medida em que permitiu seguir a linha de investigação desenvolvida no âmbito desta dissertação. O referido trabalho de projeto obteve a atenção da coordenadora da escola onde foi desenvolvido, criando a intenção de alargar a área de intervenção para o contexto formal do currículo do 1º ciclo do Ensino Básico.

Foi efetuada, seguidamente, uma revisão da literatura mais profunda e a determinação da pertinência desta investigação, bem como a formulação das questões e das finalidades relativas à mesma.

A definição do método de investigação e das respetivas técnicas de recolha de dados foram também alvo de pesquisa para proceder à sua construção. Assim, em reunião com a orientadora foi possível traçar um plano de ação para dar seguimento ao projeto. Foi neste seguimento que se apresentou à professora participante a proposta de investigação e linhas de trabalho conjunto, tanto na planificação das sessões (número de sessões, estratégias, espaços e materiais) como na sua respetiva reflexão.

De seguida, procedeu-se ao planeamento efetivo e à construção dos instrumentos de recolha de dados (questionário e guiões das entrevistas).

Segunda fase - submissão da proposta de dissertação, aprovada pela ESE-IPVC.

Nesta fase, foram elaborados pedidos de parecer às seguintes entidades: Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde (CECSVS-IPVC) e Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Depois destas aprovações, o estudo foi, finalmente, aprovado pelo Agrupamento de Escolas Gonçalo Nunes.

A próxima etapa consistiu no estabelecimento dos contactos formais com o contexto (proposta de implementação do estudo, autorizações para recolha de dados e uso de imagens).

Por fim, em contexto de reunião da professora participante com os encarregados de educação, foi feita a exposição da proposta de estudo e os pedidos de autorização de participação (dos próprios e dos seus educandos), assim como a autorização para o uso de imagens e dados para divulgação dos resultados.

- **Intervenção e observação:** Esta fase inicial de definição de passos foi longa no tempo, mas observou-se como necessária para a realização de um estudo pertinente e devidamente estruturado, obedecendo a todas as questões éticas. Observou-se que a

proposta da investigadora foi muito bem acolhida por todos os intervenientes, incluindo instituições, professora participante e encarregados de educação. Durante o processo de apresentação e aprovação, foi revelada solidariedade para com o processo, tendo sido oferecida ajuda em termos materiais e monetários, mas também de conhecimento e de base teórica (literatura sugerida), sem esquecer a importante motivação por parte dos vários intervenientes. Todos estes passos foram conduzidos pela investigadora com humildade e com uma procura incessante de informação e de imersão no tema em estudo (exposições, *workshops* e conversas com artistas e entidades ligadas ao Município de Barcelos).

- **Resultados preliminares e ajustes:** Os resultados iniciais do estudo, no que diz respeito à sua aprovação e aceitação por entidades ligadas à ética, foram de acordo com o esperado, excetuando o desconhecimento da entidade do Ministério da Educação – MIME. No que se refere ao parecer da CECSVS – IPVC, os pedidos de autorização tiveram de ser revistos para corresponder aos padrões de anonimato previstos e submetidos, novamente. Quanto à aprovação pelo MIME, as mesmas questões tiveram de ser clarificadas, obrigando a uma segunda submissão. Por parte dos restantes intervenientes, a proposta foi aceite, contudo, como a investigadora não exerce a sua atividade profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico, teve de recorrer ao necessário apoio da professora participante para delinear a planificação das sessões de acordo com os documentos pedagógicos relacionados com este ciclo.
- **Reflexão e avaliação:** Este primeiro ciclo revelou-se fundamental para sustentar o estudo, fazendo com que a investigadora se sentisse mais confiante, em termos de motivação e de conhecimentos, para prosseguir com o mesmo. Os objetivos iniciais foram cumpridos, acolhendo os devidos ajustes necessários à execução do ciclo seguinte.

4.1.2 Descrição do Ciclo 2 – Implementação das sessões planeadas e recolha de dados

- **Datas:** abril – junho de 2024
- **Objetivos do Ciclo 2:** Aplicar os questionários e as entrevistas aos intervenientes no estudo; Ajustar a planificação das sessões em contexto com a professora participante; Implementar as quatro primeiras ações no contexto, com enfoque na apresentação e valorização do Figurado de Barcelos; Refletir sobre a intervenção educativa e preparar o ciclo seguinte.

- **Atividades realizadas:** No início, foi feita a aplicação dos questionários aos encarregados de educação, das entrevistas aos professores, das entrevistas aos artistas/artesãos e da primeira entrevista em *focus group* às crianças.

Seguiu-se uma reformulação de algumas das planificações das sessões. Assim, foi efetuada a partilha, e posterior reflexão, das planificações com a professora participante, resultando em nove diferentes sessões, por forma a abarcar os objetivos propostos. Procedeu-se, assim, à implementação das primeiras quatro sessões, no contexto escolar e no Museu de Olaria.

- **Intervenção e observação:** Os dados das entrevistas e dos questionários foram registados e divididos em categorias, para posterior análise.

No que respeita ao desenvolvimento das ações, a investigadora promoveu e participou em todas as sessões como mediadora das atividades, exceto no Museu de Olaria, que contou com a colaboração das Técnicas do Serviço Educativo. Foi efetuada a observação e registos durante e após as sessões, durante a reflexão sobre as mesmas. A descrição e a reflexão sobre as sessões foram feitas de imediato, após cada atividade, de modo a registar toda a informação relevante, em tempo útil e para proporcionar ajustes ao ciclo seguinte.

- **Resultados preliminares e ajustes:** As entrevistas e os questionários foram essenciais para perceber as visões dos professores sobre o património local e estratégias sugeridas, dos artistas numa perspetiva de perceber que valorização é dada à arte local e aos encarregados de educação, no sentido de conhecer que perspetivas e expectativas existem sobre a abordagem da cultura local no espaço escolar. Todos os intervenientes contactados e convidados a fazer parte do estudo apresentaram uma receptividade ótima e responderam a este repto de forma muito satisfatória, sendo essencial para todo o preâmbulo necessário ao desenvolvimento da investigação.

Para a efetivação desta recolha de dados e para a planificação das sessões, foi necessário fazer ajustes, com a conjugação de horários dos intervenientes e dos espaços disponíveis a sofrer uma reorganização.

As 4 sessões implementadas foram importantes para um primeiro contacto, para a apresentação, conhecimento e valorização do figurado. Foi possível fazer a descrição e contextualização da arte, com base nos conhecimentos prévios, e experimentar materiais (na pintura e na própria modelagem do barro).

Percebeu-se neste ponto que questões logísticas referentes a transporte, valores monetários investidos (inerentes a materiais e transporte), alinhamentos com outras atividades da escola obrigariam a fazer ajustes (de horários, de espaços e de colaboradores da equipa educativa) e apelar à criatividade no sentido de tudo garantir, por parte da investigadora. Foi necessária, assim, reformulação de algumas estratégias, no sentido de proporcionar uma aprendizagem mais ativa e menos transmissiva, fazendo da criança a grande descobridora dos conhecimentos, obtendo assim um melhor entrosamento nas atividades.

Os objetivos propostos foram atingidos, tendo percebido, e registado, a investigadora, momentos de grande empenho, participação e de trabalho colaborativo entre as crianças. Foi observada a sua curiosidade constante e a procura por mais conhecimentos, sendo bastante satisfatórias as respostas dadas, manifestando um desenvolvimento de habilidades artísticas e de espírito crítico e reflexivo acerca da arte local e da identidade cultural inerente. Atividades como a caça ao tesouro, a experimentação de diferentes materiais de pintura e a visita ao museu revelaram que as crianças, de forma mais ativa, ficam agradadas e apreenderam melhor os conhecimentos, traduzindo-se na aquisição de várias competências, não só no âmbito da Educação Artística, mas também na transversalidade pelas diferentes áreas de conteúdo.

- **Reflexão e avaliação:** Todas as entrevistas e questionários foram relevantes para a reunião de informação necessária à execução das sessões e à melhor compreensão do significado cultural do Figurado de Barcelos.

As sessões decorreram conforme o previsto, gerando motivação a cada nova atividade, permitindo que todos os objetivos fossem alcançados com sucesso.

O ponto forte deste ciclo foi a aprendizagem ativa, indicando o caminho neste sentido para o ciclo 3. Pretende-se também, no próximo ciclo, reforçar a identidade cultural dos alunos com um contacto mais próximo com os artistas, com o seu local de trabalho e com os seus materiais e técnicas, percebendo que estratégias pedagógicas funcionarão melhor nesse sentido.

Por outro lado, o ponto menos forte residiu na questão monetária, tendo sido necessário recorrer ao contributo dos encarregados de educação e aos materiais existentes no espaço da CAF.

4.1.3 Descrição do Ciclo 3 – Aprofundamento e reflexão crítica

- **Datas:** abril – junho de 2024
- **Objetivos do Ciclo 3:** Implementar as sessões de 5 a 10, com enfoque mais reflexivo e crítico e no desenvolvimento da identidade cultural; Aplicar a segunda entrevista às crianças, após as sessões; Tratar, analisar e apresentar os dados recolhidos; Redigir as conclusões do estudo.
- **Atividades realizadas:** Nesta fase, foram desenvolvidas as sessões 5 a 10, após a devida planificação.

Com a análise da obra de arte favorita, recordamos a visita ao museu, feita no ciclo anterior, o que permitiu, a par da pesquisa acerca dos artistas (culminando numa atividade performativa dramática) feita anteriormente também, observar e interpretar de uma melhor forma as peças, estimulando uma reflexão crítica e estética.

As atividades seguintes, de um contacto maior com os artistas e os seus locais e materiais de trabalho, realizou-se no sentido de consolidar a valorização da arte do figurado.

De igual modo, o trabalho sobre a Lenda do Galo de Barcelos proporcionou uma valorização do património imaterial associado e permitiu a exploração de novos materiais de pintura.

Por fim, a finalização das peças elaboradas no museu e a sua respetiva pintura veio consolidar os conhecimentos acerca da potencialidade e da mensagem que a cor pretende passar.

- **Intervenção e observação:** A análise da obra de arte trouxe consigo alguns desafios, visto ser a primeira vez que as crianças faziam algo idêntico. Esse facto fez com que a investigadora tivesse um papel de apoio mais preponderante durante a sessão e tivesse prolongado a conclusão de algumas das análises para os trabalhos de casa. A investigadora, ao observar alguma dificuldade ao iniciar a análise, agrupou os alunos que escolheram as mesmas peças ou similares, a fim de proceder a um trabalho colaborativo e mais proveitoso, que gerasse discussão e partilha.

Já o contacto, na escola e na oficina, com as artistas Rosália Abreu e Júlia Côta respetivamente, geraram muito agrado e uma conexão muito forte com os objetivos da investigação por parte das crianças. As crianças fizeram questão de perguntar, de comunicar e de mostrar genuína valorização do trabalho criativo das artistas.

A apropriação do símbolo do Galo de Barcelos e toda a simbologia imaterial inerente, gerou uma aproximação com a identidade cultural do concelho. Entendeu a investigadora que a exploração da lenda aliada à contemporaneidade de uma nova interpretação do Galo na pintura efetuada, traria mais frutos em termos de alcance dos objetivos propostos. A exploração da história recorrendo a materiais criados pela investigadora, criou uma dinâmica de motivação e de participação mais abrangente para a iniciação da pintura.

A preparação da exposição, mediada pela investigadora, trouxe uma participação ampliada pelo facto de as crianças quererem comunicar o que descobriram e aprenderam à restante comunidade. Todas as crianças quiseram participar na construção de materiais, na organização da exposição e nos depoimentos, orais e escritos, espontâneos.

Foi feita a exposição e efetuada a criação de um objeto artístico, facilitando o processo de reflexão final e do feedback dado pelos alunos sobre o que aprenderam. A entrevista final foi guiada pela investigadora, que facilitou a verbalização esquematizada do que foi aprendido.

No que diz respeito à análise e interpretação dos dados, esta parte foi facilitada por todos os registos efetuados ao longo da pesquisa.

- **Resultados preliminares e ajustes:** Neste ciclo, foi notória a evolução da capacidade crítica das crianças para analisar as obras de arte. Os desafios enfrentados ao realizar uma análise mais detalhada foram superados com recurso ao trabalho em pequenos grupos, gerando uma partilha de opiniões e de empatia, criando laços entre as crianças. A criação da entrevista à artista Júlia Côta revelou um conhecimento mais abrangente, potenciado, não só pela atividade de pesquisa acerca dos artistas do Figurado, mas também por todo o trabalho efetuado de forma ativa e artística até então.

O contacto com as artistas gerou uma mudança de atitude em relação à arte e à cultura local.

Foi necessário um devido ajuste na planificação, mais concretamente com a revisitação da Lenda do Galo antes da atividade de pintura, devido ao desconhecimento da lenda por parte da maioria das crianças.

Devido ao facto de duas das crianças terem faltado à atividade no museu que envolveu o manuseamento da matéria-prima, foi gerada pela investigadora um ajuste, em contexto escolar, para incluir esses mesmos alunos. Foi obtido um material muito aproximado ao barro – pasta de modelar – pelas suas possibilidades de secagem, sem ser necessária a sua cozedura. Esta atividade foi incluída no horário da CAF (no final da

refeição) e gerou solidariedade na turma, fazendo com que a pasta de modelar tivesse de ser distribuída por todos para a modelagem de outras peças, a adicionar às de barro. Numa perspetiva de aprendizagem ativa, deixar que as crianças guiem as pesquisas, discutam, explorem os materiais com mediação, trabalhem em grupo para um mesmo fim, resultou de forma bastante positiva.

- **Reflexão e avaliação:** Sair do espaço escolar e deixar que outros intervenientes entrassem no contexto educativo constituiu o ponto mais forte deste ciclo, fazendo com que as aprendizagens em todas as atividades fossem mais proveitosas. Observou-se que não basta dar conhecimento: é necessário ir aos locais para uma aprendizagem mais eficaz.

Outro grande ponto forte foi a mediação, em tom desafiador e facilitador, proporcionada pela investigadora, conducente a um tipo de aprendizagem mais ativa, na qual a transmissão de conhecimentos se fez de um modo multilateral.

Os objetivos iniciais foram alcançados na totalidade, com os devidos ajustes ao longo das sessões, dando ênfase ao alcance de um maior desenvolvimento do sentido crítico e da sensibilidade estética.

A apropriação da identidade cultural e a valorização inerente foram feitas com sucesso. O terceiro e último ciclo da investigação-ação, previsto para o período de junho a novembro de 2024, culminou em fevereiro de 2025, adiada, por motivos alheios à vontade da investigadora, para este período.

Para futuras investigações, é sugerida uma maior integração de recursos monetários e logísticos, através da angariação de apoios públicos e/ou privados, para além de um acompanhamento contínuo das práticas pedagógicas, para garantir a sustentabilidade desta iniciativa educativa.

4.2 Descrição reflexiva das sessões

Sessão nº 1 - 15 de abril de 2024, 60 minutos

Título: Arte e património artístico: o que é? – Jogo de movimento para verificação de pré-requisitos

Objetivos específicos:

- Observar e distinguir Património Artístico local, nacional e global;
- Dialogar e debater de forma crítica conceitos de Arte e Património;

- Reconhecer experiências e vivências artísticas;
- Identificar artes e ofícios locais;
- Reconhecer o Figurado de Barcelos como parte do Património local.

Descrição da atividade:

Antes da atividade começar, durante o intervalo das aulas, a investigadora participante preparou os materiais para iniciar o questionário (*focus group*), no polivalente da escola. As crianças da turma, mesmo no recreio exterior, mostraram-se curiosas e perguntavam se aquilo seria a preparação do jogo que iriam fazer. A confirmação da investigadora participante face aos olhares e perguntas, trouxe sorrisos e comentários de excitação, revelando a motivação das crianças perante o prenúncio de uma atividade fora da sala.

No final do intervalo, a professora titular de turma e a investigadora participante conduziram os alunos para o polivalente, indicando que se sentassem em semicírculo. Foi feita uma apresentação do trabalho que a investigadora iria desenvolver e respetivos objetivos, assegurando que se iria ter em consideração a salvaguarda da sua identidade. Foi explicado que iria ser feito um registo audiovisual, colocando o mesmo à vontade com o procedimento, uma vez que se pretendia que fossem o menos condicionados possível nas suas intervenções.



Figura 20- Jogo inicial. Fonte própria.

Como motivação para o questionário inicial, a investigadora propôs um jogo de estafetas, pedindo que as crianças se dividissem em três grupos. O jogo funcionou como estímulo para criar curiosidade e entrosamento com a temática em questão, traduzindo-se em agitação sob a forma de saltos, sorrisos e palmas das crianças à medida que se iam distribuindo pelos grupos.

As crianças concretizaram a dinâmica, recolhendo as imagens e colocando-se, em seguida, em semicírculo para as mostrarem. Foi visível que as crianças conheciam algumas das imagens relacionadas com património e outras causaram mais estranheza, como imagens da Floresta Laurissilva (Madeira), bem como as Pinturas Rupestres (Vale do Côa), pela diversidade de lugares/objetos. Comentários como “*Que lindo!*”, “*Olha para isto*” ou “*Eu conheço isto*” comprovou o sucesso de um questionário sob a forma de jogo para causar discussão.

Quando a investigadora pede para dizerem o que entendem por Património, algumas respostas surgiram, demonstrando conhecimentos prévios acerca do tema: (A3) *“Património é a cultura de determinado local”*. ; (A7) *“É o que o país, cidade ou aldeia tem de importante. É aquilo que caracteriza”*. (A24) *“Património é qualquer coisa importante daquele país.”*

Com a finalidade de obter mais respostas, uma vez que alguns dos alunos menos participativos não intervinham ou falavam entre si, optou-se por provocar algumas reações. Referiu-se então que Património podia ser qualquer coisa e perguntava-se se concordavam com essa afirmação. Algumas respostas surgiram: (A8) *“Não é qualquer coisa. Podem ser, por exemplo, edifícios antigos, coisas antigas dos nossos antepassados... É isso, coisas importantes da nossa história”*.; (A6) *“Podem ser também paisagens naturais, como a Amazónia”*.; (A6) *“Há coisas que não se podem mover, pois não é possível ou são demasiado pesadas”*.; (A17) *“Mas há coisas, não sei explicar... Há coisas que são tradições. As danças folclóricas e a Batalha das Flores!”*. Ao observar as diferentes imagens que representavam património material ou imaterial, móvel ou imóvel, natural ou edificado, cultural, artístico as crianças foram capazes de perceber a abrangência do termo, reconhecendo os exemplos de diferentes manifestações.

Na fase seguinte, foi pedido pela investigadora que cada aluno colocasse as imagens que seguravam em três diferentes grupos, nos arcos previamente preparados para este propósito, dividindo-se entre Património internacional, Património Nacional e Património local.

No decorrer deste exercício, os alunos foram percebendo que existem manifestações de Património idênticas local e nacionalmente, associando os painéis de azulejos da Estação de S. Bento no Porto, a outros observados em Maфра e mesmo em Barcelos. Foi notório o reconhecimento de marcos notáveis do Património Nacional, como o Mosteiro da Batalha, o Templo de Diana, os Caretos de Podence, o Fado ou Os Mais de Eça de Queiroz, enquanto algumas manifestações locais de Património eram praticamente desconhecidas ou pouco conhecidas, como as rendas de Carreira ou a cestaria de junco. O Galo de Barcelos gerou dúvidas na sua categorização, pois é considerado Património local e nacional.

Ao fazer uma análise do que se encontrava no grupo do Património local, o grupo concluiu que existem várias manifestações artísticas em Barcelos. A investigadora procedeu perguntando o que seria para as crianças arte e o que se pode ver nela representada: (A19) *“A arte significa a cultura”*.; (A3) *“A arte significa uma forma realista de representar a vida. Como por exemplo,*



Figura 21- Grupo de imagens sobre o património local. Fonte própria.

Picasso, quando pintou a guerra. Ele pintou o que estava a ver. É uma forma de visualizar o que é realista”.

A investigadora direciona a atenção para as imagens que se apresentam agrupadas, perguntando *“O que é que daqui é arte?”*. As crianças apontam, de entre todas as imagens, aquelas que representam maioritariamente pintura e escultura, associando, assim, este termo às artes visuais. Apenas uma delas refere que (A6) *“...o barro também é arte. Olaria também é arte. Temos muitos oleiros aqui em Barcelos, como Rosa Ramalho e isso, entre outros”*.

A investigadora prossegue para perceber que noções têm as crianças de arte, perguntando para que serve. Os alunos querem muito responder e dar a sua opinião, mostrando que se sentem ouvidos e que as suas respostas são válidas: (A3) *“A arte serve para nos expressarmos, para expressar os nossos sentimentos”*.; (A6) *“Para definir uma região”*.; (A11) *“Quando vamos a um sítio, é a maneira de identificarmos a região”*.

Há uma correlação evidente entre arte e património, sendo este indissociável daquela, no discurso das crianças. A arte é tida como a forma de um povo marcar a sua diferença perante outros e como forma de expressão.

Quando a investigadora pergunta se qualquer pessoa pode ser artista, as opiniões dividem-se: alguns dos alunos dizem que sim e outros negam. A8 refere que *“(...) é preciso ter jeito”*. Mas completa dizendo que *“Na escola aprendemos a fazer arte. Os professores ensinam-nos a fazer trabalhos manuais e isso.”* A9 acrescenta que *“(...) os desenhos também são arte”*. A3 diz que *“Os poemas também são”*., respondendo, em parte, à questão seguinte em que a investigadora pergunta de que áreas artísticas gostam mais e que atividades costumam fazer.

A esta questão, uma das alunas (A13) refere o canto e a dança, distanciando-se das artes visuais abordadas por outros colegas. Durante a conversa, um dos alunos faz um paralelo entre a arte e outras áreas do saber: (A7) *“Quando estamos em matemática a resolver um problema, precisamos de usar a arte. Quando estamos a fazer um texto também”*. Um outro aluno, mais interventivo, (A3) elucida outros ao dizer que existem várias formas de arte, como a fotografia, arquitetura, jogos digitais e até culinária.

Direcionando a discussão, a investigadora pergunta se um artesão também é artista, uma vez que, anteriormente, abordaram as artes tradicionais no decorrer do exercício. Várias crianças,

em uníssono, respondem afirmativamente, pelo que a investigadora continua e pergunta: *“Para se ser artista não é preciso aprender, frequentar a faculdade, por exemplo?”*

Gera-se, neste âmbito, uma discussão curiosa: (A6) *“Não é preciso! Eles aprendem com a vida. Eles aprendem sozinhos”*; (A8) *“(…) mais ou menos sozinhos”*; (A6) *“Sozinhos, não. Experimentaram e depois apanharam o gosto em ser artesãos”*.; (A8) *“E o Jeito, não te esqueças do jeito”*; (A7) *“Fora da escola também há várias oportunidades de aprender. Em casa, por exemplo.”* Através desta discussão, conclui-se que as crianças entendem que é em contexto familiar que se aprendem artes tradicionais, como o trabalho no barro, rejeitando a ideia de ensino formal, dando lugar a uma educação transmitida entre gerações.

Em resposta às seguintes questões *“Conheces o trabalho no Figurado ou algum barrista de Barcelos? Como? Com quem experienciaste?”*, algumas das crianças do grupo referem que conhecem o Figurado de Barcelos, de forma vaga, como se fosse um acontecimento ou apenas o Galo de Barcelos. Um dos alunos, de outra nacionalidade, em Portugal há pouco tempo, refere que também ele conhece esta arte, após ter visitado o Museu de Olaria recentemente, com os pais. Após este testemunho, cinco outras crianças referem ter visitado o museu, em atividades com a família, e outras duas referem as atividades da Componente de Apoio à Família (CAF) ou das Férias da Câmara Municipal como veículos dessa experiência. Outras das crianças do grupo referem ainda terem visitado a Feira do Artesanato.

Consegue perceber-se que, nestas partilhas de vivências com as artes olárias, existem no grupo quatro crianças com relações familiares ou de amizade com barristas, relatando experiências no manuseio do barro e frequência das oficinas de trabalho destes. Não existem relatos de atividades sobre o Figurado na escola, em contexto de educação formal.

Na fase final da atividade, de forma a agrupar as respostas, a investigadora coloca algumas caixas com opções escritas de sugestões de atividades para conhecer o Figurado de Barcelos e pede às crianças que coloquem uma bola dentro daquela que lhes parece ser a mais apelativa. O objetivo foi perceber que atividades, no âmbito deste Património local, poderiam criar motivação para o conhecer. Foi tido o cuidado de deixar uma caixa com a opção *“Outra”*, permitindo abertura para outras sugestões diferentes.

Todo o grupo quis escolher a sua opção, sendo visível a motivação e o agrado nas expressões corporais e faciais, por terem um papel ativo nesta escolha. Após terem todos feito a sua, a investigadora apercebeu-se da vontade que algumas das crianças tinham, no decorrer desta dinâmica, de mudar ou de acrescentar outras sugestões, sendo insuficiente a escolha de uma só. Entende-se que a maior parte dos alunos querem contacto direto com os artistas e com os



*Figura 22- Escolha de estratégias pelas crianças.
Fonte própria.*

seus locais de trabalho, de modo a perceberem como e onde exercem o seu ofício, bem como experimentar a matéria-prima do Figurado – o barro.

A possibilidade de sair da escola gera muita motivação por parte das crianças, mostrando que o espaço escolar deve ser aberto a mais experiências fora das instalações, especialmente com alunos com

mostras dadas de sociabilidade, de curiosidade, de aventura e de criatividade, fomentadas ao longo da escolaridade pela professora titular de turma.

Conseguiu-se concluir que as crianças apresentam motivação em interagir com o passado, mas também com o presente do meio local, através de trocas de conhecimentos e de aquisição de novas competências com outros agentes externos, não obviamente ligados à educação formal.

Do ponto de vista da investigadora, apesar dos constrangimentos inerentes a uma entrevista em *focus group*, como a inibição de alguns dos participantes, com receio de exposição, os benefícios sobrepuseram-se, tendo conseguido retirar-se informação prévia pertinente.

Sessão nº2 - 16 de abril de 2024, 120 minutos

Título: Tesouros da nossa terra - Caça ao tesouro e pintura à vista de peças de Figurado

Objetivos específicos:

- Abordar, através do jogo, as diferentes temáticas do Figurado;
- Promover a interação com o objeto artístico, de modo a dialogar com que se vê e sente, construindo leituras dos mesmos;
- Descobrir artistas locais e a sua obra, descodificando o seu modo de linguagem, através da observação;
- Explorar diferentes e apelativos materiais de pintura;
- Desenvolver o sentido crítico e sensibilidade estética;
- Explorar a criatividade e imaginação através da pintura.

Descrição da atividade:

No espaço exterior de recreio, os alunos foram convidados a dividirem-se em dois grupos, a fim de iniciar a caça ao tesouro. Foi explicado que a caça ao tesouro consistia num percurso com desafios e enigmas a serem ultrapassados, de um ponto de partida até chegar ao final, onde encontrariam algo considerado valioso. Optou-se por esta estratégia de divisão em dois grupos, uma vez que, embora o espaço seja amplo, não seria viável para tantos alunos, ao mesmo tempo, fruírem da experiência e cumprirem os objetivos. Em conjunto, adultos e crianças, para que todos pudessem participar, foi definido que cada desafio teria um porta-voz responsável por ler as mensagens deixadas nas paragens, respeitando a ordem alfabética dos nomes dos alunos do grupo. Um dos grupos foi acompanhado pela investigadora e o outro pela professora titular de turma, partindo do mesmo início, mas em direções opostas.



Figura 23- Passos e desafios da caça ao tesouro. Fonte própria.

As crianças efetuaram o percurso dos desafios, resolvendo os enigmas antes de passar a cada fase. Apesar da excitação, cada grupo mostrou empenho nas tarefas, conseguiu trabalhar de modo cooperativo para um mesmo fim, bem como conseguiu resolver os problemas, encontrando soluções em conjunto e respeitando as intervenções dos colegas.



Figura 24- Resolução dos desafios e conclusão da caça ao tesouro. Fonte própria.

Ao longo do percurso, a investigadora colocou palavras-chave, que davam pistas do que se iria seguir. Deste modo, foi introduzido vocabulário inerente ao Figurado e daquilo que se pode encontrar retratado nas suas peças – festa, sátira, quotidiano, fantástico, animal.

Com diferenças de poucos segundos, os dois grupos chegaram à última pista que os levaria ao tesouro. Como se de um momento solene se tratasse, a porta da Sala Fixe abriu-se e as crianças demonstraram espanto ao ver um conjunto de peças do Figurado, ao centro, numa mesa em exposição. Esta exposição das peças gerou comentários espontâneos acerca da estética das mesmas, como “*Uau!*” ou “*Que lindo!*”, a par de conversas paralelas, enquanto apontavam para determinada obra.

Optou-se por esta forma lúdica de iniciar a atividade planeada para criar motivação para a fase que se seguiria. Com esta abordagem, foi possível observar que estes estímulos resultam, no sentido de imprimir uma sensação de compromisso na execução da atividade e faz com que se promovam atitudes de partilha, cooperação, comunicação e de empatia.



Figura 25- Observação e descrição das obras de arte. Fonte própria.

A investigadora explicou que, tal como qualquer tesouro, este deveria ser apreciado, acautelando a sua preservação, através da observação. Para que fosse possível, o local de exposição foi pensado, colocando as obras numa mesa central, ao nível das crianças, em volta da qual era possível

circular, com o propósito de fazer uma apreciação em diferentes ângulos.

Os alunos foram convidados a fazer uma descrição do que estavam a ver e a relacionar com as palavras encontradas. Ficam reticentes com a palavra “sátira”, pois não sabem o que significa e a discussão começa. Um dos alunos (A24) reconhece elementos relacionados com festa ao falar das cores garridas das peças e um outro (A19) completa falando dos trajes envergados pelas figuras e que uma delas está até a tocar um instrumento. A8 refere que há figuras que são fantásticas, pois “*(...) são coisas que não existem a fazer coisas imaginárias ou que existem mesmo.*” Com estes comentários foi interessante perceber que as peças têm um tema implícito, o qual poderá superar um primeiro olhar desatento. O aluno (A19) refere que uma das obras tem duas cobras agarradas aos seios, ao que um dos alunos logo responde e outros complementam: (A24) “*Isso é uma Medusa! Está relacionado com mitos gregos. (...) tem*

serpentes na cabeça”; (A5) *“É uma criatura mítica que, tipo, se tu olhares para ela, transformas-te em pedra”.*

A investigadora pede atenção para a parte da peça onde se encontra a assinatura do artista – “AR” – e pergunta se sabem quem é. Um dos alunos reconhece e diz que é da geração Ramalho, ou seja, António Ramalho. A19 pergunta se é irmão de Rosa Ramalho, ao que A3 responde *“Não. É o neto dela!”*, demonstrando assim algum conhecimento prévio sobre este artista. Por forma a voltar à apreciação estética da peça, a investigadora explica que, depois de moldadas, alguns artistas preferem vidrá-las, enquanto outros não e aponta a cor de mel como característica de grande parte das peças da geração Ramalho.

A atenção deriva para a apreciação dos Diabos e a investigadora pede atenção para a cor que têm em comum (existiam três diabos na mesa) e para os detalhes. Retoma assim o termo *“sátira”*, explicando que estes diabos representam composições com características de pessoas que ridicularizam de modo jocoso vícios e feições associadas ao fantástico. A3 demonstra novamente ter alguns conhecimentos relacionados com experiências anteriores (visitas ao Museu de Olaria, conversas familiares), quando a investigadora revela a assinatura da peça (*“Mistério”*): *“Mistério foi uma das pessoas que mais revolucionou o barro em Barcelos”.*

À medida que percorram as peças com o olhar, os alunos percebem que há animais retratados nas obras, ora por si só, ora em situações do quotidiano da metade do século passado, e reconhecem reproduções idênticas pela cidade: (A19) *“Eu já fiz um lagarto quando fizemos um projeto no ATL de Natal aqui na escola”;* (A15) *“Aqueles bois...eu já vi isso no Parque da cidade”;* (A6) *“(…) isso (junta de bois) era antigamente, por causa do gado, no campo. Não usam agora o gado porque há tratores”.* A investigadora explica que os animais eram usados também na preparação do barro usado para fazer as peças.

Para concluir esta primeira observação, é apontada uma última peça – “Frida Khalo” de Jesus “Pias” – e é perguntado pela investigadora se aquela é diferente das outras em exposição. Depois de várias crianças reconhecerem quem está retratada, umas acreditam que a peça terá sido feita com forma e outras afirmam que, se é figurado, é moldada à mão. Mais uma vez, A3 intervém: *“Isso foi feito mesmo pela artista, não é como uma parte do artesanato que é feito em fábricas”.* O aluno reconhece e partilha que o que é moldado à mão é mais criativo e cada peça é única, ao passo que o recurso a formas serve um propósito de produção em série. O grupo observa que esta peça tem um traço mais contemporâneo, ao contrário da junta de bois que tem marcas de desgaste pelo tempo e um assobio incorporado. A investigadora explica que,

antes, o Figurado não era valorizado como é hoje e que não tinha apenas uma função estética, sendo chamados de *“bonecos de barro”* pois serviam de brinquedo.

No último momento da atividade, a investigadora explicou que nas mesas dispostas pela sala se encontrava o material necessário para que as crianças, de forma individual, mas organizadas em quatro pequenos grupos, fizessem a sua representação das peças observadas, através de uma pintura em suporte neutro (folha de aquarela) com tintas acrílicas. Foi dada a opção de as obras serem observadas mais de perto e posicionadas de acordo com o ângulo que queriam. Foram facultadas a liberdade e a autonomia necessárias para que os grupos se distribuíssem pela sala. Foi perceptível a motivação para a atividade pelas posturas adotadas (colocação das mãos atrás das costas enquanto caminhavam), pelos comentários, pelo companheirismo demonstrado e pela negociação (partilha dos materiais, disposição pelos lugares).

Foi observado que a maior parte do grupo, de início, não estava totalmente à vontade com o material, apresentando algumas inseguranças sobre o uso das tintas, sobre o posicionamento da folha e por não se encontrarem sentados. Algumas crianças perguntavam se poderiam usar um lápis para fazer os contornos das figuras. Visto isto, a investigadora apresentou os materiais, nomeando-os, e dando dicas de como manipulá-los e partilhá-los, revelando abertura para exercitarem a criatividade, sem receios. O papel de participante da investigadora foi, neste momento, mais sublinhado, uma vez que no decorrer da atividade foi circulando pela sala, enquanto apoiava, desafiava e auxiliava na execução da tarefa. Este apoio foi fundamental para que os alunos se sentissem mais confiantes e mais entrosados na atividade. Estas evidências iniciais, bem como algumas dúvidas sobre que peças iriam escolher para pintar, demonstram que o grupo não recorre a estes materiais com frequência.

No decorrer do momento da pintura, as crianças demonstravam alguma insegurança, em primeiro lugar pelo receio em sujar (roupas e sala) e, em segundo lugar, na própria execução da tarefa, consubstanciando-se na procura constante de aprovação. Foram provas disso alguns dos comentários: (A12) *“Não faz mal se sujar o plástico (que estava a cobrir a mesa)?”*.; (A6) *“Está a ficar mal”*.; (A13) *“Tenho medo de me enganar”*.; (A5) *“Não tenho jeito nenhum para pintar”*.; (A19) *“Olha para isto. Está bem assim?”*. Contudo, após estas questões iniciais, foi evidente que se trata de um grupo com iniciativa e com capacidade de adaptação, traduzidos nos comportamentos e atitudes demonstrados durante o tempo restante da atividade.



Figura 26- Pintura à vista com recurso a tintas acrílicas. Fonte própria.

Enquanto a investigadora ia circulando pela sala e conversando, as crianças divertiam-se, rindo e conversando sobre as figuras, enquanto imaginavam histórias e iam atribuindo determinada ação às mesmas: (A23) *“O meu parece saído de um hospício! (risos) Olha!”*; (A3) *“O meu parece o Hulk!”* (movimenta os braços e as pernas num jogo de imitação).

O espírito de entreatajuda foi uma constante em situações como a partilha de pincéis e tintas, a repartição das paletas, bem como nas opiniões trocadas acerca da pintura e na mostra destas umas às outras. A capacidade para resolver problemas e encontrar soluções viáveis para os mesmos foi notória em atitudes como a alteração da ideia inicial ou na criação de novas cores, com recurso à mistura das já existentes nas paletas.

Ao perceber a curiosidade e inseguranças demonstradas em comentários e expressões, conclui-se que as crianças não exploram com frequência estes materiais. Houve receio no uso das tintas, assim como houve uma constante rotação do suporte de pintura, em vez do movimento dos pulsos e das mãos na procura de uma direção certa para as intenções de criação de cada um. Quando se sugeriu usar mais tinta e não se pouparem nem no seu uso, nem em movimentos ousados, houve uma confirmação da motivação imprimida no processo: (A8) *“Uh, uh! Fixe!”*.

O produto final da atividade manifestado nas pinturas resultou do empenho demonstrado na execução de pormenores, no uso das cores mais aproximadas das da obra observada e na criação de um fundo imaginado para as figuras representadas. Ao atentar nas especificidades das figuras foram verbalizadas e transpostas para a pintura algumas das características do Figurado de Barcelos. Através da perceção visual, as crianças foram capazes de analisar as diferentes características dos estímulos visuais apresentados, como a forma, a cor, o tamanho, a textura ou o peso, dando-lhes um significado e relacionando-as com as categorias temáticas mais comuns nesta arte, encontrando padrões e novas formas de comunicar.

Os dois diferentes momentos desta sessão foram fundamentais na introdução do tema porque constituíram instâncias de descoberta, importante no domínio da literacia visual e na assunção da imagem como elemento estético e mediador comunicacional. Ao observar e desenhar bens do Património local, as crianças conseguiram identificar provas excecionais do génio criador humano, a qual reflete a identidade, não só dos seus criadores, como a de todo um território.



Figura 27- Alguns dos produtos da sessão. Fonte própria.

Sessão nº 3 - 19 de abril de 2024, 180 minutos

Título: Visita de estudo ao Museu de Olaria – visita guiada à exposição permanente sobre o Figurado de Barcelos e realização de oficina de modelagem em barro

Objetivos específicos:

- Estimular o interesse pela arte local, atentando ao seu contexto histórico, cultural, social e económico;
- Conhecer e descrever o processo olário;
- Descobrir os artistas locais e observar a sua obra, por forma a descobrir as suas características;
- Desenvolver o sentido crítico e sensibilidade estética;
- Desenvolver o gosto pela arte e pela preservação do património local e da memória coletiva;
- Entender o museu como espaço de aprendizagem e de enriquecimento pessoal e cultural;

- Modelar peças em barro, experienciando o objeto abordado em visita, aplicando novas técnicas e materiais na produção artística.

Descrição da atividade:

Antes da visita ao museu, foi explicado aquilo que era pretendido. O prenúncio de uma saída fez com que a excitação fosse muita, contudo o grupo logo se mostrou interessado na explicação inicial. Foram distribuídas pranchetas com o guião da visita preparado de antemão.

À entrada do museu, o grupo foi recebido por uma das monitoras do serviço educativo que nos encaminhou para a sala de acolhimento. Nesse primeiro momento, foi feita uma abordagem no sentido de perceber alguns pré-requisitos. A monitora questionou se os alunos conheciam o museu, ao que quatro dos alunos responderam afirmativamente, incluindo uma criança recentemente chegada, de uma outra nacionalidade. Foi curioso perceber que houve uma preocupação, por parte dos pais da criança, ao chegar à cidade de Barcelos, em conhecer a cultura e o património, não só ao nível das artes tradicionais, mas também no que diz respeito aos lugares, aos edifícios e alguns costumes, incluindo a gastronomia. Os restantes três alunos visitaram o museu em atividades lúdicas promovidas anteriormente, em períodos de férias escolares. Partindo destas estas experiências, valorizou-se o papel que as famílias e outras entidades externas à escola, em posições de educação informal ou não formal, exercem no percurso de vida das crianças. Neste seguimento, foram partilhadas outras vivências pelas crianças relacionadas com a arte do barro, assentes em situações familiares, relatos de experiências dos seus ascendentes e em ligações de amizade com barristas da região. Percebeu-se que não se trata de um assunto novo, porém sem ser feita uma relação direta com o património local.

A monitora explicou a importância de locais como os museus dos pontos de vista da educação patrimonial, do turismo e da salvaguarda da cultura. Uma breve introdução sobre a tradição da olaria em Barcelos, serviu de mote para iniciar a visita. As crianças mostraram-se curiosas com as pequenas peças do Figurado expostas nesta sala de acolhimento, ao surgirem questões relacionadas com estes objetos. O nome de Rosa Ramalho foi invocado por duas das crianças, verificando-se ser o nome sobejamente mais conhecido, assim como o de Conceição Sapateiro, este último por fazer parte do círculo familiar de uma criança. Os nomes destas duas barristas, de diferentes gerações, foram abordados mais tarde na visita, por forma a se perceberem as diferenças no estilo de cada uma.

O grupo foi convidado a rumar ao primeiro andar, na sala onde está exposta a Olaria de Portugal. Foram distribuídas as pranchetas com o guião (Anexo 9) e lápis, para que as crianças fossem

registrando aquilo que entendiam ser mais importante, com o propósito de se refletir sobre isso depois na escola.

Foi seguido um percurso, já estruturado e interativo, sobre a origem do barro, desde a sua extração, passando pela sua preparação, e todo o processo até à peça final. Os alunos ficaram surpresos, ao observarem como era feita a extração do barro nas barreiras, exprimindo empatia com comentários como (A8) “(...) era um trabalho pesado” ou (A8) “(...) carregavam tudo às costas”. Foi explicado que este era um processo do passado, existindo hoje mecanismos que substituem esse trabalho arriscado e de força física.



Figura 28- Fase inicial da visita ao museu. Fonte própria.

Quando, na fase da preparação da matéria-prima, se observou uma imagem de bois a pisar o barro, a monitora perguntou o que estava a acontecer nesse registo. Um dos alunos comentou: (A7) “Vê-se logo que é uma foto muito antiga, porque estavam a usar os animais para isso”. Um outro aluno manifestou alguns outros conhecimentos, com origem na narração de vivências passadas da sua mãe: (A3) “Eu sei o que é isso. É um aloque. A minha mãe diz que nas férias ia para a casa da avó e havia isso lá. Os bois pisavam e eles (netos) andavam atrás a juntar e com uma lata para apanhar as fezes”. Esta partilha gerou risos, porém evidenciou ligações familiares com esta arte e com o quotidiano da sua ascendência, traduzindo-se num fator identitário inerente ao trabalho no barro, muito presente neste território.

Ao prosseguir a visita, as crianças faziam o registo de curiosidades. Foi referida como curiosidade a temperatura do forno e a própria enfora do barro. Para este tipo de registos contribuiu o facto de se tratar de uma exposição interativa em vários pontos, como na simulação do forno já com peças empilhadas, uma roda de oleiro que permite fazer uma peça virtual e um espaço com louça em barro que é possível tocar e sentir as diferentes texturas.

Foram ainda feitos registos pelas crianças relacionados com o contexto cultural, social e económico dos meados do século XX, tendo sido esta uma fase importante para a olaria, como

referências a utensílios usados no dia-a-dia para cozinhar ou armazenar alimentos, a fotografias e vídeos que evidenciavam costumes da época (mulheres descalças a transportar louça à cabeça, crianças a trabalhar, uso de animais na preparação do barro, vestuário como a “caroça” feita em palha para proteger da chuva e do frio, preparação de um forno antigo). (Anexo 10)



Figura 29- Registo da visita ao museu no guião predefinido. Fonte própria.

A possibilidade de interagir durante o percurso é uma estratégia digna de valor e que confere mais interesse por parte do público. Todas as crianças quiseram experimentar, tocar e fazer perguntas, tendo até demorado mais do que o previsto nestas paragens.

Um dos objetivos da visita residia na riqueza do conhecimento da história do barro, no seu percurso até às oficinas e na sua utilidade sob a forma de louça e de outro tipo de utensílios, para cozinhar ou transportar e acomodar alimentos. Para cumprir a planificação, a monitora, a investigadora e a professora titular iam direcionando a atenção dos alunos para os registos fotográficos e para outros itens relacionados com o quotidiano dos meados do século XX. Foram feitas junções de conhecimentos variados, imprimindo transversalidade a diferentes áreas do conhecimento, especialmente com o Estudo do Meio e a História. Uma fotografia de uma mulher a carregar louça à cabeça, descalça, no seu caminho para a Feira de Barcelos, foi alvo de comentários como: (A13) *“Coitada. Como é que ela conseguia carregar tanta louça?”*. Esta evidência foi o ponto de partida para relacionar a imagem com a época. Como nos encontrávamos próximos das comemorações dos 50 anos do 25 de abril, a imagem foi relacionada com as dificuldades da época e contextualizada com o desafio constante das adultas presentes. Foi pedida a atenção para a realidade de ter de se deslocar a pé, descalça e numa estrada em terra. O grupo conseguiu fazer um paralelo com as características do regime ditatorial presente na época, identificando estas particularidades da imagem com as dificuldades do quotidiano das pessoas naquele tempo.

No final deste andar, a monitora fez uma última paragem junto a uma fotografia de uma menina, datada de 1950, junto a um fontanário, com um cântaro de barro. Na sequência da imagem observada anteriormente, alguns dos alunos fizeram as suas reflexões, a pedido da mesma: (A21) *“É uma criança, mais ou menos da nossa idade. Está descalça”*.; (A6) *“(...) não parece contente. Tem uma cara triste. Se calhar estava a trabalhar e estava descalça porque o povo, naquela altura, era muito pobre”*. A monitora perguntou se sabiam o que era um fontanário, ao que uma delas respondeu: (A19) *“É tipo uma fonte”*. A professora titular pediu para pensarem porque é que a criança estava a recolher água no fontanário, pelo que a mesma criança respondeu que *“nessa altura as crianças não tinham água em casa, na torneira. Eram muito pobres”*. Com esta conversa, foi possível fazer uma contextualização histórica das peças de barro e gerar um mote para o último andar do museu, totalmente dedicado aos artistas mais proeminentes do Figurado de Barcelos, os quais estiveram na origem desta arte e na base de gerações que prosseguiram com o mesmo ofício. Foi, assim, pedido que as crianças estivessem ainda mais alerta, para tentarem perceber as características na base da definição de cada artista e que obtivessem inspiração para criarem, elas próprias na oficina criativa do serviço educativo, figuras da sua autoria.



Figura 30- Observação da obra de Rosa Ramalho no museu. Fonte própria.

A monitora e a investigadora convidaram as crianças a olhar com atenção para as formas, as cores, os detalhes, as texturas e para os temas representados. Foi feita uma correlação com a sessão anterior de observação e pintura de peças do Figurado, precedida de uma caça ao tesouro, cujos enigmas indicavam algumas das inspirações categorizadas, na criação das obras. Foi profícua essa tarefa anterior, na medida em que ajudou as crianças a lançar um olhar mais conhecedor e atento às obras de arte expostas. O grupo começou por parar na vitrina dedicada à obra de Rosa Ramalho. Comentários como *“Uau”* foram-se ouvindo, bem como um comentário curioso de (A15): *“O Cristo parece que está a dançar”*, referindo-se a uma das peças icónicas da artista que representa um Cristo sem cruz.

A monitora explicou que as peças do Figurado tinham uma função lúdica. Os artesãos representavam as suas figuras e na sua base colocavam um apito. Explicou também que, com o passar do tempo, o Figurado foi ganhando maior importância e conseguiu autonomia, distanciando-se da olaria, sendo agora uma atividade artística certificada e uma referência no artesanato português. Destacou nomes de barristas como Rosa Ramalho, Ana Baraça, Rosa Côta, Mistério, Maria Sineta, entre outros. Foi explicado que estas peças dos artistas referidos foram

protegidas com vitrinas, dada a sua antiguidade e dado que os artistas já não se encontravam entre nós, eram muito preciosas, como tesouros que representam muito daquilo que é a nossa gente, o nosso território e, consequentemente, a nossa identidade.

Após observar de forma livre as peças dos artistas em exposição, as crianças foram desafiadas a escolher uma de entre todas que gostassem mais. Foram feitos registos fotográficos para, posteriormente, na escola proceder à sua análise e interpretação.

No final da visita, o grupo foi encaminhado para outra sala onde estava patente a exposição de artistas do Figurado mais contemporâneos, incluindo a geração Ramalho, geração Baraça, geração Mistério, entre outros, como Conceição Sapateiro, Manuel Macedo e artesãos mais jovens. Foram reconhecidos traços herdados por gerações, como o vidrado, a cor de mel e a fisionomia das figuras, bem como traços originais de artistas que criaram a sua própria linha.

Seguidamente, passou-se à segunda fase, no atelier do serviço educativo. Neste espaço, já o barro, os teques e os garrotes estavam preparados. Foi dado início à modelagem, tendo a monitora explicado algumas técnicas fundamentais para trabalhar o barro. A investigadora desafiou as crianças a criarem alguma figura inspirada nas expostas no museu, recorrendo a par disso à sua imaginação.



Figura 31- Execução da modelagem em barro e produtos finais. Fonte própria.

Observou-se que as crianças queriam experimentar todos os materiais e amassar o barro, no entanto persistiu alguma dificuldade em iniciar a criação. Não obstante, as ideias começaram a ganhar forma à medida que verbalizavam e trocavam opiniões sobre o que estavam a fazer. Observou-se alguma dificuldade na colagem de partes mais pequenas da peça e na capacidade de criar uma forma que se mantivesse na vertical, em alguns casos. As adultas apoiaram todo o processo, circulando pelos grupos, mediando as aprendizagens.

Por fim, as figuras foram concretizadas, apesar das inseguranças iniciais, traduzidas em comentários como (A20) “*não consigo*” ou (A7) “*não tenho muito jeito para isto*”. Os alunos acabaram por fruir da experiência, resolvendo problemas e encontrando soluções, interagindo,

cooperando e manifestando sensibilidade estética ao ficarem satisfeitos com as suas produções, elogiando as outras e variados detalhes.



Figura 32- Foto de grupo no final da visita, no exterior do museu. Fonte própria.

Para encerrar a visita, as crianças arrumaram o material e higienizaram as mãos. Foram feitos os devidos agradecimentos e despedidas, com promessas de voltarem ao museu em família e com direito a foto de grupo em frente a um mural do Museu, com a recriação da face de artistas proeminentes do Figurado de Barcelos.

Foi curiosa a forma como as crianças se sentiram responsáveis pela própria prancheta, na qual foram registando aquilo que sentiram ser importante, de acordo com o guião preparado previamente. Este material imprimiu responsabilidade e foco na visita, de como era esperado.

Observar e valorizar o objeto artístico, bem como todo o seu processo de construção, conhecimentos, práticas e tradições ligadas à arte da olaria, fez com que fossem interpretadas mensagens não tão visíveis, como a componente histórica, económica ou estética desta mesma arte e do território que lhe é subjacente.



Figura 33- Grupo junto de uma das recriações em ponto grande de figurado distribuídas pela cidade, durante o percurso de regresso. Fonte própria.

Este plano partiu da premissa que se deva trabalhar de uma forma sistémica, isto é, colocar todos os elementos a dialogar e cooperar, fazendo desta parceria entre a escola e o museu um recurso de mediação, que fornece ferramentas e possibilidades para levar a arte aos currículos. Consegue concluir-se, através desta atividade, que é mais desafiante sair da escola para ir ao museu e que esta é tão importante como as outras atividades previstas. Foi mais uma das evidências de que um currículo básico não chega para os nossos alunos, verificando-se que

existem possibilidades de concretização para uma educação mais plena. O balanço desta atividade foi, assim, positivo.

Sessão nº 4 - 23 de abril de 2024, 90 minutos

Título: O meu artista é melhor do que o teu! – pesquisa e dinâmica performativa sobre barristas do Figurado de Barcelos

Objetivos específicos:

- Conhecer artistas do Figurado de Barcelos;
- Estimular a imaginação através do teatro e da palavra dita;
- Expressar opiniões pessoais e estabelecer relação entre acontecimentos da vida real e as situações dramáticas desenvolvidas;
- Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo;
- Produzir, em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos espontâneos e/ou preparados;
- Partilhar com a turma uma reflexão crítica sobre a atividade realizada.

Descrição da atividade:

Para a preparação da quarta sessão, foi pedido às crianças que se dividissem em pequenos grupos para selecionar um dos artistas do Figurado observados na visita ao museu.

A investigadora explicou que o objetivo seria, na sessão seguinte, partilhar essa mesma informação recolhida e criar uma dinâmica performativa para apresentar o artista ao restante grupo. Optou-se por uma forma de seleção aleatória – com um sorteio –, após se perceber que as crianças estavam com dificuldades em escolher apenas uma personalidade. Durante o fim de semana, cada criança recolheu informação, através de pesquisas na internet, relatos familiares, bem como outras publicações e registou para poder partilhar, na sessão seguinte, com o seu grupo.

No dia da atividade, as crianças encontravam-se ansiosas para poder iniciar a partilha, ao mostrar os registos que efetuaram e ao mostrar as descobertas à investigadora.

Em conjunto com a professora titular, entendeu-se que a atividade faria mais sentido na sala da CAF, pois trata-se de um espaço mais agradável e confortável do que o polivalente da escola. As

crianças mostraram mais motivação por ser nessa sala porque apresenta variados estímulos visuais e mais recursos materiais para a execução da tarefa.



Figura 34- Dinâmica de grupo inicial. Fonte própria.

Toda a turma foi reunida numa roda para iniciar com uma dinâmica a fim de acalmar e unir o grupo. A investigadora explicou que o objetivo seria imaginarem que eram uma corrente, na qual cada elo teria uma importância fundamental para a corrente não se quebrar. Ao passar dois pinos, de mão em mão, um para a esquerda e outro para a direita, esperava-se que, ao fazer o percurso na roda, chegassem novamente às mãos da

investigadora ao mesmo tempo. Foram precisas apenas duas tentativas para que o objetivo fosse alcançado e para que as crianças concluíssem que todas têm um papel importante, orientado para um mesmo fim. O grupo percebeu com entusiasmo que um trabalho cooperativo surge da vontade e da responsabilidade de todos, gerando um equilíbrio salutar na perseguição de um mesmo fim.

Após este início, as crianças reuniram-se nos seus grupos, com suportes escritos, e prepararam a exposição do trabalho, definindo estilos convencionais ou não de teatro, improvisando, distribuindo papéis, preparando movimentos, deslocções, entoação e adereços. Cada grupo se distribuiu pela sala enquanto discutiam, partilhavam e acolhiam as ideias de cada um.

Durante os trinta minutos acordados para preparação da dramatização, as crianças iam experimentando adereços, disponíveis na sala, de forma divertida, no entanto, sem perder de vista os objetivos da atividade. Observou-se que estes materiais facilitaram a expressão da individualidade e criatividade, permitindo ao grupo explorar novas formas de comunicação. Também se observou que o uso dos materiais permitiu que crianças menos participativas se expressassem melhor, construindo as personagens de modo criativo e com imaginação, uma vez que, muitos dos adereços facilitaram a comunicação e a impressão de um carácter cómico nas apresentações. As formas de comunicar foram variadas incluindo entrevistas, concursos, dramatizações biográficas, com recurso ou não a narrador.

Durante a reunião dos pequenos grupos, a investigadora e a professora titular exerceram um papel de mediação, circulando pela sala, evitando desta forma que as crianças dispersassem a atenção e por forma a desafiá-las na sua expressão.



Figura 35- Pequenos grupos na preparação da dramatização. Fonte própria.

Observou-se que as crianças iam dialogando e resolvendo problemas, no que diz respeito à leitura e análise das informações recolhidas, retirando as informações essenciais das mesmas, assim como na distribuição de papéis e na organização da apresentação.



Figura 36- Apresentação das dramatizações. Fonte própria.

Após esta preparação, cada uma das apresentações foi exposta ao grande grupo, através de uma dramatização. Foi interessante perceber as diferentes soluções e respostas encontradas ao desafio inicial. As crianças foram capazes de expressar emoções, individualmente e em cooperação, explorando o seu movimento e voz. A exposição dos resultados da pesquisa dos grupos, foi um momento integrador, que proporcionou partilha de conhecimento, animação e ludicidade, o que representou o maior dos pontos fortes da atividade.

No final de todas as apresentações foi feito um momento de partilha do *feedback* de cada participante, durante o qual foi sublinhado o agrado na observação da entreaajuda e na criatividade demonstradas, tanto no improviso, como na construção da ação e da comunicação. Após estas observações, as crianças fizeram a avaliação da atividade: (A13) *“Gostei do trabalho de pesquisa e depois de combinar como apresentar”*.; (A14) *“Conhecemos artistas que não conhecíamos”*.; (A8) *“É uma forma engraçada de conhecer os artistas e o Figurado. Todos tiveram uma boa imaginação”*.; (A6) *“Gostei da maneira humorística de como abordamos as histórias de vida”*.; (A20) *“Usamos a imaginação e acho que estamos melhores”*.; (A24) *“Gostei*

de improvisar”.; (A7) “(...) motivou-me porque pudemos conhecer e transmitir factos da vida dos artistas”.

A realização deste trabalho permitiu explorar de modo descontraído a vida e obra de barristas importantes na base do Figurado de Barcelos, facto que, por sua vez, permitiu que os conhecimentos inerentes ao Figurado fossem adquiridos com gosto. Durante a sessão, os participantes tiveram oportunidade de compreender a profundidade e a riqueza desta arte, explorando factos e curiosidades sobre o quotidiano destes artistas, o contexto em que viveram e traços comuns em termos de identidade cultural.

Sessão nº 5 - 24 de abril de 2024, 60 minutos

Título: Análise visual da obra de arte favorita observada no Museu de Olaria

Objetivos específicos:

- Descrever, analisar, interpretar e avaliar obras de arte e suas respetivas mensagens visuais;
- Utilizar um vocabulário específico sobre arte na leitura visual da obra;
- Desenvolver a capacidade crítica e o sentido estético.

Descrição da atividade:

Antes de iniciar a sessão, a investigadora convidou os alunos a recapitular a visita ao Museu de Olaria. Todos participaram lembrando o que tinham observado. Algumas palavras-chave relacionadas com o Figurado iam sendo lembradas e associadas às diferentes categorias representadas. Verificou-se que os alunos tinham retido o essencial da visita, sendo esta a possibilidade que o trabalho no barro dava aos artistas de se expressarem, de conhecerem o mundo interior e o mundo envolvente. Ficou claro que a visita ao museu os tinha fascinado e que funcionou como motivação para novas aprendizagens relacionadas com esta arte.

Foram redistribuídas as pranchetas com os guiões para auxiliar na análise crítica das obras escolhidas anteriormente no museu, assim como as fotografias impressas em papel. Estes guiões foram lidos pela investigadora, tendo sido interpretada detalhadamente cada categoria – descrição, análise, interpretação e julgamento/avaliação - em conjunto com as crianças. Foi explicado ao grupo que o objetivo geral seria fazer uma leitura visual e dar ênfase ao desenvolvimento de competências críticas. Para clarificar o que era pedido em cada categoria, foram acrescentadas questões e alguns tópicos orientadores.

Embora as crianças estivessem motivadas, ao partilharem as suas fotografias, alguma insegurança foi instalada ao realçarem dúvidas acerca do que era pedido, por ser algo novo. A investigadora optou por dar exemplos de análise. Esta fase demorou um pouco mais do que o previsto para esclarecer dúvidas e explicar objetivos. Foi dada a possibilidade de as crianças discutirem com os seus pares de mesa o que estavam a observar ou com quem partilhasse a mesma obra. A atividade ganhou com a partilha, tendo sido observados a partir daí, mais registos nas categorias. A investigadora teve um papel mediador nas discussões dos pontos de vista, no sentido de enriquecer a análise e chamando a atenção para aspetos mais esquecidos.

As crianças conseguiram identificar a riqueza nos detalhes da decoração e dos acabamentos, as principais características da pintura e a vivacidade das cores. Baseadas nas sessões anteriores, as crianças fizeram um paralelo com a tradição, a cultura e com os costumes do meio rural, assim como a sátira implícita em pormenores fantasiosos, antropomórficos e bestiais. A contextualização histórica e religiosa, feita em alguns dos registos, demonstra capacidades analíticas, transversais a outras áreas do saber. (Anexo 11)

No final da sessão, nem todas as crianças tinham terminado a tarefa, o que evidenciou que o tempo previsto não foi o suficiente para o desenvolvimento de uma análise mais cuidada. Três das crianças concluíram a tarefa como trabalho de casa.

Pode concluir-se que, no geral, as crianças sentem mais segurança no domínio das capacidades expressivas e produtivas, ao passo que os domínios perceptivo e analítico são mais colocados de parte, demonstrando que não é habitual fazer-se atividades deste âmbito. Na segunda sessão, o grupo tinha sido desafiado a lançar um olhar crítico às peças expostas, bem como na visita ao museu. Contudo, o pedido desta descrição mais detalhada e contextualizada evidenciou que seria necessário desenvolver mais estratégias e experiências deste género para ajudar a compreender o significado das representações visuais.

Sessão nº 6 - 26 de abril de 2024, 180 minutos

Título: Visita à oficina da artista do Figurado de Barcelos Júlia Côta

Objetivos específicos:

- Proporcionar a aproximação de artistas ao público infantil, promovendo o relacionamento entre ambos;
- Conhecer, entrevistar e conversar com a artista do Figurado de Barcelos Júlia Côta;

- Visitar a oficina da artista, observando em contexto as diferentes fases da elaboração das peças;

Descrição e reflexão da atividade: Antes de iniciar esta atividade, foi pedido às crianças, como trabalho de casa, que escrevessem uma pergunta pertinente para construirmos um questionário para fazer à artista do Figurado Júlia Côta. As perguntas foram recolhidas e agrupadas num só questionário, polycopiado e acrescentado às pranchetas reservadas para os registos das crianças. No dia da visita, as crianças foram sensibilizadas para os cuidados a ter durante a visita. Ao chegar à porta da oficina de Júlia Côta (JC), os alunos abeiraram-se do portão, observando a



*Figura 37- Explicação do processo de secagem das peças, pela artista Júlia Côta, no interior da oficina.
Fonte própria.*

fachada com curiosidade: (A1) *“Parece uma casa. Não parece uma oficina”*. O grupo foi recebido pela própria artista, que convidou todos de imediato a entrar. Foram feitas as devidas apresentações e agradecimentos, da parte da investigadora e da professora titular de turma, juntamente com as crianças. As crianças entregam uma caixa com doces, explicando que é um pequeno agradecimento por receber o grupo. A artista fica agradecida e diz que gosta sempre

quando lhe oferecem alguma coisa, dizendo que nunca foi tão agraciada como nos últimos anos: (JC) *“Não tenho queixa de nenhum presidente da Câmara, mas este novo (Mário Constantino), ai gosto muito dele. Esteve aqui com os pais e ofereceu-me uma medalha em ouro, que tenho ali guardada. Nunca eu pensei na minha vida que ia receber isto. Disseram tantas coisas bonitas sobre mim, que até fiquei envergonhada. Nem sei muito bem o que falei, mas disse que não sabia nada, que sou analfabeta, mas que estava muito feliz com aquilo tudo. E não é que me bateram muitas palmas?”*

O grupo foi conduzido por JC para o interior de uma divisão anexa, o “coberto”, onde foram mostradas várias figuras já concluídas e outras em processo de secagem. A artista explica o seu processo, com linguagem simples e clara, embrenhando-se em pormenores e recordando situações vividas em família. As crianças ouvem e observam com curiosidade tudo o que se encontra na divisão, incluindo os animais de estimação que circulam e a quem JC se refere com afeição, enquanto relata o sobressalto de algumas peças partidas por eles.

A artista vai escutando algumas perguntas das crianças que surgem e vai respondendo à medida que flui a conversa:

A3 - *“Senhora Júlia, também fez estes galinhos pequeninos?”*

JC - *“Oh menino, fiz estes com uns pedaços pequenos de barro que me sobrou e eu disse assim, também não se estraga e dá sempre para fazer estes bonecos”.*

Um dos alunos refere que leu, na internet, que foi na sua família que surgiu o primeiro galo de Barcelos. JC responde, com lágrimas nos olhos, que foi o seu avô o primeiro a fazer o Galo daquela forma. Emociona-se, a partir daí, a falar dos pais, com especial carinho da sua mãe, também ela figura notável – Rosa Côta – com quem aprendeu, nas suas palavras, *“tudo o que sei hoje”*. Refere ainda JC: *“Olhem meninos, isto sai tudo da minha cabeça. As bonecas são o que mais gosto de fazer. São muito lindas, não são? Esta ofereci à minha filha, há vinte anos, e até já lhe ofereceram cinco mil euros por ela em Itália! Mas ela não a vende!”*

As crianças fazem perguntas sobre as bonecas:

A10 - *“Faz isto tudo à mão?”*

JC - *“Faço, filha. Sai tudo daqui (faz o gesto com os dedos). Estás a ver estas coisinhas todas (refere-se aos muitos pormenores da peça), sou eu que faço. A cabeça e a saia, não. Pago para fazer à roda. Mas depois sou eu que faço tudo e pinto”.*

JC refere-se às suas bonecas sempre com entusiasmo e observa-as enquanto fala. Diz-nos que é a sua imagem de marca, pois foi ela que as criou. As crianças reconhecem o seu traço, lembrando-se da observação de obras de arte numa atividade anterior, onde constava uma das suas bonecas. Reconhecem e verbalizam esse facto, baseando-se na forma, nos pormenores em relevo e nas cores garridas.

Júlia Côta prossegue a visita e mostra-nos o forno, o antigo, alimentado a lenha, enquanto fala do novo, tão prometido pelo Município, que chegara há pouco tempo e que a enche de orgulho. Fala-nos das ruínas que permanecem do velho forno naquele espaço enquanto explica a dureza da vida no passado para executar o ofício. As crianças logo associam as dificuldades da sua vida ao contexto da ditadura, vivido antes do 25 de Abril de 1974: (A8) *“Foi no tempo da ditadura, não foi?”*

JC - *“Nem me quero lembrar, filhinho. (Coloca a mão na cara e emociona-se) Para ganhar uns poucos de tostões, trabalhava muito, sempre com os meus filhos aqui de volta. Foi tudo fiado, que eu não tinha dinheiro para comprar nada. Alimentei os meus filhos ao peito e não deixei morrer nenhum. Eu e meu marido, coitadinho. Trabalhou tanto! Ele era pintor, à pistola. Comeu tanta tinta que adoeceu e faleceu disso, com aquilo tudo nos pulmões. Uma tristeza. A miséria*

era tanta. A lenha, tínhamos de ir buscar ao monte e trazer tudo à cabeça. Para acender o forno tínhamos de estar de volta dele para aí cinco horas. Depois era continuar”.



Figura 38- Forno antigo e figuras em processo de secagem na oficina de Júlia Côta. Fonte própria.

A investigadora convida as crianças a mostrar alguns dos conhecimentos já adquiridos, perguntando se as peças iam logo para o forno depois de modeladas. (A13) *“Não. Primeiro têm de secar, senão não dá. Depois é que se põe no forno”.*

A artista mostra-se agradada por ver as crianças interessadas e continua a falar de como se trabalhava na altura: (JC) *“Comprávamos um carro de barro e depois deitávamos ali num redondo, num aloque. Chamávamos uns bois e andávamos ali atrás deles. Eles amassavam e nós atrás. Era com neve e com tudo! Ai, meninos, nem quero que me lembre!”*

As crianças reconhecem esta parte do processo e a investigadora desafia algumas das crianças a falar sobre isso:

Marlene - *“A3, segundo me lembro, escolheste uma peça no Museu de Olaria que retrata este momento da preparação do barro.”*

A3 - *“Sim, escolhi o aloque. As pessoas andavam atrás dos bois para apanhar as suas fezes para não se misturar no barro.”*

A artista completa referindo que também andavam atrás para colocar o barro para o meio do aloque para voltar a ser pisado.

A investigadora refere que as crianças têm algumas perguntas, criadas em conjunto, para colocar à artista, e que esta já se encontra a responder a algumas delas, pelo que, seguidamente, a artista conduz-nos para a primeira divisão onde entramos. Ao centro, existe uma mesa grande, um sofá e uma televisão, a par de mesas de trabalho e de uma vitrina com obras feitas. Percebemos que, para além de um local de trabalho, é um local familiar, de convívio, onde se fazem refeições, se recebem pessoas e se pintam peças.



Figura 39- Peças de figurado para venda de Júlia Côta e de Prazeres Côta, no seu atelier.
Fonte própria.

As crianças manifestam curiosidade ao ver tantas figuras na vitrina e fazem perguntas: (A11) *“Estas peças são todas suas? Sabe que em casa tenho algumas peças suas em casa? Os meus pais gostam muito”*. (A20) *“Estão aqui para vender? Ai, eu quero uma. Quanto é que custa?”*

A artista refere que a maior parte são suas, mas também da sua filha, que é a única que continua a sua arte: (JC) *“Estas são da minha Prazeres (Côta). São muito lindas. Ela pinta muito bem, tem muito jeito! Mas as pessoas querem comprar mais das minhas e não sei porquê, porque as dela também são lindas”*.



Figura 40- Grupo reunido em torno da mesa do atelier de Júlia Côta durante a entrevista. Fonte própria.

As crianças, à medida que JC atribui valores, ficam admiradas por custarem, a seu ver, pouco dinheiro. Entende-se pela admiração que valorizam as peças e que estas comportam em si um valor estético que não corresponde ao monetário. JC conta-nos que é analfabeta, que não sabe ler, nem escrever, mas que sabe assinar o seu nome e que *“de contas sou muito boa”*.

A investigadora pergunta se podem colocar-se à mesa para as crianças procederem à entrevista. (Anexo 12) Com recurso ao questionário, a professora titular entende que deverão ser as crianças menos interventivas a colocar as perguntas. Vários vão

pedindo para ser a seguir, colocando o dedo no ar. JC comenta que está a gostar muito do grupo e que *“são todos muito bem-educados. (...) são todos muito bonitos e, além disso, são sãozinhos!”* Refere-se ainda aos netos que, embora não sigam a arte (com exceção de uma bisneta), costumavam ajudá-la em tarefas relacionadas com a preparação das peças enquanto andavam por ali nos tempos livres da escola.

As questões são colocadas e, diligentemente, a artista responde de forma sucinta, para que as crianças possam registar o essencial. A meio da entrevista, A13 lembra-se de pedir a JC que lhe conceda um autógrafo, da mesma forma que autografa as suas peças. Muitos vão dizendo que também querem. A artista não nega e, com sorrisos, concede vários de seguida. Consegue perceber-se, pela urgência, que estes pedidos são entendidos como importantes para as crianças, uma vez que, só se pede um autógrafo a uma personalidade considerada importante.

As crianças concluem o questionário (ver anexo) e ainda acrescentam algumas perguntas, demonstrando interesse: (A3) “Em todos estes anos qual foi a sua época de ouro?”; (A10) “O que está aqui nesta mesa já tem dono?”; (A17) “Que tipo de tintas é que utiliza?”



Figura 41- Júlia Côta durante a entrevista e distribuindo autógrafos. Fonte própria.

Entre as várias fotografias da parede, conseguem perceber que há algumas antigas e fazem perguntas para perceber quem está retratado. JC mostra, com orgulho, os seus pais e emociona-se: (JC) “O meu pai trabalhava à roda. Fazia os corpos. Era mais cucos e rouxinóis. E louça. A minha mãe é que fazia com as mãos”.

As crianças não queriam sair sem ver a medalha referida por JC. Quando a viram, aproveitaram para trazer consigo cartões de negócio para mostrar em casa, na perspectiva de voltarem em família.



Figura 42- Júlia Côta a envergar a medalha de mérito oferecida pelo Município enquanto distribuía cartões de negócio. Fonte própria.

No final, o grupo agradeceu a simpatia, o acolhimento e houve fotos de grupo. Várias crianças referem que irão voltar com os pais para adquirir obras de arte e para conversar.

Uma das crianças (A11) perguntou pela lembrança que levaram para a barrista. Isso permitiu perceber que houve preocupação em agradecer a visita.

Conclui-se que os objetivos propostos para esta atividade foram atingidos com sucesso. Durante a visita, as expressões das crianças denotaram interesse e curiosidade em descobrir, não só o local de trabalho da artista, mas também mostraram conhecimento acerca das suas obras e do

que as mesmas comunicam visualmente. Foram percebidas características ligadas ao modo de linguagem utilizado, como as cores, as linhas, o detalhe dos pormenores das peças.

Foi curioso perceber que as atividades não são estanques e que os conteúdos não se encerram em determinado momento de aprendizagem, especialmente quando as crianças referiram a ditadura, conseguindo relacionar os relatos da artista com o contexto social e económico vivido a determinada altura da sua vida.

O facto de mostrarem interesse no valor monetário das peças e relacionar o mesmo com o valor estético, mostrou sensibilidade e valorização do objeto artístico como um todo e não apenas como um bem. As crianças demonstraram interesse na salvaguarda da sua arte, acrescentando questões acerca da continuidade do seu trabalho na família. Ao referirem o reconhecimento por parte de personalidades importantes, denotou-se a preocupação em que o Figurado não seja alvo de esquecimento ou funcione apenas como memória do passado.

As expressões das crianças manifestavam agrado e, aliado à escuta atenta, foi notório o interesse na temática quando mostravam a iniciativa de fazer comentários ao que viam e fazer perguntas espontâneas, as quais não se encontravam no guião previamente organizado.

As atividades feitas anteriormente permitiram fazer com que as crianças utilizassem vocabulário específico, mobilizando conhecimentos adquiridos previamente, colocando questões pertinentes e fazendo comentários que promoviam discussão.

Ao serem feitas comparações entre familiares seus e o percurso da barrista, tanto na sua vida como no seu percurso artístico, as crianças experimentaram o sentido de pertença, exaltando noções de identidade ao longo da visita.

Um dos receios com a visita a um espaço que sabia ser algo exíguo para uma turma de vinte e quatro crianças, foi-se dissipando ao longo desta experiência, à medida que ia observando o comportamento do grupo. As crianças adequaram o comportamento ao contexto e conseguiram ter empatia para interagir no espaço com cuidado, de forma responsável.

A forma genuína com que Júlia Côta recebeu o grupo foi um importante contributo para captar a atenção e simpatia de todos, tendo configurado esta visita uma vivência artística única.



Figura 43- Foto de grupo à porta de casa de Júlia Côta. Fonte própria.

No final da visita, já na escola, em conversa informal, algumas das crianças manifestaram algumas curiosas opiniões: (A2) *“A Júlia Côta é uma pessoa humilde”*.; (A15) *“Quando disseste que íamos visitar uma oficina eu pensei noutra coisa. Sei lá... Pensei em ver um sítio onde se arranjam coisas”*.; (A3) *“Era como se estivesse em casa. Eu pensei que era uma bancada com tudo arrumadinho. Mas é um local de trabalho”*.; (A13) *“Adorei a visita. Foi muito fixe”*.

Sessão nº 7 - 14 de maio de 2024, 90 minutos

Título: Galo de Barcelos: Exploração da lenda e pintura com pastel seco e oleoso

Objetivos específicos:

- Explorar de forma lúdica histórias relacionadas com a identidade cultural do concelho;
- Conhecer o Galo de Barcelos enquanto símbolo da identidade e cultura local/nacional;
- Explorar técnicas de pintura, recorrendo a diferentes materiais riscadores.

Descrição da atividade:

Esta sessão foi dividida em dois momentos. Em primeiro lugar, o grupo foi reunido na sala da CAF para ouvirem a lenda do Galo de Barcelos. Numa conversa introdutória, falou-se em que consiste uma lenda e se as crianças já conheciam esta história que faz parte da tradição oral da sua terra. Para este passo, a investigadora contou a lenda com recursos criados por si, para captar a atenção dos participantes e para motivar a execução da tarefa seguinte.



Figura 44- Dinâmica performativa e exploração da Lenda do Galo de Barcelos. Fonte própria.

Após a exploração da lenda, a investigadora recorreu a algumas imagens de interpretações de Galos de Barcelos, ao longo dos tempos por vários artistas. Foram observadas e comentadas as características de cada obra, em grupo, atentando nos pormenores que foram surgindo na evolução das criações, bem como as cores, formas, relevos e o assobio que desaparecera das peças. Os comentários das crianças revelaram agrado na observação de peças mais antigas, como por exemplo: (A19) “(...) antigamente o galo era mais bonito”. Foram, de igual forma, reconhecidas características que identificam os artistas: (A20) “*Aquele vidrado com cor de mel é da Rosa Ramalho?*”; (A3) “*Aquele é da Côta, de certeza*” (referindo as cores vibrantes).

A investigadora explicou que a manifestação do galo em vários sítios, como em edifícios, remonta à Idade Antiga, pois este simboliza a esperança e o nascer de um novo dia. De acordo com a lenda, este importa a mesma simbologia. Contudo, os barristas sempre fizeram representações de vários animais, entre eles, o galo. Foi explicado também que, o Galo de Barcelos tradicional, como o conhecemos hoje, foi adotado pelo Estado Novo, em meados do século XX, entre outros símbolos, como estandarte da cultura nacional.

Foram apreciadas esteticamente outras criações contemporâneas, já com outras formas e pormenores, dos irmãos Baraça e de Conceição Sapateiro. Neste seguimento, foi proposto ao grupo que fizessem uma representação pessoal, que poderia ser inspirada ou não nas criações apresentadas, recorrendo a pastel seco e pastel oleoso em folha de aguarela.

Este último passo da atividade foi um processo livre, mas com uma explicação prévia de como deveriam proceder e usar os materiais. Houve o cuidado de fixar as folhas com fita cola na mesa, por forma a fazer um rebordo, como uma moldura. Nesta atividade de pintura, ao contrário da anterior, foi pedido que as crianças se sentassem, o que representou uma vantagem, uma vez que evitou a circulação pela sala e criou mais foco na atividade.

No início da pintura, algumas das crianças mostraram inseguranças no que respeita ao uso do material, especialmente pela razão de ser uma novidade. Houve, por parte de algumas, indecisão em iniciar, mas logo dissipada pela motivação dada pela investigadora e pelo apoio prestado ao longo da sessão.



Figura 45- Recriação do Galo de Barcelos na atividade de pintura com giz pastel seco e oleoso. Fonte própria.

Foi observado que a maior parte do grupo quis fazer uma representação pessoal do galo, atribuindo-lhe características humanas e um contexto. O uso de cores fortes foi uma constante nas representações dos alunos.



Figura 46- Alguns dos produtos da atividade de pintura do Galo de Barcelos. Fonte própria.

No

final, as crianças mostraram, com orgulho traduzido em sorrisos e solicitações, os produtos da atividade.

Para criar um elo de ligação à sessão seguinte, foi oferecida pela investigadora uma pequena lembrança: uma impressão de um Galo de Barcelos da artista Rosália Abreu, com uma mola.



Figura 47- Crianças a envergar a lembrança. Fonte própria.

Sessão nº 8 - 21 de maio de 2024, 90 minutos

Título: Pinta o teu Galo – oficina de pintura do tradicional Galo de Barcelos com colaboração de uma artista local – Rosália Abreu

Objetivos específicos:

- Interagir com um artista local;
- Descobrir padrões e cores tradicionalmente usados na decoração do Galo de Barcelos;
- Elaborar decorações originais e não convencionais na pintura do Galo de Barcelos;
- Estimular a capacidade criadora e transformadora.

Descrição da atividade:

Para esta atividade, foi feito um contacto prévio com uma artista local, Rosália Abreu (RA). Foram consultados, numa publicação do Município de Barcelos, os artistas com o selo de Figurado certificado, para fazer uma seleção mais restrita. Foram, assim, contactadas duas artistas com experiência na pintura de Galos de Barcelos, sendo que apenas uma delas manifestou disponibilidade para se deslocar à escola, apesar da agenda de trabalho preenchida. Após explicação do contexto e devido agradecimento, foram combinadas data e hora para a atividade, de acordo com os seus e com o horário letivo destinado às atividades.

A investigadora projetou imagens do trabalho da artista em sala de aula e lembrou parte da sessão anterior, para contextualizar a sessão seguinte. As pinturas resultantes dessa sessão foram agrupadas por forma a poderem ser observadas pelo grupo, a serem reconhecidas as suas interpretações atribuídas ao Galo de Barcelos e serem comparadas com a pintura tradicional, incluindo algumas obras da artista convidada. Propositadamente, foi mostrada a pintura de um Galo igual ao impresso na lembrança oferecida no final da atividade anterior pela investigadora. Esta imagem foi imediatamente reconhecida, relacionando-a com aquela. Foram comparadas, numa análise feita em conjunto com o grupo, as cores utilizadas pelas crianças e pelos artistas locais, os padrões, os desenhos e as formas, destacando características em comum e outras que diferenciavam as peças. Foi interessante perceber que algumas das lembranças oferecidas pela investigadora se encontravam a prender algo na sua caixa de material da sala, bem como a fazer marcação de livros ou a agrupar folhas soltas. Percebeu-se que este gesto cativou a atenção dos alunos e fez com que estes as quisessem utilizar.

Quando foi revelado que iríamos ter uma atividade em parceria com um artista local, indo ao encontro das sugestões mais votadas no questionário inicial, as crianças mostraram-se positivamente surpreendidas, fazendo comentários como *“A sério que vamos pintar com um artista?”* (A3) ou *“Uau, que fixe!”* (A7). Foi revelado também que a artista seria Rosália Abreu, a autora das peças já analisadas.



Figura 48- A artista Rosália Abreu a apresentar o seu trabalho. Fonte própria.

Rosália Abreu foi recebida no portão da escola com bastante excitação pelo grupo. Carregada de tintas, pincéis e galos em barro, foi prontamente auxiliada por algumas crianças que a acolheram com alegria. Comentários como *“Oi, ela é nova!”* (A20) foram-se ouvindo por parte do grupo, revelando ser fora da sua expectativa a realidade de se tratar de uma pessoa jovem. Já na sala de aula, preparada de antemão, combinando sugestões da artista e o espaço disponível para a realização da atividade, a investigadora orientou o grupo, dividindo-o em dois para uma melhor utilização dos materiais que iam sendo colocados no centro de cada mesa de trabalho.

Antes de iniciar a pintura, a investigadora, dada a curiosidade e a necessidade de as crianças contactarem com a artista, propôs uma apresentação. Rosália Abreu apresentou-se, focando-se na sua experiência, mas também na sua vida pessoal, sendo esta indissociável daquela. À semelhança do contacto com Júlia Côtá numa das sessões anteriores, esta artista esteve sempre inserida num ambiente artístico, numa oficina da família, aprendendo o ofício que ainda hoje tem e que representa o seu modo de vida. Algumas questões das crianças como a idade, há

quanto tempo se dedicava à pintura e o que gosta de pintar foram respondidas com agrado. Foi revelada pela artista experiências como esta nas escolas, referindo que *“Sempre que posso, gosto de trabalhar com crianças e mostrar-lhes as nossas tradições.”* (RA)



Figura 49- Atividade de pintura com o apoio de Rosália Abreu. Fonte própria.

RA deu início à atividade mostrando um dos galos da sua autoria, que as crianças observaram e tocaram, referindo a técnica de pintura, o uso criterioso das cores, da criação dos desenhos/padrões e que mensagem transmite toda essa composição. As crianças foram, assim, de modo descontraído, questionadas sobre a harmonia da composição e sobre que alterações poderiam fazer ou não numa pintura feita por si.

Foram distribuídos galos em barro, de 13 cm de altura, e com o apoio da artista, da investigadora e da professora titular de turma, a atividade decorreu de modo fluído, com desafio constante. Houve a intencionalidade de criar

diálogos resultantes da interação e comunicação com a artista, explorando a mobilização dos seus conhecimentos e técnicas, bem como promover a criatividade baseada numa atitude crítica e construtiva. Os alunos mostraram desinibição ao exprimirem as emoções relacionadas com o objeto artístico que estavam a criar, ao revelarem os seus gostos e as suas intenções: (A11) *“Gosto daqueles galos com pintinhas. Vou tentar fazer um com as mesmas cores”*; (A3) *“Eu faço assim com o pincel e fica sarapintado. Olha! Parece um Pollock”*; (A13) *“O meu galo pode ter duas faces? De um lado estou a pintar o Benfica, que é o meu clube e do outro vou mostrar que estou feliz.”*

Esta sessão acabou por extrapolar o tempo previsto para a mesma, dada a motivação e o interesse das crianças na atividade, reforçada pela visita e pela simpatia de RA.

As crianças agradeceram a visita, oferecendo uma pequena lembrança. Após agradecimentos, os alunos limparam o material, organizaram a sala e guardaram o excedente das tintas.

Esta parceria com uma artista local no âmbito das atividades desenvolvidas mostrou-se extremamente benéfica. Esta artesã, com experiência e conhecimento das tradições e técnicas de pintura, foi capaz de enriquecer a atividade oferecendo uma perspetiva prática e autêntica aos alunos. Foi proporcionada uma experiência educativa enriquecedora e significativa para os alunos, enquanto contribuiu para dar a resposta pretendida aos objetivos iniciais da atividade. Foi visível a conexão entre a artista e os alunos ao mesmo tempo que ia sendo criada uma



Figura 50- Produtos finais da atividade de pintura do galo. Fonte própria.

verdadeira ligação às tradições locais e à sua premente preservação. As conversas geradas em torno da pintura da peça com a artista fizeram com que fossem experimentadas as possibilidades de uso dos materiais, fossem criados padrões originais e outros ligados aos tradicionais, assim como foi possível estimular a criatividade das crianças, atendendo à promoção e preservação da cultura e da identidade locais.

Sessão nº 9 - 28 de maio de 2024, 60 minutos

Título: Pintura das figuras criadas na oficina de modelagem no Museu de Olaria

Objetivos específicos:

- Explorar a expressividade da cor e de outros elementos da gramática visual, na mobilização de saberes culturais e artísticos através da pintura das peças.

Descrição da atividade:

A investigadora recolheu, dias antes desta atividade, as peças modeladas em barro pelas crianças na visita ao Museu de Olaria. Estas foram cozidas e colocadas à disposição pelo museu para serem pintadas. A pintura foi, assim, efetuada nas instalações da escola.

Ainda antes de proceder à pintura das mesmas, foram distribuídas tarefas para a organização do espaço e dos materiais. Esta preparação mostrou-se eficaz na envolvimento das crianças no processo, uma vez que rapidamente se organizaram para forrar as mesas, distribuir pincéis, panos e tintas, assim como para colocar os aventais de proteção da roupa.

Foram utilizadas para esta atividade de pintura tintas de esmalte, semelhantes às utilizadas pelos artistas do Figurado. Foi recordado que estas conferem às peças um acabamento

apelativo, potenciando o brilho, a vivacidade das cores e a riqueza dos detalhes. As crianças relacionaram a escolha das tintas com as utilizadas por Júlia Côta, quando visitaram a oficina, referindo A20 que *“(...) o cheiro é o mesmo. Adoro este cheiro”*. Foi lembrado pela investigadora que os artistas que recorrem ao vidrado fazem uma pintura inicial com pigmentos cerâmicos diluídos em água e só depois banham as peças nesse composto que, na nova cozedura, lhe conferem o aspeto brilhante que as caracterizam. Os alunos foram desafiados a relembrar algumas das peças vidradas com as quais tiveram contacto, sendo mencionadas a *Medusa* e o *Sardão*, ambas de António Ramalho, na primeira atividade, bem como uma peça de Conceição Sapateiro, observada no Museu de Olaria.

A investigadora aproveitou o interesse atribuído às diferentes técnicas de decoração das peças para fazer um preâmbulo da atividade, solicitando ao grupo um resumo das características da pintura dos artistas do Figurado de Barcelos. Os alunos revelaram capacidade crítica ao referir-las: (A3) *“Os artistas não usam cores suaves. Usam mais as fortes”*.; (A3) *“São as cores que dão importância aos pormenores. (...) senão não se via bem que era aquilo”*. Estas apreciações evidenciam a importância do uso das cores para decorar as peças, capacitando-as de vida.

As crianças foram distribuídas à volta de uma grande mesa, no espaço da cantina, dando início à atividade em grande grupo. O caixote utilizado para transportar as figuras modeladas foi colocado na mesa de trabalho. O conteúdo deste gerou alguma excitação por parte das crianças, pois havia ansiedade para perceber o resultado após a cozedura. Ao serem distribuídas pelo grupo, algumas das figuras, que estavam embrulhadas em papel, mostraram ter-se desintegrado no ato da cozedura, revelando a fragilidade de algumas ligações das partes. Este facto confirmou que o processo de modelagem deste tipo de peça é mais complexo do que o esperado inicialmente. Em conjunto, o grupo decidiu pintar as partes desintegradas para fazer uma posterior colagem, por forma prepará-las para a exposição final. Este modo de resolução de um problema, embora fosse esperado, foi reflexo da capacidade criativa do grupo em procurar novas respostas para um mesmo fim.



Figura 51- Pintura das peças criadas no museu. Fonte própria.

Foi observado que as crianças estavam concentradas no seu trabalho, mesmo quando dialogavam entre si sobre o processo e as suas criações, mostrando os resultados do seu trabalho à investigadora e à professora titular. Cores como o vermelho e o verde foram predominantemente atribuídas às figuras que se incluíam na categoria do bestiário/animal, fazendo um paralelo com criações de artistas observadas em sessões anteriores.

À medida que iam pintando, o grupo encontrou algumas dificuldades no uso da tinta relacionadas com o excesso e com o escorrimento. Contudo, as crianças encontraram forma de resolver este problema durante o processo, em cooperação com os pares (escorrendo o pincel, limpando o excesso de tinta da própria peça). Mais se observou que todas as crianças combinaram várias cores na pintura das suas peças, mostrando satisfação ao ver e mostrar as suas criações, antecipando a exposição orgulhosa do seu trabalho artístico aos seus familiares.



Figura 52- Algumas das peças finalizadas. Fonte própria.

Conclui-se que esta atividade correspondeu aos objetivos propostos, no sentido em que promoveu o desenvolvimento de diversas habilidades, não só de coordenação motora e de experimentação de novas técnicas de pintura, mas também no que respeita à promoção da criatividade, da imaginação, da autoestima e do envolvimento com elementos identitários da cultura local.

Sessão nº 10 - 12, 13 e 14 de junho de 2024, cerca de 40 minutos por cada momento

Título: Preparação e montagem da exposição dos produtos das atividades

Objetivos específicos:

- Desenvolver habilidades de comunicação;
- Refletir sobre o processo criativo do trabalho desenvolvido.

Descrição da atividade:

A preparação e montagem da exposição foi um momento organizado e falado durante as

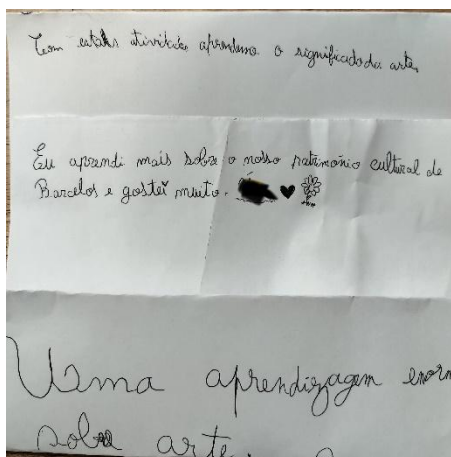


Figura 53- Depoimentos informais das crianças durante a preparação da exposição. Fonte própria.

diferentes sessões. As crianças demonstraram, desde o início do projeto, vontade e motivação para mostrar os resultados materiais de todo o trabalho efetuado. A exposição trouxe, assim, um grande envolvimento das crianças, que imprimiram entusiasmo na preparação de todos os detalhes.

Esta preparação contou com algumas das crianças a quererem deixar o seu depoimento, por escrito, de tudo o que aprenderam e sentiram ao longo das sessões.



Figura 54- Preparação da exposição e últimos pormenores na sala da CAF. Fonte própria.

Este momento de preparação não ocupou tempo no horário formal, com o grupo a preparar as disposições das peças e das pinturas, títulos e escolha das fotografias que mostraram a evolução de todo o trabalho, durante os períodos dedicados às CAF, tempo este frequentado por todas crianças do grupo em períodos distintos, fossem estes durante a pausa do almoço ou antes ou no final do período letivo formal. As crianças foram responsáveis por selecionar as peças a serem exibidas (optando por exibir todas as composições criadas), criar as respetivas etiquetas descritivas e organizar os espaços de exposição por forma a atrair visualmente os visitantes. Esta

atividade foi importante para reforçar o espírito de equipa, bem como permitiu que todas as suas produções fossem valorizadas e alvo de escrutínio por parte de todos os participantes. Esta fase final do trabalho foi partilhada com os professores dos outros anos letivos da escola, ficando os mesmos motivados a organizar, em conjunto com o 4º ano, uma exposição mais alargada na polivalente da escola, onde tiveram oportunidade de fazer uma mostra do trabalho letivo e não letivo realizado durante todo o ano escolar. Esta iniciativa fez com que fosse reconhecido, não só o valor desta experiência, como de todas as experiências educativas merecedoras de conhecimento e fruição, uma parte importante do que foi produzido durante o ano letivo.

A exposição foi, deste modo, inaugurada no dia da festa de final de ano, com uma rota criada em conjunto com os outros profissionais associados (professores, assistentes operacionais e colaboradores da Associação de Pais), com os familiares e amigos convidados a visitar a escola e a serem guiados pelas próprias crianças. Toda esta iniciativa foi frutuosa no sentido em que permitiu que as crianças explicassem o processo de criação das suas peças e a importância do Figurado de Barcelos na cultura local.



Figura 55- Pormenores da exposição. Fonte própria.

Tratou-se de um momento de partilha apreciado por todos, gerando um sentido de comunidade pouco conhecido até então. Alguns dos visitantes, motivados pela experiência enriquecedora da exposição, verbalizaram o seu contentamento e manifestaram a vontade de aprofundar os seus conhecimentos e a valorização do que foi exposto.



Figura 56- Pormenor da exposição dos resultados do estudo. Fonte própria.

A exposição representou, assim, um momento de união, que não só destacou a dedicação dos alunos e de todos os envolvidos no projeto, mas também fortaleceu os laços entre a escola e a comunidade, promovendo um maior envolvimento de todos na dinâmica escolar.



Figura 57- Visão geral da exposição. Fonte própria.

4.3 Síntese

O capítulo IV descreve a investigação-ação realizada ao longo dos três ciclos, cada um com objetivos e atividades específicas.

Para além das descrições dos ciclos, são apresentadas também as descrições de todas as sessões desenvolvidas com as crianças (baseadas na observação participante e registos).

CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5. Introdução e finalidades

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o processo de análise e de interpretação dos dados recolhidos ao longo da investigação.

Após a devida recolha, é este o momento em que as informações obtidas são organizadas e analisadas de forma estruturada, com a finalidade de responder às questões de investigação. Serão apresentadas, assim, as evidências extraídas das observações das intervenções educativas, dos registos escritos dos alunos, das entrevistas, dos questionários e de conversas informais, sob a forma de análise crítica e detalhada dos dados obtidos, com foco nos principais padrões surgidos ao longo do processo de investigação.

5.1 Ligação com as questões da investigação

Este capítulo pretende estabelecer uma ligação entre os dados recolhidos e os objetivos e questões de investigação delineados no capítulo I. Será explorada, desta forma, a maneira como as atividades realizadas no decorrer dos três ciclos da investigação se relacionam com o que foi inicialmente formulado.

Esta análise procura compreender de que forma as atividades pedagógicas propostas, centradas na valorização do Figurado de Barcelos, alteraram a perceção das crianças sobre a sua própria identidade cultural e valorização do património, bem como, de que forma as estratégias utilizadas contribuíram para o seu desenvolvimento artístico e cultural.

A primeira questão de investigação, relacionada com a forma que o Figurado de Barcelos pode ser explorado na Educação Artística, foi analisada à luz dos diálogos dos alunos durante as atividades práticas, das visitas dos artesãos locais, das oficinas de criação artística, das reflexões orais e escritas dos alunos. Procurou entender-se de que forma estas experiências permitiram que os alunos reconhecessem o Figurado de Barcelos como arte e símbolo da sua herança cultural, correlacionando o papel desta prática com a sua identidade pessoal e coletiva.

A segunda questão de investigação, a qual procura perceber que estratégias educativas e recursos pedagógicos funcionam na promoção da valorização e do entendimento do Figurado de Barcelos como identitário, será respondida a partir da análise de dados relacionados com a interação com os alunos, com as respostas nas entrevistas aos professores e artistas participantes e com o próprio impacto das metodologias pedagógicas experimentadas. A interpretação dos dados procura, aqui, identificar estratégias eficazes na promoção e

valorização da arte local bem como enriquecer as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Artística.

A terceira questão de investigação, a qual procura explorar os benefícios culturais educativos das atividades pedagógicas propostas, será respondida baseada nos dados que revelam se houve ou não um contributo para a transformação da perceção dos alunos sobre a arte local, sobre o respeito pela diversidade cultural e, por fim, sobre o fortalecimento de uma cidadania cultural. A análise focar-se-á nas mudanças observadas nas atitudes das crianças ao longo do processo.

Baseada numa metodologia qualitativa, a abordagem da investigação-ação permitiu que esta não fosse apenas descritiva, mas também transformadora, uma vez que as conclusões obtidas alimentam a prática pedagógica ajustando as intervenções ao longo do processo. Assim este capítulo oferece uma ligação dos resultados à metodologia e aos objetivos da investigação, caminhando para um espaço de reflexão, de análise crítica e de interpretação que ajuda na construção de uma visão mais clara dos efeitos da intervenção.

Os dados das entrevistas e questionários foram transcritos e tratados, recorrendo à divisão da informação recolhida em blocos temáticos para auxiliar na sua interpretação. As observações foram, igualmente, registadas em notas de campo, durante e no final de cada intervenção pedagógica. Os áudios, os vídeos e as fotografias foram alvo de análise cuidada.

A exposição dos dados será feita de seguida, obedecendo a uma ordem cronológica relacionada com a aplicação dos vários instrumentos de recolha, sendo acompanhada por análises dos padrões emergentes, a cada momento.

5.2 Exposição dos resultados das entrevistas semiestruturadas aplicada aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

A análise das respostas dos cinco professores entrevistados permite fazer uma caracterização social com algumas similaridades e uma caracterização profissional abrangendo vários aspetos que diversificam a sua formação, bem como a sua experiência. O grupo dos entrevistados é predominantemente feminino, sendo composto por quatro mulheres e um homem, com idades compreendidas entre 45 e 62 anos, refletindo diferentes gerações e abordagens pedagógicas. Todos os entrevistados são naturais e residentes em Barcelos, revelando uma forte ligação pessoal e familiar com a localidade onde exercem a sua profissão.

A formação inicial dos participantes é idêntica, mas compreende algumas particularidades, com três dos entrevistados com licenciaturas em Ensino no 1º ciclo do Ensino Básico e outros com formações mais recentes, com variantes específicas, como Educação Física e Português/Inglês. A sua experiência docente varia entre os 20 e os 40 anos de serviço, com uma média de 31,2 anos, demonstrando um longo trajeto profissional no Ensino Básico. Estes lecionam em diferentes anos de escolaridade (1º, 2º, 3º e 4º anos), sendo que um deles, mesmo não tendo horário letivo no presente ano curricular, exerce funções de apoio ao estudo e na dinamização da biblioteca escolar.

Quanto à experiência e formação em Educação Artística, todos os entrevistados referem falta de ênfase nesta área durante a formação inicial de professores, sendo apontada como uma limitação que pode afetar a capacidade de proporcionar experiências artísticas. São referidas formações pontuais na área e outras de carácter mais pessoal, como a frequência no Conservatório de música por parte de um dos entrevistados e a participação num grupo não formal de teatro, durante o percurso escolar, por parte de um outro participante. Contudo, os professores entrevistados mencionam uma clara valorização da disciplina de Educação Artística, reconhecendo a sua importância para a motivação, para o desenvolvimento da expressão, da criatividade, da imaginação e da oralidade dos alunos.

As respostas revelam abordagens similares no desenvolvimento da Educação Artística, focando a transversalidade. A arte é vista como um ponto de partida para a interdisciplinaridade, motivando os alunos e integrando diferentes áreas do conhecimento. Os professores referem que realizam atividades artísticas nas suas práticas pedagógicas, abrangendo diferentes formas de expressão, como música, dança, expressão dramática e plástica. Na área da música, trabalham com ritmos, canções, danças e percussão corporal. Na expressão dramática, envolvem os alunos em improvisações, jogo de imitação, mímica e dramatizações. Já na expressão plástica, utilizam técnicas como pintura, desenho e modelagem para explorar a criatividade dos alunos. Nestas respostas pode destacar-se o apoio referido por P2, traduzido no benefício de ter um especialista nas Atividades Extra Curriculares (AEC) para trabalhar com os alunos; a flexibilidade referida por P3 na integração das atividades artísticas em projetos e eventos, aproveitando a liberdade na gestão do tempo; o uso de ferramentas criadas por si, como refere P5, ao introduzir adereços num baú para estimular a criação de histórias e dramatizações e a tónica cultural reiterada por P1, P2 e P4 na apropriação de símbolos, como o Galo de Barcelos, ou na introdução de elementos religiosos da cultura local, como as marchas de Santo António ou as Festas das Cruzes, para trabalhar na Educação Artística.

As atividades artísticas são tidas como essenciais para o desenvolvimento de competências não apenas artísticas, mas também sociais, emocionais e cognitivas. A arte é, de igual modo, utilizada como uma ferramenta de motivação e uma forma de expressão pessoal, ajudando os alunos a se desinibirem e a explorarem a sua criatividade. A limitação de tempo no currículo e a necessidade de integrar as atividades artísticas de forma flexível são desafios mencionados por vários entrevistados, justificando o carácter mais pontual dedicado a atividades artísticas só por si.

Nas questões relacionadas com o património local como recurso educacional, os entrevistados demonstram um compromisso em integrar o património cultural local no currículo escolar através de visitas, atividades práticas e colaboração com a comunidade educativa. P3 refere que, mesmo que a envolvimento dos pais não seja considerada a ideal, estes participam quando solicitados.

O entrevistado P4 menciona especificamente visitas de estudo a locais do património nacional, regional e local, como a Guimarães, à Citânia de Briteiros, Paço dos Condes de Barcelos, Museu de Olaria, Arquivo Municipal, Galeria Municipal de Arte e Torre Medieval. Também P1, P2, P3 e P5 mencionam, para além de visitas de estudo a equipamentos de cultura local, atividades práticas em contexto escolar, dando ênfase ao trabalho com lendas, como a do Galo de Barcelos, e outras tradições orais, sublinhando a importância da cultura regional. A par destes testemunhos, são referidas ações esporádicas colaborativas com o Serviço Educativo do Museu de Olaria, da Biblioteca, do Teatro Gil Vicente, bem como com autores literários e outros grupos de teatro.

A flexibilidade curricular emerge como uma ferramenta para adaptar o ensino às realidades e interesses dos alunos, promovendo um maior envolvimento com o património local. P2 menciona que, para além da base curricular a cumprir, aproveita a autonomia que lhe assiste ao dizer que *“(…) há sempre aquela parte em que temos de cumprir o programa e também há uma parte de liberdade que temos, relacionada com a flexibilidade curricular.”* De modo similar, dá importância aos interesses revelados pelos alunos ao referir que *“As próprias crianças, às vezes, também têm ideias, que nós aproveitamos, claro, que pomos em prática, para agarrar interesses da turma.”* (P2)

Existe uma frequente ligação do património de proximidade com o currículo do 1º ciclo demonstrada pelos entrevistados. As atividades estão frequentemente alinhadas com os conteúdos programáticos, em determinado momento, atribuindo P4 mais importância aos mesmos a partir do 3º e do 4º ano de escolaridade, ao passo que P1 refere que o faz na *“altura*

das festividades ou quando a nível do estudo do meio se enquadra.” Mais acrescenta que “Em todos os anos de escolaridade se apanha um bocadinho dessa parte, porque em todos nós temos uma abordagem ao meio local e em cada ano nós vamos abordando sempre de uma maneira mais aprofundada e numa outra perspetiva.” (P1)

P2 e P3 somam o fator identitário ao desenvolvimento destas atividades ao referir que *“há que explorar o património da localidade onde trabalhamos. (...) quando se vai para um sítio, vai-se conhecer tradições e outro tipo de características daquela zona, como lendas associadas a objetos, associados, por exemplo, a ofícios.” (P2)* e *“(...) até para eles conhecerem a sua identidade, os seus costumes, os seus antepassados. Acho que é importante conhecer até para depois saber valorizar e saber qual é o seu lugar no mundo, a sua identidade.” (P3)*

Oferecendo espaço para a criatividade e inovação, os entrevistados revelam uma adaptação às oportunidades que se colocam. Refere, neste ponto, P1 que: *“(...) mais na altura da Festa das Cruzes. (...) Se falamos, por exemplo, das atividades económicas, vamos buscar a parte do artesanato. (...) no nosso concelho: quer a nível da olaria, dos bordados, etc.” (P1)*

Na mesma linha, refere P5 que aproveitou a oportunidade de um trabalho em articulação com uma professora, para flexibilizar a conexão do currículo com a cultura local, referindo-se à mesma como *“(...) uma pessoa muito atenta, para além de ter uma família ligada às artes e à música, ela própria também era. Foi uma pessoa que avivou muito a outra turma que tive.” (P5)*

O mesmo entrevistado aproveita a ligação com as famílias para criar oportunidades no âmbito do Património Cultural Local: *“(...) tinha uma avó que era oleira e que me ofereceu um boneco de barro. (...) na altura aproveitei aquilo para falarmos então do nosso património. Também tive um pai que era professor de história (...) deu uma aula com a turma. Fomos ao Paço dos Condes de Barcelos e dali depois fomos ao museu de Olaria.” (P5)*

No que se refere a elementos do património local como o Figurado de Barcelos, mais concretamente, a arte é reconhecida como um recurso para a aprendizagem, com potencial para desenvolver habilidades motoras, criatividade e conhecimento sobre a cultura local. Nesse sentido, P1 reitera a ideia de que as famílias, bem como outros parceiros educativos podem dar também um grande contributo: *“Já fiz aqui há uns anos. Eles tentaram reproduzir peças como a cabra (de Rosa Ramalho) ou outros. Foi feito precisamente no final do ano (...) em que um pai me trouxe barro e moldes. (P1)*

Neste ponto, os entrevistados fazem menção que o Figurado de Barcelos, ao ser convocado nas práticas pedagógicas, não apenas enriquece a experiência de aprendizagem das crianças, mas também fortalece a ligação com a cultura local e os seus fazedores. P3 demonstra essa ideia ao

referir a importância da efetiva interação com artistas locais: “(...) *são pessoas simples que desenvolveram essa arte. E essa arte demonstra muita criatividade, não é? Isso também inspira as crianças, acho eu. Acho que os inspira para também fazerem, criarem a sua arte. (...) Ter este contacto com os artistas locais, também. (...) (As crianças) gostam de contactar, gostam de falar.*” (P3) Explica P3 que o contacto com artistas locais, a exploração de lendas e tradições orais permite que as crianças aprendam sobre os valores e a criatividade de gerações anteriores, reforçando a sua identidade cultural, bem como promove a aprendizagem de diversos conteúdos, numa lógica de integração curricular e de multidisciplinaridade.

P2 e P4 destacam que as atividades práticas no âmbito do Figurado promovem o desenvolvimento de habilidades motoras e de competências como a criatividade, proporcionando um espaço para aprender de maneira lúdica. A modelagem do barro é destacada como uma atividade importante para o desenvolvimento da motricidade fina.

Ao procurar perceber que estratégias seriam viáveis para explorar o património local, obteve-se testemunhos que sublinham a importância do trabalho neste âmbito e das atividades artísticas na formação dos alunos, mas que revelam desafios significativos enfrentados pelos professores. Os entrevistados entendem que a colaboração entre instituições educativas e culturais é uma das estratégias que poderão funcionar. Parcerias que incluam visitas ao museu e oficinas realizadas pelo seu serviço educativo na escola podem ser muito benéficas. A propósito dessa estratégia refere P1: “*O facto de não ser no espaço habitual tem outro valor para os miúdos, dá-lhes outro ânimo, acrescenta valor à atividade*”, assim como P4 defende que “*Devia haver mais articulação. Acho que visitas a museus, que isso resulta melhor e era muito interessante que a Câmara nos propusesse mais ligação, ou seja, mais interação entre as escolas e as instituições.*” Neste sentido, oficinas que incluam atividades como modelagem de barro e outras práticas relacionadas com a cultura local poderão proporcionar, de acordo com os entrevistados, uma experiência mais interativa, ajudando os alunos a valorizarem as artes e as tradições locais. Da mesma forma, questiona-se e reforça P5:

“Eu acho que o ponto de partida seria a educação (pelouro da Câmara Municipal) investir assim numas atividades deste género. Temos o museu, temos os nossos artesãos, temos tantas fontes onde ir beber, temos equipamentos (camarários), temos as pessoas e o que é que falta no meio disto? As escolas básicas do 1º ciclo são o ponto ideal para começar a fomentar o gosto por isso (pela arte). (...) Acho que, da parte dos professores, a abertura é a 100%, mas que acho deslocassem cá...” (P5)

As parcerias com artistas locais, como referem os entrevistados, poderão enriquecer as experiências. Sob a forma de palestras e encontros informais poderão despertar o interesse por carreiras artísticas e oferecer uma perspectiva direta das práticas culturais. No centro desta estratégia, entende P3 que os artistas são um ativo essencial:

“Devia haver mais ligação com os artistas, não era? Claro que temos o museu de Olaria, que tem lá as peças, mas não estão lá as pessoas. E isto é uma coisa de pessoas. (...) E também a gente mais nova, não é? Era uma oportunidade (...) a Câmara promover parcerias com as escolas e com esses artistas. Era bom para todos.” (P3)

P4 reforça que a participação das famílias e de outros membros da comunidade é importante, colocando uma tônica particular no fator da vontade:

“Também seria muito interessante parcerias com artistas, ou com pessoas que possam partilhar esses saberes: ora vir contar uma lenda, ora ensinar uma dança do rancho folclórico... No ano passado houve a mãe de uma criança que veio aqui ensinar como é que se fazia o pão e eles adoraram aquilo. (...) Seria fabuloso mesmo uma oficina qualquer de barro. (...) Acho que temos condições aqui na escola para poder fazer isso. (...) Eu acho que, quando há vontade, conseguimos.” (P4)

Os entrevistados defendem, assim, a colaboração entre instituições educativas e culturais, parcerias com artistas locais, a participação das famílias e a criação de oficinas temáticas.

Associadas à promoção de novas estratégias, são explicadas dificuldades e constrangimentos no desenvolvimento de atividades relacionadas com o património local. Neste sentido, referem que a falta de verbas, a burocracia, a logística do transporte, a insuficiência de espaço físico nas escolas e a carga horária extensa podem representar desafios. Os professores entendem que a Câmara Municipal tem um papel crucial na promoção destas atividades, disponibilizando recursos financeiros e logísticos.

A falta de verbas é um obstáculo recorrente no discurso dos entrevistados. De acordo com os mesmos, as escolas enfrentam dificuldades em financiar o transporte e as atividades fora do espaço escolar, limitando as oportunidades de exploração do património local. A gestão burocrática para autorizações de saídas de campo e a logística do transporte são apresentadas como entraves, desmotivando a realização de atividades externas. Do mesmo modo, um dos entrevistados refere, a par disso, a desvalorização das saídas de campo por parte dos encarregados de educação e da própria sociedade:

“Às vezes é a falta de dinheiro. Quando são locais mais distantes e não há verba. E os pais, muitas vezes, para isso (saídas da escola para os locais de cultura) desvalorizam e não querem, porque acham que é para brincar. Não é brincar! Faz parte da aprendizagem, mas há muitas vezes a desvalorização. (...) Pedir as autorizações (agrupamento) não é a pior parte. Pior é o transporte (...) O problema é que isso acaba por ser sempre relegado para segundo plano (...) são entendidas como atividades de simples lazer.” (P1)

A par das limitações orçamentais, o espaço físico é relatado por P2 como insuficiente para a execução de atividades artísticas. O espaço nas salas é referenciado como inadequado, dificultando a implementação de práticas que exijam espaço ou uma infraestrutura específica.

Da mesma forma, é relatada a carga horária exigida para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares. O tempo disponível para atividades extracurriculares é tido como escasso. Com um currículo extenso e a necessidade de cumprir objetivos pedagógicos, as atividades artísticas são frequentemente relegadas a um segundo plano, de acordo com os testemunhos:

“O nosso programa é tão extenso, que as horas que são dadas para as expressões, acabamos aproveitá-las para ler, escrever e contar. Prejudicamos um bocadinho essa área (artística), mas depois eu tento compensar. (...) Nas últimas semanas até dá. Uns estão muito cansados, já não há aquela concentração.” (P5)

No entanto, P3 apresenta uma visão mais otimista desta realidade:

“Constrangimento... não é por aí. Agora o tempo (...) o tempo é sempre pouco. (...) Eu meto-me em muitos projetos (risos). Pois é, por aí estou um bocadinho limitada, mas pronto, acaba por dar sempre para tudo. Falha é sempre algum aspeto, não é? É uma maneira também de trabalhar (por projetos). No fundo isso acaba por motivar e acaba por ser transversal às várias áreas e por desenvolver outro tipo de atitudes, que não só as do currículo tradicional. (...) Há muitas fichas que ficam por fazer (...) Mas fizeram outras coisas! Eu deixei-me um bocadinho disso dos manuais.” (P3)

Bem como P4, após refletir sobre o tema:

“Não temos muito tempo para atividades dessas, é verdade. Nós conseguimos sempre fazer aqui um jogo de cintura encaixar uma visita de estudo ou uma atividade qualquer, porque eu acho que é mesmo importante os miúdos saírem da escola e ganharem experiências.” (P4)

Um último constrangimento apurado prende-se com o aperfeiçoamento profissional. A falta de formação específica nas áreas artísticas é uma limitação, referida não só ao nível da formação inicial de professores, mas também ao nível da formação contínua. A este respeito refere P2 que, na Educação Artística, *“a minha experiência foi na base do curso, na formação inicial (...) os professores das AEC têm essas formações, já são escolhidos.”* (P2)

Consegue concluir-se através destes últimos comentários que há um consenso sobre a necessidade da Educação Artística e da Educação patrimonial. É revelada a ideia de que a arte não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta pedagógica que deve ser integrada no currículo escolar. Os entrevistados defendem a importância de integrar a cultura e as artes no ensino, promovendo a identidade cultural, a comunicação e a criatividade.

O papel dos professores é enfatizado, já que estes têm a responsabilidade de fomentar um ambiente onde a expressão e a comunicação sejam incentivadas. Há uma sugestão implícita de que é necessário desenvolver estratégias específicas para envolver os alunos na cultura e nas artes, garantindo que esses elementos não sejam deixados de lado no sistema educacional.

A referência que, na fase final da entrevista, P5 faz ao neto e à sua relação com a cultura e arte local, evocada por vários símbolos da mesma no espaço urbano, demonstra a importante função que a família e a educação têm na transmissão de valores e identidades culturais.

A desvalorização da cultura, em detrimento das novas tecnologias e da globalização, é um desafio apontado por P2, exigindo a criação de estratégias para combater esse cenário.

5.2.1 Análise e reflexão sobre a entrevista semiestruturada aplicada aos professores do 1º ciclo do Ensino Básico

A análise das entrevistas revela que a Educação Artística é valorizada, embora existam limitações na formação inicial e na disponibilidade de tempo no currículo, por parte dos professores. Estes demonstram uma vontade na integração da área no currículo, contudo enfrentam desafios que exigem uma ação conjunta entre escolas, instituições culturais, comunidade local e entidades públicas. A colaboração entre estas valências é fundamental para promover atividades enriquecedoras relacionadas com o património local.

Segundo os entrevistados, o património local é um recurso importante para a aprendizagem, mas a sua exploração enfrenta desafios relacionados com verbas, burocracia, espaço físico e carga horária.

De acordo com as respostas obtidas, é necessário investir na formação de professores, em recursos financeiros e logísticos, bem como em estratégias que promovam a valorização da cultura, combatendo a desvalorização crescente que essas áreas sofrem. A Educação Artística e a interação com o património são essenciais para o desenvolvimento da identidade cultural, da criatividade, da comunicação e da expressão pessoal das crianças, sendo importante combater a desvalorização da cultura num mundo marcado pelas novas tecnologias.

As informações obtidas nas entrevistas com os professores influenciaram a preparação das atividades a implementar de diversas formas. Ao perceber a importância que os professores atribuem à Educação Artística, existiu ainda mais motivação para incluir atividades que estimulem a criatividade dos alunos, ou seja, desenvolver um projeto que aliasse técnicas artísticas ao património local, concretamente ao Figurado e a toda a envolvência deste.

Ao perceber que o património local é visto como um recurso valioso, apesar das ligações algo pontuais e com todos os desafios que acarreta a preparação das atividades, foi importante planejar momentos que incorporassem visitas a locais, museus ou outros espaços culturais, o contacto com artistas e outras interações, permitindo que os alunos vivenciassem o património de modo ativo. As entrevistas destacaram a importância da colaboração com instituições culturais e com a comunidade local, tendo direcionado o estudo para a preparação de parcerias com artistas e com outros espaços de educação, não formal e informal, para enriquecer as atividades, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada.

A consciência dos desafios mencionados pelos professores, como a falta de verbas ou espaço físico, levou à criação de propostas mais viáveis, que considerassem essas limitações. Assim, pensou-se em soluções criativas, como o uso de materiais recicláveis, atividades realizadas ao ar livre e deslocações a pé ou participadas pelos pais e pela Associação de Pais.

Compreender a desvalorização da cultura no contexto digital permitiu a escolha de atividades que promovessem um desligamento temporário da tecnologia, incentivando experiências práticas que fortalecessem as competências artísticas e culturais dos alunos.

Através das entrevistas com os professores e após toda esta partilha de práticas e de ideias, percebendo que a Educação Artística e o património local são fundamentais para o desenvolvimento da identidade cultural das crianças, foram estruturadas atividades que promovessem a autoexpressão e o reconhecimento das raízes culturais dos alunos.

5.3 Exposição dos resultados dos questionários aplicados aos Encarregados de Educação

Este questionário teve como objetivo analisar as percepções dos EE relativamente à Educação Artística e à sua relevância na base curricular do 1.º ciclo do Ensino Básico. Foram igualmente objetivos dos mesmos, conhecer vivências artísticas e no âmbito do Património local feitas em família e de averiguar que estratégias entendem os EE que possam ser desenvolvidas na escola para promover a ligação com as práticas artísticas locais. Para tal, foram administrados questionários, combinando questões para respostas abertas e fechadas. (Anexo 7)

Foram distribuídos 24 questionários em papel pela investigadora, durante uma reunião dos encarregados com a professora titular de turma, antes do início da implementação das ações. A par desta distribuição, foi explicado o objetivo do questionário e foi feito um apelo à participação. Foi também explicado que, por forma a respeitar a confidencialidade do mesmo, iria ser disponibilizada uma caixa com uma ranhura para a colocação do questionário respondido, à entrada da sala de aulas. Foram, assim, recolhidos, após 7 dias, 17 questionários completos, cujos resultados serão expostos e analisados de seguida.

Para maior compreensão dos dados recolhidos com as perguntas fechadas, são apresentados os resultados com o apoio de gráficos. Para a análise dos resultados das respostas abertas, serão transcritas as respostas dos inquiridos com reflexão agregada.

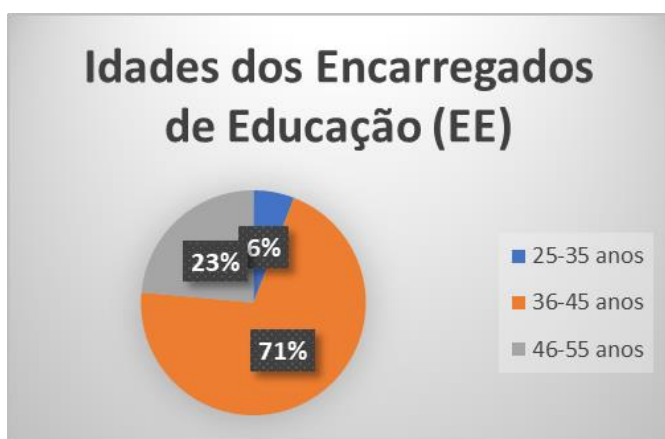


Gráfico 10- Idades dos EE

No gráfico 1, de acordo com os 17 questionários recolhidos, a idade da maioria dos EE (71%) situa-se entre os 36 e os 45 anos de idade, com 23% acima desta faixa etária, entre os 46 e os 55 anos. Consegue concluir-se que uma pequena minoria (6%) se encontra numa faixa etária mais jovem (entre os 25 e os 35 anos de idade).

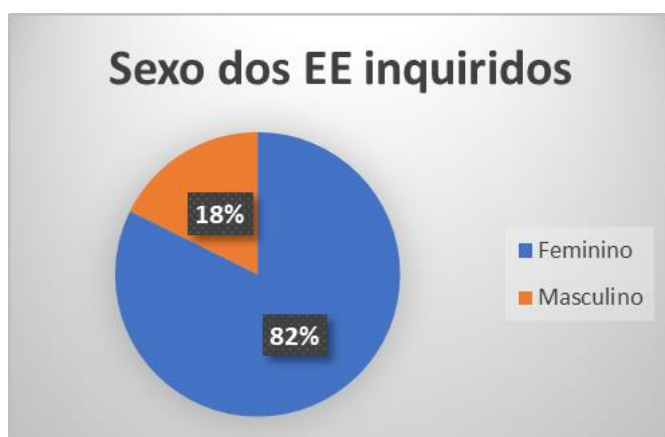


Gráfico 11- Sexo dos EE

No gráfico 2, pode observar-se uma predominância do sexo feminino no total dos EE, correspondendo a 82% dos inquiridos. Apenas 18% dos questionários foram respondidos por indivíduos do sexo masculino.

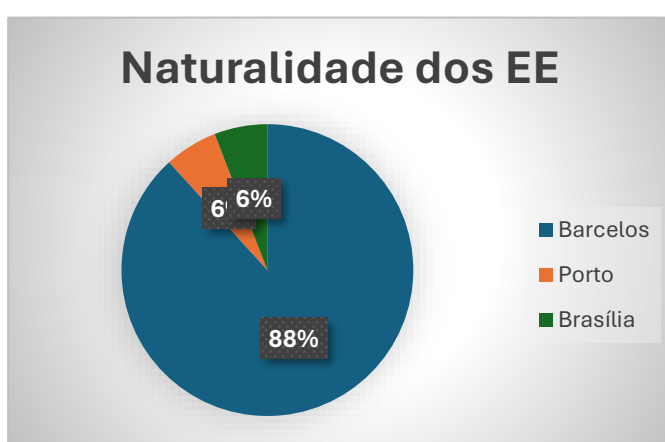


Gráfico 12- Naturalidade dos EE

No gráfico 3 é possível observar que quase todos os inquiridos, isto é 15 (correspondendo a 88%) são naturais de Barcelos, sendo apenas dois deles naturais de outras cidades (Porto e Brasília).

Todos os inquiridos são residentes em Barcelos, não sendo necessário um gráfico de apoio.

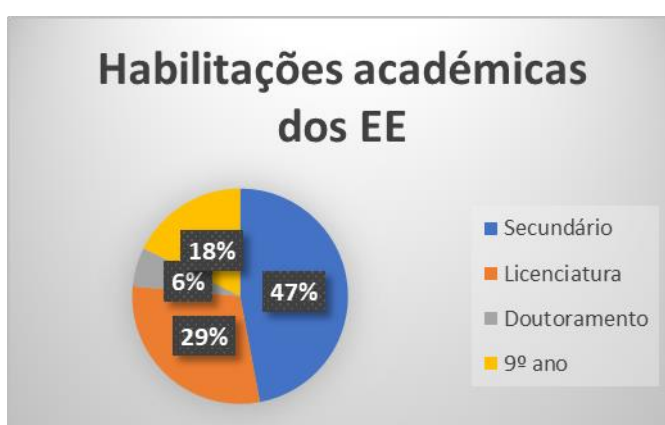


Gráfico 13- Habilitações académicas dos EE

No gráfico 4, consegue observar-se que a maior parte dos inquiridos tem habilitações académicas ao nível do ensino secundário e superior, com 47% com o ensino secundário completo, 29% com licenciatura e 6% com doutoramento. Apenas 18% dos EE inquiridos tem habilitações académicas ao nível do 9º ano de escolaridade.

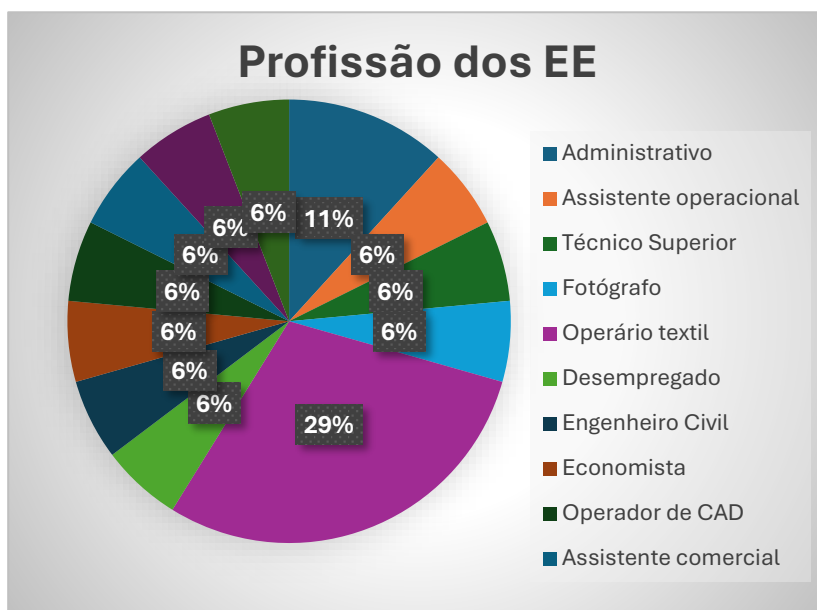


Gráfico 14- Profissão dos EE

No gráfico 5 é possível compreender que as profissões dos EE se dividem por diferentes áreas, sendo que a área predominante, com 29% dos inquiridos, é a têxtil. Pode observar-se que as profissões se dividem de igual forma em diferentes categorias, sendo estas de níveis de formação superior,

técnica e média, revelando uma diversidade de áreas. Há registo de um dos EE inquiridos como estando numa situação de desemprego, não correspondendo, assim, a uma profissão definida.

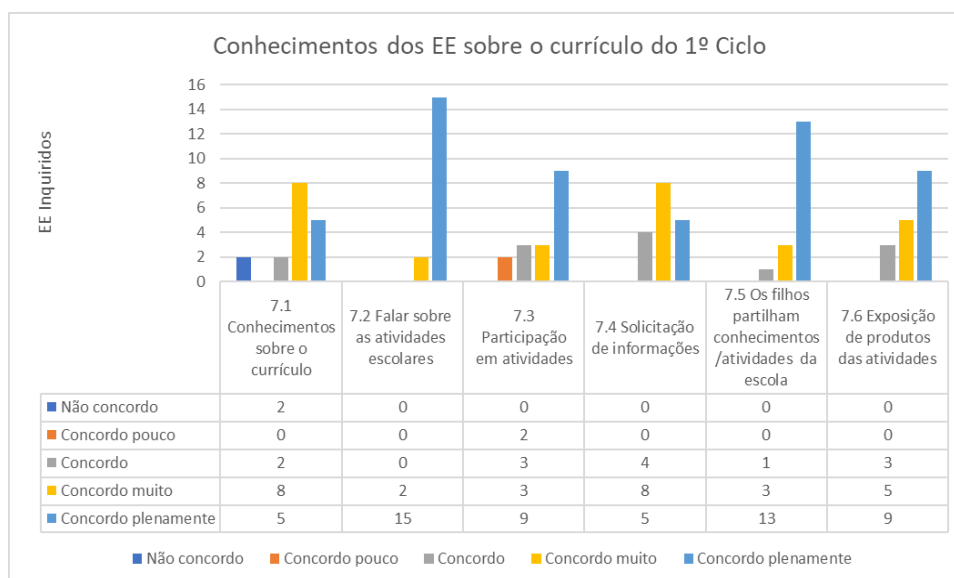


Gráfico 15- Conhecimentos dos EE sobre o currículo do 1º ciclo

De acordo com o gráfico 6, a maior parte dos EE demonstra um nível bom de conhecimento sobre o currículo, com 8 dos inquiridos a afirmar ter clareza sobre o que é ensinado e com apenas 2 a discordar neste campo. A comunicação sobre as atividades escolares é um ponto forte, com 15 dos EE a relatar que discutem regularmente as atividades com os seus educandos. A participação nas atividades escolares é moderada. Para além destes dados, 8 dos EE solicitam informações sobre as atividades, mas 4 permanecem neutros. A partilha de conhecimentos

conta com 13 dos EE a afirmar que os seus educandos partilham o que aprenderam. A exposição dos produtos das atividades é vista de forma favorável, mas ainda há espaço para aumentar a sua visibilidade, na opinião dos inquiridos.

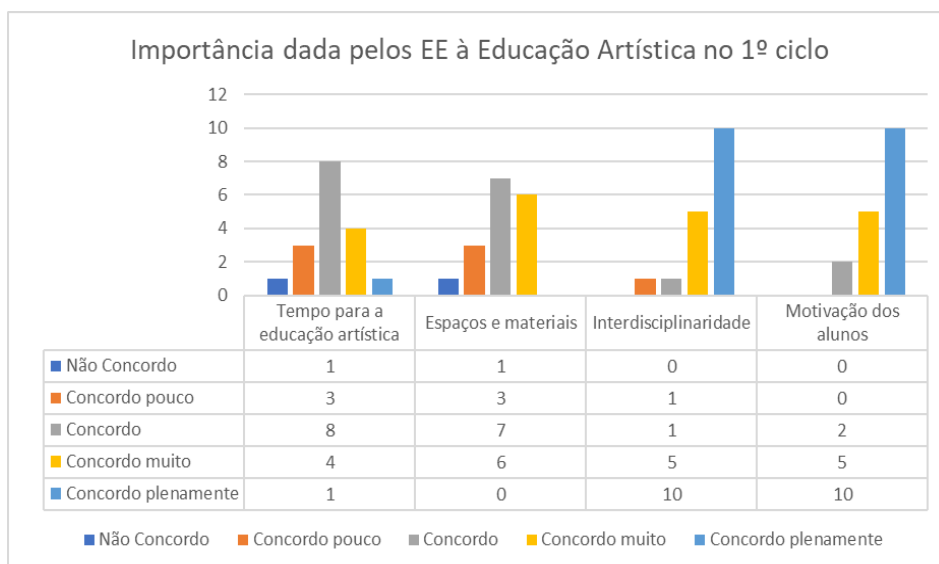


Gráfico 16- Importância da Educação Artística segundo os EE

No gráfico 7 podem observar-se aspetos sobre a perceção dos EE em relação à Educação Artística na escola. Embora a maioria (8) considere que o tempo dedicado à disciplina é suficiente, existem 4 inquiridos que discordam. A perceção sobre os espaços e materiais conta com apenas 7 EE a concordar que são adequados e 6 EE a concordar muito, contudo, os restantes inquiridos (4) concordam pouco ou discordam. Observa-se a forte valorização da interdisciplinaridade, com 10 EE a concordar plenamente e com 5 EE a concordar muito. Nenhum dos EE discorda neste ponto. De igual modo, a totalidade dos EE afirmam, concordando, concordando muito e plenamente, que os seus educandos se sentem motivados nas atividades artísticas, não existindo respostas negativas.

As respostas dos EE sobre a importância da Educação Artística no currículo evidenciam um consenso acerca do valor desta disciplina. A maior parte dos EE sublinha que a Educação Artística não apenas estimula a criatividade, mas também promove o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. De acordo com o inquirido 4, este aspeto é relevante numa era em que a tecnologia predomina, pois a interação com materiais artísticos oferece uma alternativa valiosa ao uso excessivo de dispositivos eletrónicos: *“Sim, acho bastante importante estimular a criatividade das crianças. Nos tempos em que estamos onde as crianças apenas usam a tecnologia, aprender a brincar com materiais é bastante importante.”* (EE4)

Grande parte dos inquiridos reconhece que a Educação Artística serve como um meio de preservar tradições culturais e profissões, reforçando a relevância da arte na formação da identidade das crianças. A disciplina é tida como oportunidade para os alunos se expressarem, desenvolvendo competências sociais e emocionais essenciais para o crescimento. Evidência disso são as respostas: *“Sim. Para não se deixar acabar as tradições e profissões importantes para a sociedade.”* (EE5); *“Considero muito importante, depois além de a maioria das crianças gostarem da disciplina, ajuda no seu desenvolvimento intelectual e expressarem-se individualmente.”* (EE6); *“Sim, tendo em conta que contribui para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, fortalecendo o seu processo pessoal e social.”* (EE16)

É colocada ênfase na interdisciplinaridade, com sugestões para incluir a música, onde a arte se entrelaça com outras áreas do conhecimento, como indica o seguinte inquirido: *“Sim. A cultura e as artes são uma componente muito importante da aprendizagem e da cidadania. Era positivo a Educação Artística incluir uma forte componente também de música.”* (EE13)

Os dados obtidos sobre a importância das vivências artísticas fora da escola revelam consenso sobre o valor destas para o desenvolvimento das crianças. Todos os inquiridos, exceto um, concordam que é essencial proporcionar às crianças oportunidades artísticas além do ambiente escolar. As atividades sugeridas variam, destacando a diversidade de formas pelas quais as crianças podem envolver-se com a cultura. As visitas a museus e monumentos são frequentemente mencionadas, sendo vistas como uma maneira de aprender sobre arte e história de forma envolvente. Atividades como teatro, música e cinema são consideradas, pois oferecem experiências que a escola, por si só, não pode proporcionar. As aulas práticas, como pintura, dança e modelagem de barro, são atividades valorizadas por desenvolverem habilidades específicas e promoverem a expressão criativa.

As exposições e o conhecimento do processo de produção artística são destacados, dando importância a uma abordagem interativa. Outras respostas dão importância às vivências culturais regionais, permitindo assim que as crianças conheçam as diferentes tradições.

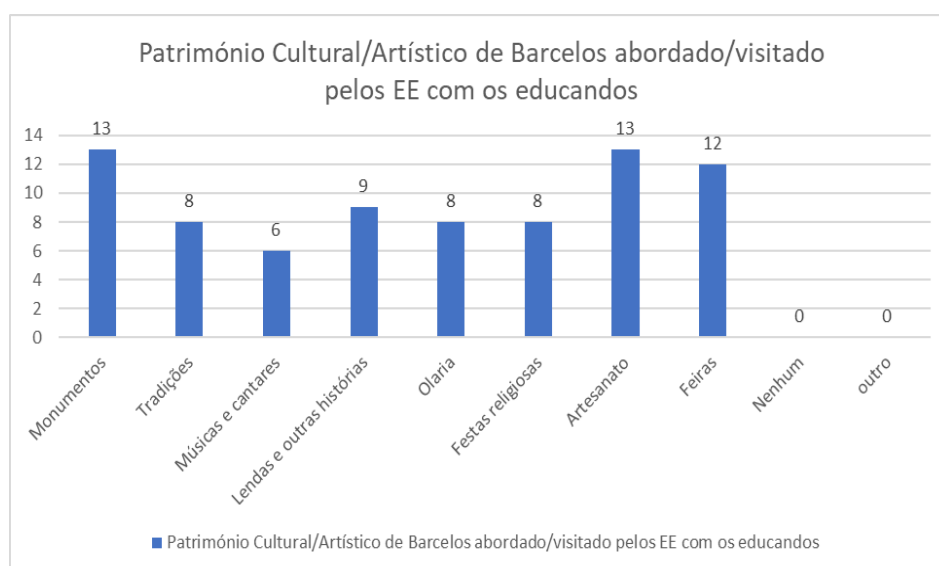


Gráfico 17- Património cultural e artístico visitado pelos EE e pelos educandos

A análise das escolhas dos EE sobre os elementos do património cultural e artístico de Barcelos, que abordam ou visitam com seus educandos, revelam que existe uma preocupação com a preservação da cultura. O assinalar de monumentos e artesanato, ambos escolhidos por 13 EE, destacam-se como os elementos mais populares. As feiras, mencionadas por 12 EE, revelam ser elementos também bastante assinalados. Outros elementos como lendas, histórias, tradições, olaria e festas religiosas, cada um escolhido por 8 a 9 EE, sublinham uma importância atribuída às tradições orais e espirituais. A música e os cantares são os menos mencionados.

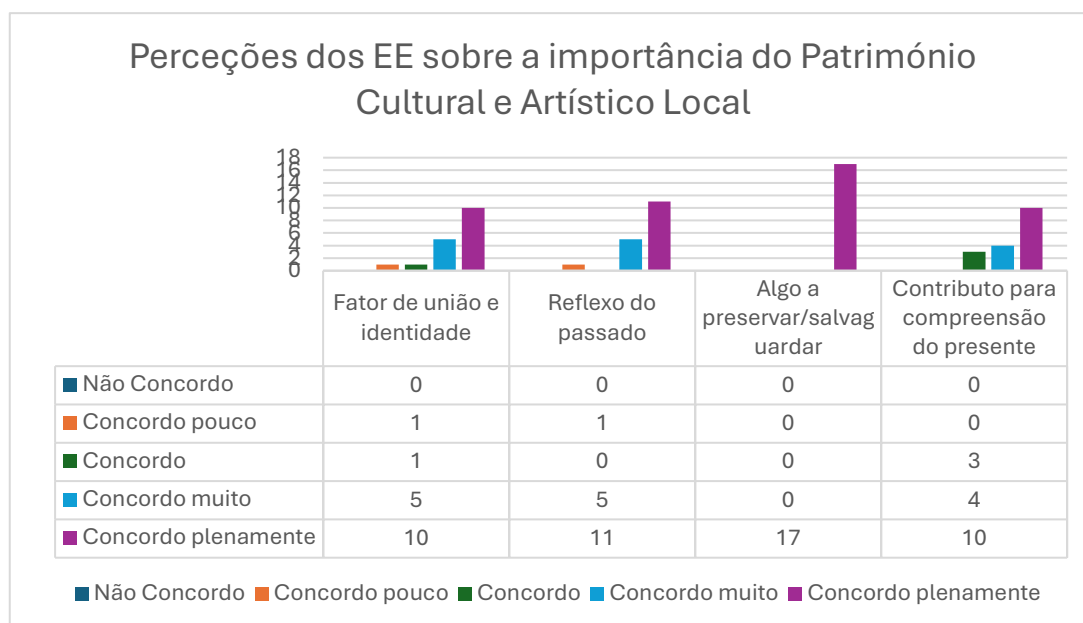


Gráfico 18- Percepções dos EE sobre a importância do património cultural e artístico local

As respostas dos EE sobre o património cultural e artístico local revelam que existe uma atribuição de importância neste campo. Dez dos inquiridos reconhecem que o património é um fator de união e de identidade, com 11 dos EE a concordar plenamente que é o reflexo do passado de um povo. É de destacar a unanimidade das respostas acerca da necessidade de preservar e salvaguardar o património, com 17 dos EE a concordar plenamente neste ponto. Por fim, a maior parte dos inquiridos (10) reconhece que o património contribui para uma melhor compreensão do presente, não representando, a seu ver, apenas um legado do passado. Em nenhum dos pontos, os EE apontaram o nível “não concordo”.



Gráfico 19- A importância do desenvolvimento de atividades artísticas segundo os EE

As respostas dos EE sobre a importância do desenvolvimento de atividades artísticas com as crianças no âmbito do património cultural e artístico local revelam uma valorização deste aspeto. Catorze dos EE consideram essencial que as crianças conheçam as suas raízes e valorizem a arte local. Para além disso, 13 dos inquiridos destacam a importância de alargar a cultura geral das crianças. São ainda assinaladas as opções “promoção da apreciação artística” (11) e o “conhecimento das tradições” (12) com frequência, bem como a promoção do respeito pelas diferentes culturas, assinalada por 10 EE. A definição de uma identidade cultural (8) e o conhecimento do meio ambiente (5) são reconhecidos como elementos importantes, embora em menor escala. A fruição (2) é a opção menos selecionada.

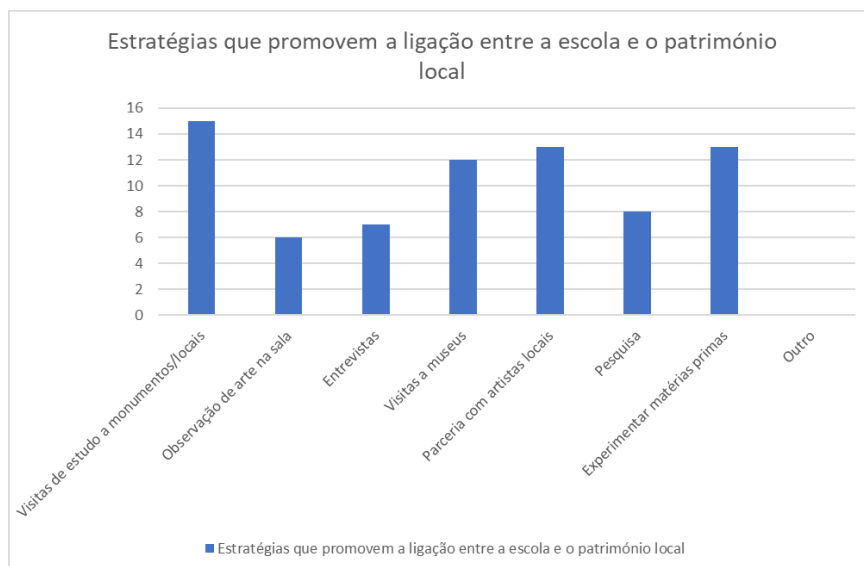


Gráfico 20- Estratégias que promovem a ligação entre a escola e o património local segundo os EE

Nas respostas dos EE sobre estratégias para promover e enriquecer a ligação entre a arte/práticas artísticas locais e a escola pode observar-se a preferência por atividades práticas e interativas. A maioria dos inquiridos (15) considera que visitas de estudo a monumentos e locais históricos são fundamentais. As parcerias com artistas e artesãos locais a par da experimentação de matérias-primas relacionadas com a arte local, mencionadas por 13 EE, são igualmente valorizadas. As visitas a museus (12) são outra estratégia escolhida com frequência. Outras estratégias assinaladas, em menor número, incluem entrevistas (7), observação de obras de arte na sala de aula (6) e pesquisa através de livros e internet (8).

5.3.1 Análise e reflexão sobre os questionários aplicados aos Encarregados de Educação

Os dados sociodemográficos obtidos neste questionário, indicam que a maioria dos EE inquiridos se encontra na faixa etária entre 36 e 45 anos, possuindo níveis de escolaridade ao nível do ensino secundário e superior. Este nível de formação pode significar que existem melhores condições para que os EE compreendam e valorizem as iniciativas relacionadas com o património e, consequentemente, com este estudo. Com este nível de formação, considera-se mais provável que os EE possuam uma expectativa crescente por projetos que aprofundem o conhecimento sobre a cultura e a arte local, como o Figurado de Barcelos. Poderão estes dados, ainda, significar que os EE terão uma maior abertura à participação em atividades que, não só informem, mas que também inspirem sua própria interação com a cultura local.

A forte ligação à cidade, evidenciada pelo fato de 88% dos inquiridos serem naturais de Barcelos, aponta para a possibilidade de uma ligação emocional com o património cultural. Esta identificação pode ser um motor para o envolvimento dos EE em iniciativas escolares que promovam o Figurado de Barcelos como vetor de identidade cultural.

A análise das perceções dos EE acerca da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico revela pontos positivos e áreas a serem desenvolvidas. A valorização da Educação Artística como essencial para o desenvolvimento integral das crianças é um ponto valorizado. A comunicação entre a escola e as famílias também se destaca, refletindo um bom envolvimento parental nas atividades escolares, embora a participação ativa possa ser melhorada.

A satisfação da maior parte dos EE com o tempo dedicado à Educação Artística contrasta com a discordância de alguns, indicando uma necessidade de adequação da carga horária. Os EE entendem que a adequação dos espaços e materiais utilizados nas atividades artísticas requer melhorias, tendo como fim a garantia da qualidade das experiências educativas.

Existe uma valorização da interdisciplinaridade, dando importância à integração da Educação Artística com outras áreas curriculares. Os relatos dos EE apontam que a experiência artística não somente estimula a criatividade, mas também favorece o desenvolvimento emocional e social das crianças, assim como coloca uma tónica na preservação das tradições culturais. A Educação Artística é reconhecida como uma área capaz de equilibrar a influência premente da tecnologia, promovendo interações significativas com materiais e processos criativos. Portanto, essa disciplina não é vista apenas sob uma perspetiva estética, mas como uma componente importante para a formação da identidade dos alunos.

Desta forma, é fundamental que as escolas priorizem a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento de atividades no âmbito da Educação Artística e que mantenham um diálogo aberto e contínuo com os EE. Isso permitirá uma exploração mais completa do potencial desta área no currículo formal, beneficiando o desenvolvimento integral das crianças.

Os dados recolhidos com os questionários revelam um consenso entre os EE relativamente à importância das vivências artísticas na vida das crianças. Este consenso destaca a relevância de experiências culturais, que vão além do ambiente escolar, evidenciando a necessidade de proporcionar oportunidades que fomentem a criatividade e o conhecimento sobre o património cultural. As atividades sugeridas pelos inquiridos incluem visitas a museus, apresentações teatrais, concertos musicais e práticas artísticas como a pintura e a dança, o que indica uma abordagem diversificada em termos de experiências culturais.

É possível perceber através das suas respostas que os EE manifestam um determinado compromisso com a preservação e a transmissão da cultura de Barcelos. As categorias frequentemente selecionadas - monumentos, artesanato e feiras - evidenciam uma valorização dos aspetos tangíveis da herança cultural. Por outro lado, as lendas, as tradições e as práticas religiosas sublinham a relevância do património imaterial.

As respostas dos EE revelam ainda uma consciência crítica sobre a preservação e salvaguarda do património. A valorização do legado cultural e a sua função na compreensão do presente corroboram a ideia de que o património desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos culturalmente informados. Os dados recolhidos valorizam, assim, a interligação entre as vivências artísticas e o conhecimento do património local, evidenciando a importância destas experiências na educação e na construção de uma identidade coletiva sustentável.

A valorização das atividades artísticas no âmbito do património cultural e artístico local constitui uma prioridade para os EE. Os dados obtidos revelam uma consciência acerca da importância dada ao conhecimento das raízes culturais, com grande parte dos EE a apontar para a necessidade de promover a arte local. Este reconhecimento vai para além da apreciação estética, abrangendo também o desenvolvimento do pensamento crítico e da cultura geral, conforme evidenciado pelas respostas.

As estratégias propostas para estreitar a ligação entre a escola e o património artístico local reforçam a preferência manifestada por atividades práticas, por parcerias com artistas e a experiência com materiais artísticos, demonstrando uma valorização de experiências interativas.

Embora a fruição seja mencionada de forma menos expressiva, os encarregados de educação tendem a priorizar os aspetos formativos das atividades artísticas. O respeito pela diversidade cultural e a definição de uma identidade cultural são igualmente salientados, demonstrando a relevância das atividades artísticas, não apenas enquanto veículo de prazer, mas também como uma ferramenta para a formação de cidadãos culturalmente informados. Assim, a perspetiva dos EE revela uma ideia de cultivo de uma geração que valorize e respeite o património artístico local, capacitando as crianças com as competências necessárias.

A análise das perceções dos EE sobre a Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico destaca, assim, a importância desta área para o desenvolvimento integral das crianças. Os EE valorizam a Educação Artística como essencial e reconhecem a necessidade de um diálogo contínuo entre a escola e as famílias para reorganizar a carga horária, a par da qualidade dos materiais e espaços utilizados.

Os resultados dos questionários refletem uma valorização de experiências culturais fora do ambiente escolar, que são vistas como fundamentais para promover a criatividade e o conhecimento sobre o património, sem esquecer a tónica colocada no fator identitário.

É tida como fundamental a interligação entre vivências artísticas e o património cultural, apontando para a importância de proporcionar acesso à herança cultural e de cultivar uma apreciação crítica.

Por fim, é importante referir que a exposição dos resultados das atividades promovidas em meio escolar é considerada importante para os EE, representando este estudo uma oportunidade para responder a esse princípio. Foi importante perceber que essa abertura da escola às famílias e o convocar dessa interação poderá promover uma maior apreciação do Figurado de Barcelos no seio familiar e pode incentivar uma espécie de troca intergeracional, com a finalidade de reconhecer e valorizar raízes culturais.

5.4 Exposição dos resultados da entrevista informal aos artistas do figurado

Os dados recolhidos nas duas entrevistas informais a dois artistas do Figurado de Barcelos foram obtidos antes das implementações das sessões, numa fase inicial do estudo, com a finalidade de obter as perspetivas dos mesmos sobre esta arte, a sua salvaguarda e reconhecimento, bem como a relação com a identidade e que papel a educação tem neste âmbito.

Foram escolhidos dois artistas com um papel preponderante na arte do Figurado, os quais aceitaram de imediato a colaboração no estudo, sendo estes Manuel Joaquim Esteves Lima (um dos Irmãos Mistério) e Maria Conceição Alves Fernandes (Conceição Sapateiro).

As entrevistas obedeceram a um guião inicial, com tópicos orientadores, o qual funcionou como rumo das conversas informais estabelecidas entre investigadora e artistas. Estas entrevistas ocorreram em ambiente informal, na respetiva oficina dos artistas, durante o horário de trabalho dos mesmos. Estes encontros decorreram num ambiente descontraído, em dia e horário combinado, por forma a perturbar o menos possível as suas dinâmicas diárias. Foi possível conversar também com os seus parceiros artísticos, presentes nos momentos, como Francisco Mistério, irmão de Manuel, e o marido de Conceição.

No início de cada entrevista foram explicados os objetivos do estudo e foi feito todo o preâmbulo necessário ao esclarecimento das questões éticas relativas ao mesmo, sendo também permitida a gravação. Os artistas mostraram-se disponíveis e colaboradores, demonstrando mais descontração no desenrolar dos assuntos, à medida que se ia progredindo na conversa.

Os entrevistados são ambos naturais e residentes em Barcelos. As idades dos entrevistados diferem numa década – Manuel com 62 anos e Conceição com 72 anos, à data da entrevista -, no entanto, representam a mesma geração do Figurado, com raízes tradicionais, mas com uma evolução em termos de inovação das peças e das temáticas. Os dois artistas apresentam uma formação inicial equivalente ao 4º ano de escolaridade, contando Conceição com um acrescento, no âmbito do Programa das Novas Oportunidades, equivalente ao 9º ano e com a Formação de Formadores. Ambos possuem uma importante e inegável formação informal, com experiência prática no trabalho em barro desde a infância.

Os entrevistados expressam um vínculo muito forte com a tradição do Figurado ao partilhar as suas histórias de vida, a evolução do seu trabalho e a importância do reconhecimento da sua arte. Manuel recorda que terá iniciado o seu percurso aos 7 anos de idade, tendo-se seguido Francisco. Os dois irmãos expressam a importância da transmissão de conhecimentos e a experiência na formação de jovens. Conceição vai mais longe, ao dizer que terá nascido no barro, o qual fez sempre parte do seu quotidiano, mesmo em Espanha, onde terá dado continuidade à sua arte de modelar e de ensinar outros. É destacada por ambos a importância da experiência em vez da educação formal.

No que diz respeito à valorização estética do seu trabalho, Manuel refere um aumento da procura, com um interesse crescente por encomendas mais complexas. Enfatiza a evolução contínua enquanto artesão, na medida em que se disponibiliza a acolher críticas construtivas. Conceição destaca que o Figurado deve ser valorizado pela sua autenticidade e ligação à tradição, contudo, sente que esta arte não recebe o prestígio adequado.

Para contrariar trajetórias de desvalorização, ambos os entrevistados concordam que a sua abordagem na educação formal e a própria prática do artesanato são fundamentais para a preservação da cultura local. Conceição faz mesmo referência à necessidade de inclusão das artes manuais nas escolas e nos lares de terceira idade.

Manuel e Francisco Mistério trabalham em conjunto. Conceição também trabalha em parceria com o marido e com um dos filhos, que trabalha à roda do oleiro algumas partes das peças, ressaltando a importância da harmonia no trabalho em equipa.

Ambos os entrevistados consideram que o Figurado deve ser valorizado, destacando Conceição a importância de eventos que promovam o artesanato local. Concordam ambos que para uma maior valorização as crianças devem ter contacto com a matéria-prima e com os artistas.

No final das entrevistas, a investigadora agradeceu a agradável oportunidade de partilha das histórias, vivências e a relevância do trabalho dos artistas na cultura de Barcelos.

5.4.1 Análise e reflexão sobre os resultados da entrevista informal aos artistas do Figurado

As entrevistas realizadas a Manuel Mistério e Conceição Sapateiro revelaram uma riqueza de histórias de vida que se entrelaçam na tradição do artesanato, em concreto, com o Figurado de Barcelos. Ambas as narrativas, feitas em tom muito coloquial e de emoção fácil apresentam contextos muito idênticos na iniciação à arte, mas com percursos de vida distintos. Estes percursos convergem na importância da valorização do Figurado, da identidade local e da transmissão intergeracional de conhecimentos.

Os dois artistas destacam o enraizamento do seu trabalho na tradição familiar. Manuel refere a influência do seu pai, artista de renome na cena do Figurado, cuja influência moldou o seu fazer artístico, e do seu irmão, muito ligado à estética e identidade das suas peças. Também Conceição Sapateiro partilha da homenagem feita ao seu pai, pela sua profissão de sapateiro, embora se tenha iniciado no barro pela mão da sua mãe. A expressão destes aspetos ilustra o artesanato como um legado familiar, mais do que de memória cultural ou como apenas uma atividade económica. Ambos os relatos sugerem que as práticas artesanais não são apenas habilidades técnicas, mas também as expressões de identidade.

No que diz respeito à formação e experiência, os entrevistados afirmam a existência de uma educação formal, no âmbito do ensino básico. Manuel destaca a importância que a educação informal teve na sua vida, relatando a sua experiência no barro desde a infância. Também neste âmbito, Conceição reitera esta importância de aprender desde cedo num ambiente familiar. O “aprender fazendo” é um tema revisitado nos seus discursos, refletindo a crença de que o conhecimento sobre este tipo de artesanato se desenvolve através da experiência prática.

No que se refere à valorização e ao prestígio do Figurado de Barcelos, Manuel nota um aumento na procura e na complexidade das encomendas, sugerindo uma crescente apreciação pelo artesanato. Conceição expressa alguma discórdia e reflete sobre o assunto, sugerindo ainda alguma falta de reconhecimento e prestígio das artes tradicionais, apesar das diferenças decorrentes da classificação de Barcelos como Cidade Criativa pela UNESCO. Esta dualidade sugere um dilema no reconhecimento desta arte: a procura pela valorização num mercado que, por vezes, poderá privilegiar uma produção em massa.

Nas duas entrevistas, a questão da educação é um dos temas centrais, com Manuel a falar sobre a importância de envolver as crianças no processo de criação, reconhecendo que a transmissão de conhecimentos sobre as artes tradicionais deve começar desde cedo e com Conceição a complementar esta ideia, ao sugerir que as escolas devem incluir estas práticas, permitindo que

as gerações vindouras reconheçam esta herança cultural. Ambos expressam preocupações sobre a falta de interesse e de compromisso por parte dos jovens, filhos ou formandos, evidenciando o desafio de manter viva esta tradição.

As entrevistas com os artistas do Figurado culminam ambas numa reflexão sobre o futuro do artesanato em Barcelos. Manuel e Francisco, apesar das dificuldades relacionadas com a perda do pai e de um período de dificuldades financeiras, decidiram continuar o legado familiar, demonstrando resiliência baseada, também, numa inovação no que diz respeito à estética e à temática das peças. Conceição Sapateiro destaca a necessidade de reconhecimento e de mais apoio institucional para que o Figurado possa prosseguir e prosperar. São vistos, por ambos, como passos fundamentais para garantir a continuidade desta forma de arte. Uma introdução das artes tradicionais na educação formal, incluindo, desde cedo e desta forma, os jovens. A transmissão de conhecimentos entre gerações é tida como essencial para garantir que as tradições não se percam.

As entrevistas revelam a complexidade do trabalho artesanal em Barcelos, cruzando a tradição, a identidade e a inovação. A procura pela valorização do Figurado de Barcelos é um testemunho da importância cultural desta prática, que representa a herança de uma comunidade, bem como a resistência e adaptação às novas realidades sociais e económicas.

São revelados pelos entrevistados o amor e a dedicação pelos seus ofícios os quais representam um património vivo e em constante evolução.

5.5 Exposição dos resultados da 1ª entrevista semiestruturada aos alunos participantes (Durante a primeira sessão - focus group)

Os dados referentes às conceções prévias dos sujeitos da investigação sobre Arte e Património, bem como a importância dada ao património local e ao Figurado, com sugestão de estratégias, foram recolhidos durante a etapa inicial da implementação da ação através de uma entrevista de *focus group* semiestruturada (Anexo 5), contendo dez perguntas abertas que funcionaram como tópicos de debate previamente selecionados. Esta entrevista foi iniciada com um jogo, que funcionou como motivação para um grupo de 24 crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade, constituído por 13 meninas e 11 rapazes, todos residentes em Barcelos, sendo 23 de nacionalidade portuguesa e um de nacionalidade brasileira.

As respostas dos alunos revelam algumas compreensões diferentes sobre arte e património. Estes associam a arte principalmente às artes visuais, como pintura e escultura, refletindo uma

visão tradicional. No entanto, alguns alunos, como A6, ampliam esta definição ao incluir a olaria, destacando a importância do artesanato local, como os oleiros de Barcelos: "...o barro também é arte. Ollaria também é arte. Temos muitos oleiros aqui em Barcelos, como Rosa Ramalho e isso, entre outros". (A6)

A arte é tida como uma forma de expressão pessoal e cultural, quando A3 menciona que "A arte serve para nos expressarmos, para expressar os nossos sentimentos" (A3), enquanto outras crianças destacam a sua função na identificação de uma região: "Para definir uma região." (A6); "Quando vamos a um sítio, é a maneira de identificarmos a região." (A11)

A discussão sobre se um artesão é um artista revela outras noções. A maior parte dos alunos acredita que a habilidade artística pode ser desenvolvida fora do ambiente escolar, através da prática e da experiência de vida, sublinhando a importância do "jeito" e da aprendizagem autodidata e no seio familiar: "(...) eles aprendem com a vida. Eles aprendem sozinhos" (A6); "(...) mais ou menos sozinhos". (A8); "Sozinhos, não. Experimentaram e depois apanharam o gosto em ser artesãos". (A6); "E o Jeito, não te esqueças do jeito" (A8).; "Fora da escola também há várias oportunidades de aprender. Em casa, por exemplo." (A7)

A somar às artes visuais, os alunos reconhecem outras formas de arte, como canto, dança, fotografia, arquitetura, jogos digitais e culinária, mostrando uma visão abrangente do conceito. A7 faz um paralelo interessante entre a arte e outras áreas do saber, como a matemática e a escrita, indicando transversalidade.

Quanto ao património, os alunos revelam a ideia de que este representa a cultura e a história de um local. As crianças mencionam edifícios antigos, tradições e paisagens naturais como exemplos de património e destacam a importância de preservar tanto os elementos tangíveis como os intangíveis da herança cultural: "Património é a cultura de determinado local". (A3); "É o que o país, cidade ou aldeia tem de importante. É aquilo que caracteriza". (A7); "Património é qualquer coisa importante daquele país." (A24); "Não é qualquer coisa. Podem ser, por exemplo, edifícios antigos, coisas antigas dos nossos antepassados... É isso, coisas importantes da nossa história". (A8); "Podem ser também paisagens naturais, como a Amazónia. (...) Há coisas que não se podem mover, pois não é possível ou são demasiado pesadas". (A6); "Mas há coisas, não sei explicar... Há coisas que são tradições. As danças folclóricas e a Batalha das Flores!". (A17)

As respostas das crianças revelam alguma familiaridade com o Figurado de Barcelos, destacando a importância de experiências práticas para aprofundar o conhecimento sobre o mesmo. Algumas das crianças conhecem o Figurado de forma vaga, associando-o principalmente ao Galo de Barcelos, enquanto outras, incluindo um aluno recém-chegado de outra nacionalidade,

demonstram um conhecimento mais detalhado após visitas ao Museu de Olaria. Este contraste sublinha a necessidade de estratégias educativas que proporcionem experiências intencionais e significativas.

A visita a museus e feiras de artesanato, bem como atividades familiares, são mencionadas como formas de exposição ao património local. Quatro crianças com laços familiares ou de amizade com artesãos relatam experiências práticas no manuseio do barro.

Para promover um conhecimento mais profundo e motivador do Figurado de Barcelos, as crianças expressam preferência por atividades que envolvam contacto direto com artistas e oficinas de trabalho. A experimentação da matéria-prima, o barro, é particularmente apelativa, indicando que atividades mais interativas geram motivação.

A possibilidade de sair do ambiente escolar tradicional para explorar o património local é encarada com grande entusiasmo, sugerindo que a integração de visitas de estudo e parcerias com artesãos locais pode enriquecer a educação formal.

5.5.1 Análise e reflexão sobre a 1ª entrevista semiestruturada aos alunos participantes (antes da implementação das ações - *focus group*)

As crianças demonstram que as suas perceções sobre arte vão para além das artes visuais, incluindo o artesanato local e outras formas de expressão como a culinária, dança e jogos digitais. A identificação da olaria como arte por parte de alguns alunos, como A6, ilustra a valorização do património local e do saber fazer que perpassa as gerações.

A associação entre arte e experiência de vida enfatiza a ideia de que a habilidade artística é frequentemente auto desenvolvida, enraizada nas tradições familiares e na vivência local. Esse entendimento sugere uma valorização das aprendizagens informais, fazendo emergir a necessidade de integrar essas experiências na escola.

As respostas indicam que as vivências artísticas dos alunos estão correlacionadas com a cultura. Alguns dos alunos relatam experiências manuais com barro e mencionam a importância do envolvimento ativo em atividades artísticas, o que reforça a hipótese de que experiências práticas são fundamentais. As referências a museus e feiras de artesanato como momentos em que interagem com o património local destacam a importância de vivências diretas em vez de uma aprendizagem teórica e descontextualizada.

No que diz respeito às ideias prévias sobre património, as crianças entendem que abrange tanto os elementos tangíveis (como edifícios e paisagens) como os intangíveis (como tradições), embora de forma um pouco confusa. Contudo, as citações dos alunos refletem uma consciência da importância de preservar o património local e nacional, reconhecendo uma correlação entre cultura, história e identidade.

A associação do Figurado de Barcelos principalmente com o Galo de Barcelos, e a variação no conhecimento entre as crianças, reforça a ideia de que a familiaridade com o património local é influenciada pela experiência direta com este. Os dados sugerem que as crianças desejam explorar o património, evidenciando a importância de estratégias educativas para esse fim.

Os resultados obtidos através desta entrevista não apenas fornecem uma visão sobre as conceções prévias em relação à arte e ao património, mas também indicam caminhos frutíferos para a intervenção educativa que se propõe. A preferência por atividades dinâmicas sugere que estratégias que promovam o contato direto com a arte e com os artistas, bem como experiências imersivas no património, seriam benéficas. Tais iniciativas sugerem que se pode aumentar o interesse e a motivação das crianças e fomentar uma melhor compreensão da sua herança cultural, criando um elo mais forte entre a escola e a comunidade local.

Através das respostas, é possível concluir que as abordagens pedagógicas mais ativas e que se diferenciam do ensino tradicional, frequentemente marcado pela exposição teórica e pelo afastamento das realidades locais, são as preferidas pelos alunos. A implementação de visitas de estudo, oficinas práticas e envolvimento com artesãos podem traduzir-se em experiências de aprendizagem mais enriquecedoras, ligando as diretrizes curriculares ao património cultural e artístico de forma viva e envolvente. Ao promover visitas a artesãos, por exemplo, as crianças têm a oportunidade de observar e participar em processos criativos que respeitam as tradições e técnicas do seu património. Esta experiência não apenas favorece uma compreensão mais profunda das artes e ofícios locais, mas também permite que as crianças desenvolvam uma apreciação pelo valor cultural e histórico que estas práticas representam.

5.6 Exposição dos resultados das ações - intervenção pedagógica

Ao longo das dez sessões foi observada uma progressão nas interações dos alunos com o património local, assim como uma evolução na sua capacidade de análise e de apreciação estética. Para além da compreensão sobre o Figurado de Barcelos, que foi promovida ao longo de todas as sessões, foi fomentado o desenvolvimento de competências críticas e criativas.

Logo na primeira sessão, as crianças demonstraram motivação ao participarem ativamente no jogo inicial, o qual funcionou como um preâmbulo lúdico aos conceitos de património e de arte. As respostas obtidas evidenciaram conhecimentos prévios sobre património, ainda que vagos. Este primeiro contato com as temáticas estabeleceu um ponto de partida para a exploração dos objetivos do estudo e abriu caminho para que as crianças se expressassem de forma ativa, contribuindo para um ambiente de aprendizagem colaborativo.

As sessões subsequentes que incluíram a atividade da caça ao tesouro, a visita ao museu, a interação direta com obras de arte, o contato com artistas como Júlia Côta e Rosália Abreu, a par das oficinas práticas, que incluíram modelagem em barro e pintura com recurso a diferentes técnicas, foram fundamentais para proporcionar experiências significativas que ligassem os alunos à cultura local e consolidassem conhecimentos sobre o Figurado de Barcelos. Todas as atividades foram propícias ao desenvolvimento da expressão individual e da criatividade das crianças, essenciais para o desenvolvimento da sua identidade cultural.

A análise das respostas dos alunos, dos comentários durante as discussões em grupo e durante as atividades artísticas demonstrou uma crescente capacidade crítica e sensibilidade estética por parte das crianças. Os alunos conseguiram identificar características das peças do figurado, assim como proceder à sua contextualização histórica, cultural e social. Este processo de reflexão foi visível durante a visita ao Museu e durante a análise das obras de arte.

A montagem da exposição dos trabalhos, no final, representou um momento de grande relevância ao permitir que os alunos refletissem sobre o seu próprio processo criativo através da comunicação das suas aprendizagens a toda a comunidade educativa. Foi atribuída responsabilidade a cada criança na organização da exposição o que promoveu um maior sentido de pertença e de valorização do seu próprio trabalho, da mesma forma que estabeleceu laços entre a escola e as famílias.

5.6.1 Análise e reflexão sobre os resultados das ações - intervenção pedagógica

A fase da implementação das ações mostrou-se eficaz para responder às questões de investigação do estudo. Todas as sessões foram importantes na medida em que funcionaram como um instrumento de concretização e de avaliação da investigação decorrida.

Desde o início da investigação, todos os participantes foram recetivos à proposta deste projeto, dado o entusiasmo e adesão imprimidos na colaboração em todos os passos. A concretização deste estudo não teria sido possível sem o envolvimento de todos. É de destacar a participação,

em especial, da comunidade educativa, colocando em primeiro lugar o papel das crianças ao longo de todo o processo.

Procurou-se realizar as sessões num ambiente dinâmico e divertido, no sentido de cativar os participantes. Os conteúdos, as estratégias, os materiais e os espaços foram acompanhados por uma rigorosa pesquisa e pautados por uma entrega da investigadora na sua promoção.

Estratégias mais ativas e fora do espaço escolar captaram a atenção dos participantes, bem como a participação de artistas locais nas atividades. Estas estratégias acabaram por gerar curiosidade nas crianças ao longo do processo, questionando, a cada sessão, o que iria ser desenvolvido na próxima. Foi cumprido, assim, o propósito de perceber que a valorização e a salvaguarda do património local, a par do cariz identitário, gerados pelo estudo do Figurado de Barcelos, pode ser promovido de forma criativa.

É de destacar que o envolvimento de entidades formais (escola) e não formais, como a CAF e o SE do museu, em conjunto com espaços de educação informal (oficina de Júlia Côta), foi enriquecedor da experiência, permitindo perceber que todas estas valências trazem aprendizagens significativas.

Aproveitando a autonomia inerente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares, foi possível introduzir conceitos e outros conhecimentos, dotando as crianças de competências no âmbito do património de proximidade, ao recorrer à implementação de atividades artísticas. Deste modo, foi possível aliar a autonomia à interdisciplinaridade, cruzando áreas de conteúdo como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e a Educação Artística e retirar aprendizagens significativas, baseadas na intencionalidade educativa.

As entrevistas aplicadas no início aos professores e às crianças, para além dos questionários aos encarregados de educação, foram essenciais para traçar e reorganizar as atividades, planeadas em conjunto com a professora participante. Verificou-se que o interesse por atividades mais práticas se sobrepõe ao conteúdo transmitido de modo teórico unilateral.

Para além da avaliação inicial de conhecimentos e de experiências prévias, foi feita uma avaliação sistemática do processo e, por fim, uma avaliação final que permitiu refletir sobre e reformular/adaptar ações, traduzindo-se este processo em algo cíclico e avaliativo contínuo.

A exposição dos trabalhos e a motivação dos parceiros educativos do contexto gerada pelo estudo permitiu reconhecer a repercussão que projetos como este podem ter no futuro.

O desenvolvimento de sessões possibilitou um enriquecimento do conhecimento cultural dos alunos e o desenvolvimento de competências artísticas, aliadas ao foco na valorização da arte e

do património local. Foi através deste projeto que as crianças aprenderam mais sobre o Figurado de Barcelos e lhe atribuíram a devida importância, bem como foi dada a devida ênfase à preservação da sua identidade cultural, refletida em aprendizagens significativas.

A análise dos dados gerados pelo desenvolvimento das sessões, revelou que práticas pedagógicas ativas, que integrem a arte e a cultura local através da Educação Artística, promovem a formação da identidade cultural e o sentido de pertença à comunidade.

5.7 Exposição dos resultados da 2ª entrevista semiestruturada aos alunos participantes (após a implementação das ações - *focus group*)

Os dados obtidos com esta segunda entrevista foram recolhidos após a implementação das ações, através de uma entrevista de *focus group* semiestruturada (Anexo 6), contendo oito perguntas abertas que funcionaram como tópicos de debate previamente selecionados. Esta entrevista foi feita num momento mais intimista, na Sala das CAF, enquanto eram observados alguns dos produtos das atividades. Esta observação, num local calmo e familiar, funcionou como motivação para o mesmo grupo de 24 crianças participantes no estudo.

A avaliação global do trabalho realizado aponta para uma experiência positiva e enriquecedora para todos os participantes. Os alunos sublinharam que tiveram a oportunidade de aprender sobre a arte local, valorizando assim a cultura da sua região e promovendo uma conexão mais profunda com o seu património. Os comentários de A3 e A6 refletem isso mesmo:

“Trabalhar contigo foi excelente. Foi uma forma inovadora de nos mostrar o que é arte, (...) de mostrar como se faz arte. Nós vimos pessoas a fazerem arte. Foi basicamente incrível. E aprendemos muito sobre o conceito de arte cultural daqui.” (A3)

“Aprendemos muito com estas atividades, ao ir ao Museu de Olaria, na caça ao tesouro... Como eu já tinha falado, (...) você levou-nos a mostrar o nosso património, a nossa cultura. É de agradecer.” (A6)

As crianças sentiram que o método de ensino adotado foi inovador e criativo, o que permitiu a exploração da arte de forma ativa. Esta abordagem não só facilitou a aprendizagem sobre a arte, mas também a expressão pessoal e a partilha de emoções através da criação artística:

“A forma como você nos ensinou foi a forma mais criativa e que nos levou a querer aprender.” (A20)

“Gostava de dizer que esta experiência foi a melhor. Eu já tive experiências com barro, com artesãs... Eu já tinha mexido no barro e tudo, mas acho que acompanhar o

caminho... Já fiz com a minha família e tudo, mas gostei mais de estar com os meus amigos, pois podemos conversar sobre tudo, enquanto fazemos obras de arte e nos podemos expressar com os outros.” (A8)

As crianças revelaram, unanimemente, que a experiência foi importante ao sublinharem a relevância de aprender sobre a arte da sua terra, reconhecendo-a como uma forma de expressão. Observou-se nas respostas um reconhecimento da liberdade de criação, proporcionando aos alunos a oportunidade de se expressarem sem restrições:

“Gostei muito de tudo, mas o que gostei mais foi de estar com os meus amigos a fazer obras de arte. E todas ficaram bonitas, no Museu de Olaria! Tivemos uma experiência inovadora ao irmos visitar uma artesã tão conhecida, não só aqui em Barcelos, mas em todo o país. E também achei uma experiência muito boa estarmos a desenhar as nossas próprias artes.” (A8)

“Gostei de tomarmos a liberdade, de fazermos o que quisermos, não nos focarmos numa coisa, termos de nos focar numa só coisa... Não, a arte é isso! (...) Gostei de exercitar a minha criatividade, os meus próprios sentimentos são transmitidos pela arte. Imagina, se estou com raiva, posso fazer uma peça provavelmente que vai sair um diabo.... Resumindo, o que mais gostei foi propriamente mesmo estar a aprender sobre arte, porque já fui para o Museu de Olaria, sim, mas lá não aprendi propriamente como aprendo aqui. (...) Aqui é como se fosse uma aprendizagem sem livros.” (A3)

Quando se tenta perceber na entrevista os pontos fortes das atividades, as crianças apresentaram opiniões diversas sobre os aspetos que mais apreciaram na experiência, destacando a maioria que o que mais lhes agradou foi trabalhar com barro, bem como participar em atividades práticas, como pintura e desenho:

“Gostei de tudo. De mexer no barro, de perceber como era difícil ou fácil. Gostei de estar com os colegas a fazer esta experiência e de, com você, estarmos a aprender ainda mais.” (A13)

“Gostei mais de pintar com o giz pastel (seco e oleoso).” (A18)

“O que eu gostei mais foi de pintar o galo. (vários colegas interrompem e referem que também gostaram) E de também desenhar.” (A24)

De acordo com estes depoimentos, foi visível que os alunos valorizaram ainda a visita ao Museu de Olaria e a interação com artesãos locais. O convívio com os amigos durante as atividades foi também referido como uma parte significativa da vivência.

As dificuldades sinalizadas pelos alunos, ainda que presentes, não ofuscaram a apreciação geral da experiência. Algumas referências à execução de determinados detalhes nas obras de arte foram feitas, embora não tenham sido acompanhadas de uma insatisfação significativa, como expõe A11: *“Tive dificuldade nos detalhes. De fazer os detalhes”*.

Uma das crianças verbalizou as dificuldades na dinâmica de trabalho em equipa, especialmente em contextos que exigiram coordenação e comunicação eficazes, como na atividade da caça ao tesouro, contrariando a percepção da maioria da turma.

Após as sessões, as crianças revelaram ter uma noção de património diferente das apuradas durante a primeira entrevista. A evolução do conceito de património local apresentada nesta segunda entrevista demonstra um entendimento de que o património não é um conjunto estático de objetos e de tradições, mas sim um elemento dinâmico que contribui para a formação de identidade, educação e crítica cultural:

“O património define-nos.” (A11)

“Se não tivéssemos património, ninguém ia conhecer Portugal.” (A20)

“Se..., bem, como a M. disse, se não existisse o património (...) o património é uma fonte de conhecimento para nós e para os outros, sobre uma área ou país. Se o património, as estátuas e assim essas coisas não existissem, os países não seriam tão reconhecidos.”
(A5)

“Define-se com a nossa cultura e pertence a todos. É como um cartão de cidadão.” (A6)

Os participantes destacaram que o património é fundamental para a definição da identidade de uma comunidade ou país. A afirmação de que o património nos define e a ideia de que se não tivéssemos património, ninguém nos iria conhecer enquanto povo, sublinham a ligação intrínseca entre a cultura local e a sua expressão patrimonial. Isso sugere que o património local não é apenas um legado histórico, mas um reflexo da identidade coletiva, que fortalece laços comunitários e promove um sentido de pertença.

Para as crianças, concordando com as suas respostas, o Património é também concebido como uma fonte de conhecimento e que através da sua preservação e valorização, os indivíduos ganham acesso a narrativas históricas e culturais que moldam a percepção de uma região. O reconhecimento de que *“o património é uma fonte de conhecimento para nós e para os outros”* (A5) enfatiza a função educativa do património, sendo essencial não apenas para os locais, mas também para visitantes que procuram compreender a história de uma cultura.

Outra interpretação retirada sobre o conceito de património foi a relevância da crítica na apreciação do mesmo. Ao afirmar que *"não haveria arte sem crítica"* (A3), os participantes quiseram transmitir que a reflexão crítica é necessária para o desenvolvimento cultural. Esta ideia de que a crítica e a apreciação estética são essenciais para o entendimento e valorização do património local sugere que a salvaguarda vai para além da mera conservação, envolvendo um diálogo ativo entre as gerações e as tradições:

"(...) a arte existe (no património) para nos fazer pensar. (...) Porque se não houvesse crítica (...) as pessoas não iam ter gostos se a crítica não houvesse." (A6)

"E não haveria arte sem crítica." (A3)

"Praticamente, se a crítica não existisse, os gostos também não existiam. Tipo, as votações seriam sem sentido. Tu não terias críticas para um ou outro... não haveria evolução." (A5)

"O ser humano tem de ser crítico. Se não for crítico, a evolução não anda. Porque, imagina, se as pessoas não criticassem a monarquia, ainda até hoje estaríamos numa época medieval." (A3)

"Património é, como muita gente disse, é o que nos define porque esta arte (o Figurado) podia ter nascido noutro lugar, mas não. Nasceu aqui em Barcelos e esta deve ser mais valorizada do que já é, devia ser mais conhecida, porque há pessoas e países até, que não dão muita importância à sua arte e à sua cultura." (A8)

Segundo as crianças, esta experiência ampliou os seus conhecimentos e favoreceu a compreensão da cultura local. Ao investigar a arte e a história locais, os alunos reconheceram que o património transcende a catalogação de objetos, configurando-se como um elemento distintivo da identidade de uma comunidade:

"Sim. Estas atividades foram enriquecedoras, não assim de riqueza, mas de conhecimento, já que isto foi uma experiência educativa. Não foi só uma brincadeira. Foi arte! A arte é uma coisa que se pode aprender e não é uma coisa que se aprende em livros, uma coisa que se aprende a ver, a fazer." (A3)

"As nossas atividades enriqueceram o nosso conhecimento... cultural." (A6)

Os alunos consideram a salvaguarda do património artístico local como fundamentais:

“Deve passar de geração em geração para a nossa terra ter um reconhecimento, uma cultura, porque senão ninguém ia visitar. Se aquela terra não tivesse nada interessante, ninguém ia visitar aquilo.” (A6)

“Sim, porque é tipo o cartão de cidadão!” (A24)

“Sim, porque cada cultura tem o seu significado.” (A8)

As atividades realizadas sobre o Figurado foram reconhecidas como um ponto de partida para a compreensão da cultura de diferentes localidades. A resposta de A7 explica que, ao compreenderem o que compõe o património local, são capazes de estabelecer paralelos com o património de outras regiões do mundo, facilitando uma apreciação das diversas culturas:

“Ao percebermos o que é que é património, percebemos o que é património local, certo? Assim conseguimos perceber o que é que são outros patrimónios, certo? Porque é praticamente a mesma coisa. Já é meio caminho andado para compreender as outras culturas e as outras coisas.” (A7)

Os participantes valorizaram a experiência, tanto em termos de crescimento pessoal quanto na aquisição de conhecimento cultural, como expressam as seguintes declarações:

“Tem sido fundamental (este trabalho) para as nossas vidas e para o nosso conhecimento enquanto crianças.” (A6)

“E quando eu voltar para o Brasil, vai ser muito “top”!” (A24)

“E também para preparar-nos para a história! (...) E também porque várias pessoas não conheciam Barcelos.” (A19)

“Eu não conhecia a lenda do galo!” (A13)

5.7.1 Análise e reflexão sobre a 2ª entrevista semiestruturada aos alunos participantes (após a implementação das ações - *focus group*)

Esta experiência proporcionou às crianças uma aprendizagem significativa acerca da arte e da cultura local, promovendo a criatividade e a expressão pessoal dos alunos. Esta intervenção, para as crianças envolvidas, destaca a relevância de atividades práticas que combinam a exploração cultural local com a expressão artística, ao mesmo tempo que proporcionou uma aprendizagem prazerosa, alinhada com as necessidades e desafios identificados.

As crianças demonstraram um entusiasmo contagiante pela experiência, classificando-a como “excelente”, “incrível” e “a melhor”. A aprendizagem sobre a arte e a cultura local apontada como importante, com destaque para a visita ao Museu de Olaria e a caça ao tesouro, atividades estas que permitiram uma imersão prática e ativa. A forma criativa de desenvolvimento das atividades foi elogiada, despertando a curiosidade e o desejo de aprender. A experiência em grupo também foi valorizada, proporcionando momentos de partilha, de conversa e de expressão artística, o que tornou a aprendizagem mais significativa.

As crianças referem uma especial apreensão da importância da arte como forma de expressão cultural e revelam uma crescente consciência do património e da riqueza da sua história local.

A experiência artística com as sessões desenvolvidas proporcionou um ambiente propício à expressão criativa, evidenciando o potencial da arte como ferramenta de aprendizagem desligada dos modelos tradicionais. Esta intervenção despertou um grande entusiasmo, apontando como benefício, por parte das crianças, a liberdade de experimentação.

No entanto, a análise do desempenho dos alunos revelou dificuldades em relação à precisão na execução de detalhes e à dinâmica de trabalho colaborativo. Observa-se a necessidade de fomentar o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da habilidade técnica nas atividades futuras, a fim de fortalecer a confiança dos alunos na expressão artística.

As respostas evidenciam uma profunda ligação entre o património e a identidade. O património é, assim, visto como uma fonte de conhecimento e reconhecimento, um “cartão de cidadão” que atesta a cultura e história de um território. A crítica e a evolução do gosto artístico são consideradas cruciais, pelas crianças, para a valorização do património local, o qual, como no caso do Figurado, deve ser promovido para além das fronteiras nacionais. A análise das respostas revela uma consciencialização da importância do património como um bem comum, que contribui para a construção da identidade e para a projeção do país no mundo.

A falta de conhecimento e de investimento no património local, como referido por A8, pode levar à sua desvalorização e à perda de um importante elemento da cultura e da história nacional. Revela-se a necessidade de promover a consciencialização sobre a importância do património para a identidade e para a preservação da memória cultural.

Consegue retirar-se das respostas das crianças a existência da compreensão do conceito de património cultural como algo que enriquece o conhecimento, tanto pessoal como coletivo. A definição da arte reside em algo que se aprende a ver e fazer, demonstrando a importância da experiência direta e da interação com o património para a sua apreensão. A ideia da necessidade de transmitir o património às gerações futuras para garantir o reconhecimento da cultura e o

turismo evidencia a relevância dada à parte económica e social. A comparação com o cartão de cidadão e a ideia de que o património local permite compreender outros patrimónios reforça a importância do conceito para a compreensão de diferentes culturas.

As respostas demonstram uma visão abrangente do património cultural e o reconhecimento da sua importância como elemento fundamental da identidade e história de uma comunidade.

Em conclusão, as observações dos entrevistados evidenciam que o trabalho teve um impacto significativo no seu percurso, proporcionou aprendizagens, enriquecimento cultural e a possibilidade de viver novas experiências artísticas. Através do trabalho desenvolvido, os participantes puderam conhecer novos espaços, ampliar os seus conhecimentos e fortalecer a sua identidade cultural.

5.8 Síntese

Neste capítulo são expostos todos os resultados obtidos através das entrevistas, dos questionários e das sessões implementadas, por ordem cronológica. A exposição dos resultados é acompanhada pela análise crítica dos mesmos, sob a forma de reflexão.

CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO E RECOMENDAÇÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

6. Introdução e finalidades

O objetivo do Capítulo VI é apresentar as conclusões da investigação, expondo os principais resultados obtidos a partir das ações realizadas e respondendo às questões de investigação formuladas no Capítulo I. Serão discutidas, igualmente, as implicações que os resultados têm para a prática pedagógica, traduzidas nos benefícios relacionados com as atividades propostas e em que medida podem as mesmas contribuir para a mudança em termos educativos e culturais.

Por fim, serão sugeridas novas linhas de investigação sob a forma de recomendação para futuros estudos.

6.1 Conclusões

Este estudo centrou-se na valorização do Figurado de Barcelos enquanto expressão artística e parte integrante do património cultural local, procurando perceber de que forma pode a escola pode abordar e promover a salvaguarda desta arte no currículo formal. As conclusões do estudo derivam das atividades desenvolvidas ao longo das sessões, das reflexões dos alunos e das perceções dos professores, dos encarregados de educação e dos artistas entrevistados.

Os dados recolhidos durante as entrevistas e questionários revelaram que todos os participantes reconhecem a importância da Educação Artística nos currículos formais. Este reconhecimento revelou a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize o património local.

Através da metodologia de investigação-ação, este estudo demonstrou que a arte do Figurado de Barcelos pode ser explorada no contexto da disciplina de Educação Artística, mais especificamente nas artes visuais, mas também de forma transversal às várias áreas de estudo, funcionando como ferramenta pedagógica para desenvolver competências artísticas, emocionais, culturais e históricas. As sessões práticas mais apelativas para as crianças, como as de modelagem em barro e pintura, bem como a dramatização, os jogos em grupo, o contacto com os artistas e as saídas de campo, contribuíram para que as crianças desenvolvessem competências estéticas, emocionais e criativas. As entrevistas com as crianças revelaram a sua satisfação, apontando as atividades como “enriquecedoras” e como motores de aprendizagem

sobre a arte e cultura da sua terra e destacando, ao mesmo tempo, a importância do Figurado como um “cartão de cidadão” da cultura barcelense.

Com as atividades desenvolvidas ao longo de dez sessões, as crianças tiveram oportunidade de experimentar de forma direta a arte local, traduzindo-se no aumento do apreço pela cultura e património da sua localidade.

De seguida, apresentam-se as questões que nortearam a investigação e procura-se dar resposta às mesmas, de acordo com os resultados obtidos durante a implementação da ação e através dos dados recolhidos no processo de investigação.

6.1.1 Como pode o conceito de Figurado de Barcelos ser explorado na Educação Artística, especificamente nas Artes Visuais, do 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico?

De acordo com os dados recolhidos, o Figurado de Barcelos pode ser explorado no âmbito da Educação Artística com estratégias ativas, que promovam a envolvimento dos alunos na cultura local. Atividades práticas como a visita ao Museu de Olaria e a interação com artistas locais revelaram-se indispensáveis para promover o interesse dos alunos e para estimular a sua curiosidade. A ligação entre a sua própria identidade cultural e a arte do Figurado foi estabelecida, reconhecendo a relevância da cultura local como parte integrante dos seus conhecimentos e vivências. Deste modo, o estudo revela que o Figurado de Barcelos é um recurso criativo para a integração da Educação patrimonial no 1º ciclo do Ensino Básico, através da consciencialização sobre a importância da preservação do património e o fortalecimento da ligação à identidade coletiva local.

A integração do Figurado de Barcelos nas atividades propostas auxiliou o desenvolvimento de habilidades de criação artística, como na modelagem, na pintura e na dramatização, assim como contribuiu para a aquisição de competências culturais, como a apreciação estética e o valor simbólico, relacionado com a vertente imaterial desta arte popular.

Percebeu-se que o Figurado de Barcelos, dado o seu valor patrimonial, pode funcionar como ponto de partida para a valorização do património cultural local no currículo formal, mais concretamente no âmbito da área de conteúdo de Educação Artística, mas também em todas as outras áreas de estudo, como o Português, Matemática e Estudo do Meio, com as devidas adaptações.

6.1.2 Que estratégias educativas e recursos podem ser utilizados para promover o Figurado de Barcelos de forma significativa e envolvente no contexto de sala de aula?

Esta investigação identificou e testou várias estratégias pedagógicas, como as saídas para o museu e para a oficina de trabalho, a entrevista a uma artesã local, a modelagem no barro, a pintura, a dramatização, a observação e análise das obras de arte, a pesquisa autónoma e as discussões em grupo. Estas estratégias revelaram-se eficazes para envolver os alunos de modo ativo e para promover a constante reflexão crítica sobre a arte e cultura local, proporcionando uma experiência direta com a arte.

Foi, assim, uma evidência, neste estudo, a eficácia das intervenções práticas. Atividades lúdicas, as quais funcionaram como motivação e como fundamento de aprendizagens significativas, como as dinâmicas de grupo iniciais e a caça ao tesouro, revelaram-se estratégias úteis para cativar a atenção das crianças e promover o seu envolvimento.

A interação com os artistas locais, na escola com Rosália Abreu e na oficina de Júlia Côta, rejeitando abordagens unicamente transmissivas, revelou-se enriquecedora e de agrado geral, ao promover uma ligação emocional às raízes da comunidade local.

A colaboração com artistas do Figurado, com as técnicas do Serviço Educativo do Museu de Olaria e a utilização de espaços culturais externos à escola como recurso, foram importantes na criação de, mais do que experiências, vivências de aprendizagem diferentes do habitual.

Não se poderá deixar de referir, igualmente, o impacto criado pela exposição junto de toda a comunidade educativa, através da apresentação dos produtos gerados durante a intervenção. Tendo coincidido com a festa do final do ano letivo, a exposição, que foi preparada com entusiasmo pelas crianças, pela investigadora e pela professora titular, foi um evento com muita afluência. Durante o mesmo, as crianças tiveram oportunidade de mostrar com orgulho o trabalho e as suas aprendizagens, funcionando como cicerones durante o percurso. Esta evidência demonstrou que o *feedback* relativo à exposição foi motivador para as crianças e motivo para prolongar a aquisição de conhecimentos para as famílias.

6.1.3 Que benefícios podem resultar das atividades propostas e em que medida podem as mesmas contribuir para a mudança em termos educativos e culturais?

Os benefícios observados gerados pelas atividades propostas foram multidimensionais.

Em primeiro lugar, os resultados do estudo indicam que as ações da investigação contribuíram para o desenvolvimento da identidade cultural das crianças, promovendo, desta forma, a valorização do património local e a cidadania cultural. A exploração do património artístico local permitiu que as crianças adquirissem um conhecimento mais profundo sobre a sua cultura e memória coletiva, promovendo um maior sentido de pertença, de acordo com o revelado na última entrevista com o grupo.

As capacidades críticas e estéticas sofreram também uma evolução, contribuindo para este fim a análise e contextualização das obras de arte observadas e as reflexões sobre o significado cultural do Figurado de Barcelos.

Para além da maior consciencialização da sua identidade cultural, do desenvolvimento de competências críticas e estéticas e do respeito pelas formas de arte *hiddenstream* e consequente necessidade de preservação, as ações favoreceram o reforço de competências emocionais como a empatia, cujo valor poderá ser conducente ao respeito pela diversidade. Ao trabalhar em grupo, as crianças foram capazes de colaborar, de comunicar e de resolver problemas em conjunto, competências estas necessárias para a vida em comunidade. Este tipo de aprendizagem fortaleceu, de igual forma, as relações interpessoais, entre pares e entre crianças e adultos, tornando-as mais dispostas a expressar e a ouvir as diferentes opiniões e a valorizar as experiências dos outros.

No que diz respeito aos contributos para a mudança em termos educativos, as atividades desenvolvidas na investigação desafiaram algumas das normas educativas tradicionais, muito baseadas na transmissão e no seguimento de manuais. Através desta metodologia foi possível observar que as práticas pedagógicas que integram o património e a arte promovem uma educação mais contextualizada, sendo que a integração de atividades artísticas no currículo constitui uma necessidade para responder aos desafios contemporâneos da educação.

No que se refere às implicações culturais, o impacto das atividades foi muito para além do ambiente escolar, entrando na esfera cultural da comunidade local. Através do importante vetor de identidade cultural que representa o Figurado de Barcelos, as atividades contribuíram para a valorização e preservação das tradições locais. A proporcionar a interação com os artistas e ao

explorar da forma mais profícua a história do Figurado, as crianças tornaram-se embaixadoras da sua cultura, constituindo elas próprias o veículo do conhecimento adquirido para as suas famílias e para a comunidade em geral. Esta evidência desta disseminação do conhecimento cultural pode promover um ciclo de valorização que beneficia as gerações atuais e que também assegura essa transmissão das tradições para as vindouras. Por outro lado, este facto pode favorecer o respeito e o diálogo intercultural ao reconhecer e ao contactar com outras culturas, noutros espaços do mundo.

A consciência crítica desenvolvida pelas crianças ao longo do processo fez com que estas reconhecessem a importância da preservação do património, podendo ter um efeito multiplicador e incentivando a sua participação mais ativa na comunidade no que respeita à valorização da sua cultura e na defesa das suas tradições.

6.2 Implicações da investigação

As implicações deste estudo relacionam-se com a prática pedagógica, pois trazem à superfície o reforço da importância da disciplina de Educação Artística no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico, não apenas como uma área autónoma, mas também no que diz respeito à sua transversalidade às diferentes áreas de conteúdo.

Assim, os resultados desta investigação apresentam o papel fundamental da Educação Artística no conjunto de disciplinas do 1º ciclo, através da qual é possível promover o desenvolvimento integral das crianças e que, aliada inegavelmente à Educação patrimonial, é capaz de proporcionar uma ligação com os contextos culturais locais.

A investigação-ação desenvolvida apresenta-se como o uma base para a integração do património local, recorrendo a uma importante fonte patrimonial do concelho de Barcelos que é o Figurado, na prática pedagógica no âmbito da Educação Artística. Propõem-se, assim, estratégias e diferentes recursos educativos que podem ser adotados em diversos contextos, atendendo ao público-alvo em questão, enriquecendo o currículo através da promoção e da valorização do património local. A integração da arte local na prática pedagógica compreende-se não apenas como um conteúdo programático, mas também como uma importante vivência cultural. O Figurado de Barcelos foi um ponto de partida, neste estudo, para fomentar discussões sobre a cultura local, para fazer uma ligação à história da comunidade, bem como para perceber o papel da arte na formação da identidade coletiva.

As estratégias experimentadas e sugeridas poderão ser redesenhadas para diferentes contextos e a diferentes territórios, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação culturalmente relevante, que fortaleça a identidade cultural e que, ao mesmo tempo, prepare os alunos para o respeito por outras culturas e para serem cidadãos globais.

A investigação sugere também que as parcerias com artistas da localidade e de outras instituições culturais são essenciais no enriquecimento das aprendizagens, ao proporcionar experiências práticas, as quais favorecem a valorização do património.

De igual modo, este estudo sugere a importância de um investimento na formação dos professores, não só na sua formação inicial, mas também na formação contínua, devendo incluir abordagens mais profícuas sobre Educação artística e Educação patrimonial. Ao desenvolver competências nesta área, os professores serão mais capazes de integrar estas áreas na sua prática pedagógica, retirando resultados de aprendizagem mais frutuosos por parte dos seus alunos.

O método de investigação-ação foi o mais adequado para perceber o papel da escola na valorização do Figurado de Barcelos, ao permitir uma abordagem que aliou a teoria à prática, refletindo e avaliando de modo contínuo todas as intervenções, garantindo que estas fossem efetivas no desenvolvimento cultural e artístico das crianças.

6.3 Reflexão sobre o método de investigação-ação e lições aprendidas

A escolha desta metodologia foi estratégica para o estudo, já que combina dois processos que se complementam: a ação e a reflexão sistemática. Esta abordagem mostrou-se pertinente dada a natureza do tema e os objetivos da pesquisa, assim como, o contexto escola. Foi, portanto, uma escolha adequada pois não explorou apenas a arte em si, mas também a forma como esta pode ser transmitida e valorizada no contexto formal.

O desenvolvimento de atividades permitiu, em tempo real, cruzar constantemente a teoria e a prática pedagógica, aliado ao processo dinâmico de reflexão crítica e de constante adaptação e ajustes dos planos. A escola foi, deste modo, transformada num laboratório de aprendizagem onde a arte local funcionou como um recurso capaz de dar resposta na construção da identidade coletiva.

O grande desafio do método, apesar dos benefícios já descritos, relacionou-se com a procura de um equilíbrio constante entre a ação educativa e a reflexão contínua. A necessidade de ajustar as intervenções em tempo real causou, por vezes, uma certa pressão, obrigando a investigadora a debruçar-se na procura de estratégias mais envolventes, que incluíssem todo o grupo.

Foi desafiante, igualmente, fazer as planificações para o 1º ciclo e traçar os objetivos do estudo com as Aprendizagens Essenciais das diferentes áreas de conteúdo, por forma a tornar as sessões relevantes em termos educativos.

Selecionar de forma rigorosa os conteúdos da arte local, sem reduzir a sua complexidade cultural e artística, foi, de igual modo, desafiante. O objetivo foi o de adequar o tema à faixa etária em questão, sem lhe retirar toda a riqueza material e imaterial existente.

Uma das lições mais pertinentes aprendidas em todo o processo de investigação foi a de reconhecer a importância de um processo reflexivo constante. Foi através da avaliação contínua, a par das reflexões, em conjunto e individuais, feitas no final de cada ciclo, que se evidenciou o sucesso da integração do Figurado de Barcelos no currículo.

Não se limitando apenas a dar respostas, a investigação-ação desenvolvida criou um espaço de diálogo e de construção conjunta sobre o valor do património local. A somar a isso, a investigação proporcionou uma aproximação da escola à comunidade envolvente e contagiou com motivação os parceiros educativos do contexto, incentivando-os a explorar a riqueza das tradições locais e a mostrar os produtos das suas atividades.

6.4 Recomendações para linhas de investigação futuras

No sentido do aprofundamento do conhecimento e valorização do património cultural, no âmbito da Educação Artística, surgem, após este estudo, novas ideias que poderão funcionar como novas linhas de investigação no futuro.

Assim, seria pertinente explorar o impacto de atividades artísticas em diferentes idades e em diferentes contextos educativos. Isto é, não só no 1º ciclo do ensino básico, mas também no pré-escolar, nos ciclos seguintes e até no ensino superior ou em escolas com diferentes abordagens curriculares e metodológicas, com a finalidade de compreender de que forma a arte local é abordada ao longo da trajetória escolar, bem como observar como a perceção e valorização cultural se manifesta em diferentes momentos do desenvolvimento.

Outra recomendação prende-se com a expansão desta investigação para outras localidades com tradições artísticas locais idênticas ao Figurado de Barcelos, com o objetivo de perceber como esse património é valorizado nos contextos educativos e de que forma as práticas pedagógicas contribuem para a formação da identidade cultural.

Uma outra linha de investigação poderia considerar a diversidade cultural existente na atualidade nas salas de aula ou em contextos multiculturais, questionando a formação da identidade cultural, no âmbito da disciplina de Educação Artística. Numa era onde o diálogo intercultural está cada vez mais presente, seria interessante investigar também de que forma a valorização do património local pode influenciar a formação de atitudes mais inclusivas e de respeito em relação a outras culturas, formando cidadãos críticos, que reconhecem a diversidade e que contribuem para o fortalecimento de uma cidadania global.

Desenvolver um estudo sobre a importância das parcerias entre a escola e outras instituições culturais, avaliando a sua eficácia e a sua otimização no sentido de beneficiar as práticas pedagógicas, poderia constituir uma outra relevante investigação. Esta recomendação residiria na exploração da colaboração direta entre a escola e os artesãos locais, enriquecendo a experiência educativa e resgatando a preservação dos saberes populares.

Em todas as linhas que se apresentam, realizar investigações qualitativas que envolvam os sujeitos em ambientes de aprendizagem ativa, e que incluam a voz dos alunos, poderia funcionar no sentido de uma compreensão mais profunda das suas experiências e perceções sobre a arte e sobre o património cultural.

6.4 Considerações finais

Na conclusão deste trabalho, percebe-se que é importante pensar de que forma é que o património é incluído nos currículos escolares e é também fruído, visitado, conhecido e valorizado, mais concretamente, o património de proximidade.

Fazer da arte, do património e da cultura currículo, com as devidas adaptações, foi uma das premissas deste trabalho. O propósito não foi que as crianças obtivessem conhecimentos neste campo no tempo extracurricular, mas sim, na escola e com a escola, ir aos sítios da cultura e fazer disso currículo, de um modo ativo. Foi necessário, assim, fazer com que os agentes, em primeiro lugar os alunos e depois professores e famílias, olhassem para o património como algo

que é seu, que os identifica, que usam, que convocam e que mobilizam para as suas próprias aprendizagens.

É importante que a escola aponte o foco para o património local, material e imaterial, para que seja possível valorizá-lo e para que se consiga, através deste, sentir a pertença a um lugar. Muitas vezes se sente que se valoriza o património que é sobejamente conhecido por todos, mas aquilo que se quer afirmar é que devemos conhecer tanto esse, que é fundamental para conhecermos a nossa identidade e a nossa história, como aquele que está próximo e que, por vezes, é aquele pelo qual passamos todos os dias e que olhamos sem ver. É esse olhar algo desatento que se pretende mudar, um olhar do quotidiano que desvaloriza o património em si, pois é aquele que se banaliza por fazer parte do sítio onde se vive ou por onde se passa.

As escolas são importantes veículos de informação, onde se gera muito conhecimento efetivo, funcionando como imensas caixas de ressonância, que têm muitos alunos e por detrás muitas famílias. Foi, neste caso, um trabalho importante nesse sentido, uma vez que conseguiu galgar os muros da escola, numa perspetiva mais abrangente. A escola representou um importante papel na sensibilização de todos para a causa do património e para a necessidade da sua salvaguarda e preservação.

Este trabalho, sendo apenas um entre muitos outros, representou a possibilidade efetiva de derrubar os muros da escola, aproximando esta espécie de microssociedade daquela macrossociedade que a envolve, descobrindo esse lugar de proximidade, o artesanato e o poder do contacto com a sua história e as histórias de pais e avós. Todas estas descobertas são currículo e em tudo isso se aplica o conhecimento que na escola é transmitido e ensinado. Ora, as práticas tradicionais, do local onde determinada escola se insere, podem ser convocadas para a prática curricular.

De 2017 em diante deu-se a capacidade às escolas de flexibilizar o currículo, numa lógica de autonomia. Esta lógica assenta na ideia de que cada comunidade educativa pode gerir melhor como desenhar respostas curriculares para as características dos seus alunos, sem, no entanto, hipotecar aquilo que é entendido como um currículo nacional a cumprir. Portanto, esta lógica de autonomia e flexibilidade curricular, que reside na apropriação do local, é uma boa resposta à integração e ao desenvolvimento de conhecimentos, de capacidades e de princípios intimamente relacionados com aquilo que é entendido como expressão cultural.

É importante olhar para o currículo entendendo o património como indispensável à construção do conhecimento e ao desenvolvimento do cidadão do século XXI. A escola é, assim,

fundamental para o equilíbrio social, representando uma resposta democrática para todos. Não poderá ser, neste sentido, apenas cumpridora de um currículo básico e não procurar o que é mais desafiante. Como demonstrou esta investigação, é mais desafiante sair da escola para ir ao museu, para ir aos locais de cultura, deixar entrar os artistas na escola, sendo isto tão importante como todas as outras atividades previstas. Um currículo básico não chega para os nossos alunos, para o nosso futuro e percebe-se que através das artes, da cultura e do património, é possível dar um sentido àquilo que se aprende nas escolas.

Esta investigação, com a devida tónica de inovação, através de práticas pedagógicas alternativas, envolvendo adaptações do currículo, mostrou que o papel dos professores é fundamental. A intervenção comportou a utilização de novos materiais, o uso de novas estratégias e atividades e ousou na alteração de crenças por parte dos intervenientes. Ao basear a investigação numa prática reflexiva contínua foi possível fazer uma reorganização de conteúdos, de horários e de intervenientes, dando sentido às práticas educativas.

O Figurado de Barcelos é uma parte viva da identidade da comunidade barcelense e merece ser valorizada e transmitida às futuras gerações, sendo muito mais do que apenas um objeto de estudo. Neste sentido de valorização do património local, a Educação Artística é fundamental, garantindo que as tradições culturais continuem a prosperar e, também, a inspirar.

Concluindo, este estudo evidenciou a importância de continuar a desenvolver práticas pedagógicas que integrem o património local e a arte, contribuindo desta forma para a formação de cidadãos críticos e conscientes da sua identidade cultural, capazes de dialogar com a diversidade do mundo contemporâneo. Portanto, a colaboração entre escola, artistas e comunidade pode e deve ser promovida no sentido de enriquecer o processo educativo e de assegurar a continuidade e a valorização do património cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrams, L. (2010). *Action Research*. Pearson.

Almeida, E & Solé, G. (2016). A construção do conhecimento histórico sobre o Manuelino a partir de fontes patrimoniais da cidade de Braga: um estudo com alunos do 5.º ano de escolaridade. Isabel Barca & Luís Alberto Alves. (2016) *Educação Histórica: Perspetivas de investigação nacional e internacional*, 138-155.

Almeida, J.C. (2001). Em defesa da Investigação-Ação. *Sociologia, problemas e práticas*. 37, 175-176.

Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. C/ Arte.

Barbosa, A. M. (2012). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. Cortez Editora.

Barbosa, A.M. (2005). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. Editora Perspectiva S.A.

Barca, I., & Pinto, H. (2014). Um percurso na cidade de Guimarães, Património da Humanidade: concepções de alunos e professores. *Cultura Histórica & Património*, 2, 5-29.

Barca, I.; Solé, G; Pinto, H.; Lopez, R. F.; Martínéz, T.& Sabaté, M. (2015). *Educação histórica e educação patrimonial- novos desafios*. *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência patrimonial*. Centro de Investigação em Educação (CIE), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.

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

Boughton, D., & Mason, R. (1999). *Beyond multicultural art education: international perspectives*. Waxmann.

Brighenti, S. B. (2021). A cultura e a promoção da democracia: recomendações da Carta do Porto Santo para os museus. *Midas*, 13. <https://doi.org/10.4000/midas.2749>

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.

Choay, F. (2010). *Alegoria do Património*. Edições 70.

- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Editorial La Muralla.
- Collins, G., & Sandell, R. (1987). Women's achievements in Art: An Issues Approach for the Classroom, *Art Education*, 40, 3, 12-21.
- Coutinho, C. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Cruz, A. (2009). *Artes de mulheres à altura das suas mãos: o figurado de Galegos revisitado*. Edições Afrontamento.
- Custódio, J. (2000). Educação patrimonial. *Revista da Associação Portuguesa dos Municípios com Centro Histórico*, 1 (4), 10-11.
- De Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados*. Instituto Piaget.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão sobre a Educação para o século XXI*. Edições Asa.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong, W. S. & Zhou, N. (2006). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. Cortez.
- Dewey, J. (2010). *Arte como Experiência*. Martins Fontes.
- Eisner, E. (2008). Arte e Conhecimento. In J. G. Knowles, & A. L. Cole (Orgs.), *Manual das Artes em Pesquisa Qualitativa: Perspectivas, Metodologias, Exemplos e Questões* (pp. 3-12). Publicações Sage.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- Farias, E. K. V. (2002). A construção de atrativos turísticos com a comunidade. In: Murta, S. M.; Albano, C. (orgs.), *Interpretar o património: um exercício do olhar*. Edições UFMG.
- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: Uma metodologia para a prática e investigação docente. *Revista Onis Ciência*, 1 (2), 16-31.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Pedagogo.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do Oprimido*. Paz Terra.

Gardner, H. (2002). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Artmed Editora.

Gimeno, J. S. (2000). *A educação obrigatória: O seu sentido educativo e social*. Porto Editora.

Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P. & Marques, C. G. (2021). *Manual de investigação qualitativa*. Pactor.

Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real*. Penso.

Hill, M. M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. Sílabo.

Jesus, P., Azevedo, J. (2020). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (20), 21-55.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Editorial Laertes.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.

Latorre, A. (2003). *La investigación-Acción – Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Editorial GAÓ.

Lowenfeld, V. e Britain, W.L. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.

Magalhães, F. (2005). *Museus - Património e Identidade. Ritualidade, Educação, Conservação, Pesquisa, Exposição*. Profedições.

Marques, J. (2013). Museus Locais: conservação produção de memória coletiva. *Revista Vox Musei arte e património*, 1 (2), 235-246.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora

Mendes, A. R. (2012). *O que é património cultural*. Gente Singular editora.

Miguéns, M. (2019). *Estado da Educação 2019*. Concelho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2019_Digital_Site.pdf

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico 1º Ciclo*. Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais*. Ministério da Educação.

<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (2017). *Estratégia do Plano Nacional das Artes 2019-2024*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf

Ministério da Educação. (2010). *Programa de Educação Estética e Artística*.

<http://educacaoartistica.dge.mec.pt/>

Morgado, J. C. (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação (4.a ed.)*. De Facto Editores.

Morin, E. (2000). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Bertrand Brasil.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.

Moura, A. (1999). Art Patrimony in Portuguese Middle Schools: Problems of Cultural Bias. In Boughton, D. and Mason, R. (Orgs.), *Beyond Multicultural Art Education: International Perspectives* (115-133). Waxmann.

Moura, A. (2002). Uma crítica multicultural ao ensino do património artístico nas escolas portuguesas do 2º ciclo. *Revista Galega do Ensino*, nº 34, 191-213.

Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: Passos de uma Investigação-Acção, *Educação*, 28 (1), 09-32.

Moura, A. (2012). Desenvolvimento profissional de professores de arte: Projecto Internacional sobre Educação Patrimonial. *EVIDÊNCIA, olhares e pesquisa em saberes educacionais* 8, 8, 101-142.

Moura, A., Gonçalves, T., & Almeida, C. M. (2013). Cross-Cultural Narratives of Creative Connections on Cultural Learning: the case of Viana do Castelo Escola Superior de Educação, Portugal. *Revista Diálogos com a Arte - revista de arte, cultura e educação*, 3, 34-47.

Moura, A.; Cruz, A. (2005). Hiddenstream art forms: the bridge between theory and practice. *International Journal of Education through Art* 1, 3, 237-247.

Moura, A.; Moreira, R. A. (2021). Viana do Castelo - Stucco Art and Artists. *International Journal of Advance Research in Education and Literature* 7, 11, 1-11.

Município de Barcelos. (2015a).

Município de Barcelos. (2015b).

Navarro, R. M. (2000). *Innovacion educativa: teoria, procesos y estrategias*. Editorial Sintesis.

Neto, D. & Silva, C. (2014). A valorização da cultura local como contexto para o desenvolvimento do currículo na Educação Básica: contributos do Projeto Curricular Integrado. In Maria João de Carvalho, Armando Loureiro & Carlos Alberto Ferreira (Orgs.). *Ciências da Educação: Espaços de Investigação, Reflexão e Ação Interdisciplinar. Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – SPCE* (pp. 1492-1499). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nações Unidas.

https://e4k4c4x9.delivery.rocketcdn.me/pt/wp-content/uploads/sites/9/2023/10/PT-UDHR-v2023_web.pdf

Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade - Os jovens portugueses num contexto europeu*. Celta Editora

Palmeirão, C., & Matias Alves, J. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora.

Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.

Peralta, E., & Anico, M. (2006). *Patrimónios e Identidades: ficções contemporâneas*. Celta

Pereira, M. da P. R., & Cardoso, A. P. P. O. (2016). A escola e a educação patrimonial: perspectivas de intervenção. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, 38, 107–123.

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Read, H. (2016). *Educação pela arte*. Edições 70

Read, H. (1969). *O Significado da Arte*. Ulisseia.

República Portuguesa. (2021). *Carta do Porto Santo: A cultura e a promoção da democracia: para uma cidadania cultural europeia*.

<https://www.e-cultura.pt/uploads/CartaDoPortoSanto.pdf>

Reis, M. (1999). Cidadania e património. Notas de uma pesquisa sociológica. *Sociologia. Problema e Práticas*, 29, 77-91.

Rios, C., Ramos, G., & Rêgo, P. (2006). *Olaria de Barcelos: As Voltas do Barro*. Barcelos: Câmara Municipal de Barcelos.

Rocha, G., Mota, A. & Veloso, T. (2024). Educação patrimonial na escola e suas perspectivas pedagógicas. *Revista Sociedade Científica*, 7, 1, 1678-1693. <https://doi.org/10.61411/rsc202437117>

Roldão, M. C. (2001). A educação patrimonial é uma opção das escolas. *Revista da Associação Portuguesa dos Municípios com Centro Histórico*, 1 (4), 15-17.

Sá, R.C.P. de (2016). *Relação do público sénior com o Museu de Olaria de Barcelos, Dissertação de Mestrado*, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola superior de Educação.

Salomon, A. (2000). *Educação e património: Uma experiência francesa*. Associação de Professores de Sintra.

Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa*. McGraw-Hill.

Schiele, B. (2002). *Patrimoines et Identités*. Éditions MultiMondes.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Bases Psicopedagógicas*. 1º Volume. Instituto Piaget.

Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C., & Bahla, S. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw-Hill.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ed. Morata.

Torres de Eça, T. (2010). La educación artística y las prioridades educativas al inicio del siglo XXI. *Revista Iberoamericana De Educación*, 52, 127-146.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1989). *Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular*.

<https://icomos.pt/images/pdfs/2021/30%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20cultura%20popular%20-%20UNESCO%201989.pdf>

UNESCO. (2002). *Declaração Universal para a Diversidade Cultural*.

<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>

UNESCO. (2003). *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_por

UNESCO. (2006a). *Arts Education. First World Conference on Arts Education*.

https://www.researchgate.net/publication/237298175_UNESCO_World_Conference_on_Arts_Education_Building_Creative_Capacities_for_the_21st_Century_2006

UNESCO. (2006b). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200>

UNESCO. (2016) *Education for people and planet: creating sustainable futures for all. Global Education Monitoring report*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752>

UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.

https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Valera, S. (1997). Estudio de la relación entre el espacio simbólico urbano y los procesos de identidad social. *Revista de Psicología Social*, 12, 17-30.

Valqueresma, A., & Coimbra, J. L. (2013). Criatividade e educação: A educação artística como o caminho do futuro? *Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 131-146. <https://doi.org/10.34626/esc.vi40.306>

Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A., & Almeida, T.F. (2009) Formação de professores em contextos colaborativos. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-74.

Vilelas, J. (2020). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.

Vygostky, L. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (1), 7-97.

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. Bookman.

Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário. Seus cenários e seus protagonistas*. Artmed

Lei nº13/85, de 6 de Julho. Lei do Património Cultural Português. Diário da República n.º 153/1985, Série I de 6 de Julho.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/13-1985-182874>

Lei n.º 107/2001, de 8 de Setembro. Lei de Bases do Património Cultural Português. Diário da República, Série I A, nº 209 de 8 de Setembro de 2001.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/107-2001-629790>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho. Currículo do Ensino Básico e Secundário. Diário da República, 1.ª série - N.º 129 de 6 de Julho de 2018.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 14 de Outubro de 1986.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Diário da República, 2ª série, nº 128 de 5 de Julho de 2017.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de consentimento informado livre e esclarecido aos participantes na investigação (encarregados de educação, alunos, professores e artistas)

Exmo/a ...,

Eu, Marlene Carvalho Forte, Animadora nas Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) e Componente de Apoio à Família (CAF), a exercer funções na EB1/JI de Aldão, venho por este meio solicitar a vossa autorização para a recolha de dados, relativa à minha dissertação de Mestrado.

O estudo é subordinado ao tema “O papel da escola na valorização do património artístico local: uma investigação-ação sobre o Figurado de Barcelos como arte identitária.”

Esta investigação é desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Artística, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, na qual sou aluna, tendo como orientadora a Doutora Raquel Moreira.

Considerando que o património cultural e artístico de Barcelos merece mais atenção ao nível da educação formal, enquanto recurso pedagógico importante no desenvolvimento de uma identidade cultural, este estudo pretende refletir sobre a arte da Olaria, nomeadamente do Figurado, tão ligada ao quotidiano dos barcelenses. Para tal, são objetivos deste estudo:

- Rever teorias e práticas da Educação Patrimonial que contribuam para desenvolver novas abordagens curriculares na Educação Básica;
- Refletir sobre a forma como o desenvolvimento de atividades baseadas em fontes patrimoniais, nomeadamente do Figurado de Barcelos, podem ajudar a interpretar os contributos culturais, artísticos, sociais e económicos dados por esta arte identitária.

Por ser animadora na Escola de Aldão, gostaria que os alunos da turma do 4º ano da mesma, bem como os professores e encarregados de educação fossem os participantes deste estudo.

O paradigma orientador desta investigação tem por base uma metodologia qualitativa, sedimentada no método de investigação-ação. Assim, serão planeadas oito a dez sessões, para desenvolver entre abril e maio de 2024, durante o horário letivo, com a turma do 4º ano da Escola Básica de Aldão, em Barcelos. Estas ações serão promovidas pela investigadora, com o apoio da professora titular de turma. Pretende-se, neste estudo, recorrer à observação participante coadjuvada pela escrita de um diário reflexivo/notas de campo, bem como à recolha de dados complementares através de entrevistas semiestruturadas aos alunos, da turma

participante e aos professores do contexto, bem como questionários aos encarregados de educação e duas entrevistas informais a oleiras(os) da região. O registo audiovisual, através de fotografias e vídeos, será também utilizado como instrumento de recolha de dados. Estes instrumentos, serão única e exclusivamente utilizados para divulgar resultados, estando protegida a privacidade de todos os participantes, sendo destruídos todos os dados recolhidos após a conclusão da investigação.

Serão garantidos o carácter voluntário e a autonomia de cada participante, no que diz respeito à colaboração no estudo ou no caso de desistência, mediante a assinatura de uma declaração que defina que este recebeu a informação necessária e esclarecida sobre o mesmo, podendo abandonar a investigação a qualquer momento, caso deseje.

No âmbito deste trabalho são salvaguardados todos os procedimentos éticos, relativamente à informação recolhida, sendo esta utilizada somente na realização deste estudo. As informações coletadas, quer por entrevistas, fotografias e vídeos serão estritamente confidenciais, sendo somente usadas para a divulgação dos resultados da pesquisa. A identificação dos participantes não será tornada pública, sendo todos os contactos feitos em ambiente de privacidade e divulgados apenas mediante autorização.

Antecipo os meus agradecimentos, certa de que poderei contar prontamente com a sua colaboração. Mantenho a minha total disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir e subscrevo-me, com a máxima consideração.

Marlene Carvalho Forte

(marleneforte@ipvc.pt)

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda em participar de livre e esclarecida vontade, queira assinar este documento.

Assinatura de quem pede consentimento:

Consentimento do participante

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando que serão utilizados apenas para fins científicos e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome:

Assinatura: _____

Data:

___/___/___

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE (se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

Nome: _____

___ Grau de parentesco ou representação: _____

Assinatura: _____

Anexo 2 - Pedido de consentimento à Direção do Agrupamento de Escolas Gonçalo Nunes

Exmo/a Diretor/a do Agrupamento de Escolas Gonçalo Nunes,

Eu, Marlene Carvalho Forte, Animadora nas Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) e Componente de Apoio à Família (CAF), a exercer funções na EB1/JI de Aldão, venho por este meio solicitar autorização para implementar um projeto de investigação, relativo à minha dissertação de Mestrado.

O estudo é subordinado ao tema “O papel da escola na valorização do património artístico local: uma investigação-ação sobre o Figurado de Barcelos como arte identitária.”

Esta investigação é desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Artística, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, na qual sou aluna, tendo como orientadora a Doutora Raquel Moreira.

Considerando que o património cultural e artístico de Barcelos merece mais atenção ao nível da educação formal, enquanto recurso pedagógico importante no desenvolvimento de uma identidade cultural, este estudo pretende refletir sobre a arte da Olaria, nomeadamente do Figurado, tão ligada ao quotidiano dos barcelenses. Para tal, são objetivos deste estudo:

- Rever teorias e práticas da Educação Patrimonial que contribuam para desenvolver novas abordagens curriculares na Educação Básica;
- Refletir sobre a forma como o desenvolvimento de atividades baseadas em fontes patrimoniais, nomeadamente do Figurado de Barcelos, podem ajudar a interpretar os contributos culturais, artísticos, sociais e económicos dados por esta arte identitária.

Por ser animadora na Escola de Aldão, gostaria que os alunos da turma do 4º ano da mesma, bem como os professores e encarregados de educação fossem os participantes deste estudo.

O paradigma orientador desta investigação tem por base uma metodologia qualitativa, sedimentada no método de investigação-ação. Assim, serão planeadas oito a dez sessões, para desenvolver entre abril e maio de 2024, durante o horário letivo, com a turma do 4º ano da Escola Básica de Aldão, em Barcelos. Estas ações serão promovidas pela investigadora, com o apoio da professora titular de turma. Pretende-se, neste estudo, recorrer à observação participante coadjuvada pela escrita de um diário reflexivo/notas de campo, bem como à recolha de dados complementares através de entrevistas semiestruturadas aos alunos, da turma participante e aos professores do contexto, bem como questionários aos encarregados de educação e duas entrevistas informais a oleiras(os) da região. O registo audiovisual, através de

fotografias e vídeos, será também utilizado como instrumento de recolha de dados. Estes instrumentos, serão única e exclusivamente utilizados para divulgar resultados, estando protegida a privacidade de todos os participantes, sendo destruídos todos os dados recolhidos após a conclusão da investigação.

Serão garantidos o carácter voluntário e a autonomia de cada participante, no que diz respeito à colaboração no estudo ou no caso de desistência, mediante a assinatura de uma declaração que defina que este recebeu a informação necessária e esclarecida sobre o mesmo, podendo abandonar a investigação a qualquer momento, caso deseje.

No âmbito deste trabalho são salvaguardados todos os procedimentos éticos, relativamente à informação recolhida, sendo esta utilizada somente na realização deste estudo. As informações coletadas, quer por entrevistas, fotografias e vídeos serão estritamente confidenciais, sendo somente usadas para a divulgação dos resultados da pesquisa. A identificação dos participantes nunca será tornada pública, sendo todos os contactos feitos em ambiente de privacidade e divulgados apenas mediante autorização.

Antecipo os meus agradecimentos, certa de que poderei contar prontamente com a sua colaboração. Mantenho a minha total disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir. Deste modo, aguardo deferimento.

A Mestranda

Diretor/a do Agrupamento de Escolas Gonçalo Nunes

Marlene Carvalho Forte

(marleneforte@ipvc.pt)

Anexo 3 – Guião da entrevista semiestruturada aos professores do 1º ciclo participantes

Blocos	Objetivos	Tópicos orientadores /Questões	Observações
Bloco I Legitimação da entrevista e caracterização do entrevistado	- Colocar o entrevistado confortável; - Explicar os objetivos da entrevista; - Solicitar a autorização do entrevistado; - Garantir a confidencialidade e anonimato; - Caraterizar o entrevistado social e profissionalmente.	- Agradecer a disponibilidade e colaboração; - Relembrar os objetivos do estudo e garantir a confidencialidade; - Dados sociodemográficos e profissionais: - Idade - Sexo - Naturalidade - Concelho de residência - Quais são as suas habilitações académicas? - Há quanto tempo leciona? - Ano de escolaridade com que trabalha atualmente? - Qual a sua experiência no âmbito da Educação Artística?	
Bloco II Educação Artística e a sua operacionalização no 1º ciclo do Ensino Básico	- Perceber as conceções do entrevistado sobre a disciplina de Educação Artística; - Conhecer que atividades artísticas desenvolve o entrevistado e que estratégias são utilizadas;	- Considera importante a disciplina de Educação Artística no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico? Porquê? - Que atividades artísticas desenvolve na sua prática? - Considera pertinente a interdisciplinaridade entre a Educação Artística e as outras áreas de conteúdo? - Os alunos sentem-se motivados quando proporciona momentos de aprendizagem em Educação Artística?	
Bloco III Importância do Património	- Perceber que atividades o entrevistado desenvolve sobre o Património Cultural; - Compreender de que forma convoca o	- Desenvolve atividades relacionadas com o Património Cultural? Se sim, quais? - O desenvolvimento dessas atividades é feito com base	

Cultural Artístico Local	Património de proximidade para o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico; • Perceber de que modo a flexibilidade curricular, numa lógica de autonomia, é importante para o destaque dado ao Património Local.	15- no currículo definido para o 1º Ciclo do Ensino Básico? Na sua opinião, o desenvolvimento de atividades artísticas com as crianças no âmbito do Património Cultural e Artístico local é importante? Explique. 16- Qual a contribuição da sua prática para que as crianças conheçam e valorizem o Património Cultural e Artístico de Barcelos?	
Bloco IV Figurado de Barcelos como vetor de identidade e de aquisição de novas aprendizagens	• Perceber de que modo o património local, nomeadamente o Figurado de Barcelos, pode ser convocado no sentido de fazer/consolidar novas aprendizagens.	17- Em relação ao Figurado de Barcelos, entende que esta arte poderá servir de ponto de partida para o desenvolvimento de atividades que promovam aprendizagens significativas? Explique a sua afirmação. 18- Considera que o contato com o Figurado de Barcelos possibilita às crianças aprendizagens de novos conteúdos?	
Bloco V Dificuldades/ constrangimentos sentidos e estratégias para os ultrapassar	• Perceber que estratégias seriam viáveis para explorar o património local; • Compreender as dificuldades sentidas pelos professores no desenvolvimento de atividades artísticas.	19- Que estratégias entende que poderiam promover e enriquecer a ligação entre esta arte local e a escola? 20- Que constrangimentos encontra quando desenvolve atividades no âmbito do património local?	
Bloco VI Observações do entrevistado	• Resumir o conteúdo da entrevista e perceber se há informações de destaque a acrescentar por parte do entrevistado; • Agradecer a colaboração.	21- Gostaria de acrescentar alguma informação ou comentar algum aspeto da entrevista?	

Anexo 4 – Guião da entrevista informal aos artistas do Figurado de Barcelos participantes

- 1- Legitimação da entrevista, apresentação e cativação dos entrevistados;
- 2- Identificação socioprofissional – género, idade, habilitações académicas/profissionais;
- 3- Percurso de formação no Figurado, educação e vivências;
- 4- Valorização estética do Figurado – prestígio, arte/artesanato, cultura tradicional/cultura erudita;
- 5- Educação e práticas artísticas locais – importância, identidade, salvaguarda;
- 6- Escola e artistas locais – trabalho cooperativo;
- 7- Considerações finais e fecho da entrevista – outras observações relevantes, agradecimentos.

Anexo 5 – Guião da 1ª entrevista semi-estruturada aos alunos participantes (antes da implementação das ações - *focus group*)

Blocos	Objetivos	Tópicos orientadores /Questões	Observações
Bloco I Legitimação da entrevista e caracterização dos entrevistados	- Colocar os entrevistados confortáveis; - Explicar os objetivos da entrevista; - Garantir a confidencialidade e anonimato; - Caraterizar o entrevistado.	- Agradecer a colaboração; - Relembrar os objetivos do estudo e garantir a confidencialidade; - Dados sociodemográficos: - Idade - Sexo - Concelho de residência	
Bloco II Conceções sobre arte e conhecimentos prévios sobre património	- Perceber as conceções dos entrevistados sobre arte; - Conhecer vivências artísticas; - Perceber o que os alunos entendem por Património.	- O que é arte? - O que faz um artista? - Qualquer pessoa pode ser artista? - O que é que podemos ver representado na arte? - De que áreas artísticas gostas mais e que atividades costumam fazer? - O que entendes por Património?	
Bloco III Importância do Património Local, do Figurado de Barcelos e sugestões de estratégias	- Perceber a importância atribuída ao Património Local, mais propriamente, ao Figurado de Barcelos; - Perceber que atividades sobre o Património Local poderiam criar motivação para o conhecer.	- Conheces o trabalho no Figurado ou algum barrista de Barcelos? Como? Com quem experienciaste? - Entendes que é importante conhecer/trabalhar sobre a arte da nossa terra? Porquê? - O que poderíamos fazer para conhecer melhor o Figurado de Barcelos na escola?	
Bloco IV Observações dos entrevistados	- Resumir o conteúdo da entrevista e perceber informações de destaque a acrescentar; - Agradecer a colaboração.	Gostarias de acrescentar alguma informação ou comentar algum aspeto da entrevista?	

Anexo 6 - Guião da 2ª entrevista semi-estruturada aos alunos participantes (após as ações - *focus group*)

Blocos	Objetivos	Tópicos orientadores /Questões	Observações
Bloco I Avaliação geral do trabalho desenvolvido	- Compreender pontos fortes e fracos do trabalho desenvolvido; - Perceber dificuldades existentes na execução das atividades.	1- Qual é a avaliação geral de todo o trabalho que realizamos em conjunto? 2- O que mais gostaste de fazer? E o que menos gostaste? Porquê? 3- Que dificuldades sentiste na realização das atividades?	
Bloco II Conceções sobre o Património após a realização do trabalho	Perceber a evolução do conceito de Património do início ao final do trabalho.	4- Como defines Património Local?	
Bloco III Importância do Património e a relação com a identidade local	- Perceber que importância é atribuída ao Património Local; - Compreender de que forma o Património Local define a nossa identidade; - Perceber de que modo o trabalho sobre o Património local potencia o respeito por outras culturas.	5- Consideras que foi importante abordar este tema na escola? Porquê? 6- Consideras que devemos valorizar e salvaguardar o Património artístico local? Porquê? 7- Consideras que estas atividades sobre o Figurado funcionam como ponto de partida para compreender a arte e a cultura de outros locais?	
Bloco VI Observações dos entrevistados	- Resumir o conteúdo da entrevista e perceber se há informações de destaque a acrescentar por parte dos entrevistados; - Agradecer a colaboração.	8- Queres acrescentar algo que tenhas considerado relevante?	

Anexo 7 - Inquérito por questionário aos encarregados de educação participantes

Bloco I- Dados sociodemográficos

- 1- **Idade:** Menos de 25 anos ☐ De 25 a 35 anos ☐ De 36 a 45 anos ☐
De 46 a 55 anos ☐ De 56 a 65 anos ☐ 66 ou mais anos ☐
- 2- **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐
- 3- **Naturalidade:** _____
- 4- **Concelho de residência:** _____
- 5- **Habilitações académicas:** Bacharelato ☐ Licenciatura (pré Bolonha) ☐
Licenciatura (pós Bolonha) ☐ Mestrado (pré Bolonha) ☐ Mestrado (pós Bolonha) ☐
Doutoramento ☐ Outro ☐ _____
- 6- **Profissão:** _____

Bloco II – Educação Artística e o Currículo do 1º ciclo do Ensino Básico

- 7- **Em relação ao Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico**, classifique utilizando uma escala de 1 a 5 (1- não concordo, 5- concordo plenamente).

	1	2	3	4	5
7.1- Tenho conhecimento sobre o currículo do 1º ciclo do Ensino Básico.					
7.2- Costumo falar com o meu/minha filho/a sobre as atividades feitas na escola.					
7.3- Participo nas atividades relacionadas com a escola.					
7.4- Solicito informação sobre as atividades feitas na escola.					
7.5- O meu/minha filho/a partilha conhecimentos/atividades desenvolvidos na escola.					
7.6- Os produtos das atividades são expostos com regularidade.					

- 8- **Em relação à Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico**, classifique utilizando uma escala de 1 a 5 (1- não concordo, 5- concordo plenamente).

	1	2	3	4	5
8.1- O tempo definido no horário para a disciplina de Educação Artística é suficiente.					
8.2- Os espaços e materiais disponíveis na escola adequam-se ao desenvolvimento de atividades de Educação artística.					
8.3- Considero pertinente a interdisciplinaridade entre a Educação Artística e as outras áreas de conteúdo.					
8.4- O meu/minha filho/a sente-se motivado quando são proporcionados momentos de aprendizagem em Educação Artística.					

- 9- **Considera importante a disciplina de Educação Artística no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico?**
Justifique.

Bloco III – Vivências artísticas e conhecimento/fruição do Património de proximidade

- 10- **Considera importante que as crianças devam ter vivências artísticas fora da escola? Quais?**

- 11- **Indique que elementos pertencentes ao Património Cultural e Artístico de Barcelos costuma abordar/visitar com o seu/sua filho/a: (Com um X, escolha uma ou mais opções)**

Monumentos ☐ Tradições ☐ Músicas e cantares ☐ Lendas e outras histórias ☐

Olaria ☐ Festas Religiosas ☐ Artesanato ☐ Feiras ☐ Nenhum ☐

Outro ☐ _____

12- **Em relação ao Património Cultural e Artístico Local**, classifique utilizando uma escala de 1 a 5 (1- não concordo, 5- concordo plenamente).

	1	2	3	4	5
12.1- É fator de união e de identidade daquilo que somos como um povo.					
12.2- É reflexo do passado de um povo.					
12.3- É algo que devemos preservar e salvaguardar.					
12.4- Contribui para uma melhor compreensão do presente.					

Bloco IV – Escola e Património Artístico Local

13- **O desenvolvimento de atividades artísticas com as crianças no âmbito do Património Cultural e Artístico local é importante para: (Com um X, escolha uma ou mais opções)**

- Definir uma identidade cultural ☐ Conhecer o meio ambiente ☐ A fruição ☐
- Desenvolver o pensamento crítico ☐ Alargar a cultura geral ☐ Conhecer as suas raízes ☐
- Promover a apreciação artística ☐ Conhecer tradições ☐ Valorizar a arte local ☐
- Promover o respeito pelas diferentes culturas ☐ Outra ☐ _____

14- **Que estratégias entende que poderiam promover e enriquecer a ligação entre a arte/práticas artísticas locais e a escola? (Com um X, escolha uma ou mais opções)**

- Visitas de estudo a monumentos/locais ☐ Observação de obras de arte na sala ☐ Entrevistas ☐
- Visitas a museus ☐ Parceria com artistas/artesãos locais ☐ Pesquisa (livros, internet) ☐
- Experimentar matérias primas relacionadas com a arte local ☐ Outra ☐ _____

Obrigada pela colaboração.

Marlene Forte

Anexo 8 – Planificações das sessões

Data: 15 de abril de 2024

Atividade: Arte e património artístico: o que é? – Jogo de movimento para verificação de pré-requisitos

Horae Dia	Área/ Domínio	Subdomínio/ Conteúdo	Aprendizagens essenciais	Descritores e Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
11h00- 12h00	Educação Artística - Artes Visuais	Apropriação e reflexão - Diferentes universos visuais; - Utilização de vocabulário específico e adequado.	- Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global, utilizando um vocabulário específico e adequado.	Linguagens e textos (A) - dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.	1ª parte: Após explicação breve do estudo e dos objetivos, o grupo desloca-se ao polivalente da escola, onde os materiais estão já preparados. No polivalente, o jogo é explicado e as crianças dividem-se em três grupos, formando filas. Em forma de jogo de estafetas, as crianças deslocam-se, num percurso definido, até um espaço com com <i>flash cards</i> sobre arte e património, procurando uma imagem, em cartões com a face virada para baixo, e reservando-a numa caixa destinada ao seu grupo, passando, de seguida, a vez ao colega seguinte. O jogo termina quando todas	Materiais: - <i>Flash cards</i> sobre património e outras manifestações artísticas; - Arcos; - Bolas; - Caixas; - Bloco de notas e caneta; - Material de gravação.	Observação direta: As crianças: -identificam o que configura património; - manifestam as suas opiniões sobre o tema; - comunicam de forma clara e articulada; -reconhecem diferentes tipos de património; - apreciam de forma crítica a arte;
2ª feira	Estudo do meio	Interpretação e comunicação - Expressão de visões e de sentimentos; - Diferentes discursos e leituras da(s) realidade(s); - Diferentes manifestações artísticas e realidades. Sociedade/Natureza/ Tecnologia - Património cultural; - Reconhecimento do passado do meio local.	- Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s). - Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais. - Reconhecer e valorizar o património natural e cultural- local, nacional, etc.- identificando na paisagem elementos naturais e vestígios materiais do passado, costumes, tradições, símbolos e efemérides.	Pensamento crítico e pensamento criativo (D) - pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; Relacionamento interpessoal (E) - adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; - trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede Sensibilidade estética e artística (H) - apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes		Humanos: - Investigadora; - Professora titular da turma.	

	Português - Oralidade	Expressão - Respeito pelo tempo dos outros; - Participação oral empenhada e respeitadora; - Expressão de opiniões e partilha de ideias de modo perceptível.	- Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros - Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos. - Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.	tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; Consciência e domínio do corpo (J) realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço; - ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar Objetivos específicos: • Observar e distinguir Património Artístico local, nacional e global; • Dialogar e debater de forma crítica conceitos de Arte e Património; • Reconhecer experiências e vivências artísticas; • Identificar artes e ofícios locais; • Reconhecer o Figurado de Barcelos como parte do Património Local.	as cartas forem recolhidas. 2ª parte: Os alunos colocam-se em semicírculo, sentados no chão, para mostrar os <i>flash cards</i> e responder às questões iniciais. Seguidamente, agrupam as imagens em três círculos (património nacional, internacional e local), respondendo às questões seguintes, enquanto a investigadora promove a discussão sobre o tema. De seguida, com caixas com sugestões de como trabalhar o Património Local na Escola, os alunos, um a um, vão colocar uma bola na caixa com a respetiva sugestão pessoal (incluindo uma caixa com a sugestão “Outra”), explicando de forma breve a sua opção. As conclusões serão registadas para posterior análise.	-participam na discussão; -respeitam as intervenções; - manifestam curiosidade e empenho.
--	--	--	---	--	--	--

Atividade: Tesouros da nossa terra- caça ao tesouro e pintura à vista de peças de Figurado

Horae Dia	Área/ Domínio	Subdomínio/ Conteúdo	Aprendizagens essenciais	Descritores e Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
13h30-15h30	Matemática -Capacidades matemáticas	Resolução de problemas – processo - Problemas e enigmas	- Reconhecer e aplicar as etapas do processo de resolução de problemas.	Linguagens e textos (A) -utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; -dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.	1ª parte: As crianças são divididas em dois grupos e a cada um deles é dado um ponto de partida para o início da caça ao tesouro. Ao longo do espaço exterior, são colocadas pistas, com desafios e enigmas a superar, até alcançar o ponto de chegada, onde encontrarão um baú com o tesouro (peças do Figurado).	Materiais: - Material para pistas e enigmas (cartões, puzzles, chaves, baú, etc); - Peças de Figurado (Diabos, Sardão, Mulher, Medusa, Junta de bois); - Tintas acrílicas; - Recipientes; - Panos; - Folhas de aquarela; - Pincéis;	Observação direta: As crianças: - resolvem problemas e apresentam soluções; - trabalham em cooperação; - apreciam de forma crítica a arte; -participam na discussão; - respeitam as intervenções; -demonstram criatividade na pintura; - demonstram empenho;
3ª feira	Educação Artística - Artes Visuais	Apropriação e reflexão - Diferentes universos visuais; - Utilização de vocabulário específico e adequado. Interpretação e comunicação - Expressão de visões e de sentimentos; - Intencionalidade dos símbolos;	- Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura), utilizando um vocabulário específico e adequado. - Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria), integrada em diferentes contextos culturais (movimentos artísticos, épocas e geografias) - Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s). - Compreender a intencionalidade dos	Raciocínio e resolução de problemas (C) - interpretar informação, planear e conduzir pesquisas; - gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas. Pensamento crítico e pensamento criativo (D) - pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;	2ª parte: Já no espaço interior, polivalente, as crianças são desafiadas a apreciar criticamente as peças de acordo com categorias fornecidas pela investigadora (cor, forma, técnica, contexto, significado). De seguida, as peças são		

		- Diferentes manifestações artísticas e realidades; - Expressividade contida nas imagens.	símbolos e dos sistemas de comunicação visual. - Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais. - Captar a expressividade contida na linguagem das imagens. - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura, desenho) na sua experimentação física. - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas. - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas. - Reconhecer e valorizar o património natural e cultural- local, nacional, etc.- identificando costumes, tradições, símbolos. - Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros - Participar com empenho em atividades de expressão	Relacionamento interpessoal (E) - adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; - trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede Sensibilidade estética e artística (H) - reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; - experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; - apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; - valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades. Consciência e domínio do corpo (J) - realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço; - ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar	colocadas em lugares centrais, no espaço da cantina, e as crianças farão uma releitura das mesmas através de uma pintura, num suporte neutro.	- Bloco de notas e caneta; - Material de gravação. Humanos: -Investigadora; - Professora titular da turma.	- identificam caraterísticas do Figurado; - reconhecem o valor do património cultural.
Estudo do meio		Experimentação e criação - Linguagem das artes visuais e técnicas de expressão; - Experimentação de materiais; - Capacidades expressivas e criativas					
Português							
- Oralidade		Sociedade/Natureza/ Tecnologia - Património cultural; - Reconhecimento do passado do meio local. Expressão - Respeito pelo tempo dos outros;					

		- Participação oral empenhada e respeitadora; - Expressão de opiniões e partilha de ideias de modo perceptível.	oral orientada, respeitando regras e papéis específicos. - Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.	Objetivos específicos: ● Abordar, através do jogo, as diferentes temáticas do Figurado; ● Promover a interação com o objeto artístico, de modo a dialogar com que se vê e sente, construindo leituras dos mesmos; ● Descobrir artistas locais e a sua obra, descodificando o seu modo de linguagem, através da observação; ● Explorar diferentes e apelativos materiais de pintura; ● Desenvolver o sentido crítico e sensibilidade estética; ● Explorar a criatividade e imaginação através da pintura.			
--	--	---	--	---	--	--	--

Atividade: Visita de estudo ao Museu de Olaria – visita guiada à exposição permanente sobre o Figurado de Barcelos e realização de oficina de modelagem em barro

Hora e Dia	Área/ Domínio	Subdomínio/ Conteúdo	Aprendizagens essenciais	Descritores e Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
9h00-12h00 6ª feira	Educação Artística - Artes Visuais	Apropriação e reflexão - Diferentes universos visuais; - Utilização de vocabulário específico e adequado. Interpretação e comunicação - Expressão de visões e de sentimentos; - Intencionalidade dos símbolos; - Diferentes discursos e leituras da(s) realidade(s); - Diferentes manifestações artísticas e realidades; - Expressividade das imagens.	- Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global, utilizando um vocabulário específico e adequado. - Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria), integrada em diferentes contextos culturais (movimentos artísticos, épocas e geografias) - Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s). - Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual. - Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais.	Linguagens e textos (A) - utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às artes; - dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. Pensamento crítico e pensamento criativo (D) - pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; Relacionamento interpessoal (E) - adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; Desenvolvimento pessoal e autonomia (F) - consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa	1ª parte: Ainda na escola, a investigadora explica os objetivos da visita ao Museu, propondo um guião de visita simples, promovendo a participação das crianças na sua elaboração. Coloca as crianças, em pares, para dar início ao percurso em direção ao museu, o qual será feito a caminhar. Sensibiliza, à entrada do museu, para a importância da preservação das peças, pedindo para não haver toque e suscitando a curiosidade e o respeito pelo que vão observar. Procede, já no museu, às apresentações e à	Materiais: - Máquinas fotográficas; - Guiões em papel e pranchetas; - Barro; - Teques; - Bloco de notas; - Material de gravação. Humanos: - Investigadora; - Professora titular da turma; - Professora bibliotecária cooperante;	Observação direta: As crianças: - participam na discussão; - manifestam as suas opiniões sobre o tema; - apreciam de forma crítica a arte; - registam a informação; - manifestam curiosidade e empenho; - modelam de forma criativa o barro; - resolvem problemas e

		Experimentação e criação - Linguagem das artes visuais e técnicas de expressão; - Experimentação de materiais; - Capacidades expressivas e criativas.	- Captar a expressividade contida na linguagem das imagens. - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura, desenho) na sua experimentação física. - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas. - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.	perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Sensibilidade estética e artística (H) - reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; - experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; - apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; - valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades. Objetivos específicos: ● Estimular o interesse pela arte local, atentando ao seu contexto histórico, cultural, social e económico; ● Conhecer e descrever o processo olárico; ● Descobrir os artistas locais e observar a sua obra, por forma a descobrir as suas características; ● Desenvolver o sentido crítico e sensibilidade estética; ● Desenvolver o gosto pela arte e pela preservação do património local e da memória coletiva;	visita guiada com a monitora. É pedido para as crianças escutarem ativamente, colocarem questões pertinentes e registando, em bloco de notas e fotografia, elementos ou conhecimentos que considerem importantes. É solicitado, no final da visita, a participação na oficina de artes proposta pelas monitoras do serviço educativo do museu. 2ª parte: No espaço do Serviço educativo do museu, as crianças são convidadas a experimentar o barro, com o auxílio da técnica do museu, através da modelagem de peças que correspondem a uma releitura das obras observadas durante a visita.	- Monitoras do Serviço Educativo do Museu.	encontram soluções; - relacionam o espólio do museu às aprendizagens já feitas; - evidenciam sensibilidade estética; - demonstram interesse na valorização do património local;
Estudo do meio	Sociedade/Natureza/Tecnologia	- Património cultural; - Reconhecimento do passado do meio local.	- Reconhecer e valorizar o património natural e cultural-local, nacional, etc.- identificando na paisagem elementos naturais e vestígios materiais do passado, costumes, tradições, símbolos e efemérides.				
Português - Oralidade	Expressão	- Respeito pelo tempo dos outros;	- Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros.				

	- Escrita	- Participação oral empenhada e respeitadora; - Expressão de opiniões e partilha de ideias de modo perceptível. - Descrição; - Planificação, textualização e revisão.	- Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados. - Escrever relatos, com descrição. - Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo.	● Entender o museu como espaço de aprendizagem e de enriquecimento pessoal e cultural; ● Modelar peças em barro, experienciando o objeto abordado em visita, aplicando novas técnicas e materiais na produção artística.			
--	-----------	--	--	---	--	--	--

Atividade: O meu artista é melhor do que o teu! – pesquisa e dinâmica performativa sobre barristas do Figurado de Barcelos

Hora e Dia	Área/ Domínio	Subdomínio/ Conteúdo	Aprendizagens essenciais	Descritores e Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
14h00-15h30 3ª feira	Educação Artística - Expressão dramática / Teatro	Interpretação e comunicação -Especificidades do texto dramático; - Relação entre vida real e situações dramatizadas desenvolvidas em aula; - Possibilidades motoras e expressivas do corpo e voz.	- Reconhecer, em produções próprias ou de outrem, as especificidades formais do texto dramático convencional: estrutura – monólogo ou diálogo; segmentação – cenas, atos, quadros, etc.; componentes textuais – falas e didascálias. - Expressar opiniões pessoais e estabelecer relação entre acontecimentos da vida real e as situações dramáticas desenvolvidas em aula. - Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.). - Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da	Linguagens e textos (A) - utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; - dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. Informação e Comunicação (B) - utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; - transformar a informação em conhecimento. Relacionamento interpessoal (E) - adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;	1ª parte: Após pesquisa inicial em casa (meios digitais, livros, publicações, relatos familiares), os pequenos grupos, criados de antemão, partilham a informação recolhida, na sala de aula, e definem estratégias para apresentar, numa <i>performance</i> dramática a vida e obra do barrista selecionado. 2ª parte Em pequenos grupos, preparam a exposição do trabalho (definindo estilos convencionais ou não de teatro, improvisando, preparando movimentos, deslocamentos e entoação), no polivalente, discutindo	Materiais: - Acessórios de caracterização existentes na Sala Fixe; - Bloco de notas; - Material de gravação. Humanos: -Investigadora; - Professora titular da turma;	Observação direta: As crianças: -demonstram criatividade na apresentação; -produzem narrativas e dinâmicas coesas; -associam conhecimentos obtidos à dramatização; - organizam de forma criativa e expõem os conhecimentos; - exploram o movimento do corpo, a voz e o espaço;

		Experimentação e criação - Transformação de objetos (adereços); - Construção de personagens; - Produção de cenas em grupo; - Movimento e vocalização.	técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.). - Transformar objetos (adereços), experimentando intencionalmente diferentes materiais para obter efeitos distintos. - Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades. - Produzir, sozinho e em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos espontâneos e/ou preparados, antecipando e explorando intencionalmente formas de “entrada”, de progressão na ação e de “saída”. - Defender, oralmente e/ou em situações de prática experimental, as opções de movimento e escolhas vocais utilizados para comunicar uma ideia. - Reconhecer e valorizar o património cultural- local, nacional, etc.- identificando costumes, tradições, símbolos e efemérides.	- trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; - interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. Sensibilidade estética e artística (H) - reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; - experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; - valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades. Consciência e domínio do corpo (J) - realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço; - dominar a capacidade perceptivo-motora (imagem corporal, direcionalidade, afinamento perceptivo e estruturação espacial e temporal); - ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo	e acolhendo ideias de cada um. Após preparação, cada uma das apresentações será exposta ao grande grupo, através de uma dramatização.	-demonstram capacidades de comunicação; - manifestam empenho; -trabalha em grupo; - exprimem opiniões; - analisam o trabalho.
Estudo do meio	Sociedade/Natureza/ Tecnologia - Património cultural; - Reconhecimento do passado do meio local.					

	Português - Oralidade	Compreensão - Essencial e acessório. Expressão -Produção de discursos orais em grupo; - Participação em atividades de expressão oral; - Exposições a partir de um plano; - Expressão articulada; - Contacto visual.	- Distinguir entre factos e opiniões, informação implícita e explícita, essencial e acessório. - Planear, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo - Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos. - Realizar exposições breves, a partir de planificação. -Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados. - Assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar).	próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar. Objetivos específicos: ● Conhecer artistas do Figurado de Barcelos; ● Estimular a imaginação através do teatro e da palavra dita; ● Exprimir opiniões pessoais e estabelecer relação entre acontecimentos da vida real e as situações dramáticas desenvolvidas; ● Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo; ● Produzir, em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos espontâneos e/ou preparados; ● Partilhar com a turma uma reflexão crítica sobre a atividade realizada.			
--	--	---	---	--	--	--	--

Atividade: Análise visual da obra de arte favorita observada no Museu de Olaria

Hora e Dia	Área/ Domínio	Subdomínio/ Conteúdo	Aprendizagens essenciais	Descritores e Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
14h30-15h30 4ª feira	Educação Artística - Artes Visuais	Apropriação e reflexão - Observação das obras de arte; - Utilização de vocabulário específico e adequado; - Linguagem das artes visuais. Interpretação e comunicação - Expressão de visões e de sentimentos; - Intencionalidade dos elementos visuais;	- Observar os diferentes universos visuais do património local (obras e artefactos de arte – pintura, escultura) utilizando um vocabulário específico e adequado. - Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção e desproporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria, entre outros). - Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s). - Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual. - Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais.	Linguagens e textos (A) - dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. Pensamento crítico e pensamento criativo (D) - pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; Relacionamento interpessoal (E) - adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;	Em grande grupo, os alunos relembram a visita ao Museu de Olaria. Individualmente, as crianças recorrem às pranchetas usadas na atividade da visita, nas quais constam a fotografia da obra de arte escolhida como favorita e um guião de análise , acrescentados pela investigadora e procedem à leitura visual da peça. No final, as crianças partilham a sua análise e discutem-se diferenças e similaridades nas	Materiais: - Pranchetas com guião da visita e guião de análise; - Fotografias impressas tiradas pelos alunos; - Bloco de notas; - Material de gravação. Humanos: - Investigadora; - Professora titular da turma;	Observação direta: As crianças: - descrevem e interpretam a obra de arte; - usam vocabulário relacionado com a arte; - organizam a forma criativa e expõem os conhecimentos

		- Diferentes discursos e leituras da(s) realidade(s); - Diferentes manifestações artísticas e realidades. Sociedade/Natureza/Tecnologia - Património cultural; - Reconhecimento do passado do meio local. Compreensão	- Reconhecer e valorizar o património natural e cultural- local,- e vestígios materiais do passado (edifícios, pontes, moinhos e estátuas, etc.), costumes, tradições, símbolos e efemérides. - Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas. - Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos. - Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.	Sensibilidade estética e artística (H) - apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; - valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades. Objetivos específicos: ● Descrever, analisar, interpretar e avaliar obras de arte e suas respetivas mensagens visuais; ● Utilizar um vocabulário específico sobre arte na leitura visual da obra; ● Desenvolver a capacidade crítica e o sentido estético.	mesmas, em grande grupo.		-demonstram capacidades de comunicação; -participam na discussão; - manifestam curiosidade e empenho.
	Estudo do meio Português - Oralidade	Expressão - Respeito pelo tempo dos outros; - Participação oral empenhada e respeitadora; -Expressão de opiniões e partilha de ideias de modo perceptível.					

Atividade: Visita de estudo a oficina de uma barrista- entrevista e visita guiada à oficina de uma artesã local (Júlia Côta)
--

Hora e Dia	Área/ Domínio	Subdomínio/ Conteúdo	Aprendizagens essenciais	Descritores e Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
9h00 – 12h00	Educação Artística - Artes Visuais	Apropriação e reflexão - Diferentes universos visuais; - Utilização de vocabulário específico e adequado. Interpretação e comunicação - Expressão de visões e de sentimentos; - Diferentes discursos e leituras da(s) realidade(s);	- Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global, utilizando um vocabulário específico e adequado. - Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s). - Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual.	Linguagens e textos (A) - dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. Relacionamento interpessoal (E) - adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; - trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; - interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade	1ª parte: Ainda na escola, em grande grupo e através de um debate, os alunos, desafiados pela investigadora criam um guião de visita e perguntas que farão parte de uma entrevista a realizar à barrista. De seguida, serão distribuídas as pranchetas com alguns tópicos e é explicado que deverão registar as respostas desta entrevista informal e toda a informação que entendam ser essencial a reter.	Materiais: - Máquina fotográfica; - Guiões em papel e pranchetas; - Bloco de notas; - Material de gravação. Humanos: -Investigadora;	Observação direta: As crianças: - colocam questões pertinentes; - reconhecem caraterísticas e identificam símbolos do Figurado; - contextualizam as produções do artista; - relacionam informações
6ª feira	Estudo do meio	Sociedade/Natureza/ Tecnologia - Património cultural;	- Reconhecer e valorizar o património natural e cultural- local, nacional, etc.- identificando na paisagem elementos	Sensibilidade estética e artística (H)			

	Português - Oralidade	- Reconhecimento do passado do meio local. Compreensão - Informação relevante; - Registo de informação essencial. Expressão - Respeito pelo tempo dos outros; - Participação oral empenhada e respeitadora; - Expressão de opiniões e partilha de ideias de modo perceptível.	naturais e vestígios materiais do passado, costumes, tradições, símbolos e efemérides. - Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas. - Distinguir entre factos e opiniões, informação implícita e explícita, essencial e acessório, denotação e conotação. - Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros - Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos. - Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.	- reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; - experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; - apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; - valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades Objetivos específicos: • Descobrir uma artista local e a sua obra, descodificando o seu modo de linguagem; • Desenvolver o sentido crítico e sensibilidade estética; • Desenvolver o gosto pela arte e pela preservação do património e da memória coletiva; • Demonstrar interesse e valorização do património e arte local; • Evidenciar curiosidade e iniciativa com a colocação de questões sobre o Figurado;	2ª parte: Já na oficina, os alunos são sensibilizados para o respeito pelo local e procedimentos adequados a ter neste contexto. Durante a visita, os alunos são encorajados a fazer as perguntas, a observar o processo criativo e seus produtos, a conversar e escutar, registando aquilo que julgam ser essencial. 3ª parte: No final da visita, na escola, os alunos partilham a informação recolhida, sendo incentivados a retirar conclusões acerca do que observaram. Os alunos são convidados a relacionar os seus registos com as questões de salvaguarda do património local e com as características identitárias da nossa	- Professora titular da turma; - Artista do Figurado.	previamente obtidas com a atividade atual; - mobilizam conhecimentos adquiridos e vocabulário adequado; - apreciam de forma crítica a arte; - demonstram interesse na salvaguarda da arte; -escutam ativamente; -respeitam as intervenções;
--	---	---	---	--	---	---	---

				• Escutar ativamente; • Experimentar o sentimento de pertença; • Promover a sociabilidade entre as crianças e os adultos.	região presentes no discurso da artista.		- manifestam curiosidade e empenho.
--	--	--	--	---	--	--	-------------------------------------

Atividade: O Galo de Barcelos: exploração da lenda e pintura com pastel seco e oleoso

Hora e Dia	Área/ Domínio	Subdomínio/ Conteúdo	Aprendizagens essenciais	Descritores e Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
14h00-15h30 3ª feira	Educação Artística - Artes Visuais	Apropriação e reflexão - Diferentes universos visuais; - Utilização de vocabulário específico e adequado. Interpretação e comunicação - Expressão de visões e de sentimentos; - Intencionalidade dos símbolos;	- Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global (obras e artefactos de arte – pintura, escultura), utilizando um vocabulário específico e adequado. - Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais (cor, forma, linha, textura, padrão, proporção, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, matéria), integrada em diferentes contextos culturais (movimentos artísticos, épocas e geografias) - Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s). - Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual. - Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais.	Linguagens e textos (A) -utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; -dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. Pensamento crítico e pensamento criativo (D) - pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; Relacionamento interpessoal (E) - adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; - trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede	1ª parte- A investigadora conta a lenda com recursos criados por si, para captar a atenção dos participantes e para motivar e contextualizar a execução da tarefa seguinte. 2ª parte- Após a exploração da lenda, a investigadora recorre a imagens de interpretações de Galos de Barcelos, ao longo dos tempos por vários artistas. São observadas e comentadas as características de cada obra, em grande grupo,	Materiais: - Peças reais de Figurado; - Fantoques; - Folhas de aquarela; - Fita-cola; - Giz pastel oleoso e seco; - Pincéis; - Imagens de Galos de Barcelos impressas; - Bloco de notas;	Observação direta: As crianças: - experimentam diferentes possibilidades de desenho e pintura; - demonstram criatividade; - reconhece m o Galo de Barcelos

		- Diferentes manifestações artísticas e realidades; - Expressividade contida nas imagens. Experimentação e criação - Linguagem das artes visuais e técnicas de expressão; - Experimentação de materiais; - Capacidades expressivas e criativas Sociedade/Natureza/Tecnologia - Património cultural; - Reconhecimento do passado do meio local. Expressão - Expressão de opiniões e partilha de ideias de modo perceptível.	- Captar a expressividade contida na linguagem das imagens. - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura, desenho) na sua experimentação física. - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas. - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas. - Reconhecer e valorizar o património natural e cultural- local, nacional, etc.- identificando na paisagem elementos naturais e vestígios materiais do passado, costumes, tradições, símbolos e efemérides. - Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.	Sensibilidade estética e artística (H) - reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; - experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; - apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; - valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades. Objetivos específicos: ● Explorar de forma lúdica histórias relacionadas com a identidade cultural do concelho; ● Conhecer o Galo de Barcelos enquanto símbolo da identidade e cultura local/nacional; ● Explorar técnicas de pintura, recorrendo a diferentes materiais riscadores.	atentando nos pormenores que foram surgindo na evolução das criações. É proposto que se faça, individualmente, uma representação pessoal, inspirada ou não nas criações apresentadas, recorrendo a pastel seco e pastel oleoso em folha de aquarela. No final, em grande grupo, os produtos finais são observados e comentados.	- Material de gravação. Humanos: - Investigadora; - Professora titular da turma;	como símbolo; - manifestam curiosidade e empenho.
	Estudo do meio Português - Oralidade						

Atividade: Pinta o teu Galo – oficina de pintura do tradicional Galo de Barcelos com a colaboração de uma artista local

Hora e Dia	Área/ Domínio	Subdomínio/ Conteúdo	Aprendizagens essenciais	Descritores e Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
15h30-17h00	Educação Artística - Artes Visuais	Interpretação e comunicação - Expressão de visões e de sentimentos; - Diferentes discursos e leituras da(s) realidade(s); - Diferentes manifestações artísticas e realidades. Experimentação e criação - Linguagem das artes visuais e técnicas de expressão; - Experimentação de materiais; - Capacidades expressivas e criativas	- Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s). - Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais. - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura, desenho) na sua experimentação física. - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas. - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas.	Linguagens e textos (A) - utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às artes. Pensamento crítico e pensamento criativo (D) - desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem. Relacionamento interpessoal (E) - adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; - interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.	Após recapitulação da sessão anterior e observação dos produtos da mesma, as crianças são informadas da visita da artista Rosália Abreu. Organiza-se a sala de aula em duas grandes mesas de atividades e preparam-se os materiais, com o auxílio de todo o grupo. A artista e o grupo fazem as devidas apresentações e Rosália Abreu fala e mostra o seu trabalho. Abre-se espaço para perguntas e diálogo. Dá-se início à pintura da figura em barro, enquanto investigadora, artista e professora circulam pelos dois grupos	Materiais: - Galos de Barcelos em barro; - Pincéis; - Tintas guache; - Recipientes (para água e tinta); - Panos; - Bloco de notas; - Material de gravação. Humanos: - Investigadora;	Observação direta: As crianças: - interagem com a artista; - apreciam de forma crítica a arte; - participam na discussão; - respeitam as intervenções; - manifestam curiosidade e empenho; - elaboram uma pintura criativa; - partilham o material.
3ª feira	Estudo do meio	Sociedade/Natureza/ Tecnologia - Património cultural; - Reconhecimento do passado do meio local.	- Reconhecer e valorizar o património cultural- local- identificando costumes, tradições, símbolos.	Desenvolvimento pessoal e autonomia (F) - estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.			

	Português - Oralidade	Expressão - Respeito pelo tempo dos outros; - Participação oral empenhada e respeitadora; - Expressão de opiniões e partilha de ideias de modo perceptível.	- Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros - Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.	Sensibilidade estética e artística (H) - experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; - apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; - valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades. Objetivos específicos: ● Interagir com um artista local; ● Descobrir padrões e cores tradicionalmente usados na decoração do Galo de Barcelos; ● Elaborar decorações originais e não convencionais na pintura do Galo de Barcelos; ● Estimular a capacidade criadora e transformadora.	formados e apoiam o trabalho. No final, arrumam o material em conjunto e colocam-se as peças a secar. Fazem-se as devidas despedidas e apreciação do trabalho final.	- Professora titular da turma; - Artista do Figurado Rosália Abreu.	
--	---------------------------------	---	--	---	--	--	--

Atividade: Pintura das figuras criadas na oficina de modelagem no Museu de Olaria

Hora e Dia	Área/ Domínio	Subdomínio/ Conteúdo	Aprendizagens essenciais	Descritores e Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
14h00-15h30 3ª feira	Educação Artística - Artes Visuais	Experimentação e criação - Linguagem das artes visuais e técnicas de expressão; - Experimentação de materiais; - Capacidades expressivas e criativas	- Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura, desenho) na sua experimentação física. - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas. - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas.	Linguagens e textos (A) - utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às artes. Relacionamento interpessoal (E) - adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; - interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. Sensibilidade estética e artística (H) - experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; - valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades. Objetivos específicos: ● Explorar a expressividade da cor e de outros elementos da gramática visual, na mobilização de saberes culturais e artísticos através da pintura das peças.	O grupo organiza-se em torno de uma grande mesa corrida, após ir buscar a sua peça numa mesa de apoio. Preparam-se as tintas com o auxílio da investigadora e da professora, por forma a criar vários pequenos grupos com acesso a todas as cores e materiais disponíveis. Após a pintura, as crianças colocam as peças a secar numa mesa próxima da janela e observam o trabalho feito.	Materiais: - Peças em barro cozidas; - Pincéis; - Tintas de esmalte; - Recipientes (para água e tinta); - Panos; - Bloco de notas; - Material de gravação. Humanos: - Investigadora; - Professora titular da turma;	Observação direta: As crianças: - experimentam as possibilidades da cor; - resolvem problemas; - aplicam os conhecimentos adquiridos; - ajudam os colegas; - participam na discussão; - respeitam as intervenções; - manifestam curiosidade e empenho.

Data: 12, 13 e 14 de junho de 2024

Atividade: Preparação e montagem da exposição dos produtos das atividades

Hora e Dia	Área/ Domínio	Subdomínio/ Conteúdo	Aprendizagens essenciais	Descritores e Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação
12h50-13h30 4ª, 5ª e 6ª feira	Educação Artística - Artes Visuais	Interpretação e comunicação - Expressão de visões e de sentimentos; - Diferentes discursos e leituras da(s) realidade(s); - Símbolos e sistemas de comunicação visual; - Diferentes manifestações artísticas e realidades; - Desenvolvimento do gosto e juízo crítico; - Expressividade visual; - Conhecimentos adquiridos e novos modos de apreciação.	- Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s). - Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual. - Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais - Perceber as razões e os processos para o desenvolvimento do(s) gosto(s): escolher, sintetizar, tomar decisões, argumentar e formar juízos críticos. - Captar a expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais. - Transformar os conhecimentos adquiridos	Linguagens e textos (A) - dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal. Informação e comunicação (B) - colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas, com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente. Raciocínio e resolução de problemas (C) - gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo (D) - pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; - desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a	Nos períodos não letivos (antes e depois da atividade letiva e na pausa para o almoço), as crianças reúnem-se na Sala Fixe da CAF, em grande grupo e, depois de distribuir tarefas, em pequenos grupos de trabalho. Nestes momentos são ultimados os preparativos, criam-se títulos, etiquetas e depoimentos, assim como	Materiais: - Folhas, canetas e marcadores; - Mesas e outros suportes de apoio à exposição; - Tecido/malhas; - Biombos; - Alfinetes; - Bloco de notas; - Material de gravação. Humanos: - Investigadora; - Professora titular da turma;	Observação direta: As crianças: - demonstram criatividade nas escolhas; - valorizam a cultura local; - identificam o que configura ou não património; - manifestam as suas opiniões sobre o tema; - reconhecem a identidade cultural; - apreciam de forma crítica a arte; - participam na discussão; - respeitam as intervenções; - manifestam curiosidade e empenho.

			em novos modos de apreciação do mundo, através da comparação de imagens e/ou objetos. - Utilizar vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede). - Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação. - Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros - Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos. - Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.	diferentes contextos e áreas de aprendizagem. Relacionamento interpessoal (E) - adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; - trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; - interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. Desenvolvimento pessoal e autonomia (F) - estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia. Sensibilidade estética e artística (H) - reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; - valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades. Objetivos específicos: ● Desenvolver habilidades de comunicação; ● Refletir sobre o processo criativo do trabalho desenvolvido.	se planificam e projetam a exposição dos produtos obtidos, bem como o percurso da mesma. Durante este processo criativo, as ideias e os planos são registados e discutidos em grupo. No final, a exposição é montada no polivalente da escola, com a colaboração de todos e distribuindo-se as diferentes tarefas.	
	Português - Oralidade	Experimentação e criação - Registo de ideias e planeamento; - Apreciação dos trabalhos. Expressão - Respeito pelo tempo dos outros; - Participação oral empenhada e respeitadora; - Expressão de opiniões e partilha de ideias de modo perceptível.				

Guião da visita de estudo ao Museu de Olaria de Barcelos

Nome: _____	Data: _____
O que vi?	
O que mais gostei?	
O que achei curioso?	
A obra de arte que escolhi fotografar	
Título:	
Observações:	

Anexo 10 – Exemplos de alguns registos das crianças nos guiões de visita

O que vi?	como se faz barro Armadores de castanhas tecagem ea enformar
O que mais gostei?	Cozedura, tocar na loiça porquiza de barro mexer com barro
O que achei curioso?	mulher a usar calça
A obra de arte que escolhi fotografar	Título: S. Pedro / Mestre Bico Pena Esda
Observações:	gostei muito de vir ao museu

O que vi?	At como o barro ni barro em p. ni Antigos em ni barro. ni o procedimento das coisas ni o barro em p. ni o barro em p.
O que mais gostei?	de ver uma simulação virtual de uma roda.
O que achei curioso?	uma fogueteira atingir 1000g.
A obra de arte que escolhi fotografar	Título: Boca / metade do século XX (rosa Costa)
Observações:	gostei da atividade e também gostei de mexer em barro.

Anexo 11 – Exemplos de registos escritos e fotográficos das crianças na leitura das obras de arte preferidas



Análise da obra de arte que escolhi

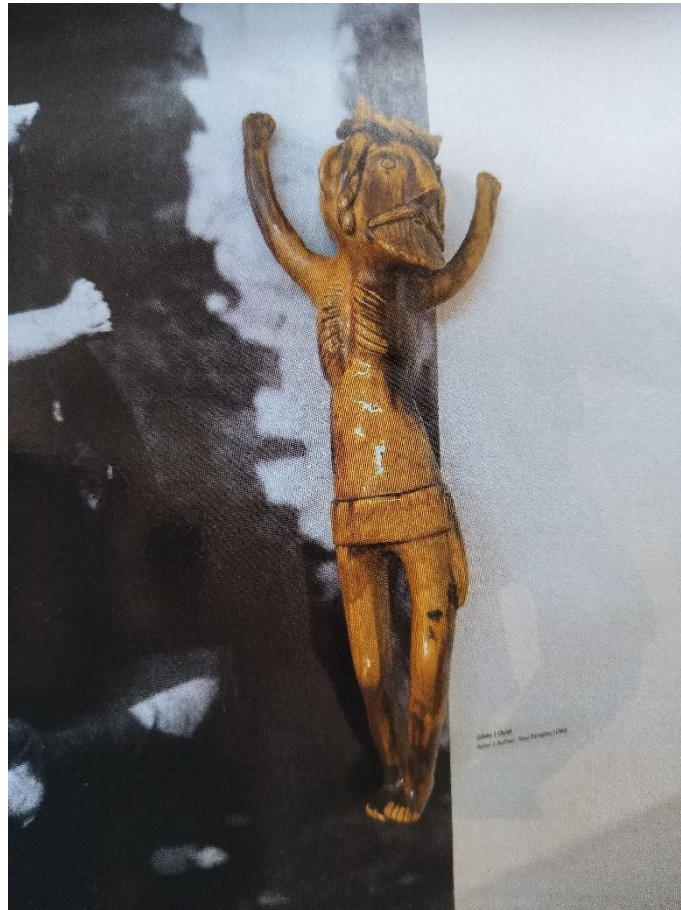
Descreve O que vejo?	Analisa Como é composto este trabalho?
- Paisagem, pessoa, animal, religião, história - Abstrato, realista - Horizontal, vertical - Ação – o que se passa? Sátira e religião Deus Engraçado Está com uma chave na mão	- Elementos de arte: linha, cor, textura, forma, contraste, ritmo, movimento, padrões - Como é que o artista nos prende a atenção? Tem bastantes detalhes Chama atenção o nariz e os olhos
Interpreta O que é que está a acontecer?	Julga O que é que eu penso acerca desta obra?
- Esta peça é sobre... - Faz-me pensar... - Que sentimentos/emoções me desperta - O artista pretende... - Esta peça lembra-me... - Qual o contexto em que foi produzida? - O que significa? J. Pedro Faz-me pensar em Jesus porque era discípulo de dele	- O melhor desta peça é... - O artista comunica as suas ideias através... - Aprendi que... - Gostei porque... - Outras pessoas deviam ver esta peça porque... Penso em uma pessoa importante O artista comunica as suas ideias através da cor



Descreve O que vejo?	Analisa Como é composto este trabalho?
- Paisagem, pessoa, animal, religião, história - Abstrato, realista - Horizontal, vertical - Ação – o que se passa? Vejo um animal fantástico que também transmite alguma sátira	- Elementos de arte: linha, cor, textura, forma, contraste, ritmo, movimento, padrões - Como é que o artista nos prende a atenção? Esta peça é feita com pontinhos vermelhos e brancos, a peça não é realista e o artista chama atenção porque a sua peça é imaginativa e criativa.
Interpreta O que é que está a acontecer?	Julga O que é que eu penso acerca desta obra?
- Esta peça é sobre... - Faz-me pensar... - Que sentimentos/emoções me desperta - O artista pretende... - Esta peça lembra-me... - Qual o contexto em que foi produzida? - O que significa? Este animal parece- me que seja do tipo 151 e também pode comunicar que as galinhas também podem ser animais domésticos.	- O melhor desta peça é... - O artista comunica as suas ideias através... - Aprendi que... - Gostei porque... - Outras pessoas deviam ver esta peça porque... O melhor desta peça é a criatividade, comunica alguma sátira e gostei das mesmas coisas. A pessoa de- viam ver esta peça porque é uma peça única.



Descreve O que vejo?	Analisa Como é composto este trabalho?
- Paisagem, pessoa, animal, religião, história - Abstrato, realista - Horizontal, vertical - Ação - o que se passa? religioso realista Pensa-se a última ceia antes da morte de Cristo.	- Elementos de arte: linha, cor, textura, forma, contraste, ritmo, movimento, padrões - Como é que o artista nos prende a atenção? Tem contraste na pintura. O artista quer nos fazer pensar.
Interpreta O que é que está a acontecer?	Julga O que é que eu penso acerca desta obra?
- Esta peça é sobre... - Faz-me pensar... - Que sentimentos/emoções me desperta - O artista pretende... - Esta peça lembra-me... - Qual o contexto em que foi produzida? - O que significa? Esta peça é sobre a última ceia antes da morte de Cristo. O artista pretende pensar em Cristo e no sacrifício.	- O melhor desta peça é... - O artista comunica as suas ideias através... - Aprender que... - Gostei porque... - Outras pessoas deviam ver esta peça porque... O melhor desta peça é os perso- nagens. Acho que as pessoas deviam ver esta peça porque transmite a paz e a partilha.



Descreve O que vejo?	Analisa Como é composto este trabalho?
- Paisagem, pessoa, animal, religião, história - Abstrato, realista - Horizontal, vertical - Ação – o que se passa?	- Elementos de arte: linha, cor, textura, forma, contraste, ritmo, movimento, padrões - Como é que o artista nos prende a atenção?
Eu vejo um cristo a dormir.	A cor é cor de mel e o vidro da tunda o atemção porque o cristo não está na cruz.
Interpreta O que é que está a acontecer?	Julga O que é que eu penso acerca desta obra?
- Esta peça é sobre... - Faz-me pensar... - Que sentimentos/emoções me desperta - O artista pretende... - Esta peça lembra-me... - Qual o contexto em que foi produzida? - O que significa?	- O melhor desta peça é... - O artista comunica as suas ideias através... - Aprendi que... - Gostei porque... - Outras pessoas deviam ver esta peça porque...
Esta peça é sobre religião. foi em 1964 durante a ditadura uma época muito religiosa.	O melhor desta peça é que ela parece realista. Gostei porque a cor da peça é linda. As pessoas deviam ver esta peça para aprenderem

Descreve O que vejo?	Analisa Como é composto este trabalho?
- Paisagem, pessoa, animal, religião, história - Abstrato, realista - Horizontal, vertical - Ação – o que se passa?	- Elementos de arte: linha, cor, textura, forma, contraste, ritmo, movimento, padrões - Como é que o artista nos prende a atenção?
Eu vejo cristo que parecia estar a dormir, mas não dormia. Ele não está na cruz, ele está a viver a vida.	Tem pedras e é realista a peça (de cor de mel). Prende a atenção porque não está na cruz, ele está a viver a vida.
Interpreta O que é que está a acontecer?	Julga O que é que eu penso acerca desta obra?
- Esta peça é sobre... - Faz-me pensar... - Que sentimentos/emoções me desperta - O artista pretende... - Esta peça lembra-me... - Qual o contexto em que foi produzida? - O que significa?	- O melhor desta peça é... - O artista comunica as suas ideias através... - Aprendi que... - Gostei porque... - Outras pessoas deviam ver esta peça porque...
Parece que Jesus não morreu a vida que tem. Para Boninho queria dizer que Jesus de Deus está preso na cruz, deveria aproveitar a vida. Foi em 1964 foi ditadura onde as pessoas eram religiosas.	Deus a pessoa que acredita em Deus. Gostei porque eu nunca teria a ideia de por Cristo fora da cruz a dormir ou dançar. Pessoas deviam ver a peça para verem o que Jesus devia ter sofrido.

Anexo 12 – Guião da entrevista feita pelas crianças à artista Júlia Côta

Entrevista à artista Júlia Côta

1. Gosta de ser artesã?
2. De onde nasceu a paixão pelo que faz?
3. Pode falar-nos um pouco sobre a sua mãe (Rosa Côta)?
4. Com que idade começou a modelar o barro?
5. Porque é que seguiu a arte da sua mãe? Ou seja, escolheu ser artesã? Pensou, alguma vez, ter outra profissão?
6. Lembra-se qual foi a sua primeira peça?
7. Gosta de todas as suas peças?
8. Quantas obras já fez?
9. Que figuras mais gosta de fazer?
10. Qual foi a obra de arte que mais gostou de fazer até hoje?
11. Qual é a sua inspiração para fazer as peças?
12. Já foi reconhecida, pelo seu trabalho, por alguém importante?
13. Os seus filhos/netos continuam a tradição da família?
14. Acha que esta arte do Figurado é reconhecida?
15. O que pensa que poderia ser feito para as gerações mais novas valorizarem esta arte?