



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

A Performance na Educação Artística e Literária no 1º Ciclo do Ensino Básico

Cláudia Andreia de Sousa Cruz

Escola Superior de Educação



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

Cláudia Andreia de Sousa Cruz

A Performance na Educação Artística e Literária no 1º Ciclo do Ensino Básico

Mestrado em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação dos (as)

Professora Doutora Adalgisa Castro Maia Pontes

Professor Doutor Daniel Santos Tavares

Dezembro de 2024

DEDICATÓRIA

Aos alunos.

AGRADECIMENTOS

Findo este longo percurso, agradeço.

À Professora Doutora Adalgisa Pontes e ao Professor Doutor Daniel Tavares que orientaram esta caminhada, consolidando ideias e pensamentos, bem como ao Professor Doutor Carlos Almeida por todo o apoio prestado.

Aos alunos e professores que têm cruzado o meu caminho.

À minha grande amiga Carina Pádua por mais esta partilha.

À minha irmã Vanessa e aos meus pais pelo apoio incondicional.

Ao meu marido e aos meus lindos filhos pelo amor.

RESUMO

Este trabalho pretende conhecer o contributo da performance artística na promoção da literacia artística e literária em contexto formal. O projeto envolveu vinte alunos de uma turma do 1º ciclo do Ensino Básico, a professora de turma e doze encarregados de educação. O trabalho assentou numa metodologia qualitativa, através do método de Investigação-Ação, e a recolha de dados foi sustentada na observação participante, na captação de som e imagem, na aplicação de uma entrevista semiestruturada dirigida à professora de turma, na realização de uma sessão de *focus group* aos encarregados de educação participantes e respetiva análise de conteúdo.

Os principais resultados apontam para o potencial da performance, enquanto linguagem artística transversal, no desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar entre Educação Artística e Educação Literária conducente à operacionalização das Aprendizagens Essenciais previstas para o 1º ciclo do Ensino Básico, com vista ao desenvolvimento das competências contempladas no Perfil do Aluno.

Palavras-chave: Educação Artística; Promoção da Leitura; Performance Artística; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This work aims to understand the contribution of artistic performance in promoting artistic and literary literacy in a formal context. The project involved twenty students from a 1st cycle Basic Education class, the class teacher and twelve guardians. The work was based on a qualitative methodology, through the Action Research method, and data collection was supported by participant observation, sound and image capture, the application of a semi-structured interview addressed to the class teacher, and the holding of a session focus group for participating guardians and respective content analysis. The main results point to the potential of performance, as a transversal artistic language, in the development of interdisciplinary work between Artistic Education and Literary Education leading to the operationalization of the Essential Learning planned for the 1st cycle of Basic Education, with a view to developing the skills contemplated in the Student Profile.

Keywords: Artistic Education; Promotion of Reading; Artistic Performance; Interdisciplinarity.

Índice

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
ÍNDICE DE TABELAS.....	x
LISTAGEM DE ABREVIATURA	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	2
CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	2
1.0. Introdução	2
1.1. Contexto de Investigação	2
1.2. Problema de Investigação	3
1.3. Objetivos e questões de investigação	4
1.4. Pertinência	4
CAPÍTULO II	6
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
2.0. Introdução	6
2.1. Contributos da Educação Artística	6
2.2. Percurso da Educação Artística em Portugal: 2006 – 2024.....	9
2.3. Performance Artística. Definição?	15
2.3.1. Tipos e características da performance	16
2.4. Performance na Educação.....	17
2.5. Contributos da Interdisciplinaridade	19
2.6. Performance e Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	20
2.7. Performance e Educação Literária no 1º Ciclo do Ensino Básico	22
2.8. Potencialidades Performativas do Texto Literário.....	24
CAPÍTULO III	26
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	26
3.0. Introdução	26
3.1. Seleção da Metodologia	26

3.1.1. Investigação - ação.....	27
3.2. Contexto de Investigação	28
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	29
3.3.1. Observação Participante	29
3.3.2. Entrevista.....	31
3.3.3. <i>Focus Group</i>	31
3.3.4. Análise de Conteúdo	32
3.5. Triangulação	32
3.6. Questões éticas	33
3.7. Plano de Ação	34
3.8. Calendarização e planificação	35
CAPÍTULO IV	37
APRESENTAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	37
4.0. Introdução	37
4.1. Sessão n.º 1: “A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo”	37
4.1.1. Descrição e observação do trabalho desenvolvido.....	38
4.1.2. Monitorização, acompanhamento e avaliação	44
4.2. Sessão n.º 2: “Vamos à Caça do Urso”	45
4.2.1. Descrição e observação do trabalho desenvolvido.....	45
4.2.2. Monitorização, acompanhamento e avaliação	49
4.3. Sessão n.º 3: “Eustáquio. O Mágico Magnífico”	51
4.3.1. Descrição e observação e do trabalho desenvolvido	51
4.3.2. Monitorização, acompanhamento e avaliação	58
4.4. Sessão n.º 4 “Espelho”. Preparação.	59
4.4.1. Descrição e observação do trabalho desenvolvido.....	60
4.4.2. Monitorização, acompanhamento e avaliação	64
4.5. Sessão n.º 5 “Espelho”. Performance.....	65
4.5.1. Descrição e observação do trabalho desenvolvido.....	65
4.5.2. Monitorização, acompanhamento e avaliação	71
4.6. Sessão n.º 6 “O Meu Pai”	72
4.6.1. Descrição e observação do trabalho desenvolvido.....	72
4.6.2. Monitorização, acompanhamento e avaliação	79
4.7. Sessão n.º 7 “Fundo do Mar”, de Sophia de Mello Breyner	79
4.7.1. Descrição e observação do trabalho desenvolvido.....	80
4.7.2. Monitorização, acompanhamento e avaliação	88

4.8. Sessão n.º 8: Sessão com os encarregados de educação e realização de <i>focus group</i>	88
4.8.1. Descrição e observação do trabalho desenvolvido durante a experiência artístico literária	89
4.8.2. Monitorização e avaliação	93
4.9. Entrevista por <i>focus group</i> realizada aos encarregados de educação.....	93
4.9.1. Planeamento e preparação do <i>focus group</i>	93
4.9.2. Realização do <i>focus group</i>	94
4.9.3. Análise dos dados	95
4.9.4. Interpretação dos dados e apresentação dos resultados da sessão <i>focus group</i>	96
4.10. Entrevista semiestruturada realizada à professora da turma	97
4.10.1. Análise dos dados	98
4.10.2. Interpretação dos dados e apresentação dos resultados da entrevista semiestruturada	99
4.11. Reflexão.....	100
CAPÍTULO V	104
CONCLUSÕES.....	104
5.0. Introdução	104
5.1. Performance como estratégia para o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais de Educação Artística	104
5.2. Performance como estratégia para o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais de Educação Literária	106
5.3. Performance como estratégia de envolvimento dos alunos na escola	107
5.4. Implicações educativas.....	108
5.5. Limitações ao estudo.....	109
5.6. Sugestões para investigações futuras	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
LEGISLAÇÃO.....	114
ANEXOS	115
APÊNDICES	118

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro “A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo” de Rocio Bonilla	38
Figura 2 - Exercícios de apresentação	38
Figura 3 - Dinâmicas de movimento pelo espaço	39

Figura 4 - Leitura do livro	40
Figura 5 - Performance artística	41
Figura 6 - Exercício teatral “Espelho”	42
Figura 7 - Exercício de relaxamento	43
Figura 8 - Partilha e despedida	43
Figura 9 - Capa do livro “Vamos à Caça do Urso” de Michael Rosen	45
Figura 10 - Exercício de percussão corporal	46
Figura 11 - Leitura dramatizada do livro “Vamos à Caça do Urso” de Michael Rosen	47
Figura 12 - <i>Happening</i> baseado na obra literária “Vamos à Caça do Urso” de Michael Rosen	48
Figura 13 - Representação da música “Vamos à Caça do Urso” de Cantar Juntos	48
Figura 14 - Exercício de relaxamento	49
Figura 15 - Leitura do livro “Eustáquio. O Mágico Magnífico” de Alexandre Rampazo	52
Figura 16 - Momento do desaparecimento de Eustáquio	52
Figura 17 - Passagem por túnel – A entrada no circo	53
Figura 18 - Exercício com paraquedas – A tenda do circo	53
Figura 19 - Jogo com paraquedas	54
Figura 20 - Exercício de expressão facial – Os espectadores do circo	54
Figura 21 - Exercício de percussão corporal – A banda do circo	55
Figura 22 - Exercício de saltos – O mágico	56
Figura 23 - Exercício de equilíbrio – Os equilibristas	56
Figura 24 - Performance com chapéu sensorial e relaxamento	57
Figura 25 - Continuação da leitura da obra literária e partilha de ideias	58
Figura 26 - Sala de aula	60
Figura 27 - Capa e exploração do livro “Espelho” de Suzy Lee	61
Figura 28 - Ilustração e exploração de emoções através da expressão corporal	61
Figura 29 - Exercício “Espelho”	62
Figura 30 - Exercício de representação de emoções através do desenho	63
Figura 31 - Colocação de estruturas de madeira no espaço	66
Figura 32 - Continuação da visualização do livro “Espelho” de Suzy Lee	66
Figura 33 - Ilustração da menina a dançar	67
Figura 34 - Emoções no espelho	67
Figura 35 - Exploração de emoções	68
Figura 36 – Coreografia	68

Figura 37 – Alegria	69
Figura 38 - Explosão de alegria	70
Figura 39 - Despedida	71
Figura 40 - Espaço de leitura	73
Figura 41 - Capa e leitura do livro “O Meu Pai” de Anthony Browne	73
Figura 42 - Dinâmicas de movimento expressivo baseadas na obra literária	74
Figura 43 - Partilha	77
Figura 44 – Relaxamento	78
Figura 45 - Visualização da <i>videoperformance</i>	80
Figura 46 - Leitura e análise do poema “Fundo do Mar” de Sophia de Mello Breyner	81
Figura 47 - Trabalho do grupo 1: “Ondas do Mar”	82
Figura 48 - Trabalho do grupo 2: “Conchas”	83
Figura 49 - Trabalho do grupo 3: “Cavalos Marinhos”	83
Figura 50 - Trabalho do grupo 4: “Polvo”	83
Figura 51 - Trabalho do grupo 5: “Flores”	84
Figura 52 - Trabalho do grupo 6: “Brisa do Mar”	84
Figura 53 - Trabalho do grupo 7: “Tubarões”	84
Figura 54 - Apresentação do grupo 1: “Ondas do Mar”	85
Figura 55 - Apresentação do grupo 2: “Conchas”	85
Figura 56 - Apresentação do grupo 3: “Cavalos Marinhos”	85
Figura 57 - Apresentação do grupo 5: “Flores”	86
Figura 58 - Apresentação do grupo 6: “Brisa do Mar”	86
Figura 59 - Apresentação do grupo 7: “Tubarões”	86
Figura 60 - Apresentação de performance coletiva: “Fundo do Mar”	87
Figura 61 - Exercício de percussão corporal em família	89
Figura 62 - Performance baseada no livro “A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo”	90
Figura 63 - <i>Happening</i> baseado no livro “Vamos à Caça do Urso” de Michael Rosen	91
Figura 64 – Leitura do livro “Adultos? Nunca!” de Benjamin Chaud e Davide Cali	92

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma de ação	34
Tabela 2 - Calendarização e planificação das sessões	35
Tabela 3 – Elementos para exploração performativa	81
Tabela 4 – Análise de conteúdo <i>Focus Group</i>	95
Tabela 5 - Fatores situacionais <i>Focus Group</i>	96
Tabela 6 – Análise de conteúdo entrevista semiestruturada	98

LISTAGEM DE ABREVIATURAS

AE - Aprendizagens Essenciais
EA- Educação Artística
CMEA - Conferência Mundial de Educação Artística
PA - Perfil dos Alunos
PEEA - Programa de Educação Estética e Artística
PNA - Plano Nacional das Artes
PNL – Plano Nacional da Leitura
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Assente num pressuposto de interdisciplinaridade, este trabalho pretende conhecer o contributo da performance artística na promoção da literacia artística e literária em contexto formal, tendo em consideração a operacionalização das Aprendizagens Essenciais (AE), previstas para o 1º ciclo do ensino básico, conducentes ao desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos (PA).

A escolha deste tema foi impulsionada pela pesquisa por percursos didático-pedagógicos suscetíveis de dotarem os professores de ferramentas no âmbito da Educação Artística (EA) e de a colocarem ao serviço do desenvolvimento de outras áreas de conhecimento, nomeadamente da Educação Literária.

Acredita-se que este trabalho é inovador devido às potencialidades educativas da performance, uma linguagem artística pouco explorada em contexto formal.

Neste contexto, traçaram-se os seguintes objetivos: refletir sobre os contributos da EA, nomeadamente da performance enquanto estratégia de promoção da leitura; explorar os textos literários nas suas potencialidades performativas; promover a literacia artística e literária em contexto formal.

Para o efeito, foram formuladas as seguintes questões: De que modo a EA promove hábitos de leitura através de novas abordagens aos textos (literários) considerando a sua dimensão performativa? Qual o contributo de uma noção transversal da literacia considerando a interdisciplinaridade do trabalho artístico e literário?

Assente numa metodologia qualitativa considerou-se a investigação-ação a estratégia capaz de dar resposta às questões de investigação formuladas, sendo que a recolha de dados assentou na observação participante, na captação de som e imagem, na aplicação de uma entrevista semiestruturada dirigida à professora de turma, na realização de uma sessão de *focus group* aos encarregados de educação participantes e respetiva análise de conteúdo.

Com o objetivo de retratar de modo fidedigno o desenvolvimento da investigação, este trabalho assume uma estrutura de cinco capítulos: I) Contexto da investigação; II) Enquadramento teórico; III) Metodologia de investigação; IV) Apresentação, descrição e análise de dados e V) Conclusões.

CAPÍTULO I

CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

1.0. Introdução

Neste primeiro capítulo é descrito o contexto em que se desenvolveu a investigação, o problema que está na sua origem, objetivos, questões de investigação e a sua respetiva pertinência.

Deste modo, e no que se refere ao contexto de investigação, será descrito o papel da EA na resposta aos desafios da atual panorâmica mundial.

Ao nível da problemática, objetivos e questões de investigação a sua apresentação será feita enquanto fatores que definem este trabalho de investigação.

Por fim, serão indicados alguns aspetos relevantes para que esta investigação se considera pertinente e qual a sua utilidade, quer para intervenientes, quer para outros possíveis interessados em explorar a performance artística em contexto formal.

1.1. Contexto de Investigação

We note that in a context of rising inequalities, armed conflict, disinformation, misinformation, hate speech, racism, xenophobia, and other forms of discrimination that fuel social divisions and hamper sustainable development, it is necessary to strengthen efforts to reimagine and shape a peaceful, just, and sustainable future for all (UNESCO, 2024, p.1).

Atendendo aos desafios globais que o mundo atual impõe à humanidade, desde a rápida transformação digital à crescente mobilidade humana, situações de pobreza, aumento das desigualdades, alterações climáticas, desastres naturais, conflitos armados e os, ainda sentidos, efeitos da pandemia COVID-19, impõe-se repensar a educação com o objetivo de preparar o cidadão para enfrentar estas novas realidades, dotando-o de competências, valores, atitudes e comportamentos que lhe permitam responder às exigências destes novos desafios (UNESCO, 2024). Neste contexto, “a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que

precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Martins et al., 2017, p. 6).

Neste âmbito, a cultura e as artes podem contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, estando na base da construção dos nossos valores, dotando-nos de pensamento crítico e criativo, sentido de identidade e solidariedade para com o outro (UNESCO, 2024). É, por isso, necessário proporcionar uma EA e cultural de qualidade que contribua para responder aos vários desafios que a humanidade enfrenta (UNESCO, 2024). Para o efeito, é necessário tornar os programas curriculares mais abertos e interdisciplinares e rever a formação de professores, dotando-os de estratégias de ensino criativas e de novos conteúdos educativos proporcionados pelo setor da cultura (UNESCO, 2024).

1.2. Problema de Investigação

É urgente renovar as ideias básicas e a arquitetura curricular que constitui o funcionamento da maioria das nossas atuais propostas em educação artística, porque boa parte delas, além de ser irrelevante e improdutiva para o futuro, independentemente de quão incerto esse possa ser, é pouco útil para o presente (Oliveira e Sousa, 2022, p.3).

De facto, apesar de todas as mudanças que se têm verificado nas sociedades contemporâneas, a escola “tem aberto poucos espaços para a criatividade, para a flexibilidade, para a adequação curricular e metodológica” (Vieira e Vieira, 2016, p. 104). Impõem-se novos métodos e abordagens interdisciplinares que proporcionem uma educação cultural e artística de qualidade (UNESCO, 2024) e que “potenciem sinergias entre a arte e a educação para a promoção de uma aprendizagem criativa” (Matos e Ferraz, 2006, p.28), promovendo a motivação dos estudantes e a aproximação da educação às suas experiências pessoais. Para o efeito, é preciso considerar que “cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos, não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas” (Martins et al., 2017, p. 8 e 9). Nesta nova era, não pode haver lugar à compartimentação do saber, sendo necessário “ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer” (Martins et al., 2017, p. 7).

No entanto, alguns constrangimentos e resistências têm condicionado a integração deste paradigma na formação de professores (Oliveira e Sousa, 2022), os quais, regra geral, não estão munidos de ferramentas que lhes permitam colocar a EA ao serviço do desenvolvimento integral do aluno e da interdisciplinaridade que favoreça a aprendizagem de outras áreas do conhecimento.

Atendendo a esta lacuna, o presente trabalho foi impulsionado pela pesquisa por percursos didático-pedagógicos interdisciplinares suscetíveis de darem resposta aos desafios globais que o mundo atual coloca à educação (Martins et al., 2017).

1.3. Objetivos e questões de investigação

Face à problemática definida, traçaram-se os seguintes objetivos de investigação focados primordialmente na performance enquanto estratégia interdisciplinar de promoção da leitura:

- Refletir sobre os contributos da EA, nomeadamente da performance, enquanto estratégia de promoção da leitura;
- Explorar os textos literários nas suas potencialidades performativas;
- Promover a literacia artística e literária em contexto formal.

Para o efeito, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- De que modo a EA promove hábitos de leitura através de novas abordagens aos textos (literários) considerando a sua dimensão performativa?
- Qual o contributo de uma noção transversal da literacia considerando a interdisciplinaridade do trabalho artístico e literário?

1.4. Pertinência

“Importa que a educação artística ganhe uma nova robustez pedagógica, alicerçada numa cartografia de temas, pertinentes na atualidade, que intersetem com as nossas vidas e as demais áreas da experiência e do conhecimento humanos” (Oliveira e Sousa, 2022, p.8).

Num tempo imprevisível e em constante transformação, é necessário repensar a EA por forma a que a humanidade possa beneficiar das suas potencialidades (Oliveira e Sousa, 2022).

De facto, a arte pode ser a base de uma educação abrangente para o desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo habilidades, valores e comportamentos que desenvolvem a resiliência, estimulam o respeito pela diversidade cultural e pela liberdade de expressão, e desenvolvem a criatividade e o sentido crítico (Unesco, 2020).

Assim, uma EA de qualidade permite o ensino sobre, com e através das artes, posicionando-as como uma ferramenta educacional no desenvolvimento da sensibilidade artística e estética do aluno, mas também no ensino de outras áreas de conhecimento, promovendo a construção de currículos abertos e interdisciplinares (Unesco, 2024).

Neste contexto, uma abordagem interdisciplinar proporciona uma aprendizagem mais abrangente, contribuindo para a “formação de indivíduos mais preparados para lidar com a complexidade e a diversidade do mundo contemporâneo” (Jesus et al., 2024, p. 3).

Atendendo à necessidade de dotar os docentes de ferramentas no âmbito da EA, e tendo como ponto de partida uma abordagem interdisciplinar que posicione as artes ao serviço da aprendizagem de outras áreas de conhecimento, nomeadamente da promoção da Educação Literária em contexto formal, este trabalho propõe refletir sobre o papel da performance artística enquanto estratégia capaz de aproximar a leitura do mundo das experiências pessoais dos alunos, ao mesmo tempo que se estuda as potencialidades do texto literário na promoção da EA.

E note-se que, de acordo com Arcos (2018) e Valero (2022), a performance artística, enquanto linguagem transversal, pode ser considerada um recurso pedagógico com grande riqueza educativa, permitindo a criação de currículos abertos e interdisciplinares, mas cujas potencialidade ainda estão por explorar em contexto de educação formal.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.0. Introdução

Este capítulo propõe uma reflexão sobre o contributo da EA, nomeadamente da performance, enquanto estratégia interdisciplinar, no desenvolvimento da literacia artística e literária em contexto formal. Para tal, parte-se de uma perspetiva global sobre EA e de uma análise sobre o seu percurso nas últimas duas décadas, em Portugal, para, assim, perceber o ponto em que nos encontramos.

Seguem-se uma caracterização de performance artística e uma pesquisa sobre a sua relação com a EA e Literária no 1º ciclo do ensino básico, terminando-se com as potencialidades performativas do texto literário.

2.1. Contributos da Educação Artística

Culture is at the heart of what makes us human, and provides the foundation of our values, choices and relationships with one another and with nature, endowing us with critical thinking, a sense of identity, and the ability to respect and embrace otherness (UNESCO, 2024, p.2).

Numa sociedade em rápida mudança, caracterizada pelo potencial do avanço da tecnologia, mas também por graves injustiças sociais e culturais, a cultura e EA têm, neste contexto social, um papel fundamental na resolução de alguns dos problemas que assolam a humanidade (Unesco, 2010). De facto, a arte e a cultura, permitem construir a base dos nossos valores, dotando-nos de pensamento crítico e capacidade de respeitar e acolher a diferença, sendo, por isso, condição para o desenvolvimento integral dos indivíduos e da sociedade (Unesco, 2024).

A vivência da estética permite, pois, criar harmonia entre sentir, pensar e fazer com vista ao desenvolvimento da sensibilidade, do pensamento crítico, das emoções e do comportamento humano, pelo que, “da mesma forma que o pensamento lógico, racional, se aprimora com a utilização constante de símbolos lógicos, os sentimentos se refinam pela convivência com os Símbolos da arte” (Duarte, 2007, p. 106).

Neste contexto, a EA “pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura da paz” (Unesco, 2006, p. 7).

Deste modo, cultura e arte enriquecem a educação e permitem que o aluno construa e expresse a sua humanidade, contactando com diferentes formas de expressão e modos de pensar, ser e fazer, bem como com uma diversidade cultural que permite dar sentido à sua leitura do mundo (Unesco, 2024). Assim, unir a arte à educação é dar esperança à conexão entre os indivíduos, transformando relações e percepções (Vella, 2022).

A humanidade tem vivido inúmeros desafios que demonstram a importância da EA como parte integrante de uma educação abrangente e de qualidade, uma vez que promove valores e competências essenciais que “desenvolvem resiliência, alimentam a apreciação da diversidade cultural e da liberdade de expressão, além de cultivarem a inovação e as habilidades de pensamento crítico” (Unesco, 2020, p. 2). A este respeito, importa relembrar o papel da EA e a resiliência da criatividade humana que, mesmo em confinamento, inspiraram e conectaram pessoas e comunidades, reforçando a saúde mental da população, durante a pandemia Covid-19 (Unesco, 2020).

Atendendo às constantes transformações e desafios da atualidade, a UNESCO voltou, recentemente, a reforçar a necessidade de repensar a educação e de adaptar a formação dos alunos às necessidades atuais e futuras da sociedade (UNESCO, 2024).

Developments such as digital transformation and unprecedented human mobility, as well as challenges of persistent poverty, health and other well-being issues, rising inequalities, climate change, loss of biodiversity, natural disasters, and armed conflicts, compounded by the lasting impacts of the COVID- 19 pandemic have brought to the fore new realities to the education and culture sectors. They have called for reinvesting in cultural capacities and rethinking education to prepare learners of all ages throughout life with the knowledge, skills, values, attitudes and behaviours needed to uphold human dignity, promote human rights, nurture social and environmental responsibility, and shape healthy, sustainable, inclusive, just and peaceful futures (Unesco, 2024, p. 3).

E, neste âmbito, a EA tem um papel muito importante, uma vez que permite desenvolver “inteligências múltiplas, habilidades e competências diversas que de outro modo não seriam

desenvolvidas” (Eça, 2008, p.3), pelo que, numa sociedade caracterizada pela fragmentação social, por uma cultura de competição, violência e intolerância cultural, a educação pela arte deve ser um caminho a seguir com vista a uma transformação cultural e social (Eça, 2008).

Deste modo, “a arte, em toda a sua diversidade, é componente essencial de uma educação integral para o pleno desenvolvimento do indivíduo” (Unesco, 2021), pelo que é um Direito expressamente consagrado na Convenção sobre Direitos da Criança (Unicef, 2019) e na Declaração Universal dos Direitos do Homem que, no seu artigo 27º, consagra que “toda a pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios” (ONU, 1948). E, “a integração da Educação Artística como componente obrigatória dos programas educativos de qualquer país é considerada condição essencial para (...) o reforço do direito à educação e participação cultural” (Matos e Ferraz, 2006, p.27).

É, por isso, fundamental dar a devida importância à EA no processo de construção dos sistemas educativos e a melhor forma de garantir à criança, o acesso à arte e à cultura é integrar a “Educação Artística como componente obrigatória dos programas educativos” por forma a “garantir o acesso de todos aos seus benefícios e potencialidades” (Matos e Ferraz, 2006, p. 28), os quais são condição *sine qua non* para o desenvolvimento do indivíduo, para garantir uma educação de qualidade e para promover a diversidade cultural (Matos e Ferraz, 2006).

No entanto, não obstante o desenvolvimento verificado nas últimas duas décadas, impulsionado pela 1ª Conferência Mundial sobre Educação Artística (CMEA) realizada em 2006, há ainda muito por fazer quanto ao reconhecimento da sua importância, continuando a ser um desafio dar à cultura e às artes um espaço de destaque nos currículos (Unesco, 2024). É necessário passar da teoria à ação e integrar a EA nas políticas, estratégias e programas do setor da educação e envolver, neste processo, instituições, espaços culturais e profissionais da cultura que enriqueçam a experiência educativa (Unesco, 2024). E, na prática educativa, é necessário contrariar a conceção de arte como atividade secundária, condicionada a eventos escolares e datas comemorativas (Subtil, 2016), na qual a “dimensão educativa e a estética acabam submetidas a essas atividades em detrimento da humanização que decorre da relação de convivência entre sujeitos mobilizados para fazer e apreciar Arte” (Subtil, 2016, p. 912).

2.2. Percurso da Educação Artística em Portugal: 2006 – 2024

A educação artística em Portugal continua num impasse, entre a intermitente valorização nos discursos e nos documentos oficiais e a instabilidade decorrente de medidas adiadas, de insuficiência de recursos, de práticas irregulares e de uma visão hegemónica que ainda atribui às artes, especialmente em contextos educativos, um estatuto sobretudo instrumental, recreativo ou salvífico (“ao serviço de” ou “útil para”) (Falcão et al., 2021, p.9).

Portugal acolheu, em 2006, a 1ª CMEA, promovida pela UNESCO, sob o tema *Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI* (Agarez, 2006).

Enquanto coorganizador deste evento mundial, o nosso país assumiu uma posição privilegiada de proximidade face aos valores e orientações decorrentes da CMEA e integrados no Roteiro Mundial para a Educação Artística (Durão et al., 2019), documento de extrema importância neste âmbito, uma vez que pretendeu explorar e promover o papel da EA na construção de uma “sociedade criativa e culturalmente consciente (...) e reunir os recursos financeiros e humanos necessários para uma integração mais completa da Educação Artística nos sistemas educativos e nas escolas” (Agarez, 2006, p.4).

O papel de destaque na CMEA permitiu que Portugal assumisse o compromisso público e político de debater e refletir sobre a importância da EA, pelo que, no ano seguinte, realizou-se no nosso país a 1ª Conferência Nacional sobre Educação Artística (Durão et al., 2019).

Pode ler-se no programa deste evento, que a CMEA “deixou uma porta aberta e uma vontade expressa de prosseguir, desta vez a nível nacional, a reflexão colectiva sobre os desafios que se colocam à educação artística no presente”, pelo que “é fundamental dar continuidade ao trabalho de reflexão colectiva de que a Conferência Mundial representa um primeiro grande marco” (Carvalho, 2007, p.2).

A este propósito, o então Presidente da Comissão Nacional da UNESCO, Fernando Andresen Guimarães, salientou a necessidade de dar à EA a importância que lhe é devida, referindo que a Conferência Nacional de Educação Artística seria “um marco desejável e necessário para a formulação de propostas que possam vir a servir de base à ponderação e tomada de decisões em sede própria, que enquadrem e moldem a sustentabilidade da Educação Artística em Portugal” (Carvalho, 2007, p.5).

Importa relembrar que, no ano seguinte, surgiu em Portugal um cenário de crise económica, que culminou, em 2011, com o pedido internacional de assistência financeira, causando grande impacto na educação através da adoção de medidas muito concretas como o aumento do número de alunos por turma, a criação de grandes agrupamentos escolares, a disponibilização de menos recursos às escolas e a sobrevalorização de áreas consideradas fundamentais, como Português e Matemática, diminuindo a presença de áreas artísticas nos vários níveis de ensino (Benavente et al., 2015).

Assim, como todos os setores da sociedade, a educação sofreu, neste período, uma diminuição de investimento e desenvolvimento e a arte e a cultura foram consideradas como elementos geradores de despesa pública, não tendo sido politicamente valorizado o seu potencial de promoção de desenvolvimento em momentos de crise (Esteireiro, 2014).

Não obstante, com o objetivo de potenciar o desenvolvimento curricular em artes, foi elaborado, no ano de 2010, o PEEA em Contexto Escolar, apoiado pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e pela Direção Geral de Educação, que se incumbiram de o implementar progressivamente em contexto educativo. Pese embora este programa tenha sido apresentado nesse mesmo ano, só é possível encontrar legislação específica acerca do mesmo no Despacho n.º 2536/2014 (Ferreira, 2019).

Em 2012, foi publicado o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, que estabeleceu os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, não se vislumbrando neste documento uma particular sensibilidade e atenção para o reforço do papel da EA nos sistemas educativos (Fortuna, 2014).

Neste contexto de crescente desvalorização da EA, o Conselho Nacional de Educação definiu, em 2013, orientações, que resultaram na Recomendação n.º 1/2013 (2013). É possível ler-se neste documento que, em Portugal, era já evidente a intenção de integrar a EA no sistema educativo, mas que essa vontade era apenas contemplada em discursos e documentos curriculares, ficando a sua concretização muito longe do desejado, uma vez que a EA continuava a ser uma área desvalorizada em detrimento de áreas disciplinares consideradas como basilares. Deste modo, resultaram deste documento as seguintes recomendações: a integração inequívoca da disciplina de EA nos programas curriculares; o efetivo reconhecimento da sua importância ao longo de toda a escolaridade; a promoção de reformas ao nível da formação de professores e educadores e o reconhecimento da autonomia das

escolas e autarquias que permitisse a implementação de projetos e a realização de parcerias com instituições e agentes culturais.

Paradoxalmente, em 2015 tomou posse um novo Governo (Coligação PSD/CDS-PP) e, em nome da continuidade e estabilidade curricular, não se verificaram grandes alterações à estrutura dos programas curriculares herdados dos governos anteriores. Contudo, importa referir que, em 2016, foram publicadas novas orientações curriculares para a educação pré-escolar, com reforço dos subdomínios da área de EA, nomeadamente das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro, da Música e da Dança (Silva et al., 2016).

No ano seguinte, dada a urgência de acompanhar as mudanças sociais e culturais da sociedade, foi, nos termos do despacho n.º 5908/2017 (2017), autorizada, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, defendendo-se que

“a construção de um currículo do século XXI, a liberdade de atuação para garantir melhores aprendizagens a todos e o respeito pela autonomia das instituições e dos seus profissionais, passam, necessariamente, por criar as condições que permitam às escolas portuguesas responder com qualidade a estes novos desafios” (Despacho n.º 5908/2017, p.1).

Neste contexto, foi homologado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), documento atualmente em vigor que estabelece os princípios, valores e competências orientadores do desenvolvimento curricular.

O PA reforça a necessidade de se promover “uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista”. (Martins et al., 2017, p. 10) e reconhece como essenciais ao desenvolvimento humano, competências como a sensibilidade estética e artística, a consciência e domínio do corpo, o pensamento crítico e criativo, o raciocínio e resolução de problemas, o relacionamento interpessoal, o desenvolvimento e autonomia, o bem-estar e saúde, a linguagem e textos (Martins et al., 2017). Este documento reforça, ainda, a necessidade de se promover uma aprendizagem transversal, assente “no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no *Perfil dos Alunos*, não

havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas” (Martins et al., 2017, p. 8-9).

Neste contexto, e com vista à implementação da autonomia e flexibilidade curricular, foi publicado o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), atualmente em vigor, que define os princípios orientadores para conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário e respetivas aprendizagens, “de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p.4).

No que diz respeito à EA, este documento prevê, como princípio orientador, o reconhecimento e a valorização das artes no planeamento curricular, consagrando o “acesso a diversos domínios da educação artística” como um dos princípios que deve estar na base da conceção do currículo, com vista ao desenvolvimento das competências previstas no PA (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p.7).

Este documento estabelece, ainda, uma matriz curricular-base que permita às escolas organizarem os seus currículos, prevendo, para o 1º ciclo, a distribuição de 5 horas semanais entre EA e Educação Física, e definindo as artes visuais, a expressão dramática/teatro, a dança e a música como subdomínios da componente de EA. Já no que se refere aos 2º e 3º ciclos, o diploma contempla, no primeiro caso, 325 minutos semanais para a componente de Educação Artística e Tecnológica, distribuídos pelas disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical e Tecnologias de Informação e Comunicação, e 175 minutos semanais para o 3º ciclo, repartidos pelas disciplinas de Educação Visual, Complemento à Educação Artística e Tecnologias de Informação e Comunicação (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Neste contexto, e com o objetivo de definir um *Denominador Curricular Comum* com vista ao desenvolvimento das competências previstas no PA, foram homologadas as Aprendizagens Essenciais (AE), documentos base de orientação curricular previstos para o ensino básico e secundário, utilizados como referência na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, prevendo especificamente referenciais curriculares para as áreas de EA nos ensinos básico e secundário (DGE, 2024).

A par desta evolução legislativa e documental relativa à integração da EA nos programas curriculares dos ensinos básico e secundário, foi criado, em 2019, o Plano Nacional das Artes

(PNA) que pretendeu unir numa estratégia comum as propostas e projetos desenvolvidos pelos vários programas dispersamente existentes, nomeadamente o PEEA, o Plano Nacional de Leitura, o Plano Nacional de Cinema, a Rede de Bibliotecas Escolares e a Rede Portuguesa de Museus (Vale et al., 2019).

O PNA estabelece, entre os seus objetivos, a intenção de “capacitar o sistema educativo para que a educação artística seja um instrumento para o desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Vale et al., 2019, p. 21) e reforça a necessidade de se assegurar o reconhecimento das artes e do património na formação ao longo da vida, considerando que a educação só será completa se integrar a dimensão cultural e artística (Vale et al., 2019). Este documento promove, ainda, o incentivo à “colaboração entre agentes artísticos, a comunidade educativa e outros intervenientes, de forma a desenhar estratégias de ensino e aprendizagem que promovam um currículo integrador, sem muros entre a Escola e a sua envolvente” (Vale et al., 2019, p.21) e define a criação de uma plataforma online que permita acompanhar as sinergias criadas entre arte e educação, conectando agentes culturais e instituições e promovendo a divulgação de recursos pedagógicos (Vale et al., 2019).

O PNA, com um horizonte de execução até 2029, estrutura-se em três eixos de ação estratégica, a saber: 1- uma política cultural que crie “condições estruturais, políticas e legislativas, que promovam o compromisso cultural das pessoas, organizações e comunidades” (Vale et al., 2019, p.27); 2- a capacitação de professores, educadores, mediadores e artistas, bem como a disseminação de novas metodologias; 3- a criação de programas que garantam o acesso às artes, propondo a presença efetiva das artes no sistema educativo, “incluindo a sua utilização como recurso pedagógico, criativo e transversal na abordagem aos conteúdos das diferentes disciplinas” (Vale et al., 2019, p.31).

De acordo com Luzio (2021) o PNA tem tido um papel fundamental na aproximação entre as políticas culturais e educativas, procurando, através de um trabalho colaborativo, articular outros Planos, Programas e Redes já existentes e consciencializar os agentes culturais para a sua importância enquanto promotores de arte e cultura em contexto escolar e comunitário (Luzio, 2021).

A par do PNA, importa, ainda, salientar o papel do PEEA no panorama da EA em Portugal. O PEEA, integrado no PNA (Vale et al., 2019, p.11), insere-se numa política educativa de

valorização da cultura e das artes em contexto escolar, através do acompanhamento de docentes, alunos e comunidade e da promoção de metodologias inovadoras de aprendizagem que enriqueçam as experiências de educação, nomeadamente nas áreas das Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática/Teatro e Música (Rosa, 2024).

Neste âmbito, o PEEA pretende valorizar a EA, aumentando a literacia artística nas escolas através da democratização do acesso às artes e da implementação de novas pedagogias, e criando percursos de descoberta e inovação (Rosa, 2024).

Para o efeito, o PEEA visa acompanhar e capacitar os professores, através da implementação de uma estratégia de ação em território nacional que potencie o seu desenvolvimento profissional. O programa propõe, ainda, estabelecer parcerias com escolas, entidades formadoras, municípios e instituições culturais e realizar ações que valorizem as culturas locais e globais com o objetivo de reforçar a identidade cultural das comunidades (Rosa, 2024).

Até ano de 2017, o programa envolveu um total de 5635 docentes e 99843 alunos, tendo realizado importantes parcerias com instituições, como a Fundação Calouste Gulbenkian, a Fundação Aga Khan, a Organização dos Estados Ibero-Americanos, Museus, Autarquias e Centros de Formação, bem como, promovido uma articulação interna com o Ministério da Cultura (Ferreira, 2019). Note-se que, até então, alguns distritos ainda não tinham sido intervencionados pelo programa devido à falta de recursos humanos (Ferreira, 2019).

Relativamente ao modelo de operacionalização, e de acordo com Ferreira (2019), a formação promovida pelo PEEA tem sido valorizada pelos professores, que a consideram um suplemento importante face à quase ausência de formação adquirida no ensino superior no âmbito da EA (Ferreira, 2019). Contudo, as metodologias adquiridas deixam de ser aplicadas em contexto de sala de aula devido à falta de tempo e por muitas das atividades realizadas se centrarem “no objetivo de comemorar efemérides em vez de se priorizarem a abordagem de conceitos” (Ferreira, 2019, p.83).

Assim, chegados ao panorama atual, e fazendo o merecido reconhecimento às várias iniciativas realizadas durante as duas últimas décadas, no âmbito da reflexão e debate sobre EA¹, importa concluir que a realização da CMEA e da Conferência Nacional de Educação Artística foram marcos importantes da história da EA em Portugal, promovendo a vontade institucional de

¹ De destacar o Congresso Internacional de Educação Artística que realiza, em 2024, a sua 14ª edição (Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, 2024)

traçar um novo rumo para a EA no sistema educativo português (Durão et al., 2019), mas continuam a existir muitos problemas por resolver que impedem a concretização dos objetivos proclamados e a falta de correspondência entre aquilo que se teoriza e o que efetivamente se coloca em prática, “deve manter vivo um debate que permita caminhar-se de forma sustentada para uma possível presença da Arte na escola” (Durão et al., 2019, p. 230). E, para que isso aconteça, “é necessário que os ideais deste tipo de encontros e conferências, ao serem debatidos responsavelmente, extravasem a dimensão retórica e sejam parte efetiva de uma EA para todos” (Durão et al., 2019, p. 230).

2.3. Performance Artística. Definição?

“A performance permite comunicar directamente com um grande público e escandalizar os espectadores, obrigando-os a reavaliar os seus conceitos de arte e a sua relação com a cultura” (Goldberg, 2012, p. 7).

Segundo RoseLee Goldberg, autora de referência em estudos sobre performance, não é fácil apresentar uma definição exata de performance, para além de a podermos definir como “uma arte feita ao vivo pelos artistas” (Goldberg, 2012, p. 10).

De facto, ao longo da história a performance tem surgido como um meio de expressão indefinido, levado a cabo por artistas descontentes com padrões e limites impostos e, por isso, com ânsia de colocar a sua arte em contacto directo com o público, considerando o espectador como elemento e participante ativo da própria criação artística (Goldberg, 2012).

Por isso, a performance caracteriza-se “por muitos estilos de envolvimento para públicos que começaram a esperar uma relação directa com os artistas como parte da sua vivência da arte” (Goldberg, 2012, p. 309). O elo criado entre artistas e público é, assim, tão desejado como a fruição das próprias obras de arte (Goldberg, 2012).

Deste modo, a performance não serve tanto a notoriedade do artista, mas sim a sua vontade de lutar contra convencionalismos socialmente estabelecidos (Goldberg, 2012).

Assim, tentarmos apresentar uma definição rigorosa de performance limitaria a sua natureza indeterminada e transversal, já que o *performer* cria as suas intervenções com recurso a qualquer material artístico (dança, teatro, música, literatura, poesia, pintura, etc.) (Goldberg, 2012).

“De facto, nenhuma outra forma de expressão artística tem um programa tão ilimitado, uma vez que cada *performer* cria a sua própria definição através dos processos e modos de execução adoptados” (Goldberg, 2012, p. 10).

2.3.1. Tipos e características da performance

A natureza indefinida da performance manifesta-se, também, numa certa indefinição terminológica inerente a esta linguagem artística. *Performance*, *arte de ação*, *happening*, *body art*, *videoperformance*, são alguns dos termos, muitas vezes utilizados como sinónimos, que é possível encontrar quando se pesquisa sobre performance artística (Arcos, 2008).

Parte-se do pressuposto de que todos estes termos se inserem no conceito de performance, também denominada arte de ação, havendo algumas especificidades relativamente a alguns tipos de performance como *o happening*, *o body art*, *a videoperformance*, entre outros (Arcos, 2008).

Em termos gerais, a performance é caracterizada por uma ou várias ações que implicam a presença física do artista, o qual passa a ter um papel de mediador entre o processo criativo e o público, ao contrário da conceção tradicional de artista (Arcos, 2008).

Na performance, o público também se distancia do espectador tradicional, assumindo um papel ativo e participativo que intensifica a sua experiência artística (Arcos, 2008). Deste modo, a intervenção do espectador pode ser fisicamente ativa, como acontece no *happening*, ou consistir numa participação intelectual (Arcos, 2008).

Um dos aspetos que caracteriza a performance é a sua abertura a diversas práticas e materiais artísticos, como é o caso da dança, do teatro, da música, da literatura, da poesia, da pintura, da escultura, dos meios tecnológicos, bem como a possível utilização de objetos, acessórios ou apenas do próprio corpo, condições que tornam a performance uma linguagem artística aberta e multidisciplinar (Arcos, 2008). Esta ação híbrida proporciona ao espectador uma experiência artística com vários estímulos sensoriais, convocando a participação da visão, da audição, do olfato, do tato, do paladar, do movimento, entre outros (Arcos, 2008).

Importa referir, ainda, que a performance pode acontecer num teatro, numa sala de espetáculos, mas também na rua, num café, numa sala de aula, e pode durar segundos, horas ou dias (Arcos, 2008). Uma das suas peculiares características é a sua efemeridade, deixando

de existir, enquanto obra de arte, depois da sua realização, e, quando repetida, ela nunca é idêntica (Arcos, 2008).

É pertinente relembrar que, regra geral, a performance assenta numa vontade do artista lutar contra convencionismos sociais, assumindo a natureza de denúncia social e política e de luta pela transformação social (Arcos, 2008).

Relativamente à *videoperformance*, este tipo de performance caracteriza-se pelo facto de a ação artística não ser realizada perante um público, mas perante uma câmara (Arcos, 2008). Já “o *happening* é uma abordagem lúdica, centrada mais no processo do que nos resultados: o ato artístico é algo efémero e momentâneo, nunca um factor acabado e consumado” (Arcos, 2008, p.25). O que mais caracteriza este tipo de performance é o facto de consistir numa ação inesperada que surpreende e convida o espectador a participar ativamente na criação artística, proporcionando-lhe uma oportunidade para experimentar a sua própria criatividade e participar de forma livre e fluida no processo criativo (Arcos, 2008).

2.4. Performance na Educação

Apesar de se encontrarem algumas referências à performance artística nas AE conducentes ao desenvolvimento das competências previstas no PA, a pesquisa em torno da sua relação com a educação é quase inexistente em Portugal.

A performance é uma linguagem artística inovadora e transversal que, ao utilizar o corpo como instrumento e meio de comunicação, pode ser considerada um recurso pedagógico com possibilidades educativas muito ricas (Arcos, 2008). É, por isso, importante olhar para a performance enquanto recurso educativo que cria situações de aprendizagem significativas, através de sinergias criadas entre corpo e experiências de vida (Valero et al., 2022).

Acontece que, normalmente, a educação é vista como um ato exclusivamente cognitivo e o corpo não é valorizado durante o processo de aprendizagem (Valero et al., 2022) ou é utilizado apenas para “armazenar conhecimento” (André, 2017, p. 88). No entanto, educação não se resume a cognição, ela é também um processo de desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal (Valero et al., 2022), competências suscetíveis de serem desenvolvidas através da EA (DGE, 2018) e, especificamente, através da performance (Valero et al., 2022).

Pois bem, enquanto linguagem artística multidisciplinar que chama a si várias áreas artísticas, mas também práticas que promovem o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a performance pode ser um instrumento para a criação de um programa curricular aberto e interdisciplinar, sem compartimentos estanques e com uma riqueza pedagógica ainda por explorar em contexto de educação formal (Valero et al., 2022 e Arcos, 2008).

A performance permite potenciar a expressão corporal do aluno, a exteriorização das suas emoções e o conhecimento de si próprio e do outro (Valero et al., 2022), contribuindo para o desenvolvimento da sua sensibilidade estética e para a superação das suas inibições (Arcos, 2008). A sua natureza transversal permite que o aluno se identifique com a forma de expressão mais próxima da sua sensibilidade e das suas necessidades de comunicação, promovendo, dessa forma, uma fruição artística acessível a todos, independentemente das aptidões artísticas de cada um (Arcos, 2008).

A performance, enquanto instrumento de aprendizagem capaz de aproximar as práticas educativas de experiências de vida e temas sociais, desperta a curiosidade intelectual do aluno e, com isso, promove o desenvolvimento do seu pensamento crítico, dos seus valores e atitudes cívicas (Valero et al., 2022 e Arcos, 2008).

Ao favorecer a desinibição do aluno, a performance melhora a socialização e o relacionamento interpessoal, promovendo a cooperação e solidariedade entre pares e o desenvolvimento do espírito de equipa (Valero et al., 2022 e Arcos, 2008).

A performance é emoção, pelo que a podemos considerar um excelente ponto de partida para a necessária mudança de paradigma na educação (Valero et al., 2022). De facto, numa sociedade cada vez mais virtual e de relacionamentos distantes, “oferecer presença, cuidado e atenção” é um dos pontos fortes da performance, que permite intensificar relações e influenciar positivamente todo o ambiente. (Alice, 2013, p. 40).

Poderá, então, ser a performance uma prática pedagógica inovadora que potencia a “vivência da ligação centrípeta do aluno à escola”, ou seja, o seu envolvimento na escola? (Veiga et al., 2012, p.38).

O envolvimento do aluno na escola tem sido visto como fator de motivação e ligação à escola e, com isso, de promoção de rendimento e comportamento escolar (Veiga et al., 2012). Envolver os alunos na escola, implica aproximar os projetos educativos das suas experiências

peçoais, através de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento do seu pensamento crítico e criativo (Veiga et al., 2012).

É, por isso, necessário repensar a educação através de conceitos mais interdisciplinares que permitam motivar o aluno e promover a sua efetiva ligação à escola, evoluendo-o.

Interdisciplinar, transformadora, transgressiva, a performance, além de se cunhar como linguagem artística, apresenta-se mais do que como uma disciplina artística, como uma indisciplina que amplia fronteiras, abre horizontes, rompendo com códigos representacionais preestabelecidos, afirmando-se com linguagem artística independente, não comercial e não comerciável, gerando consciência política e fomentando desejos de transformação social (Alice, 2013, p. 38).

2.5. Contributos da Interdisciplinaridade

“A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar” (Thiesen, 2008, p. 552).

Num mundo “cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo” (Thiesen, 2008, p. 550), a escola, enquanto instituição promotora da cidadania e autonomia do aluno, deve adaptar-se às constantes mudanças da sociedade e considerar, na sua organização curricular e pedagógica, “a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses” (Thiesen, 2008, p. 552).

O conceito de interdisciplinaridade tem subjacente a ideia de movimento e conexão entre disciplinas (Souza et al., 2021), sendo que, o prefixo ‘inter’ refere-se à criação de conexões, o conceito ‘disciplina’ traduz um determinado campo de conhecimento e o sufixo ‘dade’ tem subjacente a ideia de movimento (Salvador, 2006, citado por Souza et. al, 2021). Trata-se, portanto, de uma abordagem que promove o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, rompendo com a divisão dos saberes (Thiesen, 2008).

Assim, numa proposta interdisciplinar, as disciplinas são consideradas como partes de um todo (Silva et al., 2022), que se complementam “pela pertinência dos conhecimentos de cada uma” (Silva et al., 2022, p. 8). Isso não significa que existe sempre uma relação entre todas as áreas de conhecimento (Souza et al., 2021), mas traduz a necessidade de perspetivar “uma imensa

rede de conexões entre diferentes disciplinas que precisam ser consideradas para o sucesso de uma análise mais profunda e integral” (Souza et al., 2021).

Uma abordagem interdisciplinar implica, portanto, identificar possíveis relações entre as áreas do saber envolvidas (Souza et al., 2021), numa atitude de partilha por parte do professor que impõe a coragem para “abandonar o conforto da linguagem estritamente técnica e aventurar-se num domínio que é de todos e de que, portanto, ninguém é proprietário exclusivo” (Thiesen, 2008, 552).

Tal implica considerar a prática na construção dos programas curriculares (Souza et al., 2021) e promover uma mudança nas relações pedagógicas, deixando o professor de ser um mero detentor do poder do conhecimento, para assumir o papel de mediador/facilitador no processo de aprendizagem (Souza et al., 2021).

Deste modo, esta abordagem pode contribuir para a necessária mudança a operar nas escolas, enquanto instituições promotoras da autonomia e sentido crítico do cidadão (Thiesen, 2008), através da “ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem” (Thiesen, 2008, 553).

A interdisciplinaridade, “ajuda a compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos” (Thiesen, 2008, 552), contribuindo para uma educação mais significativa e contextualizada, suscetível de promover o desenvolvimento integral dos alunos (Jesus et al., 2024).

Assim, através de abordagens interdisciplinares “os alunos são estimulados a aplicar o que aprendem em situações reais e a relacionar os conteúdos com as suas experiências de vida” (Jesus et al., 2024, p. 7), unindo a teoria à prática e promovendo, dessa forma, uma conceção mais ampla do mundo (Jesus et al., 2024).

2.6. Performance e Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico

Tendo em consideração o âmbito deste trabalho importa perceber qual o contributo da performance artística para o desenvolvimento das competências previstas no PA, nos termos das AE definidas para a componente de EA, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente às AE previstas para a área das Artes Visuais, visa-se, no 1º ciclo, aumentar o contacto com contextos visuais, enriquecendo as experiências visuais e plásticas dos alunos, e promovendo, dessa forma, a sua sensibilidade estética e artística e o gosto pela apreciação e fruição de vários contextos culturais (DGE, 2018a), não se encontrando referência à performance neste subdomínio da componente de EA.

Já no âmbito da Expressão Dramática/Teatro é possível encontrar alguma referência implícita a elementos de natureza performativa com vista ao desenvolvimento das áreas de competência do PA.

Assim, para operacionalização das AE e desenvolvimento dessas competências, o aluno deve, entre outros, ser capaz de analisar espetáculos/performance; identificar, em manifestações performativas, personagens, cenários e situações cénicas; construir ambientes performativos, através da transformação do espaço com recurso a elementos cenográficos; criar personagens e situações cénicas, além de ser capaz de reconhecer a multidisciplinaridade do teatro e a sua relação com outras artes e áreas do conhecimento (DGE, 2018b).

Relativamente ao subdomínio da música, propõe-se que os alunos desenvolvam “competências de experimentação, de improvisação, de composição, de escuta, de reflexão, de movimento, de interpretação (no sentido de performance), contribuindo para a sua formação como sujeitos criadores e fruidores de Música” (DGE, 2018c, p. 2).

Desta forma, assente num contexto de transversalidade e cruzamento das várias áreas de conhecimento e competências das diferentes artes, “pretende-se que os alunos desenvolvam competências relativas à performance/execução musical, ou seja, cantar, tocar, movimentar, bem como as relativas a formas de comunicar/partilhar publicamente as performances e/ou criações” (DGE, 2018c), p. 3).

No que se refere ao subdomínio da Dança, e partindo igualmente da relação entre diferentes áreas do saber, as AE pretendem assegurar a integração da Dança nas dinâmicas educativas para que “os alunos possam participar ativamente na observação e construção de trabalhos de dança variados em que expõem também as suas “habilidades performativas” (DGE, 2018d, p.3). Para o efeito, o aluno deverá, entre outros, ser capaz de enquadrar conceitos de natureza coreográfica/performativa; interpretar coreografias em contexto de intervenção performativa, mobilizando as capacidades desenvolvidas nos domínios do movimento e da expressividade e colaborar com o grupo na apresentação pública de performances (DGE, 2018d).

2.7. Performance e Educação Literária no 1º Ciclo do Ensino Básico

a Escola pode e deve constituir um lugar de alegria e de partilha do prazer de ler, criando as condições mais propícias à eclosão desse encontro amoroso único, inesquecível e viciante que corresponde à descoberta da leitura no momento mais decisivo ou inesperado da vida dos nossos alunos (Azevedo et al, 2016).

Além do contributo da performance no âmbito da promoção da literacia artística em contexto formal, esta pesquisa pretende estudar a sua relação com a educação literária enquanto possível estratégia de promoção da leitura e desenvolvimento da literacia literária.

Importa lembrar que a literatura tem um papel fulcral nas sociedades contemporâneas (Azevedo et al, 2016). A leitura desenvolve o pensamento crítico e criativo, ajudando-nos a refletir e questionar o mundo, pelo que aproxima as crianças e jovens das suas experiências pessoais, permitindo, dessa forma, conhecer o próprio e o outro, respeitando-os (Azevedo et al, 2016). É, portanto, inquestionável que a Educação Literária contribui para a formação integral dos indivíduos e de uma cidadania mais consciente (Antunes et al, 2014).

Além das famílias que são “parceiros conaturais para a educação literária” (Azevedo et al, 2016, p.4), a escola tem um papel central neste âmbito e deve assumir um compromisso efetivo com vista ao desenvolvimento da capacidade leitora dos seus alunos, através da implementação de práticas e estratégias que proporcionem experiências positivas de leitura, que motivem os alunos a aprender a ler e a continuar a ler, promovendo, dessa forma, a literacia literária da sociedade. (Azevedo et al, 2016).

De facto, não nascemos leitores e o desenvolvimento da nossa capacidade leitora é, regra geral, proporcional às experiências positivas que vamos tendo com o livro ao longo da nossa vida (Azevedo et al, 2016). Por isso, a escola deve promover a criação de relações de proximidade entre as crianças/jovens e o texto literário, caracterizadas “pelo prazer, pela emoção e pelo afeto” (Azevedo et al, 2016, p. XIII), assumindo-se como impulsionador de práticas de leitura em contexto formal, através de metodologias que valorizem a leitura como fruição e como prazer (Azevedo et al, 2016) e não apenas como instrumento para abordar conteúdos formais de outras áreas do conhecimento (Antunes et al, 2014).

No mesmo sentido, as AE previstas para a disciplina de Português do 1º Ciclo do Ensino Básico, reforçam que “fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros

motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados” (DGE, 2018e, p.3).

Para os 1º e 2º anos do ensino básico, este documento define como objetivo para a disciplina de Português, o desenvolvimento da “educação literária por meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar;” (DGE, 2018e p.4). No que se refere aos 3º e 4º anos, as AE introduzem a metodologia de projeto, estabelecendo que, quanto à Educação Literária, a aula de Português deve ser orientada para “a criação de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários (orais e escritos), através da leitura de poemas, de textos de teatro, de narrativas e da construção de um percurso de leitor a realizar com o acompanhamento do professor usando a metodologia de projeto;” (DGE, 2018g, p.4).

De facto, para que o aluno se sinta motivado a ler é essencial que ele sinta prazer com a leitura e que não associe o ato de ler a uma atividade monótona, séria e solitária (Antunes, 2014). Assim, as estratégias de promoção da leitura dirigidas a crianças além de aproximarem a leitura à ideia de jogo, conferindo-lhe a conotação de atividade lúdica, devem promover o diálogo da literatura, enquanto arte, com outras práticas artísticas (Antunes et al, 2014).

Ora, a natureza lúdica da performance e o jogo, enquanto ato performativo que privilegia o envolvimento do corpo, permitem uma experimentação estética livre de inibições e constrangimentos, “abrindo um espaço privilegiado para a desconstrução e reconstrução” (Pineau, 2010, p.100).

Assim, abordar o texto literário de uma forma lúdica, através da performance, permite criar um espaço de liberdade/ludicidade capaz de despertar a sensibilidade e a imaginação do aluno, promovendo a descoberta das suas capacidades expressivas e, especialmente, a sua relação com o corpo (Arcos, 2008).

No entanto, para falar de performance enquanto estratégia de promoção da leitura, é ainda necessário perceber quais são as potencialidades performativas do texto literário, podendo adiantar-se desde já, remetendo aos estudos sobre “*Performance, recepção, leitura*” de Paul Zumthor (2018), que “o termo e a ideia de *performance* tendem a cobrir toda uma espécie de teatralidade: aí está um sinal. Toda a “literatura” não é fundamentalmente teatro?” (Zumthor, 2018. p.18).

2.8. Potencialidades Performativas do Texto Literário

“O prazer poético é orgânico; a poesia “mais física do que intelectual”” (Housman, 1933 citado por Zumthor, 2018, p.43). Pensar numa relação entre literatura e performance é “introduzir nos estudos literários a consideração das percepções sensoriais, portanto, de um corpo vivo” (Zumthor, 2018, p.27). A performance tem em si “a ideia de presença de um corpo” (Zumthor, 2018, p.38), pelo que perceber o potencial performativo do texto implica considerar o corpo no estudo do texto literário (Zumthor, 2018).

Importa referir que há três fatores que convergem na constituição da literatura. Em primeiro lugar, a produção de textos por um grupo de “produtores de textos” identificado como tal (Zumthor, 2018, p.47). Posteriormente, esses textos têm de ser socialmente aceites como tendo valor (Zumthor, 2018). Em última instância, os textos têm de contar com a participação de um público que os receba (Zumthor, 2018).

É no que se refere ao conjunto de percepções sensoriais geradas pelo texto no momento da sua receção pelo leitor, ouvinte ou espectador, que importa analisar as reações que ele poderá criar em performance (Zumthor, 2018).

Neste contexto, podemos afirmar que a concretização do texto literário depende da sua capacidade de transformar aquele que o recebe, transformação essa que se manifesta de uma forma fisiológica, através de uma percepção sensorial, caracterizada pela emoção sentida no corpo. (Zumthor, 2018). Parafraseando Zumthor, “o corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos” (Zumthor, 2018, p.23) e o texto só pode ser reconhecido como literário se causar algum sentimento no corpo do leitor (Zumthor, 2018).

De facto, se pensarmos no ato de ler, é fácil admitir que a leitura permite ouvir a voz do autor, sentir perfumes e sabores e tem a capacidade de alterar o ritmo cardíaco do leitor (Zumthor, 2018).

Talvez seja difícil conceber que depois de ler, o leitor comece a dançar, mas porque não se “a dança é o resultado normal da audição poética” (Zumthor, 2018, p.33). A performance permite criar esse espaço improvável e lúdico que permite ao leitor jogar com o texto (Zumthor, 2018).

Quando estão em causa pequenos leitores, podemos afirmar que a pureza natural da criança possibilita que a sua imaginação transporte espontaneamente o texto literário rececionado para o espaço lúdico (de performance), ficando naturalmente receptiva a um conjunto de

sensações que, através do envolvimento do corpo, a transformam e concretizam o texto enquanto literário (Zumthor, 2018).

Assim, é possível afirmar que todo o texto literário é performativo na medida em que é criado um momento de diálogo entre texto e corpo (Zumthor, 2018).

Percebemos a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica e as reações que elas provocam em nossos centros nervosos. Essa percepção, está lá. Não se acrescenta, ela está. É a partir daí, graças a ela que, esclarecido ou instilado por qualquer reflexo semântico do texto, aproprio-me dele, interpretando-o, ao meu modo; é a partir dela que, este texto, eu o reconstruo, como o meu lugar de um dia. E se nenhuma percepção me impele, se não se forma em mim o desejo dessa (re) construção, é porque o texto não é poético;" (Zumthor, 2018, p.54).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.0. Introdução

Ao longo deste capítulo apresenta-se a opção metodológica utilizada nesta investigação, as razões para a sua escolha, as suas características, assim como as vantagens e desvantagens dessa metodologia.

Descrevem-se, ainda, o contexto de investigação e os instrumentos de recolha de dados, terminando com as considerações éticas e o plano de ação.

3.1. Seleção da Metodologia

A perspetiva qualitativa na relação **teoria-prática** perspetiva-se numa investigação de índole prática (Gómez et al., 1996). O seu objetivo é o de melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas (Coutinho, 2023, p. 30).

Com o objetivo de refletir sobre uma prática da investigadora, opta-se, neste trabalho, por uma investigação de natureza qualitativa, pretendendo-se, dessa forma, “investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2023, p. 28).

Numa investigação desta índole, a teoria é de natureza interpretativa, uma vez que não antecede os dados, mas emerge a partir dos mesmos, numa interação permanente e ativa com a prática (Coutinho, 2023). Desta forma, a investigadora terá um papel ativo e presente, abandonando o conceito de “investigador distante” referido por Luísa Aires, e centrando-se na ação com os participantes, no respetivo contexto de investigação (Aires, 2015). Esta interação permitirá à investigadora criar uma relação com a realidade que estuda, proporcionando que o pensamento teórico se construa à medida que os dados são recolhidos no seu contexto natural, produzindo “criações ricas, densas, reflexivas dos fenómenos em análise” (Aires, 2015, p.13).

3.1.1. Investigação - Ação

De facto, a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas decorrentes da acção humana, que, pela actividade daqueles que se envolvem arduamente nesse espaço de intensa vida, acabam sempre por fazer brotar para a esfera social o que de melhor se pode extrair de um ambiente pleno de diálogos e de sonhos, onde a vontade de mudar pulsa a cada momento (Coutinho *et al*, 2009, p.356).

Tendo em conta a natureza da realidade em análise e do problema que se pretende investigar, considera-se que a investigação-ação é a estratégia capaz de dar resposta às questões de investigação formuladas.

Segundo Coutinho (2023), na Investigação-Ação existe uma constante relação entre a teoria e a prática, caracterizando-se esta metodologia por uma atitude reflexiva sobre a prática, permitindo, dessa forma, encontrar soluções para determinados problemas, bem como introduzir mudanças necessárias na prática educacional.

No mesmo sentido, Bogdan e Biklen (1994) referem que a investigação-ação consiste na recolha de dados com o objetivo de promover mudanças sociais. No campo educacional a prática e a reflexão relacionam-se de uma forma muito premente, uma vez que “a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir.” (Coutinho *et al*, 2009, p.358).

Assim, tendo em consideração a sua relação próxima com o mundo da educação, uma vez que permite o estudo de novos métodos e estratégias de aprendizagem que possam substituir os tradicionais e que potenciem uma nova forma de transmissão de conhecimentos (Coutinho, 2023), considera-se que a Investigação-Ação é o melhor caminho a seguir neste trabalho de investigação por ser a “metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos” (Coutinho *et al*, 2009, p.356).

Não obstante, a investigadora está ciente de que esta perspetiva apresenta algumas condicionantes devido à constante implicação do investigador, uma vez que “na medida em que mais participa, mais provável é que emocionalmente se implique com consequente

prejuízo da necessária objetividade” (Simões, 1990, citado por Amado, 2014, p.195), pelo que procurará seguir um caminho pautado por padrões de rigor e objetividade.

3.2. Contexto de Investigação

A investigação decorrerá em contexto de educação formal, numa escola do 1º ciclo do ensino básico, com uma turma mista do 1º e 4º anos de um Agrupamento de Escolas. Opta-se por uma turma com estas características, devido aos diferentes níveis de desenvolvimento da capacidade leitora existentes no contexto de investigação, o que permitirá refletir sobre os contributos da performance enquanto estratégia de promoção da leitura em alunos do 1º ciclo com diferentes idades e níveis de literacia literária.

O Agrupamento, localizado no concelho de Viseu, reúne 26 estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 3º ciclo do ensino básico, implantados numa vasta área rural situada na periferia oeste e norte da cidade de Viseu, sendo os alunos oriundos, essencialmente, das freguesias que são servidas pelas referidas escolas. Em média é constituído por cerca de 2000 crianças/alunos, 330 docentes, 11 assistentes técnicos, 130 assistentes operacionais e 25 técnicos superiores. (Agrupamento de Escolas Viseu Norte, 2022). A Escola onde decorrerá a investigação situa-se igualmente numa área suburbana da cidade de Viseu e integra uma turma do ensino pré-escolar e duas turmas do 1º ciclo do ensino básico, tendo ainda um Centro de Apoio à Aprendizagem.

A investigação será implementada em horário letivo durante a componente do currículo de EA, na sala de aula da turma ou no espaço polivalente destinado ao 1º ciclo do ensino básico, podendo também ser utilizado o espaço exterior da escola.

Os participantes na investigação pertencem a uma turma composta por 20 alunos, sendo que 7 crianças são do 1º ano (6 do sexo masculino e 1 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos, e 13 crianças são do 4º ano (7 do sexo feminino e 6 do sexo masculino), tendo entre 9 e 10 anos de idade.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tendo em consideração a natureza do estudo, a recolha de dados assentará na observação participante, na captação de som e imagem, na aplicação de uma entrevista semiestruturada, na realização de uma sessão de *focus group* e respetiva análise de conteúdo.

3.3.1. Observação Participante

“A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2015, p. 24).

Pelo seu carácter metódico e intencional, a técnica da observação permite uma visão genuína da realidade, favorecendo a articulação dos dados emergentes da relação entre os sujeitos com os elementos de natureza objetiva inerentes a um trabalho de investigação (Aires, 2015).

No mesmo sentido, Denzin (1989) e Flick (1998), citados por Coutinho (2023), definem as técnicas de observação como “registo de unidades de interação numa situação social bem definidas baseadas naquilo que o observador vê e ouve” (Coutinho, 2023, p. 136).

Neste sentido, a investigadora levará a cabo uma observação participante ao assumir um papel ativo como membro do grupo, numa relação de igualdade com os restantes participantes, evitando, dessa forma, a tendência natural em relações entre crianças e adultos, para conduzir conversas e causar sentimentos de inibição e/ou de necessidade de aprovação por parte das crianças (Bogdan e Biklen, 1994).

Esta proximidade ao contexto natural permitirá garantir a fiabilidade dos resultados e facilita o registo de dados (Aires, 2015), mas poderá criar “o perigo da subjectividade proveniente da projecção de sentimentos ou pré-juízos do investigador, a incidência do comportamento do investigador na dinâmica do grupo e a perda da capacidade crítica face a uma possível identificação com o grupo” (Aires, 2015, p. 27), o que será minimizado com recurso à triangulação.

Neste caminho pela observação participante, e com o intuito de seguir critérios de rigor e objetividade, a investigadora utilizará os seguintes instrumentos de recolha de dados: grelha de observação; diário reflexivo e captação de imagem e som.

Desta forma, a investigadora recorrerá a uma grelha de observação previamente definida e estruturada de acordo com determinados parâmetros a observar (Coutinho, 2023), nomeadamente nos objetivos da sessão; na descrição das atividades, do espaço e dos recursos utilizados; nas atitudes dos participantes; nas dificuldades e constrangimentos sentidos e aspetos a melhorar (Apêndice 1).

Acresce que, o sucesso de uma investigação assente na observação participante deve basear-se em notas de campo precisas que descrevam com rigor as experiências vividas. (Bogdan e Biklen, 1994). Assim, será feito o registo de tudo o que se observa, através da elaboração de um diário reflexivo onde constarão “notas de campo extensivas, traduzidas em narrativas e registos detalhados” (Coutinho, 2023, p. 137), incluindo opiniões, sentimentos e interpretações sobre a experiência vivida, o que permitirá acompanhar o processo de investigação e perceber de que forma a recolha de dados influenciou o plano de investigação delineado. (Bogdan e Biklen, 1991).

Além disso, durante a técnica da observação participante será realizada a captação de imagem e som, “utilizada como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 189). Estas imagens e sons permitirão, assim, realizar uma análise posterior que permita uma reflexão cuidada sobre as relações estabelecidas e as atividades desenvolvidas. (Bogdan e Biklen, 1994).

Sobre este assunto, é necessário refletir acerca dos possíveis constrangimentos que este instrumento de recolha de dados poderá causar no trabalho de campo (Bogdan e Biklen, 1994).

De acordo com Bogdan e Biklen, “se o estudo tiver como preocupação central as ocorrências típicas, terá de se encontrar uma forma de minimizar a distorção das rotinas causada pela presença do fotógrafo. O investigador fotográfico tem de passar a ser, tanto quanto possível, invisível” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 141).

Para o efeito será utilizado discretamente um telemóvel, manuseado pela professora da turma, familiar aos alunos, por forma a minimizar eventuais constrangimentos causados aos participantes, nomeadamente inibição e condicionamento das suas ações.

Além destas condicionantes, a captação de imagem obriga a preocupações de natureza ética que serão tidas em consideração neste trabalho de investigação, a saber: o pedido de

autorização para o efeito, a não identificação do rosto das crianças nas imagens e a necessidade de salvaguardar o anonimato do espaço/escola.

3.3.2. Entrevista

“Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...), dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

A entrevista permite, assim, fornecer ao investigador “informação detalhada e profunda sobre um dado tópico devendo por isso ser realizada junto de sujeitos cuidadosamente selecionados em função de critérios muito bem definidos à partida” (Coutinho, 2023, p. 139).

Neste sentido, e tendo em conta os objetivos do presente trabalho, a investigadora realizará uma entrevista semiestruturada dirigida à professora da turma com o objetivo de conhecer as conceções e motivações dos docentes face à promoção da literacia artística e literária, e as atividades realizadas, em contexto formal, no âmbito desta temática.

Para o efeito, será utilizado um guião (apêndice 2) que permita à investigadora/entrevistadora abordar vários temas e tópicos e que dê a possibilidade da entrevistada construir o seu próprio conteúdo, uma vez que “quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135).

A investigadora procederá à gravação e transcrição da entrevista com o objetivo de analisar e interpretar o seu conteúdo e essa transcrição será enviada à professora entrevistada para confirmação da informação recolhida (Coutinho, 2023).

3.3.3. Focus Group

O *focus group* é uma técnica de recolha de dados que “visa explorar perceções, experiências ou significados de um grupo de pessoas que têm alguma experiência ou conhecimento em comum sobre uma dada situação ou tópico (Kumar, 2011, citado por Coutinho, 2023, p.143).

Nesta investigação, será realizada uma entrevista de grupo aos encarregados de educação dos participantes com o objetivo de promover a sua participação no diálogo sobre a promoção da

literacia artística e literária em contexto formal. Para mediar essa entrevista, a investigadora utilizará um conjunto de tópicos previamente preparados (Coutinho, 2023) (Apêndice 3), tendo em consideração a necessidade de “ser fléxivel, objectiva, persuasiva, boa ouvinte e criar empatia com o grupo” (Aires, 2015, p. 37).

A entrevista será gravada e serão tomadas notas durante a discussão, as quais serão enviadas “após a sessão de *focus group* aos participantes para correção, verificação e confirmação como forma de garantir a qualidade do estudo” (Coutinho, 2023, p. 143).

3.3.4. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo “é um método muito utilizado para a análise de texto, e utiliza-se na análise de estudos em que os dados tomam a forma de texto dito ou escrito” (Coutinho, 2023, p. 217).

Assim, através da análise de conteúdo é possível analisar textos por forma a identificar elementos “chave” (palavras, frases, temas) e, através da organização desse material textual, proceder à descrição e interpretação do fenómeno em estudo (Coutinho, 2023).

Neste trabalho recorrer-se-á à técnica da análise de conteúdo para produzir ilações sobre o material textual resultante da entrevista por *focus group* realizada com os encarregados de educação e da entrevista semiestruturada dirigida à professora de turma.

Assim, através da exploração e organização do texto numa tabela, de acordo com as respetivas codificações das palavras/fragmentos de frases (classificações, agregações e categorizações), pretende-se atingir uma representatividade do conteúdo analisado (Coutinho, 2023).

3.5. Triangulação

Segundo Denzin e Lincoln (2000), citados por Coutinho (2023) a triangulação traduz-se numa combinação de métodos e técnicas que cruzam os dados recolhidos, fornecendo rigor e objetividade à investigação (Coutinho, 2023). Esse cruzamento permitirá “obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar” (Coutinho, 2023, p. 239).

Neste trabalho de investigação, a triangulação evidencia-se em várias fusões metodológicas (Coutinho, 2023), através da aplicação de diferentes técnicas de recolha de dados, nomeadamente da observação participante (pelo registo nas grelhas de observação e no diário reflexivo e pela captação de imagem e som), da aplicação de uma entrevista semiestruturada e de uma sessão *focus group* e respetiva análise de conteúdo.

Esta estratégia permitirá realizar uma análise triangular das fontes de dados, confrontando os dados provenientes de diversas fontes, permitindo, dessa forma, obter uma análise mais rigorosa e objetiva (Coutinho, 2023).

3.6. Questões éticas

“Nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética” (Bogdan e Biklen, 1994 p. 75).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a definição das regras e procedimentos a adotar num trabalho de investigação deve ser pautada por considerações de natureza ética, com o objetivo de assegurar que “os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos” (p.75) e que “não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” da participação num trabalho de investigação (p.75).

Por forma a salvaguardar estes princípios éticos, foi apresentada proposta de dissertação ao Conselho Técnico e Científico da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo e solicitado parecer à Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, tendo a investigadora obtido parecer positivo em ambos os pedidos.

Na definição desses procedimentos, a investigadora teve em consideração a proteção da voluntariedade e autonomia dos participantes, pelo que, após formalização do pedido de autorização (apêndice 4) da direção do Agrupamento de Escolas para realização do estudo (Anexo 2), os encarregados de educação foram informados, através de um consentimento informado, da intenção de envolver os seus educandos na investigação-ação, bem como os seus objetivos, o seu carácter voluntário e a liberdade de abandonar o estudo a qualquer momento, sem qualquer penalização (apêndice 5).

Foi, ainda, garantida a confidencialidade dos dados recolhidos, através da codificação do nome dos participantes e do anonimato da escola onde se realizou a investigação. Os rostos dos participantes foram desfocados, pelo que não serão identificáveis nas fotografias e todos os dados recolhidos ficarão apenas na posse da investigadora, armazenados em formato digital num disco rígido com acesso protegido por palavra-passe, e que serão apagados pela investigadora no prazo máximo de um ano após a investigação.

Durante as sessões realizadas em contexto de investigação prezou-se por uma conduta pautada pela transparência, respeito e cordialidade para com os participantes.

3.7. Plano de Ação

A Investigação-Ação impõe-se “como um “projecto de acção”, tendo, para tal, que transportar em si “estratégias de ação” que os investigadores adoptam em função das situações concretas que estão a ser investigadas” (Coutinho, 2023, p. 369).

Assim, o plano de ação traçado para esta investigação, de acordo com o seguinte cronograma (tabela 1), baseia-se em ciclos da investigação-ação, assentes num diálogo em que “ação e reflexão se integram e complementam” (Coutinho, 2023, p. 369), e onde se desenvolve uma sequência de fases, nomeadamente “planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização)” (Coutinho, 2023, p. 369).

Tabela 1

Cronograma da investigação

Fases do processo	2023				2024									
	set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out
Definição do problema, objetivos e questões de investigação														
Revisão da Literatura														
Solicitação de autorização à direção do AE														
Solicitação de autorizações aos EE														
Planificação e implementação das Ações														
Recolha de dados														

Análise e tratamento de dados														
Resultados e conclusões														

3.8. Calendarização e planificação

Para permitir uma melhor perceção das sessões implementadas apresenta-se a seguinte calendarização e planificação das atividades realizadas (tabela 2), remetendo-se para a secção de apêndices a apresentação dos planos pormenorizados de cada sessão e atividade (apêndices 6 a 14).

Tabela 2

Calendarização e planificação das sessões

N.º	Data	Descrição das atividades
1	26/01/2024	“A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo”, de Rocio Bonilla. - Exploração da obra literária; - Criação, em grupo, de uma performance artística baseada na obra literária.
2	02/02/2024	“Vamos à Caça do Urso”, de Michael Rosen. - Exploração da obra literária; - Criação, em grupo, de uma performance artística baseada na obra literária.
3	16/02/2024	“Eustáquio. O Mágico Magnífico”, de Alexandre Rampazo. - Exploração da obra literária; - Criação, em grupo, de uma performance artística baseada na obra literária.
4	23/02/2024	“Espelho”, de Suzy Lee. - Exploração da obra literária; - Realização de exercícios.
5	01/03/2024	“Espelho”, de Suzy Lee. - Exploração da obra literária - continuação; - Criação, em grupo, de uma performance artística baseada na obra literária.
6	15/03/2024	“O meu pai”, de Anthony Browne. - Exploração da obra literária; - Criação, em grupo, de uma <i>videoperformance</i> artística baseada na obra literária.

7	12/04/2024	“No fundo do mar”, de Sophia de Mello Breyner. - Exploração do poema; - Criação, em grupo, de uma performance artística baseada no poema.
8	11/05/2024	Sessão com os encarregados de educação seguida da realização de sessão <i>focus group</i> .
9	24/05/2024	Entrevista dirigida à professora titular da turma.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.0. Introdução

Tendo em consideração os parâmetros definidos no âmbito da metodologia de investigação, este capítulo tem por base a apresentação, descrição e análise do trabalho desenvolvido em sete sessões implementadas numa turma do 1º ciclo do ensino básico e uma sessão dirigida a alunos e respetivas famílias.

Engloba ainda, a apresentação, descrição e análise de uma entrevista por *focus group* realizada aos encarregados de educação e de uma entrevista semiestruturada feita à professora da turma, bem como uma reflexão final.

4.1. Sessão n.º 1: “A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo”

A primeira sessão deste trabalho de investigação (apêndice 6) realizou-se no dia 26 de janeiro de 2024, com a duração de 45 minutos, e teve como principais objetivos observar as características individuais e do grupo e suscitar nos participantes a curiosidade sobre as potencialidades da leitura e da sua relação com a performance artística, tendo em consideração que o “desenvolvimento de hábitos e o gosto pela leitura dependem de experiências gratificantes de leitura”. (DGE, 2018e, p. 4).

Desta forma, e após algumas dinâmicas de apresentação e interação, foi realizada a leitura da obra literária “A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo”, de Rocio Bonilla, um livro, recomendado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), que conta a história de um menino que queria voar e que conseguiu realizar o seu sonho através dos livros, uma vez que a leitura lhe proporciona a capacidade de ir para além dos limites, abrindo horizontes e dando a conhecer outros mundos.

Partindo desta história, os alunos foram desafiados a criar uma performance artística na qual o livro seria utilizado não só para ler, mas também como instrumento musical e como acessório de dança (objeto de voo).

Figura 1

Capa do livro “A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo”



4.1.1. Descrição e observação do trabalho desenvolvido

A sessão iniciou com uma dinâmica de apresentação que teve como objetivo criar um ambiente descontraído e observar as características individuais dos alunos no que diz respeito à sua inibição/desinibição para atividades que envolvam movimento e exploração do corpo.

Neste sentido, os alunos foram desafiados a pintar o nome no ar com recurso a partes do corpo (mão, nariz, cotovelo, joelho e pé), imaginando estarem a pintar um quadro, ao som da música “City of Stars (violin instrumental)” de Justin Hurwitz.

Dando continuidade à dinâmica de apresentação e interação foi, ainda, solicitado aos alunos que soletrassem as sílabas do seu nome, acompanhando com movimentos corporais.

Todos os alunos mostraram motivação e destreza na realização dos exercícios e exploraram vários movimentos.

Figura 2

Exercícios de apresentação



Com o objetivo de continuar a motivar e envolver os alunos na atividade, foi dinamizado um exercício de movimento pelo espaço, no qual os alunos exploraram várias formas de movimento (rápido, lento; nível alto, médio e baixo; frente e trás; pequeno e grande; saltos), ao som da música “Baiana”, dos Barbatuques. Este exercício, além de uma componente de aquecimento das partes do corpo, permitiu despertar os alunos para a criatividade através do movimento. Para o efeito, foi contada uma história durante o exercício que promoveu a procura de soluções para a criação de novas combinações de movimento expressivo. Assim, num contexto de fantasia, os alunos foram convidados a caminhar/passear num jardim como se estivessem sozinhos e a superar sucessivos desafios que despoletaram várias formas de movimento: foram transformados em miniaturas, depois em gigantes; começaram a andar em marcha atrás; entraram num espaço onde só era possível andar lentamente, até que o chão começou a arder e foram obrigados a correr.

Todos os alunos realizaram esta atividade com entusiasmo e motivação o que permitiu aumentar as probabilidades de uma boa receptividade da atividade seguinte, a leitura de um livro.

Figura 3

Dinâmica de movimento pelo espaço



Com o pretexto de recuperarem após a atividade anterior, a investigadora convidou os alunos a sentarem e a ouvirem uma história.

Antes da leitura, os participantes foram questionados sobre a finalidade dos livros, sendo que vários alunos responderam que “os livros servem para ler”.

Foi realizada a leitura do livro “A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo”, de Rocio Bonilla, com o objetivo de proporcionar um momento de reflexão sobre as potencialidades da leitura.

Para o efeito, foi feita a apresentação da história, através da leitura expressiva da obra, respeitando o ritmo da composição literária e a sua musicalidade, com o objetivo de aproximar a narrativa das experiências pessoais dos alunos e proporcionar uma experiência narrativa rica. Nestes termos, explorou-se a capa e o título do livro, conversando com os alunos sobre o significado da “montanha de livros mais alta do mundo” e contou-se a história tendo como foco a personagem principal, por forma a que qualquer um dos participantes se identificasse com os sonhos e ambições do menino que queria voar.

Foram feitas perguntas alusivas à narrativa como “vêm algum rasto de avião no céu?” aquando da frase “passava horas a olhar para os pássaros e ficava perdido no rasto dos aviões, lá longe.” (Bonilla, 2015, p.3) ou “deu-lhe um livro para voar? Como é que voamos com um livro?”, ou, ainda, “o que é que a mãe do Lucas quis dizer quando lhe disse que há outras formas de voar?” Todos os alunos foram recetivos à atividade, ouvindo atentamente a história e participaram na troca de ideias sobre a narrativa, mostrando-se curiosos e motivados. De realçar ainda que a principal dificuldade sentida foi adequar a leitura às diferentes faixas etárias.

No fim da atividade, repetiu-se a questão acerca da finalidade do livro e foram partilhadas várias ideias sobre as potencialidades da leitura, nomeadamente a sua capacidade para promover a imaginação.

Figura 4

Leitura do livro



Posteriormente, foram distribuídos aleatoriamente livros com capa dura e, partindo da história contada, os alunos foram desafiados a criar uma performance artística baseada na utilização do livro, não só como objeto que serve para ler, mas também como instrumento musical e acessório de dança.

Assim, através da exploração tímbrica do livro e da criação de movimento com o mesmo, foi realizada uma performance ao som de uma adaptação da peça musical “Danza de Las Hachas”, de Joaquín Rodrigo e interpretado por Narciso Yepes e a Orquestra Nacional de España, na qual foi inserida a narração da história, proporcionando a sua escuta ativa durante a performance. Os alunos ficaram curiosos e expectantes sobre a utilização do livro como instrumento musical e acessório de dança, associado ao ato de voar descrito na história, e entusiasmados por criarem uma apresentação.

Repetiu-se o exercício performativo, mas como se tratasse de uma apresentação pública e os alunos demonstraram compromisso e responsabilidade durante a apresentação da performance artística.

Para terminar esse momento, os alunos construíram, com os livros utilizados na performance, uma montanha de livros no centro do espaço, reforçando a relação entre a obra literária e a performance criada.

Figura 5

Performance Artística



Com o intuito de preparar o fim da sessão, a investigadora pediu aos alunos que formassem uma roda à volta da montanha de livros e que se juntassem em pares para, dessa forma, ser realizado o jogo teatral “Espelho”, através da imitação dos movimentos do par, ao som da música “Demi Lune”, de René Aubry.

Todos os alunos foram recetivos à realização do exercício, embora alguns tenham mostrado resistência em realizar movimentos lentos, de acordo com a peça musical.

Figura 6

Exercício teatral “Espelho”



Terminado o exercício anterior, a investigadora pediu aos alunos que se sentassem no chão, virados todos para o mesmo lado, formando uma fila em roda, e dinamizou um momento de relaxamento através de uma massagem feita ao colega da frente que denominou de “pizza”.

Assim, sob a orientação da investigadora, os alunos imaginaram que estavam a cozinhar uma pizza nas costas do colega e, ao amassarem a massa e colocarem os vários ingredientes, experienciaram um momento divertido de relaxamento. Durante o exercício foi colocada a música “Where Is My Mind? – Piano” de Kindt e todos participaram, respeitando os momentos propostos, nomeadamente o silêncio.

Figura 7

Exercício de relaxamento



Seguiu-se um momento de partilha entre os participantes e a sessão foi encerrada com a “Canção dos Abraços” de Sérgio Godinho, mimada com movimentos de braços.

Durante a troca de ideias, um aluno referiu que queria ler mais histórias, outro perguntou se podiam ter aquela sessão todos os dias e, no geral, todos disseram que tinham gostado muito da história e das dinâmicas realizadas.

Figura 8

Partilha e despedida



A sessão decorreu de acordo com a planificação previamente elaborada e dentro do tempo estabelecido.

Com o intuito de proceder a uma análise posterior, durante a atividade, bem como nas restantes sessões, foi feita captação de imagem através de fotografias tiradas pontual e discretamente pela professora da turma, sem evidência de constrangimentos causados aos alunos.

4.1.2. Monitorização, acompanhamento e avaliação

Tendo em conta os objetivos propostos e a forma como decorreu a sessão, considera-se pertinente destacar o envolvimento dos alunos durante todas as atividades, sendo visível a sua ligação ao trabalho desenvolvido. De facto, os participantes demonstraram entusiasmo, motivação e empenho na realização das dinâmicas e relacionaram a obra literária ao trabalho performativo, partilhando reflexões sobre as potencialidades do livro e da leitura.

Durante a dinâmica de movimento pelo espaço, os alunos realizaram com facilidade as várias formas de movimento propostas.

Os alunos participaram no exercício de criação de um ambiente sonoro através da exploração tímbrica do livro, demonstrando entusiasmo durante a sua realização. No entanto, houve a necessidade de substituir um dos livros por outro de menores dimensões, devido a dificuldades sentidas por um aluno do 1º ano no seu manuseamento. Assim, na planificação das futuras sessões, será necessário acautelar possíveis dificuldades que irão surgir devido à diferença de idades dos participantes.

A professora de turma elogiou o trabalho desenvolvido e sugeriu que a performance fosse apresentada à comunidade escolar, ficando combinado organizar um espetáculo no final do ano letivo.

Durante a sessão foi possível observar o estímulo a competências previstas no PA, nomeadamente a consciência de domínio do corpo durante os exercícios de movimento; a sensibilidade estética e artística patente no processo performativo; a linguagem e textos inerentes à obra literária; o pensamento crítico e criativo durante a partilha de ideias e os momentos de reflexão; o relacionamento interpessoal presente nas dinâmicas de grupo e o bem-estar e a saúde proporcionados por atividades lúdicas.

É possível inferir que, partindo do texto literário da obra infantil “A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo”, de Rocio Bonilla, foi possível criar um momento lúdico que permitiu promover uma experiência artístico literária gratificante para os alunos, observável pela sua motivação e envolvimento durante a sessão.

Desta forma, e por suscitar a reflexão sobre as potencialidades da leitura, esta história foi o ponto de partida para a exploração da performance enquanto estratégia no âmbito da

componente de EA, mas também como ferramenta ao serviço da promoção da leitura, pretendendo-se nas próximas sessões associar outras obras literárias a esta linguagem artística.

4.2. Sessão n.º 2: “Vamos à Caça do Urso”

A segunda sessão (apêndice 7), realizada no dia 2 de fevereiro de 2024, baseou-se na obra literária “Vamos à Caça do Urso”, de Michael Rosen, partindo igualmente do pressuposto que o desenvolvimento de hábitos e gosto pela leitura dependem de experiências motivadoras e prazerosas.

Apesar de se tratar de uma obra normalmente dirigida a crianças em idade pré-escolar, optou-se pela sua utilização devido às potencialidades performativas do seu texto literário, nomeadamente a perceção sensorial proporcionada pelos vários desafios da narrativa (atravessar erva, lama, uma floresta, uma tempestade de neve, uma caverna e um rio).

Neste sentido, após a leitura da história, os alunos foram convidados a participar numa performance coletiva e espontânea, representativa das várias partes da obra.

Figura 9

Capa do livro “Vamos à Caça do Urso” de Michael Rosen



4.2.1. Descrição e observação do trabalho desenvolvido

A 2ª sessão teve início com um exercício de percussão corporal com o objetivo de realizar um breve aquecimento das partes do corpo e simultaneamente captar rapidamente a atenção das crianças. Para tal, os alunos formaram uma roda e, ao som da música “Hit Percursivo” dos Barbatuques, foram convidados a explorar sons corporais através da palma, do som das mãos a bater no peito, na barriga e nas pernas, do som dos pés em contacto com o chão e do som

das mãos a bater no rosto (bochecha). Todos os alunos realizaram o exercício com entusiasmo, embora os alunos do 1º ano tenham demonstrado mais dificuldades na coordenação dos vários movimentos corporais.

Figura 10

Exercício de Percussão Corporal



Posteriormente, a investigadora convidou o grupo a sentar e a ouvir a leitura do livro “Vamos à Caça do Urso”, de Michael Rosen, uma obra literária sobre uma família que foi fazer uma “caça ao urso”, vivenciando vários desafios.

Tal como na sessão anterior, a leitura da obra foi previamente preparada, tendo-se optado por uma leitura dramatizada da história, antecipando, dessa forma, o seu potencial performativo. Assim, enquanto contava a história, a investigadora realizou vários dos movimentos e expressões corporais descritos no texto literário.

Os participantes do 1º ano ouviram a história e repetiram a lengalenga presente na obra literária, à exceção de um aluno que demonstrou medo da personagem “urso”.

Alguns alunos do 4º ano também repetiram a lengalenga, mas outros demonstraram algum desinteresse devido ao carácter mais infantil da obra, o que já era esperado pela investigadora.

Figura 11

Leitura dramatizada do livro “Vamos à Caça do Urso” de Michael Rosen



Introduzida a obra literária, a investigadora desafiou os alunos a irem “à caça do urso”, ultrapassando todos os desafios descritos no texto.

Os alunos demonstraram entusiasmo e vontade de participar, mesmo os alunos do 4º ano, tendo sido dada especial atenção ao aluno que demonstrou medo, o qual foi participativo durante a atividade.

Relativamente aos materiais utilizados durante a performance, apenas se recorreu ao livro “Vamos à Caça do Urso” de Michael Rosen e a uma máquina de bolas de sabão utilizada durante o desafio do rio, por forma a potenciar a experiência sensorial dos alunos enquanto exploraram o movimento “nadar; mergulhar e chapinhar”.

Durante os restantes desafios, foi solicitado que representassem livremente os respetivos movimentos: saltar na erva; patinhar na lama; andar sorrateiramente na floresta e simular árvores a abanar; correr num nevão fingindo segurar um guarda-chuva e simular cavernas abrindo e passando por baixo das pernas dos colegas.

Note-se que, cada desafio teve associada uma peça musical (apêndice 7) o que conferiu às dinâmicas um carácter ainda mais performativo e, ao contrário da sessão anterior na qual foram dadas diretrizes para a realização da performance, o momento performativo surgiu, nesta sessão, espontaneamente e em grande grupo.

Por esse motivo, não houve intervenção da investigadora para esclarecimento de dúvidas, a qual apenas foi mostrando o livro para introduzir o desafio seguinte.

Figura 12

Happening baseado na obra “Vamos à Caça do Urso”, de Michael Rosen



Terminada a performance coletiva, foram lembrados os vários desafios através da visualização das ilustrações da obra e os alunos foram convidados a representar, em roda e através do movimento, a canção “Vamos à Caça do Urso” de Cantar Juntos 2, sendo que todos participaram, com particular entusiasmo na parte final da música devido à maior velocidade de movimentos.

Figura 13

Representação da música “Vamos à Caça do Urso” de Cantar Juntos 2



A dinâmica terminou com os alunos sentados no chão como se estivessem deitados na cama, aludindo, dessa forma, ao final da obra literária.

Ainda em roda, e com todos os alunos virados para o mesmo lado, seguiu-se um momento de relaxamento através de massagem feita nas costas do colega da frente, durante o qual a investigadora pediu que imaginassem que acordavam e iam à janela ver o estado do tempo para voltarem a ir à “caça do urso”. Dessa forma, nas costas do colega, os alunos abriram a janela, desenharam o sol, nuvens, chuva, trovoadas, ao som da música “Stretching with the Sleepy Polar Bears (Winter)” de Andrew Holdsworth.

Figura 14

Exercício de relaxamento



Seguiu-se um momento de partilha sobre as experiências vivenciadas durante a sessão e os participantes demonstraram vontade de repetir a atividade, à exceção do aluno do 1º ano que referiu ter medo da história. Os alunos do 4º ano falaram sobre a sessão com entusiasmo e disseram que se tinham divertido durante os desafios.

Seguiu-se um momento de despedida com a “Canção dos Abraços”, de Sérgio Godinho.

4.2.2. Monitorização, acompanhamento e avaliação

O exercício de percussão corporal motivou os participantes que se mostraram bastante recetivos à atividade.

Ao contrário da sessão anterior, e com o objetivo de criar diferentes relações entre literatura e performance artística, não foram dadas diretrizes para a construção do momento performativo, proporcionando-se uma experiência lúdica, coletiva e espontânea de recriação

artística da obra literária, priorizando, dessa forma, o processo criativo em detrimento do próprio resultado.

O envolvimento dos alunos nas dinâmicas realizadas permitiu criar uma ligação e comprometimento com a obra literária que os motivou a representarem a história como se fossem verdadeiras personagens, associando a performance às várias partes da obra literária e desempenhando com empenho as tarefas propostas.

Este envolvimento foi, ainda, estimulado pelas potencialidades performativas do texto literário que permitiram uma perceção sensorial dos vários desafios descritos, expressada através do movimento coletivo do corpo no espaço, o que promoveu a progressiva desinibição dos alunos.

De realçar o também constante envolvimento da professora de turma que, quando não estava a fotografar, participou em todos os exercícios.

Note-se que um participante do 1º ano demonstrou sentir medo da história, o que possivelmente se atribui a características individuais do aluno. No entanto, o mesmo participou no momento performativo sem qualquer constrangimento.

Assim, com base na observação participante, respetivas notas de campo e análise do conteúdo fotográfico foi possível inferir que todos os envolvidos participaram com entusiasmo na reconstrução da narrativa através da performance coletiva e exploraram os diferentes tipos de movimento descritos no texto literário, ao som de diversas peças musicais. Neste contexto, os alunos foram capazes de associar as peças musicais aos vários momentos performativos descritos no texto literário.

Considera-se, assim, que a sessão cumpriu os objetivos propostos e que as principais dificuldades continuam a estar relacionadas com as diferentes faixas etárias existentes. No entanto, considera-se que a utilização desta obra literária permitiu mostrar aos alunos mais velhos que podem continuar a divertir-se com livros infantis.

Na próxima sessão procurar-se-á proporcionar diferentes experiências performativas baseadas na recriação de uma narrativa através da realização de exercícios performativos, promovendo o contacto com novas sinergias entre literatura e performance.

4.3. Sessão n.º 3: “Eustáquio. O Mágico Magnífico”

A 3ª sessão (apêndice 8) realizou-se no dia 16 de fevereiro de 2024, no mesmo espaço das sessões anteriores e respeitando a mesma duração (45 minutos).

A pretexto de se tratar da semana do Carnaval, esta sessão, baseada na obra literária “Eustáquio. O Mágico Magnífico” de Alexandre Rampazo, teve como principal objetivo a reconstrução da história, acrescentando novo conteúdo à narrativa, através de uma viagem performativa ao circo, com o objetivo de procurar o mágico desaparecido durante um truque de magia, de acordo com o texto literário. Para o efeito, foram previamente preparados vários exercícios performativos, sempre associados a uma peça musical, que permitissem aos alunos imaginar que estavam a participar num circo, criando constantes sinergias com a obra literária, mas reconstruindo a respetiva narrativa.

Note-se que “Eustáquio. O Mágico Magnífico”, de Alexandre Rampazo, é um livro recomendado pelo PNL, que apresenta uma performance de magia recriada em papel, proporcionando um diálogo interativo e entusiasmante com o leitor.

4.3.1. Descrição e observação e do trabalho desenvolvido

Para dar início à 3ª sessão, a investigadora convidou o grupo a sentar e introduziu o tema do “Carnaval” para um momento de troca de ideias sobre o evento ocorrido nessa semana. Todos os alunos participaram na discussão, partilhando opiniões sobre os disfarces escolhidos para o desfile de Carnaval.

No seu momento de partilha, a investigadora referiu que se tinha mascarado de “mágico”, pegando numa cartola e varinha de magia, tendo sido este o ponto de partida para a leitura da obra literária “Eustáquio. O Mágico Magnífico”, de Alexandre Rampazo. A narrativa da história representa uma performance de magia que surpreende o leitor ao virar de cada página, captando a atenção do grupo que ficou na constante expectativa do que aconteceria a seguir.

Figura 15

Leitura dramatizada da obra literária “Eustáquio. O Mágico Magnífico” de Alexandre Rampazo



A investigadora interrompeu a leitura quando o mágico desaparece durante um truque de magia.

Figura 16

Momento do desaparecimento de Eustáquio



Uma vez que ao virar de cada página o mágico não aparece, a investigadora desafiou os alunos a procurarem “Eustáquio” e discutiu-se entre os participantes sobre possíveis locais para procurar o mágico. Todos concordaram que o circo era o melhor local para procurar o mágico desaparecido, pelo que a investigadora convidou os participantes a irem ao circo naquele momento. Para o efeito colocou uma música alusiva ao circo, *Overture - William Tell*” de Circus Band, e abriu um túnel feito pela investigadora com tecido, simulando a passagem secreta para o circo.

Os alunos ficaram muito entusiasmados com a dinâmica, passando alegremente pelo túnel e começaram espontaneamente a bater palmas no ritmo da música, enquanto aguardavam pela sua vez.

Figura 17

Passagem por túnel – A entrada no circo



À medida que passaram pelo túnel, os alunos sentaram-se numa roda e a investigadora pediu-lhes que montassem a tenda do circo, abrindo um paraquedas (tecido redondo, de várias cores, utilizado para a realização de jogos pedagógicos).

Montada a tenda do circo, todos chamaram pelo “Eustáquio”, procurando-o por cima e por baixo do paraquedas, ao som de uma música de circo (“Dance-a-story. A Day at the Circus” de Richard Maddock).

Figura 18

Exercícios com paraquedas – A tenda do circo



A investigadora questionou se alguém encontrou o mágico e desafiou os participantes a brincarem com um balão na tenda do circo (paraquedas). Os alunos participaram com entusiasmo nesta atividade, cujo principal objetivo era não deixar sair o balão do paraquedas.

Figura 19

Jogo com paraquedas



Findo o exercício anterior, todos concordaram em assistir ao circo, na expectativa de encontrarem o mágico desaparecido. Enquanto aguardavam o início do espetáculo, a investigadora convidou os alunos a imaginarem que estavam entre o público a comer pipocas salgadas, a beber limonada amarga e a saborear algodão doce, explorando as várias expressões faciais associadas. Durante esta atividade foi reproduzida a música “Había una vez un circo” de Circus Band.

Figura 20

Exercício de expressão facial – Os espectadores do circo



A investigadora anunciou o início do espetáculo e, em grande grupo, apresentaram o circo, ao som da música “Le Plus Grand Cirque du Monde” de Circus Band. O espetáculo iniciou com a “Banda do Circo”, através da execução de um exercício de percussão corporal, ao som de uma música da banda sonora do filme Charlie Chaplin – *A Dog’s Life*. Foram utilizados pedaços de tecido para os alunos atirarem ao ar no fim do exercício.

Os alunos estiveram motivados durante a atividade, mas alguns alunos do 1º ano demonstraram dificuldade na coordenação de alguns movimentos.

Figura 21

Exercício de percussão corporal – A Banda do Circo



Seguiu-se o número de magia e os alunos ficaram expectantes com a possibilidade de encontrarem o mágico da obra literária.

A investigadora representou um truque de magia e retirou da cartola umas orelhas de coelho. A seguir passou com a varinha mágica na cabeça de cada um dos participantes, com o pretexto de os transformar em coelhos e desafiou-os a participarem em três sequências de saltos, ouvindo a música “Bouncing With the Bunnies” de Andrew Holdsworth. Todos os alunos participaram na atividade com entusiasmo devido à velocidade de movimentos.

Figura 22

Exercício de saltos – O mágico



Terminada a dinâmica anterior, os participantes voltaram a conversar sobre a ausência do mágico e a investigadora anunciou o início do número dos palhaços, ao som da música “I Clowns” de Circus Band, explicando que os palhaços estariam fechados dentro de uma caixa e, assim que a abrissem, sairiam com a ajuda de uma mola. O objetivo era abrirem as pernas e os braços, alongando os membros do corpo. Todos os alunos realizaram o exercício e demonstraram divertimento durante o mesmo.

Posteriormente, a investigadora pediu silêncio e avisou que o espetáculo seguinte seria muito perigoso, pelo que exigia bastante concentração. Colocou a música “Misión Imposible” de Circus Band, anunciando um momento de suspense, e desenrolou dois novelos de lã esticados no chão e com um pequeno guarda-chuva passou por cima do fio, demonstrando um exercício de equilíbrio. Os alunos repetiram o exercício e muitos realizaram acrobacias em cima do fio.

Figura 23

Exercício de equilíbrio – Os equilibristas





Dando continuidade ao exercício alusivo aos equilibristas, e depois de todos os alunos o executarem, a investigadora proporcionou-lhes um momento sensorial com um chapéu por si adornado com fitas e luzes, ao som da música “Flow” de René Aubry, com o objetivo de introduzir o exercício seguinte, um momento de relaxamento com bolas, representativo da personagem “malabarista”. Neste último exercício os alunos fizeram dinâmicas de coordenação com a bola e utilizaram a mesma para fazer uma massagem nas costas do colega da frente. A primeira parte do exercício foi adaptada aos alunos do 1º ano no que se refere ao grau de dificuldade, sendo que todos colaboraram no exercício com motivação.

Figura 24

Performance com chapéu sensorial e relaxamento





Posteriormente, todos aplaudiram os artistas do circo e voltaram a partilhar ideias sobre a localização de “Eustáquio. O Mágico Magnífico”.

A investigadora continuou a leitura da obra com o pretexto de decifrar o mistério do mágico desaparecido e os participantes descobriram que o mesmo tinha estado sempre escondido, o que gerou muitos risos entre os alunos.

Figura 25

Continuação da leitura da obra literária e partilha de ideias



À semelhança das sessões anteriores, a sessão terminou com a “Canção dos Abraços”, de Sérgio Godinho.

Os alunos colaboraram na realização de todos os exercícios, demonstrando entusiasmo e motivação e contribuindo com ideias para a reconstrução da história através de uma viagem ao circo. De realçar que relacionaram a obra literária com as dinâmicas realizadas.

4.3.2. Monitorização, acompanhamento e avaliação

A sessão decorreu de forma positiva e os objetivos de aprendizagem previstos foram cumpridos.

Os alunos envolveram-se na sessão, participando e apropriando-se das atividades e conferindo-lhes a sua própria identidade, enriquecendo, dessa forma, as tarefas propostas. Esta ligação dos alunos às dinâmicas realizadas permitiu que se sentissem parte da história, construindo novas personagens e assumindo a sua identidade, o que permitiu, ainda, desenvolver a expressão corporal dos alunos e a sua sensibilidade estética e artística.

A reconstrução da narrativa, através da realização de dinâmicas performativas, permitiu aproximar a obra literária das experiências pessoais dos alunos, através da introdução da temática do circo. Essa reconstrução foi evidente através da constante partilha de ideias e sugestões e da relação que criaram entre a personagem principal e as dinâmicas e jogos performativos realizados.

Não se verificaram as dificuldades sentidas nas sessões anteriores no que se refere à diferença de idades existente no grupo.

A professora de turma elogiou a planificação dos exercícios, referindo que além do desenvolvimento estético e artístico, permitiram realizar um trabalho corporal importante, nomeadamente no que se refere à coordenação motora e equilíbrio.

Para as próximas sessões a investigadora pretende proporcionar uma experiência artístico literária baseada num livro imagem, sem texto, por forma a estimular a criatividade e imaginação dos alunos na construção da narrativa e, a partir daí, desafiá-los na criação de uma performance.

4.4. Sessão n.º 4 “Espelho”. Preparação.

A sessão número quatro (apêndice 9) aconteceu no dia 23 de fevereiro de 2024 e teve lugar na sala de aula por não ser expectável necessitar de muito espaço para a realização dos exercícios previstos. A sessão teve a duração de 45 minutos.

O objetivo desta sessão foi proporcionar o contacto com um livro imagem e, a partir daí, criar uma performance sobre uma narrativa criada em grupo. Para o efeito, esta sessão baseou-se no livro imagem “Espelho” de Suzy Lee, uma obra ilustrada recomendada pelo PNL para alunos do 1º ciclo.

Este livro contém um total de 48 páginas preenchidas por 28 ilustrações e nenhuma palavra, apenas o título impresso na capa. “Espelho” é um livro retangular vertical, remetendo para a forma de um espelho, e divide-se em sequências de duas páginas que representam a história de uma menina que, ao ver-se ao espelho, sente várias emoções. O movimento resultante do virar de cada página e o facto das ilustrações serem destituídas de fundo, transmitem a sensação de se estar a assistir a um momento teatral.

Neste contexto, a investigadora explicou aos alunos que aquele livro não tinha texto e convidou-os a construírem a história em conjunto.

Posteriormente foram realizadas algumas dinâmicas associadas à obra com o pretexto de, na sessão seguinte, se preparar a criação de um espetáculo sobre a mesma.

4.4.1. Descrição e observação do trabalho desenvolvido

A 4ª sessão deste projeto de investigação ocorreu na sala de aula, sem necessidade de proceder a qualquer adaptação do espaço.

Figura 26

Sala de aula



A sessão iniciou com uma conversa sobre os tipos de livros conhecidos e a investigadora apresentou o livro “Espelho”, de Suzy Lee, como um livro imagem, sem texto.

Tendo como ponto de partida o título e a capa do livro, a investigadora desafiou o grupo a criar uma narrativa coletiva de acordo com as várias ilustrações, tendo iniciado o exercício com a frase “Era uma vez uma menina que...”. Os alunos deram continuidade à construção da história voluntariamente.

Figura 27

Capa e exploração do livro “Espelho” de Suzy Lee



Durante o exercício os alunos referiram várias emoções sentidas pela menina e deram sugestões acerca das respetivas razões que a levaram a sentir-se assim.

Quando, a meio do livro, a menina sente uma explosão de alegria simbolizada por tons amarelos, a investigadora interrompeu o exercício e convidou os alunos a levantarem-se das cadeiras e a movimentarem-se pelo espaço de acordo com a emoção transmitida por quatro peças musicais, “Happy”, “Sad”, “Frightened” e “Angry” de Andrew Holdsworth, correspondendo às emoções representadas na obra “Espelho”.

Os alunos foram bastante recetivos ao exercício e conseguiram reconhecer e expressar as emoções transmitidas. Importa referir que, durante a música “Happy” de Andrew Holdsworth, formaram espontaneamente um comboio, dançando alegremente pela sala.

Figura 28

Ilustração e exploração de emoções através da expressão corporal





Quando terminou o exercício de movimento e expressão corporal, a investigadora pediu que formassem pares, de acordo com um critério de proximidade, para, dessa forma, reconhecerem e imitarem a emoção do seu colega, participando no exercício teatral “espelho” associado a emoções, ao som da música “Cornfield chase – Piano Version, de Hans Zimmer e Javi Lobe. Assim, os alunos formaram grupos de dois elementos e sentaram-se no chão para iniciarem o exercício. A investigadora deu a indicação que ao som de uma palma deveriam trocar de papel (espelho/pessoa que se vê ao espelho) e de emoção. Todos participaram no exercício, respeitando as orientações dadas pela investigadora.

Figura 29

Exercício “Espelho”





Posteriormente, os alunos foram convidados a olhar para o seu rosto num espelho e a desenhá-lo com a emoção que estavam a sentir, ao som da música “The Ellie Badge” de Michael Giacchino. Foi pedido que o exercício fosse realizado em total silêncio, apenas ao som da música.

Importa referir que todos cumpriram as instruções dadas para a realização do exercício e que o mesmo assumiu uma carga sentimental intensa, tendo um aluno chorado durante a dinâmica.

Note-se que os alunos foram informados que não teriam de mostrar o desenho ao grupo.

Figura 30

Exercício de representação de emoções através do desenho





Findo o exercício, a investigadora reforçou a importância de estarem atentos às próprias emoções e optou por não pedir para partilharem o que tinham sentido durante a experiência, respeitando o momento de reflexão individual.

Como habitualmente, a sessão terminou com a “Canção dos Abraços” de Sérgio Godinho.

4.4.2. Monitorização, acompanhamento e avaliação

Considera-se que os objetivos previstos para esta sessão foram cumpridos através da dinamização dos exercícios planificados.

Os participantes demonstraram iniciativa durante a construção da narrativa baseada no livro imagem e, avaliando as ilustrações, desenvolveram uma história que serviu de ponto de partida para a realização dos exercícios seguintes.

Todos os alunos estiveram atentos durante o exercício de reconhecimento das emoções transmitidas pelas peças musicais e expressaram-nas, através do movimento corporal, com alguma facilidade.

Verificou-se envolvimento dos alunos durante o exercício de reconhecimento da emoção do seu par e todos imitaram os movimentos e expressões faciais.

Os alunos ficaram entusiasmados com a possibilidade de desenharem num espelho e ouviram com muita atenção as instruções para realização do exercício, sendo que todos mantiveram silêncio. No geral, os alunos desenharam caras alegres, sendo que três alunos demonstraram tristeza durante a dinâmica e manifestaram-na no desenho. Um desses alunos chorou durante

o exercício, pelo que a investigadora lhe perguntou se precisava de alguma coisa, tendo o mesmo continuado o exercício com tranquilidade.

Dado que o objetivo era proporcionar um momento de reflexão individual, não foi solicitada qualquer partilha sobre a dinâmica realizada.

A professora da turma realçou a importância dos exercícios realizados para a promoção do desenvolvimento pessoal dos alunos, por favorecerem o reconhecimento e exteriorização de emoções e o autoconhecimento.

Tendo em consideração a narrativa construída e os exercícios realizados, na próxima sessão pretende-se que os alunos criem e participem numa performance artística por forma a potenciar a interdisciplinaridade entre performance e educação literária.

4.5. Sessão n.º 5 “Espelho”. Performance.

A 5ª sessão (apêndice 10), com a duração de 45 minutos, realizou-se no dia 1 de março de 2024 e teve lugar numa sala polivalente da escola, uma vez que seria necessário um espaço amplo para a criação de uma performance baseada na obra “Espelho” de Suzy Lee e nas dinâmicas realizadas na sessão anterior.

Para o efeito, foi necessário afastar mesas e cadeiras antes da entrada dos alunos e colocar quatro estruturas de madeira construídas pela investigadora.

O principal objetivo da sessão consistiu em criar uma performance artística que representasse as várias emoções presentes nas ilustrações trabalhadas na sessão anterior e na narrativa criada a partir das páginas seguintes e visualizadas na presente sessão.

4.5.1. Descrição e observação do trabalho desenvolvido

Após afastar mesas e cadeiras, a investigadora distribuiu pelo espaço quatro estruturas construídas em madeira. Estes objetos foram construídos pela investigadora com recurso a tiras de madeira e suportes que permitissem o seu equilíbrio. Estes acessórios desempenham três funções durante a performance, a saber: simulam quatro espelhos; quatro quadros e uma porta.

Figura 31

Colocação de estruturas de madeira no espaço



Os alunos deslocaram-se para a sala, sentaram-se no chão e conversaram sobre o trabalho desenvolvido na sessão anterior, relembrando a história construída em grupo, nomeadamente as emoções transmitidas pelas ilustrações.

Para dar início à 5ª sessão, a investigadora convidou os alunos a visualizarem as páginas seguintes do livro imagem “Espelho” de Suzy Lee e a darem continuidade à construção da narrativa.

Figura 32

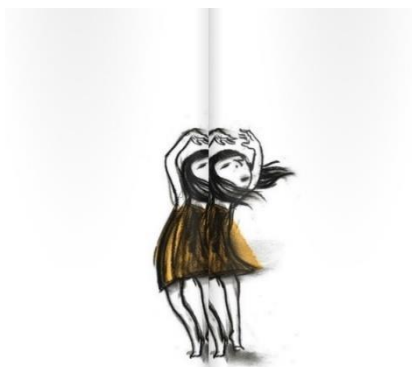
Continuação da visualização do livro objeto “Espelho”, de Suzy Lee e construção de narrativa



Aproveitando o facto dessas ilustrações representarem a menina a dançar, a investigadora desafiou os participantes a criarem uma performance artística representativa da narrativa, com evidência das emoções transmitidas pela obra e com um momento coreografado alusivo à ilustração da menina a dançar.

Figura 33

Ilustração da menina a dançar



Para o efeito, a investigadora editou previamente um vídeo² que acompanhou a música “Little Things”, de Adrián Berenguer, tendo, ainda, editado a música, sinalizando determinados momentos com o som de vários sinos, nomeadamente a troca de emoções, o momento de transformar os espelhos em quadros para dentro deles expressarem as brincadeiras da menina e a pequena coreografia.

A investigadora solicitou que oito alunos do 4º ano se posicionassem, dois a dois, nas estruturas de madeira e os restantes formaram igualmente pares.

Figura 34

Emoções no espelho



Na primeira parte da performance, os alunos expressaram as várias emoções transmitidas pela personagem da obra, como se estivessem em frente a um espelho e de acordo com a respetiva sequência presente na narrativa, a saber: vergonha; tristeza; medo; alegria. Ao som dos sinos já referidos, os alunos deveriam trocar a emoção.

² Vídeo disponível em <https://youtu.be/Tf8L-9RZVg8>

Figura 35

Exploração de emoções



No último som de sinos da primeira sequência, os alunos viraram-se para a frente para dançarem uma coreografia com os seguintes movimentos: transferências de peso, simulando a leitura de um livro; abertura de braços e movimento giratório.

Figura 36

Coreografia

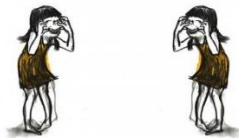


Aquando do som de sinos seguinte, os alunos viraram o “espelho”, transformando-o em “quadro”, para, dentro dele, representarem as ilustrações da menina a brincar. Os alunos que não tinham a estrutura de madeira, aproximaram-se do par, imaginando estarem dentro de um quadro.

Quando ouviram novamente o som de sinos, deram um passo em frente, passando pelo interior das estruturas de madeira, e repetiram a sequência de movimentos coreografados.

Figura 37

Alegria



Aproximando-se o fim da performance, os alunos foram convidados a representar a explosão de felicidade transmitida pelas ilustrações, saltitando alegremente pelo espaço e, ao som dos últimos sinos, um dos alunos virou novamente uma das estruturas de madeira, transformando o “espelho/quadro” numa “porta mágica” por onde todos entraram e dançaram até a música terminar.

Figura 38

Explosão de alegria



Os alunos repetiram a performance e posteriormente a investigadora pediu-lhes que formassem uma roda e, sentados no chão, manifestaram ideias, emoções e apreciações sobre a performance criada. Todos os alunos demonstraram entusiasmo e vontade de apresentarem publicamente a performance.

Seguiu-se o momento da rotina final e a sessão terminou com a “Canção dos Abraços” de Sérgio Godinho

Figura 39

Despedida



4.5.2. Monitorização, acompanhamento e avaliação

Os resultados desta sessão foram muito positivos e traduziram o culminar de um trabalho iniciado na sessão anterior.

Os alunos contactaram com um livro infantil diferente, sem texto, onde apenas a imagem e a materialidade comunicam através de cores, formas e materiais, permitindo a construção de uma narrativa conforme a imaginação de cada um, sendo que todos se envolveram na criação de uma história a partir da visualização das respetivas ilustrações.

Essa história coletiva e os exercícios realizados na sessão anterior foram o ponto de partida para a criação do momento performativo e os alunos participaram com motivação nas várias fases de criação da performance artística, demonstrando envolvimento durante todo o processo criativo.

Desta forma, os participantes apresentaram, em grupo, uma coreografia, em contexto de intervenção performativa, assente na exploração do movimento corporal e na expressão de emoções.

De destacar o entusiasmo de todos os participantes com a possibilidade de apresentarem publicamente a performance.

Ao longo das sessões, foi notório o crescente envolvimento de todos os alunos, realçando a progressiva ligação dos alunos às atividades, através da sua participação nas dinâmicas realizadas, no empenho demonstrado e no respeito pelas orientações dadas.

O registo fotográfico da sessão foi difícil uma vez que a professora de turma não tinha o seu telemóvel, pelo que foi a investigadora que tirou fotografias pontuais, sem qualquer evidência de constrangimento das ações dos participantes.

Na próxima sessão prevê-se proporcionar uma nova experiência artístico literária, através da introdução de um novo tipo de performance artística, por forma a diversificar as estratégias interdisciplinares que promovam a relação entre literatura e performance, proporcionando novas experiências de leitura. Neste contexto, os alunos serão desafiados a participar numa *videoperformance* baseada na exploração de uma narrativa.

4.6. Sessão n.º 6: “O Meu Pai”

A 6ª sessão (apêndice 11) teve a duração habitual de 45 minutos e realizou-se no dia 15 de março de 2024, no espaço de leitura destinado aos alunos do 1º ciclo, não sendo necessário realizar qualquer preparação do local.

Esta sessão teve como objetivo proporcionar aos participantes uma nova experiência performativa através da criação de uma *videoperformance*, baseada na narrativa de um livro.

Neste contexto, e aproveitando a aproximação do Dia do Pai, a investigadora convidou os alunos a participarem na realização de um vídeo baseado na obra literária “O Meu Pai” de Anthony Browne.

Assim, após conhecerem a obra, os alunos foram desafiados a representar expressivamente a história através do movimento, sabendo que estavam a ser filmados para posterior edição de um vídeo.

4.6.1. Descrição e observação do trabalho desenvolvido

Os alunos sentaram-se nos sofás e almofadas existentes no espaço de leitura e a investigadora introduziu os objetivos da sessão, nomeadamente a realização de *uma videoperformance* baseada na obra literária “O Meu Pai” de Anthony Browne, dada a aproximação do “Dia do Pai”.

Figura 40

Espaço de leitura

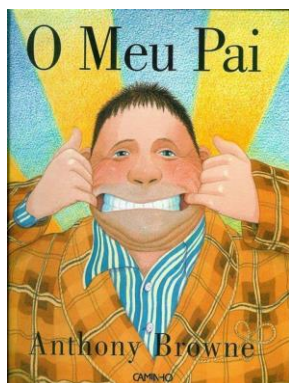


Posteriormente a investigadora convidou os alunos do 4º ano a procederem à apresentação do livro aos restantes colegas e três participantes disponibilizaram-se voluntariamente para o efeito. Assim, enquanto um aluno segurou e folheou o livro, os outros dois leram alternadamente as respetivas páginas da obra.

Os restantes colegas respeitaram a leitura, ouvindo atentamente, mas pediram para deslocarem o livro para poderem visualizar as ilustrações.

Figura 41

Capa e leitura do livro “O meu pai” de Anthony Browne



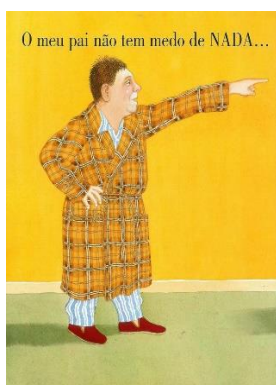


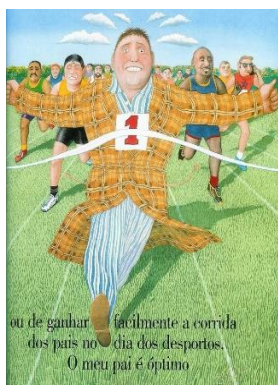
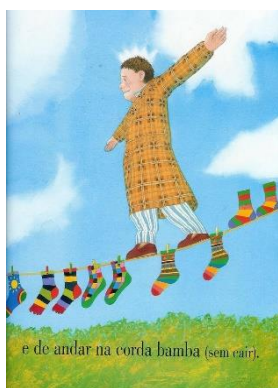
Após a leitura da obra, os alunos conversaram descontraidamente sobre as semelhanças entre o “pai” da história e o pai de cada um e a investigadora apresentou as páginas do livro que deveriam ser objeto de representação através do movimento expressivo, em grupo.

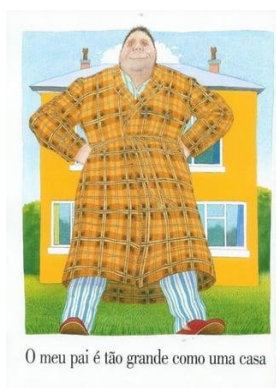
Posteriormente, os alunos representaram as páginas da narrativa previamente selecionadas, movimentando-se pelo espaço, enquanto a investigadora filmou as dinâmicas. Todos demonstraram motivação e entusiasmo, participando nas dinâmicas propostas.

Figura 42

Dinâmicas de movimento expressivo baseadas na obra literária









No fim das gravações, os alunos sentaram-se no chão, formando uma roda, e partilharam ideias e sugestões sobre os exercícios realizados e a posterior produção do vídeo. Dois alunos referiram que não foram representadas todas as páginas do livro.

Figura 43

Partilha



Com o objetivo de proporcionar um momento de interação, a investigadora convidou um aluno a deslocar-se para o centro da roda e a simular uma estátua. Em silêncio, os alunos foram desafiados a alterar um elemento da estátua. Alternadamente, mais alguns alunos foram ao centro da roda simular a estátua, dando continuidade ao exercício.

Os alunos realizaram o exercício de acordo com as instruções, sendo que alguns optaram por fazer alterações engraçadas que despoletaram momentos de riso entre os participantes (ex.: meter o dedo no nariz).

Figura 44

Relaxamento



Cumprindo a rotina, a sessão terminou com a “Canção dos Abraços” de Sérgio Godinho.

4.6.2. Monitorização, acompanhamento e avaliação

A sessão decorreu de forma positiva. Destaca-se o entusiasmo dos alunos pela realização de um vídeo e o seu envolvimento nas atividades propostas para o efeito, demonstrando empenho na representação da narrativa e na sua correspondência aos movimentos expressivos realizados.

Os alunos estiveram atentos à representação da história e fizeram observações sobre a mesma, nomeadamente sobre a omissão de algumas páginas do livro, demonstrando conhecimento sobre a obra literária.

O facto de estarem a ser filmados para a realização de um vídeo incutiu nos participantes o sentido de responsabilidade pelo momento performativo, como se de um espetáculo se tratasse.

Não houve evidência de dificuldades na realização das tarefas.

No Dia do Pai, a *videoperformance* será enviada pela professora de turma aos encarregados de educação e será visualizada pelos alunos na próxima sessão com o objetivo de partilhem opiniões e sugestões sobre o trabalho desenvolvido.

Será, ainda, proporcionado um novo e último contacto entre literatura e performance artística, envolvendo poesia, movimento e música, com o intuito de alargar o leque de experiências artístico literárias e, com isso, de percursos didático-pedagógicos interdisciplinares.

4.7. Sessão n.º 7 “Fundo do Mar”, de Sophia de Mello Breyner

A 7ª sessão (apêndice 12), realizada no dia 12 de abril de 2024, iniciou na sala de aula, com a visualização da *videoperformance* gravada na sessão anterior, seguida de uma partilha de ideias sobre o trabalho realizado.

Seguiu-se a análise de um poema de Sophia de Mello Breyner, “Fundo do Mar”, integrado no livro “Poesia para o ano todo”, uma antologia organizada de acordo com os temas abordados no 1º ciclo do ensino básico, com textos selecionados por Luísa Ducla Soares. Seguiu-se a criação de uma performance baseada no poema.

Esta sessão, com a duração de 60 minutos, teve como objetivos concluir o trabalho realizado na sessão anterior e proporcionar aos alunos uma experiência artística e literária baseada em poesia.

4.7.1. Descrição e observação do trabalho desenvolvido

A 7ª sessão iniciou com a visualização da *videoperformance* gravada na sessão anterior. Para o efeito foram utilizados os materiais existentes na sala de aula (computador; projetor e tela de projeção), tendo a sala sido escurecida para potenciar a experiência visual dos alunos.

Os alunos demonstraram muita admiração por observarem que as gravações realizadas tinham sido “inseridas” nas páginas do livro, como se eles fizessem parte da obra literária e referiram ter gostado do produto final. Os que visualizaram o vídeo em família, disseram que os pais tinham gostado da surpresa alusiva ao “Dia do Pai”.

Figura 45

Visualização da videoperformance



Seguiu-se a distribuição, leitura e análise do poema “Fundo do Mar” de Sophia de Mello Breyner (anexo 2). Num primeiro momento, a investigadora realizou a leitura, solicitando, posteriormente, que quatro alunos do 4º ano se voluntariassem a ler as quatro estrofes do poema, o que aconteceu prontamente.

Após contactarem com o poema, analisou-se a sua constituição (número de estrofes e versos), o significado dos versos e debateu-se sobre os elementos que poderiam ser representados em performance. Os alunos foram participativos, sendo que a análise sobre a constituição do

poema foi feita essencialmente pelos alunos do 4º ano e todos participaram na reflexão sobre o significado dos versos e suas potencialidades performativas.

Figura 46

Leitura e análise do poema “Fundo do Mar” de Sophia de Mello Breyner



Da realização do exercício anterior resultaram os seguintes elementos para exploração em performance:

Tabela 3

Elementos para exploração performativa

Versos do poema	Elementos a explorar
<i>“mundo silencioso que não atinge/a agitação das ondas”</i>	Ondas do mar
<i>“abrem-se rindo conchas redondas”</i>	Conchas
<i>“baloia o cavalo-marinho”</i>	Cavalo-marinho
<i>“um polvo avança/no desalinho/dos seus mil braços”</i>	Polvo
<i>“uma flor dança/sem ruído vibram os espaços”</i>	Flor
<i>“sobre a areia o tempo poisa/leve como um lenço”</i>	Brisa do mar
<i>“mas por mais bela que seja cada coisa/tem um monstro em si suspenso”</i>	Tubarão

Definidos os elementos a explorar em performance, a investigadora explicou que seriam formados 7 grupos, cada um relativo a um dos elementos identificados. Foram, ainda, referidas as regras para constituição dos grupos: os alunos poderiam escolher o elemento com o qual mais se identificassem, tendo em conta que, à exceção do grupo 6, todos os grupos deveriam ter elementos do 1º e 4º anos; o grupo 1 deveria ter o mínimo de 4 elementos por forma a conseguirem segurar um pano que simulasse ondas do mar; o grupo 6 só poderia ter 2 elementos do 4º ano que representariam a “brisa do mar” através de uma pequena dança com leques. Foi, ainda, explicado que caso não se encontrasse consenso quanto à constituição dos grupos, seria a professora de turma a defini-los. Os grupos foram constituídos sem necessidade de intervenção da professora de turma.

Definidos os grupos de trabalho, a investigadora explicou que teriam 10 minutos para, nos respetivos grupos, explorarem os elementos performativos através da expressão corporal. Foi, ainda, referido que a investigadora se aproximaria de cada grupo para dar a conhecer a peça musical ao som da qual apresentariam a performance.

Os alunos dirigiram-se para o espaço de leitura onde começaram a trabalhar em grupo.

Figura 47

Trabalho do grupo 1: “Ondas do mar”



Figura 48

Trabalho do grupo 2: “Conchas”



Figura 49

Trabalho do grupo 3: “Cavalos Marinhos”



Figura 50

Trabalho do grupo 4: “Polvo”



Figura 51

Trabalho do grupo 5: “Flor”



Figura 52

Trabalho do grupo 6: “Brisa do mar”



Figura 53

Trabalho do grupo 7: “Tubarões”



Após o trabalho desenvolvido, cada grupo apresentou o respetivo resultado.

Figura 54

Apresentação do grupo 1: "Ondas do mar"



Figura 55

Apresentação do grupo 2: "Conchas"



Figura 56

Apresentação do grupo 3: "Cavalos Marinhos"



Figura 57

Apresentação do grupo 5: "Flores"



Figura 58

Apresentação do grupo 6: "Brisa do mar"



Figura 59

Apresentação do grupo 7: "Tubarões"



Posteriormente, a investigadora desafiou os alunos a apresentarem uma performance baseada no trabalho de grupo desenvolvido e num áudio resultante de uma montagem entre o poema e as várias peças musicais, previamente editado pela investigadora (apêndice 12).

Foi explicado que, de acordo com a ordem numérica de grupos, cada grupo deveria apresentar a sua criação no momento da sua peça musical, formando, dessa forma, uma performance coletiva.

Figura 60

Apresentação de performance coletiva: “Fundo do Mar” de Sophia de Mello Breyner



Para encerrar a sessão, os alunos repetiram a apresentação.

4.7.2. Monitorização, acompanhamento e avaliação

Os alunos estiveram muito empenhados durante toda a sessão e envolvidos em todas as atividades. Foi evidente a sua disponibilidade para a realização das atividades propostas, atentos e participativos, colocaram dúvidas e deram sugestões. Demonstraram sentido crítico e criativo, autonomia e interajuda durante o trabalho de grupo.

Os participantes desenvolveram um trabalho de exploração do texto poético, através da análise da sua constituição e da identificação dos elementos com potencialidades performativas.

Assim, o texto literário, rico em perceções sensoriais, permitiu estimular a criatividade e imaginação dos alunos que construíram e representaram várias personagens, através da mobilização de capacidades de movimento e expressividade, associadas a várias peças musicais, promovendo, dessa forma, o cruzamento entre as competências inerentes às diferentes práticas artísticas (expressão dramática, música e dança).

No fim da apresentação da performance, os participantes manifestaram vontade de continuar a trabalhar para aperfeiçoar o trabalho desenvolvido, mas foi necessário terminar as atividades por ter sido ultrapassada a normal duração da sessão.

A professora destacou a importância do trabalho realizado e solicitou a disponibilização do material sonoro utilizado para continuação do trabalho desenvolvido.

4.8. Sessão n.º 8: Sessão com os encarregados de educação e realização de *focus group*

A 8ª sessão (apêndice 13) deste projeto de investigação realizou-se no dia 11 de maio de 2024, sábado, numa livraria infantil e escola de artes localizada em Viseu.

A sessão teve como objetivos dinamizar algumas das atividades trabalhadas durante o projeto de investigação, dirigindo-as a famílias, e realizar uma entrevista por *focus group*, com o intuito de promover um diálogo entre os encarregados de educação sobre a promoção da literacia artística e literária em contexto formal.

Optou-se por realizar a sessão ao fim de semana, por forma a facilitar a presença dos encarregados de educação, tendo comparecido 12 alunos e respetivos encarregados de educação e familiares.

A escolha da localização para realizar a sessão teve em consideração o facto de se tratar de uma instituição cultural da cidade que cria regularmente sinergias entre literatura infantil e práticas artísticas.

As atividades foram pontualmente fotografadas por uma colaboradora do espaço.

4.8.1. Descrição e observação do trabalho desenvolvido durante a experiência artístico literária

A investigadora iniciou a sessão com uma explicação sobre o seu funcionamento e objetivos, tendo definido duas etapas: a experiência artístico literária dirigida a famílias, com a duração de 45 minutos, e um diálogo sobre promoção da literacia artística e literária (*focus group*).

Neste tópico será realizada a descrição, observação e monitorização da experiência artístico literária, sendo que a entrevista por *focus group* será analisada no tópico seguinte.

Com o objetivo de promover um ambiente descontraído, a investigadora iniciou as atividades desafiando os alunos a ensinarem aos encarregados de educação o exercício de percussão corporal realizado em contexto formal, ao som da peça musical “Hit Percussivo” dos Barbatuques.

Assim, e após uma breve explicação dos alunos sob orientação da investigadora, o grupo realizou o exercício e todos os encarregados de educação participaram na atividade, embora alguns de forma tímida. No fim do exercício os participantes partilharam ideias sobre a dificuldade de coordenação de alguns movimentos.

Figura 61

Exercício de percussão corporal em família



Explicada a sinergia entre Educação Literária e EA, objeto do projeto, a investigadora contou brevemente a história do primeiro livro trabalhado no âmbito deste estudo, o livro “A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo” de Rocio Bonilla. Aquando da troca de ideias sobre a narrativa, a investigadora comunicou que, em contexto formal, a principal resposta dada pelos alunos à pergunta “para que servem os livros?” foi “os livros servem para ler”. Voltou a dirigir a pergunta aos alunos, os quais deram respostas mais diversificadas, tais como “os livros servem para voar através da imaginação”; “os livros servem para aprender”; “os livros servem para imaginar”.

Posteriormente, a investigadora convidou todos os elementos a utilizarem o livro para outros fins que não a leitura, desafiando-os a transformar o livro num instrumento musical e num acessório de dança, tal como foi realizado com os alunos na 1ª sessão. Distribuídos diferentes livros pelos participantes, todos participaram na performance coletiva.

Figura 62

Performance baseada no livro “A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo” de Rocio Bonilla



De seguida, a investigadora apresentou o livro “Vamos à Caça do Urso” de Michael Rosen, referindo ser o livro perfeito para aquela sessão por se tratar de uma história sobre uma família. Foi realizada a leitura dramatizada do livro e os participantes foram convidados a “irem à caça do urso” em família, ultrapassando os vários desafios descritos no texto literário.

Neste contexto, ao som das várias peças musicais (“Creeping Up On the Blackbird”, de Andrew Holdsworth; “Wobble, Creep or Bounce?”, de Andrew Holdsworth; “Running From the Storm”, de Andrew Holdsworth; “Wigglejive With Babyzog and Daddyzog”,

de Andrew Holdsworth e “Peixinhos do mar/Marinheiro só”, de Barbatuques), alunos e encarregados de educação participaram numa performance coletiva e espontânea, simulando atravessarem “erva alta e ondulante”; “lama grossa e pegajosa”; “uma floresta grande escura”; “um nevão que gira e rodopia”; “uma caverna estreita e soturna” e “um rio fundo e frio”.

Todos os alunos e encarregados de educação participaram nos exercícios, mas foi notória a admiração dos encarregados de educação por lhes ter sido solicitada a participação numa atividade tão física e lúdica. Desafio após desafio, os encarregados de educação foram descontraindo e envolvendo-se nas dinâmicas, demonstrando alegria e divertimento. Foi evidente a alegria dos alunos por estarem a “brincar” com os pais, dando-lhes a mão e incentivando-os a participar.

Note-se que a investigadora adaptou a dinamização dos exercícios à sua realização em família. Assim, as famílias saltaram na erva lado a lado, deram as mãos para atravessar a floresta e o nevão e os pais simularam cavernas para os filhos atravessarem.

No fim da performance, os encarregados de educação estavam visivelmente cansados e foram convidados a sentar.

Figura 63

Happening baseado no livro “Vamos à Caça do Urso” de Michael Rosen





A investigadora referiu que tinha mais uma história para contar, mas que a mesma era apenas dirigida aos adultos presentes e leu o livro “Adultos? Nunca?” de Davide Cali e Benjamin Chaud. Trata-se de um livro muito divertido sobre o facto de os adultos não serem perfeitos e de muitas vezes exigirem às crianças, coisas que eles próprios não cumprem. Foi um momento muito divertido que suscitou muitos risos de adultos e crianças, sendo que estas foram participando na narrativa referindo várias vezes “os adultos? Os adultos nunca!”.

Figura 64

Leitura do livro “Adultos? Nunca!” de Benjamin Chaud e Davide Cali



No fim, a investigadora fez uma aproximação entre a história e o ato de ler, lembrando que também a leitura depende do exemplo e incentivo da família e reforçando que o facto de terem comparecido na sessão era um exemplo muito importante.

A sessão terminou com a “Canção dos Abraços” de Sérgio Godinho, num momento muito emotivo de abraços entre pais e filhos.

4.8.2. Monitorização e avaliação

O balanço da sessão realizada com os encarregados de educação foi muito positivo. A adesão à participação foi superior a 50% e os pais mostraram disponibilidade para participar nas atividades realizadas durante a sessão.

Foi notória a sua admiração perante a solicitação da investigadora para participarem em atividades lúdicas e fisicamente exigentes, mas foram progressivamente descontraído e foi possível criar um ambiente envolvente e motivador.

A expressão no rosto dos participantes foi de alegria e as crianças estiveram visivelmente felizes por realizarem as atividades conjuntamente com os seus familiares.

Foi possível criar várias performances coletivas e espontâneas baseadas em literatura infantil, o que permitiu perceber, através das manifestações de carinho e interajuda, que este tipo de atividades pode fortalecer laços familiares.

Importa destacar que foi visível uma evolução dos alunos relativamente à primeira sessão realizada, nomeadamente quanto à sua desinibição, conhecimento do corpo, autonomia na realização das tarefas, sentido crítico e criativo e sensibilidade estética. A leitura do livro “Adultos? Nunca!” de Davide Cali e Benjamin Chaud, proporcionou um ambiente de reflexão e partilha descontraído, mas intenso, permitindo transmitir aos encarregados de educação uma mensagem importante quanto à promoção da leitura e agradecer a sua presença e colaboração.

4.9. Entrevista por *focus group* realizada aos encarregados de educação

4.9.1. Planeamento e preparação do *focus group*

Tendo em consideração os objetivos orientadores deste projeto de investigação, foi definida a utilização do *focus group* com o objetivo de promover a participação dos encarregados de educação no diálogo sobre a promoção da literacia artística e literária em contexto formal.

Para o efeito realizou-se uma fase de planeamento na qual foi definido o objetivo da utilização desta técnica de recolha de dados, os respetivos participantes e a estrutura do guião de entrevista (Apêndice 3).

Seguiu-se uma fase de preparação prévia à sua realização, na qual foi considerado o modo de recrutamento dos participantes e as condições logísticas para realização da sessão (data, hora, local).

Foi agendado o dia 11 de maio de 2024, sábado, após a dinamização da experiência artístico literária entre pais e filhos, por forma a facilitar a presença dos encarregados de educação.

O local escolhido para realização do *focus group* foi uma livraria infantil e escola de artes localizada em Viseu, sendo que a escolha teve em consideração a centralidade e acessibilidade do espaço e o objeto cultural e educativo da instituição.

Relativamente ao recrutamento dos participantes, a professora de turma enviou aos encarregados de educação, com a antecedência de duas semanas, convite com informação e autorização para participação na sessão, formulários que foram devolvidos à investigadora na semana anterior ao evento. Dois dias antes da realização da sessão, a investigadora enviou uma mensagem aos participantes inscritos com o objetivo de relembrar data, hora e local de realização.

4.9.2. Realização do *focus group*

Para realização do *focus group*, a investigadora assumiu o papel de moderadora e teve a colaboração de uma assistente que fez a gestão do equipamento de gravação e esteve atenta às questões logísticas e do ambiente físico.

Para dar início à sessão, a investigadora explicou os objetivos e regras do diálogo (falar um de cada vez, importância da participação de todos), reforçou o pedido de gravação da conversa e garantiu o anonimato e confidencialidade dos dados.

Posteriormente, colocou a questão principal para debate, a saber “*qual a importância da promoção da literacia artística e literária em contexto formal?*”, e foi estimulando a participação, através de pequenas perguntas abertas.

Nem todos os encarregados de educação participaram, demonstrando inibição para falar em público e algum desconhecimento sobre a temática.

O diálogo teve a duração de 20 minutos.

4.9.3. Análise dos dados

Uma vez recolhida a informação, procedeu-se à análise de dados, sendo que o primeiro passo foi transcrever o diálogo para posterior leitura.

De acordo com o procedimento previsto para a análise de conteúdo, foram definidas duas categorias relativas aos dois temas abordados na entrevista por *focus group*: “Promoção da Leitura” e “Educação Artística”.

Seguiu-se a compilação (tabela 4) dos extratos do texto subordinados à mesma categoria, mediante a definição de “unidades de registo”, ou seja, fragmentos do texto indicadores de uma mesma característica.

Por fim, na coluna “unidade de contexto”, foram organizados os excertos do texto de onde foram retiradas as unidades de registo.

Tabela 4

Análise de conteúdo Focus Group

Categoria	Unidade de registo	Unidade de Contexto
1.Promoção da Leitura	Convite à participação. Livros. Ler.	No mês da leitura fomos convidados a participar, os pais que quisessem, levarmos livros, ler.
2.Educação Artística (EA)	AECS. Horário letivo. Projeto de cinema. Pouco acompanhamento.	Têm nas AECS; durante as aulas também estão contemplados esses momentos; houve também um projeto de cinema; às vezes o nosso acompanhamento não é muito.

Além da análise do material textual, é pertinente fazer uma observação e análise de alguns fatores situacionais que, na técnica *focus group*, permitem gerar detalhes analíticos mais específicos e aumentar a profundidade dos resultados obtidos (Orvik et al., 2013).

Para o efeito, serão descritos (tabela 5) os seguintes fatores situacionais observados pela investigadora durante a entrevista por *focus group*: características pessoais dos participantes; papel do moderador; meio ambiente e fatores temporais.

Tabela 5

Fatores situacionais Focus Group

Fatores situacionais	Descrição
Moderador	Tinha conhecimento sobre o assunto; Estimulou a participação através de perguntas abertas.
Características pessoais dos participantes	Inibição para falar em publico, visível pela ausência de participação ou pelo tom de voz; Desconhecimento sobre o assunto, visível pelas expressões faciais.
Ambiente	Ambiente físico confortável. Ambiente social descontraído proporcionado pelas dinâmicas de grupo realizadas na atividade anterior.
Fatores temporais	Pouca duração

4.9.4. Interpretação dos dados e apresentação dos resultados da sessão *focus group*

A compilação dos extratos do texto subordinados à mesma categoria, descrita na tabela acima apresentada, conjugada com a análise de fatores situacionais, permitiu interpretar os dados recolhidos, que agora se apresentam de acordo com cada categoria analisada.

É possível concluir que, relativamente à categoria “Promoção da Leitura”, o conhecimento dos encarregados de educação sobre atividades desenvolvidas em

contexto formal cinge-se à sua participação na semana da leitura, no âmbito da qual são convidados a levar livros e realizar leituras na escola.

Já no que se refere à categoria “Educação Artística”, os encarregados de educação associam esta disciplina à participação dos educandos nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AECS), embora alguns tenham conhecimento da sua contemplação nos programas curriculares previstos para o 1º ciclo do ensino básico.

Apenas um encarregado de educação demonstrou ter conhecimento sobre um projeto específico no âmbito da Educação Artística, o projeto de cinema.

Tendo em consideração as respostas dos participantes e a pouca participação motivada pela visível inibição e desconhecimento das temáticas, observável pelo tom de voz e expressões faciais, é possível concluir que os encarregados de educação não têm uma opinião estruturada sobre a importância da literacia artística e literária em contexto formal.

A transcrição e análise da entrevista *focus group* foram enviadas, por correio eletrónico, para os encarregados de educação participantes para respetiva apreciação, não tendo sido evidenciada qualquer oposição aos resultados apresentados.

4.10. Entrevista semiestruturada realizada à professora da turma

Atendendo aos objetivos deste estudo, foi realizada uma entrevista semiestruturada à professora da turma, com o objetivo de conhecer as suas conceções e motivações face à promoção da literacia artística e literária e as atividades realizadas neste âmbito.

Para o efeito, foi elaborado um guião com objetivos, tópicos e questões a explorar durante a entrevista (Apêndice 2), a qual foi realizada no dia 24 de maio de 2024, na sala de aula, e teve a duração de 10 minutos.

Antes de iniciar a entrevista, a investigadora explicou os respetivos objetivos e solicitou autorização para gravar a conversa, garantindo anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos. A entrevista foi gravada com recurso a um telemóvel.

4.10.1. Análise dos dados

Para realização da análise dos dados recolhidos através da entrevista semiestruturada, optou-se pela mesma estratégia utilizada no *focus group*, a análise de conteúdo. Para o efeito, procedeu-se à transcrição do texto, sua codificação através da definição de categorias, subcategorias, unidades de registo e unidades de contexto, descritas na tabela seguinte.

Tabela 6

Análise de conteúdo entrevista semiestruturada

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de Contexto
1-Educação Artística (EA)	Formação em EA	Algumas disciplinas; Formação teórica;	Tive algumas disciplinas relacionadas com educação artística; Formação mais teórica; precisávamos de mais prática; quando dou aulas a maior dificuldade é desenvolver as AE destas disciplinas num todo.
	Projetos no âmbito da EA	Desenvolvimento de atividades	Não temos desenvolvido projetos; temos desenvolvido atividades que tentem desenvolver as AE
	Papel da performance nas AE	AE distintas; Planificação conjunta.	As AE são distintas; quando planificamos as avaliações tentamos conjugá-las; não podemos ter a dança separada da música e a música separada da dramática.
	Objetivos em relação à promoção da leitura	Criatividade, Imaginação; Vocabulário;	Desenvolver a criatividade; criar histórias mais enriquecedoras; ter

2-Educação Literária		Gosto pela leitura.	vocabulário; desenvolver o gosto pela leitura, que cada vez têm menos.
	Interdisciplinaridade com EA	Histórias; Teatro; Música; Coreografia.	Através das histórias que contamos, escrevemos, podemos transformá-las num teatro ou inventar uma música com coreografia, desenhar a história.

4.10.2. Interpretação dos dados e apresentação dos resultados da entrevista semiestruturada

Apresentam-se de seguida os respetivos resultados consoante cada categoria e subcategoria analisadas.

Assim, relativamente à categoria “Educação Artística” e subcategoria “Formação em EA”, é possível perceber que a docente, apesar de ter frequentado algumas unidades curriculares no âmbito da EA, considera que não se sente preparada para desenvolver as AE previstas para esta componente, considerando que a formação adquirida foi excessivamente teórica e que, por isso, não a preparou para a prática docente nesta área.

Ainda no âmbito da categoria “Educação Artística”, a análise da subcategoria “Projetos desenvolvidos no âmbito da EA”, permite aferir que a docente não tem desenvolvido trabalho de projeto no âmbito da EA, mas sim atividades conducentes ao desenvolvimento das respetivas AE.

Relativamente à subcategoria “Performance nas AE”, conclui-se que, apesar das AE previstas serem distintas para cada uma das áreas artísticas, a planificação das avaliações é realizada tendo em consideração a complementaridade dos vários subdomínios. No entanto, a docente não esclarece se a performance é utilizada como recurso pedagógico capaz de operar essa interdisciplinaridade.

Já no que se refere à categoria “Educação Literária” e subcategoria “Objetivos em relação à promoção da leitura”, conclui-se que os principais objetivos da docente relativamente a esta temática são desenvolver a criatividade e imaginação dos alunos, enriquecer o seu vocabulário e promover nos alunos o gosto pela leitura, que considera estarem a perder.

Quanto à subcategoria “Interdisciplinaridade com EA”, é possível inferir que a docente considera uma mais-valia a promoção da interdisciplinaridade entre EA e Educação Literária e que a mesma pode ser operada através da conversão de textos literários em peças de teatro, músicas, coreografias e desenhos.

A transcrição e análise da entrevista semiestruturada foram enviadas, por comunicação eletrónica, para a professora de turma para sua apreciação, tendo a mesma concordado com o respetivo conteúdo.

4.11. Reflexão

Durante a implementação deste projeto foi possível observar que a ludicidade e ideia de jogo associados à performance promoveram o constante envolvimento dos alunos, visível através da recetividade e demonstrações de entusiasmo, motivação e empenho na realização das dinâmicas propostas (Veiga et al., 2012 & Zumthor, 2018).

Na primeira sessão, planeada com o objetivo de associar à leitura uma atividade estimulante, foi possível despertar a curiosidade dos alunos para os benefícios da leitura através de uma história que os aproximou das suas experiências pessoais (Azevedo et al, 2016). Ao contrário do que foi observável no início desta primeira sessão, no fim das atividades os alunos partilharam reflexões sobre as potencialidades do livro e da leitura, tendo dito frases como: “os livros ajudam-nos a imaginar”; “os livros ajudam-nos a viajar para outros lugares”; “os livros ajudam-nos a ler melhor”; os livros ajudam-nos a saber mais”. Nesta sessão, aliar uma performance à escuta ativa da obra, permitiu proporcionar uma experiência positiva associada à leitura (Azevedo et al, 2016), observável através dos comentários e expressões dos alunos.

As duas propostas seguintes pretenderam aprofundar a relação entre performance e literatura, tendo em consideração as potencialidades performativas do respetivo texto

literário. Assim, na segunda e terceiras sessões as propostas apresentadas envolveram os alunos enquanto público participativo na experiência artística (Arcos, 2008). Neste contexto, foi visível que os alunos assumiram a identidade das personagens no *happening* baseado na obra literária “Vamos à Caça do Urso”, de Michael Rosen, e que recriaram novas personagens nos exercícios performativos, reconstruindo a narrativa do livro “Eustáquio. O Mágico Magnífico”, de Alexandre Rampazo.

No caso da experiência artístico literária baseada na obra “Vamos à Caça do Urso”, de Michael Rosen, foi observável que as potencialidades performativas do texto literário permitiram a vivência das percepções sensoriais transmitidas pela narrativa (Zumthor, 2018), as quais foram potenciadas pela associação de peças musicais aos diferentes desafios.

A utilização de diferentes peças musicais também teve um impacto positivo na realização dos exercícios performativos de recriação da história “Eustáquio. O Mágico Magnífico” de Alexandre Rampazo, enriquecendo a experiência artístico literária (DGE, 2018h), o que foi visível através do entusiasmo demonstrado pelos alunos e professora durante toda a sessão.

As propostas que se seguiram permitiram desenvolver projetos performativos associados à literatura que envolveram um trabalho de criação artística por parte dos alunos, aprofundado a sua intervenção na exploração das obras literárias e no desenvolvimento dos processos criativos (DGE, 2018h).

Assim, nas duas sessões seguintes desenvolveu-se um trabalho de construção de uma narrativa a partir de um livro imagem, promovendo a imaginação, criatividade e sentido crítico dos participantes (Martins et al., 2017, Valero et al., 2022 e Arcos, 2008). Neste contexto, o processo criativo com vista à construção de uma performance baseada no livro “Espelho” de Suzy Lee, permitiu criar um espaço facilitador da livre expressão corporal do aluno, da exteriorização das suas emoções e do desenvolvimento do autoconhecimento e do relacionamento com o outro (Valero et al., 2022), observável através do envolvimento nos exercícios realizados, nomeadamente na expressão das várias emoções através do movimento, no reconhecimento das emoções do par durante o jogo teatral “espelho” e no reconhecimento da própria emoção aquando do desenho do rosto no espelho,

destacando o momento de reflexão individual vivenciado durante este último exercício.

Este trabalho culminou na construção de uma performance artística que motivou o grupo a participar com entusiasmo no processo criativo, permitindo associar a obra a uma experiência gratificante (DGE, 2018h) e promover a sensibilidade estética dos alunos que, além de contribuírem com sugestões e ideias, assumiram-se como artistas na apresentação do trabalho (Martins et al., 2017).

A *videoperformance* desenvolvida na sessão seguinte, baseada no livro “O Meu Pai” de Anthony Browne, permitiu diversificar as estratégias interdisciplinares entre performance e literatura (DGE, 2018e) e inculcar nos participantes a responsabilidade pela realização de um produto artístico. Os alunos participaram com empenho na exploração das potencialidades performativas do texto literário através do movimento corporal (Zumthor, 2018) e ficaram muito motivados durante a visualização do vídeo final, partilhando reflexões sobre o trabalho realizado e sobre a opinião dos respetivos familiares.

A última sessão realizada em contexto formal, baseada no poema de Sophia de Mello Breyner, “Fundo do Mar”, pretendeu estimular os alunos para um trabalho de grupo autónomo, promovendo a cooperação e solidariedade entre pares e o desenvolvimento do espírito de equipa (Valero et al., 2022 e Arcos, 2008). Assim, e após a exploração do texto literário e consequente desenvolvimento de competências essenciais como linguagem e textos (Martins et al., 2017), os alunos exploraram, em grupo, as potencialidades performativas do poema (Zumthor, 2018) e associaram-nas a diferentes peças musicais, atribuindo ao trabalho artístico um carácter transversal (Goldberg, 2012 e Arcos, 2008). Durante o trabalho desenvolvido foi visível a apropriação dos elementos performativos por parte dos alunos, os quais se envolveram com empenho e dedicação na criação dos momentos performativos, atribuindo ao produto final um valor artístico com uma riqueza considerável. Assim, durante este trabalho, foi possível observar o desenvolvimento de outras competências essenciais previstas no PA, como a autonomia, o relacionamento interpessoal, o pensamento crítico e criativo, a consciência e domínio do corpo e a sensibilidade estética e artística (Martins et al., 2017).

De referir ainda que, durante a implementação deste projeto, a professora de turma foi realçando a importância das dinâmicas propostas no desenvolvimento de competências essenciais, participando com entusiasmo e dando sugestões durante os trabalhos realizados.

Neste contexto, e tendo em consideração os seus benefícios no desenvolvimento integral do aluno, a performance artística permitiu, neste projeto, o desenvolvimento de trabalhos transversais, através de práticas educativas que se converteram em experiências de vida e que, além de promoveram percursos didático-pedagógicos abertos e inovadores (Valero et al., 2022), traduziram-se em experiências gratificantes associadas à leitura (DGE, 2018e).

Relativamente à sessão realizada com alunos e suas famílias, foi evidente que os adultos não esperavam que lhes fosse solicitada a participação em atividades lúdicas e físicas, mas, à medida que foram descontraindo, foi possível observar várias manifestações de alegria e carinho entre os participantes, demonstrando entusiasmo e motivação. As experiências artístico literárias propostas permitiram promover um momento de reflexão sobre a importância da família na promoção da leitura (Azevedo et al, 2016).

Já no que se refere ao diálogo sobre a importância da promoção da literacia artística e literária em contexto formal, e atendendo às respostas dadas, à pouca participação e inibição verificadas, foi possível inferir que, regra geral, os encarregados de educação não têm uma opinião formada sobre o assunto, associando as atividades de Promoção da Leitura à Semana da Leitura e a EA às Atividades de Enriquecimento Curricular.

No que se refere à entrevista dirigida à professora de turma, conjugada com os comentários realizados durante as sessões, depreende-se que a docente considera não dispor de estratégias diversificadas para operacionalização das AE no âmbito da componente de EA (Oliveira & Sousa, 2022), optando pela realização de atividades pontuais. Importa, ainda, referir que professora da turma considera que uma abordagem interdisciplinar entre EA e Promoção da Leitura permite criar conexões entre estas duas áreas do conhecimento, podendo promover o desenvolvimento de hábitos e gosto pela leitura. (Thiesen, 2008 & Souza et al., 2021).

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

5.0. Introdução

A pesquisa descrita nos capítulos anteriores pretendeu refletir sobre o contributo da performance artística na promoção da literacia artística e literária em contexto formal, tendo em consideração as AE previstas para o 1º ciclo do ensino básico. Neste contexto, e atendendo às questões formuladas pela investigadora, apresentam-se, agora, as respetivas conclusões.

5.1. Performance como estratégia para o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais de Educação Artística

Tendo em consideração o pensamento teórico e a prática de campo apresentados, é possível afirmar que a performance pode ser uma estratégia importante na operacionalização das AE previstas para a componente de EA, em todos os seus subdomínios, e em conformidade com o PA.

As propostas práticas apresentadas demonstram que a performance, quando adaptada a esta faixa etária, pode ser trabalhada com êxito no contexto educativo do 1º ciclo do ensino básico.

Para o efeito, foi necessário pensar na performance enquanto estratégia pedagógica e trabalhá-la com objetivos essencialmente educativos. Não se quer com isto dizer que não foi dada importância ao cariz artístico e estético dos trabalhos desenvolvidos, pretende apenas reforçar-se que, durante este estudo, foi privilegiado o cumprimento de objetivos educativos em detrimento de resultados artísticos.

E, neste sentido, é possível concluir que todas as performances criadas com os alunos, além de um considerável valor artístico, produziram frutos educativos e pedagógicos muito ricos.

Para o efeito, foi necessário identificar na performance as suas potencialidades pedagógicas, nomeadamente através do *happening*, da *videoperformance*, da constante relação entre movimento, música e práticas teatrais, de experiências sensoriais e do planeamento de atividades essencialmente lúdicas.

Essas atividades permitiram criar situações de aprendizagem que facilitaram a livre expressão dos alunos, os quais, através da consciência e domínio do corpo, desenvolveram a sua própria linguagem de comunicação, livre de inibições e constrangimentos.

O trabalho coletivo e espontâneo, como aconteceu nos *happenings*, ou os trabalhos de grupo e exercícios performativos realizados, foram planeados com vista à criação de um ambiente de liberdade de movimentos e de criação artística, ao qual os alunos não estão habituados e que, favorecendo a desinibição e descontração, promoveram o relacionamento interpessoal, através da socialização e do fortalecimento do espírito de grupo.

Além disso, e assente nesse ambiente proporcionado, o principal foco da estratégia implementada foi estimular a criatividade dos alunos e o seu sentido crítico. Foram promovidas experiências baseadas em obras literárias que funcionaram como um estímulo para o despertar da criatividade e imaginação, proporcionando momentos de recriação e/ou reconstrução de histórias e criação de projetos performativos. Para tal, foi fundamental proporcionar experiências sensoriais significativas através da utilização de materiais, acessórios e peças musicais que potenciaram essas perceções. Acresce que, os alunos lidaram com situações novas, muitas delas sem qualquer preparação prévia, como aconteceu nos *happenings*, que exigiram flexibilidade e adaptação a situações inesperadas, convocando a exploração de novas formas de comunicação e expressão.

Foi, ainda, visível que muitas das atividades implementadas podem potenciar o bem-estar e o desenvolvimento pessoal dos alunos, promovendo capacidades de autocontrolo, autonomia, reconhecimento e gestão de emoções. Para o efeito, foi importante contemplar momentos de relaxamento, reflexão e afetividade que remetessem, igualmente, para as obras literárias trabalhadas.

Referidos os principais benefícios educativos resultantes da aplicação da performance na disciplina de EA, e o seu contributo para o desenvolvimento de competências previstas no PA, importa, ainda, referir que todos os trabalhos realizados foram artisticamente ricos, com potencial para promover o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística dos alunos. Foram apresentadas propostas artísticas multidisciplinares que convocaram dança, música, teatro, literatura infantil, poesia, desenho e vídeo, demonstrando que a performance pode ser uma estratégia pedagógica que facilita a transversalidade das áreas de conhecimento e o cruzamento de diferentes artes.

Esta natureza transversal da performance possibilita que o aluno se aproxime da prática artística com a qual mais se identifica, favorecendo, dessa forma, a democratização da arte. Além disso, todas as propostas artísticas assentaram no princípio de que todos podem desenvolver a sua criatividade, tendo ou não algum dom artístico.

Neste contexto, acredita-se que a performance pode ser uma estratégia de ensino inovadora no âmbito da disciplina de EA, e que, através de recursos didáticos adequados, pode ser uma ferramenta para o desenvolvimento interdisciplinar dos vários subdomínios desta componente, justificando-se a sua efetiva presença nos programas curriculares.

5.2. Performance como estratégia para o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais de Educação Literária

As AE previstas para a disciplina de Português, no 1º ciclo do ensino básico, reforçam que o desenvolvimento de hábitos de leitura depende do gosto adquirido pelo ato de ler, sendo que esse gosto cresce na medida das experiências gratificantes de leitura vivenciadas.

Neste contexto, o projeto de investigação implementado teve como objetivo refletir sobre os contributos da performance enquanto estratégia de promoção da leitura, capaz de motivar os alunos e desenvolver o gosto e hábito pela leitura, promovendo, de forma interdisciplinar, a literacia artística e literária em contexto formal.

Apresentadas as conclusões sobre os principais contributos no âmbito da EA, segue-se uma reflexão sobre os contributos da performance enquanto possível estratégia a implementar na operacionalização das AE previstas para o domínio da Educação Literária, considerando a interdisciplinaridade do trabalho artístico e literário.

Todos os trabalhos artísticos propostos durante as sessões foram desenvolvidos com base numa obra literária. Pretendeu-se, dessa forma, além de desenvolver as competências descritas no tópico anterior, proporcionar momentos lúdicos e prazerosos que criassem memórias positivas associadas à leitura.

Assim, através da exploração performativa de textos literários, foi possível proporcionar experiências artístico literárias, suscetíveis de criarem relações afetivas e estéticas com a literatura.

Para tal, foi necessário estudar as potencialidades performativas dos vários textos literários e potenciar as respetivas perceções sensoriais, através da aproximação da narrativa às experiências pessoais dos alunos.

Após a análise dos dados recolhidos, é possível concluir, através do modo de estar observado e dos comentários registados, que a estratégia utilizada proporcionou a vivência de experiências de educação literária e artística com muito significado para os alunos e professora. De facto, os participantes demonstraram crescente motivação ao longo das sessões, participando nas atividades propostas e associando sempre as atividades artísticas aos textos literários.

Para isso, foi fundamental explorar os vários textos literários de uma forma lúdica, criando espaço para os alunos jogarem e brincarem com as palavras e histórias contadas, não descurando a leitura e exploração da narrativa que estiveram presentes em cada uma das sessões.

Assim, conclui-se que a natureza transversal da performance permitiu desenvolver um trabalho interdisciplinar entre educação artística e literária que, se aplicado desde cedo e a longo prazo, poderá produzir frutos enquanto estratégia de promoção da leitura, através do desenvolvimento do gosto pelo ato de ler. Isto porque, o desenvolvimento de hábitos e gosto pela leitura é um processo longo e tanto mais eficaz quanto mais cedo for iniciado. E sobre isto, importa referir que quase todas as propostas performativas realizadas no âmbito deste projeto podem ser adaptadas ao contexto de educação pré-escolar.

5.3. Performance como estratégia de envolvimento dos alunos na escola

Apesar de não ter sido pensado como objeto de estudo deste projeto de investigação, foram observadas questões relativas ao envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Essa efetiva ligação dos alunos às dinâmicas realizadas surgiu como fator de sucesso para alcançar os objetivos definidos.

Com efeito, a forma como as sessões foram estruturadas, com a contemplação de atividades motivadoras que facilitaram a criação de um ambiente apelativo e cativante, permitiu que os alunos ficassem recetivos às propostas literárias e artísticas apresentadas e que se envolvessem nas dinâmicas realizadas. Para tal, foi importante dinamizar as várias atividades com fluidez e

numa relação de proximidade e igualdade com os alunos, como membro do grupo. Considera-se que, os momentos de rotina criados foram, também eles, importantes para a criação de um ambiente envolvente.

Acredita-se, ainda, que este envolvimento foi favorecido pela liberdade de movimentos, expressão, comunicação e criação que, habitualmente, não acontece em contexto de sala de aula.

E, por isso, importa referir que a performance, na medida em que aproxima os projetos educativos das experiências pessoais dos alunos, poderá potenciar o envolvimento do aluno na escola.

5.4. Implicações educativas

Relativamente aos alunos envolvidos neste trabalho, espera-se que tenham criado uma relação afetiva e estética com as obras literárias trabalhadas e que isso potencie a criação de memórias positivas associadas à leitura, acreditando-se que essas memórias podem ser um estímulo ao desenvolvimento do gosto pela leitura.

Espera-se, ainda, que a experimentação artística proporcionada os tenha dotado de ferramentas para o desenvolvimento das competências previstas no PA.

Relativamente à professora da turma, espera-se que este trabalho a tenha dotado de ferramentas que a ajudem a operacionalizar as AE previstas para a disciplina de EA e para colocar as artes ao serviço do desenvolvimento de outras áreas do saber, nomeadamente da Educação Literária.

Deseja-se, ainda, que essas ferramentas possam chegar ao maior número de docentes, pelo que se disponibiliza todos os planos de sessão (apêndices 6 a 13), com explicação relativa a materiais e acessórios, bem como acesso às playlists utilizadas.

Ainda que tenha sido realizada uma sessão pontual, espera-se que os encarregados de educação tenham refletido sobre a importância de participar e acompanhar as atividades dos seus educandos no âmbito do desenvolvimento hábitos de leitura.

No que respeita ao trabalho da investigadora, espera-se que continue a aplicar e a desenvolver esta abordagem à promoção da literacia artística e literária, em contexto formal, sendo que

terá oportunidade de operacionalizar este projeto durante um ano, em 11 turmas de 5 escolas básicas do 1º ciclo, premiado com o Prémio Infância BPI e Fundação La Caixa.

5.5. Limitações ao estudo

No que diz respeito ao espaço, a escola não está preparada para este tipo de atividades, não dispondo de um espaço amplo e com pavimento adequado às práticas propostas, pelo que foi necessário adaptar o trabalho planeado.

A maior dificuldade sentida durante a implementação do projeto foi relativa à diferença de idades existentes na turma, tendo sido necessário adaptar algumas das dinâmicas realizadas. No entanto, esta limitação foi desaparecendo ao longo das sessões.

5.6. Sugestões para investigações futuras

Muitas das atividades propostas têm potencial para ser trabalhadas em contexto de educação pré-escolar, pelo que se sugere alargar este tipo de trabalho a esse nível de educação formal, criando, desde cedo, ambientes favoráveis ao desenvolvimento do gosto pela leitura.

Acredita-se, ainda, que a estratégia proposta seria uma mais-valia na formação de docentes, permitindo-lhes alargar o leque de atividades a desenvolver no âmbito da Educação Artística e Literária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agarez, F. (2006). Roteiro para a educação artística. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco. roteiro2.pdf (wordpress.com)
- Agrupamento de Escolas VN (2022). Projeto Educativo 2022 – 2025. AEVN.
- Aires, L. (2015). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Universidade Aberta. ISBN: 978-989-97582-1-6
- Alice, T. (2013). Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como (r) evolução dos afetos. Palco Giratório: circuito nacional. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional. palco2014_Artigo_Tania.pdf (taniaalice.com)
- Amado, J. (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- André, C. M. (2017). O Que Pode a Performance na Escola. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Departamento de Artes Cênicas, Instituto de Artes - São Paulo (SP), Brasil. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017168671>
- Antunes, C., Dias, M., Silva, S. (2014). *Para uma Leitura do Texto-Mundo: Educação Literária e Expressão Dramática/Teatro. O Conto é Teu, o Conto é Nosso*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). <https://hdl.handle.net/1822/53646>
- Arcos, J. R. (2008) . *Nuevas lenguajes en educación artística: La performance*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. ISBN: 978-84-691-0446-0
- Assembleia Geral da ONU. (1948). "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (217 [III] A). Paris. Declaração. [Declaração Universal dos Direitos Humanos \(unicef.org\)](http://www.unicef.org/declara%C3%A7%C3%A3o/)
- Azevedo, F., Balça, Â. (2016). *Leitura e Educação Literária*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Benavente, A., Queiroz, S., Anibal, G. (2015). *Crise, Austeridade e educação em Portugal (2011-2014)*. Investigar em Educação. II Série, N.º3. Crise, Austeridade e Educação em Portugal (2011-2014) (1library.org)
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonnilla, R. (2015). A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo. Edicions Bromera.
- Carvalho, J. (2007). *Programa Conferência Nacional Educação Artística [CNEA]*. Porto. Consultado a 29 de abril de 2024, em [completo - Conferência Nacional de Educação Artística \(yumpu.com\)](http://www.yumpu.com/pt/document/view/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o-Ac%C3%A7%C3%A3o-Metodologias.PDF)
- Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira. (2024). *Congresso Internacional de Educação Artística*. cea.conservatorioescoladasartes.com
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura, 2009, XIII, 2*. Instituto de Educação, Universidade do Minho. <http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o-Ac%C3%A7%C3%A3o-Metodologias.PDF>

- Coutinho, C. P. (2023). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. (2ª ed.). Almedina.
- Direção Geral de Educação. (2018a). 1º ciclo do ensino básico. Educação artística-artes plásticas visuais. *Aprendizagens Essenciais- articulação com o perfil do aluno*. Ministério da Educação.
- Direção Geral de Educação. (2018b). 1º ciclo do ensino básico. Educação artística-expressão dramática/teatro. *Aprendizagens Essenciais- articulação com o perfil do aluno*. Ministério da Educação.
- Direção Geral de Educação. (2018c). 1º ciclo do ensino básico. Educação artística-música. *Aprendizagens Essenciais- articulação com o perfil do aluno*. Ministério da Educação.
- Direção Geral de Educação. (2018d). 1º ciclo do ensino básico. Educação artística-dança. *Aprendizagens Essenciais- articulação com o perfil do aluno*. Ministério da Educação.
- Direção Geral de Educação. (2018e). 1º ciclo do ensino básico. Português 1º ano. *Aprendizagens Essenciais- articulação com o perfil do aluno*. Ministério da Educação.
- Direção Geral de Educação. (2018f). 1º ciclo do ensino básico. Português 2º ano. *Aprendizagens Essenciais- articulação com o perfil do aluno*. Ministério da Educação.
- Direção Geral de Educação. (2018g). 1º ciclo do ensino básico. Português 3º ano. *Aprendizagens Essenciais- articulação com o perfil do aluno*. Ministério da Educação.
- Direção Geral de Educação. (2018h). 1º ciclo do ensino básico. Português 4º ano. *Aprendizagens Essenciais- articulação com o perfil do aluno*. Ministério da Educação.
- Direção Geral de Educação (2024). *Aprendizagens Essenciais*. [Aprendizagens Essenciais | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](https://www.dge.gov.pt/pt/curriculos/curriculos-essenciais)
- Duarte, J. (2007). *Fundamentos Estéticos da Educação*. Papyrus. [Fundamentos estéticos da educação - João Francisco Duarte Junior - Google Livros](https://books.google.pt/books?id=Jm8DAAAAMAAJ)
- Durão, R., Falcão, M. (2019) *Depois da conferência mundial educação artística (2006): a presença das artes na educação e do professor de teatro na escola* in Pires, C., Lino, L., Pereira, S., Leite, T. Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa. (223-231) Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/11864>
- Eça, T. (2008). *Para acabar de vez com a Educação Artística*. Revista Digital d LAV, vol. 1, núm. 1. Universidade Federal de Santa Maria. <https://doi.org/10.5902/198373482155>
- Esteirero, P. (2014). *Problemas Centrais da Educação Artística: Reflexões sobre a Atualidade e Desafios para o Futuro*. In Revista Portuguesa de Educação Artística, 4. Funchal: Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, pp. 95-106. https://www.researchgate.net/publication/308903274_Problemas_Centrais_da_Educacao_Artistica_Reflexoes_sobre_a_Atualidade_e_Desafios_para_o_Futuro_in_Revista_Portuguesa_de_Educacao_Artistica_4_Funchal_Direcao_de_Servicos_de_Educacao_Artistica_e_Multime
- Falcão, M., Leite, T., Pereira, T. (2021) *A pretexto de um mestrado, olhares sobre 10 anos de educação artística*. in Falcão, M., Leite, T. & Pereira, T. (Eds.) *Educação Artística, 2010-2020*. (pp. 9-17) Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/13227>
- Fernandes, D., Ó., J. R. & Paz, A. L. (2014). *Da Génese das Tradições e do Elitismo ao Imperativo da Democratização: A Situação do Ensino Artístico Especializado*. In Rodrigues, M. (coord.). *40 anos de Políticas de Educação em Portugal: Conhecimento, Atores e Recursos* (Volume II) (pp.149-198) Capítulo 3 (PARTE I. A Educação na Fronteira com a Cultura). Almedina.

<https://www.researchgate.net/publication/314189003> *Da Genese das Tradicoes e do Elitismo ao Imperativo da Democratizacao A Situacao do Ensino Artistico Especializado*

Ferreira, T. (2019). *O Programa de Educação Estética e Artística – PEEA (2010-2017): O lugar da Expressão Plástica no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/38936>

Fortes, D. J. (2017). *Interdisciplinaridade entre Educação Artística e Literatura: Teatro e Fantoche sobre a Mrizinha*. [Dissertação de Mestrado em Educação. Área de Especialização em Educação Artística. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2005>

Fortuna, C. (Coord.). (2014). *Cultura, Formação e Cidadania*. Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliações Culturais. Secretaria de Estado da Cultura. [8b2ff0b0-672b-49b4-8612-7413fd8d6d7c](https://www.igac.gov.pt/8b2ff0b0-672b-49b4-8612-7413fd8d6d7c) (igac.gov.pt)

Goldberg, R. (2012). *A Arte da Performance. Do futurismo ao presente*. (2ª Edição)

Jesus, E., Guerra, A., Pereira, A. (2024). *A interdisciplinaridade como estratégia para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa*. International Contemporary Management Review. Vol 5, n. 02. ISSN: 2595-0428. <https://icmrreview.com/icmr/article/view/87/61>

Luzio, T. (2021). *A articulação entre políticas culturais e políticas educativas em Portugal: O Plano Nacional das Artes*. Dissertação de Mestrado. Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/23709>

Martins, G. O., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção- Geral da Educação (DGE) <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

Matos, F. & Ferraz, H. (2006). Roteiro da Educação Artística. Noesis, 67.

Oliveira, M. Sousa, A. (2022). *A Educação Artística na Atualidade*. Revista Internacional de Humanidades. Human Review. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3222/1/HUMAN-M2-A8.pdf>

Orvik, A., Larun, L., Berland, A., Ringsberg, K.C. (2013). *Situational factores in focus group studies: A systematic review*. International Journal of Qualitative Methods, 12, 338-358. <https://www.researchgate.net/publication/285974604> *Situational Factors in Focus Group Studies A Systematic Review*

Pineau, E. L. (2010). *Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva*. Educação & Realidade, 35(2). <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/14416>

Pires, C. (2012). *A "escola a tempo inteiro": operacionalização de uma política para o 1º ciclo do ensino básico: uma abordagem pela "análise das políticas públicas"*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/6519>

Rosa, C. (cord). (2024). *Programa de Educação Estética e Artística*. Ministério da Educação. [Programa de Educação Estética e Artística da Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](https://www.mec.gov.pt/programa-de-educacao-estetica-e-artistica-da-direcao-geral-da-educacao)

Silva, C. G., Pinho, M. J., Vidal, R., & Fernandes, J. C. S. (2022). *Interdisciplinaridade em currículo e projetos: perspectivas críticas*. Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, 4(2), 23-44. <https://doi.org/10.36732/riep.v4i2.136>

Silva, I. (coord), Marques, L., Mata, L. Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. [Orientacoes_Curriculares.pdf \(mec.pt\)](#)

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1.º Volume*. Lisboa. Instituto Piaget

Souza, M., Salgado, P., Chamon, E., & Fazenda, I. (2022). *Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores*. Revista Portuguesa De Educação, 35(1), 4–25. <https://doi.org/10.21814/rpe.22479>

Subtil, M. J. (2016). *Possibilidades e limites da formação do professor de Arte e da educação artística escolar na perspectiva de humanização*. Práxis Educativa, 11(3), 897-916. Consultado em 15 de abril de 2024, disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8836>

Thiesen, J. (2008). *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação. Centro Universitário de São José, departamento de Educação. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>

Unesco (2006). Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI. (F. Agarez, Trad.) Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Unesco (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692_spa

Unesco. (2021). International Arts Education Week (20-26 May) <https://www.unesco.org/en/weeks/arts-education>

Unesco. (2024). *Framework for Culture and Arts Education*. [WCCAE UNESCO Framework EN CLT-EDWCCAE20241.pdf](#)

Unicef (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a Unicef. Edição revista. Comité Português para a Unicef. <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>

Vale, P. P., Brighenti, S. B., & Pólvara, N. (2019). *Plano Nacional das Artes*. República Portuguesa. Unesco. (2020). *Educação artística para a resiliência e a criatividade*. Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes. <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes>

Valero, E., Rodriguez, L. (2022). *La performance, instrumento transversal de enseñanza y aprendizaje. Narración de una experiencia transformadora con alumnado de 4º de Educación Primaria*. EARI Educación Artística Revista de Investigación. <https://doi.org/10.7203/eari.13.22997>

Vella, R. (2022). *Diálogos com a Arte - Revista de Arte, Cultura e Educação*, nº 12, 2022 ISSN: 2183-1726

Veiga, F., Festas, M., Taveira, M., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., Nogueira, J. (2012). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico – Sua Importância na Formação de Professores*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/10750>

Vieira, A., Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans) formações*. Profedições, Lda.

Zumthor, P. (2018). *Performance, recepção, leitura*. Ubu Editora LTDA-ME.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da república n.º 129. I Série. Presidência do Conselho de Ministros. [Decreto-Lei n.º 55/2018 | DR \(diariodarepublica.pt\)](#)

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de agosto. Diário da República n.º 139. I Série. Ministério da Educação e Ciência. [Decreto-Lei n.º 139/2012 | DR \(diariodarepublica.pt\)](#)

Decreto-Lei n.º 310/1983, de 1 de julho. Diário da República n.º 149. I Série. Ministério das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa. [Decreto-Lei n.º 310/83 | DR \(diariodarepublica.pt\)](#)

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128, II Série. Gabinete do Secretariado de Estado da Educação. [despacho_5908_2017.pdf \(mec.pt\)](#)

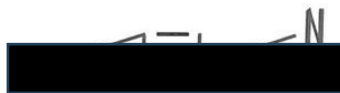
Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro. Diário da República n.º 185. II Série. Ministério da Educação. Gabinete do Secretariado de Estado da Educação. [Despacho n.º 19575/2006 | DR \(diariodarepublica.pt\)](#)

Recomendação nº 1/2013, de 28 de janeiro. Diário da República, 2ª série (19). Conselho Nacional de Educação. [Recomendação n.º 1/2013 | DR \(diariodarepublica.pt\)](#)

ANEXOS

Anexo 1

Autorização do Agrupamento de Escolas

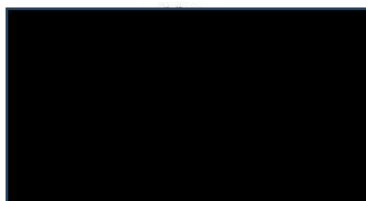


Declaração

_____, Diretor do Agrupamento de Escolas _____
declara para os devidos efeitos que autoriza **Cláudia Andreia de Sousa Cruz**,
mestranda na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, a desenvolver um
projeto de investigação (dissertação), na turma _____
Agrupamento de Escolas _____ de acordo com as condições e objetivos
referidos no pedido de autorização. -----

Por ser verdade e me ter sido solicitado, passo a presente declaração que vai
assinada e autenticada. -----

Abraveses, 27 de setembro de 2023



Anexo 2

Poema “Fundo do Mar” de Sophia de Mello Breyner

Fundo do mar

No fundo do mar há brancos pavores,

Onde as plantas são animais

E os animais são flores.

Mundo silencioso que não atinge

A agitação das ondas.

Abrem-se rindo conchas redondas,

Baloíça o cavalo-marinho.

Um polvo avança

No desalinho

Dos seus mil braços,

Uma flor dança,

Sem ruído vibram os espaços.

Sobre a areia o tempo poisa

Leve como um lenço.

Mas por mais bela que seja cada coisa

Tem um monstro em si suspenso.

Sophia de Mello Breyner Andresen

APÊNDICES

Apêndice 1

Guião de Observação das Sessões

Sessão n.º: _____	Data: / / 2024	Horário: : _____
-------------------	------------------------------	-------------------------

Atividade observada:
Nº de alunos:
Professores:

Descrição da atividade	
Objetivos da atividade	
Organização do espaço	
Recursos utilizados	
Trabalho desenvolvido	
Os alunos estiveram envolvidos na leitura e exploração do livro?	
Os alunos partilharam ideias durante e/ou após esse momento?	

Os alunos identificaram a história nas sequências da performance artística?	
Os alunos exploraram várias formas de movimento?	
Os alunos dramatizaram partes da história?	
Os alunos associaram as partes da história às peças musicais?	
Os alunos identificaram emoções e sentimentos transmitidos pela história?	
Atitudes	
Os participantes estiveram motivados durante as atividades?	
Algum participante recusou participar nas atividades?	
Algum participante solicitou a repetição de atividades?	
Trabalharam em grande grupo?	
Relacionaram-se com os seus pares?	
Comentários dos alunos	
Comentários da professora	
Dificuldades	
Os alunos demonstraram dificuldades na execução das atividades?	
Se sim, quais?	

Sugestões de melhoria	
Quanto à organização do espaço	
Quanto aos recursos utilizados	
Quanto ao trabalho desenvolvido	
Quanto às atitudes	

Apêndice 2

Guião de entrevista semiestruturada

Tema: Promoção da literacia artística e literária em contexto formal

Objetivos:

- Conhecer as conceções e motivações dos docentes face à promoção da literacia artística e literária.
- Conhecer as atividades realizadas, em contexto formal, no âmbito da promoção da literacia artística e literária.

<i>Objetivos</i>	<i>Tópicos das questões</i>	<i>Questões a explorar</i>
Introduzir e legitimar a entrevista	Informar o/a entrevistado (a) sobre o trabalho que está a ser desenvolvido e apresentar o tema da conversa.	
Conhecer a relação do docente com a Educação Artística e a Literatura Infantil.	Solicitar ao entrevistado que fale sobre o seu percurso profissional fazendo referência a: - Local onde se formou. - Unidades curriculares do seu curso no âmbito da Educação Artística e da Literatura Infantil	Como classifica a qualidade da sua formação nas áreas da Educação Artística e da Promoção da Leitura?
Conhecer a relação do docente com a Educação Artística e a Literatura Infantil em contexto formal. Conhecer as atividades realizadas com a turma no âmbito da promoção da literacia literária e artística.	Solicitar ao entrevistado que fale sobre a sua relação com a Educação Artística e a Promoção da Leitura em contexto formal. -Projetos desenvolvidos no âmbito da Educação Artística. -O papel da performance artística nas aprendizagens essenciais previstas para a disciplina de Educação Artística. -Objetivos em relação à promoção da leitura. -Relação entre Educação Artística e Promoção da leitura	1-Que projetos têm sido desenvolvidos na disciplina da Educação Artística? 2-Na sua opinião, qual o papel da performance artística no âmbito das aprendizagens essenciais previstas para a disciplina de Educação Artística? 3-Quais são os seus objetivos em relação à promoção da leitura? 4-De que forma pode a Educação Artística ser um recurso pedagógico na promoção da leitura em contexto formal? 5-E a literatura infantil, em que termos pode considerada um recurso pedagógico para promoção da literacia artística em contexto formal?

Apêndice 3

Guião de entrevista *focus group*

Etapas únicas	Tempo: 20 minutos
----------------------	--------------------------

Objetivo:

Promover a participação dos encarregados de educação no diálogo sobre promoção da literacia artística e literária em contexto formal.

Questão Focalizadora:

Qual a importância da promoção da literacia artística e literária em contexto formal?

Tópicos a explorar no debate:

- A importância dada pelos encarregados de educação à promoção da leitura.
- A importância dada pelos encarregados de educação à promoção da educação artística.
- As estratégias mais utilizadas pelos encarregados para promoção da leitura.
- O conhecimento e opinião dos encarregados de educação sobre atividades desenvolvidas, em contexto formal, para promoção da literacia literária e artística.

Papel da investigadora/moderadora da sessão:

- Informar os participantes sobre os objetivos da sessão.
- Solicitar autorização para gravação em áudio.
- Garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados.
- Explicitar as regras da sessão em grupo: falar um de cada vez; ninguém deve dominar a discussão; importância da participação de todos.
- Colocar a questão principal para debate.
- Estimular a participação de todos, fazendo pequenas perguntas abertas.
- Incentivar o debate por forma a aprofundar as questões a explorar.
- Intervir se algum participante se desviar fora do tema em questão.
- Fazer uma síntese da discussão já efetuada.
- Solicitar a opinião de cada encarregado de educação participante sobre a dinâmica da sessão.
- Agradecer a participação de todos realçando a importância da sua opinião.
- Referir que serão informados sobre os resultados da investigação.

Apêndice 4

Pedido de autorização para implementação de projeto de investigação



Ex. º Senhor

Diretor do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Cláudia Andreia de Sousa Cruz, mestranda na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, pretende desenvolver um projeto de investigação (dissertação), com os alunos da turma [REDACTED], do Agrupamento de [REDACTED], no âmbito do mestrado em Educação Artística, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Os objetivos, deste trabalho, que se apresentam de seguida, prendem-se com a performance artística na promoção da literacia artística e literária em contexto formal.

Objetivos:

- Refletir sobre os contributos da Educação Artística, nomeadamente da performance, enquanto estratégia de promoção da leitura;
- Explorar os textos literários nas suas potencialidades performativas;
- Promover a literacia artística e literária em contexto formal.

As ações previstas decorrerão ao longo do primeiro e segundo períodos, do presente ano letivo, 2023/ 2024.

Para que tal seja possível, solicita-se a V. Ex.ª, autorização para a realização das ações necessárias à implementação e desenvolvimento do trabalho, para recolha de imagens na escola e na sala de aula, focando os registos dos trabalhos, algumas imagens dos alunos da turma na execução das tarefas, sem que seja feita recolha de dados pessoais.

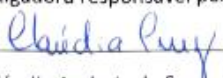
Compromete-se ainda, a preservar a identidade pessoal das crianças e a solicitar consentimento aos Encarregados de Educação.

Caso seja necessário algum esclarecimento adicional, o mesmo poderá ser solicitado através do e-mail claudiaandriacruz@hotmail.com.

Pede deferimento.

Viseu, 27 de setembro de 2023

A investigadora responsável pelo projeto,


(Cláudia Andreia de Sousa Cruz)

Apêndice 5



CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

Cláudia Andreia de Sousa Cruz, mestranda na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, pretende desenvolver, na turma da qual o seu educando faz parte, um projeto de investigação intitulado “Performance Artística na Promoção da Literacia Artística e Literária em Contexto Formal”, no âmbito do Mestrado em Educação Artística. Neste contexto os objetivos do projeto de investigação são: 1) Refletir sobre os contributos da Educação Artística, nomeadamente da performance, enquanto estratégia de promoção da leitura; 2) Explorar os textos literários nas suas potencialidades performativas; 3) Promover a literacia artística e literária em contexto formal. O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética e pelo Agrupamento de Escolas Viseu Norte, e será realizado no âmbito da disciplina de Educação Artística, através da implementação de 8 sessões com 45 minutos, durante os 1º e 2º períodos do ano letivo 2023/2024. O projeto será financiado pela investigadora, pelo que não está sujeito a qualquer contrapartida por parte do seu educando e a sua participação é voluntária, podendo abandonar o estudo a qualquer momento, sem qualquer penalização. Todas as informações obtidas serão anónimas e não será feita qualquer referência ao nome do seu educando, assim como não será identificável o seu rosto nos registos fotográficos e vídeo, garantindo-se confidencialidade e uso exclusivo dos dados recolhidos para o estudo em causa. Todos os dados recolhidos, bem como imagens e vídeos, ficarão apenas na posse da investigadora, armazenados em formato digital num disco rígido com acesso protegido por password, e serão apagados pela investigadora no prazo máximo de um ano após a investigação. A investigadora está disponível para qualquer esclarecimento adicional através do endereço de e-mail claudiaandriacruz@hotmail.com e agradece desde já a sua colaboração.

Assinatura:

✍ _____

Por favor, leia com atenção a informação que consta neste documento. 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.

Consentimento do participante

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela investigadora. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação do meu educando neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, autorizo a participação do meu educando 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 pelo/a investigador/a.

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____ nº _____ do _____, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participação do meu educando na investigação acima referida e na recolha de dados necessária.

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

Apêndice 6

Plano de sessão n.º 1

Plano de Sessão n.º 1: A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo³

Objetivos específicos

- Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa da obra literária.
- Distinguir diferentes possibilidades de movimentação do corpo através de movimentos locomotores e não locomotores (passos, deslocamentos, gestos, equilíbrios, quedas, posturas, voltas, saltos, diferentes formas de ocupar/evoluir no espaço)
- Realizar, em grupo, uma performance baseada na utilização do livro, não só como objeto que serve para ler, mas também como instrumento musical e acessório de dança.

Atividades desenvolvidas

- A atividade é realizada num espaço amplo e coberto existente no recreio e sem qualquer atividade no momento.
- Os alunos deslocam-se para o espaço e a investigadora solicita que formem uma roda.
- A investigadora desafia os participantes a pintarem o seu nome no ar como se de uma tela se tratasse, utilizando para o efeito várias partes do corpo, ao som da música “City of Stars (violin instrumental)” de Justin Hurwitz.
- Dando continuidade à dinâmica de apresentação e interação, os participantes são convidados a soletrar as sílabas do seu nome acompanhadas de movimentos corporais.
- Segue-se uma dinâmica de movimento pelo espaço, onde são experimentados vários movimentos, trajetórias, níveis e velocidades, ao som da música “Baiana”, dos Barbatuques.
- Os alunos são convidados a sentar para descansar e ouvir a história “A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo”, de Rocio Bonilla, com troca de ideias durante e após a leitura.
- São distribuídos aleatoriamente livros aos alunos e à professora.

³ Playlist disponível em:

<https://music.youtube.com/playlist?list=PL7CVMOCzQD9vzHcbWHsSAyFzY4dkslGJq&si=zdlw0JcGK7YZ2mII>

- A investigadora pede aos alunos que criem uma performance com três momentos: 1- caminhando pelo espaço, criam ambientes sonoros através da exploração tímbrica do livro; 2-criam movimento com o livro, simulando que estão a voar; 3-pausam num lugar, fingindo que estão a ler a história transmitida pela peça musical “Danza de Las Hachas” de Joaquín Rodrigo e interpretado por Narciso Yepes e a Orquestra Nacional de España (adaptação).
- Durante o processo performativo, a investigadora disponibiliza-se para esclarecer dúvidas.
- Os alunos apresentam a performance artística que termina com a construção de uma montanha de livros no centro do espaço.
- A investigadora pede para formarem uma roda à volta da montanha de livros e, de acordo com um critério de proximidade, constituem-se grupos de 2 participantes.
- Solicita-se aos alunos que, a pares, joguem ao exercício do espelho, imitando os movimentos um do outro ao som da música “Demi Lune” de René Aubry.
- A investigadora solicita que os participantes se sentem em roda formando um comboio e desafia-os a cozinhare uma pizza nas costas do amigo, com o objetivo de proporcionar um momento de relaxamento através de massagem, ouvindo a música “Where Is My Mind? – Piano”, de Kindt.
- Para finalizar, pede-se que o grupo partilhe o que sentiu durante a sessão.
- A sessão termina com a “Canção dos Abraços” de Sérgio Godinho, mimada com movimentos de braços.
- No decorrer das atividades a professora de turma fotografa vários momentos.

Recursos

- 2 telemóveis (1 para registo fotográfico e outro para som).
- Coluna de som portátil.
- Livro “A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo”, de Rocio Bonilla.
- 22 livros aleatórios.

Avaliação

- Durante a sessão a investigadora observou se os alunos:
 - participaram nas atividades;
 - exprimiram ideias, emoções e apreciações sobre a obra literária;
 - realizaram várias formas de movimento;
 - exploraram no livro como fonte sonora;
 - relacionaram a obra literária com performance artística criada.

Apêndice 7

Plano de sessão n.º 2

Plano de Sessão n.º 2: Vamos à Caça do Urso⁴

Objetivos específicos

- Participar numa performance coletiva e espontânea (*happening*).
- Explorar formas de movimento corporal em contextos musicais diferenciados.
- Associar as sequências da performance às partes da obra literária.
- Associar as peças musicais às partes da obra literária.

Atividades desenvolvidas

- Os alunos deslocam-se para o espaço e a investigadora solicita que formem uma roda.
- A investigadora convida os alunos a participarem num exercício de percussão corporal, ao som da música “Hit Percursivo”, dos Barbatuques.
- Segue-se a leitura, dramatizada pela investigadora, do livro “Vamos à Caça do Urso”, de Michael Rosen.
- A investigadora desafia os alunos a participarem numa performance baseada na obra literária, superando os vários desafios mencionados na história, a saber: atravessar “erva alta e ondulante”; “um rio fundo e frio”; “lama grossa e pegajosa”; “uma floresta grande e escura”; “um nevão que gira e rodopia” e “uma caverna estreita e soturna”.
- Em grande grupo os participantes exploram pelo espaço o desafio de atravessar a erva ouvindo a música “Salta, salta, saltitão”, de Cantar Juntos 2.
- Em grande grupo os participantes exploram pelo espaço o desafio de atravessar a lama ouvindo a música “Creeping Up On the Blackbird”, de Andrew Holdsworth.
- Em grande grupo os participantes exploram pelo espaço o desafio de atravessar a floresta, ouvindo a música “Wobble, Creep or Bounce?”, de Andrew Holdsworth.
- Em grande grupo os participantes exploram pelo espaço o desafio de atravessar o nevão, ouvindo a música “Running From the Storm”, de Andrew Holdsworth.
- Em grande grupo os participantes exploram pelo espaço o desafio de atravessar a caverna, ouvindo a música “Wigglejive With Babyzog and Daddyzog”, de Andrew Holdsworth.

⁴ Playlist disponível em:

<https://music.youtube.com/playlist?list=PL7CVMOCzQD9sXTQdgPQzKWgxcMVSZEwLG&si=gVfUc1AfJZ68azuA>

- Em grande grupo os participantes exploram pelo espaço o desafio de atravessar o rio, ouvindo a música “Peixinhos do mar/Marinheiro só”, de Barbatuques.
- Depois de experienciarem os vários momentos performativos da obra, a investigadora pede aos alunos que formem uma roda e, em conjunto, cantam e mimam a canção “Vamos à caça do urso”, de Cantar Juntos 2.
- Posteriormente, os alunos sentados em roda, formando um comboio, fazem uma massagem nas costas do colega da frente, enquanto a investigadora conta uma história por si criada, ao som da música “Stretching With the Sleepy Polar Bears (Winter)”, de Andrew Holdsworth.
- Para finalizar, pede-se que o grupo partilhe o que sentiu durante a sessão.
- A sessão termina com a “Canção dos Abraços”, de Sérgio Godinho, mimada com movimentos de braços.
- No decorrer das atividades a professora de turma fotografa vários momentos.

Recursos

- 2 telemóveis (1 para registo fotográfico e outro para som).
- Coluna de som portátil.
- Livro “Vamos à Caça do Urso”, de Michael Rosen.
- Máquina de bolas de sabão.

Avaliação

- Durante a sessão a investigadora observou se os alunos:
 - participaram nas atividades;
 - realizaram várias formas de movimento;
 - relacionaram as partes da obra literária às sequências da performance artística;
 - associaram as peças musicais às partes da obra literária.

Apêndice 8

Plano de sessão n.º 3

Plano de Sessão n.º 3: Eustáquio. O Mágico Magnífico⁵

Objetivos específicos

- Participar em exercícios performativos

⁵ Playlist disponível em:

https://music.youtube.com/playlist?list=PL7CVMOcZQD9viT7Lc6jNVs8TFmGdf_Q1f&si=hl0pVnz6fR8P3q-G

- Recriar a narrativa da obra literária, acrescentando-lhe novo conteúdo.
- Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades.

Atividades desenvolvidas

- Os alunos deslocam-se para o espaço e a investigadora solicita que se sentem.
- É lançado o tema do Carnaval para troca de ideias sobre o evento e os disfarces usados.
- A investigadora refere que se mascarou de “mágico”, pegando na cartola e varinha de magia, por forma a introduzir a leitura da obra literária.
- Segue-se a leitura do livro “Eustáquio. O Mágico Magnífico” de Alexandre Rampazo.
- Quando, na obra literária, o mágico desaparece durante um truque de magia, a investigadora interrompe a leitura e desafia os alunos a procurarem o mágico desaparecido.
- Os participantes são questionados sobre possíveis locais para procurar o mágico.
- A investigadora desafia os alunos a irem ao circo.
- Os alunos são convidados a entrarem na tenda do circo, atravessando um túnel secreto, ao som da música “Overture - William Tell”, de Circus Band.
- Em grande grupo, abrem e manuseiam um paraquedas, simulando a tenda do circo, ao som da música “Dance-a-story. A Day at the Circus”, de Richard Maddock.
- Enquanto aguardam o início do circo, exploram expressões faciais, ouvindo a música “Había una vez un Circo”, de Circus Band.
- Segue-se a representação do apresentador de circo, ao som da música “Le Plus Grand Cirque du Monde”, de Circus Band.
- Em grande grupo participam num exercício de percussão corporal, representativo da banda do circo, ao som de *soundtrack* do filme Charlie Chaplin – A Dog’s Life.
- Posteriormente, os alunos participam num exercício de saltos e, simulando um número de magia, saltam como coelhos que saem da cartola, ouvindo a música “Bouncing With the Bunnies”, de Andrew Holdsworth.
- Segue-se o momento dos palhaços e os alunos participam num exercício de alongamentos, ao som da música “I Clowns”, de Circus Band.
- A pretexto do momento dos equilibristas, os alunos participam num exercício de equilíbrio, com a música “Misión Imposible”, de Circus Band.
- Os alunos assistem a pequena performance com chapéu sensorial, ao som da música “La Danza del Equilibrio”, de Circus Band.
- Sentados em roda, os participantes desfrutam de um momento de relaxamento com bolas, simulando o número dos malabaristas, ao som da música “Flow”, de René Aubry.

- A investigadora continua a leitura do livro “Eustáquio. O Mágico Magnífico”, com o objetivo de desvendar o que aconteceu ao mágico desaparecido.
- Sentados em roda manifestam ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa da obra literária e sobre a experiência vivenciada.
- Segue-se a despedida com a “Canção dos abraços”, de Sérgio Godinho.

Recursos

- 2 telemóveis (1 para registo fotográfico e outro para som).
- Coluna de som portátil.
- Livro “Eustáquio. O Mágico Magnífico”, de Alexandre Rampazo.
- Cartola de mágico.
- Varinha de mágico.
- Túnel de tecido.
- Paraquedas.
- Balão.
- Lenços de tecido.
- Orelhas de coelho.
- Nariz de palhaço.
- Novelos de lã.
- 2 chapéus pequenos.
- 1 chapéu sensorial.
- Bolas de plástico.

Avaliação

- Durante a sessão a investigadora observou se os alunos:
 - participaram nos exercícios performativos propostos;
 - reconstruíram a narrativa, através da construção de novas personagens;
 - relacionaram os exercícios performativos com a obra literária.

Apêndice 9

Plano de sessão n.º 4

Plano de Sessão n.º 4: Espelho. Preparação⁶

⁶ Playlist disponível em:

<https://music.youtube.com/playlist?list=PL7CVMOCZQD9vaEsv4GuwzXsOXdYtITkN1&si=M43lgJ8hvxJeDGRH>

Objetivos específicos

- Contactar com um livro imagem.
- Construir uma narrativa baseada em imagens/ilustrações.
- Reconhecer as emoções presentes na obra e expressá-las através do movimento.
- Reconhecer as emoções dos seus pares.
- Reconhecer as suas próprias emoções e transmiti-las através do desenho.

Atividades desenvolvidas

- Os alunos encontram-se sentados no respetivo lugar, dentro da sala de aula.
- A investigadora fala sobre outros géneros de livros, para além dos tradicionais, e mostra o livro imagem “Espelho”, de Suzy Lee.
- A investigadora convida os alunos a criarem coletivamente a história à medida que vão visualizando as respetivas ilustrações.
- Os alunos são desafiados a movimentarem-se pelo espaço de acordo com a emoção transmitida pelas seguintes peças musicais: “Happy”, “Sad”, “Frightened” e “Angry”, de Andrew Holdsworth
- Em grupos de dois, os alunos realizam o exercício teatral “espelho” com o objetivo de reconhecerem e imitarem a emoção transmitida pelo par, ao som da música “Cornfield chase – Piano Version, de Hans Zimmer e Javi Lobe.
- Individualmente, os alunos observam o seu rosto num espelho e desenham-no de acordo com a emoção sentida naquele momento, ao som da música “The Ellie Badge”, de Michael Giacchino.
- A sessão termina com a “Canção dos Abraços”, de Sérgio Godinho, mimada com movimentos de braços.
- No decorrer das atividades a professora de turma fotografa vários momentos.

Recursos

- 2 telemóveis (1 para registo fotográfico e outro para som).
- Coluna de som portátil.
- Livro “Espelho”, de Suzy Lee.
- 20 espelhos
- 20 marcadores

Avaliação

- Durante a sessão a investigadora observou se os alunos:
 - participaram nas atividades;
 - construíram a narrativa;
 - identificaram as emoções transmitidas pelas peças musicais;

- expressaram as emoções através do movimento corporal;
- reconheceram as emoções dos seus pares;
- expressaram emoções através do desenho.

Apêndice 10

Plano de sessão n.º 5

Plano de Sessão n.º 5: Espelho. Performance⁷

Objetivos específicos

- Criar uma performance artística.
- Expressar as emoções através do movimento.
- Recriar sequências de movimentos.
- Relacionar a performance criada com a obra ilustrada.

Atividades desenvolvidas

- A investigadora posiciona no espaço quatro estruturas de madeira que simbolizam espelhos.
- Os alunos deslocam-se para a sala e a investigadora solicita que se sentem.
- Conversam sobre a sessão anterior e visualizam as páginas seguintes do livro “Espelho”, de Suzy Lee.
- A investigadora convida os alunos a criarem uma performance artística baseada no livro, ao som da música “Little Things”, de Adrián Berenguer.
- Os alunos criam, por etapas, a performance com a orientação da investigadora.
- O grupo apresenta a performance.
- Para finalizar, pede-se que o grupo partilhe o que sentiu durante a sessão.
- A sessão termina com a “Canção dos Abraços”, de Sérgio Godinho, mimada com movimentos de braços.
- No decorrer das atividades é a própria investigadora que fotografa vários momentos.

Recursos

- 1 telemóvel.
- Coluna de som portátil.
- Livro “Espelho”, de Suzy Lee.

⁷ Playlist disponível em:

https://music.youtube.com/playlist?list=PL7CVMOCzQD9vt943ObOgLGNNNwrawqPv3&si=_Zr7cEwJ5YaL_0do

- 4 estruturas de madeira.

Avaliação

- Durante a sessão a investigadora observou se os alunos:
 - participaram nas atividades;
 - contribuíram para a criação da performance;
 - expressaram as emoções através do movimento corporal;
 - recriaram sequências de movimentos;
 - relacionaram a performance criada à obra ilustrada.

Apêndice 11

Plano de sessão n.º 6

Plano de Sessão n.º 6

Objetivos específicos

- Criar uma vídeoperformance.
- Representar a narrativa através da expressão corporal.
- Relacionar a performance criada com a obra ilustrada.

Atividades desenvolvidas

- Os alunos deslocam-se para o local e sentam-se nos sofás e almofadas existentes junto às estantes de livros.
- Conversam sobre os objetivos da sessão e todos concordam realizar um vídeo baseado na obra literária “O Meu Pai”, de Anthony Browne.
- A investigadora convida três alunos do 4º ano a lerem e apresentarem a obra aos restantes alunos.
- Após a leitura do livro, os participantes conversam sobre as semelhanças entre o “pai” da história e o pai de cada um.
- A investigadora apresenta as páginas do livro que devem ser objeto de representação através do movimento expressivo.
- Os alunos representam as páginas da narrativa previamente selecionadas e a investigadora filma as dinâmicas.
- A investigadora explica que editará os vários vídeos, fazendo-os corresponder às páginas da obra literária, para posterior visualização.
- Os participantes sentam-se no chão formando uma roda e a investigadora convida um aluno a ir para o centro e simular uma estátua.

- Cada aluno é desafiado a alterar um elemento da estátua.
- A sessão termina com a “Canção dos Abraços”, de Sérgio Godinho, mimada com movimentos de braços.
- No decorrer das atividades a professora da turma fotografa vários momentos.

Recursos

- 2 telemóveis (1 para registo fotográfico e outro filmar e para som).
- Coluna de som portátil.
- Livro “O Meu Pai”, de Anthony Browne.

Avaliação

- Durante a sessão a investigadora observou se os alunos:
 - participaram nas atividades;
 - representaram a narrativa através da expressão corporal;
 - relacionaram a performance criada à obra ilustrada.

Apêndice 12

Plano de sessão n.º 7

Plano de Sessão n.º 7: Fundo do Mar⁸

Objetivos específicos

- Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista sobre a *videoperformance*.
- Analisar o tema e resumir as ideias centrais do poema e os seus elementos performativos.
- Explorar os elementos performativos do poema através do movimento corporal, relacionando-os às peças musicais.
- Criar uma performance.

Atividades desenvolvidas

- Os alunos visualizam a *videoperformance* “O Meu Pai”.
- Segue-se uma partilha de ideias e pontos de vista sobre a *videoperformance*.
- A investigadora distribui uma fotocópia do poema a cada aluno.
- A investigadora realiza uma primeira leitura do poema.

⁸ Playlist disponível em:

<https://music.youtube.com/playlist?list=PL7CVMOCZQD9v7nWCodo4rYupc97I0P8ur&si=epNC56zvbG-a1xXi>

- Quatro alunos do 4º ano leem as quatro estrofes do poema, seguindo-se uma análise conjunta sobre a sua estrutura e potencialidades performativas.
- Formam-se sete grupos para criação da performance: grupo 1 “Ondas do Mar”; grupo 2 “Conchas”; grupo 3: “Cavalos Marinhos”; grupo 4: “Polvo”; grupo 5: “Flores”; grupo 6 “Brisa do mar”; grupo 7 “Tubarões”.
- Os alunos deslocam-se para o local de leitura e trabalham em grupo durante 10 minutos.
- A investigadora dirige-se a cada grupo para dar a conhecer a respetiva peça musical.
- O grupo 1 “Ondas” trabalha ao som da peça musical “El mar-Playback”, de Bellaterra Música Ed.
- O grupo 2 “Conchas” trabalha ao som da peça musical “Ostra”, de Bellaterra Música Ed.
- O grupo 3 “Cavalos Marinhos” trabalha ao som da peça musical “Caballito de mar-Cavallet de mar”, de Bellaterra Música Ed.
- O grupo 4 “Polvo” trabalha ao som da peça musical “Pulpo”, de Bellaterra Música Ed.
- O grupo 5 “Flores” trabalha ao som da peça musical “Estrellas”, de Bellaterra Música Ed.
- O grupo 6 “Brisa do Mar” trabalha ao som da peça musical “El vent”, de Bellaterra Música Ed.
- O grupo 7 “Tubarões” trabalha ao som da peça musical “Tiburón”, de Bellaterra Música Ed.
- Cada grupo apresenta o resultado do trabalho desenvolvido.
- É apresentada a performance baseada numa montagem das várias peças musicais e do poema, previamente elaborada pela investigadora.
- No decorrer das atividades a investigadora e a professora da turma fotografam vários momentos.

Recursos

- 2 telemóveis (1 para registo fotográfico e outro filmar e para som).
- Coluna de som portátil.
- Livro “Poesia para todo o ano”, de Luísa Ducla Soares.
- 1 tecido azul grande.
- 2 leques de dança.
- Computador.
- Projetor.
- Tela de projeção.

Avaliação

- Durante a sessão a investigadora observou se os alunos:
 - Manifestaram ideias, sentimentos e opiniões sobre a *videoperformance*.
 - Analisaram o poema, destacando os seus elementos performativos.
 - Exploraram movimentos corporais, associando-os às peças musicais.
 - Criaram, em grupo, uma performance artística.

Apêndice 13

Plano de sessão n.º 8

Plano de Sessão n.º 8: Sessão para Famílias

Objetivos específicos

- Proporcionar uma experiência artístico-literária vivenciada em família.
- Promover o diálogo entre os encarregados de educação sobre a promoção da literacia artística e literária em contexto formal.

Atividades desenvolvidas

- A investigadora explica as etapas da sessão e suas condições de realização.
- As atividades iniciam com um exercício de percussão corporal, ao som da peça musical “Hit Percussivo”, dos Barbatuques.
- Segue-se a realização da performance coletiva realizada na primeira sessão do projeto, baseada no livro infantil “A Montanha de Livros Mais Alta do Mundo”, de Rocio Bonilla, ao som da peça musical “Danza de Las Hachas”, de Narciso Yepes (adaptada).
- A investigadora faz a leitura dramatizada do livro trabalhado na segunda sessão, “Vamos à Caça do Urso”, de Michael Rosen.
- A investigadora desafia o grupo a realizar a performance coletiva realizada na sessão n.º 2, baseada na obra literária “Vamos à Caça do Urso”, de Michael Rosen, ao som das peças musicais “Salta, salta, saltitão”, de Cantar Juntos 2; “Creeping Up On the Blackbird”, de Andrew Holdsworth; “Wobble, Creep or Bounce?”, de Andrew Holdsworth; “Running From the Storm”, de Andrew Holdsworth; “Wigglejive With Babyzog and Daddyzog”, de Andrew Holdsworth e “Peixinhos do mar/Marinheiro só”, de Barbatuques.
- A investigadora faz a leitura do livro “Os Adultos? Nunca!”, de Davide Cali e Benjamin Chaud.

- A investigadora encerra as atividades com a “Canção dos Abraços”, de Sérgio Godinho, mimada com movimentos de braços.
- A investigadora promove o diálogo sobre a promoção da literacia artística e literária em contexto formal (*focus group*).

Recursos

- 2 telemóveis (1 para registo fotográfico e gravação da sessão de *focus group* e outro para som).
- Coluna de som.
- Livro “Vamos à Caça do Urso”, de Michael Rosen
- Livro “Os Adultos? Nunca!”, de Davide Cali e Benjamin Chaud.
- 25 livros aleatórios.

Avaliação

Durante a sessão a investigadora observou se:

- Os alunos participaram nas atividades.
- Os encarregados de educação participaram nas atividades.
- Os encarregados de educação partilharam ideias e opiniões durante a sessão de *focus group*.