



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Sofia Raquel Dourado da Torre

**Cultura de Rua e Espaços Plurais
na Formação Artística:
Investigação-Accção no 1º ciclo**

Novembro 2007



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Sofia Raquel Dourado da Torre

**Cultura de Rua e Espaços Plurais
na Formação Artística:
Investigação-Acção no 1º ciclo**

Mestrado em Estudos da Criança –
Especialização em Comunicação Visual e
Expressão Plástica

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Anabela Moura

Novembro 2007

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Departamento de Expressões Artísticas e Educação Física, às Professoras Doutora Eduarda Coquet e Angélica Cruz pela minha admissão neste curso de Mestrado em Estudos da Criança: Especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica. À Professora Doutora Anabela Moura, minha orientadora, os sinceros agradecimentos pela disponibilidade, orientação, encorajamento e colaboração prestada, na realização e concretização desta tese de Mestrado. Às crianças, encarregados de educação, convidados, colaboradora, colegas e funcionárias da E.B.1/ J.I. de Benguiados. A todos os participantes que cooperaram directa ou indirectamente neste estudo, pela disponibilidade de tempo e colaboração. A todos os que me cederam documentação e material de apoio, como a câmara de vídeo, aos que disponibilizaram parte do seu tempo, para a leitura deste estudo, aos que me apoiaram directa e indirectamente e ao técnico de audiovisuais da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, os meus sinceros agradecimentos. À minha amiga e colega de trabalho Isabel, pela disponibilidade, confiança e apoio prestado. À família, amigos e namorado, pela constante motivação e apoio nos momentos mais difíceis.

Ao meu pai querido, por acreditar e ajudar-me em todos os momentos da tese.

Os meus sinceros agradecimentos a todos.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE TABELAS E IMAGENS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
CAPÍTULO I – IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO	1
1. Introdução	1
1.1. Declaração do Problema	3
1.2. Finalidades	4
1.3. Questões da Investigação	5
1.4. Pertinência da Investigação	5
Sumário	6
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	7
2. Introdução e Finalidades	7
2.1. Definição de Conceitos	7
2.2. Formação de Professores	11
2.3. Mudanças Estruturais na Sociedade, na Escola e na Família	16
2.3.1. Papel da Família	17
2.3.2. Papel da Sociedade	19
2.4. As Artes na Promoção da Cultura de Rua e dos Espaços Plurais	20
Sumário	26
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	27
3. Introdução e Finalidades	27
3.1. Modelo de Investigação-Acção	27
3.2. Escolha do Método de Investigação	28
3.2.1. Vantagens e Desvantagens	29
3.3. Design da Investigação	31
3.4. Plano da Acção	32
3.4.1. Calendarização das Aulas do Ciclo Três	33
3.4.2. Contexto local	33
3.4.2.1. Escola Participante	33
3.4.3. Participantes	34

3.4.3.1. Papel da Investigadora	35
3.5. Recolha de Dados	35
3.5.1. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados	36
3.5.1.1. Notas de Campo	37
3.5.1.2. Observações Participantes	38
3.5.1.3. Registos Audiovisuais, Visuais e Escritos	39
3.5.1.4. Entrevista	40
3.5.1.5. Questionário	41
3.6. Análise de Dados	42
3.6.1.1. Calendarização das Reuniões	43
3.6.2. Triangulação dos Dados Recolhidos	43
3.7. Considerações Éticas	44
Sumário	45
CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS	46
4. Introdução e finalidades	46
4.1. Descrição dos Três Ciclos da Investigação-acção	46
4.1.1. Descrição do Ciclo Um	46
4.1.2. Descrição do Ciclo Dois	48
4.1.3. Descrição do Ciclo Três	52
Aula 1	52
Aulas 2 e 3	56
Aula 4	63
Aulas 5 e 6	72
Aula 7	79
Aula 8	81
4.2. Reflexão e Avaliação dos Três Ciclos da Investigação-acção	84
Sumário	85
CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	87
5. Introdução e finalidades	87
5.1. Conceitos de Cultura e Tradição	87
5.2. Estratégias de Ensino-Aprendizagem	94
5.3. Recursos Utilizados	98
5.4. Diálogos Intergeracionais	100

Sumário	101
CAPÍTULO VI – SUMÁRIO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES	103
6. Introdução	103
6.1. Sumário dos Resultados	103
6.2. Conclusões	104
6.2.1. Contributos da Investigação para o Currículo de Expressão Plástica no 1.º Ciclo de Ensino Básico	104
6.2.2. Implicações da Investigação para a Formação de Professores Generalistas e Especialistas do Ensino Artístico, ao nível da Expressão Plástica e da Educação Multicultural	107
6.2.3. Limitações da Investigação	109
6.2.4. Futuras Investigações	111
BIBLIOGRAFIA	114
ANEXO I	121
ANEXO II	122
ANEXO III	124
ANEXO IV	125
ANEXO V	126
ANEXO VI	127
ANEXO VII	134
ANEXO VIII	135
ANEXO IX	137
ANEXO X	138

ÍNDICE DE TABELAS E IMAGENS

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1</i> - Questões da interdisciplinariedade	50
<i>Tabela 2</i> - Ceia de Natal	54
<i>Tabela 3</i> - Diferenças e Semelhanças	54
<i>Tabela 4</i> - Participações nas actividades da escola	55
<i>Tabela 5</i> - Informações escritas, por treze alunos	59
<i>Tabela 6</i> - Estratégias de ensino/ aprendizagem utilizadas ao longo do ciclo três	94

ÍNDICE DE IMAGENS

<i>Imagem 1</i> - Presépio de Barcelos, feito por Júlia Cota	57
<i>Imagem 2</i> - Registo visual do aluno B	61
<i>Imagem 3</i> - Registo visual da aluna E	61
<i>Imagem 4</i> - Registo visual da aluna F	61
<i>Imagem 5</i> - Registo visual da aluna N	61
<i>Imagem 6</i> - Registo visual da aluna P	62
<i>Imagem 7</i> - Presépio de sargaço da Póvoa-de-Varzim, feito por Dulcídio Marques	64
<i>Imagem 8</i> - Presépio de Barcelos, feito por Júlia Cota	64
<i>Imagem 9</i> - Presépio de Barcelos, feito por Carlos Baraça	65
<i>Imagem 10</i> - Presépio de Barcelos, feito por Carlos Baraça	65
<i>Imagem 11</i> - Presépio de Barcelos, feito por Júlia Ramalho	65
<i>Imagem 12</i> - Presépio de Vila Nova de Gaia (10cm), feito por António Pinto Nabiça(2000)	66
<i>Imagem 13</i> - Presépio do Brasil, feito dentro de uma cabaça, Mato Grosso, 1993	66
<i>Imagem 14</i> - Presépio peruviano, em madeira e pano	67
<i>Imagem 15</i> - Presépio de Hong Kong (200 × 100 × 140 cm)	67
<i>Imagem 16</i> - Presépio mexicano em terracota	68
<i>Imagem 17</i> - Registo visual do aluno H	69
<i>Imagem 18</i> - Ceia de Natal do aluno C	70
<i>Imagem 19</i> - Ceia de Natal da aluna E	70
<i>Imagem 20</i> - Família da aluna F	70
<i>Imagem 21</i> - Ceia de Natal da aluna N	71
<i>Imagem 22</i> - Ceia de Natal da aluna P	71

<i>Imagem 23</i> - Presépio do aluno Q	72
<i>Imagem 24</i> - Trabalho da aluna E	75
<i>Imagem 25</i> - Trabalho da aluna N	75
<i>Imagem 26</i> - Produção em barro da aluna P	77
<i>Imagens 27, 28 e 29</i> - Árvores dos alunos C, H e J	78
<i>Imagem 30</i> - Ceia de Natal do aluno B	78

RESUMO

A presente investigação trata dos conceitos de Cultura de Rua, Espaços Plurais e Cidadania, e apresenta uma intervenção curricular, que explora histórias de vida de uma comunidade e tradições artísticas, através de algumas estratégias de ensino/aprendizagem em Expressão Plástica, na Escola E.B.1/J.I. de Benguiados, Vila do Conde, numa turma de 3.º ano, com dezassete crianças, entre os meses de Setembro a Dezembro de 2006. O estudo apresenta uma revisão de literatura a nível nacional e internacional, sobre questões de Cidadania, Formação de Professores e Educação Multicultural, tendo em atenção a diversidade cultural presente no espaço escolar. Em termos metodológicos, foram descritas e justificadas as razões da escolha do método de investigação - acção, identificado o contexto da pesquisa, a amostra, os instrumentos usados para a recolha de dados e as questões éticas. Os três ciclos da investigação - acção são descritos, analisados e interpretados, e verificou-se que esta investigação enfatizou os saberes familiares em contexto sala de aula, através da colaboração directa e indirecta de familiares, de uma funcionária da escola e do uso de estratégias multi/interculturais, como os diálogos intergeracionais, que permitiram descobrir novas informações, experimentar novos conceitos, novas estratégias tal como análise de imagens e artefactos, que contribuíram para uma mudança de atitudes e comportamentos dos intervenientes. Conclui-se também que, as actividades e estratégias artísticas promoveram e facilitaram o diálogo intercultural, as capacidades e competências expressivas, críticas e comunitativas das crianças e ajudaram-nas a valorizar questões das suas próprias vidas, levando-as a desenhar, pensar, experimentar, decidir e resolver problemas do seu quotidiano, sempre na base da descoberta e da procura de soluções mais simples e adequadas para uma cidadania activa.

ABSTRACT

This research addresses the concepts of Street Culture, Multi-use Spaces, and Citizenship. It presents a curricular intervention that explores the life histories of a community as well as its artistic traditions, by means of some teaching/learning strategies in the subject of Plastic Expression. The study was carried out at the Primary School Escola E.B.1/J.I. in Benguiados, Vila do Conde, in northern Portugal, with a Year 3 class of seventeen children, between September and December 2006. The research includes a review of literature, both national and international, on citizenship, teacher training and multicultural education, the latter with regard to the cultural diverse nature of schools. The choice of action research as methodology is described and justified with regard to the research context, sample, the tools used for data collection and ethical questions. The three cycles of action research are described, analysed and interpreted, showing that this research underlines the familiar touches that are present in the classroom context through the direct and indirect collaboration of parents and relatives, a member of the school's non-teaching staff and the use of inter/multicultural strategies, such as intergenerational dialogues. This allowed new information to be discovered and new concepts and strategies to be explored; for example, the analysis of images and artefacts, which contributed to a change in attitudes and behaviours in those who took part. It was also concluded that the art strategies and activities promoted and facilitated intercultural dialogue among the children, as well as expressive, critical and communicative abilities and competences. This helped them to evaluate issues in their own lives, leading them to draw, think, experiment, decide, and solve problems faced on a daily basis, with a continual sense of discovery and search for the simplest and most fitting solutions so that each could be an active citizen.

CAPÍTULO I – IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

1. Introdução

É sabido, que para muitas crianças a vida escolar representa a primeira oportunidade de contacto e de participação na vida Social e Cultural e que a estrutura pedagógica da Escola deve possibilitar-lhes a realização de participações conjuntas e o maior contacto com os outros, como fonte de experiência essencial à promoção da Cultura de Rua e dos Espaços Plurais, pois contribui para

(...) exprimir e promover a pluridimensionalidade da cultura – da vida que é cultura e da cultura que é vida.

(Patrício, 1990, pp. 71 e 72)

Em conversas com alunos, pouco satisfatórias, pude constatar, na maioria das vezes, falta de conhecimento da sua Cultura de Rua e das tradições familiares. Essa constatação levou-me a tomar atitudes, a seleccionar materiais e planear estratégias e actividades, que tornassem as crianças mais conscientes da realidade circundante, dos problemas e necessidades do seu quotidiano, a descobrir e valorizar os saberes familiares, as histórias de vida e os aspectos da Cultura e Tradição. Por sua vez, o dia-a-dia profissional tem-me demonstrado que os professores pouco promovem nas suas salas de aula, os conceitos de Cultura e Tradição, seguem pedagogias centradas em conteúdos, negligenciando o papel do indivíduo, como um ser humano que vive e age na família e na sociedade cultural e social. Constatando-se uma forte tendência para valorizar a quantidade, mais do que a qualidade, negligenciando-se os contributos familiares da criança (Ministério da Educação, 1998, p. 20) e não se contemplando situações de aprendizagem plurais e heterogéneas, onde os alunos possam aprender sobre a sua Cultura. Tais factos, forçaram-me a questionar as razões que estão na base de tais procedimentos, a reflectir, a aprofundar os conhecimentos e a consultar bibliografia nacional e internacional, sobre políticas e práticas de integração cultural, social e cívica, uma vez que defendo, que o ensino actual e a sociabilização dos indivíduos estão ligados à sua cultura e aos *laços de interdependência entre os sujeitos* (Sacristán, 2003, p. 135).

Como referem, Patrício (1990), Cardoso (1996), Cortesão (2000), Sacristán (2003) e outros, a educação deve acompanhar as transformações e as mudanças actuais da sociedade, numa procura constante e cada vez mais exigente em relação ao pensar e ao fazer, atendendo a participações conjuntas entre a Escola e a Família e promovendo ambientes democráticos e cívicos, partilhados e respeitados entre todos os grupos étnicos, uma vez que todas as transformações acarretam mudanças comportamentais.

Assim, defende a Unesco (1996a) que a educação,
deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia e a desempenhar o papel social que lhe cabe (...) (p. 17).

Cardoso (2006) afirma, que é necessário que todos os intervenientes da acção entendam a realidade, aceitem a diversidade familiar, social e cultural, bem mais significativa e ajustada à realidade circundante e perspectivem realizações conjuntas ao nível da Cultura, da Tradição e da Cidadania, devendo a escola e todos os intervenientes da acção educativa estimular as potencialidades e características familiares, sociais e culturais do indivíduo, face à inovação, às mudanças e às novas exigências sociais e culturais (p. 8). Não nos podemos esquecer que é na escola que se desenvolvem indivíduos, que no futuro vão promover o desenvolvimento cultural, não como um *luxo de elites*, que alguns cidadãos empregam, mas como um *património partilhado* (Letria, 2000, p. 32) e reflectido. A este propósito, Sacristán (2003) refere que a cidadania como forma cultural:

(...) exige uma organização social assente numa determinada cultura formada pelas crenças, normas e procedimentos, que o sujeito deve subjectivar como atributos incorporados ao seu pensamento, aos seus valores e ao seu comportamento (p. 201).

Enquanto que Letria (2000) entende, que estas preocupações e necessidades exigem,
mudanças ao nível do comportamento e das atitudes. Perspectivas e pontos de vista diferentes, que entendem que a cultura, independentemente das várias formas de expressão, está presente no quotidiano de cada indivíduo, porque representa (...), um elemento de humanização e de enriquecimento espiritual dos cidadãos (p. 31).

O programa do 1.º ciclo, ao nível da Educação Visual (Ministério da Educação, 1998) enfatiza o desenvolvimento da criança *no campo das possibilidades de interpretar o mundo, de exprimir o pensamento, de criar e desenvolver o controlo físico-motor* (p. 37). Proporciona as *bases indispensáveis a qualquer aprendizagem e (...)* *contribui para a expressão da personalidade, para a estruturação do pensamento e para a formação do carácter* (Ministérios da Educação e da Cultura, 2000, pp. 18 e 37).

Segundo Cardoso (1996) precisa-se de repensar na formação dos professores, promovendo-se, um(a):

- (i) Maior consciencialização de cada um e da sua inter relação com o outro;
- (ii) Questionamento da sua prática e das formas de actuação profissional;
- (iii) Consciência das suas suposições pessoais sobre os alunos, as famílias e os meios circundantes;
- (iv) Eliminação de conotações negativas nas suas atitudes;
- (v) Maior atenção aos reais problemas da escola e dos alunos;
- (vi) Orientação maior sobre um currículo com práticas multiculturais, capaz de promover atitudes positivas face às diferentes identidades étnicas;
- (vii) Maior contacto com as famílias, comunidade educativa e sociedade em geral.

1.1. Declaração do Problema

Em 2004, ano da colocação na Escola Básica 2, 3 Professor Óscar Lopes – Matosinhos, como professora de Educação Visual e Tecnológica e como directora de turma do 5.º B, rapidamente me apercebi que a cultura local engloba *uma parcela determinante da cidadania*, como diria José Jorge Letria (2000, p. 32).

Apesar de Cultura de Rua do indivíduo necessitar de ser valorizada e promovida dentro do contexto educativo, é notório, que muitos professores ainda não pensam assim, ou pelo menos não conhecem, estratégias de ensino-aprendizagem que os ajudem a contemplar e a abordar tais princípios no seu quotidiano escolar. Neste sentido, Cardoso defende que,

apesar da maior ou menor abertura dos currículos à crescente diversidade étnico-cultural nas escolas, a verdade é que, num sentido lato, os objectos e conteúdos do currículo escolar formal são, ainda essencialmente, uma selecção de conhecimentos, atitudes e valores relevantes da cultura dominante dessa sociedade.

(In Pereira, 2003, p. 94)

Actualmente, não se tem dado atenção suficiente à importância da relação entre a Família e a Escola, aos conhecimentos, perspectivas, atitudes, valores e práticas que modelam a Escola Cultural, de que nos fala Patrício (1990). Apesar, de estar preconizado nos objectivos do Ensino Básico, a necessidade de se *proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, e aumentem atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação* (Moura, 2002, p. 208), tem-se constatado que os professores generalistas e especialistas do ensino artístico, não promovem, com regularidade, atitudes relacionadas com

estas questões, nem valorizam o pluralismo cultural e os saberes familiares, no actual ensino-aprendizagem, plural e heterogéneo. Assim, a reduzida cultura de investigação e a formação inicial de muitos professores, as práticas pouco conscientes da realidade circundante e pouco sensibilizadas para as artes, para a diversidade cultural e para as relações humanas e a reduzida bibliografia traduzida para português no campo das artes, fomentam algumas das razões que estão na base de tais atitudes. Moura refere que,

[os] educadores de arte Portugueses necessitam de estudar estratégias multiculturais de reforma educativa de outros países, e avaliar criticamente a sua adequação aos seus próprios contextos (2002, p. 209).

Falar de Cultura de Rua e Espaços Plurais comporta abordar um conjunto de saberes diversificados e pensar num ensino diversificado, que atenda à mistura de culturas, à promoção e valorização das mesmas, à partilha de saberes e às participações conjuntas entre a Escola e a Família e se atenda à

necessidade de sustentar uma forma de ser e de estar com os outros, que se vai formando, (...) na vida quotidiana e em todo e a qualquer momento.

(Cruikshank, In Sacristán, 2003, p. 189)

Ferreira (1999) alega que a escola deve possibilitar o entendimento da *intrincada rede de relações em que vivem, dando-lhes oportunidades de apropriações de significados culturalmente constituídos, onde (...) as diferenças (...) não são tratadas como obstáculos, (...), mas como impulsos para a superação de eventuais problemas (p. 24).*

1.2. Finalidades

Esta investigação compreende as seguintes finalidades:

- (i) Introduzir nas aulas de Expressão Plástica e Educação Visual do 1.º ciclo, conceitos de Cultura e Tradição, que ajudem a reduzir estereótipos sociais e culturais;
- (ii) Avaliar a eficácia das novas estratégias de ensino/ aprendizagem em Expressão Plástica, que promovam concepções e significações familiares e culturais e concordantes com o meio sócio-cultural das dezassete crianças, de uma turma do 3.º ano, do 1.º ciclo do Ensino Básico.

1.3. Questões da Investigação

Para o desenvolvimento deste estudo, formularam-se as seguintes questões:

- (i) Como podem os conceitos de cultura e tradição ser introduzidos num projecto de Expressão Plástica, de uma turma do 3.º ano, do 1.º ciclo?
- (ii) Que tipo de estratégias podem ser utilizadas, para promover uma maior compreensão da cultura do quotidiano das crianças?
- (iii) Que recursos podem ser introduzidos na sala de aula, de forma a que os alunos valorizem a cultura local, como parcela determinante da cidadania?

1.4. Pertinência da Investigação

Desde 2002, como educadora e professora do 1.º e 2.º ciclos e especialista em Educação Visual e Tecnológica (E.V.T.), tenho constatado que o entendimento da arte, como elemento da cultura é, muitas das vezes, negligenciado em detrimento dos valores culturais elitistas ou valores *mainstream*. Assim, diversos autores referem que muitos saberes da cultura popular e da estética do quotidiano não têm sido valorizados, nem pelos professores generalistas do 1.º ciclo, nem pelos especialistas do 2.º ciclo, evidenciando lacunas ao nível da formação inicial, que não lhes permitem compreender e valorizar a cultura local, de forma interdisciplinar, multicultural e transversal, nem proporcionar múltiplas e variadas experiências ajustadas às realidades circundantes dos seus alunos e a partir das suas vivências quotidianas. Face a esta situação, existe a necessidade de conhecer teorias de autores nacionais e internacionais, sobre a diversidade cultural, a identidade cultural e as mudanças estruturais na sociedade, na escola e na família, interligar todos os saberes, culturais, sociais e familiares e relacionar todas essas questões com a arte-educação. Existe a necessidade de definir princípios pedagógicos, que reforcem currículos e as práticas de ensino actuais, valorizem a cultura e as aspirações universais, sustentadas na igualdade social, e preparem a criança para a vida democrática e a sua inserção futura no mundo da produção, numa atitude mais consciente e próxima da sua realidade e do meio familiar, da cidadania crítica e activa e da diversidade cultural e social, onde ela se insere.

Acredito que a observação, os diálogos intergeracionais, a experimentação, a partilha de saberes, a interajuda, a colaboração, o acordo mútuo e as participações conjuntas, entre *todos os intervenientes do sistema educativo* (Pereira, 2003, p. 93), podem resolver ou pelo menos diminuir, muitos problemas atrás mencionados e compreender reais necessidades e interesses, por vezes desconhecidos ou abandonados pelos professores, dentro do contexto educativo.

Sumário

Este capítulo identifica a necessidade de rever teorias e práticas existentes em diferentes contextos nacionais e internacionais, reflectir, valorizar, promover e recuperar a Cultura de Rua e os Espaços Plurais, fomentando um ensino diversificado, plural, heterogéneo e partilhado entre a Família e a Escola, atendendo ao meio circundante, aos problemas do quotidiano, aos interesses e necessidades das crianças e a tudo o que lhes está inerente. Constatou a necessidade de fazer novas leituras que permitissem compreender melhor a globalização, as novas exigências e as mudanças sociais e culturais, conhecer tradições familiares e histórias de vida e avaliar os seus significados num dado contexto específico, de uma turma do 3.º ano, da E.B. 1/ J.I. de Benguiados – Vila do Conde.

Por fim, apresenta a declaração do problema, define as questões de investigação e o foco da pesquisa, aponta as finalidades e a pertinência do estudo.

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA

2. Introdução e Finalidades

O propósito deste capítulo é reflectir, sobre os conceitos que integram a Cultura de Rua e os Espaços Plurais na Formação Artística da criança, e apresentar algumas perspectivas teóricas de autores nacionais e internacionais.

O capítulo está organizado da seguinte forma:

- (i) Definição dos conceitos de Cultura de Rua e Espaços Plurais, numa perspectiva multicultural, e dos seus reflexos na educação, segundo perspectivas de investigadores nacionais e internacionais (Patrício, 1990; Cardoso, 1996; Ferreira, 1999; Mason, 1999; Richter, 1999; Cortesão, 2000; Moura, 2000; Letria, 2000 e Sacristán, 2003);
- (ii) Formação de professores, a partir das ideias de alguns autores (Patrício, 1990; Cardoso, 1996; e Cortesão, 1988-2000; Souta, 1997; Ramos, 2005 e outros);
- (iii) Mudanças estruturais na Sociedade, na Escola e na Família, segundo Patrício (1990); Souta (1997), Ramos (2005) e Otero e Corominas (2006);
- (iv) Papel das artes na promoção da Cultura de Rua e dos Espaços Plurais, a partir das teorias da multiculturalidade de Ferreira (1999), Mason (1999-2001), Moura (2001), Richter (1999), Sousa (2003) e outros.

2.1. Definição de Conceitos

Na perspectiva de Patrício (1990),

[a] cultura não começa obviamente na Escola. Nem acaba. Começa na casa dos pais e acaba na casa própria. Impregna a vida toda (p. 71).

Letria (2000) afirma que a cultura,

independentemente das várias formas de expressão, está presente no quotidiano de cada indivíduo, porque representa (...), um elemento de humanização e de enriquecimento espiritual dos cidadãos (p. 31).

Sacristán (2003) entende que a cultura constitui as diferentes formas de vida e está presente em tudo o que nos rodeia, ao ponto de todas as formas culturais e todos os modos de comunicação formarem um todo, designado por *nós cultural*, semelhante aos nossos antepassados, mas continuador dos *outros*, que precisa de ser partilhado e transmitido, até se formar um grupo cultural e social, com características semelhantes e diferentes (pp. 127 e 128). Explica o conceito cultura, como sendo *a criação de significados sobre o que vemos, fazemos e*

desejamos (...), significados esses que são indissociáveis das relações humanas e sociais com os outros, devendo-se compreender as realidades circundantes, tornando-as mais comprometidas com as condições reais em que se insere o indivíduo (2003, p. 127). Face à diversidade cultural e social presente nas nossas escolas, é fundamental que todos tenham consciência dessa diversidade e das relações humanas e promovam a Cultura de Rua e os Espaços Plurais, como fonte de experiência, essencial ao desenvolvimento da identidade cultural, do conhecimento e da cultura do indivíduo. Assim, este autor afirma que:

A instituição escolar deve ampliar a experiência fora do raio da acção que limita as condições e os meios de que dispõe o indivíduo, integrado na família, na comunidade ou na cultura em que vive que.

(Idem, p. 271)

Define objectivos para a educação, a fim de *que esta recupere a iniciativa, a importância de oferecer um modelo de orientação do ser humano que não seja adoptado como algo rígido, válido para fundamentar relações sociais e de vida com os outros*, recuperando e valorizando o lugar que a cultura teve anteriormente na educação, a partir de novas leituras da actualidade e não como retorno do passado. Defende que *a educação significa reflectir, discutir e decidir acerca dos seus conteúdos e das suas formas de inserir os sujeitos na cultura* (Idem, p. 29). Igualmente, a participação do indivíduo na vida social, precisa de ser sustentada pela educação, *para que a vida democrática seja uma cultura enraizada na mente e nos corações dos cidadãos* (Idem, p. 192).

Cada vez mais se sente que, a escola precisa de aproveitar os vários debates culturais, atender à inserção social e cultural do indivíduo e proporcionar múltiplas experiências. Numa procura consciente, atenta e mais valorativa da Cultura de Rua e dos Espaços Plurais em contexto educativo e num momento em que cada vez menos é possível ignorar a resolução de problemas, é impensável permanecer-se *indiferente à diferença*, como afirma Sousa Santos, quando temos nas nossas escolas populações educativas mais diversificadas e necessidades urgentes (In Cortesão, 2000, p. 8). É importante que os professores estabeleçam relações entre cultura e educação, relacionadas com as novas condições familiares e de acordo com a diversidade cultural e social, em constante mudança e transformação.

Nesta linha de pensamento, Cortesão (2000) afirma ser crucial:

que os professores se apercebam do arbitrário cultural (...) que comecem a movimentar-se e a actuar no campo educativo numa postura que questione um etnocentrismo geralmente hegemónico e (...) que atitudes reflexivas e de pesquisa impregnem o seu quotidiano ... (pp. 8 e 9).

A reflexão sobre Cultura de Rua é necessária e urgente. Assim a educação actual precisa de incluir no seu projecto *uma imagem do indivíduo* social e cultural e de exprimir e promover a multiculturalidade (Sacristán, 2003, p. 130). Neste sentido, a escola e todos os agentes educativos devem oferecer instrumentos críticos, a promoção das relações sociais entre a Escola e a Família e um modelo que proporcione ambientes democráticos e estabeleça condições necessárias ao desenvolvimento da cidadania activa do indivíduo, como cultura que vive e age na sua vida quotidiana. Deverá, de acordo com o mesmo investigador, oferecer um modelo que atenda a uma construção do sujeito livre,

na experiência quotidiana, a qual se encontra necessariamente mediada pelos significados adquiridos nas condições reais em que se vive (...) e pelos significados resultantes da educação formal. Por isso, é necessário compreender este processo de construção em relação a outros vínculos sociais que se geram na experiência quotidiano e que podem ser mais ou menos favoráveis ao desenvolvimento da cidadania como cultura vivida.

(Idem, p. 189)

Os Espaços Plurais podem ser definidos como espaços ricos, plurais, com grupos étnicos diferentes, heterogéneos, com que a escola se confronta no seu quotidiano, devendo o professor estar atento à forma como os sujeitos interagem, como são recolocadas as suas identidades culturais, numa nova dimensão, e projectados *novos enfoques à dimensão da escola* (Ferreira, 1999, p. 25).

Cortesão (1988, p.10) referiu ser tempo de todos os intervenientes da acção, mesmo os que já estão atentos e interessados, procurarem compreender o que se passa em seu redor. A questão de vivermos num ambiente socializado e complexo, a par dos acelerados processos de globalização, dos avanços tecnológicos e científicos e perante afirmações constantes da diversidade cultural, faz com que a educação tenha de repensar o papel dos formadores. Por outro lado, torna-se necessária a análise de modelos de actuação dos professores, mais cooperativos e ajustados à dicotomia existente entre a diversidade cultural e a globalização e a promoção de reflexões, mais inseridas no contexto histórico e socioeconómico da sociedade actual, das necessidades e interesses dos indivíduos.

Sacristán (2003) afirma que:

[u]m dos pilares da educação à luz da perspectiva moderna residiu na crença de que a cultura tinha um sentido formativo que era possível estender a todos, como narrativa essencial do progresso (p. 32).

Segundo este mesmo investigador (2003), a subsistência da cultura provém de todos os grupos sociais que partilham, analisam e assumem valores do mesmo grupo. Ele acredita que a cultura precisa de ser continuada na escola, pela criação de um modelo mais desejável e favorável à vida e à sociedade democrática, *para que a aproximação de uns não seja idêntica à indiferença ou à oposição, face a outros, encarados como diferentes, (...)* (p. 32). Afirma também que, *cada vez mais nos ligamos a um universo mais amplo*, ou seja nos inserimos nas outras culturas, numa troca e partilha constante, que precisa de ser reflectida e consciencializada por todos os intervenientes da acção (p. 129). A escola é entendida, como um espaço que atende a todas as necessidades e proporciona múltiplas experiências (p. 187).

Por outro lado, Patrício (1990) defende que *a Escola é de uma importância vital para o progresso da comunidade e o desenvolvimento das pessoas*, privilegiando sobretudo a interacção com as famílias dos seus alunos, aproveitando a Cultura de Rua, os saberes e experiências do passado e do presente e tornando-se num importante instrumento de aprendizagem, de expressão plural e de acumulação do saber e do ser (pp. 71 e 72). Por outras palavras, a escola é o local, por excelência, de troca e partilha de experiências e aprendizagens, é a verdadeira oficina de humanidade na sua essência cultural, social e familiar, pelo que lhe compete oferecer instrumentos críticos, capazes de entender as relações sociais, apoiar o indivíduo na sociedade e na cultura e proporcionar relações mútuas, relacionadas e adequadas às mais variadas situações.

A escola, a família e a sociedade podem colaborar individualmente e em grupo na socialização de cada indivíduo, através de estratégias sociais e culturais, que estão enraizadas no passado e que se adequam ao presente. Compete à escola educar para a cidadania democrática promover normas de convivência e de tolerância, de carácter cívico e ético para a vida quotidiana, e desenvolver atitudes favoráveis à cooperação. Na perspectiva de Sacristán (2003),

[a] educação para a cidadania, respeitadora da diferença, está presente na vida quotidiana das escolas e no mundo exterior do indivíduo (p. 342).

Segundo Mason (1999) o conceito da educação multicultural, surgido no final dos anos 60 nos Estados Unidos e no Reino Unido, busca as mesmas oportunidades e direitos iguais, face à diversidade social e cultural e está associado à ideia de que *a diversidade cultural deveria estar presente na escola*, valorizada e trabalhada em conjunto, *para que as crianças conheçam, aprendam, aceitem e valorizem a sociedade onde vivem* (p. 7). Refere que o termo, multiculturalismo, é recente, apesar do seu fenómeno não o ser. Assim, numa visão antropológica, a educação multicultural pode ser entendida como *uma experiência humana normal e não uma recente descoberta das sociedades modernas e etnicamente complexas*, que procura as semelhanças e as diferenças dos grupos étnicos e promove o cruzamento cultural,

entre as várias subculturas (Richter, 1999, p. 31) e que surgiu como uma preocupação no período do pós-guerra, resultante de uma crescente imigração.

A multiculturalidade é definida por Moura (2000) como:

Um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas, pertencendo a um sistema, escola ou classe, cuja finalidade é promover compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, através da mudança das suas percepções e atitudes.

Enquanto que a educação intercultural é entendida, pela mesma investigadora (2000), como:

uma troca cultural, que é direccionada para a mudança em todos os grupos sócio-culturais.

A escola actual, como espaço social, atende a necessidades variadas, como a de se formarem vínculos, que nos unem aos outros, e a de *aglutinar pequenas comunidades, nas quais o indivíduo se sente enraizado* (Sacristán, 2003, p. 187). Preocupa-se com a inserção do indivíduo na sociedade, propõe o relacionamento de culturas e pessoas, actua de acordo com o contexto envolvente, sociedade e família e com as suas práticas quotidianas e atende às necessidades e interesses do indivíduo.

2.2. Formação de Professores

Na perspectiva de Patrício (1990) o Ensino Superior *tem de ser centro de criação de conhecimento, de perspectivas, de atitudes, de valores e de práticas* e não o *posto de vendas do conhecimento científico*, tem de ter presente uma educação ajustada aos diferentes factores sociais, culturais e familiares, conhecer o modo como o professor se insere na sociedade e tem de formar professores capazes, de investigarem a realidade educativa e procurarem respostas adequadas à realidade de uma região ou país (pp. 6 e 7). Defende perspectivas que apontem para a formação de professores, consciente e atenta à mudança, às necessidades e aos interesses dos alunos e operada de forma clara e correcta, após ocorrerem transformações na formação inicial e contínua dos professores (p. 7). Este autor refere, ainda, que qualquer reforma escolar tem de estar *claramente inserida na reforma global do sistema educativo* e tem de apostar na formação inicial de professores (p. 7).

Na perspectiva de Souta (1997) compete ao Ensino Superior introduzir na formação inicial dos professores, práticas que envolvam projectos de educação multicultural e promovam uma maior colaboração, entre a Escola e a Família.

Cortesão (2000, p. 10) lamenta que, actualmente ainda persistam algumas ideologias tradicionais da parte de alguns professores que insistem num currículo monocultural e etnocêntrico, que mantêm uma herança influenciada por sistemas educativos e políticos do passado, completamente desajustados à realidade circundante, que reproduzem e transmitem conhecimentos de outrem, como se fossem *tradutores* (Bernstein), que agem como treinadores de atletas de alta competição (Bourdieu), que assumem um papel activo semelhante a um investigador-actor-crítico (Elliott) e que defendem a *morte do professor* como actor social (Lyotard). Esta investigadora (1988) defende a existência de escolhas e decisões na formação dos professores, que deverão

responder a problemas que o professor enfrenta na sua prática quotidiana e (...) estar particularmente atento à metodologia que se irá utilizar nas acções de formação (p. 64).

Patrício (1990) defende a existência de uma aposta decidida e decisiva na formação de professores e Cortesão (2000) refere, que esta terá de se afastar das anteriores orientações, centradas no professor monocultural e etnocêntrico, e estimular nos professores o desenvolvimento de um interesse pelo conhecimento do contexto em que trabalham (...), para melhor compreender e explorar as situações de diversidade presentes no seu quotidiano. Por outro lado, Cardoso (1996) diz que a maior consciencialização dos professores, passa por iniciativas e práticas rotineiras do dia-a-dia, relaciona-se com os processos internos e externos à escola, melhora as suas práticas educativas e a consciência de nós próprios, relativamente às nossas interacções com os outros, reduz as desigualdades e contribui para a promoção da igualdade de oportunidades (p. 38).

Segundo Cardoso (1996) as sociedades e concretamente a escola, devem construir uma ideia de cultura, a partir do desempenho e da participação dos vários grupos étnicos, que ao mesmo tempo que vão sendo influenciados também influenciam, pois interagimos, influenciamos mutuamente e *vivemos uns no meio dos outros* (p. 38). Este investigador entende, que a formação inicial e contínua dos professores proporciona a troca de experiências, o aprofundamento de conhecimentos, promove a acção, a partir da reflexão comentada e contínua e a fundamentação crítica, em termos multiculturais, pois entende que:

(...) a educação para uma sociedade multicultural tem de assentar, cada vez mais, naquilo que é comum entre os seres humanos em vez de naquilo que é diferente, embora respeitando e valorizando sempre o direito à diferença como parte da multiculturalidade. (1996, p. 38)

Cardoso (1996) refere que o professor/ formador precisa de se tornar mais atento à mudança social e cultural, estar preparado para a mudança de atitudes e comportamentos em função da diversidade cultural, das necessidades e interesses de cada indivíduo, de ter consciência das suas suposições pessoais sobre os alunos, as famílias e o meio, estar apto a eliminar certas conotações negativas nas suas atitudes e estar

atento aos reais problemas da escola e dos alunos, consciente das dificuldades e barreiras por vezes intransponíveis que lhes oferecem (p. 167).

Este investigador (1996, p. 167) acrescenta que o professor deve preparar-se atempadamente, orientar um currículo sobre práticas multiculturais e tentar promover atitudes positivas nos alunos, face às diferentes identidades étnicas, combatendo e/ou diminuindo atitudes de discriminação, mantendo contactos regulares com as famílias, com a comunidade educativa e com a sociedade, como também reforça e enfatiza a investigadora Cortesão (1988):

[é] preciso estar atento aos reflexos múltiplos da profunda estratificação social que se instalou na nossa sociedade, (...). É preciso estar atento a que o sentido da hierarquização que nos foi instilado não adultere a nossa relação com os outros. É preciso interpretar a origem e o significado de certas normas éticas, muito discutíveis e contudo perfeitamente aceites como correctas por muitos de nós (p. 163).

Elliott refere que o actual professor precisa de ter uma nova contribuição, ajustada à nova organização da sociedade, tendo por base a actuação de atitudes críticas e a intervenção cívica (In Cortesão, 2000).

Por sua vez, Bernstein e Bourdieu referem que o professor actual não atrai, não desafia, nem dá respostas adequadas às necessidades e interesses do indivíduo, ou seja não está atento à mudança social e cultural, não é capaz de mudar atitudes e comportamentos, em função da diversidade cultural e social, nem tem consciência das novas necessidades e interesses do indivíduo. Assim, os programas educativos e curriculares das nossas escolas necessitam de ajustamentos específicos e adaptados ao meio circundante e precisam de contemplar e valorizar a cultura do quotidiano, a tradição e o conhecimento das diferenças culturais (In Cortesão, 2000, p. 10).

A formação inicial dos professores, em termos multiculturais, tem de estar relacionada com a consciencialização de si próprio em relação aos outros e aos seus alunos, possuir uma consciência cultural, reconhecer e aceitar o que é comum entre as várias culturas, como a sua própria cultura e tem de questionar a prática e as formas de actuação profissional

(Cardoso, 1996). Este investigador refere que um estudo teórico, reflexivo e prático em volta destes assuntos, como a avaliação e a formação inicial de professores leva-nos a pensar *que deverá valer a pena investir na escola como forma de intervenção e transformação social* (1996, p. 160) e que é preciso ter em conta atitudes de reflexão e acção contínuas e sistemáticas, capazes de favorecerem a integração e a cooperação entre os vários grupos étnicos, segundo princípios de consciencialização, envolvimento mútuos e interligados com os vários saberes culturais, sociais e familiares. Entende que a construção de uma escola democrática, deve promover situações de ensino-aprendizagem mais adequadas a todos e deve abandonar definitivamente as práticas monoculturais, selectivas e meritocráticas. Defende que,

nem a identificação das diferenças deve servir de argumento para a separação, nem o reconhecimento do que é comum deve ser visto numa perspectiva em que uma cultura se sobrepõe a outra (1996, p. 41).

Tal consciência democrática do professor, proveniente de pensamentos e acções, não só aceita as diferenças culturais existentes, não só propõe mudanças significativas ao nível da reorganização curricular, dos conteúdos, das metodologias, materiais e respostas variadas, como corresponde à sua própria cultura. Assim, o professor

[t]erá sobretudo de fazer com que se esteja atento a relações de poder, sempre complexas, (...) entre grupos dominantes e minoritários.

(Cortêsão, 2000, p. 45)

Segundo Nuyen, o professor deve organizar o conhecimento de diferentes formas e compreender o significado da informação (In Cortêsão, 2000, pp. 66 e 67). Considerando que qualquer reforma educativa envolve uma interacção, participação e partilha de saberes e experiências e parte da intervenção de todos os intervenientes da acção, devem ser desenvolvidas actividades, estratégias e metodologias de ensino estimulantes e significativas. As actividades devem ter em conta as aprendizagens e os ritmos dos alunos e devem valorizar as suas culturas.

A permeação do currículo com os contributos da diversidade cultural dos alunos visa fundamentalmente, criar um clima de igualdade de oportunidades nas aprendizagens baseado em atitudes de respeito e consideração pelas diferenças, a promoção da auto-estima e da auto-imagem de todos.

(Cardoso, 1996, p. 48)

A escola deve ser entendida como o contexto ideal para transformar as atitudes e os comportamentos sociais, familiares e culturais, pela integração ajustada e não pela segregação. São vários os investigadores que alegam que os professores e pais precisam de se responsabilizar e valorizar a profissão docente em todas as suas vertentes multiculturais e em todas as suas

capacidades, tornando a escola, num espaço privilegiado e íntegro, onde ocorram mudanças conscientes e concordantes com as necessidades da realidade circundante. Torna-se assim premente que a escola e nomeadamente os professores conheçam os seus alunos, os observem, investiguem e experimentem com eles, até que eles tenham compreendido e produzido conhecimento, sobre as suas vivências culturais. Por outro lado, é importante que cada professor, como investigador, produza materiais de trabalho, a que Cortesão e Stoer (1997, p. 46) designam por *dispositivos pedagógicos*, convenientes à aquisição de competências essenciais e à valorização da auto-imagem e auto-estima individual e do grupo onde está inserido, possibilitando modos de actuação importantes *face à heterogeneidade sociocultural com que progressivamente se vão confrontando* (Cortesão, 2000, p. 63). Esses recursos poderão contribuir para rentabilizar os saberes dos alunos e dos familiares, indo ao encontro das suas expectativas e interesses. Falamos de várias questões ligadas à diferença, que estão intimamente relacionadas com a sobrevivência do professor, como um indivíduo autónomo, flexível, atento às desigualdades, um actor social, investigador, crítico e criativo. Segundo Nuyen

o papel do professor se tornará mais importante do que nunca. O que é necessário é renovar muitas das funções presentemente desempenhadas em diferentes níveis de ensino, particularmente nas universidades.

(In Cortesão, 2000, p. 66)

Há que reflectir primeiro, nas práticas educativas, nos materiais pedagógicos, no currículo e na organização escolar e conhecer os ambientes económicos, sociais e familiares exteriores à escola, também responsáveis pelo rendimento e sucesso educativo do aluno e só depois é que a escola e os professores devem pensar, reflectir e agir, implementar as suas práticas e as políticas multiculturais de um dado meio sócio-cultural.

Como já foi referido, é preciso que ocorram mudanças e reflexões na formação actual dos professores, incluindo os professores de arte, a fim de que tais lacunas sejam supridas ou diminuídas, pela junção de vários saberes e capacidades, diante das expectativas e da urgência de modelos plurais e heterogéneos, que integrem as várias linguagens e saberes culturais no mesmo espaço educativo. Trata-se de um desafio urgente, afastado dos modelos clássicos de cunho elitista, mais contextualizado e ligado ao quotidiano da criança (Cortesão, 2000).

A leitura dos diversos autores atrás citados leva-nos a concluir que existe uma necessidade urgente, de repensar e de olhar atenta e criticamente sobre a formação inicial dos

professores face ao ensino das artes, perante situações de conflito e de mudança, entre os modelos educativos e as culturas existentes.

2.3. Mudanças Estruturais na Sociedade, na Escola e na Família

Ao longo dos tempos têm acontecido alterações significativas, que permitem a participação dos pais na escola, sobre a produção de *alterações substantivas na colaboração escola-família* (Souta, 1997, p. 83). Assim em Portugal desde 1986, especialistas da educação e políticos têm consolidado um modelo, ainda em definição, que insere princípios multiculturais na educação participada.

Falar de Cultura de Rua e de Espaços Plurais leva-nos a retomar a ideia de Patrício (1990, p. 71), de que a cultura começa na casa dos alunos e a reflectir sobre a forma como a escola se inter relaciona com a sociedade e a família. Pois é sabido, que a criança aprende e reflecte com os seus familiares todos os acontecimentos e factores sociais e culturais, muitas vezes geradores de desigualdades. Assim, a escola e a família precisam de conhecer os factores que desfavorecem a ligação de ambos e procurar manter uma relação sólida, capaz de reduzir ou mesmo anular as desigualdades sociais, a discriminação e os estereótipos. A escola precisa por um lado de ter um papel activo, promover as relações com as famílias, aproveitar e valorizar os saberes familiares, na sua totalidade, e por outro lado considerar a diversidade cultural, as atitudes, os comportamentos e os estilos de vida, como valores positivos, a manter, a conhecer e a valorizar, devendo por isso assumir uma cultura de cidadania, a promoção da partilha e a diversidade familiar, social e cultural.

Por exemplo, se as famílias e a comunidade onde os alunos estão inseridos não participarem nas actividades da escola, não é possível falarmos de uma comunidade educativa, porque na verdade os alunos, como agentes sociais, constituem a própria comunidade ou sociedade dentro da instituição escola.

Souta (1997) reforça esta ideia afirmando que:

[a] comunidade educativa, em contextos multiculturais, deve perspectivar as famílias como os seus parceiros privilegiados (p. 84).

Enquanto que, Martinez & Souta referem que

os pais não participam de forma activa na vida escolar dos seus filhos e muito poucos são os envolvidos em tomada de decisão.

(In Souta, 1997, p. 84)

Para que tal aproximação se consuma, torna-se urgente rever modelos, políticas e práticas multiculturais e mudar atitudes preconceituosas, que acarretam obstáculos e que inibem essa abertura e parceria. Como tal, é preciso quebrar barreiras e como refere Davies & Jonhson, *atravessar fronteiras* étnicas, culturais, linguísticas, religiosos e de classe, tanto da parte dos pais, como dos professores (In Souta, 1997, p. 90).

Trata-se de uma colaboração Escola - Família, que precisa de ser reflectida e mudada, porque actualmente os encarregados de educação, também responsáveis pela avaliação dos alunos, como pelo desenvolvimento das actividades educativas, apenas cooperam com as escolas nos dias das reuniões trimestrais da avaliação, em dias de festas e nas visitas de estudo ou quando são chamados para tomarem conhecimento de um dado comportamento indisciplinar. Por sua vez, não nos podemos esquecer que a legislação obriga a práticas, por vezes desfasadas da realidade, cooperações e participações difíceis, entre a Família e a Escola, ao nível das *actividades pedagógicas e dos processos de tomadas de decisão*, mas é verdade que ela marca a diferença e que é preciso reconhecer o *fosso que existe entre a lei e a prática social* (Souta, 1997, pp. 89 e 90). Difícil é manter a cooperação entre a Escola e a Família de forma contínua e ajustada às necessidades e interesses dos alunos, pois continua-se a assistir a cooperações e participações dos pais nas actividades educativas ainda limitadas, quase sempre em áreas sem grande impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como defende este investigador (Idem, p. 89).

Torna-se urgente uma nova reflexão sobre os relacionamentos interpessoais entre a sociedade, a escola e a família, face às transformações e às mudanças ocorridas na estrutura das famílias portuguesas, que derivam das grandes mudanças tecnológicas, laborais, sociais e culturais, operadas em Portugal e no mundo, nas últimas décadas.

2.3.1. Papel da Família

Desta forma convém não nos esquecermos, que a família e a escola são instituições cruciais, que desenvolvem a socialização e formam a identidade do indivíduo. A sociedade e o meio envolvente, que rodeiam a criança, são, também, responsáveis pela transmissão de conhecimentos sociais, aliados a outros saberes, capacidades e conhecimentos. Particularmente, a família, como cerne principal da sociedade e da escola, constitui a base, a adequação mais correcta à vida em harmonia e solidariedade, a aceitação crescente dos valores, das regras e das obrigações e a perfeita inserção social e profissional na sociedade, pois é sobretudo na família que os valores se solidificam, fortalecem-se e

poderão ser verdadeiramente ensinados, cultivados e aprofundados.

(Ramos, 2005, p. 211)

A família é responsável pela educação, pela conservação e transmissão de valores, conhecimentos e saberes, tanto familiares, como sociais e culturais, tão necessários à integração do indivíduo e à promoção da sua identidade cultural. Actualmente, assiste-se a um crescimento da esperança de vida e ao prolongamento da velhice, que favorece e aumenta o contacto dos avós com os netos, porque estes se encontram em melhores condições, tanto de saúde, como económicas. Assim, as novas configurações familiares, começam-se a adaptar às novas exigências sociais, às novas condições de género, sobretudo da parte da mulher, especificamente, da mãe, agora mais independente, autónoma e participativa, que começa a entrar no mercado de trabalho e a contribuir activamente para o crescimento da sociedade.

As transformações sociais, culturais e laborais começam na infância e estendem-se até à geração dos idosos. Os avós evidenciam conhecimentos e saberes entre as várias gerações, muitas vezes desvalorizados nos contextos escolares. Como defendem Otero e Corominas

[s]e a educação é a primeira e primordial tarefa da cultura, os avós não educam seus netos, mas facilitam extraordinariamente – com a sua acção cultural, a sua educação.

(2006, página web. 3 de 4)

Os avós possuem uma cultura extensa, reflexo das experiências e das vivências acumuladas, reflectidas e amadurecidas. Este conjunto de experiências e saberes já vividos, fazem parte de uma cultura e de um tesouro familiar enriquecido e com marcas muito próprias.

Atendendo à questão: *Que oportunidades a escola dá aos avós de transmitirem todo o seu saber acumulado e de reforçarem a sua identidade cultural?*, Ramos (2005) refere que,

(...) as gerações são portadoras de memória familiar e colectiva, de discursos e representações, participando na perpetuação de valores e na construção de novas identidades e trajectórias individuais e grupais, (...) oferecem ao indivíduo um meio de estruturação do tempo social, pela distinção do passado, do presente e do futuro (...) e que a família continua a representar o lugar privilegiado de desenvolvimento, socialização, cuidados, protecção, altruísmo e solidariedade (pp. 200-203).

Esta investigadora (2005) menciona, que a qualidade dos vínculos afectivos, relacionais e comunicacionais entre as gerações são muito importantes, propícios e promissores do desenvolvimento pessoal, cultural e social, do bem-estar, da qualidade de vida dos indivíduos, da produção de novas relações e formas de solidariedade inter-gerações, mais duradouras (p. 195).

É sabido, que dentro da família se constroem laços afectivos muito fortes, como a identidade, ou seja tecem-se relações de convivência, respeito e desenvolvem-se valores e competências essenciais ao seu domínio, como um indivíduo responsável, crítico, criativo e construtivo, face às mudanças e a todas as diversidades da sociedade, numa troca mútua, partilha e solidariedade, do que se pode receber e dar sem compromisso.

Actualmente, vivemos numa sociedade, onde as famílias são cada vez mais plurais, diversificadas e complexas, por causa do cruzamento de gerações, das culturas, memórias, identidades, saberes e conflitos, onde surgem novos papéis familiares, reflectidos na mudança, na diversidade e na junção de gerações, que continuam a privilegiar laços afectivos muito fortes. Por outras palavras vivemos numa sociedade global, repleta de *mudanças sociais, culturais e laborais*, que tem conduzido a novas configurações familiares.

O aumento da esperança e qualidade de vida e as novas configurações familiares têm conduzido a uma verticalização das famílias, a um alargamento das gerações, a uma complexificação das relações familiares e intergeracionais e a novos papéis e identidades no seio das famílias.

(Ramos, 2005, p. 196)

É de referir que, actualmente, mais do que os pais, são os avós que desempenham importantíssimos papéis na família e na sociedade. Como tal, é pertinente falar desta geração de avós com uma esperança média de vida mais longa e com mais tempo livre e consequentemente, com novas responsabilidades, aliadas aos novos desafios, educação dos netos, e aos novos conflitos, divórcios, rupturas familiares e outro tipo de problema de cariz social. Eles possuem um estatuto de responsabilidade social e parental e influenciam o desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Esta geração familiar pode colaborar na educação dos neto, a partir da sua acção cultural e dos elementos essenciais ao bem-estar e convivência social de qualquer indivíduo, e canaliza todos os saberes e experiências, em benefício dos seus netos, e/ou da sociedade envolvente. Uma geração familiar, que orienta e ensina os netos nas escolhas futuras e os ajuda a conhecer as outras gerações familiares, pela transmissão oral, descoberta, curiosidade, aprendizagem, troca e partilha de experiências e vivências e que precisa de aprender *a ser avós do século XXI* (Otero e Corominas, 2006, página web. 3 de 4), pois têm de dar e receber, ser conscientes e permissivos às novas necessidades e exigências, face às novas configurações familiares e aos novos papéis sociais e culturais. Assim, atendendo à perspectiva de Ramos (2005) espera-se que a família *ofereça aos seus membros, crianças e adultos, um espaço onde poderão sentir-se amados, protegidos e reconhecidos na sua individualidade* (p. 197).

2.3.2. Papel da Sociedade

A família desempenha funções muito importantes na transmissão de valores culturais e nas relações de afectividade. No entanto, não é a única a desenvolver a identidade cultural do indivíduo, porque existem valores e competências que ultrapassam as famílias. Como tal, cabe à sociedade e à escola continuar a transmissão de saberes, conhecimentos, valores e atitudes, sociais e culturais, sempre numa perspectiva plural, atenta ao conhecimento de tudo o que o circunda e numa valorização do Outro, respeito, troca/ partilha de vários saberes e múltiplas identidades.

2.4. As artes na Promoção da Cultura de Rua e dos Espaços Plurais

Mason, investigadora inglesa, educadora em arte e pioneira nos estudos ingleses sobre arte-educação, tem proposto várias abordagens e desenvolvido análises críticas sobre a implementação do ensino multicultural no Currículo Nacional, Grã-Bretanha. Nesta perspectiva, Mason afirma que:

[o]s educadores de arte e design devem continuar a procurar meios de reagir à diversidade étnica na sociedade britânica de uma maneira positiva e criativa: devem continuar a criar relações criativas entre assuntos e etnias e entrar no tipo de diálogo intenso que fomenta compromissos fundamentais inerentes a um modo de vida democrático.

(In Richter, 1999, p. 34)

Segundo Mason (In Richter, 1999) é preciso que todos os participantes da acção, comunidade educativa, incluindo os professores, tenham consciência que todas estas teorias precisam de ser analisadas e repensadas, segundo princípios histórico e sócio-culturais e realidades especificamente projectadas para um determinado meio, região ou país. Pois, como já se referiu, a educação multicultural, nos vários contextos educacionais, nacionais e regionais, apresenta significados e tendências diferentes.

Por outro lado, Moura (2001) afirma que a teoria e prática da educação artística e patrimonial em Portugal é etnocêntrica e que os valores dos professores de arte em Portugal não reflectem a sociedade historicamente multicultural, à qual eles pertencem. Mais ainda, a mesma investigadora refere que em Portugal a preocupação com questões de igualdade de oportunidade para os membros das minorias étnicas e a consciência da diversidade cultural, só agora parece estar a emergir. Refere também que,

desde 1992, o currículo artístico tem sido estruturado de tal forma que muitos dos projectos patrimoniais promovem apenas o nacionalismo e não requerem uma compreensão da diversidade cultural (...) os educadores de arte

Portugueses necessitam de estudar estratégias multiculturais de reforma educativa de outros países e avaliar em criticamente a sua adequação aos seus próprios contextos (p. 28).

Torna-se evidente a necessidade dos professores mudarem as práticas e reflectirem sobre estas questões, pois a educação artística multicultural está rapidamente a tornar-se numa preocupação global, capaz de dar resposta às necessidades e interesses do aluno (Mason, 1999, p. 12). É necessário, no entanto, estabelecer critérios, conhecer as concepções, princípios e origens do ensino multicultural, para que a sua aplicação, não seja influenciada pelos contextos anteriores, norte-americanos e europeus, nem traduza uma realidade que não lhes pertence (Richter, 1999, p. 31). Chegou a hora dos professores de arte desenvolverem reformas multiculturais mais ou menos traduzidas em políticas e práticas estruturais, que contemplem os diferentes contextos, reflectam sobre a diversidade e a complexidade cultural e afirmem as suas próprias identidades culturais.

Segundo Graeme Chalmers, os professores de arte precisam de parar, escutar e aprender os modos como a arte-educação está a começar a responder às reais necessidades dos povos, aos quais o direito de escolha foi negado (In Mason, 1999, p. 14), em vez de aplicarem atitudes e princípios que pertencem aos colegas de outras regiões do mundo, fruto das suas próprias histórias sócio-culturais, cabendo aos professores, como responsáveis pela transmissão de conhecimentos e saberes, a criação de ambientes de aprendizagem que promovam a diversidade cultural dos seus alunos, nos diferentes códigos culturais, tendo em atenção o *contexto macrocultural em que a escola e a família estão imersas* (Mason, 1999, p. 32). Nesta linha de pensamento, Mason (2001) vem advogando, desde os anos 70, uma leitura ligada ao saber individual como garantia da aprendizagem, transformando e reajustando as suas definições multiculturais e tornando-as mais adaptadas à realidade circundante (p. 7). Assim, desde 1988, esta investigadora tem desenvolvido vários estudos sobre o multiculturalismo, numa perspectiva internacional, uma vez que estes conceitos estão cada vez mais interpretados, conduzidos e trabalhados em variados contextos sócio-culturais e por diferentes actores. Por outro lado, Mason tem considerado os conceitos anglo-saxónicos cada vez mais desajustados e pouco abrangentes, *para lidar com as complexas mensagens culturais, sociais e políticas* e para trabalhar com todos os significados de arte contemporânea, uma vez que as questões de identidade cultural, social e familiar são centrais e cruciais ao desenvolvimento do indivíduo, no seu dia-a-dia (Idem, p. 83).

Actualmente, Mason (2001), como Efland, quase não usa o termo multiculturalismo, porque entende o mesmo conceito, como uma reflexão em *transição entre o modernismo e o pós-modernismo* e defende que todos os professores de arte que promovem a diversidade, devem

considerar-se pós-modernos e devem incluir nas suas práticas, as artes eruditas, as artes populares e as novas tecnologias, como elemento integrado, apto a promover o conhecimento e a receber significados culturais de outras culturas, mais interessantes às necessidades do indivíduo (p. 13). Para esta investigadora, o multiculturalismo deve ser

entendido como uma tentativa de dar resposta à questão do ajuste inadequado entre a equidade social e a diversidade cultural (Idem, p. 11).

É necessário que existam novas reflexões e estratégias que facilitem e proporcionem modos de actuação diversos, consoante o grupo e o contexto sócio-cultural em que o indivíduo está inserido e que valorizem a diversidade cultural, social e familiar. Mason defende também a valorização dos significados culturais do quotidiano e o uso de respostas ligadas às necessidades e interesses do aluno e à *diversidade cultural*, social e familiar (2001, p. 89), pelo que se conclui que os professores generalistas do 1.º ciclo devem estar sensibilizados, conscientes e atentos à diversidade, ao quotidiano das crianças e aos significados culturais dos contextos em que trabalham:

As artes são vínculos eficazes para a reforma curricular multicultural porque elas envolvem estilos de vida e atitudes e resumem a essência de culturas diferentes (Idem, p. 100).

Da mesma forma, Sousa (2003) refere que,

[a] Educação pela Arte é uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interacção benéfica entre o pensar, o sentir e o agir, dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afectam a criança e o adolescente. (...) Arte e educação (...) andam extremamente unidas quanto aos seus propósitos e quanto às suas metodologias (pp. 79-82).

Nomeadamente, é preciso referir que a tarefa de propor uma abordagem multicultural, para o ensino da arte nas nossas escolas não é fácil, porque em cada região do país, como refere Candau, existem *caleidoscópios culturais* (In Richter, 1999, p. 31).

Mason (1999) faz uma análise sucinta às reformas multiculturais dos Estados Unidos da América e da Inglaterra, desde que a arte-educação foi introduzida na educação, referindo os impactos, as influências e as mudanças, uma vez que as reformas multiculturais em educação se baseiam em histórias políticas e em sociedades com situações diferenciadas.

Barbosa, citada por Mason (1999, p. 15), tem defendido uma visão multicultural para o ensino da arte, assente na herança artística e estética dos alunos, com base no meio ambiente e na sua correcta integração educativa. Esta autora defende modelos multiculturais que levam a experiências ajustadas a cada meio, culturas e tradições e que consigam dar respostas às necessidades e interesses dos indivíduos, enfatizando formas de actuação mais práticas e ajustadas ao universo cultural, social e familiar em que a escola está inserida. Como tal, os professores generalistas, precisam de compreender os códigos visuais e estéticos do meio circundante e aproveitá-los como ponto de partida para a construção de abordagens metodológicas, estruturação de conteúdos e produção de materiais. Defende que qualquer professor, incluindo o de arte, precisa de conhecer e compreender os pontos de encontro e desencontros entre os grupos étnicos, que caracterizam uma sociedade heterogénea, diversificada cultural e global.

Richter (1999) defende, que

[o] espaço de arte na escola, como a própria escola, não é um espaço fixo e imutável, somos nós que o construímos, somos nós que o transformamos...
(p. 46).

É sabido que o ensino de arte é complexo e necessita de uma sensibilização e de um estímulo acrescido, sobre tudo o que nos rodeia, tanto para o professor especialista, como para o professor generalista. Nomeadamente, as várias linguagens artísticas precisam de ser valorizadas, sensibilizadas, estimuladas e trabalhadas, ao nível da percepção e da interpretação visual do quotidiano do indivíduo. Ferreira (1999) refere

[u]m modo que instrumentalize as diferentes linguagens artísticas como mediadoras nas reflexões e actividades dos alunos, permitindo-lhes novos campos de visão que possam auxiliá-los no exercício da cidadania, da crítica e da transformação do meio sócio-cultural (p. 22).

A mesma investigadora (1999) é da opinião que o ensino das artes, no processo da aprendizagem, desenvolve a percepção, a observação, a imaginação, a sensibilidade e apreensão significativa dos conteúdos de outras disciplinas do currículo e desenvolve outras aprendizagens. Segundo ela, é necessário movimentar a curiosidade, os interesses e necessidades dos alunos *a partir da própria situação social do aluno e promover o acesso às diversas culturas*, tendo em conta os espaços plurais do aluno, ou seja os seus saberes, capacidades, experiências e vivências. Ela apresenta sugestões, que contemplem em cada ciclo, *os estudos e as práticas das diferentes linguagens artísticas* e um trabalho em forma de projecto (pp. 22 e 23).

Esta investigadora (1999) entende que os espaços plurais da arte contemplam conhecimentos e práticas das várias linguagens artísticas, na *constituição do sujeito social e individual*, que precisam de ser considerados, tanto na formação profissional, como nas práticas dos professores generalistas e dos professores de arte (p. 21). Refere que, cabe à escola, como espaço plural, impulsionar todos os modos de compreensão, tanto artísticos, como sociais, culturais, familiares e curriculares e possibilitar um modo de ensino que ajude os alunos da escola, a *perceber a intrincada rede de relações em que vivem* e que possibilite oportunidades variadas, como a apropriação de outros significados culturais (p. 24). A intrincada rede de relações que constitui a escola, possui marcas e identidades histórico-culturais muito variadas, pois os alunos de uma escola

não são iguais, nem do ponto de vista étnico, nem do ponto de vista cultural, nem tão pouco do ponto de vista socio-económico. No entanto isto não pode ser encarado como um problema, mas sim como um elemento enriquecedor do processo de aprendizagem, o qual deve contemplar a relação entre as diferenças (...) (Idem, p. 24).

O conjunto dos espaços plurais, relações, saberes, diversidade cultural, social e histórica, produzem sentidos que irão modelar as identidades dos indivíduos. Nesta linha de pensamento, Ferreira (1999) afirma que as identidades caracterizam os vários contextos culturais de uma sociedade e compõem o quadro da instituição escolar (...), como sendo um fenómeno histórico-cultural (re) construído nas relações sociais, constituído de múltiplas vozes e que sofre constantes transformações.

Conclui-se, que é preciso repensar o currículo educativo e o papel da arte nas escolas e formular um modelo pedagógico que promova a reflexão sobre estas questões, introduzindo várias linguagens e saberes. A esse respeito Sousa (2003) alega que,

[a] Educação pela Arte proporciona, portanto, todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afectivo-emocional e intelectual da criança, como permitem o colocar em acção toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (...) que robustem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida (p. 83).

Outra conclusão, resultante da revisão da literatura, é que a pluralidade cultural está presente nas nossas escolas e merece novos tratamentos, para possibilitar a interdisciplinariedade e favorecer a abordagem dos temas culturais, familiares e sociais. Segundo Freedman, numerosos estudos contemporâneos vêem a arte de educar como uma cultura visual e uma orientação que, muitas vezes, é vista tanto inerentemente indisciplinar, como crítica (In Lackey, 2005, p. 28).

Eisner descreve que esta orientação envolve

(...) esforços para ajudar os estudantes a aprender como descodificar os valores e ideias que estão embutidas, de tal forma que podem ser chamadas de cultura popular tal como é chamado nas belas artes.

(In Lackey, 2005, p. 28)

O carácter *interdisciplinar* da educação da cultura visual, por conseguinte, refere a inclusão de todas as formas visuais e ainda menciona que o significado dos objectos, não pode ser percebido fora do seu contexto social e cultural, no qual foram produzidos.

A interdisciplinariedade é sugerida por Moura (2005) como estratégia fundamental, e segundo ela dá uma *nova dimensão à prática social* e cultural do ensino, onde todos os intervenientes da acção são responsáveis, no conjunto, pelo processo total das aprendizagens.

Ao mesmo tempo que se aumentam as interações e outros diversos parceiros devem aumentar-se os modos de adequação do conhecimento, os pensamentos e as linguagens.

O respeito pelos espaços plurais na educação, em geral e na educação artística, em particular, pode dar origem a um novo espaço-escola mais adequado e capaz de oferecer melhores condições de desenvolvimento ao sujeito social e cultural, pois é

nesse espaço novo, constituído do encontro da pluralidade dos espaços da arte e da escola, que tem lugar a aprendizagem e é neste espaço da aprendizagem que a arte pode ser impulsionadora e mediadora de novos conhecimentos.

(Ferreira, 1999, p. 25)

Em suma, tem-se falado sobre o ensino artístico nas escolas e da necessidade de implementar práticas, que enfatizem a realidade circundante e favoreçam o equilíbrio e o bem-estar dos alunos, e que procurem desenvolver uma ideia de que a escola precisa de reagir à mudança e responder adequadamente à diversidade cultural, promovendo o conhecimento e compreensão da identidade na diversidade cultural, que tem vindo a ser negligenciada.

Conclui-se pois, que as investigações nacionais e internacionais são essenciais e urgentes à análise desta problemática.

Sumário

Este capítulo, dividido em quatro partes, reflecte teorias, relacionadas com os conceitos de Cultura de Rua e Espaços Plurais, perspectivas multiculturais e analisa a forma como a escola precisa de interligar todos os saberes curriculares e conhecer os problemas que surgem no quotidiano das crianças, como desafios associados à diversidade e globalização, às mudanças e às transformações da sociedade. O presente capítulo concluiu que são vários os autores nacionais e internacionais atentos e preocupados com a noção de escola cultural, a formação de professores e os conceitos subjacentes, tais como, pluralidade cultural, etnocentrismo, multiculturalidade e a forma como tudo isso é analisado por especialistas do ensino artístico. Foram analisadas as mudanças estruturais da sociedade e consequentemente da família que se observa actualmente e o cruzamento de temas e significados culturais e sociais no espaço escola, perante situações de mudança, em termos de modelos educativos e segundo autores, que têm promovido interações múltiplas entre a arte e a educação. A reflexão e o questionamento das práticas pedagógicas, tem levado autores a incentivar o aumento da consciência dos professores para a realidade circundante, para as exigências, mudanças estruturais, diversidade cultural, necessidades e interesses dos alunos.

Conclui-se, que a pluralidade cultural e social presente no espaço escolar, precisa de ser reflectida e trabalhada, segundo abordagens múltiplas e partilhadas, que favoreçam o cruzamento de todos os saberes curriculares e familiares e de várias questões do domínio sócio-cultural. Assim, o conjunto das ideologias culturais, sociais e familiares, a sensibilidade e a consciencialização dos professores podem ajudar a orientar correctamente as escolhas e as selecções, melhorar a abordagem dos acontecimentos sociais e culturais e organizar o currículo educativo em arte.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

3. Introdução e Finalidades

Este capítulo refere o modelo de investigação usado neste estudo, as razões para a sua selecção, as características e as vantagens e desvantagens. Descreve o contexto, os participantes da pesquisa, os métodos adoptados na recolha de dados, os instrumentos, as técnicas de recolha de dados e as considerações éticas.

3.1. Modelo de Investigação - Acção

Existem muitas e variadas definições do modelo de investigação - acção e muitos são os teóricos que o definem.

Por exemplo, Cohen e Manion referem que a investigação - acção se adequa a qualquer situação, sempre que seja identificado um problema numa situação específica, ou sempre que se aplique uma nova abordagem. Descrevem-na como,

um procedimento in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata (...) controlado passo a passo (...) durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (...), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidade, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.

(In Bell, 1993, pp. 20 a 22)

Bell (1993) refere que a investigação - acção precisa de ser pensada e planeada como qualquer outra investigação, dependendo dos métodos que forem seleccionados para a recolha de dados (p. 22). Defende que os investigadores quantitativos

recolhem os factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzam a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis. Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. Duvidam da existência de factos “sociais” e põem em questão a abordagem “científica” quando se trata de estudar seres humanos (1993, p. 20).

Sanches (2005) entende que esta metodologia permite ao professor partilhar informação com os seus alunos e colegas, compreender o ensino e a aprendizagem, encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha e usar um processo dinâmico, motivador, inovador e responsável entre todos os intervenientes do processo educativo (p. 130).

Enquanto que, Bogdan e Biklen (1994) defendem que a investigação - acção, situada dentro da investigação qualitativa, envolve um estudo activo, empenhado, sistemático, uma participação constante do investigador no próprio local da investigação e uma associação directa e sistemática entre a acção, a reflexão e a mudança, a partir do registo escrito de todos os dados recolhidos e dos seus valores. Entendem que este método compreende

uma atitude prática, centrada nas inquietações do investigador e é usada como um instrumento de mudança social, que consiste na recolha de informações sistemáticas, com o objectivo de promover mudanças sociais (pp. 292-294).

Nesta linha de pensamento, Patton (1980) defende que os métodos qualitativos possibilitam ao investigador, fazer o trabalho de campo sem estar restringido a categorias, já determinadas, e tornar a pesquisa mais profunda, aberta e pormenorizada (p. 13).

3.2. Escolha do Método de Investigação

Nesta investigação decidi usar um método de pesquisa e de desenvolvimento curricular, que se relacionasse com o conhecimento do quotidiano dos alunos e que me permitisse adaptar e testar estratégias nacionais e internacionais de vários autores, reflectir e avaliar a sua eficácia, num contexto específico e compreender problemas reais, relacionados com os conceitos em estudo.

A própria revisão de literatura sobre métodos de investigação levou-me à constatação, de que uma investigação qualitativa acabaria por ser mais promissora e adequada ao estudo do problema desta investigação. Assim, a natureza de uma investigação - acção essencialmente prática, na resolução de problemas educativos, diagnosticados em situações específicas, tornou-se atractiva para mim, como professora, educadora e investigadora.

Outro motivo, deveu-se ao facto de ser um método que se adequa a uma reflexão profunda e multifacetada (Kemmis, 1988), que permite um diálogo ao longo da pesquisa, que faz uma avaliação formativa dos processos (Stenhouse, 1987), que interage constantemente entre o investigador e os sujeitos da amostra, que admite a realização de correcções no decurso da investigação e que pode ser ligado à inovação curricular. Um método que coloca em prática, num curto período de tempo, um modelo teórico crítico, que permite questionar e experimentar práticas em contexto natural, sala de aula, sob a forma de três ciclos, numa dialéctica de

reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, como defende Elliott (1994). Assim, a investigação - acção foi a metodologia que adequou-se às finalidades da investigação, por facilitar a resolução de problemas educativos, integrar e valorizar a cultura e as tradições locais em contexto educativo, privilegiar a integração e reflexão e por estar atenta à mudança e à intervenção social. Foi o modelo mais apelativo e adequado ao contexto e à amostra em estudo, porque:

- (i) Permitiu experimentações práticas em contextos naturais de sala de aula, num curto espaço de tempo;
- (ii) Adaptou-se à profissão e experiência profissional da investigadora, como professora, educadora e investigadora;
- (iii) Facilitou as colaborações e o entendimento entre os principais participantes da acção, alunos, investigadora e observadora, com os quais eu já tinha começado a trabalhar em termos profissionais, garantindo uma comunicação adequada e uma maior empatia;
- (iv) Permitiu melhorar a qualidade da educação, da escola e do indivíduo, a partir da pesquisa, da mudança de atitudes e comportamentos, por parte dos inquiridos, professores e alunos;
- (v) Procurou resolver problemas no próprio local da investigação, permitindo à investigadora questionar práticas, produzir materiais, tomar notas, implementar e testar estratégias de acção e técnicas de recolha de dados, avaliar e reflectir a sua eficácia de forma alternada, sistemática e contínua;
- (vi) Deu respostas ao problema seleccionado.

E conclui-se, que a escolha do método, investigação - acção, esteve relacionada com todos os benefícios que este poderia trazer.

3.2.1. Vantagens e Desvantagens

Cohen e Manion (1994) referiram que o modelo de investigação - acção incide na resolução de problemas específicos,

sempre que queremos um conhecimento específico para um problema específico, numa situação específica (p. 271).

Segundo eles, este método, como método empírico, reúne, partilha, estuda, regista, reflecte, avalia e actua sobre a informação recolhida, através do registo, das observações e da análise de

comportamentos e atitudes. Constitui, nesta sequência, a base das revisões, que levaram à melhoria e ao progresso da situação, que se pretende alterar.

Psathas refere que numa investigação-acção,

[o]s investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”.

(In Bogdan e Biklen, 1994, p. 51)

Enquanto que Elliott (1994) define a investigação-acção, como o estudo de uma situação social, que tenta melhorar a qualidade da acção em si mesma e que tem como objectivo proporcionar elementos, que sirvam para facilitar o exercício prático, em situações concretas e a validade das teorias e hipóteses, geradas e não dependentes das provas científicas, mas da forma inteligente e acertada como ajuda as pessoas a actuarem. Para este investigador, o modelo de Lewin envolve uma *espiral de ciclos*, onde o ciclo básico das actividades, identifica a ideia inicial, reconhece a situação, efectua a planificação geral, desenvolve a primeira fase da acção, implementa, avalia a acção e revê o plano geral. A partir deste ciclo, os investigadores adiantam-se e buscam a *espiral*, para desenvolverem o segunda fase da acção, implementar, avaliar o processo, rever o plano geral e desenvolver a terceira fase da acção, que implica a implementação e avaliação do processo num ciclo contínuo, sistemático e alternado, até considerarem o problema solucionado ou reduzido ou encontrarem os dados necessários ao estudo. Assim, Elliott (1994) define um modelo, em três ciclos, semelhante ao de Lewin, porque crê que o seu modelo constitui uma excelente base para nos levar a pensar em quê que consiste a investigação-acção (p. 88). Refere que, quem utiliza o modelo de Lewin pode ter tendência a pensar que é possível fixar antecipadamente a *ideia geral*, que o reconhecimento só consiste em descobrir factos e que a implementação é um processo linear (1994, p. 89). Faz uma revisão ao modelo de Lewin, dizendo que:

- 1 - É possível modificar a ideia geral;
- 2 - O reconhecimento inclui a análise e a descoberta de factos, reintegração do cumprimento da *espiral*, sem obedecer ao início do processo;
- 3 - A implementação de uma fase da acção nem sempre é fácil, pois não deve proceder à avaliação dos factos de uma acção, até que se tenha comprovado em que medida estes foram implementados.

Conclui-se, segundo os três ciclos de Elliott (1994) e após este ter feito uma reformulação aos três ciclos de Lewin, que o método de investigação - acção é um tipo de prática reflexiva, que privilegia, em simultâneo, a prática e a teoria, pois permite ao investigador recolher dados, formular questões, avaliar e reflectir numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão, alternada, contínua e sistemática, em todos os ciclos da acção, até encontrar dados suficientes e concretos ao seu estudo. E que a investigação - acção corresponde a uma metodologia suficientemente flexível, facilmente alterada, adaptada e complementada, no final de cada ciclo (p. 89). Por fim, este investigador defende uma acção, que envolve ciclos de planeamento, observação, reflexão e avaliação, que tem de ser bastante flexível para permitir que se façam alterações e ajustamentos.

A investigação - acção é um procedimento, um acto contínuo, desenhado para abordar um problema concreto numa situação específica. É um processo de investigação que vai se desenvolvendo passo a passo, sobre períodos de tempo, e usando uma variedade de instrumentos, que possibilitam a reflexão e avaliação sobre a acção e que está relacionado com a formação de uma equipa de trabalho, capaz de alcançar mais facilmente mudanças e respostas do que indivíduos isolados. É um método, que se relaciona com a adaptabilidade e a flexibilidade, proporcionando mudanças durante a sua implementação, encorajando a experimentação e a inovação e a obtenção de dados concretos num curto espaço de tempo e que, como todos os outros modelos, tem vantagens e desvantagens. Cohen e Manion (1986) referem que a investigação-acção é preferível às abordagens subjectivas para resolver os problemas, embora lhe falte o rigor de uma investigação científica.

No entanto, também têm sido levantadas muitas objecções à investigação - acção, levadas a cabo pela falta de rigor científico e pelo facto dos seus objectivos serem demasiado situacionais e específicos. Segundo estes investigadores (1994) o facto de ser situacional, exclui a sua aplicação em outros contextos educativos (p. 271). Outra desvantagem, diz respeito ao facto deste método não ir para além da resolução de problemas práticos, ter pouco ou mesmo nenhum controlo sobre as variáveis independentes e, como referem Cohen e Manion, apresentar resultados que não são generalizáveis, mas restritos ao meio envolvente na qual a investigação têm lugar (In Serrano, 1994). As suas críticas, advêm da forma amadora, sem rigor científico, como, muitas das vezes, se usa o método. Contudo, pode ser tão rigoroso como qualquer outro método de investigação, quando usado por um investigador (Moura, 2000).

3.3. Design da Investigação

Após ter estudado uma variedade de modelos de investigação - acção, optei por usar o modelo de Elliott (1991), porque este dá oportunidade aos professores e investigadores de

investigarem e contextualizarem o seu pensamento, num contexto específico, e permite a realização de interacções sistemáticas entre a acção e a reflexão, em cada ciclo da acção (p. 217).

O modelo de investigação - acção correspondeu à posição teórica e metodológica, que foi assumida neste estudo, e pôs em prática a acção e o desenvolvimento curricular. Teve como finalidades, a mudança das atitudes e comportamentos de todos os intervenientes da acção, através das interacções entre a Escola e as Famílias dos alunos, implicando uma maior e sistemática avaliação do trabalho, levado a cabo em todos os ciclos, como forma de modificar, reformular e levantar hipóteses no início de cada ciclo e atendendo ao problema inicial. Como tal, escolhi procedimentos e instrumentos de investigação que me permitissem melhorar a construção metodológica e implementar a prática curricular.

Enquanto que, a análise da literatura tornou claro que a investigação – acção em estudo, melhorou a prática educativa e os seus objectivos de estudo.

3.4. Plano da Acção

Como já foi referido, esta investigação - acção, desenvolvida em três ciclos, envolveu diferentes actividades educativas e teve lugar na E.B.1/J.I. de Benguiados, entre os meses de Setembro a Dezembro de 2006.

O ciclo um serviu para a investigadora organizar a revisão da literatura, relacionada com teorias e práticas de vários autores nacionais e internacionais, formar a equipa (investigadora e observadora), redefinir o problema da pesquisa, a que Elliott (1994, p. 89) denomina por *ideia geral*, formar as questões da investigação, preparar os recursos e seleccionar o método da pesquisa e as técnicas de recolha de dados a aplicar nos três ciclos. Reflectiu-se sobre a pertinência da investigação e definiram-se as finalidades da investigação - acção.

O ciclo dois consistiu na preparação da intervenção curricular do ciclo três, como a planificação das aulas, na aplicação do questionário aos dez docentes generalistas da E.B.1/J.I. de Benguiados, descrição, discussão dos dados recolhidos, análise e interpretação e reformulação das aulas já planificadas, a partir dos resultados obtidos. Neste ciclo, a equipa de trabalho ainda seleccionou as estratégias, actividades e recursos e definiu todos os passos da acção, a seguir no ciclo seguinte.

O ciclo três consistiu na implementação de toda a intervenção curricular, na E.B. 1/J.I. de Benguiados, tendo sido introduzido estratégias de interacção entre a Escola e a Família. Neste

ciclo de acção foram ainda testadas e avaliadas estratégias de intervenção curricular e realizadas observações aos alunos, durante todas as intervenções.

A revisão de literatura foi feita, na sua grande maioria, entre os meses de Setembro a Dezembro de 2006, ao longo dos três ciclos da acção, sempre relacionada com teorias e práticas nacionais e internacionais e adequada à questão da multiculturalidade e do ensino artístico. Posteriormente, também foi realizada no período da descrição e análise dos dados, a fim de complementar informações e dar novas respostas, mais completas e adequadas à investigação.

A descrição e análise dos dados foram realizadas, após a intervenção curricular, entre os meses de Janeiro e Fevereiro de 2007. É de referir que as notas de campo e as observações realizadas pela investigadora e observadora, permitiram-lhes fazer as sínteses descritivas de todo o trabalho desenvolvido pelo grupo de intervenientes, que actuaram directa e indirectamente e estiveram implicados na investigação-acção em curso.

Ao longo dos três ciclos de acção, a equipa de trabalho reuniu sistematicamente, para realizar as reflexões e avaliações da acção. Nessas reuniões modificaram-se e reformularam-se procedimentos de trabalho, como os materiais, as técnicas de recolha de dados, as estratégias e as actividades, de forma a torná-los mais ajustados aos problemas, necessidades e interesses dos alunos.

3.4.1. Calendarização das Aulas do Ciclo Três

Ciclo 3	Datas
Aula 1	7 de Novembro de 2006
Aulas 2 e 3	8 e 9 de Novembro de 2006
Aulas 4 e 5	14 e 15 de Novembro de 2006
Aula 6	22 de Novembro de 2006
Aula 7	23 de Novembro de 2006
Aula 8	11 de Dezembro de 2006

3.4.2. Contexto local

3.4.2.1. Escola Participante

Nesta investigação, a investigadora teve em conta o meio local onde as crianças em estudo estão inseridas e o seu local de trabalho, durante o ano lectivo 2006-2007. Pois como Graue e Walsh (2003) defendem,

as descrições ricas de pormenores (...) devem ser ligadas aos contextos onde os intervenientes estão inseridos (p. 31).

Trata-se da E.B. 1/ J.I. de Benguiados, uma escola do meio urbano, do Norte de Portugal, em funcionamento desde 1989, pertencente ao estabelecimento educativo do Agrupamento Vertical Afonso Betote. Localiza-se na zona norte e noroeste do centro de Vila do Conde, distrito do Porto, junto à nacional 13, à E. B. 2,3 Frei João, à escola Secundária José Régio e ao parque da Cidade. O interior do edifício escola, onde foi desenvolvido o estudo, apresenta características modernas, sem nenhum tipo de construção definida, com salas de aula, uma cantina, um polivalente, uma biblioteca, várias instalações sanitárias, uma arrecadação, uma sala dos surdos, um bar de professores e funcionários e um gabinete para a Coordenação da Escola. O espaço exterior apresenta uma grande área recreativa, lúdica e de lazer, com dois cestos de basquetebol, cestos do lixo, bancos de cimento, dois bebedouros, árvores (pinheiros e plátanos), uma pequena horta pedagógica e um parque infantil.

3.4.3. Participantes

Esta investigação contou com as seguintes participações.

No 1.º ciclo:

- (i) Vinte convidados (quinze encarregados de educação dos alunos, quatro funcionárias da escola em estudo e uma observadora);

No 2.º ciclo:

- (i) Dez docentes (três do sexo masculino e sete do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 20 e os 59 anos (Ver Anexo I, Gráfico 2) e uma observadora.

No 3.º ciclo:

- (i) Dezassete alunos do 3.º ano (nove do sexo masculino e oito do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos (Ver Anexo I, Gráfico 1) e uma observadora.

Nos três ciclos:

- (i) Uma observadora (professora generalista do 1.º ciclo e 2.º ciclo, variante de Educação Visual e Tecnológica, desde 1999, licenciada pela Escola Superior de Educação do Porto, a exercer funções numa turma do 3.º ano, da E.B. 1/J.I. de Benguiados);
- (ii) Uma investigadora (professora generalista do 1.º ciclo e 2.º ciclo, variante de Educação Visual e Tecnológica, desde 2002, licenciada pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, a exercer funções na turma em estudo, 3.º ano, da E.B. 1/J.I. de Benguiados).

3.4.3.1. Papel da Investigadora

Em todos os ciclos, o meu papel de investigadora consistiu na implementação, reflexão e avaliação das estratégias educativas, relacionadas com os conceitos em estudo e com as técnicas de recolha de dados. Serviu para apoiar os alunos na articulação das suas necessidades e interesses e na aquisição de todos os conceitos, preparando todos os instrumentos de trabalho, observando, questionando, registando os comentários dos intervenientes ao longo da acção, implementando estratégias e actividades e usando técnicas e materiais, previamente estabelecidos pela equipa de trabalho.

No ciclo três, a investigadora actuou como facilitadora, ajudando os alunos a encontrarem caminhos para ultrapassarem lacunas ao nível do ensino-aprendizagem, planificou a avaliação e reflectiu todas as actividades das aulas. Conduziu a sua investigação de forma sistemática e rigorosa, recolhendo informações, fomentando a confiança e partilhando saberes entre todos os intervenientes, discutiu, reflectiu e avaliou com os alunos os resultados do estudo, ao nível das suas aprendizagens, necessidades, interesses e dificuldades.

Segundo Yin (1989) a investigadora não é uma observadora passiva, porque ela própria desempenha, no momento do estudo, vários papéis interventivos.

Para Bogdan e Biklen (1994) a investigadora assume vários papéis diferentes: inquiridora; ouvinte; exploradora; negociadora; avaliadora; narradora; observadora e professora, pois cabe-lhe a selecção das perguntas e dos instrumentos de trabalho e a tomada de decisões.

3.5. Recolha de dados

A recolha de dados tem como principal finalidade registar o que aconteceu nos três ciclos, de forma, a que fosse possível reflectir e avaliar contínua e sistematicamente.

Foram identificados formas de recolha de dados, durante o planeamento e implementação da mudança curricular e formas de avaliação das atitudes e comportamentos, relativamente à mudança, depois de colocadas em prática, ao longo dos três ciclos. As informações recolhidas, a partir da utilização dos diversos instrumentos, foram registadas o mais fielmente possível, com a preocupação de descrever, analisar e interpretar todos os dados recolhidos. Assim, foram utilizados comentários das crianças e dos adultos, foram recolhidas e analisadas as opiniões e as notas de campo da observadora, no sentido de se perceber e concluir que estas foram eficazes ao estudo e que existirão alterações a introduzir, em futuras práticas e investigações.

De referir, que os primeiros dados recolhidos, através das entrevistas aos seis convidados, foram bastante úteis e pertinentes à realização das perguntas seguintes.

A câmara fotográfica e de filmar foram usadas em todas as aulas do terceiro ciclo da investigação, facilitando a observação e análise dos processos pedagógicos e permitindo à investigadora uma visão mais global e correcta, no momento da apresentação dos resultados.

Os métodos e técnicas usados para a recolha dos dados foram os mencionados:

- (i) Notas de campo;
- (ii) Observações participantes;
- (iii) Planos de aula;
- (iv) Entrevistas;
- (v) Comentários escritos dos alunos;
- (vi) Fichas de trabalho;
- (vii) Trabalhos de arte (desenhos, pinturas e modelação em barro);
- (viii) Vídeo e fotografia;
- (ix) Questionários.

3.5.1. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados

Como instrumentos de trabalho foram utilizados nos três ciclos da investigação, as notas de campo, as observações participantes, os registos audiovisuais, os registos visuais e escritos, a entrevista e os questionários, de modo a satisfazer os objectivos deste estudo e encontrar respostas ao problema e às questões da tese.

Segundo Graue e Walsh (2003), os dados recolhidos *provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse* (p. 94).

O uso de múltiplos métodos de recolha de dados contribui para desviar certas incertezas ou evitar subjectividades, pelo que foram recolhidos vários dados ao longo dos três ciclos da investigação - acção e usadas técnicas diversificadas, como:

- (i) Notas de campo;
- (ii) Observações participantes;
- (iii) Registos audiovisuais, visuais e escritos;
- (iv) Entrevistas;
- (v) Questionários.

As notas de campo e as observações participantes permitiram, sistematicamente, descrever, apresentar as ideias e fazer reajustamentos e mudanças, reflexões e avaliações de todo o processo pedagógico e dos resultados.

Os registos visuais e escritos das crianças, realizados em momentos diferentes do ciclo três da investigação-acção, constituíram um valioso dado de interpretação e análise, sobre o que se pretendia investigar, verificar e concluir.

Os registos audiovisuais, gravações em vídeo e fotográficos, serviram para registar visualmente a dinâmica de todo o percurso da intervenção curricular, gestos e atitudes dos participantes e trabalhos dos alunos.

A técnica da entrevista constituiu um instrumento fundamental na recolha de histórias de vida, junto dos seis convidados e de outros familiares dos alunos.

A técnica do questionário foi essencial à recolha de dados, junto dos docentes e alunos do 3.º ano, permitindo à investigadora reflectir e avaliar todo o processo de ensino - aprendizagem, chegar a conclusões mais pertinentes, modificar futuras práticas e propor novas investigações.

3.5.1.1. Notas de Campo

Segundo Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo correspondem ao *relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflecte sobre os dados de um estudo qualitativo*, pretendem melhorar a qualidade da escrita e a destreza manual, face a uma série de registos realizados de forma contínua e sistemática, saídos directamente das suas cabeças e representando um estilo particular, sempre reflectido e muito ponderado (p.150).

A investigadora e observadora, durante cada encontro, registaram e descreveram toda a acção, tiraram notas de campo e registaram algumas impressões *in loco*, que as levaram a reflectirem e a avaliarem as falhas e os sucessos dos intervenientes, face a tudo que lhes fora proposto (Cohen e Manion, 1990, p. 171). Tudo o que foi considerado importante foi registado e analisado, para ajudar a recordar e a entender o contexto, compreender os comportamentos e as acções dos alunos. As vantagens de utilização deste instrumento foram várias, pois permitiram durante a análise, relembrar factos e acontecimentos, de forma a que outras pessoas experimentassem, indirectamente, o que aconteceu nesta investigação, uma vez que continham

comentários dos alunos e textos mais descritivos, tão úteis à reflexão e avaliação das intervenções, ao desenvolvimento profissional e pessoal da investigadora e professora.

3.5.1.2. Observações Participantes

Nesta investigação, a observação participante esteve sempre presente nos três ciclos da acção e foi levada a cabo pela investigadora e observadora.

Segundo Graue e Walsh (2003) a observação participante

fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada (pp. 127 e 128).

Na perspectiva de Serrano (1994, p. 25), a observação participante tem lugar quando um observador participa na vida do grupo, conversa com os seus membros, estabelece contactos próximos com eles e tenta assegurar que a sua presença não perturbe ou interfira no percurso natural dos acontecimentos.

Segundo Cohen e Manion (1994, pp. 107-110) a observação participante leva a investigadora a participar activamente na investigação e a integrar-se na amostra. Referem, como vantagens, que:

- (i) A observação participante é mais eficaz, do que as experiências e pesquisas, quando se pretende recolher comportamentos e acções não verbais;
- (ii) Na observação os investigadores são capazes de discernir comportamentos diferentes dos habituais e tomar notas apropriadas, acerca das características mais salientes;
- (iii) Os estudos realizados através da observação se estendem por um longo período de tempo, permitindo aos investigadores desenvolverem uma relação mais afectiva e informal com a amostra que estão a observar, geralmente em ambientes mais naturais, do que os que são utilizados em pesquisa e experiências;
- (iv) Os estudos realizados através da observação são menos reactivos, do que os outros métodos de recolha de informação. Por exemplo, em experiências de laboratório e em pesquisas que dependem de respostas verbais para perguntas estruturadas, pode haver um desequilíbrio sobre os dados que os investigadores pretendem investigar.

No entanto, salientam algumas desvantagens, tais como a subjectividade:

- (i) Os valores imergidos da observação participante são, várias vezes, descritos como subjectivos, influenciáveis, impressionistas e com falta de avaliação científica.

Nesta investigação, a observação participante, como utensílio de recolha de dados e enquanto processo de tomada de decisão, teve lugar na sala de aula, local onde ocorreu as

intervenções, recolheu-se respostas e observou-se comportamentos dos alunos e professores. Foi completada *in situ* ou após a acção, a partir das notas escritas da investigadora e observadora. Permitiu à investigadora perceber o funcionamento familiar, social e cultural da amostra, sobretudo das crianças, num curto espaço de tempo.

3.5.1.3. Registos Audiovisuais, Visuais e Escritos

No contexto deste estudo, foram usados registos audiovisuais, fundamentais ao auxílio da memória e confirmação de todos os outros registos escritos, que captaram aspectos visuais das acções.

O uso da máquina fotográfica digital e da câmara de vídeo permitiu, ao invés do que defendem Bogdan e Biklen (1994, p. 143), que se conseguissem excelentes registos das acções, gestos, comentários e expressões das crianças e que a investigadora, segundo Pérez (1998, pp. 51-52), obtivesse uma grande quantidade de informação, sobre a realidade circundante, como suporte à memória e reflexão de todos os pormenores, que de outra forma, teriam sido facilmente esquecidos.

É de referir que houve uma habituação rápida aos dois instrumentos de recolha de dados, embora tenha consciência que este método de recolha de informação pode ser muito perturbador e constituir um elemento de distração.

Nos dois primeiros ciclos não foi usada a câmara de filmar, porque receei que este inibisse as respostas e acções dos professores, encarregados de educação e funcionárias da escola. Preferi interagir com eles, naturalmente, conversando, tirando notas e observando.

No ciclo três comecei a usar as duas câmaras. Na primeira sessão, alguns alunos revelaram momentos de distração, face a outros que se tornaram indiferentes ao objecto. Duas reacções diferentes, que foram superadas nos minutos seguintes, após todos os alunos se sentirem familiarizados com o equipamento. Decidi que a câmara de filmar deveria permanecer fixa, ao longo das sessões, interferindo pouco com as acções dos alunos.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a máquina fotográfica, um instrumento familiar aos alunos, não gerou reacções estranhas em nenhum dos intervenientes, apesar de ter sido usada de duas maneiras, como suporte dos registos visuais dos alunos e análise dos mesmos. E mencionam que é,

um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir (p. 189).

Collier refere que *a câmara é um excelente meio de estabelecer relação, entre a investigadora e os intervenientes (In Bogdan e Biklen, 1994, p. 189).*

As gravações em vídeo foram realizadas em cassetes e passadas atempadamente, pelo técnico da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, para suporte digital, facilmente manuseadas, visualizadas num computador e analisadas.

As fotografias digitais foram armazenadas em ficheiros, num computador portátil, permitindo um rápido e eficaz acesso, sem custos e desperdícios de tempo e permitindo o armazenamento de um grande número de fotografias, face à utilização de um cartão de 512Mb. A transcrição à mão, do som das cassetes, foi realizada de forma parcial e não total, uma vez que se pretendia registar apenas, os comentários dos alunos mais importantes ao estudo

As duas câmaras, associadas aos outros instrumentos, permitiram obter imagens necessárias e oportunas à análise dos dados e a futuras investigações e complementaram as notas de campo, as observações participantes e todos os outros dados recolhidos.

Neste estudo, todas estas produções foram efectuadas no interior da sala de aula e da biblioteca da escola.

Os registos visuais e escritos, realizados pelos alunos, foram complementares ao estudo e descritos nesta investigação em momentos diferentes, por constituírem um valioso dado de análise/ interpretação e avaliação das aprendizagens dos alunos.

3.5.1.4. Entrevista

A entrevista, segundo Morgan baseia-se numa conversa intencional, entre duas pessoas ou mais, geralmente, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre as pessoas em estudo (In Bogdan e Biklen, 1994, p. 134). Numa investigação qualitativa, a entrevista pode ser usada de duas formas diferentes:

- (i) Como estratégia para a recolha das histórias de vida;
- (ii) Em parceria com a observação, as notas de campo e as outras técnicas seleccionadas.

Nesta perspectiva, Bogdan e Biklen (1994) defendem que uma boa entrevista torna os sujeitos mais confiantes, capacita-os de uma linguagem mais fluida e aumenta a riqueza de dados, tão enriquecedores à investigação em causa e ao problema inicial (p. 136). Referem que a entrevista

é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (1994, p. 134).

Nesta investigação, a entrevista atendeu a um guião com questões abertas, que possibilitaram aos sujeitos entrevistados, seis convidados, a modelação dos seus conteúdos, após a investigadora os ter motivado e encorajado ao diálogo e à colaboração activa.

3.5.1.5. Questionário

O questionário, segundo Bell (1997), corresponde a uma técnica, que consegue recolher boa informação se o inquérito formulado for bom, se fornecer informação necessária ao investigador, se for aceite pelos sujeitos em estudo e se não levantar novas questões ou problemas, no momento da sua análise e interpretação (p. 99).

Oppenheim refere que é difícil planificar um bom inquérito, que mesmo as pessoas com uma linguagem simples e abundante e com um senso insólito, têm dificuldades em formular um questionário, já que estes factores não são suficientes à sua concepção. Este investigador defende que é preciso

atentar na selecção do tipo de questões, na sua formulação, apresentação, ensaio, distribuição e devolução dos questionários.

(In Bell, 1997, pp. 99 e 100)

Por outro lado, Bell (1997) refere vantagens deste instrumento, afirmando que constituem uma forma rápida e, relativamente, barata de recolher informação, se pensarmos que os inquiridos responderão em concordância com os objectivos da investigação (p. 100). Neste sentido, refere-se que nesta investigação, a técnica do questionário foi utilizada como um importante instrumento de pesquisa e uma ferramenta crucial, ao nível da recolha de dados. Esta técnica envolveu várias semanas de planeamento, leitura, trabalho de investigação, preparação e validação, questionário-piloto validado por dois profissionais da educação artística de outra instituição, antes da investigadora a implementar aos sujeitos em estudo. Neste caso, menciona-se que os questionários usados, foram delineados a partir dos principais assuntos operacionais, que foram investigados, dos erros e lacunas identificados e do desenho desta investigação, uma vez que nenhum questionário pode ser implementado, se o investigador não tiver uma completa especificação das variáveis que pretende avaliar/medir e dos instrumentos que tem de construir (Idem, pp. 100-116). A investigadora monitorizou precisamente os dois questionários, em duas amostras na mesma escola, cada uma com um elemento, com características semelhantes ao que constituíram a população em estudo, a fim de corrigir e evitar possíveis falhas, durante a realização dos questionários. Investiu algum tempo na planificação dos dois questionários pilotos e preparou cuidadosamente os respectivos guiões, para obter *um questionário bem concebido e*

com boa apresentação e poupar dias de trabalho e tempo, durante a análise e interpretação dos dados (Idem, p. 111). Este investigador alega que,

o exercício-piloto consiste em descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação (...), de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder (...).

(Idem, pp. 110)

3.6. Análise de Dados

Para Bogdan e Biklen (1994) a objectividade que se deve manter na análise de dados, relaciona-se com a integridade e com a honestidade do investigador, no momento da descrição dos dados recolhidos (p. 295). E para a investigadora e jornalista Jessica Mitford a objectividade conduz à anulação do ponto de vista pessoal, pois defende que,

[o] rigor é essencial, não só para a integridade do trabalho, mas também para evitar processos por difamação, (...), e quaisquer modificações naquilo que é dito (...).

(In Bogdan e Biklen, 1994, p. 296)

A análise de dados deve ser feita ao longo do estudo e não apenas após a recolha de todos os dados, (Le Compte e Preissle, 1993, In Pérez, 1998, p. 189). Assim, refere-se que a análise desta investigação - acção incidiu no exame e comparação dos dados recolhidos, nas fontes atrás mencionadas e na transcrição das informações obtidas, nas entrevistas e questionários, a partir dos textos escritos e das suas audições gravadas, e nas notas de campo da investigadora e observadora.

As respostas dadas pelos docentes e alunos foram todas codificadas e comparadas, ajudando a investigadora a seleccionar a informação mais relevante e a tomar decisões, sobre os passos seguintes, que consistiu na selecção de temas ou categorias de análise, no capítulo IV.

Os dados recolhidos, distribuídos pelos quatro temas, incluíram opiniões e pensamentos da investigadora e observadora e diálogos das crianças e adultos. Denzin e Lincoln (1998) falam da selecção de temas (p.115), como os seleccionados para o capítulo V:

- 1- Conceitos de Cultura e Tradição;
- 2- Estratégias de Ensino-Aprendizagem;
- 3- Recursos Utilizados;
- 4- Diálogos Intergeracionais.

Enquanto que outros autores referem os conjuntos de dados, com denominações diferentes, como as *categorias de codificação* de Bogdan e Biklen (1994, p. 221) e a *codificação* de Graue e Walsh (2003, p.194).

A análise de dados serviu para verificar se os principais objectivos deste estudo, foram desenvolvidos e se foram obtidas respostas adequadas às questões chave, após a investigadora ter formulado as questões, a partir do problema inicial, revisto a revisão da literatura e o plano geral, feito novas leituras e investigações, sempre relacionadas com a educação em arte, ao nível nacional e internacional e a partir de fontes primárias e secundárias (livros, artigos, currículo nacional do Ensino Básico e internet), lido e relido as suas notas de campo, as da observadora, já transcritas para um processador de texto, e visualizado as gravações em vídeo, já organizadas em suporte digital, analisado as várias respostas dadas pelos docentes e alunos e apresentado as informações mais relevantes ao estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), nesta investigação, foi realizado um trabalho mecânico dos dados recolhidos e tornado *maneável algo de potencialmente complexo*, permitindo à investigadora a realização de leituras mais organizadas e eficazes e direccionando múltiplos esforços, após vários trabalhos de campo (p. 232).

3.6.1. Calendarização das Reuniões

Ciclo 1	Datas
1ª reunião	12 de Outubro de 2006
2ª reunião	16 de Outubro de 2006
3ª reunião	19 de Outubro de 2006
Ciclo 2	Datas
1ª e 2ª reuniões	23 e 24 de Outubro de 2006
3ª reunião	3 de Novembro de 2006
Ciclo 3	Datas
1ª reunião	7 de Novembro de 2006
2ª reunião	8 de Novembro de 2006
3ª reunião	9 de Novembro de 2006
4ª reunião	14 de Novembro de 2006
5ª reunião	15 de Novembro de 2006
6ª reunião	22 de Novembro de 2006
7ª reunião	23 de Novembro de 2006
8ª reunião	13 de Dezembro de 2006

3.6.2. Triangulação dos Dados Recolhidos

Na perspectiva de Cohen & Manion (1990) a triangulação corresponde ao *uso de dois ou mais métodos de recolha de dados, no estudo de algum aspecto do comportamento humano* (p. 233).

Assim, a recolha dos dados e os pontos de vista permitiram a sua triangulação, ao longo dos três ciclos, no momento da descrição de todas as particularidades encontradas no contexto em questão e das respostas dadas pelos sujeitos da investigação, da análise e interpretação dos mesmos, comparando-os e relacionando-os entre si, de forma a assegurar a redução da subjectividade e melhorar a maior compreensão do estudo (Pérez, 1998, p. 189).

3.7. Considerações Éticas

Começa-se por dizer, que a ética está relacionada com a honestidade e a confidencialidade, com *a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos factos* (Graue e Walsh, 2003, p. 76).

Neste estudo foram contempladas algumas questões éticas, relacionadas com a comunicação, o acordo mútuo, a confidencialidade, a fidelidade, a autorização, o respeito, o acordo e a informação dos resultados obtidos, às pessoas envolvidas no estudo, e realizados todos os agradecimentos, a todas as pessoas envolvidas directa e indirectamente.

Todos os dados foram recolhidos no contexto real a observar, após a obtenção de todas as autorizações solicitadas, pois como refere Lee (2003) *o estudo das pessoas sem a sua permissão viola alguns importantes princípios éticos* (p. 92). Este autor argumenta que todas as pessoas devem ter conhecimento, autorizando ou não a sua participação em qualquer investigação, sob a pena de ser violado o princípio de autonomia e de privacidade. Assim, antes de iniciar a recolha dos dados, a investigadora tentou tomar todas as precauções éticas necessárias à privacidade, como:

- (i) Pedir permissão por escrito, ao Conselho Executivo, para a realização do estudo e da reunião do dia 19 de Outubro de 2006, e aos encarregados de educação dos alunos, para a utilização de dois instrumentos de recolha de dados, como a câmara de filmar e a máquina fotográfica, facilitando o acesso ao campo e a comunicação. Foram esclarecidos todos os intervenientes, com lealdade e objectividade, do que era pretendido, passando estes a confiar na investigadora e a tornarem-se mais espontâneos nas suas atitudes, e da publicação na tese, das fotografias seleccionadas;
- (ii) Respeitar a questão do anonimato, criação de siglas e números para a identificação dos alunos, docentes e convidados.

Coube à investigadora estar atenta, tentando contornar e mesmo resolver os problemas, que as duas câmaras audiovisuais possam acarretar, se ameaçarem a privacidade e o anonimato

dos intervenientes. Tratar todos os dados recolhidos, durante a investigação, com cuidado e rigor e usar siglas e números na identificação de todos os intervenientes da acção (Ver Anexo II, Tabelas 7 e 8).

Sumário

Neste capítulo foram descritas e justificadas as escolhas do método de investigação - acção, identificado o contexto, a amostra e os instrumentos de recolha de dados. Todos os instrumentos foram descritos e justificados, assim como a forma como foram utilizados e analisados. Igualmente, foram relatados, algumas considerações éticas, relacionadas com as questões de permissão, confidencialidade e respeito pelos participantes, na descrição e análise dos dados.

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

4. Introdução e Finalidades

Este capítulo descreve, reflecte e avalia os três ciclos da investigação - acção, decorridos na E.B.1/ J.I. de Benguiados, Vila do Conde, numa turma, do 3.º ano com dezassete crianças, entre os meses de Setembro a Dezembro de 2006, tendo como participantes dez docentes e seis convidados e tendo em conta as opções metodológicas, as estratégias, os procedimentos seguidos em todas as situações específicas em que decorreu a acção, os instrumentos e as técnicas usadas, e está dividido em duas partes:

- (i) Descrição dos três ciclos da acção;
- (ii) Reflexão e avaliação dos três ciclos da acção.

4.1. Descrição dos Três Ciclos da Investigação - acção

4.1.1. Descrição do Ciclo Um

O ciclo um da investigação - acção decorrido entre Setembro e Outubro de 2006, serviu para a investigadora organizar a revisão da literatura, relacionada com teorias e práticas de vários autores nacionais e internacionais, formar a equipa de trabalho (investigadora e observadora), redefinir, confirmar e reflectir o problema da investigação, seleccionar o método, definir as questões e as técnicas de recolha de dados. Nesta investigação, a investigadora convidou uma colega da mesma escola, para ser sua colaboradora, por sentir uma grande afinidade e proximidade em termos profissionais, empatia e boa comunicação e por possuir a mesma formação profissional, professora generalista do Ensino Básico e especialista em Educação Visual e Tecnológica. Ela colaborou na selecção dos materiais, estratégias e actividades da investigação - acção e na recolha dos dados. Por vezes auxiliou nas gravações audiovisuais, fez notas de campo, reflectiu e avaliou os dados recolhidos, em conjunto com a investigadora, ao longo do ciclo um. Neste ciclo foram realizadas três reuniões, encontros informais, entre a investigadora e a observadora, a fim de se confirmar e redefinir o problema desta investigação, testar o problema diagnosticado, conversar sobre o Projecto *O Lugar das Tradições em Família*, discutir a pertinência desta investigação e a sua adequação ao problema e seleccionar estratégias e actividades a serem implementadas nos ciclos seguintes. Em cada reunião, a equipa de trabalho reflectiu e avaliou a reunião passada e preparou a reunião seguinte e consequentemente, o ciclo seguinte.

Na primeira reunião, 12 de Outubro de 2006, a investigadora informou a sua colaboradora da sua disponibilidade de horários e calendarizou, em conjunto e atempadamente, as reuniões a levar a cabo durante a investigação, facilitando os encontros e a preparação das

actividades, estratégias e recursos. O primeiro contacto da investigadora com a colega foi informal, mas previamente combinado por ambas, no final de uma das aulas da mesma. Nesse primeiro encontro, a investigadora referiu que iria precisar de toda a sua colaboração, antes, durante e depois de implementar o projecto curricular, implicando um grande envolvimento e uma cooperação constante e contínua. Seguidamente descreveu à colega as características da sua turma do 3.º ano, grupo constituído por dezassete alunos, sem grandes problemas de aprendizagem, à excepção de dois alunos (J e K) do Ensino Especial. Ambas conversaram sobre a pertinência desta investigação, reflectindo e discutindo sobre os conceitos chave da mesma, após ter-se confirmado/ redefinido o problema da investigação. Foi apresentado o Projecto e o método de investigação escolhido e as suas características, num crescente envolvimento profissional.

Na segunda reunião, 16 de Outubro de 2006, falou-se mais sobre o método de investigação - acção e a forma como se deveria actuar. Dialogou-se sobre a pertinência da investigação e definiram-se as finalidades da investigação - acção. Preparou-se a reunião do dia 19 de Outubro com os encarregados de educação dos dezassete alunos, as quatro funcionárias da escola e a observadora. Contactaram-se telefonicamente e por carta todos os convidados, expondo-se os objectivos e informando o dia, hora e local da reunião. Foi feito um pedido de autorização ao Conselho Executivo do agrupamento, para a realização dessa reunião e prepararam-se as questões para um questionário a dar aos docentes, tendo em atenção os conceitos e as questões chave da investigação - acção.

No dia 19 de Outubro, pelas 18H30, realizou-se a terceira reunião. A investigadora conduziu a reunião de forma informal com os seus vinte convidados, convidando-os a fazerem uma breve apresentação. Seguidamente, apresentou o tema do Projecto e explicou as suas finalidades, para que estes dessem sugestões e sentissem vontade de colaborar e participar. Referiu a pouca valorização da Cultura de Rua e a necessidade de enfatizar esse saber, no âmbito da sua sala de aula, referindo e partilhando saberes sobre as tradições locais do passado e do presente. A observadora ia tomando notas e fazendo registos escritos, ao longo da reunião, de alguns argumentos dos convidados sobre o problema da investigação e a forma como estes iriam ser abordados em contexto sala de aula, no ciclo três. Foram discutidos saberes relacionados com a identidade cultural e social, como as histórias de vida, e a forma como tais conhecimentos podiam contribuir para alargar os conhecimentos da história e da cultura nativa destas crianças. Ficou claro, ser necessário organizar uma aula onde os convidados pudessem partilhar e transmitir as suas crenças e tradições culturais. Assim, a investigadora referiu que seria conveniente que os dezassete alunos os entrevistassem na primeira aula do Projecto, de forma a, num curto espaço de tempo, se recolherem o maior número de narrativas. No entanto e apesar

dessa colaboração ser muito importante e existir interesse de todos os familiares, alguns dos convidados disseram que por razões profissionais, não poderiam estar presente no dia da entrevista. Seis convidados prontificaram-se a colaborar na actividade da entrevista (quatro avós, uma bisavó e uma funcionária da escola). Uma das funcionárias manifestou interesse em participar e contar as suas histórias de vida e referiu que na sua região as pessoas:

comiam todas em rodinha no chão, em cima de uma manta...

(Observadora, 19 de Outubro de 2006)

A investigadora aproveitou a oportunidade para falar das vantagens da fotografia e do vídeo numa investigação desta natureza, solicitando autorização por escrito a todos os encarregados de educação presentes e depois aos ausentes, para o registo fotográfico e as gravações em vídeo dos gestos, expressões e pormenores dos trabalhos de expressão dos seus educandos. Explicou que esses dados seriam obtidos, através do registo áudio e vídeo, e apenas utilizados como auxílio da memória e suporte de registo para a descrição e análise dos dados mais pertinentes de investigação.

Para finalizar, a equipa de investigação decidiu que os seis convidados deveriam identificar-se no dia da entrevista, expondo os seus dados pessoais, como o nome, a idade, o grau de parentesco da(o) aluna(o) e naturalidade.

4.1.2. Descrição do Ciclo Dois

O ciclo dois constou de duas fases:

- (i) Preparação das actividades práticas, sessões ou aulas, a implementar no ciclo três da investigação;
- (ii) Implementação do questionário aos dez docentes da E.B. 1/ J.I. de Benguiados.

Este ciclo decorreu entre 23 de Outubro a 3 de Novembro de 2006 e envolveu três reuniões informais entre a investigadora e a sua colaboradora. Essas reuniões tiveram como finalidade reflectir os conceitos a introduzir no Projecto, planificar as oito aulas e preparar os recursos a implementar no terceiro ciclo da acção. Assim, foram seleccionadas estratégias, actividades, recursos e definiram-se todos os passos, a seguir no ciclo seguinte. Os métodos e técnicas de recolha de dados utilizados neste ciclo dois foram:

- (i) Observações participantes;
- (ii) Notas de campo directas e indirectas;
- (iii) Um questionário;

- (iv) Comentários escritos;
- (v) Planos de aula.

Foi desenhada uma entrevista realizada aos convidados, e preparadas as fichas de trabalho (Ver Anexos V e VI) e o questionário (Ver Anexo IX), dirigidos aos alunos. Neste mesmo ciclo implementou-se o questionário aos dez docentes da escola, que se tinham prontificado colaborar. Esse questionário foi distribuído no dia 24 de Outubro de 2006 (Ver Anexo VII), juntamente com uma carta formal (Ver Anexo III), e reenviado à investigadora nas duas semanas seguintes.

Nos dias 23 e 24 de Outubro de 2006, a investigadora e colaboradora encontraram-se e discutiram as notas de campo tiradas no dia da reunião com os vinte convidados, reflectiram e tomaram decisões conjuntas, com o propósito de tornar a cultura mais valorizada e todos os intervenientes mais conscientes e críticos, levando as crianças a descobrir, valorizar a Cultura de Rua e os Espaços Plurais através da arte e aproveitando os saberes familiares, as suas histórias de vida e os aspectos da cultura e tradição local. Assim, desenharam uma sequência de oito aulas, seleccionaram estratégias, actividades, recursos e definiram todos os passos a seguir. Reflectiram e avaliaram, com base na análise de todos sobre estes elementos e instrumentos de recolha de dados.

No dia 3 de Novembro de 2006, a mesma equipa de trabalho começou a descrever e a discutir os dados recolhidos nos questionários aos docentes. As observações participantes, os registos da observadora, as conversas informais entre a investigadora e dois docentes e as respostas dadas por todos os docentes, no questionário, foram alvo de reflexão, avaliação e reformulação dos planos de aula, a implementar no ciclo três.

À questão *Como é que o/a colega do 1º ciclo promove o conhecimento de cultura e tradição nas suas aulas?*, todos os docentes inquiridos referiram que abordam estes conceitos nas suas salas de aula, mas não explicaram com objectividade como o fazem. Oito dos dez docentes disseram que promovem a cultura e tradição de forma tradicional, através da oralidade (conto de histórias, lengalengas, canções populares, receitas culinárias e provérbios populares), da exploração de temas populares, da elaboração de trabalhos escritos, das visitas de estudo ao meio local e aos museus, do visionamento de filmes, da pesquisa às suas famílias e avós, da consulta de livros, do envolvimento com a comunidade educativa e local, da comemoração de festas tradicionais, da prática de jogos tradicionais da região e da partilha de experiências com colegas e famílias. Três docentes disseram que a promoção é feita no decorrer das aulas, sempre que necessário e oportuno, sempre que surge na aula alguma questão sobre o assunto e sempre

de acordo com o que se tem planificado. Dois dos dez docentes falaram das novas tecnologias, da recolha de informação na biblioteca e no computador, através da internet, outro docente referiu que relaciona a visita de estudo com o programa educativo dos alunos, ao nível da disciplina de História e de outros saberes.

À questão *Essas abordagens promovem a interdisciplinariedade, entre as diversas disciplinas?*, todos os docentes responderam afirmativamente, mas um docente não referenciou nenhum exemplo, pois referiu que essas abordagens promovem a interdisciplinariedade, *se o professor propuser actividades de leitura/ escrita, matemática ou áreas de expressão relacionadas com o tema* (docente C).

Em relação à mesma questão, da interdisciplinariedade, apresenta-se numa tabela (Ver Tabela 1) todos os dados recolhidos e tratados.

Tabela 1 - Questão da interdisciplinariedade

Disciplinas	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Educação Física	Expressão Plástica e Comunicação Visual
Docente A	Escrita e construção das regras	Área do campo e contagem dos pontos	Jogo da pela	Jogar	_____
Docente B	Recolha e compilação de receitas	Quantidade e custos	Gastronomia tradicional de cada região	_____	Confeção e apresentação estética dos resultados
Docente D	Leitura e redacção de textos	Problemas	Pesquisa dos aspectos históricos	_____	Desenho
Docente E	Exploração de textos	Situações problemáticas	Construção de cartazes informativos	_____	_____
Docente F	Trabalho escrito	Exercícios	Trabalho de investigação, conhecer os costumes antigos ou a terra	_____	Cartaz
Docente G	_____	O século	O século, o tempo e o espaço	_____	_____
Docente H	Recolha	_____	_____	_____	_____
Docente I	Diálogo	_____	As rochas, o património, outras culturas e tradições	_____	_____
Docente J	Elaboração de textos colectivos	Cálculo mental	_____	_____	_____

À questão *Quando desenvolve actividades de Expressão Plástica, como introduz esses conceitos?*, todos os docentes referiram que abordam os conceitos de Cultura e Tradição, recorrendo:

- (i) A um registo diferente da escrita (docente A);
- (ii) Às histórias, peças de teatro ou dramatizações (docente B).

- (iii) Às várias linguagens visuais (docente C);
- (iv) À motivação, visualização de imagens, trabalhos e experiências anteriores (docente D);
- (v) À interdisciplinariedade (docente E);
- (vi) Às vivências dos alunos (docente F);
- (vii) À época do ano (docentes G e H);
- (viii) À exploração de outras culturas (docente I);
- (ix) Às vivências dos alunos (docente J).

O docente B referiu que o trabalho de Expressão Plástica:

não passa de uma actividade de “relaxe” criando algo que já foi abordado nas outras áreas do saber, pois não necessita de tanta motivação para cativar o interesse dos alunos.

À questão *Como é que a cultura do quotidiano das suas crianças é explorada nas suas aulas?*, as respostas dadas pelos mesmos inquiridos, revelam que o diálogo é a estratégia mais usada pelos nove dos dez docentes, para fazer a ligação entre o passado e o presente, como troca de experiências, para explorar a cultura quotidiana, incentivar a partilha e dar início a outros temas. Três dos dez docentes (A, C e F) falaram da *hora das novidades*, como sendo uma actividade oral usada por eles, para explorar as vivências dos alunos ou os temas do currículo ou os acontecimentos da região, como as festas, as celebrações e os temas da disciplina Estudo do Meio. Um docente (A) referiu o diário como registo das experiências do dia-a-dia. Dois docentes (A e F) acrescentaram o diálogo e o registo escrito. Três docentes (E, G e J) referiram a expressão visual, como a pintura livre. Dois docentes (G e I) falaram da expressão e um docente (G) falou do desenvolvimento crítico e criativo.

À quinta questão, relacionada com os recursos utilizados, nove dos dez docentes enunciaram recursos diversificados, enquanto que um docente (G) não fez qualquer referência. Cinco docentes disseram que costumam usar recursos humanos e concretamente a família, como os avós e a comunidade educativa. Seis docentes utilizam livros, como os manuais escolares, enquanto que um docente serve-se de documentos escritos. Cinco docentes usam recursos visuais, como as fotografias, imagens e gravuras. Três docentes servem-se das visitas de estudo e quatro docentes servem-se dos recursos áudio visuais, como o computador, a internet e o vídeo. Um docente ainda disse que usa panfletos, um outro docente serve-se dos objectos familiares e dois docentes disseram que usam artefactos e objectos do artesanato.

4.1.3. Descrição do Ciclo Três

O ciclo três decorreu entre os meses de Novembro e Dezembro de 2006. Durante este período fizeram-se entrevistas a seis convidados e implementaram-se duas fichas de trabalho e um questionário aos dezassete alunos da amostra. Foram usados vários materiais, descritos e avaliados competências, objectivos, estratégias, actividades e técnicas de recolha de dados. As respostas dadas directamente pelos seis convidados e registadas pelos alunos na folha da entrevista, as análises críticas e reflexivas às mesmas respostas, as duas linguagens por eles utilizadas, plástica e escrita, a apresentação oral, individual e colectiva das histórias de vida recolhidas em casa junto dos familiares, a modelação em barro, a análise de imagens, as respostas dadas pelos mesmos alunos no questionário, e a reflexão em grande grupo, no final de cada aula, tornaram a equipa de trabalho mais consciente da evolução, intervenção e aprendizagem dos alunos. E foram feitas oito reuniões semanais, entre a investigadora e observadora, com o objectivo de reflectir e avaliar a aula passada e preparar a aula seguinte.

Este ciclo teve a colaboração de seis convidados (cinco familiares das crianças e uma funcionária da escola), dezassete crianças, uma observadora e uma investigadora. As finalidades deste ciclo foram as seguintes:

- (i) Introduzir conteúdos e estratégias multiculturais no currículo da Expressão Plástica, do 1.º ciclo;
- (ii) Testar e avaliar a sua eficácia no contexto português da Educação Artística, numa turma do 3.º ano, da E.B. 1/ J.I. de Benguiados.

Aula 1

Dia: 7 de Novembro de 2006

Horário: 16H00/18H00

Intervenientes: Professora; Observadora; Seis Convidados¹ e Dezasseis Alunos²

Objectivo:

Relacionar a Cultura de Rua com as Tradições familiares, do passado e do presente, a partir de uma entrevista a cinco familiares de alunos e uma funcionária da escola.

Conceitos: Cultura de Rua; Tradição e Comunicação.

Estratégias:

- Visita à sala de aula de familiares dos/as alunos/as e de uma funcionária da escola;
- Entrevista;

¹ Seis convidados, com idades compreendidas entre os 43 e os 70 anos, naturais de Vila do Conde e de Moçambique.

² Faltou um aluno, por motivos de saúde.

- Registos escritos e gráficos;
- Discussão em grupo.

Recursos: Colaboração directa de familiares dos/as alunos/as e de uma funcionária; Guião da Entrevista (Ver Anexo VIII); Papel e Lápis n.º 2.

Actividades:

- Entrevista;
- Registos gráficos;
- Debate.

Descrição:

A primeira aula foi estruturada em três partes:

(i) A primeira parte aconteceu, logo a seguir ao intervalo, por volta das 16H00, antes do início da entrevista. A investigadora e os alunos começaram por dar as boas-vindas aos convidados e iniciaram um diálogo entre todos. A investigadora aproveitou para relembrar a metodologia a adoptar, durante a realização da entrevista, as regras de comportamento e os cuidados que os alunos deveriam ter durante a recolha dos dados. Os alunos foram sensibilizados para a importância da concentração, disciplina, capacidade de comunicação e registo das respostas orais, tendo ficado claro que as respostas escritas de cada aluno, seriam primordiais para o desenvolvimento das actividades seguintes. Note-se que, no dia anterior, os alunos e a professora elaboraram o guião da entrevista, já pensado e negociado entre a professora e os seis convidados, que quatro alunos entregaram esse questionário aos seus familiares em casa, enquanto que a investigadora se encarregou de o dar à funcionária da escola. Refere-se que quatro alunos trouxeram os seus avós à sala de aula e que um aluno trouxe a sua bisavó. Desses quatro alunos, um fez-se acompanhar pelos seus dois avós.

(ii) A segunda parte da aula deu início à entrevista. A investigadora pediu aos convidados que se sentassem junto ao quadro negro, de frente para as crianças, atribuiu-lhes um código igual aos das crianças (Ver Anexo I, Tabela 9) para que estas só registassem as respostas dadas pelo convidado com o seu número, facilitando a recolha e a organização dos dados, e escreveu no quadro os nomes dos convidados, números, idades, graus de parentesco, nomes dos alunos seus familiares e naturalidades (Ver Tabela I, Tabela 8). Os quatro alunos que trouxeram os seus familiares ficaram com os seus números.

A investigadora deu início à entrevista, seguindo um guião previamente negociado e elaborado, e orientou as questões, enquanto que a observadora tomava as suas notas de campo e controlava a gravação em vídeo. Os alunos começaram a levantar as questões previamente negociadas, ouviram e registaram as respostas dos seus convidados, na folha da entrevista.

Houve dois convidados, que optaram por trazer escritas as respostas às questões da entrevista, de forma a sentirem-se mais confiantes e seguros. De referir, que todos os convidados responderam ordenadamente, de acordo com a ordem numérica atribuída, não influenciaram as opiniões dos outros convidados, nem entraram em conflito com nenhuma resposta dada, partilhando saberes e contando histórias relacionados com a quadra natalícia, no passado e no presente.

Face à questão *Como celebra a Ceia de Natal?*, todos os convidados afirmaram festeja-la durante a infância (Ver Tabela 2).

Tabela 2 - Ceia de Natal

Convidados	Pergunta 1
Convidado 1	O dia de Natal era o dia mais bonito e havia muita comida, fartura, como o bacalhau, as batatas e as couves. Juntava-se com os outros rapazes e iam cantar pelas ruas. As rabanadas eram feitas de vinho, aletria, nozes, avelãs e figos. Os presentes eram colocados num saquinho ao pé da lareira. Nos presentes só havia nozes e uns figos, nada mais, mas ficavam contentes, porque eram felizes, mas pobres. A Ceia de Natal era passada com mais duas ou três famílias, a comer, a cantar e a contar histórias, em cima das mantas, até o sino da igreja tocar, de manhã.
Convidada 2	Com a família reunida à volta da mesa, a comer batatas e bacalhau do miúdo. Colocavam o molho fervido com azeite, por cima do bacalhau. Na sua infância não havia muito que comer, mas tinha uma Ceia de Natal feliz. Comiam batatas e cobriam-se com os cobertores.
Convidado 3	Festejava a Ceia de Natal muito mal, porque eramos muito pobres.
Convidada 4	A sua mãe fazia bolos, na Ceia de Natal.
Convidada 5	Com a família. Faziam tudo para a Ceia, comiam em bacias e havia rabanadas. Havia pouca comida e prendas, mas tinham vinho da aldeia, pão e tostas. Inventavam instrumentos e tocavam músicas.
Convidada 6	Após o regresso de Moçambique, 12 anos, com a família, sem prendas e sem dinheiro. Comiam bacalhau e raia. Só quando começou a trabalhar, aos 18 anos, é que a sua família começou a dar e a receber prendas. Nessa altura, compraram um grande pinheiro e enfeitaram-no com bolinhas e chocalatinhos. No final da Ceia jogavam vários jogos, o bingo e o loto e faziam várias brincadeiras até chegar a meia-noite. Ela e os seus irmãos colocavam na chaminé o sapatinho, para que o Pai Natal colocasse lá as prendas, roupa e calçado.

Em relação à questão das diferenças e semelhanças encontradas entre o Natal no passado e no presente, todos os convidados apresentaram sugestões e responderam à questão (Ver Tabela 3), enquanto que a convidada 3 só falou do Natal do passado.

Tabela 3 - Diferenças e Semelhanças

Convidados	Pergunta 2
Convidado 1	Antes – Festejava a Ceia de Natal maravilhosamente com a família toda, eram pobrezinhos e por isso nunca recebeu qualquer brinquedo. Havia dinheiro para o bacalhau ou peixe seco, batatas e couves. Referiu que comiam o bacalhau, as batatas e as rabanadas, no chão, em grandes bacias de barro. No dia da Ceia, a sua mãe colocava palha no chão e mantas e convidava os vizinhos, para comerem e contarem histórias. Depois da Ceia, ficavam todos juntos a conversar, no <i>pagode</i> , em cima dos <i>torneiros</i> de palha, a contar histórias até à meia-noite, a comer castanhas e doces regionais da época, feitos em casa, como as rabanadas, a aletria e os filhozes. Agora – Desistiu do bacalhau ou do peixe seco e passou a comer arroz de cabidela, com a sua família. Reparte a Ceia de Natal com a sua família e dá presentes a todos. O Natal é mais feliz e existe mais brinquedos. No final da Ceia uns vêem televisão, outros conversam, outros jogam e ainda outros comem doces regionais
Convidada 2	Antes – O Natal era mais tradicional, não era melhor, nem havia presentes. Era uma festa muito diferente. Faziam-se as rabanadas, os filhozes e o creme. Tinha a maior Ceia do ano. O seu pai fazia o presépio. Agora – O Natal é muito importante. Disse que era feliz e que os presentes eram melhores.

Convidado 3	Antes – A Ceia era no chão porque não tinham mesa.
Convidada 4	Antes – Não gostava do Natal. Agora – Gosta do Natal, dos presentes
Convidada 5	Antes – Disse que faziam tudo. Não havia quase nada, nem presentes, mas havia tostas, vinho da aldeia, que a mãe trazia, rabanadas e bacalhau quando havia. Faziam as rabanadas num fogareiro, com vinho e tostas. Agora – Compram tudo.
Convidada 6	Antes – Natal pobre, mas alegre. A família era mais unida e eram felizes, apesar da fome ser maior. Comiam todos, a família, reunidos no chão em rodinha e em cima de uma manta. Gostava mais do Natal da sua infância. O Natal sempre foi uma festa muito bonita. Agora – O Natal é bom, existem prendas e ajuda-se os filhos. Os doces continuam a ser as rabanadas, a aletria e os bolinhos de cenoura, ainda feitos pela mãe.

Relativamente à questão *Achavam boa ideia participar nas actividades da escola?*, todos os inquiridos concordaram com ela, mas nem todos foram objectivos nas suas respostas (Ver Tabela 4), pois referiram ser importante colaborar com a escola, lembrar as tradições do Natal e disseram que gostaram desta iniciativa.

Tabela 4 - Participação nas actividades da escola

Convidados	Pergunta 3
Convidado 1	Acho boa ideia participar nas actividades da escola.
Convidada 2	Acho boa ideia participar, sempre que seja preciso. Devemos repetir esta iniciativa, para não se perder a tradição dos nossos antepassados. E até já se deveria ter feito à mais tempo.
Convidado 3	É muito importante participar. Eu gosto de vir à escola.
Convidada 4	Sim, porque agora aprende-se tudo e antigamente não.
Convidada 5	Agora a escola é melhor. Antes os professores eram muito rigorosos e batiam-nos.
Convidada 6	Acho boa ideia, pois é sempre bom lembrar as tradições do Natal.

À questão *Como gostaria de ver as crianças a festejarem as celebrações familiares?*, quatro convidados responderam que gostariam de as ver felizes, a festejar com a família, enquanto que dois convidados (4 e 5) responderam que o Natal é uma festa linda, da sagrada família, onde se celebra o nascimento do Menino Jesus, e que antigamente não se aprendia nada.

(iii) A investigadora, os alunos e os convidados iniciaram a terceira parte da aula, por volta das 17H30, procedendo a um pequeno debate, que se estendeu por trinta minutos. Assim, quatro alunos ainda interrogaram os convidados com mais questões, até a investigadora dar a aula por terminada.

A convidada 5 esteve sempre pronta a responder a todas as perguntas, com o seu bom humor, disponibilidade e confiança e chegou mesmo a responder a questões que eram direccionadas a outros convidados.

Treze alunos comunicaram que a apresentação das histórias de vida foi muito boa, mas insuficiente, pois também gostariam de conhecer as histórias de vida dos seus familiares. Assim, a professora propôs a todos os alunos, que em casa, junto dos seus familiares recolhessem histórias de vida, que seriam apresentadas na aula seguinte a todos os seus colegas, tendo em

atenção as duas primeiras questões da entrevista e alguns dados familiares dos entrevistados, como a idade e o grau de parentesco do(a) aluno(a).

Por fim, todos os alunos agradeceram a participação dos seis convidados e disseram que gostariam de ver, por mais vezes, estes e outros convidados na sua sala de aula.

Os seis convidados reforçaram os momentos de satisfação e a necessidade de se fomentarem iniciativas como esta, que despertaram consciências e aumentaram saberes Familiares, Sociais e Culturais, em todos os intervenientes.

Para finalizar, refere-se que o prolongamento da aula não foi planeado, mas sim causado pelo número excessivo de intervenções, da parte dos convidados e alunos, que manifestaram bastante interesse e uma boa receptividade às histórias de vida contadas e recontadas.

Aulas 2 e 3

Dias: 8 e 9 de Novembro de 2006

Horário: 15H00/18H00

Intervenientes: Professora/Investigadora; Observadora e Dezassete Alunos.

Objectivo:

Promover a Cultura de Rua e os Espaços Plurais, a partir da partilha colectiva de saberes e histórias familiares, como reforço do conhecimento e da compreensão da Diversidade Cultural.

Explorar, através do desenho, pintura e escrita, as histórias de vida dos convidados.

Conceitos: Cultura de Rua; Tradição; Histórias de Vida; Diversidade Cultural; Identidade; Teoria da Cor; Narrativa Visual e Escrita.

Estratégias:

- Diálogo com os alunos;
- Entrevista;
- Recolha de histórias de vida junto de familiares;
- Colaboração indirecta de Familiares dos/as alunos/a;
- Debate;
- Análise crítica das histórias de vida;
- Análise de imagens;
- Exploração de materiais e técnicas de pintura;
- Trabalho individual;
- Registo visual e escrito;
- Pintura;
- Discussão oral em grupo.

Recursos: Notas de campo; Papel; Lápis n.º 2; Lápis de cor; Lápis de cera; Lápis de pastel de óleo e Marcadores; Colaboração indirecta de Familiares dos/as alunos/as; Voz; Guião da Entrevista; Tintas de água (guaches); Pincéis; Copos; Panos; Fichas de trabalho e Imagem 1:



Imagem 1 – Presépio de Barcelos, feito por Júlia Cota

Actividades:

- Diálogo;
- Entrevista;
- Análise de imagens;
- Debate;
- Desenho;
- Pintura;
- Discussão.

Descrição das sessões dois e três:

As sessões dois e três tiveram em conta as seguintes actividades:

- Discussão dos dados recolhidos pelos alunos na aula da entrevista;
- Discussão em grande grupo debate, à volta dos dados recolhidos pelos alunos em casa, junto dos seus familiares, através do uso das duas primeiras questões da entrevista;
- Exploração das cores secundárias, a partir da mistura das cores primárias, duas a duas;

- Registo visual e escrito de uma história de vida;
- Reflexão e avaliação das aprendizagens.

Sessão Dois

A segunda sessão contemplou duas actividades:

(i) Na primeira actividade alunos e professora, discutiram informalmente, os dados recolhidos e registados, tendo sido convidados a ler, discutir e reflectir sobre as semelhanças e diferenças da tradição no passado e no presente, e tendo em atenção as histórias de vida dos seis convidados, recolhidas na aula anterior. Os alunos referiram que ficaram a conhecer muitas coisas novas e disseram que no passado, os convidados valorizavam outro tipo de valores como a reunião familiar, apesar de haver pouco dinheiro e ausência de prendas.

A abordagem à questão dos valores consumistas foi superficial, enfatizando-se a concepção dinâmica da diversidade cultural, como fonte de orgulho e riqueza e como princípio de complementaridade, onde todas as culturas são dignas de respeito, partilha e colaborações mútuas. Por sua vez, coube à professora dar a conhecer aos alunos, o objectivo da discussão, o problema do desconhecimento das suas tradições e da diversidade de hábitos, crenças e necessidades, ao nível social, político, cultural e religioso.

(ii) A segunda actividade foi estruturada em duas partes, para permitir uma melhor organização das informações recolhidos em casa e facilitar a discussão em grande grupo.

A primeira parte consistiu na alteração da disposição da sala de aula, ou seja na formação de um único grupo de trabalho, privilegiando-se uma estratégia colaborativa. Assim, pelas 16H00, a professora dispôs as crianças à volta da mesma mesa e entregou-lhes um cartão colorido com o respectivo número do aluno, para organizar o diálogo, evitar a confusão e as interrupções. Seguidamente, lembrou com eles, a aula anterior, as histórias de vida contadas pelos seis convidados, reforçou os conceitos em estudo, Cultura e Tradição, leu novamente a pergunta um e dois da entrevista, esclarecendo as dúvidas e dando início ao debate. Escreveu no quadro alguns dados familiares dos entrevistados, como a idade e o grau de parentesco do(a) aluno(a) (Ver Anexo II, Tabela 10), auxiliando a memória e orientação dos alunos. Os alunos foram incentivados a estarem atentos, ouvirem e registarem tudo o que lhes parecesse de maior interesse, num curto espaço de tempo, pois iriam precisar desses dados nas futuras produções artísticas.

Na segunda parte, a professora deu início à discussão em grande grupo dos registos realizados pelos alunos em casa, junto dos seus familiares e deu oportunidade a todos de se

exprimirem e exporem as suas descobertas, de forma ordenada. Esta actividade, no início, acarretou alguma agitação, ansiedade e conversa da parte dos alunos, causado pela nova disposição das mesas. De referir, que cada criança, na sua vez, ordem numérica, ainda referiu quem tinha entrevistado. Houve respostas diferentes e outras mais similares, face às duas questões da entrevista (*Como festejava quando era criança a Ceia de Natal? e Que diferenças e semelhanças encontra entre o Natal do passado e o Natal actual?*), que foram registadas pelos alunos, por escrito e visualmente, pela observadora (notas de campo) e por uma câmara de vídeo (respostas orais das crianças) (Ver Tabela 5):

Tabela 5 - Informações recolhidas face às duas questões da entrevista

Categorias	Dados recolhidos
Festa em Família	Nove alunos festejam em família.
Tradições	Quatro alunos referiram que comiam no chão, em cima de uma manta, enquanto que dois alunos disseram que comiam em cima de uma mesa.
Gastronomia	Cinco alunos disseram que comiam batatas cozidas com bacalhau e doces, como o bolo-rei, o pão-de-ló, a aletria, as rabanadas, os bolos de cenoura, as nozes, as avelãs e os amendoins.
Presépios	Dez alunos responderam que faziam o presépio. Seis alunos narraram o motivo da sua realização. Referiram que o presépio faz parte da tradição e do espírito de Natal, simboliza o nascimento do Menino Jesus e lembra o Natal. Oito alunos disseram que colocam bonecos ou figuras no presépio. Sete alunos disseram que faziam o presépio com musgo. A aluna O disse que antes fazia um presépio pobre. O aluno A disse que as figuras são de barro. A aluna P disse que coloca palha por baixo do Menino Jesus. Dois alunos falam da manjedoura, uma aluna proferiu o anjo e a estrela cadente e o aluno H disse que o presépio é uma cozinha em palha.
Pinheiro e Presentes	Seis alunos disseram que enfeitam o pinheiro. Três alunos colocam as prendas debaixo do pinheiro natural e fazem o presépio em cima de uma caixa, ao lado da árvore de Natal. Um aluno referiu que na sua casa, enfeitam o pinheiro natural, com fitas, bolinhas e luzes.
Diferenças e Semelhanças	Face às diferenças , onze alunos enunciaram modos e costumes. A aluna P disse que <i>os tempos já são outros</i> . A aluna N disse que antes o Natal era mágico, <i>porque era criança</i> . A aluna P disse que era pobre e quatro alunos disseram que, antes, comiam no chão. O aluno D referiu, que agora come à mesa. A aluna L respondeu que antes não havia dinheiro e que agora há. O aluno M disse que agora há mais brinquedos e alegria. O aluno B referiu que agora faz o presépio. O aluno H disse que antes havia mais costumes e que agora existem mais prendas. O aluno I disse que a festa de Natal de agora é mais moderna e o aluno A disse que antes as pessoas, como o seu avô, faziam brinquedos à mão. E face às semelhanças , oito alunos disseram que ainda continuam a festejar em família, a colocar as prendas debaixo do pinheiro e a manter a tradição.

Ao longo do debate, a investigadora lembrou os conceitos, relacionou as respostas dadas pelos alunos, comparou e reforçou as diferenças e semelhanças entre o Natal no passado e

no presente (Ver Anexo II, Tabela 11). Nesta actividade a professora relembrou as histórias e experiências, passadas e presentes, de cada família durante a Ceia de Natal, continuou com a conversa/ reflexão de tudo o que foi referido, para que cada aluno tivesse elementos suficientes e adequados à realização das produções artísticas seguintes.

De salientar, a ausência de registos escritos em casa da parte de dois alunos (A e Q), que colaboraram activamente na aula, transmitindo descobertas e contando oralmente as suas histórias até à exaustão e o não cumprimento da tarefa proposta da parte de dois alunos (J e K), que não fizeram a investigação pedida em casa e pouco colaboraram na aula do debate, apenas fizeram alguns registos visuais a lápis, das intervenções dos colegas. De referir, a segunda intervenção de três alunos (B, I e N) que tornaram a entrevistar outros familiares, para além dos seus avós, e a apresentar os novos dados recolhidos.

Sessão Três

A terceira sessão contemplou três partes distintas e três actividades, como o diálogo, a apresentação teórica da cor e a síntese das aprendizagens dos alunos, englobando a experimentação de estudos cromáticas, até o registo visual e escrito dos alunos e as histórias de vida que mais tivessem agradado, aos alunos.

Na primeira parte, a professora falou da luz, das cores neutras, branco e preto e levou os alunos a reflectirem, sobre a luz e a sua ausência e pediu-lhes que descrevessem as sensações e falassem sobre as cores observadas nos dois espaços, com e sem luz.

A segunda parte, desta mesma actividade, foi na biblioteca da escola, por causa das condições de projecção, uso do retroprojector. A professora mostrou uma imagem de um Presépio de Barcelos, feito por Júlia Cota (Ver Imagem 1), e dialogou com os alunos, questionando-os e levando-os a pensar, reflectir e associar a realidade circundante, através das experiências anteriores e de outras, relacionadas com o que iam observando e lendo. A imagem serviu para auxiliar o diálogo da professora, introduzir as cores primárias e secundárias, fazer a síntese do conteúdo cor e auxiliar a memória dos alunos, aquando a realização das suas experiências cromáticas.

Na terceira parte, a professora continuou o diálogo com os alunos, a reflexão das aprendizagens, descobertas e interesses, ao nível das cores, técnicas e materiais. Mostrou os materiais de pintura, tintas de água (guache) e pincéis, fez experiências cromáticas e misturou as cores primárias em iguais quantidades, até obter as cores secundárias. Relembrou as regras e os cuidados a ter com as tintas, numa actividade de pintura.

A quarta actividade consistiu na realização de uma composição visual, desenho, e escrita, relacionados com os aspectos da cultura e tradição local e os símbolos da quadra natalícia. Nesta actividade, todos os alunos tiveram nas suas mãos as fichas de trabalho (Ver Anexos IV e V),

para a realização dos mencionados registos. Assim, todos os alunos presentes fizeram os seus registos plásticos (Ver Imagens 2, 3, 4, 5 e 6) e escritos, conforme lhes fora proposto pela professora.



Imagem 2 – Registro visual do aluno B



Imagem 3 – Registro visual da aluna E



Imagem 4 – Registro visual da aluna F



Imagem 5 – Registro visual da aluna N



Imagem 6 – Registo visual da aluna P

Nas composições escritas todos os alunos referiram, de forma explícita e um pouco superficial, que se devem relembrar as tradições familiares. Os alunos H e K foram os mais sintéticos nas suas respostas, dizendo um que gostou de relembrar as tradições e o outro que estas tradições são boas. As respostas dos restantes quinze alunos contêm mais informações e estão mais desenvolvidas. Dois destes alunos (G e N) falaram das relações interpessoais com outras pessoas. Seis (B, C, D, L, O e P) falaram do Natal. A aluna C disse que junta a família toda na Ceia de Natal. Seis alunos (A, F, G, I, J e Q) falaram das tradições em família. Um aluno (A) disse que ficava a saber mais sobre a sua família e sobre a família dos colegas e dois alunos (B e M) disseram que aprenderam coisas novas.

Face à questão *Conta por palavras tuas, a história que mais gostaste*, onze crianças descreveram o desenho realizado na ficha de trabalho, quatro crianças falaram da primeira aula, sem especificarem nenhuma história e uma aluna falou dos seis convidados. Oito das onze crianças, ainda falaram das histórias de vida contadas na aula anterior. Três alunos mencionaram a história da convidada 5, bisavó do aluno B, dois alunos apoiaram-se na história de vida do convidado 2, avó do aluno I, uma aluna baseou-se na história do seu avó, convidado 1 e dois alunos contaram a história de vida da convidada 6. Em relação à mesma questão, oito alunos registaram a história de vida do(a) convidado(a) que lhes tivesse mais agradado e dado mais prazer, enquanto que quatro alunos apoiaram-se na aula da entrevista, sem especificarem nenhuma história, em particular.

Em relação aos registos visuais, os dezasseis alunos encontraram soluções diferentes, uns serviram-se dos símbolos da quadra natalícia (presépio; pinheiro; Pai-Natal e presentes) e outros representaram a Ceia de Natal em família, como uma refeição familiar. Outros ainda usaram os símbolos da quadra natalícia e representaram a Ceia de Natal.

A quinta actividade consistiu na apresentação dos alunos e explicação oral dos seus trabalhos e na síntese das aprendizagens e reflexão das suas dificuldades e interesses, tendo os mesmos sido convidados a falarem e discutirem com a professora, sobre o que tinham aprendido de novo e lembrado e o que lhes tinha dado mais prazer.

Aula 4

Dia: 14 de Novembro de 2006

Horário: 14H00/18H00

Intervenientes: Professora/ Investigadora, Observadora e Dezassete Alunos.

Objectivo:

Explorar o papel de aguarela, os símbolos da quadra natalícia, as histórias de vida e os aspectos da Cultura e Tradição.

Conceitos: Cultura de Rua; Tradição; Narrativas Visuais.

Estratégias:

- Diálogo;
- Análise dos registos visuais anteriores;
- Análise de imagens (Ver Metodologia Crítica, pp. 73 e 74);
- Trabalho individual;
- Pintura;
- Estimulação da criatividade;
- Ensino colaborativo e partilhado;
- Pintura;
- Aplicação das técnicas de desenho e pintura;
- Discussão em grupo.

Recursos: Lápis n.º 2; Papel de aguarela; Papel de máquina; Papel cavalinho; Lápis de cor; Lápis de cor de aguarela; Marcadores; Pincéis; Água; Copos; Panos e Onze Imagens de presépios:



Imagem 7 - Presépio de sargaço da Póvoa-de-Varzim, feito por Dulcídio Marques



Imagem 8 - Presépio de Barcelos, feito por Júlia Cota



Imagem 9 - Presépio de Barcelos, feito por Carlos Baraça



Imagem 10 - Presépio de Barcelos, feito por Carlos Baraça



Imagem 11 - Presépio de Barcelos, feito por Júlia Ramalho



Imagem 12 - Presépio de Vila Nova de Gaia (10cm), feito por António Pinto Nabiça (2000)



Imagem 13 - Presépio do Brasil, feito dentro de uma cabaça, Mato Grosso, 1993



Imagem 14 - Presépio peruviano, em madeira e pano



Imagem 15 - Presépio de Hong Kong - China (200×100×140 cm)



Imagem 16 - Presépio mexicano em terracota

Actividades:

- Dialogar;
- Pintar.

Descrição:

Esta aula estruturada em quatro partes, permitiu organizar os novos registos visuais dos alunos, a partir do debate e das histórias de vida dos seis convidados.

A primeira parte da aula consistiu no diálogo entre a professora e os alunos, sobre Cultura e Tradição. A professora referiu todos os passos da actividade, mostrou os materiais que deveriam usar, exemplificou as técnicas de pintura, tirou dúvidas e reforçou os cuidados a ter com os materiais. Entregou aos alunos os registos visuais realizados anteriormente e folhas de papel de aguarela, com tamanhos diferentes e mostrou algumas folhas com essas características, tendo proferido que as folhas são lisas e enrugadas e têm espessuras diferentes. Os alunos foram igualmente sensibilizados para a importância da concentração, disciplina, capacidade de comunicação e de representação gráfica e cromática, tendo ficado claro que as pinturas a realizar, seriam a base do produto final.

A segunda parte da aula deu início aos registos visuais e às actividades de pintura, com lápis de cor, lápis de aguarela e marcadores. No início desta parte, a professora espalhou pelas mesas as onze imagens dos presépios e falou do Artesanato e da Arte Popular, salientou o

presépio poveiro com sargaço, de um artesão da Póvoa-de-Varzim e convidou os alunos a identificarem formas, materiais e símbolos característicos da região desse presépio e de outros. Cinco alunos observaram e analisaram atenciosamente as imagens dos presépios, enquanto que os outros não deram grande importância.

Todos os alunos apoiaram-se nas histórias de vida contadas pelos seis convidados e recolhidas em casa junto dos seus familiares, nos símbolos da quadra natalícia (Ver Imagem 17 e 23) e na representação das suas famílias. Catorze dos dezassete alunos basearam-se nos registos gráficos realizados na terceira aula e três alunos inspiraram-se nas soluções apresentadas pelos seus colegas. Cinco alunos serviram-se de algumas formas apresentadas nas imagens dos presépios nacionais e internacionais. Doze alunos representaram o presépio, nove alunos desenharam o pinheiro e cinco alunos esboçaram presentes. Três alunos continuaram a representar as histórias de vida (Ver Imagens 18, 19, 21) já exploradas e registadas visualmente (Ver Imagens 2, 3 e 4) e três alunos continuaram a representar a sua família (Ver Imagens 20, 21 e 22). Dois alunos (K e J), do ensino especial, tiveram algumas dificuldades no desenho, mas conseguiram resolver o problema. De referir, que todos os alunos, em momentos diferentes, foram mostrando à professora os seus estudos visuais, expondo dúvidas, questionando, solicitando ajuda e crítica e obtendo respostas ajustadas às suas necessidades e interesses.

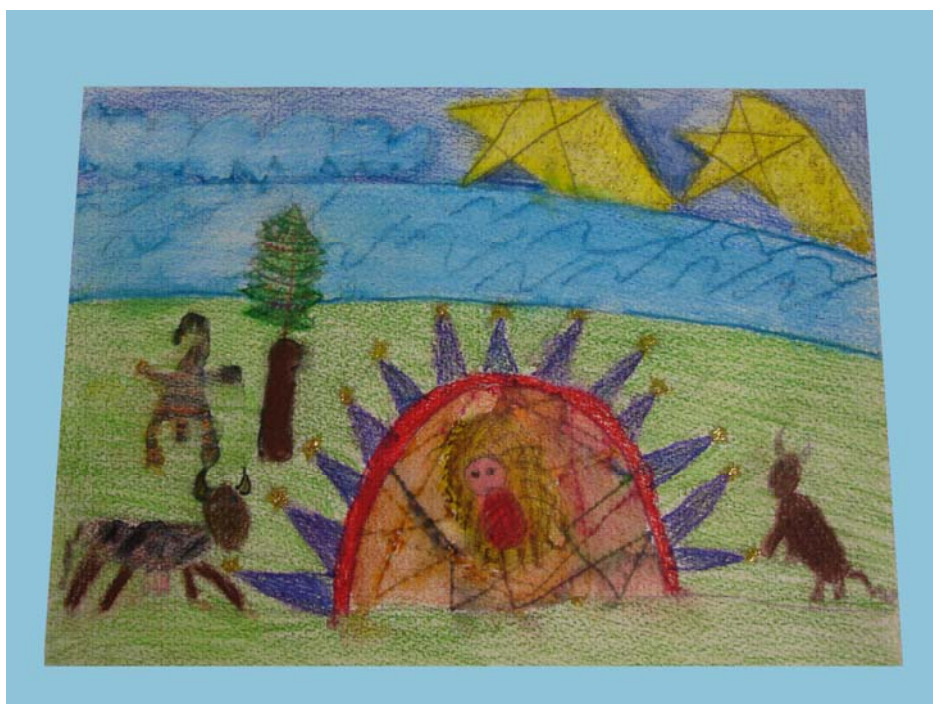


Imagem 17 - Registo visual do aluno H



Imagem 18 – Ceia de Natal do aluno B



Imagem 19 – Ceia de Natal da aluna E



Imagem 20 - Família da aluna F



Imagem 21 – Ceia de Natal da aluna N



Imagem 22 - Ceia de Natal da aluna P



Imagem 23 - Presépio do aluno Q

Na terceira parte da aula, a professora explicou aos alunos técnicas de pintura, reforçou as regras de limpeza dos materiais, das mesas e da sala de aula, após a conclusão do exercício. Seguidamente, os alunos começaram a pintar as suas narrativas visuais, livremente, com lápis de cor, enquanto a professora foi preparando o espaço de pintura numa mesa redonda, colocando os lápis de cor de aguarela, copos de água, panos e pincéis à disposição dos alunos e foi sugerindo que utilizassem essa mesa de forma rotativa, para que todos experimentassem a técnica aguada, sem confusões. Todos os alunos terminaram a actividade calmamente, sem confusão, após experimentarem todos os materiais e técnicas de pintura aqui descritos e partilharem materiais e opiniões. Todos ajudaram na limpeza e arrumação dos materiais, das mesas e da sala de aula.

Por volta das 17H30, fez-se uma reflexão conjunta dos conhecimentos aprendidos, relembando técnicas e materiais e reflectindo sobre as aprendizagens, dificuldades e interesses. Nos últimos dez minutos da aula, conversaram informalmente, sobre a apresentação final dos registos visuais.

Aulas 5 e 6

Dias: 15 e 22 de Novembro de 2006

Horário: 16H00/18H00

Intervenientes: Professora/ Investigadora, Observadora e Dezassete Alunos

Objectivo:

Criar formas tridimensionais em barro relacionadas com as histórias da tradição do Natal, a partir da experimentação das técnicas, da bola, rolo e placa.

Conceitos: Artesanato; Olaria; Tridimensionalidade; Amassar; Modelar, Colar; Técnicas da bola, da placa e do rolo.

Estratégias:

- Análise de Imagens (Ver Metodologia Crítica pp. 73 e 74);
- Modelação em barro;
- Trabalho Individual;
- Trabalho em grupo;
- Reflexão em grande grupo.

Recursos:

- Material de modelação: barro, sacos plásticos; teques; barbotina ou lambugem; recipientes para a água; copos de plástico e panos velhos;
- Sete acetatos relacionados com a preparação da argila ou barro e a sua utilização (Ver Anexo VI);
- Imagens de presépios (Ver Imagens, pp. 64 - 68).

Actividades:

- Analisar;
- Modelar;
- Reflectir e avaliar oralmente.

Descrição:

As aulas cinco e seis foram estruturadas em cinco partes, permitindo desenvolver trabalhos variados em barro e fazer uma reflexão das aprendizagens, antes e depois da modelação. A primeira parte consistiu na análise das onze imagens dos presépios nacionais e internacionais (Ver imagens 7 à 16), atendendo à metodologia crítica de Green (2000), e na abordagem oral aos oleiros nacionais, como: Dulcídio Marques; Júlia Cota; Carlos Baraça; Júlia Ramalho e António Pinto Nabiça.

Metodologia Crítica de Green (2000, p. 23)

I Questões, Preocupações ou Motivação para Análise:

Considerar o propósito para a análise;

Definir termos chave;

E explorar questões da investigação.

II Análise e Interpretação da Informação de Green:

Conteúdo – Descrever o conteúdo, tanto literal como simbólico das imagens, e determinar a mensagem;

Formato – Elementos e princípios do design para determinar, como a estrutura formal afecta o significado;

Ponto de Vista – Como é que as crenças pessoais, contexto familiar, experiências, religiões e educação efectuam a leitura?;

Histórico – Informação histórica relacionada com a imagem relativa à sua construção e percepção;

Contexto de Imagem – Que relação ele tem com outros estilos similares;

Produtos de Imagem – Investigar o criador da imagem. Qual teria sido a motivação para a crítica de Imagem?;

Contexto Conceptual – Considerar as Influências da Sociedade – a nível científico, económico, religioso, histórico, político, filosófico, geográfico, psicológico, artístico e cultural – que afectam a realização e percepção da imagem.

III Avaliação, Conclusão e Implicação – Considerar as declarações que podem ser feitas acerca do significado de imagem. Determinar conclusões, implicações e áreas para futuras análises.

Nesta parte da aula, os alunos descreveram oralmente as imagens e identificaram semelhanças e diferenças, em termos temáticos, formais, técnicos e estéticos e ao nível dos materiais. Ao mesmo tempo que recebiam novas informações sobre termos e conceitos, como, Artesanato, Arte Popular e Olaria, foram alertados para a pouca valorização da Cultura de Rua e para a necessidade de se abordar esses saberes, no âmbito da Cultura de Rua. Foi-lhes dito novamente que Cultura de Rua tem a ver com os significados que atribuímos ao que vemos, fazemos e desejamos (Sacristán, 2003, p. 127), que existe a necessidade de se enfatizar e partilhar isso e as tradições locais do passado e do presente, no âmbito da sala de aula. Todos os alunos relacionaram e comentaram as representações destes presépios, como sendo semelhantes às suas, disseram que os presépios de Barcelos e o presépio de Vila Nova de Gaia têm o mesmo figurado dos presépios que utilizam nas suas casas, durante a quadra natalícia.

Na segunda parte, a professora informou os alunos que podiam seleccionar um pormenor das suas narrativas visuais anteriores, antes de darem início às novas explorações e experiências. Disse-lhes e repetiu que poderiam modelar no barro todos os elementos visuais das suas narrativas anteriores. Deu início à alteração da disposição da sala de aula e à constituição dos grupos, quatro alunos. A seguir, conversou com todos alunos e lembrou as histórias de vida, ajudando-os a seleccionarem um ou mais pormenores e convidando-os a relacionarem, novamente, as suas tradições com as suas vivências (Ver Imagens 24 e 25).



Imagem 24 - Trabalho da aluna E



Imagem 25 - Trabalho da aluna N

A terceira parte da aula foi na biblioteca da escola, por volta das 16H45, uma vez que era necessário usar o retroprojector. Esta parte começou com uma conversa entre a professora e os alunos. Durante o diálogo, os alunos visualizaram sete acetatos, com pequenos textos e algumas imagens, relacionados com a preparação da argila/ barro e a sua utilização. A professora deu a

conhecer os instrumentos, as três técnicas de trabalho (bola, rolo e placa) e ensinou as formas de manuseamento do barro. O aluno B disse que já tinha visto *numa feira, um senhor a fazer um vaso com a roda do oleiro*. A professora perguntou-lhe se sabia o que era a roda de oleiro e o aluno referiu que ignorava o significado de roda, assim como o de oleiro. Explicou oralmente os significados e as funções de roda e oleiro e continuou o diálogo. Todos os alunos estiveram atentos e revelaram conhecer as regras de comportamento, erguendo o dedo, aguardando a sua vez e colocando as questões calmamente, fazendo comentários pertinentes e ajustados ao discurso e criticando positivamente as opiniões dos colegas. As imagens visualizadas provocaram o questionamento, reflexão e partilha de experiências, sobretudo da parte de cinco alunos, aumentaram a curiosidade, o vocabulário de arte e o gosto pela modelação, em todos os alunos.

A quarta parte da aula teve início por volta das 17H15, com a tarefa de protecção das mesas e das roupas dos alunos, com plásticos e aventais. A seguir, os alunos observaram a demonstração técnica da professora, execução das três técnicas, ouviram as características e propriedades da argila, viram os materiais e escutaram a sua correcta utilização. A professora relembrou as regras de comportamento, de limpeza e arrumação dos materiais na sala de aula, como uma tarefa essencial e da responsabilidade de todos os alunos e alertou-os para a importância da partilha dos materiais, avisando-os para a necessidade e as vantagens da interajuda e do trabalho de grupo. Distribui os materiais de trabalho e dividiu o rolo de barro em dezassete partes, com auxílio do barrote (fio de nylon e duas rolhas). Nesta parte da aula, os alunos tornaram-se excitados após tocarem no material, conversando desordenadamente com todos os colegas, sobre o cheiro, o toque e a cor da matéria a transformar. O ambiente da sala começou a ficar confuso e o ruído a aumentar, pelo que a professora teve de parar a aula e manter a ordem, falar novamente das regras de comportamento e da necessidade de se partilhar informações, de forma ordenada.

Depois, deu início à modelação em barro e solicitou aos alunos que modelassem os seus trabalhos. Observei que seis alunos modelaram o presépio, com as três figuras, dois alunos representaram a história de vida das suas famílias, três alunos representaram a família, o pai, a mãe e os filhos, outros três alunos fizeram o Menino Jesus, vários fizeram pinheiros, um modelou uma bacia com rabanadas e dois alunos modelaram o Menino Jesus. Houve uma aluna que ainda modelou uma figura animal (Ver Imagem 26).

Alguns alunos sentiram necessidade de se levantarem para irem buscar o rolo, visto só existirem dois, para dar resposta a tantas solicitações. Para ultrapassar esta situação, a professora estipulou um tempo limite para uso do mesmo material, em cada grupo. A aluna J mostrou estar muito satisfeita com a técnica e o seu trabalho, realizando a sua tarefa com muito agrado, ao

contrário do exercício da aula quatro em que revelou um início complicado, aliado a um grau elevado de insegurança. Abordou a professora por várias vezes, solicitando-lhe críticas sobre o seu trabalho, uma vez que se sentia insegura e revelava dificuldades na modelação. A professora atenta a esta situação deu estímulos positivos e tornou a exemplificar a técnica. A título de exemplo, refere-se que a aluna J pediu à aluna C, por várias vezes, para olhar e comentar o seu trabalho.



Imagem 26 - Produção Artística em barro da aluna P

De referir, que nove alunos aproveitaram as ideias dos colegas sem os copiar, que três alunos modelaram árvores de Natal (Ver Imagens 27, 28 e 29) e que outros três alunos realizaram trabalhos bastante diferentes dos seus colegas, como a Ceia de Natal em família (Ver Imagens 24 e 25) e as bacias com rabanadas (Ver Imagem 30).



Imagens 27, 28 e 29 – Árvores dos alunos C, H e J



Imagem 30 - Ceia de Natal do aluno B

Todos os alunos contornaram as figuras com os riscadores, sugestão da professora, e fizeram vários riscos sobre o trabalho modelado. Cada aluno decorou o seu trabalho em barro, consoante a sua criatividade, a relação que estabeleceu com o tema, os conceitos abordados, as técnicas e os materiais.

No momento da distribuição do material, o aluno A quis ser informado porque razão os outros grupos tinham mais material que o seu grupo, tendo demonstrado que não tinha ouvido e compreendido que podia trocar os materiais, emprestar e pedir emprestado, e que não havia material igual para todos. A aluna J acabou com a areia, revelando atitudes pouco solidárias,

atendidas pela professora e colegas, que logo comentaram e criticaram tais atitudes de pouca partilha e interagida e fomentaram o diálogo reflexivo entre todos.

A modelação em barro permitiu aos alunos, conhecer outra linguagem de expressão e relacionar os conceitos de Cultura e Tradição, com as histórias de vida apresentadas pelos convidados e descobertas por eles.

Nestas duas aulas a investigadora desempenhou vários papéis, ajudando os alunos a aplicarem as técnicas e a usarem os materiais correctamente, promoveu a interacção entre os alunos, deu sugestões sobre os materiais mais adequados a cada tarefa e lembrou os conceitos chave desta investigação.

Por volta das 17H30, a professora deu por encerrada a actividade em barro, sugerindo que todos os alunos começassem a limpeza e arrumação dos materiais, mesas e sala de aula.

Por fim, fez-se a discussão e reflexão das aprendizagens, ao nível dos conceitos abordados, dos materiais e técnicas. O aluno A disse que aprendeu a trabalhar com o barro e que gostou muito, pois nunca tinha experimentado. Referiu que ficou com pena de ter sido a primeira vez, *pois podia ter feito um trabalho melhor* (comentário do aluno A). O aluno D disse que a aprendizagem das técnicas facilitou a realização do trabalho e todos os alunos disseram que, aprenderam as três técnicas do barro.

Aula 7

Dia: 23 de Novembro de 2006

Horário: 14H00/18H00

Intervenientes: Professora/ Investigadora, Observadora e Dezassete alunos.

Objectivo:

Formar um painel colectivo com todos os desenhos do Natal no passado e no presente, tendo em conta os dados recolhidos ao longo do Projecto.

Conceitos: Painel colectivo.

Estratégias:

- Diálogo;
- Trabalho individual;
- Trabalho de grupo;
- Ensino colaborativo e partilhado;
- Capacidade de selecção;
- Registos visuais;
- Recortar;
- Colar;

- Pintura;
- Discussão em grupo.

Recursos: Lápis nº 2; Papel cavalinho; Lápis de cor; Imagens de pedras e folhas; Tesoura; Cola branca; Pincéis; Panos; Placa de madeira (100×70cm).

Actividades:

- Discussão colectiva;
- Trabalho individual;
- Trabalho em grupo;
- Recorte;
- Colagem;
- Pintura.

Descrição:

Esta aula dividiu-se em duas partes:

- Discussão conjunta e
- Execução de exercícios práticos.

Na primeira parte a professora organizou a discussão e abordou a forma como os trabalhos deveriam ser expostos, pediu aos alunos para pensarem e darem sugestões e colocou todos os trabalhos em cima de uma mesa. Explorou-se o significado da simbologia utilizada e colou-se numa placa de madeira as imagens de pedras e folhas, que foram recortadas e desenhadas pelos alunos e avaliaram-se as actividades e estratégias utilizadas.

A outra parte da aula englobou todas as actividades práticas desenvolvidas ao longo desta aula. Como já foi referido, a professora começou por sugerir aos alunos o recorte das suas narrativas, convidando-os a recortarem os seus desenhos, pelo lado de fora da linha de contorno. Exemplificou a técnica de recorte, cortando o pinheiro da aluna C por fora da linha de contorno, conforme tinha sugerido, antes dos alunos darem início à tarefa. O exercício foi executado por todos os alunos correctamente, conforme previsto. A seguir, espalhou os vários recortes, em cima de uma mesa e esperou que todos os observassem, comentassem e dessem sugestões. Pediu-lhes que desenhassem ou recortassem imagens de pedras e folhas e colassem-nas na placa de madeira, como elementos decorativos.

Nesta aula, todos os alunos ajudaram na limpeza e arrumação das mesas, dos materiais e da sala de aula.

Aula 8

Dia: 11 de Dezembro de 2006

Horário: 14h00/18h00

Intervenientes: Professora/ Investigadora e Dezassete Alunos.

Objectivos:

Despertar a consciência dos alunos e da comunidade para as questões levantadas, através do questionário e da exposição, com os seus trabalhos bi e tridimensionais.

Conceitos: Cultura de Rua; Espaços Plurais; Tradição; Arte.

Estratégias:

- Diálogo;
- Questionário aos alunos;
- Reflexão e avaliação oral em grupo;
- Exposição.

Recursos: Questionário; Lápis n.º 2; Papel de fotocópia colorido; Cartolinas de cor; Papel metalizado de cor dourada; Tesoura; Cola; Computador; Cavalete; Pano vermelho; Narrativas visuais; Trabalhos em barro.

Actividades:

- Diálogo;
- Questionário;
- Trabalho individual;
- Trabalho de grupo;
- Reflexão e avaliação final;
- Exposição.

Descrição:

Esta aula foi estruturada em quatro partes. As duas primeiras partes serviram para reflectir as aulas anteriores, ao nível das aprendizagens, comportamentos, interesses e dificuldades dos alunos, implementar o questionário aos alunos, com perguntas fechadas e abertas, e organizar um conjunto de exercícios, que conduziram à exposição do Projecto.

Na questão *Gostaste de ver os avós na sala de aula?*, dezasseis alunos disseram que gostaram de ver os avós na sala de aula e apenas um referiu que não vira os convidados, por motivos de saúde. Sete alunos disseram que aprenderam tradições do Natal e seis alunos referiram que ouviram várias histórias do Natal no passado e no presente. O aluno K ficou a saber que os avós não recebiam presentes e o aluno H referiu que eles recebiam roupa, em vez de brinquedos. Cinco alunos disseram que os avós dos seus colegas comiam no chão em cima de

uma manta, durante a Ceia de Natal. A aluna L disse que eles comiam rabanadas em cima do tapete. Dois alunos disseram que ouviram histórias familiares do Natal no passado e no presente. A aluna N passou a conhecer melhor os familiares dos colegas. A aluna F gostou de ouvir as histórias do convidado 1. A aluna C respondeu que os avós são divertidos e a aluna E disse que são risonhos, engraçados e que gostam de nós.

Em relação à questão *Achas boa ideia relembrar as tradições da tua família?*, todos os alunos responderam positivamente e justificaram as suas respostas. Seis alunos (A, H, K, L, N e Q) disseram que aprenderam mais sobre as tradições da sua família. Oito alunos (C, D, E, G, I, M, O e P) relembraram as suas tradições familiares, enquanto que seis alunos (A, F, G, K, J e M) aprenderam mais sobre as tradições familiares dos seus colegas. Três alunos (G, J e M) disseram que relembraram o Natal no passado e no presente. Duas alunas (C e E) disseram que relembraram o passado dos familiares. O aluno B disse que é bom relembrar, porque lhe deu ideias para o trabalho em barro. A aluna F acrescentou que relembrou o Natal de agora. O aluno I disse que é bom relembrar: *é a nossa tradição*. A aluna L disse que ficou a saber como era o presépio do passado. Oito alunos falaram das tradições familiares durante a Ceia de Natal. Quatro alunos salientaram a história do convidado 1 e disseram que este come agora, arroz de cabidela na Ceia de Natal, em vez do bacalhau seco.

Na questão *Se tivesses de repetir o projecto, mudavas alguma coisa?*, seis alunos (C, D, H, J, K e N) responderam que não mudavam nada e os outros onze alunos referiram que mudavam os materiais, as técnicas, fariam uma representação mais detalhada e alteravam a cor do seu trabalho, tornando-o mais colorido.

Na questão *Achas importante que o teu trabalho seja apresentado aos teus colegas, professores, funcionários e Encarregados de Educação da tua escola?*, todos os alunos responderam positivamente. Nove dos dezassete alunos disseram que é necessário que a comunidade educativa veja e conheça os seus trabalhos. Quatro alunos disseram que as pessoas ficam a saber mais sobre si, a conhecer melhor a sua família, as tradições e os seus trabalhos. E doze alunos centraram as suas respostas nos seus trabalhos, aguardando comentários positivos da comunidade educativa.

Na questão *O que aprendeste a fazer de novo, neste projecto de arte?*, todos os alunos falaram do barro. Dez dos dezassete alunos disseram que aprenderam as técnicas do barro, quatro alunos escreveram os nomes das mesmas (técnicas da bola, placa e rolo). Dois alunos disseram

que aprenderam a trabalhar com lápis de aguarela e dois alunos aprenderam as cores primárias e secundárias:

... aprendi a técnica da bola, da placa e do rolo, aprendi as cores primárias e secundárias (aluno A);

... aprendi a pintar com lápis de aguarela (aluna F);

... aprendi a fazer várias coisas com arte... aprendi as técnicas do barro (técnica da bola, ... placa e... rolo) (aluna N);

... aprendi a fazer um painel (aluna P).

A terceira parte da aula envolveu exercícios que conduziram à exposição do Projecto, no corredor central da E.B.1/J.I. de Benguiados, como na E.B.1 das Caxinas, ambas do mesmo agrupamento. Nesta parte, cinco alunos seleccionaram os trabalhos mais representativos do tema do Projecto e colaram-nos em cartolinas com ajuda da professora, enquanto que quatro alunos discutiam os títulos. Oito alunos faziam estrelas, com moldes, para a decoração do pano vermelho que foi usado para cobrir a mesa redonda da exposição. Dois alunos organizaram a exposição na escola em estudo, enquanto que a professora organizou-a na escola E.B.1 das Caxinas, afixando cartazes em expositores e colocando todos os trabalhos, numa mesa e num cavalete, a fim de informar toda a comunidade educativa sobre o Projecto e torná-los mais conscientes da realidade circundante e dos conceitos: Cultura e Tradição. Todos os alunos falaram e lembraram as suas tradições familiares e aprenderam as noções de Cultura e Tradição. Por exemplo, dois alunos referiram que:

... É bom lembrar as tradições da minha família e dos meus colegas.(...) é a nossa tradição (Aluno I).

... Aprendo mais sobre as minhas tradições em família e aprendi que antes os avós comiam no chão e que a família do convidado 1 come arroz de cabidela (Aluno A).

A quarta parte da aula consistiu na reflexão e avaliação das aulas anteriores. A professora fez a síntese final das aprendizagens, comportamentos, interesses e dificuldades e avaliou os comentários dos alunos, sobre o grau de pertinência do Projecto. Os alunos mais extrovertidos colaboraram e participaram regularmente, ao longo do diálogo, enquanto que os alunos mais tímidos foram falando lentamente, ao longo das intervenções da professora.

4.2. Reflexão e Avaliação dos Três Ciclos da Investigação - acção

O ciclo um da investigação - acção envolveu a investigadora e a observadora na redefinição do problema, na selecção da metodologia, dos objectivos do Projecto e na organização da reunião do dia 19 de Outubro de 2006, com a observadora, os encarregados de educação dos alunos e as quatro funcionárias da escola em estudo. Numa segunda fase realizou-se a mencionada reunião e numa terceira fase preparou-se o questionário aos docentes, a aplicar no ciclo dois da investigação - acção. Esta reunião foi bem sucedida, pois participaram quinze dos dezassete Encarregados de Educação contactados e todas as funcionárias da escola. Todos os presentes, convidados e investigadora, reafirmaram a necessidade de reflectir e partilhar conhecimentos sobre as tradições locais do passado e do presente. Por sua vez, só seis convidados, dos vinte presentes, disseram poder colaborar na aula da entrevista, pois tinham mais tempo e disponibilidade.

No final deste ciclo, investigadora e observadora, reflectiram e avaliaram positivamente, os recursos e estratégias de apreciação cultural e artística e fizeram uma síntese descritiva da reunião, a partir das suas notas de campo.

Verificou-se que apesar dos diversos obstáculos apresentados na descrição deste ciclo, a observadora demonstrou grande entusiasmo em participar nesta investigação - acção, fez registos das respostas orais dos encarregados de educação e funcionárias e contribuiu para a análise dessa estratégia.

No ciclo dois o objectivo foi atingido, pois planificaram-se as oito aulas do Projecto, prepararam-se os materiais, tais como o guião da entrevista a fazer aos seis convidados, as fichas de trabalho e os questionários aos alunos, todos a aplicar durante a intervenção curricular no ciclo três, seleccionaram-se imagens de presépios nacionais e internacionais e fez-se o tratamento desses dados, a partir das respostas dadas. As respostas obtidas permitiram diagnosticar hábitos, descrever e reflectir sobre as suas práticas pedagógicas, como a reduzida valorização e promoção do conhecimento de Cultura e Tradição nas suas salas de aula e perceber como introduzem e exploram a Cultura das suas crianças. Por outro lado, permitiram conhecer melhor a forma como perspectivam a Expressão Plástica, constatar a sua preocupação, com abordagens interdisciplinidades, e a criação dos recursos que costumam usar nas suas salas de aula para abordar tais conceitos.

Conclui-se que a construção das perguntas do questionário foi adequada e teve em atenção os seguintes princípios (Bogdan e Biklen, 1994, pp. 63-71):

- (i) Reduzir o assunto ao essencial;
- (ii) Ser tanto quanto possível fechadas;
- (iii) Ser compreensíveis para os respondentes;

- (iv) Ser claras, objectivas, simples e neutras;
- (v) Ser aplicáveis a locais e sujeitos diferentes;
- (vi) Evitar indiscrições gratuitas, enviesamentos, o *efeito do observador* e os estados subjectivos dos seus sujeitos;
- (vii) Evitar confiar-se mutuamente;
- (viii) Abranger todos os pontos a questionar;
- (ix) Ser relevantes à experiência do inquirido.

O ciclo três consistiu na implementação de toda a intervenção curricular, tendo em conta a introdução dos conceitos Cultura e Tradição, as técnicas e a recolha dos dados, as actividades de ensino/aprendizagem, o contexto sala de aula e os recursos educativos. Este ciclo foi realizado e implementado conforme planificado no ciclo dois da investigação - acção. No entanto, fizeram-se alguns reajustamentos ao longo das intervenções curriculares, em termos de estratégias, actividades e recursos, tornando-os mais adaptados à realidade e necessidades dos alunos. Foram feitas reflexões/avaliações sistemáticas no final de cada aula do Projecto, de forma a que a prática colaborativa que envolveu docentes, familiares dos alunos, funcionárias e alunos, pudesse enriquecer a investigação em estudo e trazer algo de novo aos alunos envolvidos, como foi o caso.

Privilegiou-se a estratégia do trabalho colaborativo, cujo foco era o método da resolução de problemas e cuja característica consistiu na identificação de problemas e busca sistemática de soluções, por parte das duas representantes da equipa de trabalho e dos dezassete alunos. As reacções, os comportamentos, atitudes e interesses dos alunos foram sistematicamente observados e registados pela investigadora e observadora, assim como julgada a pertinência das actividades, recursos, estratégias e aprendizagens.

A observadora, ao longo dos três ciclos da investigação, recolheu e forneceu à investigadora as suas notas de campo, resultantes das observações participantes e apoiou-a no manuseamento dos recursos visuais. Participou em todas as reuniões, decorridas nos três ciclos da investigação, colaborou, na maioria das vezes, com a investigadora, envolvendo-se na acção, tornando-se mais consciente do problema da investigação, redefinindo-o sempre que necessário e preparando as próximas reuniões.

Sumário

Este capítulo teve a finalidade de descrever os três ciclos de uma investigação - acção e de verificar (Ver Capítulo II) que, muitas das narrativas do passado que ajudaram a dar sentido à vida, são actualmente ignoradas, mal compreendidas e enfraquecidas pela escola e professores.

Verificou-se, a partir da visita dos seis convidados, que o papel dos professores pode ajudar a desafiar esta tendência de desvalorização de hábitos e tradições culturais de um passado tão próximo, se estes estiverem sensibilizados para tal, e que investigações como esta podem ajudar os professores a compreender os desafios que os seus alunos enfrentam, num mundo em transformação permanente e a reflectir como tais narrativas ajudam a clarificar, a dar sentido às suas vidas e a promover as identidades culturais dos seus alunos.

Conclui-se que as actividades artísticas promoveram e facilitaram as capacidades e competências interpretativas das crianças e ajudaram-nas a dar luz às questões das suas próprias vidas, através da exploração, descoberta de novos saberes e das colaborações directas e indirectas de familiares e de outros elementos da comunidade educativa.

Outra importante conclusão foi que, preparar os professores generalistas ou especialistas em arte para tais pesquisas e colaborações é uma meta muito importante da formação profissional, e que, apesar dos obstáculos diagnosticados nos três ciclos, foram recolhidos dados importantes ao estudo, que todos os participantes da acção demonstraram grande entusiasmo em ter participado nesta investigação - acção e colaborado directa e indirectamente, num processo de ensino - aprendizagem que se tornou mais rico e adaptado à realidade quotidiana dos alunos.

CAPÍTULO V – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5. Introdução e Finalidades

Este capítulo tem a finalidade de analisar e interpretar os dados recolhidos e responder às questões da investigação, a partir das sínteses descritivas apresentadas nos capítulos anteriores, das perspectivas teóricas de alguns autores, como: Cardoso (1996); Cortesão (1988 - 2000); Cruz (2003); Ferreira (1999); Mason (1999 - 2001); Moura (2000 - 2005); Martins (1999); Patrício (1990); Ramos (2005); Richter (1999); Sacristán (2003); Sousa (2003) e Souta (1997) e dos temas:

- (i) Conceitos de Cultura e Tradição;
- (ii) Estratégias de Ensino-Aprendizagem;
- (iii) Recursos Utilizados;
- (iv) Diálogos Intergeracionais.

A análise e a interpretação dos dados obtidos, feita durante os meses de Março a Junho de 2007, teve em atenção o plano de acção, as técnicas de recolha de dados usadas e as permanentes reflexões e avaliações, que foram efectuadas durante os ciclos de acção.

5.1. Conceitos de Cultura e Tradição

Falar de Cultura e Tradição envolveu a abordagem não apenas de questões relacionadas com artefactos artísticos ou históricos, análise de imagens de artesãos de oleiros que realizam figurado popular, relacionados com o tema do presépio, mas também falar de uma herança *invisível*, que representa a nossa memória, a nossa identidade e a nossa cultura, com a colaboração dos avós dos alunos e de uma funcionária da escola.

Permanentemente a UNESCO afirma, nos diversos relatórios que vai divulgando, que existe a necessidade de se utilizar a cultura tradicional para criar a cultura do futuro, reconhecendo

a capacidade e o saber dos antigos e ensiná-lo aos jovens, que depois podem seguir o seu rumo; salvaguardar o património, dando-lhe nova vida e novo sentido.

(1996b, p. 93)

Muita dessa cultura não tem sido abordada no currículo formal e muitas das crenças e tradições desse legado são passadas oralmente de geração em geração, de forma informal e pouco contextualizada, tendendo a desaparecer, pois não têm sido valorizadas pela escola, apesar

das directrizes do Currículo Nacional de Educação Artística e das crenças e tradições representarem e constituírem a identidade daqueles que a frequentam.

O Ministério da Educação (2001) refere que:

[a]s artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida (p.149).

A análise da literatura, ao longo da pesquisa, permitiu uma maior consciencialização dos conceitos de Cultura, Tradição e Cidadania, que são muitas vezes ignorados ou superficialmente abordados pela maioria dos professores generalistas. Haynes afirma que os aspectos determinantes da actual cultura pós-moderna se encontram noutros sítios, que até hoje não eram tão valorizados, tais como o impacto da força de mercado, na vida do quotidiano (In Cruz, 2003). Esta investigação - acção procurou reduzir este problema, dando visibilidade a um recurso que raramente é utilizado: a família das crianças. As famílias que colaboraram nesta investigação - acção confirmaram esse facto e manifestaram as suas preocupações, sobre o facto dos seus hábitos e tradições não serem valorizados pela cultura escolar. Por outro lado, as respostas dadas pelos dez professores inquiridos, que trabalham na mesma escola e que se prontificaram a responder a um inquérito, evidenciaram argumentos vagos, ambíguos e alguns estereótipos culturais. Por exemplo, três dos dez docentes responderam que:

... a promoção dos conceitos de cultura e tradição é feita no decorrer das aulas, sempre que necessário e oportuno (docente D) e nas aulas de Estudo do Meio... (docente J);

... existem temas específicos na área de Estudo do Meio onde se trabalha a Cultura e Tradição... que estes conceitos são tratados sempre que surge na aula alguma questão sobre o assunto (docente I).

As análises e interpretações das respostas dadas pelos dez docentes ao questionário, levam-nos no entanto a verificar que todos consideram os conceitos de Cultura e Tradição fundamentais. Assim, nove dos dez docentes defendem, na primeira questão, que as escolas devem valorizar mais aquilo que une do que aquilo que separa. É Patrício (1990) que refere que a escola deve valorizar tanto o que nos une como o que nos separa. Enquanto, que Sacristán (2003) alerta-nos para o facto da cultura, tanto poder unir os saberes, como poder separá-los, cabendo à escola encontrar o equilíbrio entre as diferenças e as semelhanças culturais e sociais e promover

um modelo multicultural, que proporcione um ensino-aprendizagem diversificado, favorável à vida e à sociedade democrática, evitando-se situações que promovam a desigualdade, o preconceito, o estereótipo, a indiferença e a discriminação.

Ferreira (1999), Mason (2001), Moura (2001), Richter (1999) e outros investigadores defendem a criação de uma proposta educativa, empenhada na ideia de que a escola precisa de reagir à mudança e atender à diversidade cultural, de forma pertinente e ajustada às necessidades e interesses dos alunos, ou, por outras palavras precisa de valorizar a Cultura de Rua e Espaços Plurais, reflectindo sobre a diversidade de práticas pedagógicas, a multiculturalidade presente nas escolas Portuguesas, modificando atitudes preconceituosas e discriminatórias e resolvendo problemas em conjunto.

Mason (2001) a propósito de multiculturalidade refere que:

o multiculturalismo deve ser entendido como uma tentativa de dar resposta à questão do ajuste inadequado entre a equidade social e a diversidade cultural (p.11).

Verifica-se que num momento actual, em que tanto se fala das consequências da globalização em termos de enfraquecimento das identidades culturais, o Projecto *O Lugar das Tradições em Família*, funcionou como um contributo pertinente, pois questionou estereótipos culturais, promoveu um encontro maior entre a Escola e a Família, um diálogo entre culturas e novas formas de olhar, ver, pensar e actuar, criou condições para a mudança de atitudes, e conseqüentemente, propiciou uma maior motivação dos alunos em relação à escola e ao que esta lhes pode oferecer. Por esta razão, o mesmo Projecto, implementado no ciclo três desta investigação-acção, surge como tentativa de reflexão sobre a imagem do indivíduo nas suas dimensões sociais, culturais e familiares, que interliga, tal como Sacristán (2003) refere, todos os saberes e sustenta

uma forma de ser e de estar com os outros, na vida quotidiana (...) em todo e qualquer momento (pp. 130 e 189).

A vivência de tal experiência intercultural permitiu verificar que a escola deve oferecer instrumentos críticos e modelos de acção, proporcionar ambientes democráticos, promover as relações sociais com a Família e atender a uma formação dos professores mais plural, heterogénea e consciente das mudanças e dos problemas, interesses e necessidades dos alunos (Sacristán, 2003, p. 130).

Ou seja,

[a] escola, nas suas múltiplas experiências educativas, deve proporcionar o acesso ao património cultural e artístico, abrindo perspectivas para a intervenção crítica.

(Ministério da Educação, 2001, p. 144)

A constatação por parte da investigadora e colaboradora, da pouca importância que é dada quer às tradições artísticas (caso da arte popular), quer às vivências, partilhas e histórias de vida da comunidade, constituiu uma questão de cidadania nesta intervenção activa, crítica, estimulante, reveladora de conhecimentos e aprendizagens, utilizando-se uma metodologia de descoberta, de promoção do conhecimento através das artes e da cultura do quotidiano, dando assim um pequeno contributo para uma nova *reconstrução e melhoria da sociedade* (Sacristán, 2003, p.190).

Contrariou-se a visão *monumental* de património, conforme os valores e cânones de estética Ocidental e privilegiou-se uma visão mais histórica e antropológica, valorizando mais o sentido dos bens, as funções sociais, culturais e espirituais (Mason, 2001). A afirmação de identidade tem sido uma das prioridades da UNESCO, que afirma ser necessário

identificar, num espírito de diálogo e de abertura, um conjunto de valores que possam ser partilhados pelo conjunto dos indivíduos - seja qual for a identidade cultural que representa a sua referência primeira e constituir assim a base de um desejo de viver em comum.

(1996a, p. 48)

A constatação de que nove dos dez docentes defenderam a posição de que a diversidade cultural na escola contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, através do forte envolvimento dos alunos e dos seus familiares, ajudou-nos a perceber como é fundamental a valorização da cultura local e das suas histórias de vida.

Verificou-se igualmente que, os seis convidados referiram que as colaborações conjuntas, a junção dos saberes familiares, culturais e curriculares, ou seja, os relacionamentos entre a Família e a Escola, são necessários, importantes e oportunos. As respostas registadas pelos alunos, à questão *Acha boa ideia participar nas actividades da escola?*, revelaram que a iniciativa de explorar a cultura e tradição a partir das próprias famílias foi pertinente e muito proveitosa, como referiram três dos seis convidados. Segundo eles isso alertou e consciencializou de forma clara e prática, para questões da cultura local e das tradições:

... acho boa ideia participar nas actividades da escola (convidada 1);

... já se devia ter feito há mais tempo, para não se perder a tradição dos nossos antepassados, e que se deve continuar a conhecer as tradições dos avós (convidado 2);

... é boa ideia relembrar as tradições do Natal (convidada 6).

Os familiares que colaboraram agradeceram o convite da professora, disseram que gostaram de participar nestas actividades no futuro. Todos se mostraram disponíveis para continuar a cooperar noutras actividades, revelando interesse em contar e recontar histórias de vida do passado e do presente, partilhar aspectos tradicionais das suas famílias e das suas tradições e manter acesa a cultura da sua família, deixando marcas e lembranças duradouras na memória dos indivíduos.

Como defende Ramos (2005), as gerações são detentoras de grande saber e de uma memória familiar e colectiva que lhes pertence,

participando na perpetuação de valores e na construção de novas identidades e trajetórias individuais e grupais (...), pela distinção do passado, do presente e do futuro (p. 200).

Conclui-se que, o recurso aos avós foi muito adequado, porque na nossa sociedade portuguesa, desempenham papéis cruciais, têm uma influência importante nas atitudes e nos comportamentos educativos. Por outro lado, é preciso não esquecer que os avós, segundo Ramos (2005, p. 207) representam os segundos pais, com novas identidades, saberes e afectos, exercem uma influência directa, constituem um apoio emocional, educativo, instrumental e promovem o desenvolvimento do indivíduo, pela transmissão inter-geracional de valores e práticas educativas, cada vez com mais força, ao longo das gerações e dos tempos. Acrescenta-se, que os avós, na nossa cultura, são uma mais valia, como apoio afectivo, social, moral e até financeiro.

Resumidamente, os papéis dos avós em Portugal e no mundo assumem diferentes formas, que diferem consoante os estilos de vida, os aspectos geográficos, a tradição e o quotidiano da criança, numa perspectiva abrangente, de dimensões espaciais e temporais, face à sociedade e ao mundo, tendo um papel importantíssimo, na formação da Identidade Cultural e *na construção psíquica dos netos* (Ramos, 2005, p. 207). Assim, segundo Somary e Steicker, os avós

têm esperança que o novo papel lhes traga grandes satisfações, desejando fortemente serem úteis junto dos netos e serem considerados tolerantes e sábios.

(In Ramos, 2005, p. 21)

Apesar de verificarmos que os professores contemplam algumas abordagens culturais nas suas salas de aula, não descrevem exemplos concretos. Assim, relativamente, à questão *A escola valoriza a Cultura de Rua do aluno*, as respostas dadas mostram que quatro dos dez docentes não concordaram com a afirmação, face a três que responderam positivamente, enquanto que os restantes responderam de forma neutra. Assim, sete dos dez docentes revelaram, que mais do que a escola, são as suas práticas pedagógicas que não valorizam a Cultura de Rua, confirmando os pressupostos, o problema e as questões da tese.

A noção de cidadania inerente às de Cultura e Tradição, que abordei anteriormente, não se limitou a valorizar os direitos e deveres destas crianças e dos seus familiares, mas envolveu o desenvolvimento de um processo e de um compromisso de acção cívica para com a comunidade local (Moura, 2002, p. 205). Assim, será importante lembrar as palavras de Oliveira Martins (1999) quando refere que:

[s]er cidadão é assumir, em permanência, os deveres de pertença e de solidariedade, de autonomia e de respeito mútuo, com o Outro (p.77).

Os dados recolhidos ao longo das oito aulas permitiram verificar uma mudança de atitudes, um crescente interesse, um maior empenho e um desejo de querer continuar a saber mais sobre as tradições familiares de transmitir as suas histórias de vida. Os dezassete alunos afirmaram, que querem continuar a conhecer as tradições familiares.

As afirmações escritas pelos alunos à questão *Achas boa ideia lembrar as tradições da tua família?*, por duas vezes (aula dois e oito), foram todas positivas, revelando na aula oito níveis de consciencialização superiores, pelo que as respostas dadas foram mais elaboradas e críticas, evidenciando novas aprendizagens e reforçando com mais regularidade as histórias de vida e as tradições locais do passado e do presente, como por exemplo:

... relembramos as tradições em Família e relembramos o passado deles

(aluna C);

... não nos esquecermos das Tradições em família (aluno D);

... sei como é que a minha família passou as tradições de Natal e sei quais eram os presentes que recebiam (aluno H);

... sei mais tradições da minha família e da família dos colegas (aluno K);

... aprendo a conhecer melhor a minha família (aluna N);

... fico a saber o Natal de antigamente dos avós (aluna P);

... é a nossa tradição (aluno I).

Oito dos dezassete alunos falaram das duas tradições mais comuns, vividas na Ceia de Natal, relativamente ao passado e ao presente, tais como comer bacalhau, batatas e rabanadas em grandes bacias de barro, comer no chão e comer arroz de cabidela em vez de bacalhau. Salientam-se as respostas de cinco alunos:

- ... aprendi que antes os nossos avós comiam no chão (aluno A);*
- ... gostei de ouvir que o convidado 1 a contar que, de bacalhau passou a comer arroz de cabidela (aluna F);*
- ... aprendi que as pessoas, antigamente, comiam no chão (aluno J);*
- ... fiquei a saber que o convidado 1 não come bacalhau na ceia de Natal, mas come arroz de cabidela (aluna O);*
- ... lembrei a tradição em família, (...) e fiquei a saber sobre o Natal de antigamente dos avós (aluna P).*

Três dos dezassete alunos, continuam a expressar e representar artisticamente, a partir das histórias de vida apresentadas na aula da entrevista por dois convidados (1 e 5), enquanto que os restantes catorze alunos decidiram usar símbolos da quadra natalícia, representar as figuras do presépio e/ou interpretar as suas famílias nas duas produções artísticas propostas. A este propósito, Mason (2001) refere que a valorização dos significados culturais do quotidiano do indivíduo, deve ser abordada como uma estratégia, para dar resposta às necessidades e interesses dos alunos.

As reflexões e avaliações da investigadora e observadora, resultantes das observações participantes, diálogos informais, notas de campo e gravações de vídeo, permitiram confirmar os elevados graus de motivação dos principais intervenientes, alunos. Nomeadamente, as duas professoras (investigadora e observadora) consideraram a reacção dos alunos positiva quanto ao interesse e conhecimento dos conceitos em estudo. No diário da investigadora pode ler-se:

as actividades foram bastante positivas, permitindo dar respostas ao problema inicial, promover a Cultura de Rua e os Espaços Plurais, a partir da partilha colectiva de saberes familiares e histórias de vida, que vêm reforçar o conhecimento e a compreensão da diversidade e identidade cultural.

(22 de Novembro de 2006)

Por outro lado, a observadora refere que, os alunos estiveram interessados, participaram ordeiramente e cumpriram as regras de trabalho.

(22 de Novembro de 2006)

A aula da entrevista aos avós e a actividade do debate entre todos os alunos facilitaram a abordagem dos conceitos Cultura e Tradição e despertaram a curiosidade dos alunos. Por sua vez, a abordagem com dimensões multiculturais e artísticas, enriqueceu os processos de memória do passado e do presente e activou o desenvolvimento da Identidade Cultural e Social de todos os intervenientes, alertando-os para a noção de Diversidade Cultural.

5.2. Estratégias de Ensino-Aprendizagem

A investigadora adoptou, ao longo do ciclo três, estratégias multiculturais (Ver Tabela 6), que desafiaram práticas etnocêntricas existentes e tentou desafiar estereótipos e preconceitos, relativos às chamadas Artes Menores, caso da Arte Popular. Por outro lado, tais estratégias permitiram o desenvolvimento de competências transversais, aumentando a compreensão transcultural e a cooperação dentro e fora da sala de aula. Moura (2001) afirma, que o principal problema da Educação Artística no nosso país é:

a tendência para ensinar Arte Ocidental, mas “Arte com letra maiúscula”, ou seja Belas Artes, isoladamente de cultura artística resultante dos intercâmbios sociais e interculturais que influenciaram a sociedade Portuguesa na passado e continuam a influenciar no presente. O actual currículo etnocentrico da arte (...) tende a perpetuar a desigualdade e não dá a possibilidade das crianças estudarem o conceito de cultura, como um corpo de tradições, conhecimentos, costumes, práticas de pessoas em particular, cultura essa que é influenciada pelo passado, mas está continuamente a ser recriada como reacção à interacção e troca multicultural (p. 28).

Tabela 6 - Estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas ao longo do ciclo três

Estratégias	3.º Ciclo									
	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10
Diálogo	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Entrevista	*			*						
Questionário										*
Interdisciplinidade	*	*	*	*	*			*		*
Multiculturalismo	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Diálogos intergeracionais	*	*	*	*	*		*	*	*	*
Debate com alunos	*	*		*				*	*	*
Reflexão e avaliação			*	*		*	*			*
Tarefas de Aprendizagem Cooperativa	*			*	*	*	*	*	*	
Ensino Colaborativo e Partilhado	*	*		*	*	*	*	*	*	*
Trabalho individual	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Registos escritos	*	*	*	*						
Análise de imagens		*			*		*	*	*	
Produções artísticas		*	*	*	*	*	*	*	*	
Exposição										*

A revisão da literatura nacional e internacional foi considerada fundamental para a selecção das várias estratégias utilizadas ao longo do ciclo três da investigação-acção. Estas estratégias tornaram os vários participantes capazes de:

- (i) descobrir e valorizar os saberes familiares em contexto educativo, através de um ensino-aprendizagem centrado no Ensino Artístico e na cultura do quotidiano dos alunos;
- (ii) reflectir sobre as suas acções e sobre a necessidade de valorizarem a Cultura de Rua em contexto educativo;
- (iii) aumentar os contactos entre a Escola e a Família, tornando todos mais participativos e conscientes da realidade circundante.

As respostas dos docentes, à questão *Como é que a cultura do quotidiano das suas crianças é explorada nas suas aulas?*, levaram-me a concluir que o diálogo é a estratégia mais utilizada na promoção da cultura do quotidiano das crianças, tendo sido mencionado por nove dos dez docentes. Alguns docentes ainda acrescentaram outras estratégias, tais como o registo escrito (dois docentes), o registo visual (três docentes), o debate (um docente) e a reflexão crítica (dois docentes). No entanto outras estratégias foram mencionadas por dois docentes, tais como a aprendizagem colaborativa. Um referiu o seguinte:

através da pintura livre... incentivamos os alunos a partilharem as suas vivências com os colegas (docente J).

Esta estratégia foi igualmente utilizada no ciclo três da investigação – acção por permitir que os conhecimentos dos alunos fossem partilhados e enriquecidos mutuamente. Um dos docentes que afirmou utilizar esta estratégia referiu a vantagem da mesma, dizendo que esta favorece a capacidade de comunicação das crianças e permite-lhes

expressar a sua opinião, sobre o que está a tratar, usando mesmo exemplos concretos da sua vida... (docente I).

A aula da entrevista enriqueceu os conhecimentos de todos os intervenientes em termos de hábitos culturais familiares, propiciando o contacto directo com familiares e permitindo explorar a interculturalidade. A valorização da experiência individual e a descoberta das histórias de vida foi uma constante, ao longo do terceiro ciclo, tendo sido dada a oportunidade aos alunos de vivenciarem, descobrirem as suas aprendizagens mais significativas e registarem todos os pormenores mais relevantes, ajustando-os às suas realidades. A investigadora, consciente e atenta às suas necessidades, interesses e problemas, manteve-lhes a curiosidade e o interesse pela descoberta de novas informações, sensibilizou-os para a importância do registo dessas

informações e alertou-os para a necessidade de recolherem o máximo de respostas, que seriam fundamentais para o desenvolvimento das actividades seguintes. Por outro lado procurou permanentemente levar os alunos a aprender a aprender, através do uso de instrumentos diversificados na prática da pesquisa e da busca de informação.

Foram usadas estratégias de integração com a criança com outra religião (Testemunha de Jeová), enfatizando-se o conceito de Família. Essa estratégia funcionou como fonte de enriquecimento cultural. O conhecimento da existência de diferentes culturas presentes na sala de aula, levou todos os alunos a melhor entenderem a diversidade cultural e a concluir que todas são dignas de respeito e partilha.

O diálogo reflexivo entre a professora e os alunos, em todos os momentos das oito aulas, permitiu aos alunos relembrar informações recolhidas, semelhanças e diferenças de crenças e tradições do passado e do presente e falou-se sobre a transformação cultural. Ficou claro que actualmente o Natal, ritual religioso celebrado por quase todas as crianças, é também um acontecimento que reflecte um universo simbólico consumista e que actualmente o sagrado, tal como Pais (2003) refere que, *sobrevive à margem da religião organizada* (p. 59). A discussão em grupo permitiu que os alunos fossem referindo as novas descobertas ao nível das tradições e mostrando uma maior consciência, que no passado as crianças e os adultos não valorizavam tanto o consumo, como actualmente. O trabalho de grupo, os debates, o ensino colaborativo, a interajuda, as reflexões e avaliações constantes, serviram para aumentar essa consciência cultural. Conclui-se que a aprendizagem colaborativa contribuiu para que as crianças conseguissem trabalhar com prazer, corrigir situações de desigualdade, aumentar a comunicação entre si e conhecer melhor a sua *Cultura de Rua* e as suas tradições familiares. Assim, a professora foi, constantemente consciencializando os seus alunos para a importância do conhecimento das suas raízes e para as desigualdades existentes ao nível de valores e crenças.

O apoio individualizado foi uma outra estratégia usada pela professora, para colmatar lacunas sentidas por dois alunos (J e K) do Ensino Especial, que apresentaram dificuldades na compreensão das questões. Como as questões não foram facilmente entendidas por eles, foi necessário alguma intervenção e colaboração da professora, que lhes deu um melhor esclarecimento das mesmas, por conhecer bem os alunos e por estar consciente das suas dificuldades.

As actividades artísticas (desenho, pintura e modelação em barro) permitiram aos alunos conhecer mais tradições artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais. Assim, pode entender-se que,

a aprendizagem dos códigos visuais e a fruição do património artístico e cultural constituem-se como vertentes para o entendimento de valores culturais promovendo uma relação dialógica entre dois mundos: o do Sujeito e o da Arte, como expressão da Cultura.

(Ministério da Educação, 2001, p. 155)

A análise de artefactos e de imagens relacionadas com obras de arte contribuiu para que as crianças expressassem e compreendessem melhor a sua função social e estética, tendo em atenção o que o Currículo Nacional do Ensino Básico preconiza:

[a] arte não está separada da vida comunitária, faz parte integrante dela.

(Ministério da Educação, 2001, p. 151)

As actividades de desenho, pintura e modelação, juntamente com a exploração da gramática visual e do uso de materiais variados, foram outra estratégia seleccionada pela equipa da investigação – acção, por acharem que iriam contribuir para explorar não apenas o domínio da produção e expressão artística, como também o domínio histórico e cultural:

... o meu desenho inspirou-se na história da minha bisavó, porque é a história da minha família (aluno B);

... o meu desenho representa a minha tradição (aluna N).

Nos exercícios da modelação em barro, todos os alunos analisaram as imagens numa perspectiva multicultural, tendo comparado presépios nacionais e internacionais e identificado diferenças e semelhanças, ao nível dos materiais e das técnicas que foram usados por diferentes artesãos. As artes de modelações em barro/ olaria, como uma arte artesanal, aproximaram os alunos do seu quotidiano e do mundo laboral, futuros cidadãos activos e promotores das suas identidades culturais.

Neste projecto, a análise da arte numa perspectiva cultural, desempenhou um papel fundamental, uma vez que para além de evidenciar uma enorme preocupação com aspectos formais, ensinou também as crianças a entenderem a forma como a arte é um reflexo da cultura que a molda.

Assim foi através das actividades artísticas (do desenho, da pintura e da modelação em barro), que se incentivou nos alunos a criação de um mundo objectivado de sentimentos,

comprometido com determinados valores globais e que a arte não é apenas a que está nos museus, nos arquivos, mas a que se encontra presente na vida quotidiana, na vida da sociedade, na sua Cultura de Rua e nos Espaços Plurais. Mason (2001) refere que a valorização dos significados culturais do quotidiano do indivíduo em arte, deve ser abordada como uma estratégia, para dar respostas às necessidades e interesses dos alunos e para incrementar a diversidade cultural e defende que,

as artes são veículos eficazes para a reforma curricular multicultural, servindo-se dos vários significados culturais (p.100).

Sentimos também que as colaborações directas e indirectas que uma investigação – acção permite, constituíram um contributo essencial para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, no âmbito da Expressão Plástica e Educação Visual, tendo favorecido a integração, a participação da Família na Escola, a compreensão dos vários saberes, o enriquecimento e fortalecimento da Identidade e Diversidade Cultural. As aprendizagens curriculares deram vida ao Projecto, desafiando e motivando um envolvimento maior entre os intervenientes, colaborações mais activas e críticas e isso reflectiu-se numa qualidade artística e estética maior nos trabalhos dos alunos.

A exposição foi outra estratégia utilizada para despertar a consciência da comunidade para as questões levantadas através da arte. Assim, para além da avaliação positiva da comunidade escolar, feita através de comentários orais, todos os alunos afirmaram por escrito no questionário, que achavam importante que os seus trabalhos fossem apresentados à comunidade educativa, conforme se constata nestas três respostas:

... é importante que a escola veja o meu trabalho e que todos conheçam a minha tradição (aluno G);

... gosta que a minha família veja o meu trabalho (aluno M);

... eles vão conhecer melhor a nossa Família (aluno N).

Os diálogos intergeracionais foram outra das estratégias multiculturais utilizada nesta investigação – acção, mas falarei dela noutra secção deste capítulo.

5.3. Recursos Utilizados

Uma das principais preocupações desta intervenção curricular foi criar e adequar todos os recursos às estratégias, colocar todos os materiais à disposição dos alunos, exemplificar a sua correcta utilização, despertar curiosidade e motivar os alunos, dando voz e forma aos seus interesses, envolvendo-os no processo de construção do conhecimento, confrontando ideias,

dando sugestões, levando-os a partilhar, a valorizar e a melhor compreender o seu contexto e a desenvolver neles um espírito de cidadania activa, crítica e responsável.

A professora serviu-se de vários materiais que auxiliassem e desafiassem a observação, a compreensão do mundo, pois é a partir do meio circundante, da sua cultura e do seu grupo social e familiar, que a criança percebe o mundo e melhor entende e valoriza a sua Cultura. Assim, as imagens foram analisadas segundo a metodologia de análise de Green (2000) e permitiram observar, questionar, compreender e registar plasticamente de forma mais consciente e crítica a cultura local.

Sousa (2003) justifica a Expressão Plástica como uma atitude pedagógica centrada na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades e não na produção de obras de arte.

Todos os recursos utilizados ao longo da intervenção foram considerados adequados, permitindo obter respostas adequadas às questões chave da tese. Como já foi referido, o recurso à arte dos presépios, serviu de pretexto para falar não apenas da tradição artesanal do figurado português e da arte de olaria, como também do significado do ritual, do conceito de família e da forma como tal conceito tem vindo a alterar-se ao longo dos tempos. A educação da sensibilidade nas escolas, através da arte popular, é uma forma de valorização e preservação da tradição, ao mesmo tempo que persiste a visão humanística, como resultado do impacto tecnológico e científico.

Banks e Banks (1997) referem, na sua obra *Multicultural Education: issues and perspectives*, que deve haver múltiplas oportunidades para o trabalho de grupo entre si e com a comunidade, além de uma orientação individual atenta. Práticas inflexíveis que determinam os mesmos conteúdos e recursos para todos, entendem que todos aprendem do mesmo modo e afastam-se, portanto, das necessidades dos alunos. Acredita-se pois que, a educação pela Arte se torna uma condição fundamental, para alcançar um nível cultural essencial ao desenvolvimento da Identidade:

é uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interacção benéfica entre o pensar, o sentir e o agir, dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afectam a criança (...)

(Sousa, 2003, pp. 81 e 82)

O ensino-aprendizagem deixa de ter fundamento e de ser benéfico, quando não existe espaço à sensibilização e experimentação dos materiais. Pelas palavras de Souta (1997), *os conhecimentos adquiridos, o “saber”, só terão qualquer validade se puderem ser utilizados pelos instrumentos básicos do pensar* (p. 81).

Assim, a sensibilização e a experimentação dos materiais, como o barro, tintas de água, pincéis e outros, propiciaram modos de agir plasticamente, que derivaram de novas estruturas do pensamento e da acção.

5.4. Diálogos Intergeracionais

A partilha de histórias de vida entre avós e netos, adultos e crianças, fortaleceu pontos de comunicação, elos de ligação entre as várias experiências culturais, relações familiares e a construção de novos sentidos, na interacção comunicativa.

Os diálogos intergeracionais foram uma das estratégias multiculturais usadas nesta investigação, com tendência antropológica, onde os dados iam surgindo, a partir do diálogo intergeracional (avós e netos). A investigadora serviu-se dessa estratégia, a partir de uma análise às diferenças e semelhanças culturais destas duas gerações, possibilitando a promoção de uma solidariedade e respeito, o desenvolvimento do indivíduo, pela transmissão de valores e práticas. Nesta perspectiva, Ramos (2005) refere que,

[n]as famílias plurais, multigeracionais e multiculturais de hoje, entrecruzam-se gerações e culturas, espaços e tempos, memórias e identidades, experiências e saberes, conflitos e rupturas, mas, também, diversas formas de altruísmo e solidariedade e múltiplas transformações (p. 195).

Coube à investigadora conduzir simultaneamente todas as actividades, fazer análises e interpretações dos dados e verificar, ao longo da investigação, se as crianças em estudo desenvolviam a consciência da realidade circundante, dos problemas, das necessidades e dos seus interesses. Como tal, foi necessário, antes da implementação do Projecto, observar as atitudes e os comportamentos dos alunos e professores em estudo, estabelecer diálogos intergeracionais, partilhar com eles as mesmas situações e os mesmos problemas, para melhor os compreender, e concluir que a Expressão Plástica, na perspectiva de três dos dez inquiridos, aparece como uma disciplina capaz de promover a aproximação entre as pessoas.

As respostas dos docentes permitem concluir que existiu um grau de satisfação elevado quanto à colaboração dos mesmos no preenchimento do questionário. Por outro lado, verificou-se que o diálogo com os dezassete alunos favoreceu a aprendizagem e a comunicação, permitiu-lhes revelarem as suas dificuldades e necessidades, consciencializarem-se das questões abordadas nesta investigação, a partilha do entusiasmo e das dificuldades e verificarem se as suas aprendizagens, tinham sido consolidadas. A presença dos seis convidados tornou o ambiente da aula e os diálogos mais descontraídos e informais, favorecendo a comunicação e as ligações entre a Escola e a Família.

Ramos (2005) refere que,

[o] apoio à criança e ao idoso passa, também, por apoiar a família como um sistema interactivo, (...), necessitando as famílias lhes sejam proporcionados recursos para cumprir os seus papéis, por uma comunidade responsável e solidária e por um estado que promova políticas e práticas adequadas (p. 211).

As leituras e reflexões anteriores permitiram também constatar que as famílias comportam vários tipos de práticas, próprias de solidariedade intergeracional e partilha de saberes e que o núcleo familiar contribui activamente na vida quotidiana de qualquer indivíduo. Conclui-se, pois que é preciso existirem mais interacções entre a Escola e a Família, um maior equilíbrio e conhecimento da realidade circundante, ao nível da *Cultura de Rua* e dos *Espaços Plurais* das crianças, e uma crescente interrelação entre Cultura, Sociedade, Escola e Família.

Sumário

Este capítulo interpretou os dados recolhidos e discutiu-os em função de temas e de dados recolhidos, através da observação de aulas, notas de campo, entrevistas a familiares e a uma funcionária da escola E.B.1/J.I. de Benguiados, questionários a dezassete crianças do 3.º ano e a dez docentes dessa escola em estudo.

Ficou claro que o objectivo principal deste estudo foi atingido, pois resgatou-se o diálogo cultural, humano e democrático com a população, nomeadamente com a família, visando o exercício da cidadania e da Educação Multicultural, sobretudo através das metodologias dos diálogos intergeracionais e entrevistas recorrentes. Os dados demonstram, claramente, que em Vila do Conde, as múltiplas influências do passado fundem-se com as do presente, transformando a cultura. Foi possível perceber, através da análise às entrevistas dos professores que essa metodologia não era utilizada, nem tão pouco valorizados os saberes dos mediadores (familiares, funcionária), com uma presença marcadamente afectiva na vida das crianças. A cultura do quotidiano, a arte da rua e os espaços plurais tornaram-se num objecto de estudo na vertente da arte em contexto, segundo Allison (1982), desenvolvendo-se num contexto em que as atitudes e comportamentos interpretativos também não dão conta do real. Verificou-se, que a tradição continua a ser valorizada, as celebrações natalícias continuam a manter-se, os símbolos da quadra continuam a prevalecer, como a principal função da celebração religiosa e a proporcionar-se o encontro com a família. Todavia verifica-se também que essas transformações que são atrás mencionadas e que ocorrem em diferentes momentos do social, são normalmente excluídas do processo educativo e vistas como independentes das mudanças históricas e culturais.

No mundo contemporâneo, a dificuldade de comunicação entre as pessoas e o convívio entre colectividades, não fazem parte da rotina do dia-a-dia dos nossos alunos. Assim, a estratégia do diálogo e a visita dos avós dos alunos à sala de aula, permitiu estreitar o contacto das crianças com os seus avós e desenvolver uma verdadeira pedagogia da acção, que estimulou o processo intercultural e a Educação Multicultural, pois foi promovido o diálogo, a partilha e a solidariedade entre diferentes culturas, através do desenvolvimento de actividades artísticas, que despertaram o viver crítico, criativo e o reencantamento pelo mundo quotidiano. Os diálogos intergeracionais envolveram um conjunto de relações existentes entre os significantes (imagens e palavras) e os significados (representações) do universo cultural, entendido como a manifestação de comportamentos humanos, dos valores e crenças presentes no quotidiano e no processo interactivo entre pessoas. Conclui-se que a intervenção de reforma curricular, por não ser um processo pedagógico unidimensional, implicou um trabalho colectivo como condição facilitadora para a promoção de uma perspectiva crítica e responsável, de inclusão escolar e de respeito pelas diferenças, de forma a permitir a todos os alunos apropriarem-se dos conhecimentos necessários para o pleno exercício da cidadania.

CAPÍTULO VI – SUMÁRIO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

6. Introdução

Este capítulo, dividido em duas partes, apresenta o sumário dos resultados e explora as conclusões da investigação-acção em termos dos contributos para:

- (i) O currículo da Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- (ii) A formação dos professores portugueses generalistas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e especialistas do Ensino Artístico, que leccionam neste nível de ensino;
- (iii) As limitações da investigação;
- (iv) As futuras investigações.

6.1. Sumário dos Resultados

O Capítulo I descreve o contexto e as finalidades da pesquisa, a área do problema, constata a necessidade de se reverem teorias nacionais e internacionais de educação artística e expõe as questões da investigação:

- (i) Como podem os conceitos de cultura e tradição ser introduzidos num projecto de Expressão Plástica, de uma turma do 3.º ano, numa escola do 1.º ciclo do Ensino Básico?
- (ii) Que tipo de estratégias podem ser utilizadas, para promover uma maior compreensão da cultura do quotidiano das crianças?
- (iii) Que recursos podem ser introduzidos na sala de aula, de forma a que os alunos valorizem a cultura local (cultura de rua e espaços plurais), como parcela determinante da cidadania?

O Capítulo II apresenta a revisão de literatura a nível nacional e internacional, reflecte sobre conceitos de Cultura, Tradição, Cidadania, Formação de Professores e Educação Inter/Multicultural, uma vez que se verificou que a diversidade cultural, presente no espaço escolar, precisa de ser reflectida e trabalhada segundo abordagens inter/ multiculturais, que favoreçam o cruzamento de todos os saberes. Concluiu-se que as abordagens artísticas e a forma como os conceitos de cultura e tradição são abordados por professores de arte, são predominantemente etnocêntricas e que era necessário testar novas abordagens pedagógicas no âmbito da Expressão Plástica. As questões desafiadoras levantadas por muitos teóricos nacionais e internacionais indicaram alguns caminhos para superar o problema desta investigação e que faz parte do quotidiano escolar da investigadora.

O Capítulo III justifica a escolha do método de investigação-acção, como sendo o mais apropriado para responder às questões da investigação descritas no Capítulo I. Apresenta as razões da selecção dos instrumentos, usados para a recolha dos dados, como as notas de campo, as observações participantes, os registos audiovisuais, visuais e escritos, as entrevistas e os questionários. Descreve os métodos de análise de dados e as considerações éticas da investigação.

O Capítulo IV descreve os três ciclos de investigação-acção que decorreram na E.B.1/J.I. de Benguiados, Vila do Conde, numa turma de 3.º ano, com dezassete crianças, entre os meses de Setembro a Dezembro de 2006. São descritas as actividades desses ciclos, tais como as sessões de preparação profissional para a intervenção curricular do ciclo três, as oito reuniões entre a investigadora e a observadora para discussão da metodologia a adoptar, reflexão sobre as características do método de investigação, construção de recursos e instrumentos de avaliação e é descrita toda a intervenção curricular (oito aulas) do último ciclo da acção. São descritos os métodos de recolha de dados adoptados ao longo dos três ciclos.

O Capítulo V analisa e interpreta os dados mais relevantes dos três ciclos da investigação, a partir dos dados descritos no capítulo IV, à luz de teorias nacionais e internacionais estudadas pela investigadora e apresenta alguns resultados.

6.2. Conclusões

6.2.1. Contributos da Investigação para o Currículo de Expressão Plástica no 1.º Ciclo de Ensino Básico

A inclusão de conceitos culturais e sociais, leva-nos a concluir que esta investigação mais do que analisar as produções artísticas realizadas pelas crianças (como bem ou mal se costuma fazer) e as suas escolhas visuais, recaídas neste caso específico, na sua maioria, sobre os símbolos religiosos e as representações familiares, procurou sensibilizar as crianças para a diversidade cultural e promover-lhes um crescente interesse, empenho e um maior desejo em conhecer e expressar plasticamente valores e crenças das suas Culturas e Tradições.

A abordagem interdisciplinar adoptada, tornou as actividades mais plurais e diversificadas, respeitou os ritmos de trabalho dos alunos, interesses e necessidades, utilizou e experimentou estratégias diversas e serviu de base à comunicação dos vários saberes em arte, pois proporcionou o conhecimento de diferentes linguagens artísticas e hábitos culturais, respeitou a riqueza da cultura individual e colectiva, tornou os dez profissionais de educação

(professores) e os dezassete alunos mais conscientes, atentos e envolvidos na realidade circundante, e propôs novos desafios, necessários e oportunos, a futuras intervenções.

A visita de convidados à escola, estratégia curricular que implicou a participação de familiares de alunos e de uma funcionária da escola, foi considerada oportuna e pertinente, mas insuficiente, pois constatou-se que os familiares convidados, por compromissos profissionais, não colaboraram como se desejava. Essa estratégia permitiu às duas professoras ficarem mais atentas às necessidades e interesses dos seus alunos e mais surpresas, pois foram favoravelmente surpreendidas pela forma como alguns alunos opinaram e como expuseram os seus sentimentos, sobre essa iniciativa.

As narrativas artísticas, realizadas pelos alunos de forma contextualizada com materiais e técnicas diferentes, constituíram uma novidade, uma vez que os alunos relacionaram as suas histórias com a cultura local e representaram-nas plasticamente. Essa contextualização foi facilitada pela análise de imagens e fomentou um verdadeiro desafio para os intervenientes da acção, em termos culturais, sociais e familiares. Por outro lado, proporcionou um diálogo entre as culturas presentes neste contexto escolar, favoreceu o encontro e a descoberta da diversidade, da mudança e da proposta de novas soluções, que ajudaram os alunos a melhor conhecerem e identificarem as suas tradições familiares, do passado e do presente e a desenvolverem as suas percepções sociais e culturais, pela descoberta de várias histórias de vida, num tempo e espaço em que a cultura do quotidiano dos mesmos, tem sido pouco valorizada na escola.

As actividades artísticas no âmbito da olaria fascinaram as crianças. Assim, as respostas dadas pelos alunos ao questionário final evidenciaram aprendizagens, sobretudo na actividade da modelação em barro, e graus de satisfação elevados, tendo todos manifestado que gostaram de intervir e participar nas actividades desenvolvidas, que se tornaram mais conscientes da realidade circundante e que passaram a conhecer melhor as suas tradições e os seus saberes familiares.

Conclui-se que, a reforma curricular introduzida na disciplina de Expressão Plástica, através do Projecto *O Lugar das Tradições em Família*, com dimensões multiculturais e do Ensino Artístico, incluiu novos conceitos de Cultura, Tradição e Cidadania, que permitiram a aquisição de novos conhecimentos, relacionados com as vivências culturais dos alunos, e que se testassem, a partir da *Arte em contexto* de Allison (1982):

- (i) Novos domínios curriculares;
- (ii) Novos conteúdos;
- (iii) Novas estratégias (análise de imagens);
- (iv) Novas actividades;
- (v) Novos materiais (barro e lápis de aguarela) e;

- (vi) Novas formas de avaliação, que promoveram a autonomia e o *Aprender a Aprender*.

Estes componentes do currículo foram criteriosamente explorados, como consequência de uma mudança de atitudes e comportamentos por parte da investigadora, o que constituiu um contributo maior ao ensino plural, enfatizou a cultura local e se ajustou às necessidades e interesses dos alunos.

A abordagem multicultural ao currículo de Expressão Plástica nesta investigação permitiu:

- (i) aumentar os conhecimentos culturais dos alunos, a partir da colaboração directa e indirecta de familiares dos alunos e das funcionárias da E.B.1/J.I. de Benguiados, reflectindo sobre a diversidade cultural (individual e de grupo), num determinado meio sócio-cultural;
- (ii) consciencializar as crianças e os docentes para a realidade circundante, os problemas, necessidades e interesses, levando-os a descobrir e a valorizar a Cultura de Rua e os Espaços Plurais, através da arte, aproveitando os saberes familiares, as histórias de vida e os aspectos da cultura e tradição de cada família no ensino-aprendizagem;
- (iv) sensibilizar os dez professores para diferentes abordagens curriculares, mais comprometidas e adaptadas à realidade e ao quotidiano das crianças, proporcionando ambientes democráticos e aumentando as relações sociais entre a Escola e a Família, tão importantes à compreensão e ao desenvolvimento da Identidade e Diversidade Cultural;
- (v) promover participações conjuntas entre a Escola e a Família e aumentar as relações familiares, pelo contar e recontar de histórias de vida de cada família;
- (vi) integrar interdisciplinarmente as múltiplas actividades, saberes, capacidades, experiências, valores, interesses e necessidades dos alunos.

Os contributos desta investigação para a Expressão Plástica no 1.º ciclo foram significativos, pois verifica-se que todos os participantes da acção colaboraram no reforço da identidade cultural e da consciência de novas perspectivas culturais, numa concepção mais plural, crítica e construtiva da sociedade. Por outro lado, a intervenção curricular centrada nas dezassete crianças em estudo, teve a finalidade de enfatizar questões, que vulgarmente eram pouco valorizadas e pouco contextualizadas dentro da sala de aula, como seja a Cultura de Rua e os Espaços Plurais (Ver Capítulo I) e promover a descoberta e valorização das tradições locais e

dos saberes familiares e a partilha de saberes entre os diversos agentes sociais (Ver Capítulos IV, V e VI).

6.2.2. Implicações da Investigação para a Formação de Professores Generalistas e Especialistas do Ensino Artístico, ao nível da Expressão Plástica e da Educação Multicultural

Ao mesmo tempo que eu e a observadora tomávamos consciência dos esforços para melhorar o currículo, através da introdução de estratégias de inovação curricular, íamos observando e recolhendo dados concretos sobre as mudanças verificadas nos nossos comportamentos e atitudes e nos dos alunos. Ambas estávamos conscientes que todas as experiências de inovação curricular consideradas de sucesso, num determinado momento ou contexto, não representam necessariamente as soluções em contextos diferentes, concluindo no entanto, ser importante disseminar esta investigação e torná-la prática, de forma a poder dar um bom contributo à formação de professores. Como tal, esta investigação apela à necessidade de uma formação de professores, mais consciente e ligada à realidade circundante, no âmbito da educação multicultural. Autores, como Patrício (1990), Cardoso (1996), Cortesão (2000), Moura (2000) referem ser urgente apostar definitivamente nos nossos professores, repensar e mudar a sua formação inicial, tornando-a mais estimulante, ligada às realidades multiculturais e assente cada vez mais naquilo que é comum, tradicional e popular, embora respeitando e valorizando a tecnologia, a ciência, a arte erudita e o direito à diferença. Neste caso, professores e toda a comunidade educativa, responsáveis pela educação, tiveram a oportunidade de consciencializar, reflectir, agir e preparar novas hipóteses, propor novas acções e futuras investigações, tendo por base o trabalho cooperativo.

Moura (2005, p. 27) refere que, apesar das directrizes do Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001), os professores de arte necessitam de uma maior preparação profissional não apenas em arte, mas também ao nível da Educação Multicultural, na área da formação pessoal e social e no ensino interdisciplinar. Por outras palavras, esta investigadora portuguesa da área de Educação Artística e formadora de professores de Arte, tem alertado para o facto, de que não bastam as boas intenções dos professores generalistas e especialistas de arte, se a sua formação profissional, pessoal e social for fraca e pobre, apesar de defender que muitos professores têm vindo a esforçar-se nesse sentido:

os professores de arte têm idealizado uma série de estratégias para abordar a herança cultural local nas regiões, apontando soluções para problemas detectados a nível local. Começando com uma análise crítica de uma situação/

problema específico, a sua principal preocupação tem sido a de alertar a atenção dos estudantes para questões sociais na comunidade local.

(Moura, 2002, p. 205)

Neste sentido, Ferreira (1999) defende que as várias narrativas artísticas necessitam de ser valorizadas, estimuladas e praticadas, logo na formação inicial dos professores, para que a sua inserção no currículo contemple conhecimentos e práticas artísticas, sem qualquer tipo de constrangimento. Como todas as outras áreas do saber, devem ser contempladas e estimuladas logo na formação inicial dos professores, para que as práticas educativas, atendendo à interdisciplinariedade, consiga dar uma nova dimensão à prática social e cultural do ensino e responder adequadamente às necessidades e interesses dos alunos (p. 24).

Richter (1999) refere que os professores têm de ter consciência que as teorias e as práticas a implementar, têm de ser analisadas e repensadas, atendendo a princípios históricos e sócio-culturais e realidades que se projectam para uma determinada região, visto que outros contextos educativos apresentam significados e tendências diferentes, que não podem ser tidas da mesma forma.

Cortesão (2000) reforça as ideias dos dois autores anteriores e defende que é preciso reformular as práticas dos professores monoculturais, afastadas das orientações anteriores, tornando-os mais interessados em conhecer o contexto em que se inserem e trabalham e dando *uma atenção às situações de diversidade, presentes no quotidiano*, tendo por base a actuação de atitudes críticas e de intervenção (p. 50). Esta investigadora entende que o professor actual precisa de ter uma nova contribuição, mais ajustada à nova organização da sociedade (Idem, p. 69).

Estratégias multiculturais ligadas às Artes e aos Fundamentos Gerais da Educação (e.g. sociologia, dinâmicas de grupo e outras) foram reconhecidas como muito positivos pela comunidade educativa, que acompanhou a evolução da pesquisa. A estratégia de colaboração com os seus familiares, por exemplo, promoveu envolvimento mais activos entre a Família e a Escola e favoreceu a construção do conhecimento dos alunos, pois permitiu-lhes valorizarem os saberes do quotidiano, as suas vivências e experiências, atenderem às suas histórias de vida e desenvolverem a suas identidades culturais.

A sensibilização e a promoção de uma maior consciência e participação, sobre todos os intervenientes da acção, tornando-os mais atentos à realidade circundante e participativos entre a Família e a Escola, facilitou a aquisição do conhecimento de todos os saberes, como o reforço e o desenvolvimento da identidade cultural, num processo mais consciente, crítico, plural e construtivo.

A reduzida participação dos familiares dos alunos e da comunidade educativa precisa de ser reflectida, abordada e colmatada pelos professores generalistas e especialistas, após estes terem consciência que ainda existe muita falta de comunicação, participação e colaboração entre a Escola e a Família.

Os comentários orais, ao longo dos ciclos de acção e na exposição final foram esclarecedores e reveladores de grande satisfação, entusiasmo e vontade de aprender e continuar a promover tais metodologias.

Esta investigação permitiu verificar que o método de investigação - acção foi o mais adequado, pois facilitou a interacção de todos os intervenientes, em momentos diferentes da investigação - acção. Ele permitiu a realização de actividades colaborativas, o desenvolvimento de competências inter e intrapessoais e de um ambiente de solidariedade, de partilha e de comunicação e a interajuda dos alunos, que facilitaram o maior conhecimento de cada um e que, aos poucos, fortaleceram os elos de ligação entre todos.

A investigação – acção serviu para ir agindo sobre o problema e melhorando o processo pedagógico à medida que o Projecto ia evoluindo, fornecendo à investigadora, ao longo dos ciclos da acção, dados relevantes, que justificaram as selecções adoptadas em termos de conteúdos, estratégias e actividades, como consequência da relação dialéctica de reflexão - avaliação, e que buscaram respostas mais pertinentes, ajustadas à realidade circundante, às necessidades e interesses dos alunos.

Este método de investigação abriu novas portas, a investigações futuras, se entendermos que as abordagens culturais não se esgotam, nem contemplam todas as possibilidades de pesquisa, pois conduzem a novas reflexões e sugerem futuras práticas e investigações. Por sua vez, a revisão da literatura corresponde a um trabalho contínuo, que nunca estará concluído, ficando a sensação de que muitas mais leituras e registos escritos deveriam e poderiam ser feitos.

6.2.3. Limitações da Investigação

Fenómenos relacionados com a estética do quotidiano (Featherstone, 1991) surgiram como consequência, da descoberta que as crianças fizeram e da transformação que os signos e imagens da quadra natalícia têm sofrido ao longo dos tempos, tendo ficado no entanto por explorar o universo simbólico consumista do *Espírito de Natal* de que nos fala Pais (2003):

a estética de meditação espiritual e devoção remetia para formas de oração e devoção iluminadas pela chama de uma candeia ou o tremeluzir de uma vela. As luzes combatiam as trevas, manifestavam a presença de Deus (...) mas agora quando olho as montras iluminadas, vejo-me ao espelho de mercadorias que se

atropelam...as montras dos espaços imaginários que se organizam em torno das mercadorias (p. 57).

A reduzida bibliografia em português, no âmbito do Ensino Artístico, sobre os conceitos chave desta investigação – acção, foi considerada um obstáculo ao estudo, apesar de ter sido minimizada com a leitura de obras brasileiras e traduções facultadas por colegas e amigos.

O curto espaço de tempo em que decorreu a investigação - acção (três meses) foi outra das dificuldades encontradas, à realização de uma reflexão e avaliação mais aprofundada e à realização de leituras bibliográficas mais extensas.

A escassez de materiais e equipamentos facultados pela escola, como o barro, o rolo, os teques e as tintas giotto, poderiam ter dificultado a investigação, mas a investigadora soube tirar partido e reforçar a falta dos materiais, incentivando a partilha dos mesmos, a interajuda entre os alunos e desvalorizando as suas atitudes pouco solidárias e colaborativas. De salientar o maior número de conversas paralelas entre os alunos, provocadas pelo reduzido número de materiais.

A falta de disponibilidade e desencontros de horários entre a investigadora e a observadora, sobretudo ao longo dos ciclos dois e três da investigação, originaram reuniões mais curtas, muitas das vezes atendendo a um tempo mínimo de quinze minutos no início ou no final de cada aula e uma reduzida preparação profissional nos ciclos dois e três, ao contrário do que aconteceu no ciclo um. Assim, aconselha-se todos os investigadores a disponibilizarem um tempo maior e a terem um conhecimento mais profundo sobre os colaboradores, para que falhas como estas não se repitam.

A reduzida participação dos convidados, por compromissos profissionais, constituiu outra das limitações deste estudo, mesmo que a investigadora tenha solicitado a colaboração de vinte convidados, todos presentes na reunião do dia 20 de Outubro de 2006. Apenas seis convidados se mostraram disponíveis para colaborarem na estratégia da entrevista. Em conversa com os seis convidados, a investigadora constatou, que estes manifestavam alguma relutância e inibição em participar nas actividades educativas das crianças, por acharem que a escola, cada vez mais tem renunciado as suas raízes culturais e familiares, em vez de aproveitar os saberes familiares e solicitar a participação e colaboração da Família nas actividades da Escola.

Neste âmbito Souta (1997) afirma que a comunidade educativa, em contextos multiculturais deve perspectivar a família, como sendo um dos seus colaboradores mais

privilegiados, como aconteceu nas aulas um e quatro, onde as colaborações conjuntas entre a Família e a Escola favoreceram a compreensão, o conhecimento, desenvolveram a identidade cultural e deram origem a trabalhos artísticos mais ricos e ligados aos saberes familiares.

Enquanto que, Martinez & Souta referem que,

os pais não participam de forma activa na vida escolar dos seus filhos e muito poucos são envolvidos em tomada de decisão.

(In Souta, 1997, p. 84)

6.2.4. Futuras Investigações

O estudo em questão, atendeu a um problema específico, através da implementação de uma investigação - acção, testou novos conceitos, estratégias e recursos em contexto sala de aula, numa sala do 3.º ano, com dezassete alunos. Assim, seria importante que em estudos posteriores e contextos diferentes, os investigadores testassem estas actividades, estratégias e recursos, porque ainda se continua a agir de forma desajustada, pouco interessada e afastada da *Cultura de Rua* e dos *Espaços Plurais*. A inclusão de todas estas actividades, estratégias e recursos na programação educativa, ao nível do 1.º ciclo do Ensino Básico, deverá atender a alguns acertos e, naturalmente, deverá estar adaptada às necessidades e interesses dos alunos e ao seu meio circundante, pretendendo, em conjunto, professores, alunos, familiares e outros elementos da comunidade educativa, pensar, reflectir, experimentar de forma alternada, contínua e reflexiva, o processo de dialéctica reflexão - acção - avaliação.

Projectos como este, poderão aprofundar estes saberes, associados à arte do quotidiano e ao pluralismo, de forma mais consciente, se atendermos a um aumento de participações entre a Escola e a Família. Isso implica uma atitude de maior abertura, face a outras formas culturais, de outros grupos e a crença de que todos os grupos têm o direito de falar artisticamente, sobre a sua identidade cultural. É necessário, que os professores se informem e deixem de resistir à mudança e se tornem mais activos, para se poderem motivar mutuamente e assumirem uma tomada de posições mais crítica e activa, que possibilite o progresso, a partir do uso de modelos curriculares de arte, que enfatizem a arte em contexto educativo e contribuam para equipar os nossos cidadãos do futuro, com melhores meios, para examinar, compreender, desfrutar, questionar, desafiar e moldar o mundo (Allison, 1988). Assim, em futuras intervenções, os professores devem promover visitas ao meio local, para que os alunos explorem os conceitos da cultura quotidiana e conheçam formas fundamentais da sua cultura e sociedade e dos seus contextos e valores.

As dimensões da amostra em estudo impedem-nos de generalizar as conclusões obtidas, o que leva-nos a propor a concretização de investigações idênticas, com outras amostras, outras equipas de investigadores e outras escolas do Ensino Básico.

A implementação de uma investigação - acção pode ajudar a reflectir sobre estas e outras questões, uma vez que deu um contributo na análise de questões culturais, numa época em que identidade cultural e a globalização são conceitos que afectam diariamente a forma como entendemos a nossa cultura e a nossa sociedade. Questões como, progresso científico e utilização que se faz desse progresso para as relações de vida económica, relações entre cultura e o papel de consumo, ou ainda o modo como se entende a organização das relações sociais e o lugar que o ser humano ocupa nessas relações, poderão vir a ser exploradas por outros investigadores, em futuras investigações.

A mudança de estratégias pedagógicas favoreceu enormemente a compreensão dos alunos neste domínio, pelo que se recomenda que, em futuras intervenções, isso não seja descurado e sirva de reflexão para novas reformas curriculares.

A reduzida exploração das narrativas dos avós e o curto tempo da entrevista, originaram a necessidade de uma nova recolha de dados, construíram falhas a salientar e a evitar em futuras investigações.

Para finalizar, refere-se que esta investigação promoveu a valorização da Cultura de Rua e dos Espaços Plurais e enfatizou, de forma crescente e cada vez mais consciente da realidade circundante, os saberes familiares e o Ensino Artístico, em contexto sala de aula, através da colaboração directa e indirecta de mediadores e do uso de estratégias multiculturais em arte, que permitiram descobrir novas informações, conhecer saberes familiares, experimentar novos materiais e mudar atitudes e comportamentos nas crianças e adultos, individualmente e em grupo.

Ficou claro que, no futuro existe a necessidade de se valorizar e integrar as múltiplas actividades, saberes, capacidades, experiências, valores, interesses e necessidades dos alunos, com todos os agentes sociais, culturais e familiares, reflectir sobre a diversidade cultural, individual e de grupo, de forma interdisciplinar, promover e estimular a identidade cultural e a cidadania activa dos mesmos.

Segundo Allison (1982) falar de valor qualitativo da arte, como dos valores que se procura desenvolver e sustentar é de suprema importância, e que o desenvolvimento duma percepção desse valor qualitativo é, ou deveria ser uma das responsabilidades prioritárias do Ensino Artístico, consoante o olhar das actividades de apreciação crítica e do consumo educado. No entanto, a crítica não pode ser uma actividade isolada, nem separada da prática e do quotidiano dos alunos, uma vez que as actividades do domínio crítico estão dependentes de

especialistas, e simultaneamente, contribuem para o desenvolvimento de competências analítico-críticas, expressivas e produtivas, perceptuais e histórico-culturais. Assim, a ênfase sobre qualquer um destes domínios, sem dar atenção aos outros, leva a um pobre desenvolvimento artístico.

BIBLIOGRAFIA

- ALLISON, B. (1982). *Identifying the Couinart and Design*, In “JADE”, 1, pp. 59-66.
- ALLISON, B. (1988). “Art in Context”, In *Journal of Art and Design Education*, vol. 7, pp. 87-95.
- ANDRÉ, J. (1975). *Interaction of Color*, New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- BANKS, J. e BANKS, C. (Eds.) (1997). *Multicultural Education: issues and perspectives* (3rd ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- BARTHES, R. (1980). *A câmara clara*, Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (1993). *Doing your research Project*, Milton Keynes: Open University Press.
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa: Editora Gradiva.
- BERGER, J. (1972). *Ways of Seeiny*. London: BBC Publications.
- BISQUERRA, F. (1989). *Métodos de Investigacion Educativa*, Barcelona: CEAC.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria dos métodos*, Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, C. M. (1996). *Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas*, Lisboa: Texto Editora.
- CARDOSO, A. P. (2003). *O Presépio Barroco Português*, Lisboa: Bertrand Editora, Lda.
- CARDOSO, C. (2006). “E, apesar do multiculturalismo...”, *Jornal – A Página da Educação*, Ano XV, nº159, Agosto/ Setembro de 2006, p. 8.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologias de Investigação – Guia para auto-aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta.

COHEN, L. e MANION, L. (1986). *Research methods in education*. London: Croom Helm.

COHEN, L. e MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COHEN, L. e MANION, L. (1994). *Research Methods in Education*. Fourth Edition, London and New York: Routledge.

CORTESÃO, L. (1981-1988). *Escola, Sociedade. Que Relação?*, Porto: Edições Afrontamento, 2ª edição.

CORTESÃO, L. & STOER, S. (1997). “Investigação-Ação e a Produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural”. *Revista -Educação, Sociedades e Culturas*, n.º 7, pp. 7-28.

CORTESÃO, L. (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*, Porto: Edições Afrontamento.

CRUZ, A. (2002), *Clay Figurines of Galegos: An Anthropology of Artistic Production made my Women in Northern Portugal*, Tese de Doutoramento Policopiada, Londres: Surrey/Roehampton.

CRUZ, A. (2003). “Da Comunidade à Individualidade Artística – As Questões de Género no Figurado de Galegos”, *Mãos: Revista de Artes e Ofícios*, CRAT, Porto, Abril/Junho.

DAVIDMAN, L. e DAVIDMAN P. T. (1994). *Teaching with a Multicultural Perspective – A Practical Guide*, Logman: Falmer Press, pp. 1-29 e 182-187.

DEAR, J. (2002). “Motivation and Meaning in Contemporary Art: From Tate Modern to the Primary School Classroom”, *The International Journal of Art & Design Education Submission Pack*, Blackwell Publishing, pp. 277-283.

DENZIN, K. e LINCOLN, Y. (1998). *Collecting and Interpretry Qualitative Materials*. London: Sage Publications.

DIEZ, J. J. (1994). *Família-Escola, uma relação vital*, Porto: Porto Editora.

- EÇA, M. N. A. (2001). *Vem, Menino, Vem!*, Porto: Edição da autora – Visão Gráfica.
- EFLAND, A., FREEDMAN, K. e STUHR, P. (1996). *Postmodern Art Education: An Approach Curriculum*, The National Art Education Association, pp. 1-19.
- EISNER, E. W. (1985). *The educational imagination*, New York : MacMillan
- ELLIOT, J. (1991). *Action research in educational change*, Milton Keynes: Open University Press.
- ELLIOTT, J. (1994). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- ELLIOTT, J. (1998). *Living with Ambiguity and Contradiction: the challenges for educational research in positioning itself for the 21st century*, Conferência pronunciada no Congresso EERA, LJUBLIANA, Setembro de 1998.
- FALEIRO, A. (2003). *Gesto e Imagem - Educação Visual e Tecnológica – 5º/6º anos*, Porto: Porto Editora, pp. 74-79.
- FEATHERSTONE, M. (1991). *Consumer Culture and Postmodernism*, Londres: Sage.
- FERREIRA, S. (1999). “Arte e escola: interação de espaços plurais”, Revista *Pró-posições*, quadrimestral, vol.10, n.3 [30] – Novembro/1999, Campinas, Brasil: Faculdade de Educação – Unicamp, pp. 20-27.
- FLORES, J. V. (1994). *Influência da família na personalidade da criança*, Porto Editora.
- GARGANO, P. (1997). *O Presépio – Oito Séculos de história, arte e tradição*, Lisboa: Editora Replicação, Lda.
- GRAUE, M. e WALSH, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GREEN, G. L. (2000). *Imajery as Ethical Inquiry*, In Art Education Journal of the National Art Education Association, vol. 53, pp. 19-24.

- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LACKEY, L. (2005). “Elementary Classroom Teachers, Arts Integration, and Socially Progressive Curricula”, *Interdisciplinary Art Education: Building Bridges to connect disciplines and Cultures*, Mary Stokrocki, Editor, The National Art Education Association.
- LEE, R. (2003). *Métodos Não Interferentes em Pesquisa Social*, Lisboa: Gradiva.
- LETRIA, J. J. (2000). *Pela Cultura*, Lisboa: Hugin Editores, Lda.
- LOPEZ, J. M., Touriñán (2005). “Experiência Axiológica y Educación en Valores. De la Estimación Personal del Valor al Carácter Patrimonial de la Elección de Valores”, *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, nº10 (vol.12) Ano 9º - 2005, pp. 9-18.
- MASON, R. (1999). “Arte-educação Multicultural e Reforma Global”, *Revista Pró-posições*, quadrimestral, vol.10, n.3[30] – Novembro/1999, Campinas, Brasil: Faculdade de Educação – Unicamp, pp 7-18.
- MASON, R. (2001). *Por uma Arte-Educação Multicultural*, Mercado de Letras, Campinas: Brasil.
- MARTINS, G. d` O. (1999). “Cultivar a experiência cívica na escola”, In Praia, M., *Educar para a cidadania: Teorias e Práticas*, Porto: Edições Asa, pp. 77-81.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ DGEBS (1990). *Reforma Educativa, Ensino Básico, programa do 1º ciclo*, Lisboa: ME.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Despacho Normativo 63/ 91, DR Nº60, 13 de Março*, (Criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Gestão Intercultural do Currículo 1º ciclo*, Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, (Coordenador Carlos Cardoso) pp. 20-37.

MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA (2000). *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspectiva das Políticas Públicas*, Lisboa: Edição do Ministério da Educação. (Coordenação: Augusto Santos Silva), pp. 18-37.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Lisboa: Departamento da Educação Básica (Comissão das Comunidades Europeias, Programa Sócrates).

MOURA, A. (2000). *Prejudice reduction in teaching and learning Portuguese cultural patrimony*, Tese de Doutoramento, Londres: Universidade do Minho e de Surrey Rochampton.

MOURA, A. (2001). “Uma perspectiva global acerca da arte, cultura e investigação”. In *Actas do seminário de investigação - Expressões artísticas e Educação Física em Portugal*, Braga: Universidade do Minho / Instituto da Criança (IEC), pp. 21-35.

MOURA, A. (2001). “Património artístico nas escolas portuguesas do 2.º ciclo: conceitos e preconceitos culturais”, In *Revista Expressão*, Centro de Artes e Letras, Santa Maria:UFSM (1), Jan/ Jun, pp. 19-29.

MOURA, A. (2002). “Uma crítica multicultural ao ensino do património artístico nas escolas portuguesas do 2.º ciclo”, In *Revista Galega do Ensino – ISSN*, número 34, Fevereiro, pp. 191-213.

MOURA, A. (2004). “Identificação e Análise de Atitudes de Professores de Arte Portuguesa sobre Racismo, Etnicidade e Pluralismo Cultural”, In *Ensinarte – Revista das Artes em Contexto Educativo*, nº 3, Inverno de 2004, pp. 15-40.

MOURA, A. e FERNANDES, C. (2005). “Literatura Infantil e Construção de Cidadania: Implementação de Estratégias Interdisciplinares em Artes Visuais”, In *Expressão – Revista do Centro de Artes e Letras*, Santa Maria: UFSM (2), Julho/ Dezembro, pp. 20-28.

MOURA, A. e CRUZ, A. (2006). “Tradições Hiddenstream em Arte: Valores e Preconceitos”, In *Ensinarte – Revista das Artes em Contexto Educativo*, n.º7 & 8, Inverno/ Primavera de 2006, pp. 42-50.

MOURA, A. (2006). “Percepções dos Estudantes Portugueses sobre Identidade Nacional – Identidade Nacional e Pesquisa na Educação Artística”, In *Ensinarte – Revista das Artes em Contexto Educativo*, n.º 9, Outono de 2006, pp. 39-48.

OTERO, O. F. & COROMINAS, F. (2006). *Fazer Família Hoje*, <http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo216.shtml>. (05.06.2006), página web 3 de 4.

PAIS, J. (2003). ‘A cultura das “Boas Festas” – seus vínculos, seus públicos’, In *Públicos da Cultura*, Actas do Encontro organizado pelo Observatório das Actividades Culturais. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp. 55-75.

PATRÍCIO, M. F. (1990). *A Escola Cultural*, Lisboa: Texto Editora.

PATTON, M. O. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills CA: Fage.

PERES, A. N. (2000). *Intercultural. Utopia ou Realidade?*, Porto: Profedições.

PEREIRA, A. (2003). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*, Lisboa: Edições Asa.

PÉREZ, S. G. (1998). *Investigación cualitativa : Retos e interrogantes*, Madrid: Muralla. 2.º vols.

RAMOS, N. (2005). “Relações e solidariedades intergeracionais na família – Dos avós aos netos”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 39, n.º1, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Universidade de Coimbra, pp. 195-216.

RICHTER, I. M. (1999). “A multiculturalidade no ensino da arte e sua influência na leitura dos códigos estéticos”, *Revista Pró-posições*, quadrimestral, vol.10, n.3[30] – Novembro/1999, Campinas, Brasil: Faculdade de Educação – Unicamp, pp 30-46.

ROLDÃO, M^a. do C. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*, Lisboa: Editorial Presença.

SACRISTÁN, J. G. (2003). *Educar e Conviver na cultura global*, Lisboa: Edições Asa.

SALVADOR, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*, Porto: Porto Editora.

SANCHES, I. (2005). “Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à educação inclusiva”, In Revista *Lusófona de Educação*, Lisboa: UID Observatório de Práticas de Educação e de Contextos Educativos da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Maio de 2005.

SANTOS, B. S. (1995). *Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*, Palestra no VI Congresso Brasileiro de Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4 - 6 de Setembro (Policopiado).

SEIXAS, A., GASPAR, F e ANDRADE, L. (2003). *Novo Criar e Inovar - Educação Visual e Tecnológica – 5º/6º anos*, Lisboa: Plátano Editora, S. A, pp. 80-89.

SERRANO, G. P. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. I. Métodos. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

SILVA, M. I. R. L. da (1996). *Práticas Educativas e Construção - Metodologias da investigação-acção*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SOUSA, B. A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, Bases Psicopedagógicas – 1º volume, Lisboa: Instituto Piaget Politécnico de Lisboa.

SOUSA, R (2006). *A prática lectiva perspectivada como actividade de resolução de problemas*, Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*, Porto: Profedições.

UNESCO (1996a). *Educação – Um tesouro a descobrir*, Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Lisboa: Edições Asa, p. 17.

UNESCO (1996b). *Estratégias a Médio Prazo 1996-2001*, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, E.C. 14, p. 48.

YIN, R. (1989). *Case Study Research: design and methods*, London: Sage.

ANEXO I

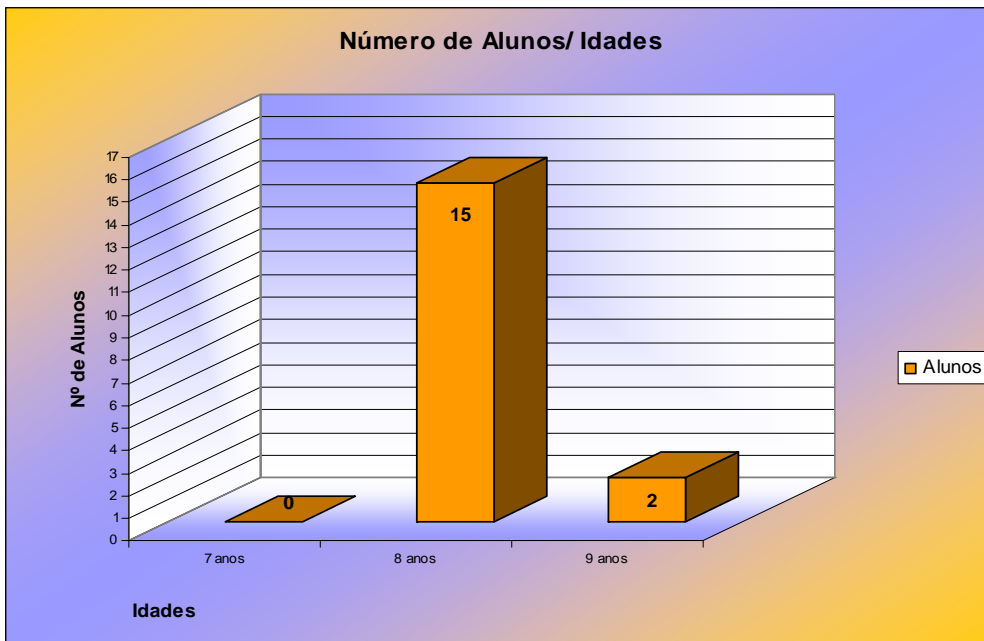


Gráfico 1 - Número de Alunos/ Idades

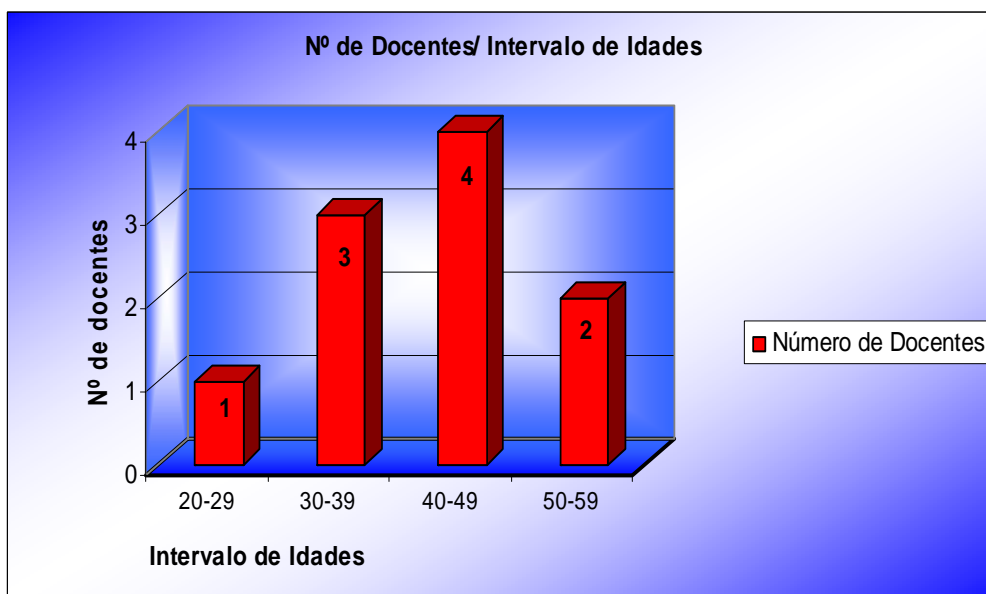


Gráfico 2 - Número de Docentes/ Intervalo de Idades

ANEXO II

Tabela 7 - Códigos dos alunos

Nome dos alunos	Códigos dos alunos
Ricardo Jorge Viana	Aluno A
Fábio Festas	Aluno B
Joana Ferreira	Aluno C
Francisco Fangueiro	Aluno D
Gisela Gomes	Aluno E
Márcia Ferreira	Aluno F
Tiago Lopes	Aluno G
Nelson Maciel	Aluno H
João Teixeira	Aluno I
Rute Graça	Aluno J
Ricardo José Gomes	Aluno K
Ana Catarina Braga	Aluno L
António Silva	Aluno M
Ana Cláudia André	Aluno N
Aminadabe Montes	Aluno O
Marta Azevedo	Aluno P

Tabela 8 - Códigos e dados pessoais dos convidados

Convidada/(o)	Familiar da/(o) aluna/(o)	Nome	Idade	Naturalidade
Convidado 1	Avô da aluna N	Joaquim Marques	67	Vila do Conde
Convidado 2	Avô do aluno I	Luís Teixeira	66	Vila do Conde
Convidado 3	Avô do aluno K	Guilhermino	56	Vila do Conde
Convidado 4	Avó do aluno K	Fernanda	57	Vila do Conde
Convidado 5	Bisavó do aluno B	Odete	70	Vila do Conde
Convidada 6	Funcionária da escola	Maria da Saúde Amaral	43	Moçambique

Tabela 9 - Códigos usados na aula da entrevista

Códigos dos convidados	Códigos dos alunos
Convidada 1	Aluno M
Convidada 1	Aluno N
Convidada 1	Aluno O
Convidada 2	Aluno G
Convidada 2	Aluno H
Convidada 2	Aluno I
Convidada 3	Aluno J
Convidada 3	Aluno K
Convidada 3	Aluno L
Convidada 4	Aluno P
Convidada 5	Aluno A
Convidada 5	Aluno B
Convidada 5	Aluno C
Convidada 6	Aluno D
Convidada 6	Aluno E
Convidada 6	Aluno F

Tabela 10 - Dados Familiares

Alunos	Familiares	Idades/ Anos
A	Avô	55
B	Avó	46
C	Mãe	37
D	Mãe	38
F	Mãe	26
G	Mãe	25
H	Mãe	40
I	Mãe	34
J	Não entrevistou nenhum familiar	—
K	Não entrevistou nenhum familiar	—
L	Avó materna	67
M	Mãe	40
N	Mãe	29
O	Avô paterno	54
P	Avô paterno	61
Q	Mãe	31

Tabela 11 - Diferenças e Semelhanças do Natal do Passado e do Presente

Natal do Passado	Natal do Presente
Mágico (aluna N)	Mais alegre (aluno M)
Natal em Família (alunos B, C, D, G, H, I, M, N, e O)	Natal em Família (alunos A, B, M, N e O)
Pobre (alunos L e P)	Melhor (aluna P)
Comiam à mesa (alunos C e M)	Manter a Tradição (alunos F, G e M)
Comiam no chão (alunos B, D, G e L)	Mesa (aluno D)
Festa Bonita (aluno I) e alegre aluno (aluna O)	Festa moderna (aluno I)
Colocavam as prendas debaixo do pinheiro (aluno D)	Colocam as prendas debaixo do pinheiro (aluno D)
Distribuíam os presentes (alunos F e G)	Distribuem os presentes (alunos F e G)
Gastronomia tradicional (alunos F, G, M e P)	Gastronomia tradicional (nenhum aluno)
Faziam os brinquedos à mão (aluno A)	Compram os brinquedos (nenhum aluno)
Poucos brinquedos (aluno M)	Mais brinquedos (aluno M)
Brincadeiras (aluna O)	Brincadeiras (nenhum aluno)
Faziam o Presépio (alunos A, D, F, G, H, I, L, M, O e P)	Fazem o Presépio (aluno B)
Mais costumes (aluno H)	Mais prendas (aluno H)
Enfeitavam o pinheiro de Natal (alunos B, C, D, G, M e N)	Enfeitam o pinheiro de Natal (nenhum aluno)
Não havia dinheiro (aluna L)	Há dinheiro (aluna L)

ANEXO III

EB1/JI de Benguiados

Reunião com os Encarregados de Educação

Reunião

Convido todos os Encarregados de Educação a comparecerem na escola no dia **19 de Outubro de 2006** (Quinta-feira) pelas 18H30, para conversarmos sobre o Projecto *O Lugar das Tradições em Família*, que se pretende desenvolver na sala de aula, entre os meses de Outubro a Dezembro de 2006.

Sobre este tema, Patrício (1990) defende que,

[a] cultura não começa, obviamente, na Escola. Nem acaba. Começa na casa dos pais e acaba na casa própria. Impregna a vida toda. (...) Assim a Escola só é casa da vida se for casa da cultura (p. 71).

Ordem de trabalhos:

Ponto 1 – Apresentação

Ponto 2 – Diálogo sobre o Projecto *O Lugar das Tradições em Família*

PATRÍCIO, M. F. (1990). *A Escola Cultural*. Lisboa: Texto Editora.

A professora,

(Sofia Raquel Dourado da Torre)

ANEXO IV

EB1/JI DE BENGUIADOS

3.º ano

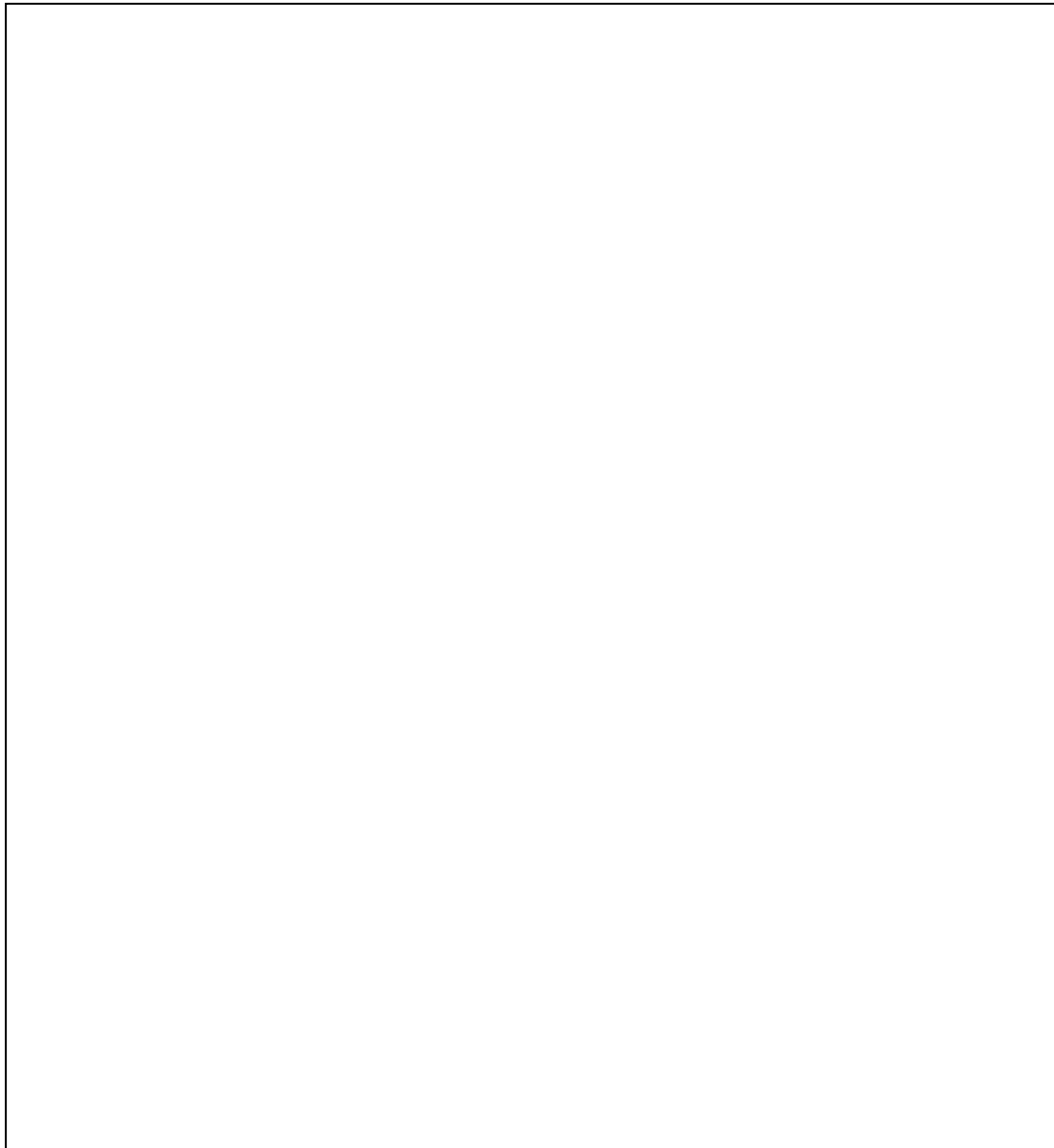
FICHA DE TRABALHO

Nome _____

Idade _____

Data _____

Faz um desenho da história que mais te agradou e depois explica a tua escolha na ficha de trabalho nº 2.



ANEXO VI

PREPARAÇÃO DA ARGILA OU BARRO

Então deves proceder do seguinte modo:

1.º - Amassar o barro.



2.º - Verificar a plasticidade.

Se o barro estiver seco (abrir fendas), então deves juntar-lhe um pouco de água e voltar a amassar.



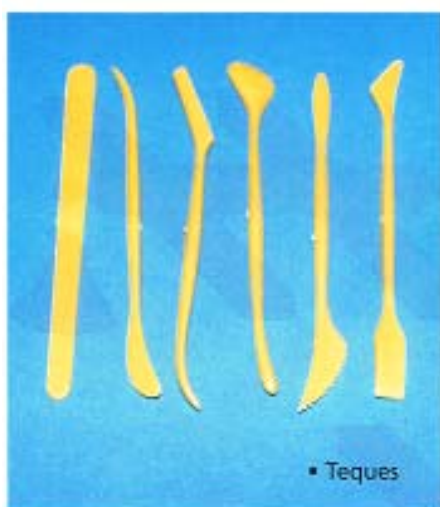
3.º - Se estiver demasiado húmido (agarra-se aos dedos), é necessário amassá-lo mais, retirando-lhe o excesso de água.



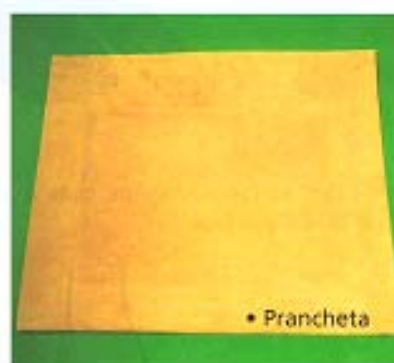
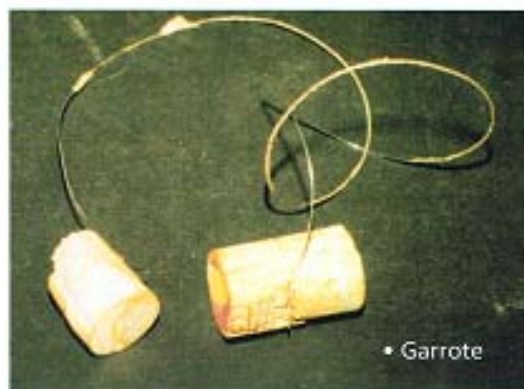
4.º - Retirar impurezas e bolhas de ar.



INSTRUMENTOS DE TRABALHO



Instrumentos de Trabalho

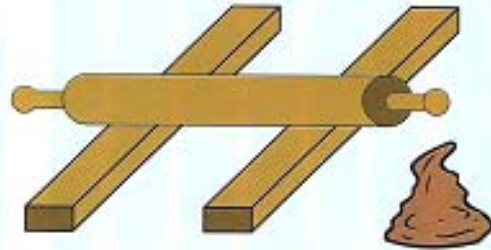


TÉCNICAS

Técnicas

MODELAÇÃO NO PLANO

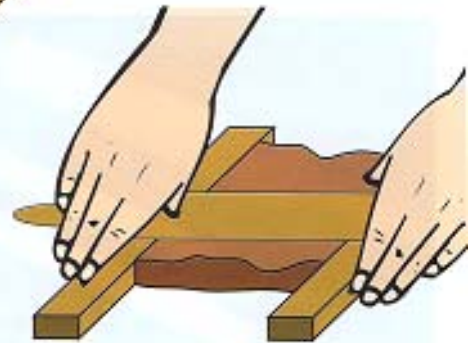
1.º - Coloca as ripas sobre a prancheta e à distância que pretendes.



2.º - Coloca os pedaços de barro entre as ripas e pressiona com as mãos.



3.º - Faz várias passagens com o rolo até que a superfície fique bem lisa.



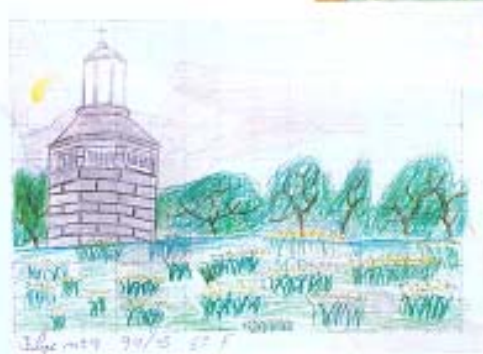
4.º - Passa o desenho para a placa.



5.º - Retira o barro à volta de toda a figura até ficar com a espessura pretendida.



Escola Vieira da Silva – 6.º F, 94/95



Olaria

Esta aprendizagem consiste geralmente na obtenção de peças redondas, ocas e simétricas. As peças de olaria podem ser executadas apenas à mão ou com o auxílio da roda de oleiro. As técnicas mais vulgares no levantamento das peças são:

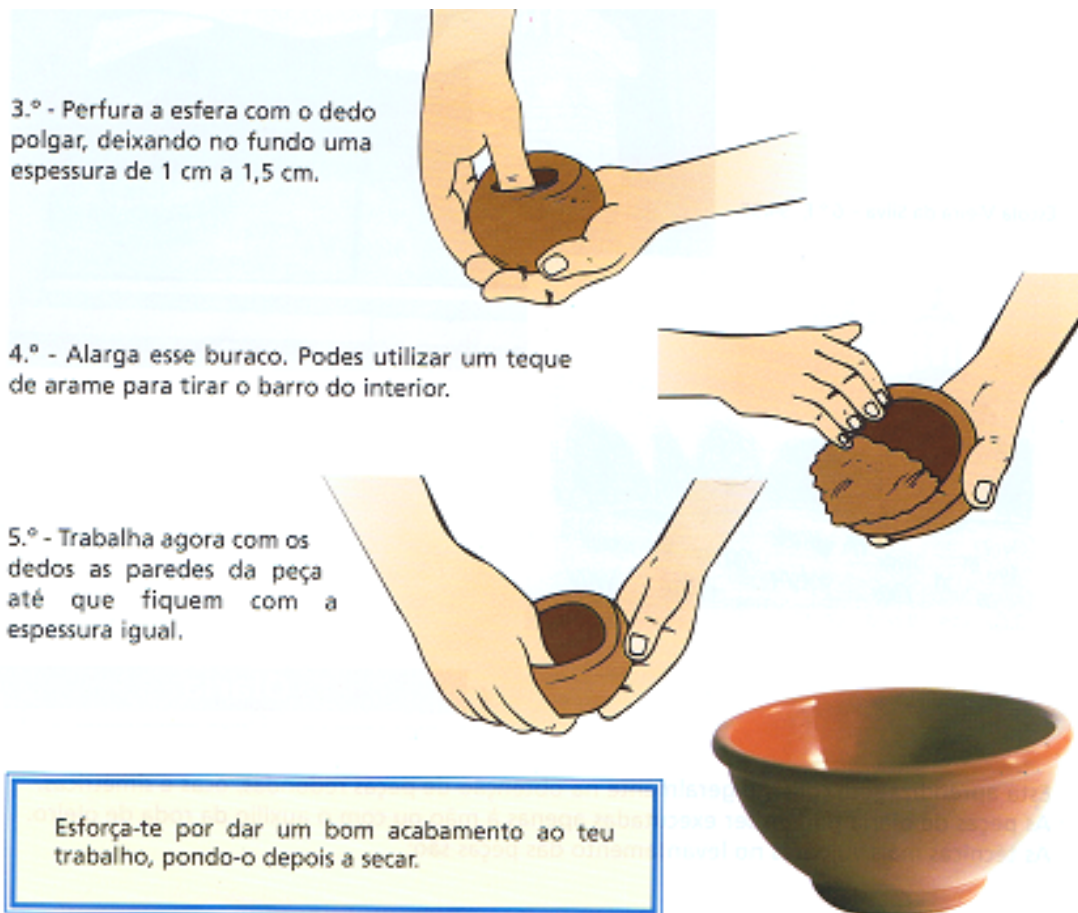
TÉCNICA DA BOLA

1.º - Amassa bem o barro, seguidamente arredonda um pedaço desse barro entre as mãos.



2.º - Pousa-o sobre a tua mesa de trabalho e, com a palma da mão, fá-lo girar até conseguires obter uma esfera.





TÉCNICA DO ROLO

Esta técnica é muito antiga. Consiste na obtenção de peças pela união de rolos uns sobre os outros.

1.º - Amassa bem o barro e coloca-o numa superfície lisa. Com as palmas das mãos em movimento de vaivém, procura fazer rolos finos e de espessura regular.



2.º - Dissolve um pouco de barro em igual quantidade de água até obteres uma papa de barro.

Como irás ver, serve para fazer a união dos rolos.



3.º - Podes executar a base da peça enrolando um ponto em espiral ou achatando um pouco de barro. Faz pequenas incisões com um teque nos bordos do rolo.



4.º - ... E pincela com barbotina. Coloca o rolo com cuidado e pressiona-o com os dedos para uma melhor aderência.



5.º - Vai verificando sempre se o levantamento da peça se processa de acordo com o projecto de trabalho. Alisa as paredes da peça no interior e no exterior, utilizando o teque ou o dedo.



6.º - Aperfeiçoa o seu aspecto interior alisando-lhe as superfícies.

Podes também decorar a tua peça.



TÉCNICA DA LASTRA

Esta técnica é usada normalmente para a execução de peças de olaria de forma cúbica ou cilíndrica.

1.º - Estende o barro entre duas ripas (de espessura igual à que pretendes dar à placa), por meio de um rolo de massa.

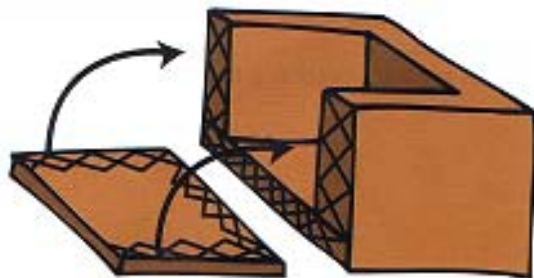


2.º - Corta com um teque as partes necessárias para a formação da peça, de acordo com o projecto de trabalho.



3.º - Risca com a ponta de um teque as superfícies que pretendes colar, embebendo-as depois com bastante barbotina.

4.º - Cola as partes a unir pressionando-as com os dedos.



ANEXO VII

AGRUPAMENTO VERTICAL AFONSO BETOTE
EB1/JI de Benguiados

Caro colega,

Venho por este meio comunicar, que pretendo desenvolver uma investigação-acção na nossa instituição, relacionada com questões culturais e a forma como elas são abordadas curricularmente. Para isso, necessito da sua colaboração.

Para a realização deste projecto, preciso de recolher dados não só na minha sala de aula, do 3.º ano, mas também junto do colega. Para isso, vou necessitar que me preencha o questionário, em anexo, que tentei elaborar de uma forma simples e de fácil preenchimento. Algumas questões exigem apenas uma cruz e outras uma breve explicação.

Esta pesquisa tem a aprovação da Universidade do Minho e funciona como uma parte da minha tese de Mestrado intitulada *Cultura de Rua e Espaços Plurais na Formação Artística: Investigação-Ação no 1.º ciclo*.

Como tal, declaro que toda a informação dada irá ser tratada de forma confidencial. No entanto, peço-lhe que se assegure que leu as questões cuidadosamente e que respondeu a todas, antes de devolver o questionário.

No final, espero que considere as questões relevantes e interessantes e se pretender manifestar alguma opinião relativamente ao questionário, por favor entre em contacto.

Sem mais assunto, os melhores cumprimentos.

A colega,

(Sofia Raquel Dourado da Torre)

ANEXO VIII

AGRUPAMENTO VERTICAL AFONSO BETOTE

EB1/JI de Benguiados

Questionário Informal aos Docentes

A ESCOLA, A CULTURAL E A FAMÍLIA

1. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Coloca uma cruz

1.1. Idade

20-29 30-39 40-49 50-59

1.2. Sexo

Masculino Feminino

1.3. Grau de Licenciatura

Sim Não

Em qual(is) área(s): _____;

1.4. Formação Profissional ligada ao ensino

1º ciclo 1º ciclo + Variante no 2º ciclo

1.6. Anos de docência

1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 31-35

1.7. Número de anos que exerce funções docentes nessa escola:

Menos de 1 ano
 1 a 4
 5 ou mais anos

1.8. Exerce funções docentes na localidade onde reside? Sim Não

2. A ESCOLA, A CULTURAL E A SOCIEDADE

	CP	C	SO	D	DP
2.1. As escolas devem valorizar mais aquilo que nos une do que aquilo que nos separa.					
2.2. A escola actual é democrática.					
2.3. A diversidade cultural na escola ajuda a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.					
2.4. A escola valoriza a Cultura de Rua do aluno.					
2.5. A escola desenvolve as capacidades dos alunos, quanto à resolução de problemas do quotidiano.					
2.6. A escola é o retrato fiel da sociedade.					

Coloca uma cruz, de acordo com a legenda:

CP – Concordo Plenamente

C – Concordo

SO – Sem Opinião

D – Discordo

DP – Discordo Plenamente

3. CONCEITOS DE CULTURA E TRADIÇÃO

Completa as perguntas que se seguem

3.1. Como é que o/a colega do 1º ciclo promove o conhecimento de cultura e tradição nas suas aulas? Dê um exemplo, onde isso se verifique.

3.2. Essas abordagens promovem a interdisciplinariedade, entre as diversas disciplinas? Dê um exemplo.

3.3. Quando desenvolve actividades de Expressão Plástica, como introduz esses conceitos?

3.4. Como é que a cultura do quotidiano das suas crianças é explorada nas suas aulas? Dê um exemplo.

3.5. Quais são os recursos que costuma usar, na sala de aula, para explorar as noções de Cultura, Tradição e Património?

Vila do Conde, Novembro de 2006

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

ANEXO IX

AGRUPAMENTO VERTICAL AFONSO BETOTE

EB1/JI de Benguiados

ENTREVISTA AOS PARTICIPANTES

O LUGAR DAS TRADIÇÕES EM FAMÍLIA

1. APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

1.1. Nome

1.2. Idade ____

1.3. Avó(ô) do aluno(a)

2. PERGUNTAS

2.1. Como festejava quando era criança a ceia de Natal?

2.2. Que diferenças e semelhanças encontra entre o Natal do passado e o Natal actual?

2.3. Acha boa ideia participar nas actividades da escola? Porquê?

Comente esta iniciativa.

2.4. Como gostaria de ver as crianças a festejarem as celebrações familiares?

Vila do Conde, 25 de Outubro de 2006
OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO

ANEXO X

AGRUPAMENTO VERTICAL AFONSO BETOTE
EB1/JI de Benguiados
Questionário aos Alunos
O LUGAR DAS TUAS TRADIÇÕES EM FAMÍLIA

1. DADOS PESSOAIS

Coloca uma cruz

1.1. Idade

- 7 anos
 8 anos
 9 anos

1.2. Sexo

- Masculino Feminino

2. INTERESSE PELAS AULAS

Coloca apenas uma cruz

	Sim	Mais ou Menos	Não
2.1. Gostaste do tema?			
2.2. Cumpriste todas as tarefas?			
2.3. Fizeste alguma pesquisa?			
2.4. Cumpriste todas as regras de comportamento?			
2.5. Participaste em todas as tarefas com entusiasmo e vontade de experimentar?			
2.6. Estás satisfeito com o projecto?			
2.7. Estás interessado em repetir o projecto?			
2.8. Queres continuar a conhecer as tradições da tua família?			

3. RELAÇÕES FAMILIARES

3.1. Achas que é bom estares junto dos teus avós? Sim ou Não e Porquê? Explica por palavras tuas tudo o que os teus avós fazem por ti, o que te ensinam e o que te ajudam a descobrir.

3.2. Gostaste de ver os avós na sala de aula? Sim ou Não e Porquê?

4. O LUGAR DAS TUAS TRADIÇÕES EM FAMÍLIA

4.1. Achas boa ideia relembrar as tradições da tua família? Sim ou Não e Porquê?

5. CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NUM PROJECTO DE ARTE

5.1. Se tivesses de repetir o projecto, mudavas alguma coisa? Diz tudo o que modificarias, desde os materiais, as técnicas, o objecto final e a exposição.

5.2. Achas importante que o teu trabalho seja apresentado aos teus colegas, professores, funcionários e encarregados de educação da tua escola? Sim ou Não e Porquê?

5.3. O que aprendeste a fazer de novo, neste projecto de arte?

Vila do Conde, 14 de Dezembro de 2006
OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

