

Orientação

AGRADECIMENTOS

À formadora Griselda Beacon que foi a grande inspiração para o presente projeto

À Dr.ª Edite Orange por acreditar na potencialidade desta temática e sobretudo pelo voto de confiança que continuamente me dá

Ao Prof. Doutor Bernardo Canha que no questionamento e na exigência me fez crescer

À Dr.ª Cátia Assunção e Prof. Doutora Maria José Araújo pelo apoio na revisão bibliográfica

À Sandie Mourão por uma vez me ter dito que estava no caminho certo e que me fez acreditar que a mudança é possível

À APPI e todos os seus formadores, sobretudo à Sónia Ferreirinha, que através das ações disponibilizadas me fizeram perceber que a formação é essencial para nos tornarmos melhores professores

Aos professores com os quais trabalhei durante 10 anos na Câmara Municipal da Maia e que na partilha crescemos juntos e fomos melhores

Aos meus colegas coordenadores pedagógicos das AEC que provaram que o trabalho colaborativo é fator de sucesso

Ao meu colega Nuno Gomes que foi cooperante importante neste projeto e que se deixou contagiar por esta temática transpondo-a também para as suas aulas

À professora titular de turma e amiga de infância Isabel Ferreira pela colaboração e disponibilidade

Ao professor de música Emanuel Sousa pela colaboração e disponibilidade

À professora titular de turma Vanda Albuquerque pela colaboração no projeto

À Direção do Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia por ter aceitado o desenvolvimento do projeto

Ao meu querido marido pela paciência e pelo apoio no período de clausura dedicado ao projeto fazendo-o intercalar com momentos de riso e sorriso

Aos meus queridos pais por me ensinarem que a humildade, honestidade e a gratidão são valores fundamentais a respeitar como mãe, esposa, docente e aluna

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos que são a meta deste projeto e que me fazem acreditar que posso fazer a diferença no seu mundo e que, por isso, me fazem questionar continuamente o meu trabalho

À minha querida filha que já tem seis anos e à que ainda está para nascer por me fazerem perceber o quão importante é a educação no meu papel de mãe e professora

RESUMO

A “Educação pela Arte (EpA) no ensino de Inglês do 1º ciclo” surge como uma nova abordagem didática que cria pontes entre a Arte e a Língua. Esta abordagem interdisciplinar resulta do reconhecimento de um conjunto de premissas teóricas: os saberes não devem ser compartimentados e, como tal, não devem ser hierarquizados; o acesso à arte não deve ser um luxo, mas uma necessidade; Língua e Arte são formas de expressão subjetiva e criativa, promotoras do desenvolvimento global da criança. Numa sociedade cada vez mais global e mutável, a educação precisa de uma panaceia que cure o desrespeito por estas premissas e reflita o colapso da verdade científica, a valorização da inteligência emocional e a interculturalidade trazida pela globalização, características do nosso século. É esse o desafio que se coloca à educação no séc. XXI.

Este estudo pretende ser a resposta a este repto, pois tenta formar uma identidade subjetiva da criança, através de disposições emocionais e cognitivas que lhe conferem as competências necessárias para se enquadrar num novo paradigma social e cultural. Para atingir essa finalidade, a investigação centrou-se em dois grupos de observação para perceber até que ponto o fenómeno em estudo era apenas uma potencialidade ou uma realidade. Através do trabalho de campo realizado com alunos e docentes foi possível construir uma nova abordagem didática no ensino precoce de uma segunda língua. A EpA passou de uma teoria bidimensional, o papel, para uma realidade tridimensional, a da sala de aula.

Palavras-chave: Educação pela Arte (EpA), Ensino precoce de Inglês, Didática de Línguas, Interdisciplinaridade

ABSTRACT

Bridging Education through Art (EtA) to teaching English to young learners emerges as a new approach in teaching that links Arts together with Language. This interdisciplinary approach acknowledges a set of premises: the knowledge is not chambered and therefore certain subjects shouldn't be ranked in a hierarchy of importance; the access to Arts is not a luxury that few have access to but a need; Language and Arts are a subjective and creative way of expression, which promote the global development of a child. In a global and mutable society in crescendo, Education needs a new panacea to cure the disrespect for the mentioned premises and to recognize the collapse of the scientific truth, the importance of the emotional intelligence, the interculturality brought by the globalization, features of our century. That is the challenge that is posed to education in the 21st century.

This study aims to be the answer to it, since it tries to mould the subjective identity of a child through their emotional and cognitive biases in order to develop the necessary skills to frame him/ her in a new social and cultural paradigm. To achieve that goal the investigation focused in two different groups to understand to what extent would the phenomenon under study be a potentiality or a reality. Through the fieldwork it was possible to build a new approach to teach young learners a second language. EtA has passed from a dimensional theory in paper to a three-dimensional reality in the classroom.

Keywords: Education through Art (EtA), Teaching English to Young Learners, Language Didactics, Interdisciplinarity

ÍNDICE

Introdução	12
Capítulo I - A Educação pela Arte no Ensino das línguas no decurso de novos desafios para a educação no séc. XXI	15
1. Da Arte à Educação pela Arte	17
1.1. A Arte	17
1.2. Educação artística	22
1.3. Educação pela Arte	28
2. Do ensino de línguas ao ensino precoce de inglês	35
2.1. Ensino de línguas	35
2.2. Ensino precoce de uma segunda língua	41
3. Educação no séc. XXI	51
3.1. Desafios, requisitos e mudança	51
3.2. Uma nova abordagem didática	56
Capítulo II - Educação pela Arte no Ensino de Inglês no 1º ciclo de Ensino Básico – Um Estudo de caso	59
1. <i>Design</i> de investigação	61
1.1. Questões de investigação	61
1.2. Abordagem metodológica	63
1.3. Técnicas de recolha de dados	66
2. Unidades de análise	69
2.1. Passado vs presente - <i>Focus Group 1</i>	69
2.2. Presente vs futuro - <i>Focus Group 2</i>	71
3. Em busca do(s) sentido(s) da educação	77

3.1. Constrangimentos e desvios	77
3.2. O caminho da mudança - docente	78
3.3. O caminho da mudança - aluno	89
3.4. Uma nova abordagem didática em busca do(s) sentido(s) da educação	100
Conclusões	105
Bibliografia	109

ANEXOS¹

Anexo 1 – questionário *online* “*focus group 1*”

Anexo 2 – guião de entrevista

Anexo 3 – resumo da ação “EIP – Metodologias e recursos criativos”

Anexo 4 – planificação 3º período _ 1º ano

Anexo 5 – planificação 3º período _ 2º ano

Anexo 6 – modelo da grelha de observação de aula “*focus group 2*”

Anexo 7 – grelha registo de respostas do questionário online “*focus group 1*”

Anexo 8 – grelha de observação Ao1 – 1º ano

Anexo 9 – grelha de observação Ao2 – 1º ano

Anexo 10 – grelha de observação Ao1 – 2º ano

Anexo 11 – grelha de observação Ao2 – 2º ano

Anexo 12 – transcrição entrevistas “*focus group 2*”:

entrevistado A (pág. 1)

entrevistado B (pág. 5)

entrevistado C (pág. 9)

entrevistado D (pág. 15)

entrevistado E (pág. 19)

entrevistado F (pág. 26)

entrevistado G (pág. 31)

entrevistado H (pág. 34)

entrevistado I (pág. 41)

entrevistado J (pág. 47)

entrevistado K (pág. 52)

entrevistado L (pág. 57)

¹ Os anexos são apresentados em cd-rom.

entrevistado M (pág. 62)

entrevistado N (pág. 66)

Anexo 13 – grelha dos dados entrevista *focus group 2*

Anexo 14 – trabalhos dos alunos “Quadros musicais” – música – 1º ano

Anexo 15 – trabalhos dos alunos “Quadros musicais” – música – 2º ano

Anexo 16 – atividades e trabalhos dos alunos “Quadros musicais” e outros – arte visual – 1º ano

Anexo 17 – atividades e trabalhos dos alunos “Quadros musicais” e outros – arte visual – 2º ano

Anexo 18 – registo de aprovação de inquéritos em meio escolar pela DGE, via correio eletrónico

ÍNDICE TABELAS

Tabela 1 – tratamento dos dados questionários <i>focus group 1</i> – dados pessoais.	78
Tabela 2 – tratamento dos dados questionários <i>focus group 1</i> – dados acadêmicos e profissionais	78
Tabela 3 – tratamento dos dados questionários <i>focus group 1</i> – dados formação.	79

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1 – Representação gráfica da categorização atual da Taxonomia de Bloom proposta por Anderson, Krathwoll e Airasian, no ano de 2001	25
Figura 2 – Representação gráfica das quatro funções associadas à técnica da educação estética apresentadas por Herbert Read em 1943 na sua obra <i>Educação pela Arte</i> .	33
Figura 3 – Esquema síntese das “5 hipóteses de Krashen”	39
Figura 4 – Esquema global dos domínios de aprendizagem <i>in</i> Unesco. <i>Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn</i> .2013	54
Figura 5 – Interseção entre Arte e Língua	57
Figura 6 – esquema síntese das questões que sustentam a investigação	63
Figura 7 – imagem síntese da primeira linha investigativa: <i>focus group 1</i>	70
Figura 8 – esquema síntese da segunda linha investigativa: <i>focus group 2</i>	74
Figura 9 – Plano didático do projeto EpA “Quadros Musicais”	100
Figura 10 – “The Spring” – quadro elaborado com colagens - 1º ano	101
Figura 11 – “The Spring” – quadro elaborado com plasticina - 2º ano	101

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

Ao – Aula observada

CLIL – *Content Language Integrated Learning*

Dgest – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

EF2020 – Educação e Formação 2020 (no âmbito da estratégia europeia)

EIP – Ensino de inglês precoce (no âmbito da formação “Metodologias e recursos criativos”)

EpA – Educação pela Arte

EtA – *Education through Art*

i – input

L1 – Língua primeira

L2 – Língua segunda

LE – Língua estrangeira

NA – *Natural Approach*

PREC – Período Revolucionário em curso (ver nota rodapé, p. 17)

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas

R - Respondente

TBA – *Task Based Approach*

TBL – *Task Based Learning*

TPR – *Total Physical Approach*

INTRODUÇÃO

As motivações intrínsecas a este estudo surgiram aquando da frequência de uma formação em Norwich, Inglaterra, mais especificamente na área de “Ensino Precoce de Inglês”, onde foi sugestionada a imensa potencialidade da arte visual no ensino precoce do Inglês. O uso de recursos como pinturas famosas ou de “*picture books*” para o ensino de Inglês abriu novas portas para repensar numa nova forma de fazer pedagogia. A partir desse momento o estudo do fenómeno “Educação pela Arte no ensino do Inglês no 1º ciclo” ganhou enfoque especial no meu percurso profissional pelas possibilidades ricas que a ligação entre estas duas formas de comunicação trazem para o aprendente, uma vez que ambas formas de comunicar e de nos relacionarmos com o mundo e com os outros. Este estudo tem como finalidade empírica essencial compreender até que ponto a “Educação pela Arte no ensino do Inglês no 1º ciclo” poderá ser o mote para a criação de uma nova abordagem didática que busca o(s) sentido(s) da educação, ou seja, que responde aos requisitos deste século, valorizando uma educação sensorial, interdisciplinar e significativa. A problemática reside em descobrir se esta abordagem constitui apenas uma potencialidade, mas que não existe na prática ou, se pelo contrário, se apresenta como uma realidade, concretizável na prática educativa? Que efeitos produzirá no aluno?

Num primeiro momento do estudo vou-me debruçar sobre as pontes entre a educação artística e linguística. Quais as suas potencialidades e contributos para o aprendente? Importa para isso perceber os fundamentos que sustentam esta abordagem interdisciplinar e como é que ela se enquadra no novo paradigma social e cultural do séc. XXI. É do nosso conhecimento que vivemos numa sociedade que cada

vez mais exige indivíduos participativos e criativos e que cabe à escola criar oportunidades de aprendizagens ricas que colocam o aluno como interveniente no processo educativo: criando, fazendo, analisando e refletindo. António Damásio também nos revelou alguns avanços efetuados na neurologia e fez-nos perceber que os saberes não são compartimentados e que o corpo não está separado da mente. Segundo ele, qualquer ser humano não consegue tomar decisões sem a mediação do domínio afetivo. É neste âmbito que o autor surge com uma nova tese para a comunidade científica e para o mundo: a inteligência emocional (Damásio, A. 1995). As políticas educativas reconhecem estes princípios? Estão elas orientadas para esse fim? Será que preparamos os nossos alunos para a integração num mundo que se calcula mutável e global, que exige seres humanos adaptáveis à mudança, criativos e empreendedores? Talvez não. Numa sociedade cada vez mais global e mutável, a educação precisa de uma nova panaceia para curar os males das diversas políticas educativas que contrariam as premissas anteriormente referidas e que não reconheceram o Erro de Descartes.

O primeiro capítulo deste projeto é sobretudo uma reflexão sobre todas estas questões e a base que sustenta o estudo desenvolvido no terreno educativo e que promove o surgimento de uma nova abordagem interdisciplinar “A Educação pela Arte (EpA)” que, apesar de já conhecida internacionalmente pela obra de Herbert Read (Read, H., 1943, edição 2010), não teve concretização no plano didático, nomeadamente no ensino precoce de uma segunda língua. Para isso basta consultar as orientações programáticas das várias áreas disciplinares, nos vários níveis de ensino ou até fazer uma leitura dos programas curriculares das didáticas das línguas nos cursos superiores associados à formação académica de professores. Nesse sentido, é importante clarificar como surge, os efeitos que pode ter, como se define, como se concretiza e como se relaciona com a aprendizagem precoce de uma segunda

língua. E, por último, entender como é que este processo de ensino-aprendizagem responde aos desafios colocados à educação neste século.

O segundo capítulo deste estudo reflete o trabalho de terreno que me permite perspetivar empiricamente a tese em causa, adaptando e ajustando o caminho enquanto investigadora, mediante a recolha de dados obtidos. Interessa perceber no contexto de sala de aula como se gere esta nova abordagem e que efeitos recaem sobre o aprendente e também sobre o professor, quer no processo de planeamento, ação e mudança. Trata-se de uma investigação essencialmente qualitativa e transformadora com recurso à metodologia de investigação-ação. Nesta investigação é meu propósito descobrir (o)s sentido(s) da Educação do séc. XXI através deste novo elixir que é o fenómeno em estudo e atribuir-lhe uma dimensão política. Esta *nuance* entre o singular e plural da palavra “sentido”, tenta definir dois caminhos. O singular reporta-se aos desafios colocados à educação no nosso século, enquanto o plural refere-se a uma nova abordagem didática que procura desenvolver o ser humano no seu todo, respeitando e promovendo o desenvolvimento de todos os. “Faz-me sentir feliz”² configura-se como um desafio educativo no virar de século, que desperta no professor a necessidade de se transformar e de se (re)formar. O aluno precisa de perceber que o processo de aprendizagem deve ser satisfatório e motivador, pois só assim o aluno evolui e cresce como aprendente. É importante descobrir novos percursos que transformem a sala de aula num espaço aprazível para o professor e para o aluno. Por último, é meu intuito que a obra *Educação pela Arte* de Herbert Read (Read, H., 1943, edição 2010) passe do papel para a sala de aula.

² Citação do entrevistado K, confrontar anexo 12)

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO PELA ARTE NO ENSINO DAS LÍNGUAS NO DECURSO DE NOVOS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NO SÉC. XXI

Avanço... ai que medo tudo tão recente
Hoje vamos, ontem fui, amanhã é diferente
Vem cá pequeno ser feliz
Fala meu petiz
A língua do mundo
Pinta a tristeza do vagabundo
E dá-lhe a leveza da alegria
Que eu não te ensino mas descubro
Contigo e comigo a escola em rubro
À procura do(s) sentido(s) da cria
Que pula e avança
E o país não alcança

1. DA ARTE À EDUCAÇÃO PELA ARTE

1.1. A Arte

Antes de me debruçar sobre o conceito de arte³ no domínio educativo, será necessário refletir sobre o seu sentido e sobre os domínios que integra. O conceito arte tornou-se polissémico e, como tal, é importante clarificar o mesmo e enquadrá-lo neste estudo. Sabe-se que a sua definição é aberta, subjetiva e discutível e não há consenso entre historiadores, filósofos e artistas. Pelo que também não é meu propósito dissertar sobre o seu conceito, mas sim analisar os diferentes conceitos que a mesma adquiriu e salientar aquele que se enquadra no paradigma cultural e educacional do séc. XXI e que melhor explica o tema em estudo “A Educação pela Arte no Ensino de Inglês no 1º ciclo”.

Arte deriva do latim *ars*, que por sua vez corresponde ao termo grego *τέχνη* (*téchne* que significa técnica). Na sua etimologia, arte representa então a habilidade e a técnica para criar algo, ou seja, “saber-fazer”. Assim, os artistas tanto o eram o pedreiro como o poeta. Com o tempo a derivação latina passou a designar as disciplinas relacionadas com o estético e o emotivo e a derivação grega com disciplinas relacionadas com produções intelectuais. Para esta derivação etimológica contribuíram as diferentes culturas que se debruçaram sobre este conceito. A primeira cultura a refletir sobre o tema foi a Antiguidade Clássica e os filósofos da altura como Platão, Aristóteles e Quintiliano consideravam a arte como uma habilidade especial, suscetível de ser aprendida e de ser desenvolvida tecnicamente.

³ Neste estudo a designação de Arte com letra maiúscula reporta-se à abordagem específica “Educação pela Arte”, que compreende o conceito numa aceção mais globalizadora, enquanto educação estética e artística. O termo é usado com letra minúscula quando se refere ao conceito em si e/ou aos seus domínios.

Contudo, Platão foi mais longe e fez nascer um novo conceito associado à arte: o “Belo”, o qual, mais tarde, deu origem a uma nova abordagem da arte: a estética. O conceito de “Belo” trazido por este filósofo desenvolveu uma nova visão sobre a arte e até sobre a educação. O “Belo” em Platão é o fim supremo da arte e está associado a um sentimento espiritual, é o último grau da beleza só acessível a homens superiores (Read, H., 2010, ©1943). Na mesma altura, Cassiodoro deu um contributo importante para o desenvolvimento conceptual da arte ao atribuir-lhe três funções: ensinar, comover e agradar ou dar prazer. Este conceito trouxe a emotividade e o prazer à arte.

O Renascimento e o Maneirismo relativizam o conceito da beleza e dão início ao conceito de arte moderna que privilegia a visão pessoal e a imaginação do artista e introduzem o conceito de originalidade na arte. Giordano Bruno é responsável por esta viragem, uma vez que defende que a arte não se aprende, mas resulta da inspiração (Sousa, A., 2003). No séc. XVII, a arte reencontra o seu elemento chave, semeado por Platão, e que permanece até aos dias de hoje: a estética. Até então o conceito estava ligado a uma atividade utilitária e como tal ligada ao conhecimento científico. As transformações culturais trazidas pelo cientificismo e iluminismo retiraram à arte o valor científico e deram-lhe um valor sensorial. Esta mudança de paradigma provocou reflexões a nível filosófico e social, mas gerou dificuldades importantes: perdeu-se a capacidade de se entender a arte no seu contexto, onde ela era toda funcional. No século XIX, houve um crescimento avultado de museus, resultante deste novo olhar sobre a arte que a retirava do seu contexto original e criava no observador uma análise mais subjetiva da obra da arte (Diego, E., 1996). Tornou-se cada vez mais difícil encontrar pontos em comum entre os diferentes tipos e domínios da arte. O esteticismo foi um dos elementos teóricos básicos que deu origem a outros movimentos culturais que se seguiram e que se mantêm ligado à definição de arte até aos dias de hoje. Entre 1789 e 1793, Schiller nas suas “Cartas sobre a educação estética” transpõe para a educação a importância da estética na formação do ser humano.

“Concebendo a formação estética de forma evolutiva, embora não sistematize as etapas desta evolução, Schiller refere que só por esta via poderá haver um

enobrecimento, que se sobreponha à «luta das forças elementares» e às concepções utilitaristas e mercantilistas da arte, de modo a que a «necessidade dos espíritos» se liberte do jugo e da «precocidade da matéria» (Sousa, A., 2003, p.22)

No início do séc. XX, houve contudo quem contrariasse esta glorificação do individualismo artístico. Alguns sociólogos encontraram na arte um fundamento sociológico, apresentando uma perspetiva evolucionista da arte, asseverando que esta está na vida e evolui com ela, e assim como a vida se organiza em sociedades, a arte deve ser um reflexo da sociedade que a produz. Esta estética sociológica surge também associada a movimentos políticos de esquerda que atribuem à arte uma função social na promoção do desenvolvimento das sociedades e da paz entre os homens, como se percebe nos trabalhos de Henri de Saint-Simon, Liev Tolstoi e Pierre Joseph Proudhon, entre outros (Sousa, Tolstoi, *inter alia*).

Liev Tolstoi ou Leon Tólstoi, como é conhecido nos países de língua portuguesa e espanhola, no seu ensaio *O que é a Arte?* (Tólstoi, L., 1902, edição 2012), coloca mesmo em causa a definição da arte pelo “Belo”, marginalizando o conceito estético de Platão da arte e atribuindo-lhe uma característica essencialmente emocional.

“De esta manera la estética, desde su fundación hasta nuestros días, no ha conseguido definir ni las cualidades y leyes del arte, ni lo bello, ni la naturaleza del gusto. Toda la famosa ciencia estética consiste en no reconocer como artista cas sino cierto número de obras, por la sencilla razón de que nos gustan, y en combinar luego toda una teoría de arte que pueda adaptarse a todas esas obras” (Tolstoi, L., 1902, edição 2012, p.42)

Tolstoi nesta obra quer salientar o papel socializador da arte e abjurar o seu elitismo. O pensador culpa os críticos da arte por atribuírem à arte uma valoração falsa e por a elitizarem.

“Por extraño que ello pueda parecer, los críticos han sido siempre hombres menos accesibles que los demás al contagio del arte. Son, por lo común, hábiles escritores, instruídos e inteligentes, pero cuya capacidade para ser emocionados. Y de esto viene que sus escritos han contribuído sempre y contribuyen poderosamente a pervertir el gusto del público que los lee y que se fia de ellos.

La crítica no existía, no podía existirem sociedades en las que el arte se dirigía a todos, y donde por consiguiente expresaba una concepción religiosa de la vida, común a un pueblo entero.” (Tólstoi, L., 1902, edição 2012, pp.131,132)

Na mesma época, o conceito foi objeto de análise pela Psicologia, nomeadamente por Sigmund Freud, o qual viu na arte uma forma de o homem representar os seus desejos e de sublimar os seus impulsos reprimidos. Por outro lado, Wilhem Dilthey vai ainda mais longe e contempla a arte e a vida em uníssono, tal como, Lewis Mumford que defende que «Quando deixa de criar, o Homem deixa de viver» (Sousa, A., 2003).

Estas diferenças de aceção fazem proliferar os domínios da arte e a busca da sua compreensão torna-se um debate ideológico bastante atraente. A discussão sobre a arte atravessa quase todos os domínios: filosóficos, sociais, psicológicos, históricos, culturais e até políticos.

A abertura conceitual trouxe para a discussão a definição do objeto artístico. Uns focavam-se na importância da reação do público, outros na aceção do belo, outros na parte mais instintiva do ser humano. De qualquer forma, todas elas culminaram numa anarquia do gosto, inaugurando a estética cultural. Esta época assinalou uma mudança social e nova interpretação da realidade.

Na primeira metade do séc. XX, Walter Benjamin e Theodor Adorno introduziram conceitos inovadores, através do estudo dos efeitos da industrialização e da cultura de massas na arte. Ao contrário dos seus antecessores, Benjamin e Adorno viram na arte a possibilidade de transformação e transcendência. John Dewey representante do pragmatismo, definiu a arte como a «culminação da natureza» e, por conseguinte, a experiência sensorial como a base da estética. (Sousa, A., 2003).

Nos meados do séc. XX com aparecimento do cinema e da fotografia, trazidos pela evolução tecnológica da pós-modernidade, surge uma nova revolução nos conceitos tradicionais da arte. Para além disso, o capitalismo trouxe o comércio da arte e as obras de arte passaram de bens culturais a bens de consumo e adquiriram um valor de mercado.

“Os museus de arte contemporânea - ou moderna – tinham-se convertido, nos anos 80, em lugares inexpugnáveis do poder, isto é, daqueles que (...) rubricavam as modas e construíam o gosto através de uma história manipulada eficazmente (...), e também dando beneplácitos ou excluindo artistas segundo os gostos e caprichos de cada momento.” (Diego, E., 1996)

A constante e acelerada inovação impôs a crescente individualização e multiplicação dos estilos, das correntes e dos caminhos de arte do nosso tempo, criando uma fenda entre o discurso conceptual e estético dos artistas da cultura do público comum. A leitura da obra da arte tornou-se hermética nos seus significados e intenções.

Com base nos pressupostos aqui enunciados, é desta forma que a arte, do ponto de vista conceptual, entra no séc. XXI: pluriforme, cultural, comercial, elitista, dispersa e até falseada. E é este o “estado de arte” da Arte.

Nesta breve resenha histórica percebe-se que a evolução da arte segue as correntes culturais das diferentes épocas ao longo da história e cresce na sua complexidade, à medida que objeto artístico também se transforma.

Por um lado, temos a visão da Antiguidade Clássica, sobretudo de Platão, que se transpõe para o Romantismo e Iluminismo e que define a arte através do conceito de “Belo”. E é com base neste conceito que emerge a estética, conceito que interessa ao desenvolvimento deste estudo e ao surgimento da “Educação pela Arte” (EpA). Como tal, interessa-me seleccionar algumas reflexões sobre a arte acima elencadas pelo contributo que podem ter na educação em geral e na educação das línguas em particular. Não importa a arte na sua conceção técnica ou científica, mas na sua conceção estética. Posição já fundamentada por Platão e trazida posteriormente a debate por Shindler. O objetivo da arte na educação é que todos possam fruir dela, desprovido-a do seu caráter comercial, académico e elitista. Defendo, tal como Tolstoi, que a arte deve ser sentida e não julgada. Contudo, apesar de Tolstoi dissociar o conceito do estético à arte e atribuir-lhe apenas um valor sentimental e sensorial, acredito que a estética, a educação dos sentidos e a valorização de uma inteligência emocional são características essenciais à arte e à análise do objeto artístico e, conseqüentemente, à educação e à formação do ser humano no seu todo. Mas será que a arte tem ou teve esse papel na educação? Ou foi renegada e subvalorizada na educação? Interessa então na fase que se segue perceber que relações se estabeleceram entre a arte e a educação numa perspectiva histórica, tendo por base o contexto português.

1.2. Educação artística

A arte na Educação esteve ligada ao ensino artístico, entendendo a arte como objeto de estudo nas suas várias dimensões. Nesse sentido, o ensino artístico foi durante muitos anos renegado por diversos países pela liberdade que este representava e pelas ameaças que colocava aos estados ditatoriais. Muitas vezes foi, e talvez ainda seja, considerado como uma aprendizagem supérflua, face a áreas mais académicas como as ciências, matemática e até as línguas (Robinson, K., 2006). Tal como refere Robinson (2006), os sistemas de educação no mundo apresentam a mesma hierarquia de saberes: no topo da pirâmide estão a matemática e as línguas e na base a arte. Segundo o conferencista, a relevância dada à capacidade académica em detrimento da capacidade artística deve-se sobretudo ao facto de o sistema educacional ter surgido para satisfazer as necessidades criadas pela emergência da industrialização.

Em Portugal, durante muitos séculos a educação excluiu sempre a arte. Apenas no séc. XVIII há uma pequena referência à importância das artes na educação por Luís Verney e António Sanches (Sousa, A., 2003). Contudo, só nos meados do séc. XIX, se criam algumas áreas artísticas que passam a fazer parte dos planos curriculares do sistema escolar. Em 1835, Henrique Nogueira introduz a música vocal e instrumental nas escolas e, mais tarde, o Padre Borba e António Joyce introduzem o canto coral (Sousa, A., 2003).

Até aos meados do séc. XIX, os currículos do sistema educativo português incluíam apenas as áreas artísticas do canto e do desenho. O primeiro português a defender o papel da arte na educação foi Almeida Garrett que viu nesta uma base essencial na formação do homem. Como tal, criou o Conservatório Nacional, onde tentou concretizar as suas ambições enquanto pedagogo. Almeida Garrett conseguiu contagiar outros poetas, pensadores e pedagogos, tais como, Antero de Quental, João de Deus, António Sérgio, Adolfo Coelho, entre outros, a valorizar a importância das artes no ensino. Pese embora esta ideia encontrasse proliferação no séc. XIX, só

um século depois é que surge pela primeira vez o modelo pedagógico “Educação pela Arte”, com base na teoria de Herbert Read fundamentada na sua obra, publicada em 1943, *Education through Art*.

“Este modelo pedagógico vai para além do ensino das artes e das artes na educação, para preconizar uma educação efetuada através das artes. O objetivo não são as artes, mas a Educação, considerando as artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar a educação integral a todos os níveis: afectivo, cognitivo, social e motor.” (Sousa, 2003, p.30)

Em 1956, criou-se em Portugal a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, presidida por Alice Gomes, com pedopsiquiatras como João dos Santos e Arquimedes da Silva Santos, pintores como Almada Negreiros e Nikias Skapinakis, musicólogos como João de Freitas Branco, e Calvet de Magalhães que terá sido um dos principais promotores da Associação. Madalena Ortigão, responsável pela reforma educativa, vai ainda mais longe e cria o curso de Professores de Educação pela Arte (Sousa, A., 2003). Contudo, só após a Revolução de 25 de abril é que esta mudança se fez sentir no sistema educativo português.

O Instituto de História Contemporânea, em 2015, recolheu alguns testemunhos de portugueses sobre a experiência do PREC (Período Revolucionário em Curso)⁴. Retenho aqui um que demonstra como a mudança política ocorrida teve claros efeitos na educação, dando mais ênfase à educação artística: “Desapareceram as reguadas, as orelhas de burro. As aulas de expressão plástica passaram a ser uma realidade. Trabalhávamos com barro, plasticina, guache, aguarelas e pasta de papel.” (Paula Pinto, citado por André, A.C., 2015, p.21)

⁴ O Processo Revolucionário em Curso, é, por vezes referido como "Período Revolucionário em Curso" ou apenas pela sigla PREC. Este processo corresponde ao período de atividades revolucionárias, iniciada com o golpe militar de 25 de Abril de 1974 e concluída com a aprovação da Constituição Portuguesa, em Abril de 1976.

No seguimento desta mudança política, social e cultural em Portugal, define-se, pela primeira vez, no Plano Nacional de Educação Artística, a “Educação pela Arte” e a “Educação para a Arte”. A primeira entende a arte como meio de educar e a segunda como objeto de estudo. Porém, o tempo de vida da “Educação pela Arte” foi curto e, em 1980, a Escola de Educação pela Arte foi suspensa pelo ministro vigente. Apesar da rutura com os princípios definidos por este modelo pedagógico, estes ficaram dissimulados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Este diploma reconhece a importância da arte e no art.º 7 estabelece como um dos objetivos gerais do ensino básico “promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”. No seguimento dos objetivos preconizados são introduzidas no currículo do 1º ciclo as áreas da expressão plástica, dramática, musical e motora. Esta mudança no sistema educativo denota uma preocupação com o domínio estético, dado que o ênfase dado é na sensibilização para a educação artística, ou seja, apesar de se integrar a arte como objeto de estudo ela representa neste ciclo um domínio essencialmente integrador e interdisciplinar próprio do currículo do 1º ciclo e da condição de monodocência. Desta forma, podemos perspetivar que a metodologia “Educação pela Arte”, associada à sua dimensão estética e interdisciplinar se efetiva com maior preponderância no 1º ciclo.

Apesar disso, a educação artística chega ao nosso século ainda com um papel secundário nas políticas educativas e no currículo nacional. Políticos, pedagogos, professores e até encarregados da educação parecem considerar que as expressões artísticas são uma perda de tempo e as áreas disciplinares das ciências e línguas continuam a imperar nas escolas portuguesas de forma segmentada e hierarquizada, num século tão mutante e inconstante. Não seria importante que as crianças experienciassem o conhecimento através de um desenvolvimento sensorial-emotivo que promovesse a assimilação e acomodação? Os programas aplicados aos diferentes níveis de ensino nem respeitam a taxonomia de Bloom, nem muito menos a revisão atualizada a esta pirâmide feita em 2001 por Anderson, Krathwoll e

Airasian. Para atingir a formação plena os estudiosos definiram em patamares (forma de escada) os diferentes níveis que um aluno deve percorrer no processo aprendizagem, fazendo a caminhada do nível 1 “lembrar” até ao nível 6 “criar”. Eu recreei na figura 1, que a seguir apresento, esses patamares, mas na forma de uma pirâmide, tal como inicialmente idealizou Bloom. Primeiro, porque a pirâmide representa a perfeição, segundo porque quero salientar o último patamar, representado aqui como o topo da pirâmide. Considero que só aquele aluno que consegue chegar ao nível 6 atingiu em pleno a sua formação.

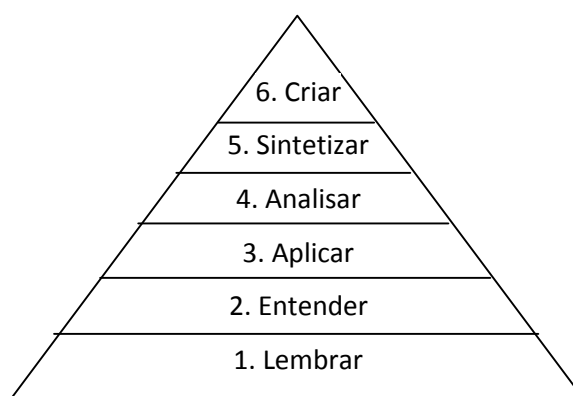


Figura 1 – Representação gráfica da categorização atual da Taxonomia de Bloom proposta por Anderson, Krathwoll e Airasian, no ano de 2001

Infelizmente, o meu conhecimento experiencial de dezasseis anos de docente, leva-me a dizer que o trabalho de sala de aula não evoluiu muito mais do que os níveis 1 e 2. Isto deve-se a vários fatores, tais como, as políticas educativas, as metodologias utilizadas na sala de aula, mas sobretudo a falta de consciência da valorização do saber interdisciplinar e do ensino artístico. Tal como refere Sousa, há uma desvalorização dos sentidos e da educação sensorial, bem como da importância da articulação de saberes, como exemplifica na citação que se segue.

“Ensina-se música pela pauta, sem antes a criança ter tido quaisquer experiências no mundo dos sons; avança-se na Matemática com símbolos, antes de se ter vivências em raciocínios lógicos abstractos; o desenho é cópia, estereotipia, banal, sem ter havido previamente oportunidade de explorar criativamente os diferentes materiais com o que se pode desenhar.” (Sousa, A., 2003, p. 81)

A educação artística pela sua génese criativa permite formar o aluno no seu todo, sendo, por isso, aquela que mais facilmente atinge o nível 6. À entrada do séc. XXI, começamos a perceber uma preocupação crescente com essa necessidade. A formação académica banalizou-se e os empregos passaram a ser instáveis e mutáveis, o que exige a formação de um indivíduo adaptável a esta realidade. É regular encontrar-se nas páginas de jornais, na área de oferta de emprego, a exigência de características como: criatividade, adaptabilidade à mudança, dinamismo e versatilidade. Seguindo esta nova viragem do séc., num mundo que se tornou *glocal* (Collinson, V. et al, 2009);, a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) realizou uma conferência mundial sobre a Educação Artística com a temática “*Building Creative Capacities for the 21st Century*”, entre 6 a 9 março de 2006, em Lisboa. Esta conferência teve como objetivo:

“(...) explore the role of Arts Education in meeting the need for creativity and cultural awareness in the 21st century, and places emphasis on the strategies required to introduce or promote Arts in Education in the learning environment.”
(Unesco, 2006, p.3)

Esta nova ênfase na arte respeita princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo 27º

1. “Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.”

Também se pode encontrar o mesmo princípio na Convenção dos Direitos da Criança:

Artigo 31º

1. “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.”

2. “Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.”

O direito ao acesso à aprendizagem artística e o respeito pela equidade transformou a Educação Artística num direito universal e parte integrante e obrigatória nos programas curriculares.

Pela sua génese, as expressões artísticas integram várias facetas: mental, sensorial e motor (confrontar *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º ciclo*). O *Roteiro de Educação Artística* que resultou da Conferência Mundial da Educação Artística (2006) já sublinha a obrigatoriedade da educação artística nos programas educativos, pelo facto de cumprir um objetivo essencial: “(...)o de reforço do direito à educação e participação cultural(...)” (Matos, F. e Ferraz, H. 2006, p.28)

As expressões artísticas promovem o desenvolvimento pleno do aluno, pois os seus contributos vão além do manuseamento e experiências com materiais, passando por outros níveis: “(...) ao nível da capacidade de iniciativa, da imaginação e inteligência emocional, do desenvolvimento moral e cognitivo, da capacidade de reflexão crítica, do sentido de autonomia, bem como da liberdade de pensamento e de acção.” (op. cit., p.28)

Contudo, o ensino artístico nos seus diferentes domínios ainda não está ao acesso de todos e ainda permanece elitista, pelo que urge que questionar se a educação artística, na sua vertente estética, será mobilizadora de uma nova didática? A solução passará pela “Educação pela Arte”? Poderá ser ela interdisciplinar?

As respostas a estas questões irão levar a uma reflexão sobre o conceito de “Educação pela Arte”: sua génese, metodologia e ensino, revista na subsecção que se segue.

1.3. Educação pela Arte

A Unesco, tal como referenciado na subseção anterior já reconheceu os dois papéis da Arte na Educação: Educação para a Arte e Educação pela Arte, que não se excluem, mas que se complementam e que devem ser introduzidas no sistema educativo. O primeiro reporta-se a um conceito interdisciplinar, sinónimo de educação estética e que procura incorporar as várias dimensões da mesma no currículo do aluno, de forma transversal. Enquanto que o segundo vê a arte como objeto de estudo, tentando especializar o alunos nas técnicas inerentes aos diferentes domínios da arte. A primeira segue os estudos feitos ao nível das ciências da educação, tais como, o da teoria das múltiplas inteligências, que promove um processo de aprendizagem onde os saberes não são segmentados, mas integrados e relacionados, resultando numa aprendizagem efetiva, como podemos verificar nesta síntese feita pela Unesco em 2001.

“In this regard, there are two main approaches to Arts Education (which can be implemented at the same time and need not be distinct). The arts can be (1) taught as individual study subjects, through the teaching of the various arts disciplines, thereby developing students’ artistic skills, sensitivity, and appreciation of the arts, (2) seen as a method of teaching and learning in which artistic and cultural dimensions are included in all curriculum subjects. The Arts in Education (AiE) approach, utilizes the arts (and the practices and cultural traditions related to those arts) as a medium for teaching general curriculum subjects and as a way to deepen understanding of these subjects; for example, using colours, forms and objects derived from the visual arts and architecture to teach subjects such as physics, biology and geometry; or introducing drama or music as a method to teach languages. Drawing on the theory of “multiple intelligences”, the AiE approach aims to extend the benefits of Arts Education to all students and subjects. This approach also aims to contextualize theory through the practical application of artistic disciplines. To be effective, this interdisciplinary approach requires changes in teaching methods and in teacher training.” (Unesco, 2006, p.8)

Contudo, o enfoque da educação artística nos programas curriculares, sobretudo no contexto português, ainda se situa apenas na “Educação para a Arte” e não “pela

Arte”. Daqui partimos então para a descoberta da Educação pela Arte como abordagem didática, na sua aceção interdisciplinar e estética.

A minha formação académica realizou-se na área das línguas e das literaturas e o contacto que tinha com a arte foi e ainda é basicamente experiencial. Contudo, uma formação em Inglaterra, no âmbito do Ensino Precoce de Inglês, fez-me perceber as potencialidades que a arte podia trazer para a sala de aula. A formadora de então, Griselda Beacon, apresentou ao grupo a obra *“The son of man”* de René Magritte e pediu-nos para falar um pouco sobre a pintura. A discussão prolongou-se quase por duas horas e apercebi-me que no processo houve uma aprendizagem social, cívica, linguística e artística. Na análise da pintura, para além de ser usada a língua inglesa, foram discutidos assuntos relacionados com a discriminação racial e sexual, com a religião e a sua linguagem metafórica, com aspetos culturais e históricos, e claro com o aprofundamento do saber artístico trazido pela arte visual. Foi a partir deste mote que me cruzei com a “Educação pela Arte” e, conseqüentemente, com a obra de Herbert Read. O interesse que esta formação despoletou em mim foi tal que comecei a trazer a arte para as aulas de Inglês, na sua forma visual e musical. A experiência tida profissionalmente foi experiencial e intuitiva, faltava-lhe o fundamento, que este autor acabou por me dar.

H. Read (2010, ©1943) trouxe para a educação artística um novo alento pedagógico e um novo desafio para a comunidade educativa. Durante muitos anos e talvez ainda hoje a educação artística, quando mencionada, normalmente, era associada ao ensino das artes, tomando a arte como objeto de estudo, ou seja, “Educação para a Arte”. A tese de H. Read *Educação pela Arte* (2010, ©1943) veio revolucionar este conceito e torná-lo mais globalizador. Privilegiou a educação estética e afirmou que a arte deveria de ser a base da educação. A sua tese tem como pilar a obra de Platão, que segundo ele necessita de uma análise mais prática e exequível, algo que segundo H. Read nunca foi devidamente alcançado, tal como evidencia nesta breve citação.

“Uma das curiosidades da história da filosofia é o facto de uma das noções mais acarinhadas deste grande homem nunca ter sido seriamente considerada por qualquer dos seus educadores, sendo apenas Schiller uma excepção. Os intelectuais têm jogado com a sua tese como com um brinquedo: reconheceram a sua beleza, a sua lógica, a sua perfeição; mas nem por um instante consideraram a sua exequibilidade.” (Read,H., 2010, ©1943, p.13)

A Educação pela Arte começou a expandir-se sobretudo como ideologia com sustentabilidade nos avanços investigacionais nas áreas da psicologia e da neurologia. A obra de António Damásio *O Erro de Descartes* (1995) trouxe uma nova evidência para a comunidade científica, a qual impulsionou outros estudos e análises na área da psicologia e neurologia, mas que infelizmente não teve as repercussões necessárias na educação e nas políticas educativas. A. Damásio (1995) conseguiu desvirtuar o velho conceito de Descartes, muito valorizado no ocidente, que separa o corpo da mente. Retomando o caso particular de Phineas Gage (séc. XIX) e de outros casos que se seguiram, Damásio e outros neurologistas conseguiram perceber que o juízo ético e a conduta social podiam depender de uma região específica no cérebro e que uma lesão nesta área afetava o poder de decisão e de raciocínio, assim como podia alterar significativamente a personalidade do indivíduo. Isto significa que os processos de raciocínio dependem de uma ligação íntima entre um conjunto de regiões cerebrais, nomeadamente a área das emoções e dos sentidos.⁵ Efetivamente o corpo e o cérebro são indissociáveis e essa convicção deve estar presente na educação. Quando pensamos na formação do indivíduo esta afirmação deve constituir um princípio primordial. A. Damásio vai ainda mais longe e equaciona a relação com o ambiente como podemos verificar nesta citação:

“Quando afirmo que o corpo e o cérebro formam um organismo indissociável, não estou a exagerar. De facto, estou a simplificar de mais. Deve considerar que o cérebro recebe sinais não apenas do corpo, mas, em alguns dos seus sectores, de

⁵ Esta temática é explorada na sua obra na Parte I, secção sete “Emoções e sentimentos”. A. Damásio conclui que as emoções e os sentimentos, como se fez crer durante muito tempo, não são impalpáveis, e que a sua relação com o corpo e o cérebro é tão significativa como a visão e a linguagem.

partes da sua própria estrutura, as quais recebem sinais do corpo! O organismo constituído pela parceria cérebro-corpo interage com o ambiente como um conjunto, não sendo a interação só do corpo ou do cérebro. Porém, os organismos complexos como os nossos fazem mais do que interagir, fazem mais do que gerar respostas externas espontâneas ou reactivas que no seu conjunto são conhecidas como comportamentos. Eles geram também respostas internas, algumas das quais constituem imagens (visuais, auditivas, somatossensoriais) que postulei como sendo a base para a mente.” (Damásio, A., 1995, p. 104)

Na realidade o sistema educativo continua a hierarquizar os saberes de acordo com o princípio de Descartes, valorizando as áreas disciplinares que se associam à razão, como as ciências, a matemática e as línguas e desvalorizando as áreas que se relacionam com a emoção, tais como as expressões artísticas. Apesar da teoria de A. Damásio e de H. Read terem sido difundidas no século passado, a educação ainda não soube interiorizá-las.

H. Read converge nesta ideia, quando define a arte como um “fenómeno orgânico e mensurável”⁶, rejeitando o conceito metafísico a que muitos autores têm recorrido para definir arte. A expressão artística, não é um princípio orientador, mas um mecanismo intrínseco ao ser humano. Ou seja, a manifestação do corpo nos seus vários sentidos está presente na forma como o Homem se relaciona com o mundo e é anterior ao processo da fala ou da escrita, como evidencia Anne Bamford no seu “Estudo internacional sobre o impacto das artes na educação” (2009), e se verifica na citação que se segue:

“La expresión artística constituye un elemento inherente a la forma en que los humanos nos relacionamos con el mundo que nos rodea, hasta el punto de que su presencia data de mucho antes de la aparición de la escritura. Incluso existen ejemplos de arte prehistórico, como en el caso de los aborígenes australianos. (...) Y es que la expresión artística siempre se há situado en lo más alto de las prioridades humanas.” (Bamford, 2009, p.21)

⁶ Herbert Read na sua obra *Educação pela Arte*, no cap. I “A Definição da Arte”, apresenta a arte como tudo aquilo que está presente para agradar os nossos sentidos, ou seja, os nossos órgãos físicos de percepção.

A arte não deve divergir da ciência ou ser antagônica, mas sim complementar, tal como refere H. Read: “A arte é a representação, a ciência a explicação – da mesma realidade”. Na linha deste pensamento, o autor encontra neste conceito orgânico duas funções que transpõe para a educação: a “forma” e a “originação”. A primeira diz respeito à função da percepção e culmina no conceito de “belo” e na harmonia dos sentidos e a segunda à função da invenção e ao poder da imaginação. São estas duas atividades em correlação que dão origem à experiência estética, ideia base da “Educação pela Arte” e que encontramos em qualquer ciência, como descreve H. Read:

“ Fundamentalmente, o esteta, tal como o físico, está apto a aceitar uma visão do universo que descobre que a clivagem entre o domínio estético e o extra-estético da experiência, tal como entre o científico e o extracientífico, é a clivagem entre o métrico e o não métrico mais do que o concreto e o transcendental.” (Read, 1943, Ed.2010, p.13)

Como transpomos então estas funcionalidades para a Educação? A Educação Estética obedece ao objetivo essencial que Read defende e que é desenvolver aquilo que é individual em harmonia com a orgânica social em que o individuo se insere. Neste sentido, o autor define quatro funções essenciais na educação estética, que na verdade são a expressão dos nossos processos mentais. Transponho essas representações graficamente na figura II sob a forma circular, pela relevância que todas representam, e que culminam no círculo central, ou seja, na formação do “eu”.



Figura 2 – Representação gráfica das quatro funções associadas à técnica da educação estética apresentadas por Herbert Read em 1943 na sua obra *Educação pela Arte*.

A estas quatro funções H. Read associou diferentes domínios: à sensação o desenho, à intuição a música e dança, ao sentimento a poesia e o drama e ao pensamento a arte. A célebre frase de Descartes “Eu penso, logo existo” é também dissipada por H. Read, quando associa ao pensamento a arte.

No contexto português e seguindo esta linha de pensamento, também João dos Santos, um dos grandes defensores da educação artística em Portugal, na segunda metade do séc. anterior, na sua obra colaborativa *Educação Estética e Ensino Escolar* (1967), alertava para a mudança de consciencialização dos agentes educacionais, os quais necessitavam de reconhecer que a aprendizagem não pode ser apenas racional, já que o ponto de partida da razão é a emoção. E era com base neste pensamento que afirmava: “A Educação pela Arte é uma das melhores e mais eficientes formas de higiene mental infantil (...)”. (Santos, J., 1967).

Com efeito a Educação artística com vista a uma formação estética visa sobretudo uma formação afetivo-emocional, logo sensória-percetiva. Esta perspetiva estética exige uma nova metodologia vivenciada no processo ensino aprendizagem, não tomando a estética como algo contemplativo, mas sentindo-a e experimentando-a na sua expressão criativa e livre. É com base neste princípios que podemos encontrar na EpA uma nova didática tão necessária neste novo século, sobretudo quando falamos da educação infantil onde encontramos o auge da expressão livre. E é partir daqui que se criam as primeiras pontes com a expressão linguística e com a faixa etária do grupo alvo deste estudo: a criança. Interessa agora na próxima secção perceber por que motivo defendo que o primeiro passo para impulsionar esta nova didática pode passar pelo ensino precoce de uma segunda língua.

2. DO ENSINO DE LÍNGUAS AO ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

2.1. Ensino de línguas

A língua na sua génese surge da necessidade básica do ser humano comunicar e se relacionar com o mundo e é entendida como um meio de sobrevivência. A evolução do homem primitivo para o homem civilizado transformou o grito em palavra. É na idade do metal que começa a aparecer o que hoje entendemos como sistema linguístico. O facto de o contacto geográfico nesta altura ser quase inexistente promoveu o surgimento de diferentes sistemas linguísticos associados aos diferentes povos. Só mais tarde com as Invasões é que as línguas se misturaram e houve a perceção de uma língua diferente e da dificuldade de entendimento entre os povos, pelo que o Homem iniciou a busca pela língua adâmica (a língua de Adão e Eva) na esperança de encontrar uma língua perfeita e unificadora. Mais tarde, no séc. XVII, pensou em criar uma língua que servisse a todos. Dessa altura até aos dias hoje o Homem matou e criou línguas, pois tal como ele, estas são seres vivos que podem desaparecer juntamente com os seus falantes ou, pelo contrário, são mantidas por causas físicas, económicas ou políticas. Neste âmbito, podemos classificar a língua como natural, artificial, veiculada ou franca. A primeira é aquela que nasce com a criança e utiliza-a para comunicar com os seus progenitores e pode-se também designar como língua materna; a segunda é uma língua inventada ou criada, como por exemplo o Esperanto; a terceira é uma língua que passa a ser utilizada e que pode ter origem numa língua artificial, tal como o mandarim. A última é aquela com pretensão a ser universal, sendo que nos dias de hoje, o Inglês é exemplo disso. Por oposição à língua natural temos a língua estrangeira, ou seja, aquela que não corresponde ao meio ou cultura em que o indivíduo está inserido e, como refere o termo, é-lhe estrangeira. Contudo, esta última também é suscetível de ser aprendida e ensinada. (In Apontamentos da unidade curricular – Módulo II Língua Materna e Língua Estrangeira: Aquisição e Aprendizagem, 2015)

Esta resenha histórica sobre o conceito de língua, permite-nos chegar agora à reflexão de dois conceitos importantes no ensino de línguas e que se relacionam com aprendizagem *versus* aquisição de uma língua. No ensino tradicional, o primeiro estaria associado à língua estrangeira, enquanto que o segundo à língua natural ou materna. No entanto, os sécs. XX e XXI trouxeram novas teorias que aplicaram estes dois conceitos ao ensino de uma língua estrangeira, sobretudo ao ensino de uma segunda língua (L2)⁷, o que tornou esta divisão desatualizada.

Irei deter-me primeiro pela análise dos conceitos. A aquisição relaciona-se com um processo subconsciente da língua que ocorre com um objetivo pragmático e quase de sobrevivência, pelo que o seu fim é a fluência e a eficácia da comunicação. Por esse motivo, este termo era associado à língua materna ou língua primeira⁸ e ao momento em que a criança despoleta a sua competência linguística com o objetivo primeiro de satisfazer as suas necessidades mais básicas. Mas isso seria demasiado redutor, pois podemos encontrar processos de aquisição numa faixa etária mais avançada, qualquer emigrante é espelho disso. Ele parte para um país diferente sem qualquer conhecimento dessa língua e, através de contextos informais nas interações sociais que realiza, adquire o conhecimento da língua. Já a aprendizagem realiza-se em contextos formais e há um processo de consciencialização da língua, normalmente está associado ao ensino formal, nomeadamente escolas e/ou instituições. A aprendizagem é um processo explícito e há um objetivo elocutório, com o objetivo de distinguir o correto do incorreto. Esta distinção está presente na teoria de Krashen (1982), o qual teve um papel preponderante na mudança no ensino de línguas estrangeiras, pois revolucionou o ensino tradicional ao introduzir

⁷ Uma segunda língua (L2) é qualquer língua aprendida num processo posterior ao da primeira língua (L1) ou língua materna. O termo “segunda” não significa uma ordem cronológica, mas pretende servir de distinção à língua materna e evidenciar um conhecimento e uso menos profundo face a esta. Também é diferente do conceito de língua estrangeira (LE), porque a L2 é aquela que o individuo se sente mais confortável em usar após a L1.

no ensino de línguas os processos de aquisição que estavam até então associados à língua materna e apenas à criança.

“Some second language theorists have assumed that children acquire, while adults can only learn. The acquisition-learning hypothesis claims, however, that adults also acquire, that the ability to ‘pick-up’ language does not disappear at puberty.” (Krashen, 1982, p.10)

A sua teoria incide sobretudo num estudo sobre os processos de aquisição da L2. Nesta linha de investigação, Krashen lançou cinco perspetivas teóricas sobre o processo de aquisição de uma língua, mundialmente conhecidas como as “5 hipóteses de Krashen”:

1. Distinção aquisição vs aprendizagem (já revista anteriormente)
2. Hipótese de ordem natural
3. Hipótese do monitor
4. Hipótese de *input*
5. Hipótese do filtro afetivo

A hipótese de ordem natural resultou numa importante e recente descoberta de que a aquisição de estruturas gramaticais se processa de uma forma previsível e, como tal, há semelhanças entre o processo de aquisição da primeira língua (L1) e da segunda língua (L2). Esta hipótese coloca em causa os programas curriculares das escolas, pois rejeita a sequência gramatical no processo de aquisição de uma segunda língua.

“We will deal with the pedagogical implications of the natural order hypothesis is not that our syllabi should be based on the order found in the studies discussed here, that is, I do not recommend teaching *ing* early and the third person singular /s/ late. We will, in fact, find reason to reject grammatical sequencing in all cases where our goal is language acquisition.” (Krashen, 1982, p. 14)

A terceira hipótese incide na aprendizagem e na forma como ela pode produzir modificações na forma de elocução, depois de ter ocorrido o processo de aquisição, ou seja, esta hipótese correlaciona a aquisição com a aprendizagem e não estabelece separação entre estes dois processos. A aquisição promove a elocução e a

aprendizagem, aqui entendida como a capacidade de monitorizar e modificar a forma de elocução. A monitorização implica regras formais e aprendizagem consciente. Para que um aprendiz possa usá-las terá de reunir três condições: tempo, enfoque na forma (pensamento metalinguístico), conhecimento da regra. Segundo Krashen (1982), o aprendiz de L2 ideal é aquele que consegue usar a monitorização apenas quando é apropriado, sem que esta interfira na comunicação, pelo que usam a competência aprendida como suplemento à competência adquirida.

A quarta hipótese é a perspectiva teórica mais recente e tenta responder à pergunta: como adquirimos uma língua? Esta hipótese ajuda a perceber como a progressão se organiza na ordem natural. De acordo com Krashen (1982), esta ocorre quando se coloca o enfoque no significado e não na forma. A aquisição dá-se quando à competência atualmente adquirida (i) adicionamos um *input* novo (1). No entanto, esta estrutura nova só é adquirida se esta for compreensível, daí a importância do contexto e da informação extra-linguística: *here and now*. Isto quer dizer que a aquisição só ocorre se o *input* novo não apresentar um nível de dificuldade bastante superior àquilo que o aluno possui, pelo que deve ser $i + 1$ e não $i + 2$ ou $i + 3$. Assim, o discurso do professor deve ir de encontro ao nível linguístico do aluno. Para respeitar este princípio, os professores podem usar recursos adicionais para situações linguísticas devidamente contextualizadas. Esta perspectiva teórica opõe-se aos programas baseados na “estrutura do dia”, ou seja, aqueles que insistem primeiro na aprendizagem de estruturas e posteriormente na comunicação e que consequentemente apresentam desvantagens. Primeiro porque assumem que todos os alunos estão ao mesmo nível e que conhecem a ordem de aquisição, por outro lado, a estrutura só é apresentada uma vez e, por fim, prejudica o objetivo comunicativo de uma segunda língua. O professor deve então disponibilizar grandes quantidades de *input* compreensível para que a fluência surja e não seja ensinada. Krashen usa duas abordagens didáticas como exemplo desta perspectiva teórica: *Total Physical Response* (TPR) de Asher e *Natural Approach* de Terrel. Relativamente a estas e outras irei aprofundar na subsecção que se segue.

Por último e não menos importante, a hipótese do filtro afetivo contribui decisivamente para o sucesso na aquisição da L2, dado que se o mesmo for alto o *input* não chegará à parte do cérebro responsável pela linguagem, ou seja, não permitirá ativar o dispositivo de aquisição da linguagem⁹. Um baixo filtro afetivo depende de três variáveis: motivação, autoconfiança e baixa ansiedade.

Reunidas as cinco hipóteses de Krashen, encontramos o modelo de aquisição de L2 que sintetizo num esquema que se inspira nas diversas figuras representadas pelo autor nesta sua teoria.

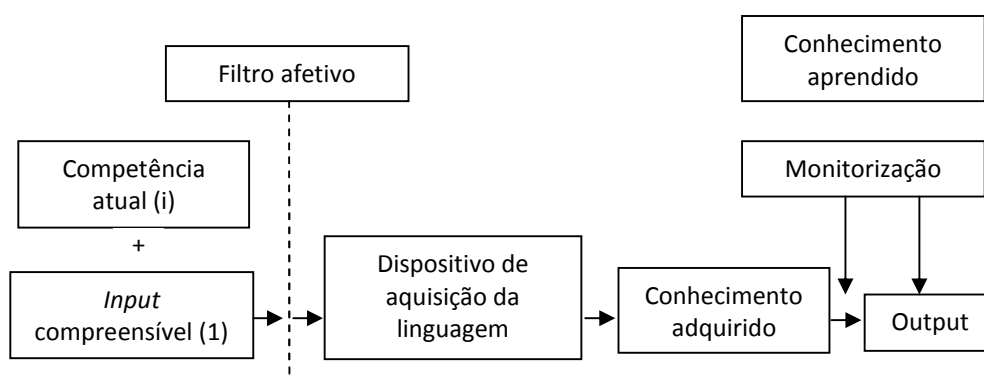


Figura 3 – Esquema síntese das “5 hipóteses de Krashen”

Pese embora a teoria de Krashen (1982) nos ajude a perceber que há espaço para uma nova didática no ensino das línguas estrangeiras, é importante acrescentar a esta os contributos do sociointeracionismo de Vygotsky (1930) que integra as variáveis sociais e culturais à aprendizagem de uma língua. Este último define o aprendente como um ser social e comunicativo, pelo que incide a sua base teórica no processo interativo, no qual a aprendizagem é afetada pelo contexto cultural. O

⁹ Chomsky afirma que a criança herdou geneticamente a capacidade para extrair regras gramaticais daquilo que ouve, ou seja, há um dispositivo inato ao ser humano que despoleta esse conhecimento, que Chomsky designou como Dispositivo de Aquisição da Linguagem (*Language Acquisition Device – LAD*).

aprendente organiza ativamente o ambiente e constrói o seu conhecimento. Seguindo este princípio, o professor assume um papel de monitor, enquanto o aluno, face ao ensino tradicional, ganha um papel mais ativo no processo ensino aprendizagem. O docente tem como objetivo ajudar o aluno a progredir na sua aprendizagem tornando-o cada vez mais autónomo. Para isso, necessita de fornecer as estratégias de apoio necessárias e removê-las quando deixam de ser, tal como um andaime físico, tendo como objetivo final deslocar gradualmente mais responsabilidade no aluno sobre o processo de aprendizagem, isto é o que Vygotsky (2012, ©1930) designou como *scaffolding*. É através deste processo que é potenciada a “zona de desenvolvimento proximal”, definida por Vygotsky (2012, ©1930) como a área potencial que é determinada pelas habilidades que o indivíduo já construiu, mas que se encontram em processo. Isto significa que a dialética da aprendizagem que gerou o desenvolvimento real, ou seja, já adquirido gerou também habilidades que se encontram num nível menos elaborado. Desta forma, o desenvolvimento potencial é aquele que o sujeito poderá construir. Esta perspetiva de monitorização, no caso do ensino das línguas estrangeiras, tem implicações nas escolhas metodológicas, uma vez que se centra no contexto social onde ocorre a experiência da aprendizagem da linguagem. Devem ser consideradas estratégias que despertem a atenção do aprendente para a linguagem, promovam uma atitude positiva em relação aos intercâmbios linguísticos, estimulem os turnos na interação conversacional, ensinem rotinas sociais e que interrelacionem língua e cultura.

São várias as teorias de aprendizagem que tiveram implicações no ensino das línguas, mais especificamente no ensino das línguas estrangeiras. O critério de seleção das teorias aqui apresentadas teve por base o objeto deste estudo que procura associar a EpA ao ensino precoce do Inglês. É minha convicção que as perspetivas fundamentadas por Krashen e Vygotsky constituem a base essencial para perceber o ensino precoce de L2. Como surgiu? Quais as bases e princípios pedagógicos? Que didática? Que tipo de aprendente? Este é o mote para a subsecção que irei desenvolver a seguir.

2.2. Ensino precoce de uma segunda língua

O ensino precoce de uma segunda língua e o reconhecimento da sua importância é recente e manifestou-se na maioria dos países nos finais do séc. XX. Em Portugal, o reconhecimento da importância de aprendizagem da língua inglesa em idade precoce ocorreu em 2005, com a introdução do programa de generalização do inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo, como oferta obrigatória, mas de frequência facultativa. Pela sua novidade e pela falta de professores habilitados para lecionar, foram publicados documentos de orientação pedagógica que trouxeram um novo impulso para o ensino das línguas. Maior parte dos professores recém-licenciados nos grupos 220 e 330, que não conseguiram obter colocação, começaram a sua carreira docente aqui e eu sou um desses exemplos. O ministério disponibilizou formação *online* gratuita e outras instituições lançaram também ações e cursos de formação neste domínio.

Esta realidade teve repercussões na didática das línguas, porque os professores envolvidos tiveram acesso ao que de mais recente se dizia e fazia no ensino das línguas e aprenderam a lidar com um aprendente muito específico que é o aluno do 1º ciclo. No seu enquadramento, este programa decorria de várias assunções. Por um lado, admitia a importância da introdução da aprendizagem de uma segunda língua, no caso, a língua inglesa, por se ter tornado a língua por excelência da comunicação internacional e das novas tecnologias de informação, bem como por poder contribuir para uma consciência plurilingue e pluricultural. Por outro lado, reconhecia as vantagens da introdução precoce de uma competência comunicativa, no contexto de uma Europa com uma mobilidade crescente e global; e, por fim, acreditava no seu contributo para o desenvolvimento cívico da criança (Bento et al, 2005).

No seguimento deste enquadramento, e de acordo com as indicações do Quadro Europeu Comum de Referência (2001) que enuncia a relevância da construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, o ensino de Inglês manteve-se como oferta obrigatória no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), abrindo-se mais tarde para os 1º e 2º anos. No ano que iniciei a investigação relativa

ao fenómeno em estudo, o Inglês tinha deixado de ser obrigatório e no ano corrente (2016) foi introduzido no currículo do 1º ciclo no 3º ano em Portugal, tornando-se compulsivo. Esta breve descrição cronológica do ensino precoce de uma segunda língua em Portugal dá-nos a perceber que a realidade educativa portuguesa está desfasada no tempo face aos restantes países europeus, onde o ensino da língua inglesa já se inicia no ensino pré-primário, como podemos verificar numa das publicações do Conselho Europeu, no âmbito da estratégia europeia para educação e formação para 2020 (designada como 'EF2020') *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable*. Este documento reconhece o facto de quanto mais cedo a criança aprende uma L2 ou LE mais facilmente adquire altos níveis de competência, pelo facto de se prolongar no tempo o contacto com a mesma e pela criança estar num período crítico de aquisição de língua que facilita um processo natural, beneficiando a assimilação e pronúncia da língua.

“Young children’s second/foreign language acquisition is similar in many ways to the acquisition of their first language/mother tongue, which is natural and effortless. Experts agree that there is a ‘critical period’ for developing one’s first language/mother tongue, beyond which it is less likely to occur with ease. The same tends to apply in the case of second/foreign language learning. An early start is therefore essential to gain native-speaker levels of competence, particularly in pronunciation and intonation.” (European Commission, 2011, p.7)

A questão que releva para este estudo não se situa no aprendente do nível pré-primário, mas primário, ou seja, o aluno do 1º ciclo. A análise anterior introduz então a necessidade de debater duas questões importantes para este estudo e que emparelha o ensino precoce de uma língua e a EpA numa relação embrional. Por um lado, importa perceber as especificidades deste tipo de aprendente e, por outro, analisar as abordagens pedagógico-didáticas mais adequadas ao ensino precoce de uma segunda língua que se coadunem com o fenómeno em estudo.

No que se refere ao tipo de aprendente, já foi anteriormente admitido que a criança se encontra num período crítico para o processo de aquisição de uma L2 ou de uma LE. Vamos estabelecer um limite etário para o nosso aprendente que vai

desde os 6 aos 11 anos de idade, grupo etário do 1º ciclo. Segundo as fases de desenvolvimento de Piaget, o aluno passa neste período por duas fases: a pré-operatória e a operatória concreta. A primeira prolonga-se até aos 7/8 anos e caracteriza-se por uma inteligência simbólica ou representativa, por um pensamento egocêntrico e corresponde à fase do desenvolvimento da fala, mais precisamente à aquisição do seu sistema linguístico implícito. A segunda fase que inicia posteriormente e que se pode prolongar até aos 12 anos já incorpora o pensamento lógico: reversível e descentrado. Para Piaget a criança é um “minicientífico” que encontra internamente as motivações para explorar o mundo que o rodeia através de um processo de equilibração (Karmiloff, 2001). O psicólogo considera que a criança está numa situação de desequilíbrio com experiências e conhecimentos novos, em que a assimilação das mesmas só ocorre quando internamente está preparado para tal. Gardner (1995) alerta para a fragilidade desta teoria pelo facto de não considerar as diferentes especificidades culturais da criança, bem como os processos irracionais e sensoriais ligados à educação artística e linguística. Pelo que a questão basilar para Gardner é analisar as diferentes inteligências que a criança mobiliza enquanto aprendiz. Na opinião deste psicólogo, é necessário uma nova visão sobre a didática, devendo-se, por essa razão, incluir um conjunto de competências mais vasto do que aquelas que foram consideradas até então. Opondo-se, portanto, à ideia tradicional de inteligência que enfatizava essencialmente as vertentes linguística e matemática.

De acordo com a teoria das inteligências múltiplas, as capacidades dos seres humanos podem ser agrupadas em nove categorias ou inteligências: linguística, interpessoal, intrapessoal, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésica, naturalista e existencialista. Falarei, em seguida, de modo resumido, acerca de cada uma delas.

A inteligência linguística remete para a capacidade de mobilização da habilidade verbal de forma efetiva, quer oral, quer escrita. Por outro lado, a lógico-matemática relaciona-se com a capacidade de pensar concetualmente e de modo abstrato, de

distinguir padrões lógicos ou numéricos. Já a inteligência musical liga-se diretamente à capacidade de perceber, discriminar e expressar formas musicais, revelando uma particular sensibilidade ao ritmo, tom, melodia e timbre. Relativamente à espacial, expressa-se através de uma apetência particular para perceber o mundo visual-espacial e de realizar transformações sobre essas percepções. Este tipo de inteligência envolve, em última instância, uma sensibilidade particular à cor, linha, forma, configuração e espaço. Inclui também, a capacidade de visualizar, de representar graficamente ideias visuais e de orientar-se apropriadamente numa matriz espacial. A inteligência corporal ou cinestésica consiste na capacidade de usar o corpo como meio privilegiado de expressar ideias e sentimentos, bem como na destreza no uso das mãos para produzir ou transformar coisas, incluem-se igualmente, no âmbito desta inteligência, a flexibilidade, a destreza, o equilíbrio, a coordenação, a velocidade e a força. No caso da inteligência interpessoal, centra-se na capacidade do indivíduo distinguir nos outros variações de humor, intenção e sentimentos. Deste modo, pode incluir uma sensibilidade particular para a percepção da linguagem corporal (expressões faciais, voz e gesto), discriminando sinais interpessoais e respondendo de forma efetiva, influenciando comportamentos ou atitudes. A apetência para o autoconhecimento e a capacidade de agir com base nisso, decorrente de uma autoimagem, autodisciplina, autoentendimento e autoestima precisas, configuram a inteligência intrapessoal. A inteligência naturalista, por sua vez, integra capacidades particulares no reconhecimento e classificação das inúmeras espécies animais e vegetais do meio ambiente do indivíduo. Inclui, igualmente, a sensibilidade a vários fenómenos, mas também a capacidade de distinguir seres animados de inanimados. Por fim, a inteligência existencialista que configura a sensibilidade e capacidade para lidar com questões existenciais, tais como o significado da vida ou da morte.

Naturalmente que a teoria das inteligências múltiplas implica, do ponto de vista didático, alterações às metodologias tradicionais em ambiente escolar, nomeadamente, através da promoção de uma metodologia de ensino que permita o

desenvolvimento diferenciado e complementar destas inteligências, tendo em conta os aspetos pessoais de cada aluno e suas apetências particulares. Neste sentido, o autor aponta alternativas às práticas educativas mais tradicionais que se relacionam com as teorias vistas na subsecção anterior. Por um lado, centrar a educação na criança e nas suas áreas de saber e interesse, e, por outro, criar um ambiente educacional amplo e variado que dependa menos do desenvolvimento exclusivo da linguagem e da lógica. É neste contexto particular que a educação artística na via EpA poderá dar o seu contributo, uma vez que convoca várias inteligências em interação, aspeto realçado pelo autor em *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática* (1995), aplicado ao exemplo prático da aprendizagem de um determinado instrumento musical:

“(...) mesmo um papel aparentemente simples, como tocar um violino, transcende à simples inteligência musical. Tornar-se um violinista bem-sucedido requer destreza corporal-cinestética e as capacidades interpessoais de relacionar-se com uma audiência e, de maneira um pouco diferente, de escolher um empresário; muito possivelmente, envolve também uma inteligência intrapessoal. A dança requer capacidades nas inteligências corporal-cinestésica, musical, interpessoal e espacial em graus variados.” (Gardner, 1995, p. 30)

Neste seguimento, no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, consideramos que a abordagem deverá, necessariamente, convocar os diversos estilos cognitivos e desenvolver atividades e estratégias que estimulem as variadas inteligências humanas (Gardner, 1985), assim como a interação entre estas, garantindo, desta forma, igualdade de oportunidades para os alunos, independentemente do seu estilo de aprendizagem.

Estas novas teorias trouxeram uma nova visão sobre a didática das línguas já revista na subsecção anterior e romperam com o ensino tradicional. Interessa então perspetivar as novas metodologias ou abordagens didáticas que revolucionaram o papel do professor de línguas, sobretudo neste caso particular que é o ensino precoce de uma língua estrangeira. Seguindo os pensamentos já explanados, nesta fase é essencial entrelaçar as “5 hipóteses de Krashen”, juntamente com a teoria sociointeracionista de Vygotsky, no âmbito das teorias de aprendizagem de uma

língua estrangeira e dos contributos de Gardner para a percepção do tipo de aprendiz. Em suma, é importante considerar as hipóteses que aqui lanço no caso do ensino precoce de uma língua estrangeira:

- a preponderância da semelhança dos processos de aquisição na L1 e L2;
- o reconhecimento das variáveis afetivas no processo de aquisição de uma língua;
- a relevância da interação e da função comunicativa da língua;
- a importância do *input* compreensivo;
- a aquisição do contexto cultural como base fundamental do conhecimento linguístico;
- a valorização dos contextos informais e significativos no processo de ensino aprendizagem;
- a centralização do processo ensino aprendizagem no aprendiz e na sua especificidade e crescente autonomia;
- o reconhecimento das inteligências múltiplas no processo de aprendizagem.

Sob uma nova perspectiva teórica, estes princípios vêm reforçar a contestação aos modelos anteriores, nomeadamente a gramática-tradução, a metodologia direta e a metodologia áudio lingual e audiovisual que davam ênfase ao código da língua ao nível da frase.

Nos anos 80, surge a abordagem comunicativa que não se centra na aprendizagem isolada da gramática ou do vocabulário, mas tem como objetivo ensinar o aluno a comunicar na língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação. Os alunos fazem uso adequado de determinadas estruturas linguísticas em variados contextos para cumprirem diferentes intenções. Esta nova abordagem contribuiu para a reestruturação do ensino das línguas estrangeiras ao introduzir a prática comunicativa.

Prabhu (1987) sugeriu um novo método, dentro do modelo comunicativo, baseado na aprendizagem por tarefas, conhecido como *Task Based Approach (TBA)* ou *Task Based Learning (TBL)*. Segundo esta metodologia, o aluno executa a tarefa em três estágios: *Pre-task*, *the Task Cycle*, e *Language focus*. Primeiramente,

apresenta-se o aspeto a trabalhar ao aluno fazendo-se referência a vocabulário ou estruturas linguísticas que poderão ser necessárias. De seguida, o aluno executa a tarefa e reflete sobre a apresentação à turma. Por último, os resultados obtidos são debatidos, o professor pode abordar alguns aspetos linguísticos que precisem de ser aperfeiçoados. Segundo Stern (1992, p.187), “esta abordagem está mais perto da realidade comunicativa da língua alvo do que atividades em sala de aula que são somente designadas para terem certas características de discurso natural.” Esta abordagem assemelha-se à pedagogia do projeto.

Também dentro de uma abordagem comunicativa surgiu a metodologia *Total Physical Response* (TPR) desenvolvida por James Asher (1977) e estudada no ensino de uma segunda língua, no caso, a espanhola e que pressupõe que a aprendizagem de L2 pode fazer-se da mesma forma que a aprendizagem da língua materna. O TPR centra a aprendizagem na resposta física a um estímulo linguístico, como forma de aquisição de usos de língua. Neste modelo, o professor dá ordens e os alunos executam-nas sem nenhuma resposta linguística. A compreensão oral precede a produção oral.

Com base na teoria de Krashen já explanada anteriormente surge a abordagem Natural, designada como *Natural Approach* (NA) apresentada por Krashen e Terrel e que defende o processo de aquisição de uma língua no contexto de sala de aula. O enfoque essencial reside na comunicação e não no funcionamento da língua. O *output* linguístico não é condicionado pelo professor, mas deve emergir espontaneamente, depois de os alunos terem recebido uma grande quantidade de *input* linguístico. Esta abordagem sustenta também a importância de um baixo filtro afetivo através da criação de um ambiente *stress-free*.

O Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo já aponta para estas abordagens como meio de sensibilizar as crianças para a aprendizagem do Inglês e segue a linha de uma nova visão na didática das línguas, já descrita anteriormente, como se pode verificar na proposta de operacionalização curricular sugerida pelas autoras do programa:

“Sendo a operacionalização curricular orientada para o desenvolvimento global da criança, deve ser-lhe proporcionada a possibilidade de aprender através de todos os seus sentidos. Ao selecionar-se as actividades a realizar, dever-se-á ter em consideração as necessidades dos alunos, os seus níveis de desenvolvimento e estilos de aprendizagem. Assim, caminhar-se-á para uma abordagem que deve incluir canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias e trabalho de projecto, assim como metodologias tais como *Total Physical Response* e *Task-Based Approach*.” (Bento et al, 2005, p.14)

Já o Relatório Técnico sobre a Integração do Ensino da Língua Inglesa (2014) no Currículo do 1º ciclo do Ensino Básico indica o uso preferencial do CLIL (*Content Language Integrated Learning*). Apesar de ainda não ser uma prática regular nos sistemas de ensino europeus, incluindo Portugal, esta abordagem tem vindo a crescer a nível europeu. A ideia base do CLIL é a do ensino do Inglês através da integração da linguagem com outras disciplinas curriculares. Esta abordagem, inspirada na teoria da aquisição de uma segunda língua de Krashen, defende que a integração de conteúdo e língua possibilita a aprendizagem num contexto onde a comunicação tem o objetivo de transmitir um conteúdo de uma determinada área, (Coyle, 2010). Há uma aprendizagem transversal de conteúdos do currículo através da língua estrangeira. O CLIL tem como princípios adquirir o conhecimento da língua de uma forma natural; interiorizar e assimilar o funcionamento da língua através de “*learn by doing*”; determinar as estruturas linguísticas em função da matéria que se pretende estudar, tornando a aprendizagem significativa; e, por último dar primazia à fluidez da língua.

Mas Krashen abre-nos a porta a outras abordagens menos convencionais que adotam um *input* compreensivo no processo de aquisição da L2, como é o caso da *suggestopedia* de Lozanov. Esta abordagem valoriza as comunicações inconscientes responsáveis pela ativação das potencialidades do ser humano e procurar estudar a complexa inter-relação com o meio ambiente. Em termos didáticos, esta abordagem pretende facilitar a aprendizagem da língua, fazendo recurso a canções, filmes, peças de teatro, suscetíveis de motivarem intensamente os participantes para a aprendizagem de as noções elementares da língua estrangeira que estão a aprender. A *suggestopedia* coloca a tónica na sugestão e na comunicação, por forma a retirar

todas as barreiras de ordem intelectual, afetiva e ética que possam dificultar a aprendizagem de uma língua e restituir ao aprendente a confiança em si próprio, pelo que atribui uma maior relevância aos fatores subliminares que influenciam a percepção global e promove a EpA e o desenvolvimento pessoal e cultural dos participantes, desenvolvendo, concomitantemente, a acuidade sensorial e a sensibilidade. Esta abordagem tem dado provas do seu sucesso, contribuindo para assimilação da língua, mas sobretudo para a descoberta e formação do “eu”, tal como Krashen (1982) refere na sua obra *Principles and Practice in the Second Language Acquisition*:

“Just as Lozanov maintains happens in Suggestopedia, Canadian researchers report “the student discovered new capabilities in himself, became aware of what he aware of what he was able to do, realized the extent of his creativity and his potential; he ‘found himself’, which gave him more self-confidence and self-assurance” (p.33)¹⁰. In our terms, they became aware of the reality of their own second language acquisition capacity and the fact that it remains very powerful in the adult.” (KRASHEN, 1982, p. 159 e 160)

Herbert Read também nos transporta para a abordagem sensorial de Montessori que foi primeiramente utilizada na educação pré-escolar no ensino da matemática, mas que teve repercussões na didática de várias áreas, tais como a educação artística, sobretudo no ensino precoce, pré e 1º ciclo. Maria Montessori defendia que o caminho do intelecto passa pelos sentidos, porque é por eles que as crianças exploram e descodificam o mundo ao seu redor (Ministério de Educação, 2010). Esta abordagem é caracterizada por ser a base para a educação estética e moral; por dar ênfase à independência da criança com respeito pelo desenvolvimento natural das suas habilidades físicas, sociais e psicológicas; e, por utilizar materiais sensoriais que afinam a sensibilidade e capacidade sensorial das crianças. O seu objetivo é valorizar

¹⁰ Citação da obra de R. Brushman and H. Madsen *A Description and evaluation of Suggestopedia – a new teaching methodology*, In J. Fanselow and R. Crymes (Eds.) *On TESOL '76*.

os sentidos enquanto órgãos de apreensão do mundo exterior e, como tal, responsáveis pelo entendimento do mesmo, promovendo um desenvolvimento da criança mais significativo e integrado.

Os estudos no ensino precoce de uma língua estrangeira, sobretudo a L2 trouxeram uma nova dinâmica à educação do séc. XXI. Mas que desafios este séc. propõe à educação, aos professores, aos alunos, ao sistema político? As nossas escolas respondem a esses apelos? Estas e outras questões serão analisadas na secção que se segue.

3. EDUCAÇÃO NO SÉC. XXI

3.1. Desafios, requisitos e mudança

Inicio esta reflexão com uma citação de Ken Robinson (2010), pensamento que partilho e que servirá de mote aos três desafios que, na minha opinião, o séc. XXI nos coloca e que serão posteriormente enunciados.

“A educação pública exerce uma pressão implacável sobre os alunos para que estes se conformem. As escolas públicas não foram apenas criadas tendo em vista os interesses do industrialismo: foram criadas *à imagem* do industrialismo. (...) As escolas dividem o currículo em segmentos especializados: alguns professores instalam matemática nos alunos outros instalam história. Organizam o dia em unidades padronizadas de tempo delimitadas pelo toque das campainhas, à semelhança do que sucede numa fábrica aquando do início do dia laboral e do final dos intervalos. Os estudantes são educados em grupo constituídos de acordo com a idade, como se a coisa mais importante fosse a sua data de fabrico. São submetidos a exames estandardizados e são comparados entre si antes de serem enviados para o mercado.”(Robinson,K., 2010, pp.219 e 220)

Robinson descreve-nos aqui um sistema educativo segmentado e hierarquizado que contraria as descobertas feitas ainda no séc. XX sobre a inteligência humana. Sabemos agora, pela teoria dos hemisférios cerebrais, que no cérebro esquerdo predomina a razão e no direito a emoção; que a nossa relação com o mundo, o processamento do pensamento, ou seja, a nossa inteligência não é apenas racional, mas sim racional-emocional. Não é possível dissociar os dois hemisférios, a parte afetiva deixou de ser considerada uma interferência nos processos de raciocínio, mas uma área essencial na capacidade de decisão, graças aos contributos da teoria de António Damásio, como já descrevi anteriormente na sub-secção 1.3. Contudo, a nossa educação continua a privilegiar o cérebro esquerdo e a ignorar a inteligência emocional. Este é o primeiro desafio da educação do séc. XXI, ou seja, desierarquizar os saberes e estabelecer pontes entre eles, de forma a que os saberes académicos

como as ciências, a matemática e até as línguas não sejam sobrevalorizados face à expressão artística, e que esta deixe de ser considerada como um saber supérfluo ou de acesso restrito. É importante que os agentes educativos entendam que a inteligência é variada, dinâmica e distintiva.

Por outro lado, enfrentamos uma sociedade rapidamente mutável, instável e global. Uma sociedade pós-moderna que aprendeu a relativizar o conceito “realidade” e “razão” e que teve de enfrentar o colapso da verdade científica. Prevalece a variedade de pontos de vista que sobre o mesmo objeto descrevem diferentes características. E é esta diversidade que é preciso apreender, respeitar e perceber, pelo que a união desta variedade promove uma visão mais clara sobre o mundo. A educação não deve conformar-se com a incerteza e a irrealidade, mas é fundamental procurar uma explicação coerente e integrada deste novo paradigma. Este é o segundo desafio que o séc. XXI nos coloca: a assunção da mudança e a impossibilidade de prever o futuro. A condição pós-moderna anteriormente descrita apresenta-se como um novo paradigma que os agentes educativos devem batalhar, assumindo agora uma postura inovadora e transformadora, rejeitando o conformismo e a indignação, tal como constata Hargreaves nesta citação:

“The nature of postmodern condition is not given: nor is it fixed. The development of postmodernity is not steered by evolutionary necessity. Its historical fate is not predetermined. Postmodernity is constituted through a set of social, economic, political and cultural tendencies which can vary over historical time and across geographical space. These tendencies are powerful and influential but they are not ineluctable or irresistible.” (Hargreaves, 1994, p.41)

A pós-modernidade alimentou-se de uma revolução tecnológica tão significativa que criou “*a generation gap*” entre pais e filhos e ainda mais significativa entre avós e netos. E nesta área, a estrutura educacional inverteu-se: os mais novos passaram a ensinar os mais velhos. Aqueles que pertencem à geração de ‘50’ e ‘60’ sofreram um processo de adaptação tão rápido e emergente a uma nova realidade tecnológica que não há registo na cronologia humana. Passaram de um momento em que o termo ‘televisão’ lhes era completamente desconhecido, até ao momento em que

tiveram de usar o *skype* para contactarem o seu filho que se encontra a trabalhar no outro canto do mundo. Esta globalização crescente trazida pela evolução tecnológica, associada à valorização do inglês, língua impulsionada pelos meios informáticos e digitais, teve também implicações na evolução dos transportes e na crescente mobilização da população, bem como no reconhecimento de outras culturas e línguas, divulgação preconizada pela internet e pelos meios de comunicação em massa que permitiram ao ser humano ir além-fronteiras sem abrir a porta de casa. Esta mudança drástica afetou todas as áreas da sociedade e como é óbvio a educação. Estamos então perante o terceiro desafio do século: o desenvolvimento tecnológico.

Será que as políticas educativas têm acompanhado esta mudança? Será que preparamos os nossos alunos para a integração num mundo que se calcula mutável e global, que exige seres humanos adaptáveis à mudança, criativos e empreendedores? Na minha opinião, não. Estamos então perante novos requisitos que se colocam aos agentes educativos: políticos, professores, pais e alunos. A Unesco reconheceu a dificuldade de estabelecer um quadro de referência global sobre que domínios educacionais devem ser desenvolvidos hoje e daqui a 15 anos. O paradigma pós-moderno já tinha servido de referência a esta dificuldade. Contudo no documento de 2013 *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn*, a Unesco apresentou sete domínios que considera basilares no desenvolvimento da criança e que de alguma forma sustentam a desierarquização de saberes: o bem estar físico, o saber social e emocional, a cultura e as artes, a literacia e a comunicação, o conhecimento dos processos de aprendizagem e de cognição, a numeracia e matemática e, por fim, a ciência e tecnologia. Para que se perceba a visão apresentada pela Unesco decidi aqui reproduzir a figura que nos é apresentada no documento e que salienta a equidade dos diferentes domínios. Cada seta representa um domínio que irradia da criança e que se estende para além dos três níveis representados nos semicírculos: pré-primária, primária e 3º ciclo + secundário. Refiro-me à figura 4 que a seguir represento.

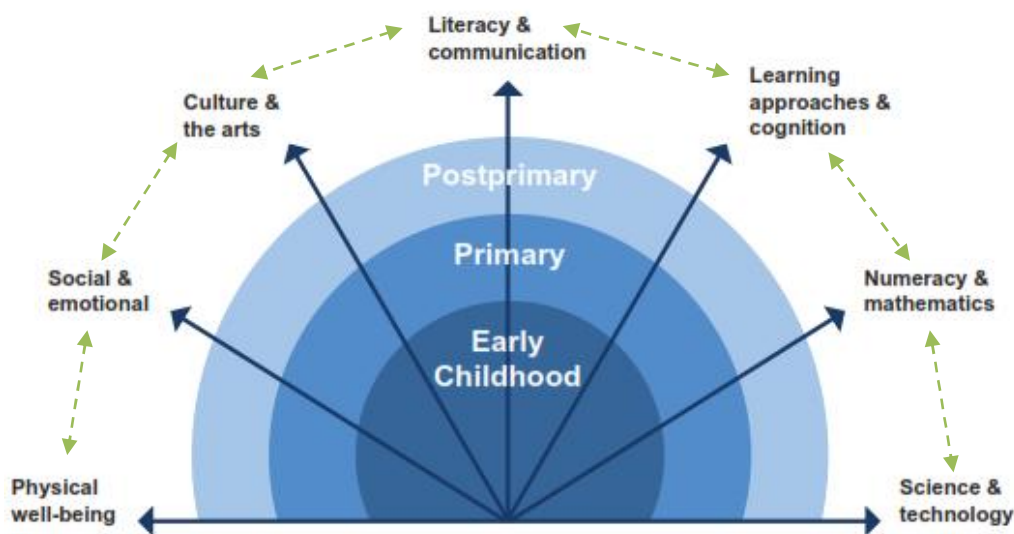


Figura 4 – Adaptado a partir do esquema global dos domínios de aprendizagem in Unesco. *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn*. 2013

Face ao esquema inicial, introduzi uma alteração essencial: a ligação entre os vários domínios (setas a tracejado a cor verde). Essa questão não foi sugerida no original, mas apresento-a aqui, por considerar um requisito fundamental na educação do séc. XXI: a interdisciplinaridade. Os saberes não são compartimentados e só se concretizam em interação. O que nos leva a constatar a necessidade de repensar as novas competências do séc. XXI.

No séc. anterior o diploma de curso representava a obtenção de um emprego, mas neste séc. o grau académico deixou de ter esse valor e o aprendente de agora sabe que isso não lhe traz garantias de futuro, pelo que *“best skilled”* sobrepôs-se a *“best degree”*. Passamos então a ver integrado nos objetivos educacionais as competências transversais e que dizem respeito a dispositivos pessoais e sociais que permitem ao indivíduo gerir e adaptar-se às mudanças e desafios que a vida lhe coloca. Estas competências são normalmente designadas como *“life skills”* ou *“soft skills”*. Os exemplos são vários, mas vamos-nos deter sobre aqueles que respondem aos desafios do século. Primeiro, é importante aprender a aprender e desenvolver a autonomia de cada aprendente para que possa gerir a sua aprendizagem de forma a responder a novos saberes que surgem com a mudança de paradigma. Por outro

lado, a criatividade, entendida como a resposta original a um problema e que está na base da criação de um espírito empreendedor. A dimensão do saber cooperativo e das relações interpessoais apresenta-se como uma competência essencial para uma sociedade globalizadora e móvel e que permite perceber o outro, encontrar semelhança na diferença e descobrir novos conhecimentos e realidades. Importa não esquecer o espírito crítico que possibilita ao indivíduo fazer escolhas mobilizando os vários saberes de forma significativa e integrada. Esta competência, quando adquirida, evidencia por parte do aprendente a assimilação dos saberes e potencia o desenvolvimento da criatividade. Por fim, a competência digital que assume um papel preponderante pelo caráter evolutivo emergente da tecnologia e que torna aqueles que não a acompanham iletrados. A Comissão Europeia definiu grupos de trabalho para criar “Quadro Estratégico - Educação e Formação 2020” conhecido pela sigla EF2020, ou em inglês ET2020. Uma das áreas de trabalho corresponde à definição das competências transversais do séc. XXI e que vai de encontro ao anteriormente enunciado, como comprova a citação que transcrevo:

“The skills required in the 21st century have changed considerably due to the increasingly global, interconnected knowledge society. Next to basic skills, transversal skills, such as problem solving, entrepreneurship, critical thinking and digital competence, in line with the 2006 Key Competences Recommendation, are increasingly important. Transversal skills are essential for employability, innovation and active citizenship.” (European Commission, 2015, p.17)

Em suma, o que se pretende é que haja um desenvolvimento global do indivíduo ao nível das competências afetivas e psicomotoras, bem como o desenvolvimento do ser social, através da valorização da interculturalidade e do multilinguismo como preconiza a União Europeia. O 4º objetivo estratégico “Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis de educação e formação” a que se propõe a EF2020 definida em 2009 já refere as necessidades enunciadas como podemos verificar na citação que se segue:

“A criatividade e a inovação são factores essenciais para o desenvolvimento das empresas e para a competitividade da Europa a nível internacional. O primeiro

desafio consiste em promover a aquisição por todos os cidadãos das competências-chave transversais, nomeadamente as competências digitais, «aprender a aprender», o espírito de iniciativa e o espírito empreendedor, bem como a sensibilidade cultural.” (União Europeia, 2009, p.4)

Estes requisitos suscitam mudança, sobretudo no caso português, onde a educação parece estagnada e veiculada a modelos tradicionais, tal como sugere António Torrado na sua obra *Da escola sem sentido à escola dos sentidos* (2002). O autor enfatiza a importância do 1º ciclo, como o momento anterior à morte dos sentidos e a uma educação global. A proposta de uma nova didática deve começar aqui e deve efetivar-se com maior preponderância nos restantes ciclos. Mas como definimos essa nova didática? A que fins se propõe? É chegado então o momento de perspetivar o fenómeno em estudo da tese que aqui elaboro, ou seja, enquanto docente que inovação pretendo introduzir no sistema educativo com base nos pressupostos anteriormente elencados, questão a analisar na subsecção que se segue.

3.2. Uma nova abordagem didática

Seguindo os fundamentos já enunciados, sugiro uma nova abordagem didática que vá ao encontro dos desafios do séc. XXI e que introduza no sistema educativo novas potencialidades e novos objetivos condizentes com um novo paradigma. E é nesta encruzilhada que a arte e a língua se encontram por desafiarem os vários sentidos do ser humano, por procurarem o desenvolvimento global do indivíduo, por conseguirem ir além-fronteiras e responderem a uma competência intercultural num mundo que perdeu as fronteiras. As pontes entre ambas são infindas, pelo que deixo aqui um breve esquema (figura 5) sobre esta relação intrínseca à definição de ambos os conceitos, expressa em círculos intersetados, justificando assim essa relação saudável.

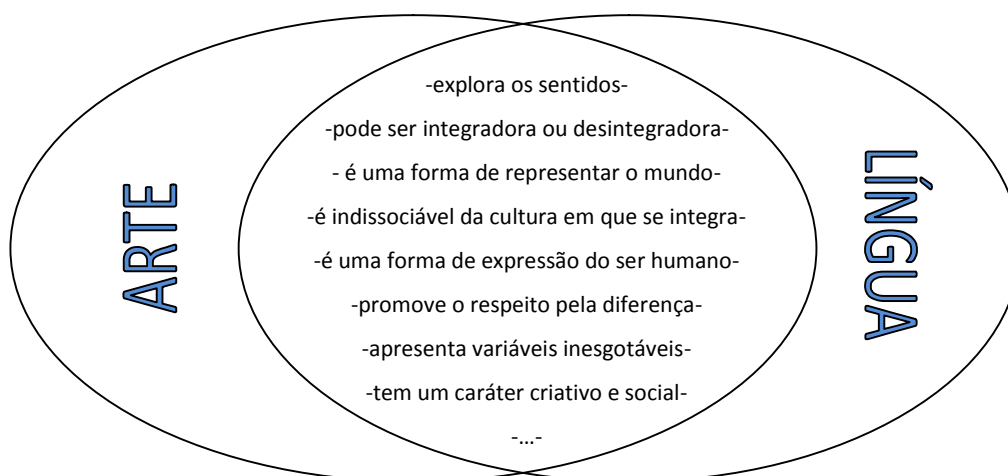


Figura 5- Interseção entre Arte e Língua

Se a escola mata a criatividade, como refere Robinson na sua conferência “*Schools kill creativity*” em *TED Talks* (2006), então precisamos de encontrar o caminho alternativo em busca de uma escola que desperte os sentidos e que promova as competências transversais. Nesse sentido, vejo a arte como um saber essencial que não mata a criatividade, como refere Robinson (2006), mas pelo contrário que a promove. Ao incorporá-la no ensino de inglês acredito que assumo uma postura crítica e transformadora face à visão hierarquizadora e segmentada de saberes na educação.

H. Read apresentou a base para uma didática inovadora e desafiante que encontrou vários entraves na educação tradicional que se mantinha na Europa. O seu objetivo era criar uma nova abordagem didática que chegasse a todas as crianças e que impedisse os resultados de um ensino que reprimia a criatividade.

“One of the most original features of Read’s philosophy in its perfected state was the extension of this principle to embrace everyone. The artist is no longer to be regarded as unusual in his or her potential neurosis: modern humanity in general suffers this propensity. Education through Art (Read, 1943), published only six years after *Art and Society* everyone, that is, every child, is said to be a potential neurotic capable of being saved from this prospect, if early, largely inborn, creative abilities were not repressed by conventional education. Everyone is an artist of some kind whose special abilities, even if almost insignificant, must be encouraged as contributing to an infinite richness of collective life. Read’s newly expressed view of an essential ‘continuity’ of child and adult creativity in everyone represented a

'synthesis' the two opposed models of twentieth-century art education that had predominated until this point." (Unesco, 2014, p.7)

No entanto, decorridos mais de 70 anos, a influência da sua obra no ensino público foi exíguo. Se pretendíamos chegar a um ensino interdisciplinar, com ênfase numa educação estética e sensorial, a EpA não chegou ao professor de matemática, de ciências ou de inglês, como era seu objetivo. E é este desafio de Herbert Read que quero abraçar e tornar a sua teoria exequível. Tendo como alusão os pressupostos enunciados na sua teoria, bem como o que está estabelecido para o ensino precoce de Inglês no contexto europeu proponho que a EpA seja uma nova abordagem que figure na didática das línguas. Ela configura-se como a metodologia base para a aquisição das competências gerais definidas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL): a competência de realização e a existencial. A primeira corresponde à capacidade do indivíduo mobilizar os conhecimentos que possui para novos contextos e para a resolução de problemas, enquanto a segunda diz respeito ao conjunto das nossas características individuais que projetam uma determinada visão sobre si próprio e os outros que se exprime na capacidade de iniciativa e nas interações que realiza. Em suma, estamos a falar da competência mais ampla que é a aprendizagem. Por outro lado, a arte potencia o desenvolvimento linguístico por integrar as mesmas componentes que a Língua: a linguística (que pode incidir nas suas dimensões verbais e não verbais), a sociolinguística (as regras de interação e conhecimento intercultural) e, por fim, a pragmática (o seu uso funcional e que pode integrar juízos críticos).

Sob este desígnio e no âmbito da investigação educacional, abro as portas ao paradigma transformador e interpretativo, com intuito de, através de um entendimento estrutural e histórico, perceber e interpretar novos contextos educacionais promotores de reestruturação ou até de mudança. Isto porque acredito que a Educação é a *panaceia* para a criação de um melhor futuro, e esta nova descoberta potencia essa profecia. O segundo capítulo desta tese irá concretizar esse objetivo.

CAPÍTULO II - ESTUDO DE CASO – EDUCAÇÃO PELA ARTE NO ENSINO DE INGLÊS NAS DIMENSÕES DOCENTE E ALUNO

Quebro barreiras
Procuro sentida os sentidos
Que te fazem crescer
Para viveres
E não sobreviveres
Não quero caminhar sozinha
Juntos somos o futuro
E os outros?
Sim, os que estão lá em cima,
Não nos veem?
Devia ser uma vacina
Que curasse
Os que não procuram a cura
Resta-me deixar o antídoto

1. *DESIGN* DE INVESTIGAÇÃO

1.1. Questões de investigação

O capítulo I enquadró o conhecimento trazido pela minha experiência, enquanto docente na área do ensino de Inglês no 1º ciclo. A revisão teórica realizada permitiu-me estabelecer percursos, tomar decisões mais fundamentadas e enquadrar as questões de investigação que representam o mote para este estudo. Por um lado, esta investigação pretende analisar as minhas opções didáticas, tomadas previamente, bem como perceber o impacto que a formação que orientei na área que se associa ao fenómeno em estudo teve nos docentes. Por outro lado, pretendo analisar os efeitos que a EpA no ensino precoce de uma segunda língua tem nos alunos.

Assim a questão de investigação inicial situa-se no âmbito de poder perceber se esta abordagem didática é apenas uma potencialidade ou se se poderá assumir como uma realidade pedagógica, ou seja, qual o impacto que terá nos alunos e nos docentes, enquanto uma nova abordagem na didática das línguas. Como já referi no capítulo I no ponto 1.3, apercebi-me das potencialidades da arte no ensino das línguas numa formação realizada em Norwich, no âmbito do ensino precoce de Inglês. Na altura, a formadora selecionou a arte visual e a literatura para trabalharmos algumas atividades de sala de aula e logo após essa formação tive necessidade de perceber essa potencialidade. Como não tinha turma, dado que assumia o papel de coordenadora dos professores de Inglês das Atividades de Enriquecimento Curricular e ministrava formação a esses professores, tentei organizar um plano de formação que permitisse fomentar esta relação entre a arte e a língua e que estimulasse novos percursos pedagógicos na sala de aula. Assim o primeiro objetivo desta investigação parte daí, ou seja, perceber se efetivamente esta formação, que foi ministrada a mais de 50 professores, encontrou a potencialidade de uma nova abordagem didática. Este caminho investigativo incide

sobretudo no trabalho dos professores e nas mudanças que ocorreram ou não após essa formação.

O outro caminho resulta de um saber teórico mais fundamentado e que se iniciou com a preparação deste estudo e da minha formação académica em que a mesma se integra. Ou seja, depois da descoberta dum fundamento para o meu conhecimento experiencial que é a EpA, importa saber se efetivamente esta é concretizável no contexto de sala de aula, numa perspetiva mais geral, na didática de línguas e mais especificamente no ensino de inglês no 1º ciclo. Este percurso investigativo centra-se mais nos alunos com a finalidade de perceber quais as competências desenvolvidas e se estas vão ao encontro das necessidades educacionais do séc. XXI.

No final, pretendo encontrar o caminho de mudança para professores e as competências a desenvolver nos alunos, que poderão resultar na construção de uma nova didática. Esta nova busca procura o sentido da Educação e os sentidos, ou seja, uma educação sensorial que respeite e promova o desenvolvimento de todos os sentidos do ser humano que parecem estagnados com a pedagogia que se pratica nas nossas escolas. É esta *nuance* criada pelo título que pretendo explicitar nos resultados obtidos do estudo e conseguir voltar à questão inicial tornando a EpA numa potencialidade a realizar.

Em suma, temos dois percursos que partem de uma questão inicial sobre a EpA: potencialidade ou realidade. Um percurso segue a versão da “potencialidade”, através de uma análise ao passado e ao saber experiencial partilhado com professores na área do ensino de Inglês no 1º ciclo e outro segue a versão da “realidade” que analisa um estudo de caso, através da aplicação de um plano pedagógico com base nesta nova abordagem, nos alunos dos 1º e 2º anos, no âmbito do ensino de Inglês. A primeira procura perceber as mudanças que ocorrem a nível do docente e a segunda as competências desenvolvidas pelos alunos através deste novo caminho para, no cruzamento destes percursos, construir uma nova abordagem didática que retoma a questão inicial. Esta síntese torna-se mais clara num esquema que elaborei para o efeito e que servirá para introduzir a subsecção seguinte, refletindo sobre a vertente metodológica mais adequada a este percurso investigativa.

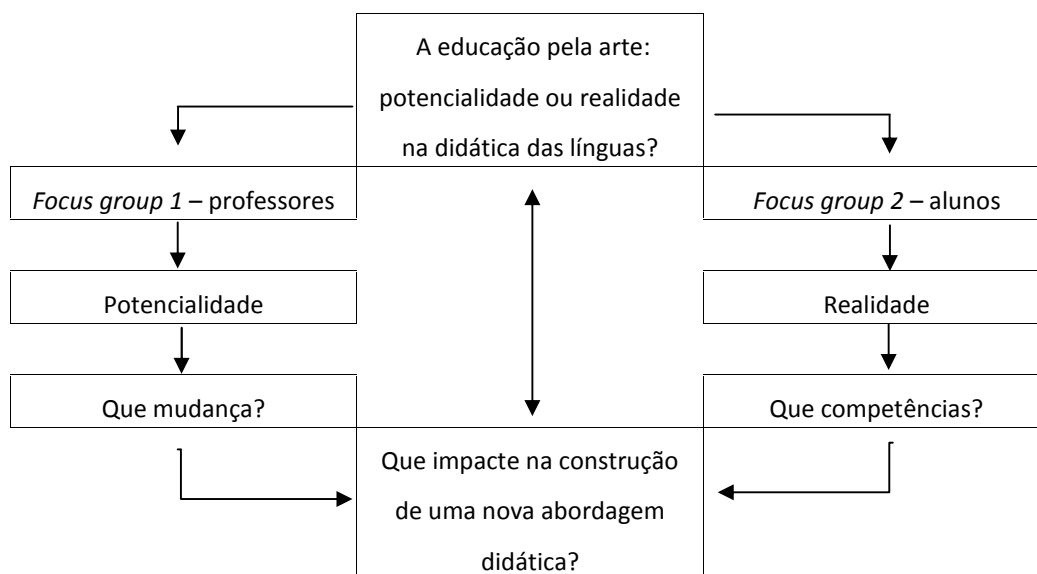


Figura 6 – esquema síntese das questões que sustentam a investigação

1.2. Abordagem metodológica

Com base nos princípios delineados anteriormente, importa-me, numa perspetiva metodológica, definir a natureza desta investigação. Se entendemos a arte e o inglês como duas formas de comunicação, então assumimos que há uma relação intrínseca entre ela e os sujeitos que as produzem.

Situo-me numa metodologia investigativa qualitativa que procura estabelecer um diálogo crítico e aberto entre a teoria e a prática. Uma das razões fundamentais é que apresenta um carácter exploratório e flexível, adequando-se ao meu objeto de estudo que é essencialmente complexo. A designação de *design* em vez de “plano” de investigação decorre do descrito e deve-se ao facto de a mesma se pautar por linhas orientadoras que podem sofrer mudanças ao longo do processo, pelo que a designação “plano” seria mais restritiva num paradigma que procuro que seja transformador.

Quando falamos em investigação na educação, é importante ter em consideração que os dados adquiridos provêm de um “ambiente natural” (Bogdan, R. & Biklen, S., 1994, p.47). Por esse motivo, interessa-me analisar os dados do ponto de vista interpretativo. Pretendo levar a cabo uma “investigação-na/pela-ação” definida como:

“(…)processo colectivo que, na diversidade das suas acções e das suas fases, envolve como sujeito activo, já de investigação já de intervenção, não só o colectivo de investigadores mas também a sociedade, ou a parte dela, em estudo e em vias de transformação.”(Esteves, 2014, p.271)

Assim, assumo concomitantemente o papel de professora e de investigadora. Nos dois processos referidos na subsecção anterior pretendo conciliar a minha experiência profissional enquanto docente e integrá-la no papel de investigadora nos dois caminhos enunciados nas questões de investigação. O primeiro caminho investigativo, que sugere a “potencialidade” do fenómeno, tem como finalidade analisar o impacte das escolhas pedagógicas advindas de um conhecimento experiencial, bem como analisar o trabalho colaborativo (Canha, B., 2013) e o papel da formação no desempenho do professor, a qual se irá refletir numa reflexão e num estudo sobre esse saber, agora com novos dados sobre o mesmo. O segundo caminho, o da “realidade”, vai conciliar os saberes enquanto investigadora e professora, o qual se irá refletir na escolha das abordagens didáticas e nos recursos a utilizar nas aulas de inglês que possam expor os sujeitos, neste caso, os alunos, ao fenómeno em estudo, realizando uma observação direta. Esta vertente metodológica torna o papel de investigadora muito mais abrangente, pois vai além da análise documentada, dos instrumentos de investigação, da realização de entrevistas aos alunos e do tratamento dos dados recolhidos, mas passa também pelo plano didático, através das escolhas pedagógicas, da seleção das atividades e recursos e do exercício docente. Opto pela posição de professora-investigadora, apesar de reconhecer as fragilidades decorrentes da abordagem em causa, nomeadamente o facto de “as pessoas intimamente envolvidas num ambiente [terem] dificuldade em distanciar-se, quer de preocupações pessoais, quer do conhecimento prévio que

possuem das situações”. (Bogdan, R. et al. 1994, p.86). Na verdade, esse envolvimento não pode ser negado até porque nos dois percursos de investigação estou envolvida profissionalmente.

Para concretizar o *design* de investigação optei pelo estudo de caso (Yin, R.K., 1994), por forma a poder recolher os dados necessários para responder às questões de investigação sugeridas nos dois processos delineados anteriormente. Para cada um dos processos o estudo de caso irá incidir numa unidade de análise diferente. A primeira unidade de análise corresponde ao estudo do trabalho que desenvolvi enquanto coordenadora e formadora, pelo que os instrumentos de análise vão incidir sobre profissionais que fazem parte do meu grupo de trabalho e que através da formação contactaram com o fenómeno de estudo. A segunda unidade de análise será aplicada a duas turmas (1º e 2º anos) e realizar-se-á numa escola onde desenvolvo a minha prática letiva. Neste caso em concreto, como observadora integro-me no grupo com a finalidade de obter informações, garantindo espírito crítico na recolha de dados.

Decorrendo dessa constatação, considero que enquanto investigadora devo assumir uma postura crítica conducente com a metodologia de investigação-ação em rutura com o paradigma positivista, pela relação que pretendo estabelecer com a prática. Muitos foram os contributos que fundamentaram esta metodologia investigativa que se considera renovada e pluralista. Com um pensamento fenomenológico, destaco uma modalidade desta metodologia que corresponde à “investigação-na/pela-ação” e que será aquela que irei adotar. Segundo Esteves (2014), esta pode ainda designar-se por “investigação-ação participativa” e “experimentação social”, por considerar que esta investigação será um processo coletivo, porque pretendo suscitar mudanças nos sujeitos envolvidos, tal como denuncia a definição de Esteves:

“(…)processo colectivo que, na diversidade das suas acções e das suas fases, envolve como sujeito activo, já de investigação já de intervenção, não só o coletivo de investigadores mas também a sociedade, ou a parte dela, em estudo e em vias de transformação.”(Esteves, 2014, p.271)

Como tal, será importante seguir as fases descritas por Esteves. Num primeiro momento, criar uma “estrutura coletiva de investigação e ação”, abrangendo as questões de análise aberta a reestruturações. De seguida, entrar em “contacto com a população” alvo, elaborar um “diagnóstico preliminar” e, por fim, preparar a metodologia de participação. Por outras palavras é importante selecionar um conjunto de atividades que nos permitam colocar os instrumentos de investigação em campo e selecionar as estratégias para tornar esta relação entre o ensino de inglês e a educação estética efetiva no contexto da sala de aula. A fase intermédia irá corresponder às tarefas de “execução, acompanhamento, avaliação e reformulação.” (Esteves, 2014, p.275). A fase final “é a própria definição das operações que constitui um problema” (Esteves, 2014, p.275).

A título conclusivo, pretendo aferir os contributos da EpA no ensino de uma língua estrangeira, formulando questões e problematizando a sua implementação na prática letiva. Para tal irei recorrer a determinados instrumentos e técnicas de recolha de informação que me permitirão concretizar este estudo.

1.3. Técnicas de recolha de dados

Com o intuito de aferir as vantagens da EpA no ensino precoce de Inglês, pretendo realizar um trabalho de campo que me ajude a perceber qual o seu contributo efetivo para a contextualização da aprendizagem de uma língua estrangeira. Com este processo, desejo trazer para o campo de investigação a relação entre o ensino da língua estrangeira e a educação artística, relação que ainda não foi aprofundada pela comunidade científica. Por esse motivo, acredito que será importante investigar este fenómeno num trabalho de campo que integre diferentes técnicas de investigação num quadro de estudos de impacto (Canha,B., 2013): a análise documental (planificações e estudos realizados na área da EpA), a análise de

percepções (entrevista e questionário) e a análise de práticas (registos de aulas, planos de aula, trabalhos realizados pelos alunos). Contudo, os estudos de impacto no caso da didática, tal como refere Canha (2013, pp 135-140), não se coadunam com processos de amostragem ou generalização, pelo que incidem sobretudo numa metodologia qualitativa e interpretativa que permita estabelecer uma relação entre os sujeitos, os processos e os contextos.

A recolha de dados para o presente estudo irá ter por base dois *focus groups*. Assim, entendo que este instrumento permite reunir, simultânea e sequencialmente, todos os elementos envolvidos e reunir uma grande quantidade de informação qualitativa num intervalo de tempo curto. Uma das unidades de análise do meu estudo de caso incide sobre duas turmas de níveis diferentes (1º e 2º anos); e a outra sobre os professores de inglês 1º ciclo que frequentaram oficina de formação “EIP-metodologias e recursos criativos” (anexo 3). Estes professores implementaram algumas estratégias pedagógicas relacionadas com o tema em causa, no âmbito da oficina de formação referida. No que se refere ao período de tempo, este reporta-se ao 3º período do ano letivo 2014/2015. Assim sendo, foram formados dois *focus groups*, o dos alunos e o dos professores, que, ao contribuírem com as suas experiências e opiniões, poderão criar novos conhecimentos e percepções da realidade.

No que se refere à análise de percepções, esta realizou-se através da aplicação de questionários (anexo 1) e entrevistas (anexo 2). Como tal, importa descrever a forma de aplicação dos mesmos e a garantia de anonimato dos respondentes.

A realização de questionários (anexo 1) pretende analisar se a formação obtida teve efeitos na percepção dos professores sobre a EpA e a criatividade ou se a causa dos efeitos poderá ser sugestionada por outros aspetos, tais como: formação académica, interesses, idade, experiência ou sexo. Para que o questionário possa chegar a todos os professores sem colocar em causa o seu anonimato, este será realizado via *online* (questionário Google) e o professor deverá responder mesmo

num computador de uma instituição pública, salvaguardando assim a clara proteção de dados do respondente.

A entrevista visa analisar o impacto da EpA na percepção do aprendente, quer no seu processo de aprendizagem, quer na sua formação pessoal. O facto de serem turmas de níveis diferentes, em termos de idade e conhecimento de língua, permitiu-me aprofundar este estudo a uma outra escala e estabelecer diferentes categorias de análise que podem ter origem em diversos fatores: idade, sexo, conhecimento de línguas, entre outros. Por outro lado, interessa-me perceber o impacto desta nova abordagem na construção de conhecimento da criança. O registo destas entrevistas será realizado através de um anotador cooperante que irá registar por escrito e em papel as perguntas e respostas mencionadas, não ocorrendo assim gravação de áudio e/ou vídeo, por forma a respeitar o preconizado no Despacho N.º15847/2007.

2.UNIDADES DE ANÁLISE

2.1. Passado vs presente - *Focus Group 1*

O pós-modernismo trouxe à investigação um novo entendimento sobre a mesma, ao questionar e relativizar a verdade científica, colocando a tónica no investigador como intérprete (Bogdan, R. et al. 1994, p.46). A investigação passou a ser um processo de questionamento e concomitantemente de reflexão e análise. A primeira unidade de análise deste estudo de caso (Yin, R.K., 1994), o *Focus Group 1*, corresponde a este objetivo e concretiza-se num estudo sobre opções pedagógicas tidas, no meu caso, enquanto coordenadora e formadora, num período em que o conhecimento experiencial e algumas formações sustentaram essas opções. Desta forma, como já referido anteriormente, o *focus group 1* recai nos docentes que comigo trabalharam e que constituíram o grupo de formandos que orientei na área da didática do Inglês no 1º ciclo. O subtítulo “passado vs presente” tenta representar esta primeira linha de investigação debruçando-se num confronto entre práticas letivas mais tradicionais e mais inovadoras, refletindo que a mudança deve passar pelo docente, através da análise do passado e renovação do presente. Desta forma, importa perceber o que sustenta a mudança do professor na sua prática letiva. O *design* de investigação do primeiro grupo irá basear-se nos passos que se seguem que, apesar de seguirem uma ordem cronológica, se interligam e criam uma relação de dependência:

Passo 1 - análise documental: plano de formação, recursos e materiais utilizados e outros registos.

Passo 2 - realização do questionário e aplicação do mesmo aos docentes que frequentaram a formação “EIP- metodologias e recursos criativos”.

Passo 3 - recolha dos dados dos questionários e dos documentos referidos no passo 1, para uma análise qualitativa e quantitativa dos mesmos.

Estes passos procuram chegar ao primeiro patamar deste estudo, o qual procura perceber como se pode efetivar a mudança na prática letiva, ou seja, se a EpA será uma nova abordagem didática com sustentabilidade no corpo docente. A análise documental do passo 1 servirá de base para a elaboração do questionário. O mesmo subdivide-se nas 2 vertentes desta unidade de análise (cf. anexo 1):

“Passado”:

- dados pessoais: idade, sexo, interesses pessoais
- dados profissionais e académicos: formação e experiência profissional

“Presente”:

- impacto da formação na atividade docente
 - . no contexto de sala de aula
 - . no aluno
 - . no trabalho colaborativo com outros docentes
- impacto da formação no docente
 - . mudança ou não da sua prática letiva
 - . conceção de Arte

Em termos cronológicos, o “passado” reporta-se ao momento anterior à formação que se realizou nos anos letivos 12/13 e 13/14 e o “presente” ao momento posterior à formação, sustentado pela realização do questionário aplicado em abril de 2015.

Em suma, o *focus group* 1 que sustenta esta linha investigativa pretende ser o primeiro patamar para a criação de uma nova abordagem didática. De acordo com o que já foi delineado nesta subseção, sintetizo o objetivo desta primeira unidade de análise numa balança.

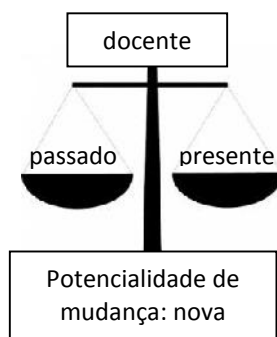


Figura 7 – imagem síntese da primeira linha investigativa: *focus group* 1

Essa imagem procura simbolizar a relação que se procura estabelecer entre o peso do passado e do presente na atividade docente e na ocorrência ou não da mudança.

A partir da potencialidade de uma nova abordagem didática (EpA) na atividade docente, importa perceber o seu impacto no aluno e, em sentido mais lato, no futuro da educação. A unidade de análise que constitui o *focus group 2* será feita na subsecção que se segue e tenta cumprir esse objetivo.

2.2. Presente vs futuro - *Focus Group 2*

Esta nova dialética “presente vs futuro” pretende analisar o impacto da abordagem EpA no aluno em várias vertentes. Por um lado, o momento prévio à aula e que se reporta ao plano didático: metodologia, atividades/ estratégias, recursos, conteúdos, etc. A segunda unidade de análise deste estudo de caso (Yin, R.K., 1994) diz respeito ao contexto sala de aula e o enfoque centra-se no aluno e do impacte desse plano neste: trabalho desenvolvido, atitudes e comportamentos, competências desenvolvidas e tudo aquilo que seja digno de registo e que sirva de evidência à formação do aluno. A última vertente enquadra-se no que acontece após o contexto de sala de aula e que se traduz no desenvolvimento do aluno enquanto cidadão do séc. XXI. Os alunos que vão constituir o *focus group 2*, segunda unidade de análise (fazem parte de duas turmas do 1º ciclo, uma do 1º ano e outra do 2º ano. A seleção deste grupo de alunos para realizar o estudo de campo, prende-se com o facto de ser o grupo etário mais adequado para iniciar a EpA, como já foi explicado no capítulo anterior. Por outro lado, a variação de idade e de ano pode constituir um dado importante para análise, pelo facto de os alunos do 1º ano estarem a ter o primeiro contacto com a língua inglesa e os do 2º ano já terem tido essa experiência. E, por

fim, e talvez mais relevante, são turmas que leciono e que me permite desempenhar o papel de professora investigadora, aponto assim o paradigma transformador.

A primeira vertente irá concretizar-se na elaboração do *a) plano didático* (abordagens/ metodologias/ conteúdos) com base na revisão teórica feita sobre o fenómeno em estudo. A segunda vertente corresponde à análise do *b) contexto de sala de aula*. Neste campo vão ser considerados os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, as aulas selecionadas para observação e as respetivas grelhas de observação, bem como outros dados não previstos que constituam informação relevante para o estudo. A terceira vertente terá em conta os aspetos relevantes desta abordagem didática que poderão ter ou não impacte no desenvolvimento do aluno, não só enquanto aprendiz, mas também como pessoa, ou seja, *c) fora da sala de aula*, o que fica? Assim esta unidade de análise irá incidir sobre os aspetos já referidos e que passarei a descrever com maior profundidade.

a) Plano didático

O plano didático (anexos 4 e 5) foi elaborado para ser aplicado no 3º período de 2014/2015 às turmas já anteriormente referidas e resulta da articulação dos conteúdos curriculares do 1º ciclo e dos conteúdos de Inglês previstos para o período em questão. Este comporta a realização de um projeto designado de “Quadros musicais” definido em articulação com a professora de turma e o professor de música dos referidos alunos. Atentando ao título, salienta-se logo dois domínios da arte que serão aqui mais privilegiados: a música e a arte visual. Os recursos utilizados para trabalhar estes domínios são, ao nível da música, *As quatro estações* de António Vivaldi; e, ao nível da arte visual, *As quatro estações* de Giuseppe Arcimboldo. Estes dois recursos foram selecionados em colaboração com o professor de música das Atividades de Enriquecimento Curricular. A pintura e a música clássica selecionadas, para além da correlação intrínseca entre elas, visível logo pelo título, permitiu também estabelecer uma articulação com os conteúdos de Estudo de Meio, Matemática e Português, definidos com o professor de turma e retomar todos os conteúdos aprendidos em Inglês nos períodos anteriores. Pretendo que ao longo das diversas aulas os alunos possam desenvolver a aquisição da língua inglesa aliando esse processo a um desenvolvimento sensorial, artístico e cívico. Os temas que

servirão de enfoque a este projeto no caso do 1º ano são: corpo humano, sentimentos e alimentação (anexo 4). No caso do 2º ano os temas são: corpo humano e alimentação (anexo 5). Os temas não são estanques e organizam-se em espiral, retomando também os conteúdos dos períodos anteriores como as cores, animais, números, estações do ano, estados do tempo, entre outros (cf. anexos 8 a 11). A nível de estruturas linguísticas, vão ser privilegiadas aquelas que dominam a comunicação unilateral “I / you”. No fim do 3º período, pretendo que os alunos já consigam utilizar expressões como: “I’m happy/ sad/...”; “I smell/ I hear/...”, “It’s Spring / It’s hot /...”; “I like / don’t like apples”. As abordagens selecionadas integram a EpA no ensino de línguas, procurando desenvolver concomitantemente as competências linguísticas e transversais (cf. anexos 8 a 11), tais como a abordagem sensorial de Montessori, TBA, TPR e Suggestopedia. O projeto culmina com a criação de um quadro que incorpore as aprendizagens tidas e que represente a imagética e a linguagem adquirida pelos alunos através de uma educação estética e linguística.

b) Contexto de sala de aula

No âmbito da observação direta foram selecionadas duas aulas de cada ano para registo mais minucioso do impacto deste plano didático nos alunos (cf. noção de estudos de impacto cap. II, 1.3). Pelo que a grelha de observação de aula criada para o efeito serve de registo dos comportamentos e atitudes dos alunos, de dúvidas, comentários e evidências que permitam interpretar o desenvolvimento ou não de determinadas competências e as reações dos alunos às atividades e estratégias definidas. Este registo contempla também a realização de uma reflexão para se puder perceber os pontos positivos e/ ou negativos, de forma a possibilitar alterações ou ajustes ao *design* delineado inicialmente. Por outro lado, procura perceber se há também outros fatores que sirvam de suporte ao desenvolvimento de determinadas competências, como o sexo, ou seja, se há uma diferenciação entre rapazes e raparigas no registo de evidências.

c) Fora da sala de aula

Por último, para o estudo em causa é importante compreender que resultados futuros esta nova abordagem didática pode suscitar na formação do aluno enquanto pessoa e enquanto aprendiz de línguas e se realmente este é o caminho para uma

nova abordagem didática na educação. Como tal, a decisão de criar um guião de entrevista e não um questionário serve este fim, ou seja permite-me conduzir a entrevista de acordo com as respostas dadas pelos alunos e encontrar novas interpretações. O mesmo aplica-se na última semana de aulas do 3º período, para se perceber o impacte real nos alunos, sem qualquer interferência dos fatores próprios do contexto da sala de aula. Para além de uma contextualização do entrevistado (idade, sexo e ano de escolaridade) procuro através deste instrumento de investigação perceber as atividades que suscitaram maior interesse e que ficaram retidas na memória, as aprendizagens que adquiriram, para além de inglês, a sua sensibilidade estética e sua consciência como aprendiz. Como os entrevistados são dos 1º e 2º anos é necessário objetivar as questões e simplificar o vocabulário. Contudo, o objetivo é que esta entrevista seja moldada a cada entrevistado para se poder concluir sobre o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa.

Apesar do uso destes instrumentos de investigação, nesta unidade de análise integram-se os trabalhos dos alunos (anexos 13 a 17) resultantes deste trabalho de campo que possam constituir matéria relevante no estudo do fenómeno em causa. Pelo que este *focus group 2* assume-se como o último patamar na construção de uma nova abordagem didática, dado que o aluno é o centro de todo o sistema educativo. Pretendo que este grupo me permita preencher o esquema que apresento em seguida:

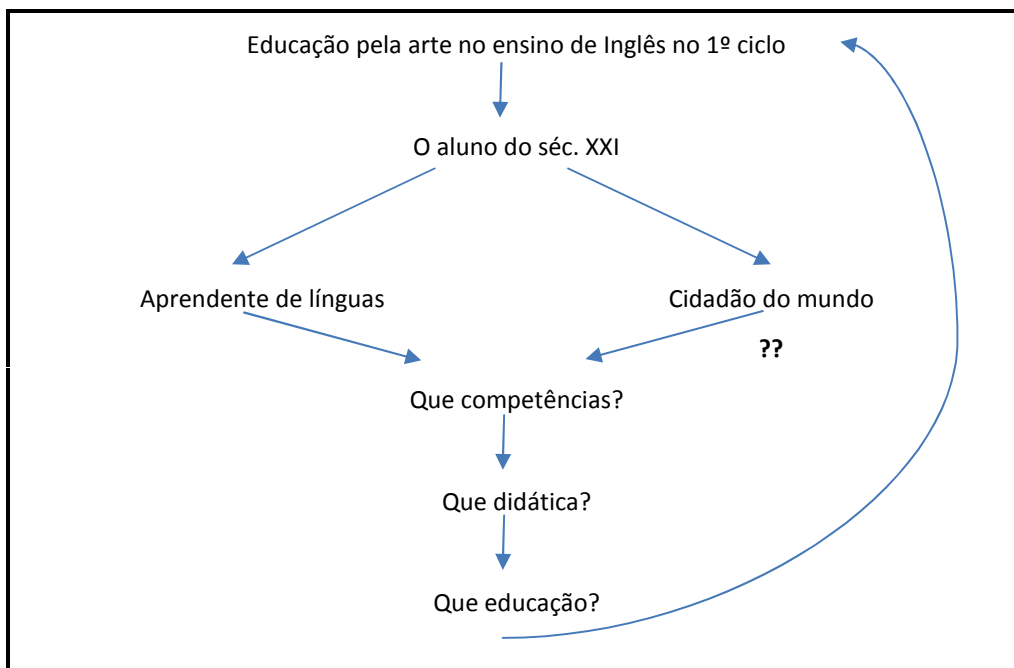


Figura 8: esquema síntese da segunda linha investigativa: *focus group 2*

3. EM BUSCA DO(S) SENTIDO(S) DA EDUCAÇÃO

3.1. Constrangimentos e desvios

Antes de iniciar a reflexão sobre os resultados obtidos no estudo importa referir alguns constrangimentos à implementação do trabalho em campo e à necessidade de efetivar alguns desvios ao *design* traçado inicialmente. Um deles refere-se à necessidade de obter autorização por parte da DGE para poder aplicar os instrumentos de investigação e as implicações que a burocracia inerente teve no cronograma, pelo que só após da confirmação da autorização com o registo n.º 0489900001 (cf. anexo 18) foi possível iniciar todo o trabalho com os *focus groups* 1 e 2. Neste sentido, e porque já estávamos no 3º período restaram apenas 2 meses de aulas para realizar o trabalho de campo com o *focus group* 2, sendo que os alunos só tinham uma aula de inglês por semana. A esta circunstância juntou-se outra resultante das atividades inerentes à escola, próprias do fim do ano, tais como visitas de estudo e festas que afetaram o plano didático elaborado.

No que se refere ao anotador cooperante previsto para fazer o registo de observação das aulas, devido ao tempo limitado para a observação, também não pode estar presente por razões profissionais, pelo que o registo foi feito por mim durante e no fim da aula na grelha de observação prevista para o efeito. Quando as respostas eram variadas e se realizavam num curto espaço de tempo solicitava aos alunos para registarem algumas das suas participações no caderno. No final da aula recolhia-as e registava na grelha e acrescentava aquilo que a memória me ajudava a reter pelo facto de as considerar relevantes para a análise interpretativa dos dados. O plano didático foi afetado sobretudo no produto final, dado que os alunos não conseguiram realizar o poema em inglês sobre as diferentes estações do ano, alusivo ao quadro que criaram e que seria uma manifestação da articulação entre Arte e Língua. Desta forma, darei relevância às evidências retiradas das aulas com registo de observação.

Por estes motivos, e por considerar que estas limitações poderiam pôr em causa a riqueza deste estudo vou englobar evidências que retive dos discentes no trabalho que com eles desenvolvi ao longo do ano letivo com base na nova abordagem didática “A EpA no ensino de Inglês no 1º ciclo” (anexos 16 e 17). O anonimato dos alunos está salvaguardado em todos os trabalhos apresentados nos anexos 13 a 18.

3.2. O caminho da mudança - docente

Como já referi anteriormente, o objetivo da investigação realizada com o *focus group 1* (o grupo de docentes) era perceber se a formação realizada no âmbito do fenómeno em estudo, subjetivada no *design* como presente, teve impacto nos docentes. Ou, se por outro lado, o que suscita a mudança na prática letiva do docente são aspetos relacionados com a sua formação académica anterior, idade ou interesses pessoais, subjetivada no *design* como passado.

A leitura da documentação produzida na formação pelos formandos e o plano de formação (anexo 3) serviu de base à construção do questionário (anexo 1) – passo 1 delineado na subsecção 2.1. Pela revisão do plano e com a revisão teórica realizada no capítulo 1, foi mais fácil selecionar os pontos a incidir no questionário. Percebi que era essencial focar-me nos seguintes aspetos: as estratégias aplicadas no contexto de sala de aula e a reação dos alunos a estas, o reconhecimento ou não de abordagens didáticas mais inovadoras, os projetos realizados relativos ao fenómeno em estudo, bem como a importância do trabalho colaborativo (conceito apresentado por Canha, M.B., 2013) na realização dos mesmos e o impacto nos alunos e, por fim, perceber se ocorreu mudança do docente na prática letiva ou não e se no processo adquiriu uma sensibilidade estética.

O questionário (anexo 1) foi enviado ao grupo de professores que frequentou a formação já referenciada, “EIP- metodologias e recursos criativos”, num total de 40 docentes. Contudo, só 50% responderam ao questionário, o que representa um total de 20 respondentes.

A tabela que se segue resulta de uma análise quantitativa dos dados relacionados com os respondentes em termos de idade, sexo, interesses pessoais, formação académica e formação profissional e experiência profissional na área do ensino de inglês no 1º ciclo, retirados da grelha de registo de respostas do questionário (anexo 7). Pelo que este quadro faz um enquadramento inicial do “passado” dos respondentes que será pertinente para a análise qualitativa que se fará do *focus group 1*.

TABELA 1

DADOS PESSOAIS		
idade	nº	%
20-30	2	10
31-40	15	75
41-50	0	0
(+) 50	3	15
sexo	nº	%
fem.	20	100
masc.	0	0
interesses	nº	%
cinema	17	85
dança	7	35
desporto	6	30
gastronomia	11	55
moda	6	30
música	11	55
literatura	20	100
pintura	5	25
teatro	7	35
Tic	5	25

TABELA 2

DADOS ACADÉMICOS E PROFISSIONAIS		
formação académica	nº	%
licenciatura	18	90
mestrado	1	5
pós-graduação	1	5
nº formações obtidas (Inglês – 1º ciclo)	nº	%
1 a 10	15	75
11 a 20	2	10
(+) 20	3	15
anos de experiência	nº	%
1 a 3	1	5
4 a 7	6	30
(+) 7	13	65

Face aos dados acima transcritos, podemos perceber que a maioria dos docentes entrevistados que trabalha com as Atividades de Enriquecimento Curricular se situa entre os 31 e 40 anos de idade, sendo que essa maioria detém uma licenciatura. Nenhum respondente se situa entre os 41 e os 50 anos de idade, mas 15% dos respondentes têm mais de 50 anos. Na área do ensino de Inglês, o grupo de

respondentes possui na sua maioria mais que 7 anos de experiência nesta área e o número de formações que frequentaram situa-se entre 1 a 10 ações. Apenas 15% dos respondentes afirmou ter frequentado mais que 20 ações de formação na área do ensino de inglês no 1º ciclo. Esta amostra sugere que a experiência nesta área manifestada pela maioria dos docentes remonta à introdução do inglês no 1º ciclo em Portugal, ao qual se mantiveram ligados até aos dias de hoje.

No que diz respeito aos interesses demonstrados pelos respondentes, estes são variáveis, mas a preponderância das preferências recai na literatura e no cinema. Assim, as áreas da arte que se adequam à abordagem EpA, como o teatro, a música, a arte visual ou até a dança tiveram um valor menos significativo nos interesses dos respondentes. Dos domínios referidos, apenas a música sobressaiu face aos outros, representando 55% das escolhas dos respondentes. Estabelecendo uma correlação entre os dados observados, pode-se concluir que o fator idade não interfere no nº de anos de experiência no ensino de inglês no 1º ciclo, nem nº de ações de formação obtidas. Assim os respondentes integrados no grupo “+ 50 anos” não apresentam um maior número de anos de experiência ou de formações obtidas do que os grupos etários com idades inferiores, ou seja, o fator idade não apresenta uma relação intrínseca com o fator experiência e formação.

No que se refere à correlação entre a formação académica e a formação profissional, podemos verificar que o único respondente que possui o grau de mestrado é também aquele que frequentou o maior número de ações de formação na área do ensino de Inglês no 1º ciclo, o que até nos permitia concluir que “quanto mais sabemos, mais procuramos saber”. No entanto, o respondente que possui uma pós-graduação situa-se no grupo de respondentes com um menor número de ações de formação. Pelo que aqui também não podemos deduzir nenhuma informação inter-relacional entre a formação académica e profissional.

A análise das respostas ao questionário sobre a perspetiva “presente”, ou seja, o impacto da formação no docente, segundo uma perspetiva quantitativa representa-se na tabela que se segue, baseada na grelha de registo de respostas do questionário (anexo 7) :

TABELA 3

FORMAÇÃO					
QUESTÃO 1	nº	%	QUESTÃO 6	nº	%
ano 12/13	14	70	CLIL	10	50
anos 13/14	6	30	TBA	4	20
QUESTÃO 2	nº	%	TPR	1	5
música e poemas	19	95	CA	2	10
literatura e arte visual	18	90	SG	2	10
QUESTÃO 3.1	nº	%	OUTRA	1	5
Aplicou	19	95	QUESTÃO 6.1	nº	%
não aplicou	1	5	Nenhuma	7	35
QUESTÃO 3.1	nº	%	<i>Suggestopedia</i>	12	60
1º ano	5	26	não respondeu	1	5
2º ano	6	32	QUESTÃO 6.2	nº	%
3º ano	13	58	arte visual	4	20
4º ano	11	68	Plástica	2	10
QUESTÃO 4	nº	%	Música	9	45
Projeto arte	6	30	Pintura	6	30
QUESTÃO 4.3	nº	%	Teatro	2	10
Grau 5 (muito importante)	0	100	Literatura	7	35
Grau 4	0	0	Cinema	2	10
Grau 3	0	0	arte em geral	3	15
Grau 2	0	0	QUESTÃO 7	nº	%
Grau 1 (menos importante)	0	0	Expressão	6	30
QUESTÃO 5	nº	%	Sentimentos	6	30
Sim	18	90	Vida	4	20
Não	2	10	Conhecimento	3	15
			Liberdade	2	10
			Interior	6	30
			Mundo	2	10
			Sentidos	2	10
			Criatividade	2	10
			Cultura	3	15
			Belo	1	5

Este quadro exclui todas as questões que terão apenas um tratamento qualitativo, tais como: 3.1 (pontos positivos; constrangimentos e/ou dificuldades), 4.1, 4.2, 4.3 (justificação do grau), 5.1, 5.2. (confrontar anexos 1 e 7)

Importa agora estabelecer uma relação entre os dados das tabelas 1 e 2 – o “passado” - e os dados da tabela 3 - o “presente” - e ter em consideração as respostas às questões mais abertas não tratadas no quadro. Em primeiro lugar, a análise da questão 3.1 (anexo 7) permite-nos antecipar desde logo a resposta à pergunta se é o “passado” ou o “presente” que tem impacte na atividade letiva do docente. Se 95% dos docentes conseguiu aplicar as atividades relacionadas com o fenómeno em estudo, então significa que a potencialidade da EpA é real e que é concretizável no contexto de sala de aula. O registo de reações positivas por parte dos alunos (anexo 7, coluna “questão 3.1”) comprova o impacte da formação. Este resultado exclui a possibilidade da influência preponderante dos fatores pessoais ou profissionais na mudança da prática letiva, dado que os mesmos não se refletem em termos percentuais nesta conclusão. Tanto os que possuíam mais formação profissional, como os que possuíam menos, como aqueles que manifestaram interesse pelos domínios da arte e os que não o fizeram aqui confluíram na alteração de práticas letivas após a formação. A análise da questão 5 valida esta conclusão, dado que, após a formação, 90% dos docentes assumiram terem incorporado a EpA na sua prática letiva. Contudo, não quero deixar de refletir sobre a outra percentagem menor que não recorreu à EpA. Um respondente afirmou não ter utilizado esta abordagem nem durante, nem após a formação (cf. Anexo 7, questões 3.2 e 5). Na questão 3.2., o respondente justificou não ter tido tempo para aplicar as atividades e na questão 5 afirmou não se sentir à-vontade com esta abordagem. Da questão 3.2 para a questão 5 houve um acréscimo de um respondente que depois da formação não voltou a aplicar a abordagem EpA. Este último respondeu afirmativamente à questão 3.2 e negativamente à 5. A justificação de não ter recorrido à EpA prendeu-se com o facto de ter partido para o estrangeiro e ter abandonado o ensino. Pela inter-relação dos dados apresentados deduzimos que o peso do presente prevalece sobre o passado.

O próximo passo é entender a gestão desta abordagem na sala de aula, que efeitos provocou nos discentes e como é que os docentes a entenderam e o que os levou a interiorizá-la. Quanto ao contexto da sala de aula, pode-se verificar que o nível e/ou idade dos alunos não constituiu um impeditivo ou constrangimento na implementação da EpA (confrontar anexo 7, coluna “questão 3.1”). Pese embora de notar que há uma maior preponderância na aplicação em turmas dos 3º e 4º anos do 1º ciclo, mas não nos é possível retirar conclusões nesse sentido, dado que esta relevância pode relacionar-se com o facto de os docentes terem mais turmas destes níveis do que nos outros, uma vez que a carga horária de inglês destes anos era maior do que nos 1º e 2º anos, nos anos letivos em questão. Face à questão 3.1 – pontos positivos, constrangimentos e/ ou dificuldades – nenhum professor colocou como dificuldade o nível e/ou idade do aluno. Ainda neste ponto os aspetos positivos e menos positivos que esta abordagem teve nos alunos, na perspetiva dos docentes, merecem especial atenção. Segue uma breve síntese dos aspetos positivos:

- motivação e entusiasmo dos alunos;
- sucesso da atividade;
- surpresa e interesse causados pela novidade;
- empenho;
- bom comportamento dos alunos;
- desenvolvimento da imaginação;
- promoção da expressão pessoal e sensibilidade;
- bem-estar na sala de aula;
- sucesso na aquisição da língua (vocabulário e estruturas gramaticais);
- maior envolvimento e participação dos alunos;
- autonomia.

Estes dados retirados da análise de perceções dos professores acabam por corroborar com a análise teórica realizada no cap. I sobre a riqueza da ligação embrional entre Arte e Língua, concretizada pela EpA no ensino de inglês no 1º ciclo. Consegue-se inferir pelas respostas dadas que no contexto de aula os alunos conseguiram trabalhar as competências linguísticas e as competências transversais, tão necessárias à formação do cidadão do séc. XXI. No entanto, esta abordagem

provocou alguns constrangimentos e/ ou dificuldades nos docentes que não devem ser ignoradas e são importantes para a construção de uma nova abordagem. Nos questionários foram referidos os seguintes aspetos menos positivos:

- confusão na gestão das respostas provocada pelo entusiasmo (todos querem responder);
- falta de vocabulário para se exprimirem;
- dificuldade do professor em selecionar os recursos mais adequados;
- o tempo despendido;
- demasiado uso da língua materna;
- falta de concentração e reflexão;
- dificuldade em exprimirem os seus sentimentos – pode gerar falta de autonomia e iniciativa.

Alguns destes constrangimentos e/ ou dificuldades resultam do entusiasmo dos alunos e do facto de todos quererem participar e falarem ao mesmo tempo, o que se manifesta também na gestão de tempo. Interessante também perceber que o último constrangimento referenciado se reporta a alunos de 9/10 anos (cf. anexo 7, questão 3.1), sendo que o respondente refere que os mesmos “ainda não têm maturidade para perceber o que se pretende”. Contudo, esta perceção parece contrariar todas as outras que não revelaram este constrangimento com alunos mais novos. Esta dificuldade dos alunos mais velhos em exprimirem os seus sentimentos pode relacionar-se com outros fatores de índole pessoal, como a vergonha da sátira dos colegas ou a perda da capacidade de se exprimirem e de mostrarem o seu “eu interior” à medida, pelo que poderá ser uma perceção circunstancial. Contudo é ótimo perceber que esta dificuldade se manifestou ao recorrer a estratégias que vão de encontro à EpA, porque o objetivo desta abordagem é mesmo superar estes constrangimentos e para que isso aconteça é necessário expor os alunos a essas situações. Por outro lado, o facto de os alunos recorrerem em demasia à língua materna e não terem o vocabulário em inglês necessário para interpretar uma pintura ou para comentarem o que uma música pode suscitar neles é interessante, uma vez que desenvolve a capacidade interlíngua e suscita maior curiosidade em adquirir novo vocabulário. Neste campo, é importante que o docente não tente

introduzir todo o vocabulário, mas passar apenas estruturas base que sirvam apenas de suporte básico a uma aquisição da língua. Por exemplo, os alunos podem dizer sobre uma pintura “ah isso é um gato com bigodes pretos compridos”, neste caso o docente não se deve preocupar em que o aluno consiga dizer a frase toda em inglês, pode apenas insistir no uso de estruturas já conhecidas pelo aluno, como “*It’s a... cat/dog/etc.*”, e acrescentar-lhe um novo patamar, como por exemplo “*long, black moustaches*”, representando assim $i+1$, como refere Krashen (cf. cap.I, 2). Pelo que neste âmbito, para que o docente consiga gerir as participações e o tempo de aula, tem de se focar numa estrutura e repeti-la até que os diversos intervenientes a possam usar de uma forma espontânea. Em suma, a EpA exige do professor um plano de aula mais criterioso, que seja claro nas estruturas e/ou vocabulário que se pretende trabalhar com os alunos, bem como nos recursos selecionados.

No caso da questão 4.1, que se relacionava com o desenvolvimento de um projeto colaborativo com outros docentes sobre o tema “Literatura e Arte” (cf. anexo 3), foi interessante analisar que dos 6 respondentes que participaram neste projeto os domínios que escolheram para trabalhar foram variados. Uns optaram pela arte visual, outros pela expressão dramática, alguns selecionaram o domínio musical, neste caso música clássica, porque é a menos convencional. Mas o mais fascinante é que em nenhum projeto os domínios de arte funcionaram de forma estanque e separados do processo de aquisição da língua inglesa, assim a música clássica cruzou-se com a arte visual e com a literatura; a expressão dramática dependeu da produção oral e ambas ligaram-se à arte visual (cf. anexo 7, questão 4.1). Esta evidência comprova que os professores conseguem concretizar formas de interdisciplinaridade (aspecto que consubstancia a EpA), potenciando a relação entre as várias áreas do saber. O projeto de expressão dramática é exemplo disso (cf. anexo 7, 4.1, último respondente). Os alunos tiveram de reformular o espaço de sala de aula, de forma a construir um zoo, isso fez com que os mesmos aplicassem conceitos da matemática como: altura, largura e comprimento, assim como volume dos objetos. De referir, que a formação contemplava o desenvolvimento de 5 projetos colaborativos que foram distribuídos pelos diferentes grupos de formadores de forma aleatória (cf. anexo 3). Pelo que aqueles que desenvolveram o projeto mencionado não foi por

escolha sua, mas por sorteio. Apenas selecionei este projeto para o questionário, dado que este era aquele que melhor se adequava ao fenómeno em estudo. Realizado o enquadramento, enuncio aqui os projetos mencionados pelos respondentes (cf. anexo 7, 4.1) :

Respondente 7: desenvolvimento de um projeto sobre a alimentação, recorrendo às pinturas de Giuseppe Arcimboldo;

R8: criação de uma peça e realização de exercícios de expressão dramática;

R9: criação de um livro / estória que resultou da inspiração de um excerto de música clássica e que se concretizou em arte visual e expressão escrita;

R13: criação de uma caixa museu com os trabalhos resultantes da ilustração de sentimentos e/ou emoções que surgiram a partir de um excerto de música clássica;

R16: Vizualização da história *"Papa, please get me the moon"* de Eric Carle e posterior ilustração tendo como base um excerto de música clássica.

R17: Adaptação da história *"We're going on a bear hunt"* de Michael Rosen (1989) e criação de uma nova versão intitulada *"We're going to the zoo"* e consequente dramatização.

Estes projetos são exemplos vivos de uma nova abordagem didática que abarca várias outras, mas que as funde e as revitaliza. Assim, a EpA socorre-se de outras abordagens/ metodologias que a fundamentam, tais como *a)TBA; b)TPR; c) abordagem sensorial; d) suggestopedia* e até *e) CLIL*. A abordagem *a)* estava prevista no desenvolvimento dos projetos e conseguimos verificar pelas perceções dos professores que as reações dos alunos, que esse envolvimento se manifestou na execução dos mesmos. A *b)* esteve sobretudo presente nos projetos dos respondentes 8 e 17, porque a língua foi associada à expressão corporal. A *c)* esteve de certa forma ligada a todos os projetos, porque os vários canais sensoriais foram utilizados quer para registar emoções, sentimentos, quer para os manifestar na expressão escrita e/ou corporal. A *d)* também foi utilizada pela maioria, uma vez que recorreram a excertos de música clássica para inspiração, entrecruzando-se com as restantes abordagens. A EpA não secciona os saberes, mas entrecruza-os, tal como o nosso cérebro, pelo que se distingue das outras abordagens, primeiro porque é abrangente e consegue abarcar todas as outras, e por outro lado recorre aos

domínios da arte para se manifestar na sala de aula, seja através da música, teatro, dança, etc. Ainda relativamente à questão aqui tratada, de salientar as perceções dos professores face ao impacto dos projetos nos alunos (cf. anexo 7, questão 4.2), pelo que menciono aqui aqueles que melhor refletem este fenómeno:

- envolvimento dos alunos;
- vontade de aprender;
- estimulação do sentido estético, criativo e cultural;
- melhores resultados da aprendizagem;
- capacidade de reflexão.

Contudo há um comentário do R9 que vou citar na íntegra, pelo facto de apresentar dados relevantes para este estudo:

“Outros aspetos positivos, a acrescentar ao anteriormente referido: a possibilidade de dar aos alunos esta experiência da articulação da arte com a literatura numa das várias formas possíveis de abordar este tema, a liberdade para a criatividade e os efeitos que esta experiência poderá produzir no futuro, sobretudo se houver possibilidade de lhe dar continuidade ao longo do seu percurso académico. Sobre a liberdade de criatividade, refiro o exemplo de um aluno que perguntou se podia pintar o cão de cor de laranja (“...mas não há cães cor de laranja” - dizia ele), ou ainda outro que ficou preocupado pois a música tinha-lhe sugerido, numa fase um dia de sol e noutra um dia de mau tempo e estava sem saber como fazer – resolveu a questão dividindo a folha em duas partes, uma vez que nenhum dos elementos poderiam ser eliminados do desenho. Um possível aspeto negativo poderá ser uma rejeição inicial ao desafio, sobretudo se o aluno não estiver familiarizado com música clássica.” (R9, anexo 7, coluna questão 4.2)

Esta observação mais detalhada do docente abre-nos uma pequena janela para perspetivar a relação “presente vs futuro” a analisar na próxima subsecção. Percebemos por esta perceção que a visão particular que nos dá de um aluno nos permite registar que esta abordagem libertou aquele aluno de estigmas e deu-lhe liberdade de pensamento e expressão, como se comprova pelos exemplos dados. Por outro lado, a sua criatividade passou pela capacidade de iniciativa e pela resolução de problemas, quando o aluno teve que dividir a folha em duas partes. Contudo, também há alguns constrangimentos que precisam de ser ultrapassados. A novidade

pode suscitar estranheza e inicialmente rejeição. Cabe então ao docente batalhar contra o tradicionalismo na aula e transformar a novidade numa rotina pedagógica.

Quanto à questão do trabalho colaborativo (Canha, M.B. 2013) é necessário perceber a importância que teve no desenvolvimento e na implementação dos diferentes projetos. Os 6 professores que representam 100% dos inquiridos nesta questão particular (cf. anexo 7, 4.3) atribuíram grau 5 (mais importante) ao trabalho colaborativo, porque segundo eles a diversidade e a partilha enriquecem o trabalho desenvolvido; e o facto de o mesmo projeto ter sido implementado em diferentes turmas permitiu-lhes adquirir uma perspetiva pedagógica mais alargada. Interessante perceber como referiu o R8 que "nem todos estão dispostos a correr os mesmos riscos, no entanto, podemos sempre tirar ideias das diferentes situações" (cf. anexo 7). E é este contágio saudável entre o que arrisca e o que modera que torna o trabalho pedagógico mais rico e conseqüentemente contribui para o maior sucesso do aprendente. Na liberdade de escolha, condicionada pela cedência e pela partilha, numa discussão saudável, onde não existe hierarquia, o saber cresce.

No que se refere à questão 5.1 e que se relaciona com a integração da abordagem EpA na prática letiva, os docentes justificaram essa opção sobretudo pelo efeito que esta causou nos aprendentes e evidenciaram esse aspeto na justificação que deram, listando algumas das vantagens: exploração do vocabulário, desenvolvimento da capacidade interpretativa, motivação e aprendizagem, o aspeto lúdico e divertido; sentido crítico; abordagem muito completa.

No seguimento desta análise, era importante agora perceber quais as abordagens/metodologias e domínios de arte se adequam melhor à EpA, segundo os respondentes. Na sua maioria, os docentes consideraram o CLIL como a mais relevante, talvez por ser a mais conhecida e/ou por ser interdisciplinar e a menos considerada foi a TPR. Contudo, é importante referir que 60% dos respondentes desconhecia a *suggestopedia*, o que nos pode indicar que a valoração desta questão, pode ser suscetível de erro dado que a variação das percentagens pode derivar do desconhecimento de algumas. Assim, a descrição dos projetos já mencionados

anteriormente, bem como os efeitos nos aprendentes sustentam com maior rigor as abordagens que melhor definem a EpA. No que se refere aos domínios da arte, a preponderância da música face aos outros domínios parece corresponder também aos interesses demonstrados pelos professores. Esta breve análise parece demonstrar que os professores parecem seguir aquilo com que se sentem mais confortáveis.

Pese embora os dados acima não poderem ser valorados com todo o rigor, será que os docentes nesta aceção de EpA, também conseguiram retirar conclusões sobre o que é a arte? Isso foi o que tentei saber com a análise da questão 7. Apesar da resposta ser livre, foi possível através de categorias de análise concluir que a Arte assume um papel importante na Educação. Como verificamos na Tabela III, questão 7, o conceito Arte abarca quatro vertentes: a da linguagem, a social, a pessoal e a da superação. Assim, o facto de maioria dos professores manifestar que a arte é uma forma de expressão, estabelecendo uma relação com a linguagem, pois o objetivo da mesma é estabelecer um diálogo entre “eu” e os “outros”, entre o mundo interior e exterior. Por outro lado, alguns sobrevalorizaram o lado pessoal que arte pode desvendar, tais como os sentimentos e o conhecimento de cada um. A outra vertente associada ao social tem a ver com a cultura e com o mundo e a relação com o exterior. Por último, a arte traz-nos a superação e o topo da pirâmide de Bloom: a criação e a liberdade. Interessante perceber que esta análise resultante de um saber experiencial acaba por se enquadrar na análise teórica tida no capítulo anterior sobre o mesmo conceito e que reflete a sua importância na educação.

3.3. O caminho da mudança - aluno

A análise retirada do estudo do *focus group 1* é então o ponto de partida para uma investigação mais ampla realizada com o *focus group 2*. De acordo com o

delineado nesta unidade de análise (cf. 2.2. deste cap.), o estudo realizado com o *focus group 2* pretende perceber os efeitos do fenómeno em estudo no aluno, quer no contexto de sala de aula, quer fora dela, ou seja, no “presente” e no “futuro”, respetivamente (cf. 2.2. deste capítulo). Como tal, para a análise do “presente” serão considerados os dados relativos ao contexto de sala de aula, registados nas grelhas de observação de aula (anexos 8 a 11). Para a análise do “futuro” serão considerados os dados das entrevistas realizadas aos alunos (anexos 12 e 13), de forma a perspetivar o efeito da “Educação pela Arte no ensino de Inglês no 1º ciclo” na formação do aluno. Por último, o plano didático assumirá relevância na última subsecção, ou seja, na definição e na construção de uma nova didática.

No que se refere ao contexto de sala de aula foram registadas 4 aulas com observação direta, 2 do 1º ano e 2 do 2º ano, de acordo com o cronograma que se segue:

1º ano

Aula observada 1- 30.04.2015 (anexo 8)

Ao 2- 21.05.2015 (anexo 9)

2º ano

Ao 1- 30.04.2015 (anexo 10)

Ao 2- 21.05.2015 (anexo 11)

De forma a poder realizar um estudo comparativo entre níveis, 1º e 2º anos, o plano de aula aplicado nos 1º e 2º anos obedece à mesma estrutura, e o mesmo acontece na aula Ao 2 (cf anexos 8 a 11, A. Plano de aula). Na Ao 1, nos 1º e 2º anos, foi lecionado o tema dos sentidos e o domínio da arte selecionado para esta aula foi a música, mais concretamente a música clássica: *As quatro estações* de António Vivaldi. Na Ao 2 foi lecionado o tema da alimentação e o domínio da arte escolhido foi a pintura, nomeadamente *As quatro estações* de Giuseppe Arcimboldo (cf anexos 8 a 11, A.).

Num primeiro momento os dados registados na Ao 1 e Ao 2 (cf anexos 8 a 11, B. Registo de observação), apesar dos constrangimentos referidos em 3.1 deste capítulo, servirão o propósito de perceber se há diferenças entre o 1º e o 2º ano na implementação da “Educação pela Arte no ensino de inglês no 1ºciclo”, ou seja, entre

níveis. De seguida, será realizada uma análise comparativa de resultados entre sexo feminino e masculino, para entender se quando falamos em sensibilidade estética e sensorial, esta tem aceções diferentes quanto ao sexo. Em ambos os momentos serão considerados os registos relativos a: dúvidas, reações (atitudes comportamentais), comentários e evidências (cf anexos 8 a 11, B.). No final, importa perceber os pontos positivos e os menos positivos do fenómeno em estudo na sala de aula.

No que se refere a Ao 1, os alunos do 1º ano (cf. anexo 8, B.) tiveram mais dúvidas ao nível do vocabulário usado nas instruções, enquanto que o 2º ano (cf. anexo 10, B.) demonstrou nas suas dúvidas um maior interesse para aprofundar o conhecimento sobre o autor da música, António Vivaldi, mais especificamente sobre a sua obra e vida. Foi interessante perceber esta diferença entre níveis, sendo que os mais novos se preocuparam mais com o desenrolar das atividades e com as instruções, enquanto o 2º ano mostrou interesse em ampliar o conhecimento.

No que diz respeito às reações às atividades realizadas no âmbito da EpA, em ambos os níveis os alunos demonstraram-se bastante envolvidos no projeto “Quadro musicais”, e mostraram interesse em participar e dizer o que imaginavam ao som da música de Vivaldi: o que viam, ouviam, cheiravam e provavam (cf. anexo 8 e 10, B.). Os alunos gostaram de repetir o poema sobre os sentidos com diferentes vozes (cf. anexo 8 e 10, B.), o que fez com que a repetição ajudasse à assimilação das estruturas: “I see...”, “I smell...”, etc. O 1º ano mostrou maior dificuldade em se concentrar num sentido apenas, e no sentido da audição teve dificuldade em imaginar um som para além dos instrumentos ouvidos na música (cf. anexo 8, B.). A sua imaginação sensorial relacionou-se com experiências vividas ou áreas de interesse, como “dançar ballet”, “a viagem a Inglaterra com os primos”, as “pegadas de dinossauros” ou simplesmente estar na “praia a nadar”, contudo, registam-se exceções que levam os alunos a outras experiências imaginárias e culturais, tendo um aluno imaginado estar na Índia e outro num cenário de guerra com tropas (cf. anexo 8, B.). Os alunos do 2º ano apresentaram uma maior resistência ao início, revelando maiores dificuldades em imaginar (cf. anexo 10, B.). Contudo, após esse primeiro constrangimento, conseguiram desbloquear e as suas perceções sensoriais

da música foram mais criativas e variadas. Uma aluna referiu que “estava sentada numa flor preta e branca”, outro referiu que “estava em França a tocar harmónica na rua” outro ainda mencionou “*I see* um muro com um casaco em cima”, outros ficaram-se por experiências vividas ou desejadas, tais como, festas, atuar num palco ou estar num palácio (cf. anexo 10, B.). Nos dois níveis de ensino, os alunos mostraram-se mais à-vontade no sentido visual, do que nos outros sentidos.

Efetivamente os comentários realizados pelos alunos para descrever as suas perceções sensoriais demonstraram esse facto e vieram atestar a ideia, já tida no capítulo I, que este despertar sensorial não acontece no contexto de sala de aula, pelo que constitui uma novidade para os alunos, causando, por vezes, algumas dificuldades iniciais na realização das atividades. À medida que se tornam mais velhos parecem demonstrar mais dificuldade em desbloquear a sua capacidade imaginativa e a despertar os sentidos.

No que diz respeito às competências linguísticas, percebemos pelos comentários realizados pelos alunos que os do 2º ano conseguiram com maior facilidade integrar as estruturas aprendidas nas novas retomando conteúdos aprendidos, como nos exemplos: “*I see a noiva... pink and yellow*” ou “*I see palace... pink, purple*” (cf. anexo 10, B.). Os alunos conjugaram estruturas e/ ou vocabulário português com inglês, produzindo estruturas mistas, mas mostrando já uma evolução no desenvolvimento sintático da língua inglesa. Já os do 1º ano mostraram mais dificuldade na produção oral, utilizando apenas as estruturas lecionadas para os sentidos, não sendo capazes, por iniciativa própria de introduzir no discurso vocabulário já lecionado como as cores e os números (cf. anexo 8, B.). No entanto, em ambos os casos, o vocabulário foi introduzido em contexto, tal como defendia Krashen e Vygotsky.

Ao nível das evidências, ou seja, da concretização dos objetivos, pode-se verificar que os alunos, nesta aula, adquiriram competências de língua e competências transversais. As primeiras traduziram-se no registo dos comentários (cf. anexos 8 e 10, B.) com a integração do vocabulário novo na produção oral, bem como no desenvolvimento do pensamento metafórico. No que concerne às competências transversais (cf. anexos 8 e 10, B.), as mesmas foram atingidas, embora no 1º ano, os

alunos tivessem maior dificuldade em respeitar os outros, mostrando alguma falta de capacidade em saber ouvir e esperar pela sua vez para poderem participar.

Em suma, os pontos positivos da Ao 1 foram semelhantes em ambos os anos, nomeadamente, o entusiasmo na realização das atividades, a aquisição dos conteúdos, a promoção da oralidade, o desenvolvimento do sentido estético, quer na sua componente sensorial, imaginativa e criativa, mas também cultural. A EpA desenvolveu-se ao nível do domínio da música com efeitos na expressão linguística (descrição oral do que imaginavam) e artística (desenho sobre o que imaginavam – cf. anexos 14 e 15). As abordagens selecionadas (cf. anexos 8 e 10, A., 4.) surtiram o efeito desejado e contribuíram para a construção de uma abordagem maior que é a EpA. Os pontos menos positivos manifestaram-se mais no 1º ano, dado que o entusiasmo causado pela atividade e vontade de participar gerou dificuldade na gestão das intervenções e alguns alunos revelaram dificuldades em saber ouvir os colegas, tentando sobrepor a sua fala acima dos outros, assim foi necessário repetir mais vezes as instruções e torná-las mais claras, através de exemplos concretos. Em ambos os níveis, é importante deter que não se deve solicitar as respostas oralmente antes dos alunos registarem em desenho, para que não se sintam influenciados pelo que os outros dizem (cf. anexos 8 e 10, C.).

Relativamente às diferenças entre sexos, em ambos os níveis, o único registo diferenciador foi a descrição das perceções sensoriais, sobretudo no 1º ano, em que as alunas recorreram mais à imagética das princesas: ballet, palácios, dança, flores, entre outros. Já os alunos relacionaram as suas perceções com aspetos de luta ou do dia a dia, como ir à praia. Nos 1º e 2º anos, os alunos do sexo masculino mostraram mais dificuldade em imaginar do que as alunas, embora não representassem um número significativo (cf. anexos 8 e 10, B.).

O produto final resultante deste trabalho de sala de aula pode ser visto nos anexos 14 e 15, o qual se traduz no registo em desenho das perceções sensoriais e é a 1ª etapa do projeto “Quadros musicais”.

No que se refere a Ao 2, dos 1º e 2º anos (cf. anexos 9 e 11, B.), as dúvidas dos alunos do 1º ano (anexo 9, B.) relacionaram-se mais com a forma em como as atividades se desenvolvem, revelando um grande enfoque na noção de jogo, “perder

ou ganhar”. Já os alunos do 2º ano (anexo 11, B.) revelaram, mais uma vez, dúvidas ao nível do conhecimento, querendo aperfeiçoar os seus saberes.

Quanto às reações ou atitudes comportamentais, a pintura de Giuseppe Arcimboldo despertou uma extrema curiosidade nos alunos que assumiram a tarefa de encontrar os diferentes alimentos de cada estação expressa numa face como um verdadeiro desafio. Os alunos queriam sair do seu lugar para ver a pintura de perto (cf. anexos 9 e 11,B.). De notar que depois de tocar a campainha, alguns alunos quiseram ficar na sala para verem a pintura mais de perto. Os alunos apontavam e levantam o dedo freneticamente para serem os primeiros a identificar o fruto ou legume que aparecia na imagem (cf. anexos 9 e 11,B.). Os alunos estavam extremamente envolvidos e curiosos para descobrir mais. Foi interessante perceber que, inicialmente, as imagens lhes provocaram uma certa estranheza, de que é exemplo o comentário de um aluno do 1º ano “olha para a cara dele, que esquisito” (cf. anexo 9, B.), mas depois desbloquearam e perceberam que a face estava construída com alimentos.

Os comentários registados em ambos os níveis (cf. anexos 9 e 11,B.) permitem concluir que os alunos perante a mesma imagem viam alimentos diferentes e que isso se tornou também uma aprendizagem, pois não havia uma resposta correta e era necessário respeitar as diferentes interpretações.

Ao nível das evidências, os alunos conseguiram interpretar as pinturas e associá-las às diferentes estações do ano, bem como identificar os alimentos que pertencem a cada uma, a análise das pinturas ajudou a corrigir algumas associações (cf. anexos 9 e 11,B). Quanto à língua inglesa, a introdução do vocabulário foi associada a gestos e os alunos nesta fase conseguiram compreender os vocábulos e reproduzi-los apenas com a apresentação da imagem ou do gesto.

Como pontos positivos (anexos 9 e 11, C.) foram registados: o envolvimento dos alunos, a aquisição do novo vocabulário, a articulação de saberes, o desenvolvimento da capacidade interpretativa, sobretudo esteticamente, bem como o desenvolvimento cívico, percebendo que as opiniões são diferentes e devem ser respeitadas. Registo aqui o caso de uma aluna que não costuma participar, porque tem medo de falhar, por isso, fala muito baixinho para os colegas não a ouvirem e

criticarem. Nesta aula, foi ao quadro identificar um alimento e não teve receio de o dizer perante a turma e depois de ver validada a sua interpretação deu um salto de alegria (cf. anexo 11, B.). Podemos inferir deste pequeno testemunho que esta atividade pode promover o desenvolvimento da autoestima das crianças.

No que concerne às diferenças de sexo, esta aula não refletiu nenhuma diferença digna de registo, a não ser a que efetivamente não houve diferenças. No caso do 1º ano, em que os alunos ao som da música de Vivaldi teriam que se deslocar para a pintura correspondente, dois alunos até deram uns passos de ballet sem qualquer constrangimento social, sexual e/ou cultural (cf. anexo 9, B.). Este último dado até suscita interesse na sua interpretação, porque revelou que a atividade despoletou na criança a manifestação de outras áreas artísticas, que muitas vezes não têm lugar no espaço da sala de aula, e que aqui, para além de se revelarem, se despiram de preconceitos. Os pontos menos positivos em ambos os níveis relacionam-se com o facto de a pintura estar concentrada apenas num ponto específico da sala não permitindo a todos visualizarem-na de perto, provocando um certo congestionamento dos alunos junto do quadro interativo (cf. anexos 9 e 11, C.). No caso do 1º ano, houve um aluno que teve dificuldade em gerir a perda do jogo e de perceber que pode estar errado, pelo que foi necessário interromper a aula e fazer desse momento um espaço de discussão e aprendizagem (cf. anexo 9, B.).

Os resultados retirados do contexto de sala de aula perpetuam-se no “futuro”, ou seja, fora da aula? É através das entrevistas realizadas no final do ano letivo a alunos destas turmas que vou tentar responder a essa questão.

O objetivo inicial era entrevistar 10 alunos em cada turma, 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. No entanto, este objetivo não foi concretizado pelos constrangimentos do tempo e pelo facto de alguns alunos estarem a faltar no dia de entrevista. Assim foram entrevistados 7 alunos no 1º ano (3 do sexo masculino e 4 do sexo feminino) e 7 no 2º ano (3 do sexo masculino e 4 do sexo feminino), sendo que o registo de uma das entrevistas do 2º ano do sexo masculino está incompleto. As entrevistas de A a G (anexo 12) dizem respeito ao segundo ano, enquanto as entrevistas de H a N (anexo 12) correspondem ao 1º ano. Quanto ao nível de inglês este corresponde ao nível de escolaridade, ou seja, os alunos do 1º ano estão a

aprender inglês pela primeira vez e os alunos do 2º ano já estão no nível 2. De registrar apenas uma exceção de um aluno do 1º ano que referiu já ter aprendido algumas coisas em inglês com os primos de Inglaterra (cf. anexo 13, entrevistado L).

O guião de entrevista (anexo 2) previamente elaborado serviu de base à realização das entrevistas, mas deu-me liberdade para aproveitar as respostas dos alunos e elaborar novas questões, de forma a construir novo conhecimento. Em primeiro lugar, pretendia saber as atividades que os alunos mais gostaram sobretudo no 3º período, de forma a perceber se as atividades enquadradas na EpA seriam as selecionadas. Neste ponto, os alunos do 1º e do 2º, numa percentagem de 79%, selecionaram como atividades preferidas as relacionadas com a EpA, sendo que 8 dos 11 (cf. anexo 13) que representam essa percentagem deram particular enfoque aos jogos como atividade favorita, nomeadamente os jogos de associação que foram realizados com a música de Vivaldi, as pinturas de Arcimboldo e os temas de inglês, como os sentimentos e a alimentação. Os restantes 3 (cf. anexo 13) selecionaram o quadro feito com plasticina, “a arte” e os quadros de Arcimboldo. Os alunos que representam 21% dos respondentes (cf. anexo 13) selecionaram atividades do 1º período que se relacionam com rimas musicadas e jogos. Não houve nesta questão diferenciação em termos de respondentes do sexo feminino e sexo masculino, à exceção da hesitação na resposta, sendo que os entrevistados do sexo feminino, na sua maioria, precisaram de mais tempo para responder (cf. anexo 13).

Relativamente àquilo que os alunos consideram mais inovador nas estratégias de sala de aula, ou seja, aquilo que foi diferente, 79% (cf. anexo 13) mencionou os recursos relacionados com a arte: a música de Vivaldi, as pinturas de Arcimboldo e até a pintura de Salvador Dali abordada no 2º período. De notar que, apesar de a percentagem ser igual à questão anterior, os respondentes não foram os mesmos, ou seja, os 3 alunos que não selecionaram como a atividade favorita as definidas pela EpA, nesta questão selecionaram os recursos do domínio da arte como algo diferente no contexto educativo, à exceção de um que não conseguiu referir nada, só depois de tentar clarificar melhor a pergunta é que selecionou os jogos e as músicas (cf. anexo 13), o que nos leva a questionar se a própria subjetividade na interpretação da

questão pode gerar subjetividade na resposta. No geral, esta questão suscitou maiores hesitações.

De seguida, interessou-me perceber se os alunos tinham consciência do que era uma obra de arte. Nesta questão, 79% dos alunos (cf. anexo 13), sem qualquer inferência de nível ou sexo, definiram uma obra de arte como uma pintura, sendo que 14% destes (2 alunos) incluíram a escultura. Dos restantes 21%, 14% (2 alunos) referiram não saber o que é uma obra de arte e 7% (1 aluno) associou uma obra de arte à expressão plástica e a fazer máscaras (cf. anexo 13). De notar que nesta definição os alunos associaram aspetos que merecem especial atenção, como os conceitos de originalidade, belo, imaginação e amor concretizados nas expressões “novo”, “bonito”, “imaginam coisas” e “gosta”, respetivamente.

Esta questão permitiu avançar para a seguinte e descobrir junto dos alunos se conseguiam identificar alguma obra de arte trazida para a sala de aula. 79% dos alunos conseguiu identificar as pinturas trazidas para a sala de aula como obras de arte, tais como “4 estações” de Arcimboldo, “A persistência da memória” de Salvador Dali e “*A bedroom of Airs*” de Van Gogh (cf. anexo 13). No entanto, as referências que ficaram na sua memória não foram os nomes dos pintores ou das pinturas, mas aspetos descritivos da pintura ou do pintor, tais como “caras das estações do ano” ou a pintura do “senhor de bigodes” (cf. anexo 13). De notar, contudo, que dois alunos conseguiram referir os nomes dos pintores. A maioria dos alunos conseguiu recordar os nomes dos pintores se lhe fossem dadas algumas opções de resposta ou referindo parte do nome, o que demonstra que a parte cultural, no que diz respeito ao conhecimento dos artistas, ficou de alguma forma retida na sua memória (cf. anexo 12). Alguns alunos conseguiram até identificar a nacionalidade de alguns pintores.

As respostas dadas a esta questão demonstraram mais uma vez que os alunos detêm uma conceção fechada da arte e quis então problematizar essa definição questionando-os se a música de Vivaldi também era uma obra de arte e porquê. Como se tratava de uma entrevista semiestruturada (cf. Bardin, L., 1979), houve outras questões que foram complementando e auxiliando a problematização do conceito, quase que numa pequena lição de filosofia para crianças. Os resultados foram interessantes e, na sua maioria, mesmo aqueles que tinham definido uma obra

de arte como pintura, responderam afirmativamente, considerando que a música de Vivaldi era uma obra de arte. Este modelo de entrevista, sob o desígnio do paradigma transformador, provocou uma mudança de aceção e alargou a perspetiva dos alunos sobre a arte. Alguns perceberam que esta vai para além de registar o que se observa, mas integra a imaginação e a “variação de som” como mencionou o entrevistado M (cf. anexo 13, coluna “Outros registos”). De registar também as referências dadas pelo entrevistado J, o qual mencionou que a partir do momento em que uma obra passa a ser comercializada deixa de ser arte, criando assim uma ponte para uma nova conceção da arte analisada no cap. I, 1.1 (cf anexo 12, entrevistado J). Quanto às aprendizagens que foram retiradas do uso de obras de arte no contexto de sala de aula, ou seja, da concretização da EpA em termos pedagógicos, só 14% (2 alunos) não conseguiram responder, os restantes referiram aprendizagens a diferentes níveis, pelo que registo aqui algumas aprendizagens mencionadas pelos alunos, de acordo com as suas perceções (cf. anexo 12):

- Inglês: aprender vocabulário e expressões em inglês;
- Expressão artística: aprender a desenhar, a pintar e a criar (ex: caras feitas de frutos);
- Estudo do meio: aprender as estações e os frutos e legumes a elas associados;
- Matemática: aprender a noção de objeto e a gestão deste no espaço;

Para além disso, registo um efeito comportamental da EpA, percecionado pelo entrevistado A, o qual mencionou que as atividades alteraram o seu sentido de humor e sentiu-se bem, tal como o entrevistado B. Esta diminuição do filtro afetivo (Krashen, 1982) dispõe o aluno para receber novo conhecimento e as respostas dos alunos enunciadas (cf. anexo 13, coluna “aprendizagens”) sugerem a interdisciplinaridade desta abordagem.

No que se refere à educação sensorial, parte também integrante da EpA, quis compreender se neste alunos se reflete a afirmação de Ken Robinson (2006) que a escola “mata a criatividade” e que abafa os sentidos privilegiando sobretudo a visão. Para tal, questionei os alunos sobre o que foi mais fácil e difícil do projeto “Quadros Musicais”, mais especificamente sobre a atividade registada na Ao1 (cf. anexos 8 e 10, A.) em que os alunos tinham que registar o que ouviam, viam, provavam e

cheiravam ao som da música de Vivaldi. 86% dos alunos considerou que foi mais fácil trabalhar os sentidos da visão e audição, sendo que 50% destes mencionou a visão (cf. anexo 13, colunas relativas a “projeto ‘Quadros Musicais’”). Apenas 7% (1 aluno) mencionou o paladar e um aluno (7%) referiu “fazer desenhos” (cf. anexo 13, colunas relativas a “projeto ‘Quadros Musicais’”). Quanto àquilo que foi mais difícil 71% (cf. anexo 13, colunas relativas a “projeto ‘Quadros Musicais’”) dos alunos concentraram as suas respostas nos sentidos do paladar e do olfato e no próprio ato de imaginar. 1 aluno respondeu não ter considerado nada difícil, outro não respondeu e considerou difícil dizer as estações do ano, perfazendo a percentagem restante.

Por último, era importante concluir os efeitos desta abordagem no aluno em termos afetivos e comportamentais, ou seja, se essa abordagem criou uma motivação extra no aluno, retirando da aprendizagem qualquer filtro afetivo que condicionasse o processo. O resultado foi claro, 93% (cf. anexo 13, coluna “sentimento final”) dos alunos respondeu sem hesitação que se sentiam felizes na aula, apenas 7% (1 aluno) não conseguiu responder. Os termos utilizados foram vários e registo aqui um mencionado por 2 alunos (entrevistados C e D), porque também demonstra o desenvolvimento da autoestima: “sinto-me orgulhoso” (cf. anexo 13 e 12, entrevistados C e D). As razões apontadas pelos alunos para este sentimento são várias: fazerem na aula coisas que nunca tinham feito, terem tido a possibilidade de imaginar, ou de trabalhar com plasticina, ou simplesmente por terem aprendido (cf. anexo 13, coluna “razão”).

Em suma, não há diferenciação nos resultados entre níveis e sexo e a análise das respostas das entrevistas demonstrou que a abordagem EpA teve efeitos positivos nos alunos fora do contexto de sala de aula, ou seja, “futuro”; abrindo portas à possibilidade de estas percepções integrarem o desenvolvimento do aluno como cidadão, ou seja, a sua formação pessoal e visão do mundo. Primeiro, porque é interdisciplinar e é capaz de abraçar várias áreas de conhecimento. Segundo, porque é motivadora e envolve os alunos no processo de aprendizagem, retirando o filtro afetivo e permitindo uma maior abertura para novos conhecimentos, como refere Krashen (1982) na sua teoria (cf. cap. I, 2.1.). Terceiro, porque permite criar contextos significativos para a aprendizagem de uma língua. As percepções de

docentes e alunos permitiram-nos inferir que esta abordagem desenvolve concomitantemente as competências linguísticas dos alunos e as suas competências transversais. Por último, os trabalhos realizados pelos alunos permitiram-nos escalar na pirâmide revista de Bloom e chegar ao topo da mesma (cf. cap. I, 1.2.), ou seja, os alunos conseguiram criar e isso fomentou a sua autoestima. Quer no “presente”, no contexto da sala de aula, quer no “futuro”, fora da sala perspetivando já a formação do aluno; o aprendente, pela arte, encontrou a felicidade (cf. anexo 13, coluna “sentimento final”), como refere Platão, num século cheio de incerteza onde é necessário ser criativo e original .

3.4. Uma nova abordagem didática em busca do(s) sentido(s) da educação

Os resultados do estudo analisados nas subsecções anteriores permitiram perspetivar a EpA como uma abordagem didática potencial e real (no sentido de exequível) adequada aos desafios do séc. XXI. Primeiro, porque conseguiu responder aos requisitos enunciados no cap. I, secção 3 deste estudo. Isto é, esta abordagem distingue-se das mais tradicionais e integra as mais inovadoras, abraçando as mudanças trazidas por este século, tais como: a relativização da realidade e a valorização dos diferentes pontos de vista, a globalização e o conhecimento de outras culturas, a importância da inteligência emocional e dos sentidos na formação de um indivíduo. As perceções que os alunos na sua própria linguagem conseguiram transmitir no estudo realizado, bem como os docentes, trouxeram uma nova perspetiva à teoria de Herbert Read, ao criar uma relação embrional entre Arte e Língua. Assim esta subsecção procura definir a EpA no seu plano didático, neste caso na didática das línguas.

A associação da EpA ao ensino das línguas promove o desenvolvimento das competências linguísticas em harmonia com as competências transversais, promovendo uma desierarquização de saberes. Para além disso, fomenta a

interdisciplinaridade e o desenvolvimento do sentido estético dos alunos. O plano didático implementado no *focus group 2* que apresento na página que se segue sob forma de diagrama é um claro exemplo de como a “EpA no ensino do Inglês no 1º ciclo” pode ser o antídoto para a Educação no séc. XXI. Este plano didático resultou da interseção dos vários percursos de investigação no plano didático: planificações trimestrais, planos de aula, trabalhos de alunos, articulação curricular com os professores titulares de turma e de música, recursos e materiais utilizados, registos das aulas observadas e perceções dos alunos. O esquema da figura 9 representa de uma forma sucinta como se constrói esta nova abordagem didática.

Poder-se-á colocar a questão se a EpA não será a combinação das abordagens metodológicas mais inovadoras já aqui apresentadas no âmbito da didática das línguas. E é exatamente aí que reside o ponto de divergência, ou seja, a EpA pode reunir outras abordagens para construir a sua didática, mas o que a define é exatamente o ponto de partida e o ponto de chegada, ou seja, a EpA parte da arte para chegar à arte. Assim o projeto “Quadros musicais” partiu do recurso a dois domínios da arte: a música e a pintura, para chegar a uma criação do próprio aluno que para além de artística concretiza a sua aprendizagem linguística.

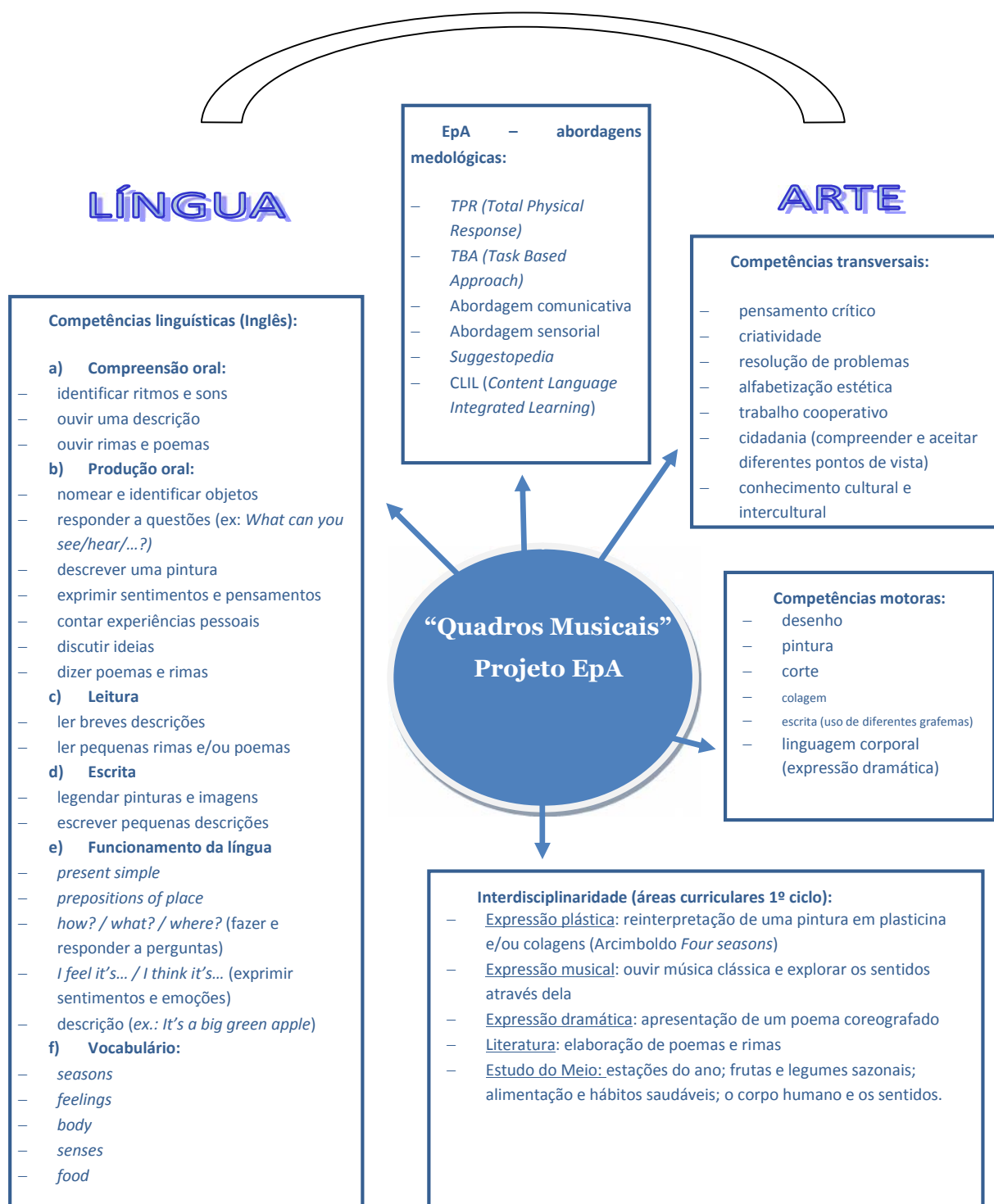


Figura 9 – Plano didático do projeto EpA “Quadros Musicais”

O produto final que tanto orgulhou os alunos resulta efetivamente dessa fusão entre Arte e Língua. De referir, no entanto, que o poema que seria criado pelos alunos e associado a cada quadro não foi passível de realizar face aos constrangimentos já anunciados anteriormente. Apesar disso, não se pode negar as competências linguísticas atingidas (cf. anexos 8 a 11). Os alunos do 1º ano elaboraram pequenos quadros relativos às diferentes estações do ano, enquanto os alunos do 2º ano construíram os seus quadros sazonais com plasticina. Registo aqui um exemplo de cada um deles (consultar os restantes trabalhos nos anexos 16 e 17):



Figura 10 – “The Spring” – quadro elaborado com colagens - 1º ano



Figura 11 – “The Spring” – quadro elaborado com plasticina - 2º ano

CONCLUSÕES

Este estudo teve como ponto de partida um conhecimento experiencial que apenas era sustentado pela prática letiva, pelo que havia um longo caminho a percorrer para equacionar o seu fundamento. Enquanto professora acreditava que a “Educação pela Arte” podia constituir uma nova abordagem didática que respondesse aos desafios do séc. XXI e que o ensino de Inglês precoce poderia ser a sua porta de entrada. Tal como referido na Introdução deste estudo, a minha intenção era clara: perceber se “A Educação pela Arte no ensino de Inglês no 1º ciclo” seria o antídoto para uma Educação que se encontra perdida e segmentada. As expectativas eram altas e o caminho a percorrer neste trabalho empírico parecia demasiado longo e sinuoso. A inter-relação entre a função de professora e de investigadora foi essencial neste estudo, porque ambas se complementaram e a curiosidade aliou-se à descoberta, num trabalho empírico intenso.

Através da revisão teórica e investigação documental realizada pude constatar que o próprio conceito de arte seguiu a evolução da sociedade. Os desafios da sociedade do séc. XXI colocados à educação, evidenciados na subsecção 3.1 do capítulo I, nomeadamente o reconhecimento da inteligência emocional na tomada de decisões, teoria apresentada por António Damásio, a relativização da realidade trazida pelo colapso da verdade científica e, por fim, a revolução tecnológica estiveram intimamente ligados à definição de arte. A arte contemporânea, mais do que transmitir aquilo que os nossos olhos captam, impulsiona a inteligência emocional e todos os sentidos do corpo. Por outro lado, esta valorização dos sentidos e da inteligência emocional acaba por questionar o conceito da realidade e torná-la individual e variável, condicionada pela visão particular de cada indivíduo do mundo que o rodeia e pelas suas experiências de vida. Este aspeto particular foi evidenciado no estudo com o *focus group 2*, tendo os alunos manifestado diferentes aceções sobre a mesma pintura (*Quattro estaciones* de Giuseppe Arcimboldo), ou seja, onde alguns viam uma maçã, outros viam um legume, outros nem sequer percebiam essa

forma. E nessa visão polissêmica perceberam que não há uma verdade, mas várias, e que, por isso, é importante respeitar o outro na sua diferença. Por fim, a revolução tecnológica trouxe para a arte domínios que não eram considerados até então, tais como a fotografia, o cinema e até mesmo a música. Foi interessante perceber a dificuldade dos alunos em definir arte quando se depararam com a proliferação dos seus domínios. Os entrevistados, na sua maioria, associavam a arte à pintura e aos museus e não àquilo que era comercializável. Efetivamente esta revolução problematizou a definição de arte e tornou-se mais difícil encontrar os seus limites.

Estes dados colocaram a arte num patamar acima das outras áreas de saber, por acompanhar mais de perto a revolução social, científica, filosófica e tecnológica e se encontrar um passo mais à frente. É neste sentido que a EpA ganha enfoque e passa a perceber-se a sua importância na educação do séc. XXI, porque mais do que ensinar um domínio da arte é importante crescer com ela, através de uma educação que valoriza o seu conceito estético e, por conseguinte, é inovadora e atual. Herbert Read foi o pai desta nova abordagem, mas faltava-lhe a concretização didática e este estudo encontrou no ensino de Inglês precoce o ponto de partida para a sua construção no plano pedagógico.

Os interfaces entre Língua e Arte são potencialmente inesgotáveis, como pude delinear no capítulo I e é nas teorias de Krashen e Vygotsky que “A Educação pela Arte no ensino do Inglês no 1º ciclo” encontra o seu elo de ligação. Se por um lado, Krashen defendia que o ensino precoce de uma segunda língua deve expor os alunos a contextos reais e deve encontrar formas de diminuir o filtro afetivo, o estudo de campo realizado com professores e alunos ajudou-nos a perceber que a arte, representada nos seus domínios, concretiza esses objetivos e promove o desenvolvimento das competências linguísticas. A EpA também encontra na teoria Vygotsky o ponto de contacto com a didática de línguas que é efetivamente a valorização da cultura e do interacionismo social. Assim como a teoria das inteligências múltiplas, já explanada anteriormente, objetiva a importância da EpA, pois através da manifestação dos vários domínios artísticos, o docente pode ajudar o aluno a encontrar e a construir o seu perfil de aprendente. As abordagens ou

metodologias que o ensino precoce de uma segunda língua trouxe para a didática de línguas consubstanciam a EpA.

No seguimento destas considerações finais e analisando as questões de investigação (cf. cap. I, 1.1., fig. 5), a análise dos resultados obtidos dos *focus groups* 1 e 2, veio asseverar que a EpA na didática das línguas não é apenas uma potencialidade, mas uma realidade possível. É concretizável no seu plano didático e produz mudanças positivas no processo de ensino aprendizagem. Como podemos constatar quer no diálogo “passado vs presente”, ou seja, nos docentes, bem como no “presente vs futuro”, nos alunos, os efeitos desta nova abordagem didática foram significativos. Em suma, da parte do *focus group 1* percebemos que mais do que o passado, traduzido pela sua formação académica, estes estão abertos a novas formas de ensino, desde que percebam que os resultados que delas derivam são ricos. Os questionários realizados a este grupo sustentaram essa evidência e demonstraram que a formação pode ter um papel importante nesta mudança. Da parte do *focus group 2* e pelas entrevistas realizadas foi possível perceber que estes desenvolveram, para além das competências linguísticas, as competências transversais, requisito essencial da educação do séc. XXI. Para além de aprendentes de línguas, os alunos que participaram no presente estudo foram cidadãos do mundo, num espírito de descoberta e de criação, último nível da taxonomia revista de Bloom. Desenvolveram a sua autoestima e foram sobretudo felizes no seu percurso de aprendente, tal como Platão defendia. A felicidade é o fim supremo da arte e da formação do indivíduo.

Contudo, este estudo é redutor na sua aplicação e o meu desejo é que ele contagie e fomenta a discussão e a mudança em vários setores da Educação, sobretudo o da política educativa, promovendo a desierarquização de saberes e a interdisciplinaridade. Primeiro é necessário que a comunidade educativa reconheça a importância da Arte. Em segundo é importante integrar no horário do professor uma componente de formação que o impulse a seguir novos caminhos. Em terceiro lugar é preciso dar estabilidade ao corpo docente, para que em conjunto definam caminhos de interdisciplinaridade e que o trabalho colaborativo passe a ser uma realidade. Só através destas medidas a EpA consegue ganhar forma e os alunos conseguem beneficiar dela. Cada vez mais docente e aluno caminham em conjunto e

o trabalho realizado com o outro é essencial na sua formação individual e social. Espero que este estudo possa representar um motivo inspirador de mudança e suscite um novo antídoto para que a Educação renasça com sentido(s).

BIBLIOGRAFIA

André, A.C. (2015, 23-29 abril). O meu 25 de abril foi assim. *Sábado*. 573. p. 21

Apontamentos da unidade curricular – Módulo II Língua Materna e Língua Estrangeira: Aquisição e Aprendizagem (2015). Módulo lecionado por Dr^a Edite Orange. MEPI – ESE 2014/2015

Araújo e Sá (2008). "Era uma vez... a Didáctica de Línguas: enredos, actores e cenários de construção de conhecimento" (Comunicação 1)- Sub-tema "Percurso em Didáctica das Línguas: do triunfo do particularismo à transposição de fronteiras": Universidade de Aveiro. Recuperado a 10 de junho, 2015, de www.ua.pt/cidtf%5Clale/ReadObject.aspx?obj=12621

Armstrong, T. (2001). Inteligências múltiplas na sala de aula. Prefácio Howard Gardner. 2. Porto Alegre: Artes Médicas

Asher, J. (1966). "The Learning Strategy of the Total Physical Response: a Review". *The Modern Language Journal*. v50 n2, pp79-84.

Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. S.l: Sky Oaks Publications

Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuu! – El papel de las artes en la educación, Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación* (Francesc J., Trad.). Barcelona: Octaedro (Obra original publicada em 2006)

- Bamford, A. (2011). *ÖKV Play: Creativity and communication: Inspiration from research* [youtube]
- Bardin-Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S., (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Berger, G. (2009). “A Investigação em Educação - Modelos socioepistemológicos e inserção institucional”. *Educação, Sociedade & Culturas*. 28, pp. 175-192.
- Bizarro, R. & Braga F. (2002). Educação intercultural , competência plurilingue e competência pluricultural : novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. *Estudos Em Homenagem Ao Professor Doutor António Ferreira de Brito, 1992 (1998)*, 57–69. Recuperado a 26 de maio, 2015, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (Alvarez, M. J., Bahia dos Santos, S. & Baptista, T., Trad.). Porto: Porto Editora (Obra original publicada em 1991)
- Canha, M. B. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade*. Aveiro: Edição Policopiada da Universidade de Aveiro. Departamento de Educação
- Canha, M. B., & Alarcão, I. (2008). Práticas colaborativas na construção do conhecimento e da acção em Didáctica: um caso em Portugal. *XIV ENDIPE, Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino, Trajectórias e Processos de Ensinar e Aprender: Lugares, Memórias e Culturas*. Recuperado a 10 de junho, 2015, de www.ua.pt/cidttff%5Clale/ReadObject.aspx?obj=12622

- Cannatella, H. (n.d.). *Education Through Art*. Recuperado a 3 de janeiro, 2016, de http://vytvarka.zcu.cz/HKVV/Read_ANGLICKY.pdf
- Casas-Novas, T., Gregório, C., Perdigão, R. (2013). *Relatório Técnico Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Collinson, V.; Kozina, E.; Lin, Y.; Ling, L.; Matheson, I.; Newcombe, L. e Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, vol. 32, nº1: 3-19
- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação – Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora
- Coyle, P. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes - Emoção, Razão e Cérebro Humano* (Vicente D. & Segurado G., Trad.), (15ª Edição). Publicações Europa-América (Obra original publicada em 1994)
- Decreto-lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República nº 237/86 I Série A*
Lisboa: Ministério da Educação
- Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação (2004), Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo. Versão eletrónica. Recuperado a 11 janeiro 2015, de http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Organizacao_curricular_programas1CEB.pdf /
- Descartes, R. (n.d.). *Discurso do Método* (Guimarães, T., Trad. E Org.). Porto: Porto Editora

Despacho N.º15847/2007 de 23 de julho. *Diário da República n.º 140 II Série*

Diego, E. (1996). "Arte Contemporânea II", col. *Conocer El Arte*, vol.10, Ed. Historia 16. In Pinto A., Meireles F. & Cambotas M., *História da Cultura e das Artes 12º ano* (2006). Manual para Ensino Artístico Especializado. Porto Editora. p.5

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (Outubro/Dezembro 2006). "Dossier As Artes na Educação". *Noesis*. Editorial do Ministério de Educação, pp 24-68. Recuperado a 5 de agosto, 2016, de www.oei.es/historico/pdfs/NOESIS67.pdf

Esteves, A. J. (1986). A Investigação-Acção. In SILVA, A. S. et al. (1986) *Metodologia das ciências sociais*, cap. X, 16ª edição (2014), Porto: Afrontamento

European Commission (2015). *Education and Training 2020: Highlights from the Working Groups*. Recuperado a 5 de agosto, 2016, de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/2014-2015/group-highlights_en.pdf

European Commission. (2011). Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. A policy handbook. *European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020)*. Recuperado a 5 de agosto, 2016, de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf

European Commission. (n.d.). *Strategic framework – Education & Training 2020*. Recuperado a 5 de agosto, 2016, de http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_en.htm

Ferraz, A. P. D. C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos

instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), pp. 421–431. Recuperado a 5 de agosto, 2016, de <http://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>

Gardner, H. (1985). *Frames of mind*. New York, Basic Books Inc.

Gardner, H. (1987) *The mind's new science*. New York, Basic Books Inc.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. (Veronese, M., Trad.)
Porto Alegre: Artes Médicas.

Hammer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teacher's work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press, Columbia University

Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística* (3ª edição), (Manzano, P., Trad.). Madrid: Morata, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Obra original publicada em 1989)

Harrod, T. (1993). Herbert Read. *Crafts*, 24(123), pp 14-15. Recuperado a 5 de agosto de 2016, de <http://doi.org/10.1007/BF02199027>

Iturra, R. (1986). Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In SILVA, A. S. et al. (1986) *Metodologia das ciências sociais*, cap. VI, 16ª edição (2014), Porto: Afrontamento.

Karmiloff, K. e Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to Language*. Harvard University Press. pp. 1-9 e 211-225

Kornhaber, M.L.; Gardner, H. Critical thinking across multiple intelligences. (1989) Trabalho apresentado durante a Conferência "The Curriculum Redefined".

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. *The Modern Language Journal* (Vol. 67). Recuperado a 5 de agosto, 2016, de <http://doi.org/10.2307/328293>
- Marinović, A. (2012). [Comparação entre as teorias da aquisição e aprendizagem das línguas]: n.d. Recuperado a 12 de junho, 2015, de <http://www.webartigos.com/artigos/comparacao-entre-as-teorias-da-aquisicao-e-aprendizagem-das-linguas/94573/>
- Matos, F. e Ferraz, H. (2006). Questões e razões – Roteiro da educação artística. In Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (Outubro/Dezembro 2006). “Dossier As Artes na Educação”. *Noesis*. Editorial do Ministério de Educação, pp 27-30. Recuperado a 5 de agosto, 2016, de www.oei.es/historico/pdfs/NOESIS67.pdf
- Merriam, S.B. (1988). *The case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Ministério de Educação. (2010). *Maria Montessori*. Recuperado a 21 de maio, 2015, <http://www.sjt.com.br/tecnico/gestao/arquivosportal/Maria%20Montessori.pdf>
- Miranda, F. B. (2004). Educação intercultural e formação de professores. Porto: Porto Editora
- Moniz, L. L. (2008). *Não Sei se Sou Diferente... A (In)Visibilidade da Diversidade Cultural*. Livros Horizonte
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora
- ONU (1948). *DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS*

ONU (1989). *CONVENÇÃO PARA OS DIREITOS DAS CRIANÇAS*

Prahbu, N. (1987), *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press

Read, H. (2010). *Educação pela Arte* (Rabaça, A. & Teixeira, L., Trad.). Lisboa: Edições 70 (Obra original publicada em 1943)

Robinson, K. (2006). *How schools kill creativity*. [TED Talks]

Robinson, K. (2010). *O Elemento* (Pereira, Â., Trad.). Porto: Porto Editora (Obra original publicada em 2009)

Silva, A. & Pinto, J. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais* (16ª edição). Porto: Afrontamento

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1.ª Vol.* Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget

Sousa, João et al. (1967). *A Educação Estética e Ensino Escolar*. Seara Nova

Stern, H. H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Tolstói, León (1902). *Qué es el arte?* (Ed. 2012). Barcelona: Maxtor

Torrado, A. (2002). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos* (3ª edição). Lisboa: Caminho

Unesco (2002). *DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL*

Unesco (2006). Road Map for Arts Education. *Century, The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st*, (Março), pp 6–9.

Unesco publication. (2014). Toward Universal Learning Report. *Igarss 2014*, (1), pp 1–5. Recuperado a 5 de agosto, 2016, de <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>

União Europeia (2009). Quadro Estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação (EF2020). *LII*, 2–10.

União Europeia (n.d.). “Multilinguismo”. Recuperado a 5 de agosto de 2015, de http://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_pt

Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância – Ensaio de Psicologia* (Fróis, J. P., Trad.). Lisboa: Dinalivro (Obra original publicada em 1930)

Wikipedia, D. (2016). Índice 1, 2–4.

Wikipedia, D. (2016). Teoría del arte, 1–12.

Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. . London, SAGE Publications.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE Publications.

Yule, G. (1985). *The study of language (5th edition)*. New York: Cambridge University Press

Questionário

Sou mestranda do curso “Ensino Precoce de Inglês” na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e, neste momento, encontro-me a realizar o projeto de mestrado que consiste num estudo sobre “A educação pela Arte no ensino de Inglês no 1º ciclo”. Neste sentido, solicito a participação do(a) professor(a) no referido estudo, através do preenchimento de um questionário. Sugere-se ao respondente o preenchimento do mesmo num computador de uma instituição pública, por forma a salvaguardar o anonimato do IP. Os dados retirados serão apenas utilizados para fins académicos no âmbito do projeto referido, como evidências do processo de investigação. Este questionário é destinado aos professores que frequentaram a formação “EIP- metodologias e recursos criativos”. Naturalmente, garante-se o anonimato do(a) professor(a) questionado(a).

***Obrigatório**

1. Idade *

2. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

3. Áreas de interesse pessoal

Marcar apenas uma oval por linha.

	Selecione
Cinema	<input type="radio"/>
Dança	<input type="radio"/>
Desporto	<input type="radio"/>
Gastronomia	<input type="radio"/>
Moda	<input type="radio"/>
Música	<input type="radio"/>
Literatura	<input type="radio"/>
Pintura	<input type="radio"/>
Teatro	<input type="radio"/>
TIC	<input type="radio"/>

4. Formação académica *

.....

5. Número de ações de formação obtidas no âmbito do ensino de inglês no 1º ciclo *

.....

6. Anos de experiência no ensino de inglês no 1º ciclo *

(indique o número de anos letivos que lecionou inglês no 1º ciclo)

Questionário online “focus group 1”

Teresa Maia 2016

Relativamente à formação "EIP - metodologias e recursos criativos", por favor responda:

7. 1. Indique o ano em que frequentou a oficina de formação "EIP- metodologias e recursos criativos". *

.....

8. 2. No âmbito da oficina de formação referida, indique se esteve presente nas sessões sobre as temáticas abaixo referidas: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	sim	não
trabalho com músicas e poemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
literatura e arte visual na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 3.1. Se aplicou posteriormente essa atividade no contexto de sala de aula, indique: a) turma e nível de ensino; b) aspeto(s) positivo(s); c) constrangimento(s) e/ ou dificuldade(s).

(só responda se tiver aplicado, caso contrário responda à pergunta seguinte; na resposta distinga as três alíneas)

10. 3.2 Se não aplicou essa estratégia / atividade, justifique o motivo.

.....

11. 4. Indique se esteve integrado(a) no grupo de trabalho que desenvolveu o projeto na área de "Literature and arts". *

Marcar apenas uma oval.

- sim
 não

12. 4.1 Se respondeu afirmativamente, indique o projeto desenvolvido.

.....

13. 4.2 Se respondeu afirmativamente, refira resumidamente o(s) efeito(s) positivo(s) e/ ou negativo(s) nos alunos.

.....

14. 4.3 Se respondeu afirmativamente, sabe que o projeto foi criado e desenvolvido colaborativamente. Como tal, atribua um número, numa escala de 1 a 5, à importância que o trabalho colaborativo teve na criação, implementação e desenvolvimento do projeto. Justifique sucintamente essa valoração.

.....

15. 5. Após a conclusão da oficina de formação, indique se voltou a implementar estratégias no âmbito da educação pela Arte no ensino do Inglês. *

Marcar apenas uma oval.

sim

não

16. 5.1 Se respondeu afirmativamente justifique.

17. 5.2 Se respondeu negativamente justifique.

.....

18. 6. Selecione a abordagem/ metodologia que considera mais apropriada à educação pela Arte no ensino do inglês do 1º ciclo. *

Marcar apenas uma oval.

Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Tasked Based Approach

Total Physical Response (TPR)

Communicative Approach

Sugestopedia

Outra:

19. 6.1 Indique quais das abordagens listadas desconhece, se alguma(s). *

.....

20. 6.2 Na sua opinião, indique qual(ais) o(s) domínio(s) da Arte que melhor se aplicam à abordagem seleccionada em 6. *

21. 7. Defina sucintamente o que Arte significa para si.

.....

Guião de entrevista

A “teacher” está a fazer um estudo numa escola, A Escola Superior de Educação do Porto, sobre novas estratégias e atividades a aplicar na aula de inglês. Depois de ter sido tua professora de inglês durante este ano letivo, gostava de te fazer algumas perguntas sobre as aulas de inglês, pode ser?

- 1- Quantos anos tens?
- 2- Em que ano estás?
- 3- É a primeira vez que tens inglês?
- 4- Que atividades mais gostaste de fazer nas aulas de inglês?

- 5- O que viste ou fizeste nas aulas de inglês que nunca tinhas visto ou feito?

- 6- Sabes o que é uma obra de Arte? Se sim, o que é?

- 7- Lembras-te de alguma obra de arte que tenhas visto na aula de inglês? Qual?

- 8- O que aprendeste com ela?

- 9- E a música de Vivaldi que ouviste nas aulas é uma obra de arte? Porquê? Por que não?

10- O que foi mais difícil para ti no projeto “quadros musicais”?

11- O que foi mais fácil?

12- Como te sentes quando pensas no trabalho que fizeste? Porquê?



RESUMO DA AÇÃO
ENSINO DE INGLÊS PRECOCE – METODOLOGIAS E RECURSOS CRIATIVOS
(CCPFC/ACC-72609/12)

MODALIDADE: Oficina de Formação **DURAÇÃO:** 25 horas presencias + 25 horas de trabalho autónomo **CRÉDITOS:** 2.0

DESTINATÁRIOS DA AÇÃO:

Para os efeitos previstos no artigo 5º, do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente ação releva para efeitos de progressão em carreira Professores dos Grupos 110, 220 e 330, para a aplicação do n.º3 do artigo 14º do mesmo diploma legal releva para os Professores dos Grupos 220 e 330.

FORMADORA: Teresa Maria Costa Maia

LOCAL DE REALIZAÇÃO: Câmara Municipal da Maia (piso 16)

CALENDÁRIO/HORÁRIO PREVISTO:

março 2013: 4 (2ªf), 5 (3ªf), 6 (4ªf), 7 (5ªf), 8 (6ªf) e 11 (2ªf) (10:30-13:00/14-15:30)

junho 2013: 6 (5ªf) (11:00-12:00)

EFEITOS A PRODUZIR

Esta oficina pretende levar os professores a:

- analisar e refletir sobre os métodos e teorias atuais no âmbito do ensino precoce de Inglês (6-10 anos)
- desenvolver metodologias e atividades criativas que promovam o gosto pela aprendizagem da língua
- privilegiar o desenvolvimento de competências de compreensão e produção oral
- desenvolver atividades de experimentação que enriqueçam o currículo de aluno
- diversificar os recursos e dinamizar o espaço dentro da sala de aula
- reciclar e criar novos materiais para implementação de estratégias criativas
- analisar e selecionar textos literários
- refletir sobre a adequabilidade das estratégias / atividades selecionadas para um grupo de alunos específico

CONTEÚDOS DA AÇÃO

I - Sessões Presenciais

1. Apresentação, clarificação dos objetivos, conteúdos, metodologias a adotar e regime de avaliação dos formandos

2. Sessões de suporte teórico e prático – metodologias e recursos

- métodos e teorias pedagógicas no âmbito do ensino precoce do Inglês (6-10 anos)
- aprendizagem cooperativa e motivação
- atividades de quebra-gelo e aquecimento na sala de aula (*ice-breakers* e *warming-up*)
- técnicas de drama nas aulas de Inglês
- trabalho com músicas e poemas: padrão, ritmo e rima
- literatura e arte visual na sala de aula: aulas e unidades temáticas em articulação horizontal
- conto e leitura de histórias
- atividades de produção criativa
- atividades experimentais
- jogos e atividades lúdicas
- criação de materiais e reciclagem de outros (ex: fantoches)

II - Trabalho autónomo

- desenvolvimento de projetos no contexto de sala de aula, bem como reflexão e partilha de práticas pedagógicas que incidam em metodologias criativas (trabalho de grupo/pares e/ou individual)
- reformulação e adaptação de estratégias / atividades / materiais (trabalho de grupo/pares e/ou individual)

III- Sessões Presenciais

- apresentação dos projetos e materiais em plenário
- avaliação e reflexão sobre os projetos apresentados em plenário
- avaliação da ação

IV - Trabalho autónomo

- *relatório crítico individual*

METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO

- reflexão sobre os métodos / teorias apresentados e a sua aplicabilidade na sala de aula
- apresentação e experimentação das atividades e metodologias criativas
- estratégias de interação que promovam a partilha e a participação ativa dos formandos
- experimentação e avaliação das metodologias em contexto de sala de aula

- reformulação e adaptação de estratégias / atividades / materiais
- avaliação e reflexão sobre os projetos apresentados em plenário
- análise crítica

REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

A avaliação traduzir-se-á numa classificação quantitativa final, expressa numa escala de 1 a 10*. Este resultado traduz a participação, o empenho, a assiduidade**, os projetos e materiais desenvolvidos e o relatório crítico.

* Escala: **Excelente**: de 9 a 10 valores; **Muito Bom**: de 8 a 8,9 valores; **Bom**: de 6,5 a 7,9 valores;

Regular: de 5 a 6,4 valores; **Insuficiente**: de 1 a 4,9 valores

** **Assiduidade**: é obrigatória a presença mínima em dois terços do número de horas de duração da ação

Serão consideradas duas componentes de avaliação/classificação:

- a do **trabalho presencial** (com uma ponderação de 40%); e
 - a do **trabalho autónomo** (com uma ponderação de 60%)
- a) Para a **avaliação/classificação da componente de trabalho presencial** será considerada a participação dos formandos;
- b) Para a **avaliação/classificação da componente de trabalho não presencial** serão utilizados os seguintes critérios e indicadores:
- **Trabalhos realizados** (organização, quantidade e qualidade: rigor, fundamentação, coerência interna, apresentação);
 - **Relatório Individual*** (correção formal, conteúdo, caracterização das atividades realizadas, autoavaliação)
 - **Entrega atempada** (cumprimento dos prazos);

* Relatório descritivo e crítico de índole sobre a intervenção pessoal no processo de formação e a experiência pessoal e profissional derivada da participação ativa na ação.

Possíveis tópicos:

Motivação para a frequência da ação
Participação nas atividades e na discussão dos diferentes temas
Contributo pessoal para a dinâmica de grupo
Trabalho realizado/Desenvolvido/Planificado
Reflexão sobre a qualidade do trabalho realizado/Desenvolvido/Planificado
Análise/previsão do impacto da formação no desenvolvimento profissional

Grelha de Planificação de Aulas

Planeamento 3º Período

Escola: Ferronho

Turma: 1º

Professor AEC: Teresa Maia

Abril	Dia	9	16	23	30						
	Conteúdo	Revisões e A.12	A.12	A.13	A.13 e A.16						
Maio	Dia	7	14	21	28						
	Conteúdo	A.14	A.14 e A.16	A.15 e A.16	A.15 e A.16						
Junho	Dia	4	11								
	Conteúdo	A.16	A.16 e A.17								

A. Eu e os outros		A.12. Objetos de sala de aula; A.13 Corpo humano; A.14 Sentimentos; A.15 Alimentação; A.16 Projeto "Quadros musicais"; A.17 Auto-avaliação									ATIVIDADES/TEMAS EM ARTICULAÇÃO	
Prev: 10	Dadas:										<p>1. Estudo do meio - CONHECIMENTO DO MEIO NATURAL E SOCIAL - identificar sons, cheiros e cores da natureza; comparar alguns materiais segundo propriedades simples; produzir e distinguir sons.</p> <p>2. Matemática - LOCALIZAÇÃO E ORIENTAÇÃO NO ESPAÇO - situar-se e situar objetos no espaço;</p> <p>3. Português - INICIAÇÃO À EDUCAÇÃO LITERÁRIA - ouvir ler textos literários; compreender o essencial dos textos escutados;</p> <p>Projeto - a arte no ensino da língua inglesa "quadros musicais" - articulação com ALE - expressão musical</p>	
	Dadas:											
Prev:	Dadas:											
	Dadas:											
Prev:	Dadas:											
	Dadas:											

Grelha de Planificação de Aulas

Planeamento 3º Período

Escola: Ferronho

Turma: 2º

Professor AEC: Teresa Maia

Abril	Dia	9	16	23	30						
	Conteúdo	Revisões e A.11	A.11	A.12	A.12 e A.15						
Maio	Dia	7	14	21	28						
	Conteúdo	A.13	A.14 e A.15	A.14 e A.15	B.7 e A.15						
Junho	Dia	4	11								
	Conteúdo	B.7 e A.15	A.15 e B.8								

A. Eu e os outros		A.11 Objetos de sala de aula; A.12 Corpo humano (sentidos); A.13 Família; A.14 Alimentação; A.15 Projeto "Quadros musicais"	ATIVIDADES/TEMAS EM ARTICULAÇÃO	
Prev: 4	Dadas:		<p>1. Estudo do meio - À DESCOBERTA DE SI MESMO - O seu passado próximo familiar; o meu corpo.</p> <p>2. Matemática - GEOMETRIA E MEDIDA - situar-se e situar objetos no espaço; reconhecer e representar formas geométricas</p> <p>3. Português - INICIAÇÃO À EDUCAÇÃO LITERÁRIA - ouvir ler textos literários; compreender o essencial dos textos escutados; dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</p> <p>Projeto - a arte no ensino da língua inglesa "quadros musicais" - articulação com ALE - expressão musical</p>	
B. A minha comunidade		B.7 A casa / formas; B.8 Auto-avaliação		
Prev: 7	Dadas:			
Prev:	Dadas:			
Prev:	Dadas:			

GRELHA DE OBSERVAÇÃO - "FOCUS GROUP 2 "

Agrupamento de Escolas:		Ano letivo:	
Escola:		Data:	
Nº alunos presentes: <input type="text"/>	Sexo F <input type="text"/>	M <input type="text"/>	Ano / turma:
AEC:		Aula nº:	

A. Plano de aula

1. Objetivos	
1.1. Aquisição de competências em línguas	1.2 Aquisição de competências transversais
2. Conteúdos	
2.1. Conteúdos Inglês	2.2. Conteúdos em articulação curricular
3. Atividades	4. Educação pela Arte no ensino de Inglês - abordagens/ metodologias:
5. Materiais e recursos	
6. Avaliação	

B. Registo de observação					
Dúvidas	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluna)
Reações (atitudes comportamentais)	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluna)
Comentários	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluna)
Evidências (aquisição competências)	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluna)

C. Reflexão

Pontos positivos:

Pontos a melhorar:

GRELHA DE OBSERVAÇÃO - "FOCUS GROUP 2"

Agrupamento de Escolas: Castelo da Maia		Ano letivo: 2014/ 2015	
Escola: EB1 JI Ferronho		Data: 30.04.2015	
Nº alunos presentes:	21	Sexo F	11 M 10
AEC: Inglês		Ano / turma: 1º A	
		Aula nº: 28	

A. Plano de aula					
1. Objetivos					
1.1 Aquisição de competências em línguas			1.2 Aquisição de competências transversais		
. Desenvolver o pensamento metafórico . Consolidar vocabulário já aprendido (animais, estações do ano, cores e partes) . Produzir oralmente estruturas linguísticas relacionadas com os sentidos (ex: I . Interagir com o professor / colegas recorrendo a algumas expressões da língua inglesa . Adquirir o ritmo próprio da língua inglesa			. Respeitar o outro . Desenvolver os sentidos . Ampliar o conhecimento cultural . Transportar conhecimentos e experiências vividas para o contexto de aprendizagem . Promover a auto-confiança e a iniciativa		
2. Conteúdos					
2.1. Conteúdos Inglês			2.2. Conteúdos em articulação curricular		
. Introduzir: <i>the senses (I smell, I see, I hear, I taste)</i> . Rever: <i>the face (eyes, ears, nose, mouth)</i> <i>numbers 1-10</i> <i>colours</i>			. Expressão musical: ouvir música clássica e explorar os sentidos através dela . Expressão dramática: apresentação de um poema com vozes diferentes . Literatura: audição e leitura de poemas . Estudo do Meio: o corpo humano e os sentidos.		
3. Atividades:			4. Educação pela Arte no ensino de Inglês - abordagens/ metodologias:		
1. introdução com o poema "Two little eyes to see..." (repetição com diferentes tons e alturas de voz) 2. audição da música de Vivaldi (os alunos fecham os olhos e imaginam onde 3. preenchimento da ficha - desenhar o que veem ao som da música (visão) 4. preenchimento da ficha - desenhar o que ouvem ao som da música 5. levantamento respostas (visão e audição) 6. preenchimento da ficha - desenhar o que cheira ao som da música (olfato) 7. levantamento respostas - olfato 8. preenchimento da ficha - desenhar a que sabe o som da música (paladar)			TPR educação sensorial abordagem comunicativa TBA (projeto "Quadros Musicais") CLIL (confrontar conteúdos em articulação curricular) Suggestopedia		
5. Materiais e recursos					
computador colunas áudio - música Vivaldi "4 estações" fotocópias (registo em desenho das perceções sensoriais)					
6. Avaliação					
avaliação formativa . Observação direta (participação oral, interesse, autonomia) . Registo escrito (ficha "quadros musicais")					
B. Registo de observação					
Dúvidas	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluno)
"o que é selecionar?"	3	Student - Teacher			x
"Vão imaginar o que estão a ver ao som da música. Do que veem vão selecionar o que querem desenhar" "Como tivessem uma câmara de filmar e comecem a focar"	3	Teacher - Class	x		
"É para pintar?"	4	Student - Teacher		x	
"Vocês conseguem saber as cores com o ouvido? ... (os alunos respondem não)... então desenham apenas o que ouvem"	4	Teacher - Class	x		
T lança um desafio para imaginarem um animal que poderia representar aquele som, dada a dificuldade em abstrair-se dos instrumentos musicais	4	Teacher - Class	x		
Reações (atitudes comportamentais)	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluno)
riso (acharam engraçado e quiseram repetir)	1	Teacher - Class		x	x
dificuldade em concentrar (queriam logo responder o que estavam a imaginar)	2	Class - Teacher		x	x (2 alunos)
dificuldade em avançar para a próxima atividade - entusiasmados a contar pormenores do que tinham imaginado à professora e colegas	2	Student - Student / Student - Teacher		x	x
"então temos que fechar os olhos"	3	Student - Teacher			x
produção de uma batida e cantar ao som da música	3	Student - Class			x
dificuldade em imaginar o que ouvem a não ser os instrumentos musicais	5	Teacher - Class		x	x
Comentários	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluno)
"Mas eu não consigo imaginar"	2	Student - Class / Teacher	explicar o que iam fazer		x
"Eu não consegui imaginar nada"	2	Student - Class / Teacher			x
"Estava num salão de baile acompanhado"	2	Student - Class / Teacher			x
"Eu pensei que estava no kung fu"	2	Student - Class / Teacher			x
"Esta música fez-me lembrar uns desenhos animados que via quando era pequeno Little Einsteins "	2	Student - Class / Teacher			x
"Imaginei os franceses a tocar música num palco"	2	Student - Class / Teacher		x	
"Estava num jardim lindo a passear"	2	Student - Class / Teacher		x	

"Estava a fazer ballet"	2	Student - Class / Teacher		x	
"Estava na praia a nadar"	2	Student - Class / Teacher			x
"estamos a perder minutos da aula"	2	Student - Teacher			x
"Estamos a ouvir os colegas, porque já tiveste a tua vez de falar, agora é a deles"	2	Teacher - Class	x		
"Estava com os meus primos de Inglaterra e estava a nevar"	2	Student - Class / Teacher			x
"Estava na Índia com muitos indianos a dançar à minha volta e borboletas a voar"	2	Student - Class / Teacher		x	
"Estava a dançar também na Índia com a minha família e a ouvir violinos"	2	Student - Class / Teacher		x	
"Dançar ballet"	2	Student - Class / Teacher		x	
"Estava sol e estava na praia a nadar"		Student - Class / Teacher			x
"Dançar ballet com as minhas primas"	2	Student - Class / Teacher		x	
"Eu imaginei um tiro, um tropa a dar um tiro"	4	Student - Class / Teacher		x -interrope a audição para participar	
"Eu vi a dar pontapés a outro menino"	5	Student - Class / Teacher			x
"E achaste isso bonito?"	5	Teacher - Class	x		
"I listen os meus primos a falar"	5	Student - Class / Teacher			x
"I listen violinos"	5	Student - Class / Teacher		x (2)	x(3)
"bird"	5	Student - Class / Teacher		x	
"pessoas a gritarem a torcerem pela vitória"	5	Student - Class / Teacher			x
"papagaio"	5	Student - Class / Teacher			x
"pintainho"	5	Student - Class / Teacher		x	
"foguetes"	7	Student - Class / Teacher			x
"pegadas dos homens da tropa (botas de ferro)"	7	Student - Class / Teacher			x
"I smell queijo"	7	Student - Class / Teacher			x
"pegadas dos homens de urso"	7	Student - Class / Teacher			x
"pegadas de dinossauro"	7	Student - Class / Teacher		x	
"fogo"	7	Student - Class / Teacher			x
"I smell monkeys"	7	Student - Class / Teacher		x	
"I smell spring"	7	Student - Class / Teacher		x	
"I taste frango do take away"	8	Student - Class / Teacher			x
Evidências (aquisição competências)	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluna)
"Esta música fez-me lembrar uns desenhos animados que via quando era pequeno Little Einsteins "	2	Student - Class / Teacher			x
"Imaginei os franceses a tocar música num palco"	2	Student - Class / Teacher		x	
"Estava na Índia com muitos indianos a dançar à minha volta e borboletas a voar"	2	Student - Class / Teacher		x	
"Estava a dançar também na Índia com a minha família e a ouvir violinos"	2	Student - Class / Teacher		x	
"I listen os meus primos a falar"	5	Student - Class / Teacher			x
"I listen violinos"	5	Student - Class / Teacher		x (2)	x(3)
"bird"	5	Student - Class / Teacher		x	
"pessoas a gritarem a torcerem pela vitória"	5	Student - Class / Teacher			x
"I smell queijo"	7	Student - Class / Teacher			x
"I smell monkeys"	7	Student - Class / Teacher		x	
"I smell spring"	7	Student - Class / Teacher		x	
"I taste frango do take away"	8	Student - Class / Teacher			x
C. Reflexão					
Pontos positivos:					
envolvimento dos alunos nas atividades					
registo de satisfação					
aprenderam a ouvir os colegas e a perceber a diferença de opiniões					
o uso de novas estruturas "I see" / "I hear" / "I smell" / "I taste"					
o aumento progressivo das estruturas linguísticas e consolidação do vocabulário " I smell monkey" / "I smell spring"					
desenvolvimento sensorial					
potenciar a imaginação e o pensamento metafórico					
alargar a cultura musical					
partilha de conhecimento intercultural					
Pontos a melhorar:					
gerir as participações sem interromper a atividade					
instruções mais claras					
não solicitar respostas antes do registo para não influenciar os restantes colegas					

GRELHA DE OBSERVAÇÃO - " FOCUS GROUP 2 "

Agrupamento de Escolas: Castelo da Maia		Ano letivo: 2014/ 2015	
Escola: EB1 JI Ferronho		Data: 21.05.2015	
Nº alunos presentes:	20	Sexo F	10 10
AEC: Inglês		Turma: 1º ano	
		Aula nº: 31	

A. Plano de aula	
1. Objetivos	
1.1 Aquisição de competências em línguas	1.2 Aquisição de competências transversais
<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolver o pensamento metafórico . Consolidar vocabulário já aprendido (animais, estações do ano, cores e partes do corpo) . Produzir oralmente estruturas linguísticas relacionadas com os sentidos (ex: I smell...) . Interagir com o professor / colegas recorrendo a algumas expressões da língua inglesa . Adquirir o ritmo próprio da língua inglesa 	<ul style="list-style-type: none"> . Respeitar o outro . Potenciar a alfabetização estética . Ampliar o conhecimento cultural . Desenvolver os sentidos . Promover a criatividade através da arte visual . Promover a auto-confiança e a iniciativa
2. Conteúdos	
2.1. Conteúdos Inglês	2.2. Conteúdos em articulação curricular
<ul style="list-style-type: none"> . Introduzir: <i>the food (fruit and vegetables)</i> . Rever: <i>face (eyes, ears, nose, mouth)</i> <i>numbers 1-10</i> 	<ul style="list-style-type: none"> . Expressão plástica: manipulação de objetos para construir novos objetos/ imagens . Estudo do Meio: estações do ano, alimentação saudável. . Expressão musical: música de Vivaldi (associar a música às diferentes estações do ano)
3. Atividades:	4. Educação pela Arte no ensino de Inglês - abordagens/ metodologias:
Rotinas: a) Responder: How are you? / what's the weather like? (música) b) registo da data e tempo 1. revisão das estações do ano associando à LGP, a T faz os gestos e os alunos dizem as estações 2. iniciar o tema dos alimentos (saco com cartões) - tiram sem virar o cartão, só viram quando digo o código 3. adivinhar o tema 4. no quadro interativo são colocadas as quatro estações do ano - espalhar cartões com o nome 5. visualização das 4 pinturas de Arcimboldo e verificar se conseguem encontrar os alimentos nas 6. informação sobre o pintor 7. repetição dos alimentos em inglês (drills) associados a gestos 8. ouvem as restantes 3 estações de Vivaldi: inverno, verão e outono. À medida que ouvem 9. registar no caderno a música que mais gostaram desenhando a respetiva estação e um fruto	TPR Abordagem comunicativa TBA (projeto "Quadros Musicais") CLIL (confrontar conteúdos em articulação curricular) Suggestopedia Abordagem sensorial
5. Materiais e recursos	
computador colunas quadro interativo / projetor áudio - música Vivaldi "4 estações" flashcards com os alimentos	
6. Avaliação	
avaliação formativa . Observação direta (participação oral, interesse, autonomia) . Registo escrito (desenho da estação e fruto correspondente no caderno)	

B. Registo de observação					
Dúvidas	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluno)
"E quem não souber (adivinhar) perde?"	8				x
"Não! Ninguém perde nem ninguém ganha só têm que sentir a música"	8		x		
Reações (atitudes comportamentais)	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluno)
quando viraram os cartões - expressões de surpresa e contentamento (ahh / riso)	2				
envolvidos a ver os diversos quadros com detalhe para colocarem as imagens no respetivo sítio	3				
querem levantar-se para apontar os frutos /vegetais no quadro	4				
alguns falavam alto com entusiasmo quando encontravam um alimento que ainda ninguém tivesse visto	4				
na imagem de <i>spring</i> a T disse que havia apenas um fruto escondido no meio das flores e desafiou os alunos a descobrirem - muitos levantaram-se para se aproximarem	4				

"And peas?" (pausa) "Ninguém descobriu!"	4		x		
um aluno levanta-se a correr e a apontar para o lábio da figura humana, orgulhoso por ter encontrado	4				x
alguns alunos dançam ao som da música, abstraindo-se do objetivo	8			x	x(2)
os alunos mostram-se um pouco influenciáveis pelos colegas, olham em volta e tentam mover-se em grupo, apenas alguns vão-se destacando	8			x	x
os alunos que acertaram na estação da 1ª música saltaram de contentamento	8			x	x
nas músicas seguintes já se espalham pelas diversas estações sem olharem para os colegas	8			x	x
alguns alunos em vez de saírem para o intervalo, vão para o quadro ver as imagens	8			x	x
Comentários	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluno)
"olha para a cara dele, que esquisito"	3				x
"olha tem ali uma pera"	4				x
"ele tem uma abóbora"	4				x
"é uma maçã não é uma laranja"	4			x	
"é uma laranja"	4				x
"e se ambos estiverem corretos?"	4		x		
"pois é"	4			x	
"eu também vejo uma laranja"	4				x
"eu vejo uma maçã"	4			x	
"é couve"	4				x
"é cereja"	4				x
"tomate?"	4				
"verifiquem a planta donde nasce o fruto"	4		x		
"morango"	4				
"podemos fazer aquele jogo de irmos para os cartões, eu gosto muito?"	8				x
"eu não gostei de nenhuma música porque não acertei em nenhuma"	8				x
"o que é mais importante para ti estar em silêncio a fazer uma ficha ou a ouvir a música e a tentar adivinhar?"	8		x		
"eu não gosto de perder"	8				x
"mas na vida há muitas coisas bonitas para além de perder ou ganhar"					
"que triste esta música"	8				x
"eu gosto de <i>winter</i> "	8				x
Evidências (aquisição competências)	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluno)
"é uma maçã não é uma laranja"	4			x	
"é uma laranja"	4				x
"e se ambos estiverem corretos?"	4		x		
"pois é"	4			x(outra)	
"eu também vejo uma laranja"	4				x
"eu vejo uma maçã"	4			x	
temos que mudar a pera do sítio	5				
"eu não gostei de nenhuma música porque não acertei em nenhuma"	8				x
"o que é mais importante para ti estar em silêncio a fazer uma ficha ou a ouvir a música e a tentar adivinhar?"	8		x		
"eu não gosto de perder"	8				x
"mas na vida há muitas coisas bonitas para além de perder ou ganhar"			x		
"eu gosto de <i>winter</i> "	8				x
C. Reflexão					
Pontos positivos:					
os alunos:					
conseguiram corrigir e identificar os alimentos que pertencem a cada estação					
souberam produzir o nome dos alimentos apenas com a apresentação das imagens e/ou dos gestos					
nomearam o fruto ou legume que desenharam					
perceberam que nem sempre há uma resposta correta e que devem respeitar as diferenças de opinião					
alargaram o conhecimento cultural					
desenvolveram o sentido estético					
integraram vocabulário aprendido noutras aulas em novos contextos (aprendizagem em espiral)					
Pontos a melhorar:					
as imagens não deviam estar concentrados no mesmo sítio - dificultou o movimento dos alunos (amontoam-se)					

GRELHA DE OBSERVAÇÃO - " FOCUS GROUP 2 "

Agrupamento de Escolas: Castelo da Maia		Ano letivo: 2014/ 2015	
Escola: EB1 JI Ferronho		Data: 30.04.2015	
Nº alunos presentes:	17	Sexo F	10 M 7
AEC: Inglês		Ano / turma: 2º A	
		Aula nº: 28	

A. Plano de aula	
1. Objetivos	
1.1 Aquisição de competências em línguas . Desenvolver o pensamento metafórico . Consolidar vocabulário já aprendido (animais, estações do ano, cores e partes do corpo) . Produzir oralmente estruturas linguísticas relacionadas com os sentidos (ex: I smell...) . Interagir com o professor / colegas recorrendo a algumas expressões da língua inglesa . Adquirir o ritmo próprio da língua inglesa	1.2 Aquisição de competências transversais . Respeitar o outro . Desenvolver os sentidos . Ampliar o conhecimento cultural . Transportar conhecimentos e experiências vividas para o contexto de aprendizagem . Promover a auto-confiança e a iniciativa
2. Conteúdos:	
2.1. Conteúdos Inglês . Introduzir: <i>the senses (I smell, I see, I hear, I taste)</i> . Rever: <i>the face (eyes, ears, nose, mouth)</i> <i>numbers 1-10</i> <i>colours</i>	2.2. Conteúdos em articulação curricular . Expressão musical: ouvir música clássica e explorar os sentidos através dela . Expressão dramática: apresentação de um poema com vozes diferentes . Literatura: audição e leitura de poemas . Estudo do Meio: o corpo humano e os sentidos.
3. Atividades:	
0. Ensaio festa de fim de ano 1. revisão do vocabulário do corpo através da música "Head, shoulders, knees and toes" 2. introdução com o poema "Two little eyes to see..." (repetição com diferentes tons e alturas de voz) 3. audição da música de Vivaldi (fechar os olhos e imaginar onde estão) 4. distribuição das fichas - rodear a estação do ano que corresponde à música 5. preenchimento da ficha - desenhar o que veem ao som da música (visão) e levantamento das respostas 6. preenchimento da ficha - desenhar o que ouvem ao som da música (audição)	4. Educação pela Arte no ensino de Inglês - abordagens/ metodologias: TPR educação sensorial abordagem comunicativa TBA (projeto "Quadros Musicais") CLIL (confrontar conteúdos em articulação curricular) Suggestopedia
5. Materiais e recursos computador colunas áudio - música Vivaldi "4 estações" fotocópias (registo em desenho das perceções sensoriais)	
6. Avaliação avaliação formativa . Observação direta (participação oral, interesse, autonomia) . Registo escrito (ficha "quadros musicais")	

B. Registo de observação					
Dúvidas	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluno)
"Os ingleses podem também aprender a falar português?"	2	Student - Teacher			x
"sim, claro. Qualquer pessoa pode aprender a língua que quiser"	2	Teacher - Student	x		
"O Antonio Vivaldi já morreu?"	3	Student - Teacher			x
"Podemos ver a história dele?"	3	Student - Teacher			x
"Como se desenha um saxofone?"	4	Student - Teacher		x	
À instrução "esqueçam os instrumentos que ouvem e pensem onde estão e o que estão a ouvir", um aluno disse "Eu não percebo, não consigo"	5	Student - Teacher			x
"Se fosse uma pessoa, se fosse um animal ou um objeto, o que seria?"	5	Teacher - Class	x		
Reações (atitudes comportamentais)	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluno)
continuar a cantar e a fazer gestos depois de terminar a música	1	Whole class		x	x
declamavam o poema exagerando nos gestos e mostrando entusiasmo	2	Teacher - Class		x	x
Comentários	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluno)
"eu estava a ver estrelas"	3	Student- Class / Teacher			x
"estava numa aldeia com muito sol"	3	Student- Class / Teacher			x

"estava num palácio real"	3	Student- Class / Teacher			x
"estava numa festa de batizado"	3	Student- Class / Teacher		x	
(não conseguiu responder)	3	Student- Class / Teacher		x	
"estava sentada numa flor preta e branca / o muro era cinzento, estava sol, um senhor estava a acantar..."	3	Student- Class / Teacher		x	
"estava num palácio e era azul"	3	Student- Class / Teacher		x	
"estava em França a tocar harmónica na rua... no passeio"	3	Student- Class / Teacher			x
"estava a tocar piano"	3	Student- Class / Teacher		x	
"não consegui escolher a estação"	4	Student- Class / Teacher			x
"não há problema vamos ouvir a música novamente e quando te sentires preparado rodeias"	4	Teacher- Student	x		
Evidências (aquisição competências)	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluna)
sabiam o vocabulário do corpo - usaram-no para identificar os sentidos (mouth, nose, ears...)	2	whole class			
conseguiram compreender o significado de "one little", "two little" recorrendo ao vocabulário dos números já aprendido e aos gestos associados ao poema	2	whole class			
"I see pessoas a tocar uma gaita"	5	Student- Class / Teacher			x
"I see palace... pink, purple"	5	Student- Class / Teacher			x
"I see a casa yellow, green and red"	5	Student- Class / Teacher			x
"a house"	5	Teacher - Student	x		
"I see um muro com um casaco em cima, black and white"	5	Student- Class / Teacher		x	
"I see uma flauta e um piano, a flauta era amarela, yellow, e piano black ... and white"	5	Student- Class / Teacher		x	
"I see um palco"	5	Student- Class / Teacher		x	
"I see uma bailarina... pink"	5	Student- Class / Teacher		x	
Usou os gestos da LG para ajudar a aluna a dizer as cores em inglês	5	Teacher - Student	x		
"I see uma noiva ... pink and yellow"	5	Student- Class / Teacher		x	
"bride"	5	Teacher - Student	x		
"I hear um pássaro a cantar"	6	Student- Class / Teacher			x
"a bird"	6	Teacher - Student	x		
"I hear um homem a cantar"	6	Student- Class / Teacher			x
"I hear pessoas a fazer barulho numa festa de anos"	6	Student- Class / Teacher		x	
"um violino"	6	Student- Class / Teacher			x

Reflexão
<p>Pontos positivos: envolvimento dos alunos nas atividades curiosidade cultural registo de satisfação aquisição da estrutura "I see" / "I hear" aumento progressivo das estruturas linguísticas integração do vocabulário já aprendido nas novas estruturas desenvolvimento sensorial imaginação e pensamento metafórico ampliação da cultura musical</p> <p>Pontos a melhorar: Professor não solicitar respostas antes do registo para não influenciar os restantes colegas</p>

GRELHA DE OBSERVAÇÃO - " FOCUS GROUP 2 "

Agrupamento de Escolas: Castelo da Maia		Ano letivo: 2014/ 2015	
Escola: EB1 JI Ferronho		Data: 21.05.2015	
Nº alunos presentes:	15	Sexo F	8 7
AEC: Inglês		Turma: 2º ano	
		Aula nº: 31	

Plano de aula	
1. Objetivos	
1.1 Aquisição de competências em línguas	1.2 Aquisição de competências transversais
. Desenvolver o pensamento metafórico	. Respeitar o outro
. Consolidar vocabulário já aprendido (estações do ano, números, cores e partes do corpo)	. Potenciar a alfabetização estética
. Produzir oralmente estruturas linguísticas já aprendidas (ex: <i>I see.../ It's a...</i>)	. Ampliar o conhecimento cultural
. Identificar vocabulário relacionado com frutas e legumes	. Promover a criatividade através da arte visual
. Produzir oralmente o novo vocabulário	. Promover a auto-confiança e a iniciativa
2. Conteúdos	
2.1. Conteúdos Inglês	2.2. Conteúdos em articulação curricular
. Introduzir: <i>the food (fruit and vegetables)</i>	. Expressão plástica: manipulação de objetos para construir novos objetos/ imagens
. Rever: <i>feelings</i>	. Estudo do Meio: estações do ano, alimentação saudável.
<i>the face (eyes, ears, nose, mouth)</i>	
<i>numbers 1-10</i>	
<i>colours</i>	
	<i>the family</i>
3. Atividades:	
Rotinas: a) Responder: <i>How are you? / what's the weather like?</i> (música) B) registo da data e tempo e nº lição	4. Educação pela Arte no ensino de Inglês - abordagens/ metodologias:
1. revisão da família com a música " <i>Family fingers</i> "	TPR
2. revisão dos sentimentos - jogo " <i>True or false</i> " a P faz uma expressão facial e diz como se sente, se houver correspondência os alunos devem dizer " <i>true</i> " se não houver correspondência eles devem dizer " <i>false</i> ". Jogo - Professora contra a turma	Abordagem comunicativa
3. relembrar a análise da pintura "summer" e dos alimentos em português de Arcimboldo e introdução de outros	TBA (projeto "Quadros Musicais")
4. breve informação histórica sobre o pintor (nome, século, nacionalidade)	CLIL (confrontar conteúdos em articulação curricular)
5. associar a estação do ano à pintura (alunos tentam adivinhar)	Abordagem sensorial
6. retirar cartões do saco sem ver e virá-los quando ouvirem o código	
7. colocar os cartões junto das diferentes estações do ano	
8. verificação imagem a imagem se os alimentos foram colocados junto da estação correspondente e quais é que não apareciam nas pinturas - introdução e repetição dos nomes em inglês	
5. Materiais e recursos	
computador	
colunas	
quadro interativo / projetor	
<i>flashcards</i> com os alimentos	
6. Avaliação	
avaliação formativa	
. Observação direta (participação oral, interesse, autonomia)	
. Desempenho na atividade 8	

Registo de observação					
Dúvidas	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluno)
"mas as uvas também existem no verão"	8				x
"sim, como alimento. E para produzir vinho, quando se faz a colheita?"	8		x		
"no outono"	8				x
Reações (atitudes comportamentais)	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluno)
os alunos falavam mais alto para que os colegas que disseram " <i>true</i> " mudassem para " <i>false</i> "	1			x(maioria)	x
falam alto (para terem a resposta igual e ganharem) - necessário impor uma regra - caso falem alto ou tentem impor a resposta o ponto vai para a P	1		x		

os alunos levantaram-se todos e falam uns com os outros salientando o que encontraram na imagem (barulho e movimento)	5			x	x
"posso ir ver uma coisa bem de perto" (ao obter autorização levanta-se a correr para o quadro)	8			x	
entretanto outros levantam-se e gritam "teacher, teacher encontrei, é um morango"	8			x	x
"eu estou a ver uma cenoura" (levanta-se para apontar)	8			x	
"olha as uvas" (apontam com o dedo do lugar)	8			x	x
vários levantam os dedos freneticamente para poderem apontar os frutos que veem na pintura	8				
ao comentário da professora "há uma maçã maior, quem encontra? Está na face" os alunos demoram-se a olhar a imagem e um deles sai do lugar e desata a correr em direção à pintura para mostrar onde está, mas ao chegar perto verifica que não é	8			x	
a aluna que tinha receio de responder acertou e levantou ao braço de contentamento	8				
outros manifestam-se efusivamente para poderem ir ao quadro tentarem adivinhar	8			x	x
todos querem dizer o que encontraram e atropelam-se a falar	8			x	x
Comentários	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluno)
"era giro se a <i>Teacher</i> conseguiu fazer um truque no saco preto e transformar os cartões em árvores"	6				x
"não é bem uma maçã parece mais um cogumelo"	8			x	
"vá aponta não precisas de ter receio"	8		x		
"se falhares não há problema"	8		x		
Evidências (aquisição competências)	atividade (momento de aula)	interação	Professora	F(aluna)	M (aluna)
na sua maioria os alunos responderam acertadamente no jogo " <i>True or false</i> ", mesmo com uma partida: a introdução de " <i>not</i> " - eg: " <i>I'm not happy</i> "	2			x	x
"foi aquela do artista que fazia figuras com alimentos" (aluna refere ao ver uma pintura diferente)	3			x	
os alunos retiraram ou mantiveram as imagens de acordo com a análise da pintura em ponto grande	8			x	x
os alunos vão dizendo os alimentos em inglês: - "tenho que tirar <i>pineapple</i> "	8			x	x
encontrei a " <i>potato</i> "	8			x	

Reflexão
<p>Pontos positivos: os alunos: tiveram um bom desempenho no jogo "<i>True or false</i>" conseguindo identificar o vocabulário aprendido conseguiram corrigir e identificar os alimentos que pertencem a cada estação souberam produzir o nome dos alimentos apenas com a apresentação das imagens e/ou dos gestos perceberam que nem sempre há uma resposta correta e que devem respeitar as diferenças de opinião alargaram o conhecimento cultural desenvolveram o sentido estético</p> <p>Pontos a melhorar: as imagens não deviam estar concentrados no mesmo sítio - dificulta o movimento dos alunos (amontoam-se)</p>

Entrevistado A

Sexo masculino

Teresa: A “teacher” está a fazer um estudo numa escola, porque a “teacher” anda na escola também, sabias?

Entrevistado A: (tenso e nervoso – acena com a cabeça)

T: (ri) A “teacher” anda na escola e está a fazer um estudo sobre as coisas que fizemos nas aulas de inglês, por isso vou fazer algumas perguntas sobre isso, pode ser?

E A: Sim

T: Ok, então vamos lá! Primeiro, quantos anos tens?

E A: Oito. (fala muito baixo)

T: (repete) Oito anos. Em que ano é que estás?

E A: Segunda.

T: No segundo ano. É a primeira vez que tens Inglês este ano?

E A: Não.

T: É a segunda vez, não é?

E A: (acena com a cabeça) É.

T: Quais foram as atividades que mais gostaste de fazer nas aulas de inglês? Pensa assim um bocadinho... aquilo que mais gostaste de fazer...

E A: (sobrepõe a voz e responde sem hesitação) os quadros, a...

T: Os quadros?

E A: Sim.

T: De fazer com a plasticina?

E A: Sim. (baixo)

T: Lembras-te do nome do pintor?

E A: Arci... (coça a cabeça e sorri)

T: (ri) É difícil? Arcim...?

E A: ...boldo.

T: Arcimboldo. Hmm ... e o que é que tu que viste ou fizeste nas aulas de inglês que nunca tinhas visto ou nunca tinhas feito?

E A: Hmmm... (dúvida)

T: (Reformula a questão) Assim uma coisa que não tivesses feito, que não tivesses ouvido, ou não tivesses visto?

E A: Hmmm, hmm, hmmm (constrangido).

T: Lembras-te assim de alguma coisa?

E A: Hmmm

T: Assim que tenha sido diferente, que nunca tenhas ouvido, que nunca tenhas visto. Já tinhas visto as pinturas?

EA : Não.

T: E aquela música? Aquela música de António Vivaldi? Já tinhas ouvido?

EA : Não.

T: Também nunca tinhas ouvido? Então nunca tinhas visto nem as pinturas, nem nunca tinhas ouvido aquele tipo de música?

EA : Sim.

T: Aquela música clássica já tinhas ouvido alguma coisa parecida com ...?

EA : Já (interrompe)

T:... Vivaldi? E lembras-te doutras coisas que tenhas ouvido?

EA : Hmm (esfrega as mãos e respira fundo – fica nervoso)

T: Não te lembras do nome! Mas foi em casa que tu ouviste?

EA : Não foi no... (pausa)... no conservatório

T: No conservatório de música? Tu andas no conservatório de música?

EA : Sim

T: Ah! E ouviste esse tipo de música lá?

EA : Sim

T: Ah, muito bem! Então nunca viste as pinturas, não foi?

EA : Sim

T: Nem ouviste Vivaldi, mas ouviste uma coisa parecida?

EA : Sim.

T: Muito bem. Eu não sabia que andavas no conservatório de música! Estás a aprender algum instrumento?

EA : Sim, flauta.

T: Estás a aprender flauta? E já sabes tocar bem?

EA : Algumas músicas.

T: Algumas! ... E tu sabes o que é uma obra de arte?

EA : Sei.

T: Sabes? O que é que é para ti uma obra de arte? O que achas que é?

EA : É uma coisa que os pintores ou escultores tenham feito que seja novo

T: Que os escultores tenham feito, mas que seja novo, não é?

EA : Sim

T: Ou seja, não é nada repetido? Não é?

EA : Sim.

T: E tu lembras-te de alguma obra de arte que tenhas visto na aula de inglês?

EA : Sim .(respira fundo – alívio)

T: Qual é que era?

EA : Dos quadros.

T: Dos quadros! E de quem eram os quadros, já te lembras?

EA : Arcimboldo

T: Arcimboldo, muito bem! E o que é que tu aprendeste com os quadros? Quando tu viste os quadros ou quando ouviste música o que é que tu aprendeste? O que é que mudou?

EA : Mudou o meu sentido de humor.

T: O teu sentido de amor, foi?

EA : Não, humor.

T: O teu sentido de humor?

EA : Sim

T: Ah o teu sentido de humor! Ok muito bem, mas como é que sentiste?

EA : Bem

T: Ficaste a sentir-te bem! E a música de Vivaldi que ouviste nas aulas, achas que isso é uma obra de arte?

EA : Sim.

T: Achas que sim? E por que razão achas que é?

EA : Porque é uma música... (pausa) ... foi uma música criada por Vivaldi.

T: Porque foi uma música criada por ele! E aquelas músicas que tu ouves na rádio, achas que são obras de arte?

EA : (pensa, respira) Mais ou menos.

T: Mais ou menos porquê?

EA : Porque ... porque.. Hmmm

T: O que é que achas? Achas que é ou se achas que não é o que falta naquela música para ser uma obra de arte?

EA : Hmmm (para e pensa)...

T: Ou achas que é uma obra de arte ?

EA : Respira fundo) acho que é.

T: Achas que é uma obra de arte, muito bem! E o que é que foi mais difícil no projeto "quadros musicais"? Quando a professora pôs a música de Vivaldi e vos pediu para imaginarem e desenharem o que vocês viam, o que sentiam. O que é que foi mais difícil para ti quando a "teacher" pediu isso?

EA : Foi a ... o ... Foi o... o que é que nos... a que é que nos sabia.

T: Tu sentias algumas coisas, mas não conseguias passar para o desenho é isso?

EA : Sim.

T: Isso é que foi mais difícil? Foi não conseguir desenhar tudo aquilo que estavas a sentir, é isso, e a ver?

EA : É

T: Muito bem... E o que é que foi mais fácil?

EA : Hmm foi...

T: O que foi mais fácil disso que estavas a fazer? O que é que achas?

EA : Acho que foi mais fácil ouvir a música e... imaginar?

T: E como é que tu te sentes depois de fazer todos os trabalhos que fizeste na aula de Inglês?

EA : Que as aulas de inglês foram muito fixes

T: Muito fixes?! Porque é que achas que foram assim muito fixes?

EA : Porque fizemos algumas coisas que eu nunca tinha feito na vida.

T: Oh, muito bem!... Pronto, já acabou a entrevista... Foi fácil não foi?

EA : Foi.

Entrevistado B

Sexo feminino

Teresa: Sabes que a “teacher” está na escola?

Entrevistado B: (sorri)

T: A “teacher” está a estudar também. E para o meu estudo eu quero perceber como foram as aulas de Inglês se vocês gostaram, se não gostaram o que é que foi diferente etc, está bem, pode ser?

EB: Sim.

T: Então vamos lá... Quanto anos é que tu tens?

EB: Oito.

T: Oito, em inglês como é que é?

EB: (conta pelos dedos) Eight.

T: Eight . Em que ano é que tu estás?

EB: Segundo.

T: No segundo ano. É a primeira vez que tens inglês?

EB: Não.

T: É a segunda, não é? Tiveste no primeiro ano?

EB: Consigo não. Mas...

T: Eu percebi, mas com outra professora, não foi?

EB: Sim.

T: Já tiveste inglês, ok, muito bem! E agora vais ter que pensar quais foram as atividades que mais gostaste de fazer nas aulas de inglês.

EB: A arte.

T: Foi sobre a arte, foi?! O que é que tu gostaste mais? Dos quadros, da música... O que é que tu gostaste mais?

EB: Das duas coisas.

T: Das duas coisas?! E o que é que viste nas aulas ou fizeste nas aulas de inglês que tu nunca tinhas feito, nunca tinhas visto, nunca tinhas ouvido (pausa para o entrevistado pensar). Assim uma coisa que nunca tinhas visto ou que nunca tinhas feito?

EB: A música do António Vivaldi.

T: Nunca tinhas ouvido a música de António Vivaldi?

EB: (abana com a cabeça em negação)

T: E gostaste do que fizemos com a música de António Vivaldi?

EB: Sim.

T: O que é que gostaste mais de fazer com a música de António Vivaldi?

EB: Fazer os jogos.

T: Qual é que foi o jogo que gostaste de fazer com a música de António Vivaldi?

EB: Foi... (pausa)

T: Fizemos aquele com os olhos vendados, depois fizemos aquele que vocês tinham de selecionar os cartões com os sentimentos de acordo com o que sentiam...

EB: (Interrompe) Foi o dos sentimentos.

T: Foi o dos sentimentos? Muito bem! (pausa) Sabes o que é uma obra de arte? O que é que tu achas? Sabes o que é?

EB: (Ar pensativo e encolhe os ombros)

T: Não sabes o que é uma obra de arte? Quando há pouco falaste em Arte? O que achas que é Arte?

EB: É pinturas.

T: E lembras-te de alguma obra de arte que tenhas visto na aula de inglês?

EB: (Pausa) A obra de arte dos pintores.

T: E lembras-te qual foi o pintor que nós levamos para a sala de aula? Aquelas pinturas de quem eram? Lembras-te como é que se chamava aquele pintor?

EB: Não.

T: Era o Arcim...?

EB: Arcimboldo?

T: Arcimboldo, sim. Então, nunca tinhas visto aquelas pinturas, pois não?

EB: Não.

T: E o que é que tu aprendeste com as pinturas? O que é tu aprendeste que nunca tinhas vi...

EB: (Interrompe) os frutos

T: Os frutos, aprendeste os frutos com a pintura, não foi?

EB: Sim

T: E mais? Foi só os frutos que aprendeste com a pintura?

EB: Sim.

T: Olhaste para a pintura e o que é que tu sentiste?

EB: Senti-me feliz

T: Sentiste-te feliz?

EB: (acena com a cabeça)

T: E a música de Vivaldi que ouviste nas aulas achas que é uma obra de arte? (pausa) Aquela música de Vivaldi, achas que é uma obra de arte ou achas que não?

EB: Eu acho que... sim

T: Por que é que achas que a música de Vivaldi é uma obra de arte?

EB: Porque a música... porque a música... parece mesmo de arte.

T: Parece mesmo arte? Assim...

EB: (interrompe)... parecem músicas de arte.

T: E costumavas ouvir música assim?

EB: Não.

T: Não costumavas pois não?

EB: Não

T: É uma coisa que nunca tinhas ouvido, pois não?

EB: Não.

T: Por isso é que tu achas que é uma obra de arte?

EB: Sim

T: Foi a primeira vez que ouviste uma música assim?

EB: Sim, foi.

T: E no projeto “Quadros Musicais” o que é que foi mais difícil quando a professora pediu para desenhares o que estavas a imaginar ao som da música de Vivaldi, aquilo que estavas a ver, o que estavas a cheirar, o que estavas a sentir...

EB: Foi o cheiro.

T: Foi o cheiro? Esse foi o mais difícil, não foi?

EB: Sim.

T: E o que é que foi mais fácil?

EB: Foi a.. audição

T: O que ouvias, não era?

EB: Sim.

T: E como é que te sentes, quando pensas nos trabalhos que fizeste em inglês? Nas coisas que fizeste em inglês este ano?

EB: Eu gosto muito do inglês.

T: Gostas muito do inglês?

EB: Sim.

T: E assim das coisas que fizeste em inglês, o que é que achas que foi diferente ou que te fez sentir melhor?

EB: (silêncio)

T: Quando foste para casa a pensar no inglês ou nas coisas que fizeste, o que te fez sentir mais orgulhosa? Algo que pensaste que não conseguias fazer e conseguiste.

EB: Foi, foi fazer as obras de arte.

T: Com a plasticina?

EB: Sim.

T: Foi? Foi o que te deixou mais orgulhosa?

EB: Sim.

T: Muito bem e acabamos a entrevista.

Entrevistado C

Sexo feminino

Teresa: Primeira pergunta... A “teacher” já te explicou um bocadinho por que é que está a fazer esta entrevista, já entendeste?

Entrevistado C: Sim

T: Pronto... vamos perceber o que é que gostaste mais... Como é que foram as aulas de inglês e a “teacher” vai-te fazer algumas perguntas, está bem?

EC: Sim.

T: Quantos anos tens?

EC: Sete.

T: E em que ano é estás?

EC: Segundo.

T: No segundo ano, claro. É a primeira vez que tens inglês?

EC: Não

T: Ou já tiveste noutro ano?

EC: Sim.

T: Então é a segunda vez, não é?

EC: É.

T: Agora vais pensar que atividades mais gostaste de fazer nas aulas de Inglês?

EC: (Silêncio)

T: Pensa em tudo que fizeste em inglês e diz-me o que é que mais gostaste?

EC: Daquele jogo das músicas... que nós sentimos e tínhamos que ir para a alegria, tristeza...

T: O jogo dos sentimentos com aquela música... E lembras-te que música era? Quem era o autor dessa música?

EC: Sim.

T: Quem é que compôs essa música?

EC: Era... hmm...

T: António ...

EC: António Vivaldi

T: Muito bem. Boa. E o que é que tu viste ou fizeste nas aulas de inglês que nunca tinhas visto ou nunca tinhas feito? (pausa para o entrevistado pensar) Coisas que tivesses visto ou ouvido, que nunca tinhas ouvido ou que nunca tinhas visto? Foi a primeira vez.

EC: (pausa) Aquelas caras feitas de frutos.

T: Aquelas caras feitas de frutos? Isso era uma pintura, lembra-te de quem era?

EC: Si...não

T: Não?

EC: Não.

T: A “teacher” disse o nome dele lembra-te? Ele era italiano, português, francês?

EC: Italiano.

T: Era italiano e era o Giuseppe Arcim...

EC: ...Boldo

T: Arcimboldo, muito bem. E tu nunca tinhas visto pinturas assim?

EC: Não.

T: E tu sabes o que é uma obra de arte?

EC: Eh, sei.

T: O que é para ti uma obra de arte?

EC: É quando as pessoas imaginam coisas e desenham.

T: Ah, então, quando tu fazes um desenho estás a fazer uma obra de arte?

EC: Sim

T: E lembra-te de alguma obra de arte que tenhas visto na aula de inglês?

EC: (pausa) Aquela obra de arte que tínhamos um livrinho e depois tinha uma coisinha assim (usa gestos para explicar) e depois desenhávamos uma coisinha e metemos...

T: (interrompe) Um transporte?

EC: Sim, e depois metemos lá.

T: E tu lembra-te como se chamava esse pintor?

EC: Hmm (pensa), não.

T: Era Van Gogh. Era no livro dos transportes, não era?

EC: Era.

T: Vocês tinham que desenhar um transporte e pôr naquela pintura?

EC: Sim.

T: E nessa pintura, conseguiste decidir logo qual era o transporte que querias ou tiveste que pensar um bocadinho?

EC: Não tive que pensar um bocadinho.

T: E foi difícil decidires?

EC: Não.

T: Não? E qual foi o transporte que escolheste, lembras-te?

EC: Foi uma bicicleta.

T: Uma bicicleta? E por que é que achas que a bicicleta ficava bem naquela pintura?

EC: Porque as aldeias são antigas... usa-se mais bicicletas.

T: Pois não havia carros nem havia essas coisas... nem aviões. Então, achavas que aquela pintura era uma aldeia?

EC: sim.

T: Ok muito bem. E o que é que tu aprendeste com as pinturas? Com Arcimboldo, com esta pintura de van Gogh? O que é que aprendeste?

EC: (silêncio)

T: O que é que achas que mudou em ti a partir do momento que começaste a ver pinturas e obras de arte?

EC: (silêncio)

T: O que é que fizeste que nunca tinhas feito?

EC: Uma obra de arte.

T: Tu fizeste uma obra de arte?

EC: Sim.

T: Sim? Qual foi a obra de arte que fizeste?

EC: Na aula passada estivemos a fazer isso.

T: Ah então é o trabalho com a plasticina?

EC: Sim.

T: Estiveste a fazer uma obra de arte? E como é que te sentes?

EC: Bem.

T: Sentes-te bem? Sentes-te orgulhosa?

EC: Sim.

T: Sentes? E a música de Vivaldi que ouviste nas aulas achas que isso é uma obra de arte?

EC: Acho.

T: Por que é que achas que é uma obra de arte?

EC: Porque ... porque...

T: Achas que essa música é uma obra de arte?

EC: Porque tem aqueles (canta) Tan ta ra ran, tan ta ra ran

T: (ri) Tem aquele tan ta ra ran (repete cantando)?

EC: Sim.

T: É? E tu já ouviste alguma música parecida com essa ou foi a primeira vez que ouviste, na aula de inglês?

EC: Já tinha ouvido essa música.

T: E onde é que tinhas ouvido esse tipo de música sem ser na aula de inglês?

EC: Hmm em vídeos

T: Viste em vídeos? Em casa?

EC: Sim.

T: Foram os teus pais que te mostraram?

EC: Sim.

T: Foi? E lembras-te como era o vídeo?

EC: Hmm... não.

T: E lembras-te da música?

EC: Sim.

T: Era assim diferente?

EC: (acena com a cabeça)

T: E gostaste?

EC: Gostei.

T: Muito bem e o que foi mais difícil quando a “teacher” vos pediu para desenharem o que vocês viam, o que cheiravam, o que vocês provavam, o que vocês ouviam, lembraste disso?

EC: Sim.

T: Aquilo que a “teacher” pediu quando vocês estavam a ouvir música de Vivaldi.

EC: Sim.

T: E o que é que foi mais difícil para ti?

EC: A comida.

T: Foi imaginar o que estavas a provar, o gosto? Foi o mais difícil?

EC: Sim.

T: Foi o gosto, provar?...

EC: Sim.

T: Esse foi o mais difícil e o que é que foi mais fácil?

EB: Foi a... ver o que é que era a imagem.

T: Ver, não é? O mais fácil foi ver?

EB: Sim.

T: E como é que te sentes, quando pensas nas coisas todas que fizeste em inglês? Nos trabalhos todos que fizeste em inglês?

EB: Sinto-me orgulhosa.

T: Senteste-te orgulhosa? Muito bem. E de todos os trabalhos que fizeste em Inglês qual é que gostaste mais, qual é que te sentiste melhor fazer?

EC: O da Plasticina

T: Foi o trabalho com a plasticina?

EC: Sim

T: Acabámos a entrevista.

Entrevistado D

Sexo masculino

Teresa: A “teacher” está a fazer um estudo, está a estudar numa escola que se chama Escola Superior de Educação do Porto, e está a fazer um estudo. Então vai fazer algumas perguntas sobre as aulas de Inglês.

Primeiro, quantos anos tens?

Entrevistado D: Oito.

T: Oito, Já fizeste oito?

ED: Já.

T: Quando é que foi?

ED: 16 de janeiro.

T: Ah pois já foi há muito. E em que ano estás?

ED: No segundo.

T: No segundo ano. É a primeira vez que tens inglês?

ED: Não

T: Já tiveste o ano passado, não foi? (pausa) Ok agora vais ter que pensar um bocadinho, vais pensar nas aulas de Inglês e dizer-me que atividades mais gostaste de fazer?

ED: Neste período?

T: Sim.. O que é que mais gostaste de fazer daquelas coisas todas que fizemos nas aulas de Inglês?

ED: Foi quando a “teacher” meteu as obras de arte do pintor nas paredes e nós tínhamos uma fruta ou um legume e tínhamos que ir metendo por baixo da estação.

T: Ah ,muito bem e tinham que ver onde estava esse fruto, não é?

EC: Sim.

T: E agora pensa... o que é que tu viste ou fizeste nas aulas de inglês que nunca tinhas visto ou nunca tinhas feito? Foi a primeira vez que viste ou fizeste. Assim uma coisa que tenha sido diferente que nunca fizeste ou que nunca ouviste.

ED: (Silêncio)

T: Algo que nunca tinhas experimentado, nunca tinhas visto, nunca tinhas feito...

ED: (pausa) Nunca... vi aquelas pinturas...

T: (interrompe) as pinturas... nunca tinhas visto pinturas assim, pois não?

ED: Não.

T: Já foste a algum museu?

ED: (abana com a cabeça em negação)

T: Nunca foste ao museu e nunca viste uma pintura assim?

ED: Não.

T: Ok muito bem.. E mais alguma coisa que te lembras que tenha sido a primeira vez que tenhas visto, que tenhas ouvido?

Ed: As músicas de António Vivaldi.

T: Também nunca tinhas ouvido?

ED: Não.

T: E em casa... nunca ouviste músicas assim?

ED: Não.

T: E gostaste daquelas músicas?

ED: (acena com a cabeça) Sim.

T: E se eu te perguntar o que é uma obra de arte, sabes responder?

ED: Sei.

T: Sabes? O que é para ti uma obra de arte?

ED: Um pintura que uma pessoa pinta...(pausa)... quando uma pessoa vê mais ou menos que gosta da pintura... e...

T: E...Por exemplo quando tu fazes um desenho, achas que é uma obra de arte?

ED: Sim

T: Achas que é uma obra de arte quando fazes um desenho?

ED: Sim.

T: Por que é que achas que é uma obra de arte?

ED: (Pausa para pensar) Porque acho que sei desenhar bem. Eu e os colegas meus.

T: Então uma obra de arte é desenhar bem?

ED: Sim.

T: É... E tu lembras-te de alguma obra de arte que tenhas visto na aula de inglês?

ED: Aquelas do pintor que pintava ... enfeitava... tipo caras com fruta.

T: E lembras-te como é que ele se chamava?

ED: (ar pensativo) Ar... Arcim...Boldo

T: Arcimboldo. Era Giuseppe Arcimboldo, lembras-te? E lembras-te se era português, francês, italiano?...

ED: Era italiano.

T: Italiano, muito bem! E o que é que tu aprendeste com estas obras de arte? O que é que foi diferente para ti?

ED: Aprendi que era possível nós fazermos frutas e com essas frutas... inventar, enfeitarmos as caras.

T: Fazer uma cara, não era?

ED: Sim.

T: E a música de Vivaldi que ouviste nas aulas achas que isso é uma obra de arte?

ED: Sim.

T: Achas? Por que é que achas que aquela música é uma obra de arte?

ED: Porque é muito bonita a música

T: E o que é que foi mais difícil naquele projeto que nós fizemos que chamamos "quadros musicais", em que a "teacher" vos pediu para desenharem o que viam, ouviam, cheiravam e provavam, o gosto?

ED: Aaa...

T: (interrompe) Quando a professora pôs a música de Vivaldi, o que foi mais difícil para vocês fazerem nessa parte?

ED: Foi a... Ai (silêncio)

T: Tu lembras-te de teres feito isso?

ED: (Acena com a cabeça)

T: Então vocês ouviam a música de Vivaldi, não era? Depois tinham que imaginar o que é que estavam a ver, a que é que cheirava, qual era o gosto, o que é que vocês ouvi...

ED: (interrompe) eu acho que o que foi mais difícil foi sentir o cheiro.

T: O cheiro foi o mais difícil? E qual é que foi o mais fácil?

Ed: Hmm, hmm ... o... aquilo de apalpar... o tato foi mais fácil.

T: Foi mais fácil? Mas vocês tinham que dizer o que viam, o que ouviam, o que vocês cheiravam, o gosto. Desses todos qual foi mais fácil?

ED: Foi ver.

T: Foi ver... foi o mais fácil? Aquilo que vocês estavam a ver... Quando pensas nos trabalhos todos que fizeste em inglês, como é que te sentes? O que é que tu sentes nos trabalhos que fizeste?

ED: Sinto-me orgulhoso.

T: Orgulhoso? Havia algum trabalho que tu pensaste que não ias conseguir e quando começaste pensaste «Olha, eu até consigo fazer»?

ED: (acena com a cabeça)

T: Qual foi?

ED: Foi... foi...aqueles das plasticinas que estamos a acabar.

T: O da plasticina, esse é o que te deixou mais orgulhoso, pois achavas que não conseguias fazer e viste o resultado e ficaste contente, é isso?

ED: Sim.

T: Pronto, acabou a entrevista.

Entrevistado E

Sexo feminino

Teresa: A "teacher" está numa escola a estudar, sabias?

Entrevistado E: Siiim.

T: E está a fazer um estudo para tentar perceber o que é que vocês mais gostam de fazer nas aulas, aquilo que vos deixa mais feliz, o que vocês menos gostam de fazer nas aulas... E é esse género de perguntas que vou fazer? Pode ser?

EE: Sim.

T: Primeiro, quantos anos é que tu tens?

EE: Oito.

T: Oito? E em que ano é que estás?

ED: No segundo .

T: No segundo ano. E é a primeira vez que tens inglês?

ED: Não.

T: Já tiveste o ano passado, não foi?

EE: (Acena com a cabeça)

T: Ok muito bem! E agora vais pensar um bocadinho sobre quais foram as atividades que mais gostaste de fazer em Inglês?

EE: (silêncio)

T: Das coisas todas que nós fizemos nas aulas de Inglês, o que é que tu mais gostaste?

EE: (silêncio)

T: Pensa assim um bocadinho.

EE: (silêncio)

T: Consegues selecionar? É difícil?

EE: Aquele jogo de nós ouvirmos a música e irmos para o sítio...(pausa)

T: Aquele sobre os sentimentos ou sobre os frutos, como é que era?

EE: O que tinha os sentimentos

T: O jogo dos sentimentos, em que ouvias uma música... Lembras-te que música era?

EE: (silêncio)

T: Lembras-te como é que era essa música? Lembras-te como é se chamava o compositor que criou essa música?

EE: António Vivaldi?

T: Boa, muito bem! Era António Vivaldi, muito bem! Era a música de Vivaldi. E o que é que tu viste ou fizeste nas aulas de Inglês que nunca tinhas visto ou nunca tinhas feito?

EE: (silêncio)

T: Assim uma coisa que foi diferente: que nunca tinhas visto, que nunca tinhas ouvido, que nunca tinhas feito?

EE: Aquele que nós desenhamos uns números e uns estavam a fazer ... a tirar fotografias e a fazer aquela música ... (pausa – não se lembra do nome)

T: Estás a dizer a música da rima “one, two, buckle my shoe”?

EE: (acena com a cabeça)

T: Ah essa foi no 1º período. E este período?

EE: (silêncio)

T: Essa era uma rima, não era? E o que é que foi mais diferente (pausa) neste período? Lembras-te deste período, o que é que nós fizemos?

EE: (silêncio)

T: Assim coisas que tu tenhas visto, que viste pela primeira vez? Assim uma coisa que tu viste que nunca tenhas visto.

EE: As pinturas...

T: As pinturas! Já tinhas visto pinturas assim?

EE: Não

T: Não! Então foi a primeira vez que viste pinturas assim?

EE: (acena com a cabeça)

T: E por que é que elas são diferentes?

EE: (silêncio)

T: Tu alguma vez foste a um museu ver pinturas?

EE: Não.

T: Não, nunca foste a um museu? E também nunca viste nenhum quadro, nenhuma pintura assim diferente?

EE: Já, mas (pausa)...

T: Onde é que tu viste? Lembras-te?

EE: (silêncio)

T: Onde é que tu viste pinturas ou quadros?

EE: (silêncio)

T: Tens algum em casa?

EE: Não.

T: E também nunca viste em nenhum museu? Já foste a algum sítio ver pinturas?

EE: Não, mas fui... (pausa) ... à beira da Biblioteca da Maia.

T: Ah foste a uma exposição na Biblioteca da Maia? E tinha lá?

EE: Sim.

T: E o que é que tu sentiste ao ver aquilo?

EE: (silêncio)

T: E o que é que gostaste mais?

EE: Gostei de ver as pinturas estranhas...

T: Era tudo estranho? Ficavas com uma sensação que não percebias nada?

EE: Não.

T: Não? E entendeste alguma coisa depois de olhar muito tempo?

EE: Entendi um bocadinho.

T: Entendeste um bocadinho? E das pinturas que nós vimos na aula, elas eram estranhas também?

EE: Eram.

T: Eram? Por que é que eram estranhas?

EE: Porque era a cara de uma pessoa feita com frutos, flores...

T: E nunca tinhas visto?

EE: Não.

T: E lembras-te de alguma obra de arte que tenhas visto na aula de Inglês?

EE: (silêncio)

T: Estivemos a falar das pinturas, lembras-te como é que se chamava esse pintor?

EE: (Abana com a cabeça)

T: Não? Era Arcim... (pausa)

EE: (silêncio)

T: Arcimboldo. E tu sabes o que é uma obra de arte?

EE: Sei.

T: O que é que é?

EE: Sei... é...é umas...hmmm... de fazer... é umas...

T: O que é que achas que é uma obra de arte para ti?

EE: É nós fazermos alguma coisa, tipo fazermos máscaras... máscaras de barro...

T: Achas que isso é uma obra de arte?

EE: Sim.

T: E tu achas que consegues fazer uma obra de arte?

EE: Sim

T: Sim! Muito Bem! E então quais as obras de arte que tu te lembras que nós vimos em Inglês?

EE: (silêncio)

T: Já falaste de uma, qual é que era? Tu disseste que era estranha.

EE: As pinturas?

T: As pinturas. E lembras-te de mais alguma coisa?

EE: (silêncio)

T: O que é que tu aprendeste com estas coisas estranhas?

EE: (silêncio)

T: O que achas que foi diferente para ti?

EE: (silêncio)

T: O que é tu gostaste quando viste estas pinturas?

EE: Era um... (pausa)

T: Ficaste curiosa?

EE: Fiquei.

T: Ficaste? O que é que tu querias saber das pinturas quando as viste pela primeira vez?

EE: (pausa) Queria saber como é que conseguiam pintar aquilo.

T: Que frutos tinham ali, como é que conseguiram formar uma cara, não é? Muito bem! E a música de Vivaldi achas que é uma obra de arte?

EE: Sim.

T: Achas? Por que é que achas que aquela música é uma obra de arte?

EE: Porque o que nós fazemos para nós que é novo é uma obra de arte.

T: O que é novo é uma obra de arte, é isso?

EE: Que nós fazemos, sim.

T: Muito bem! Lembras-te quando nós fizemos os "quadros musicais", quando a "teacher" vos pediu para ouvir a música de Vivaldi e imaginar o que vocês viam, o que cheiravam, o que ouviam, a que é que...

EE: (interrompe) Eu faltei nessa aula.

T: Ah, tu faltaste nessa aula. Mas na outra aula fizemos novamente o exercício com a música porque ainda faltavam ver alguns sentidos?

EE: Faltavam.

T: E lembras-te de termos falado um bocadinho sobre isso?

EE: Siim.

T: E lembras-te sobre o que foi mais difícil imaginar? Quando se ouvia a música, o que é achas que era mais difícil: o que vias, o que ouvias, o que cheiravas, o que provavas? O que é que era mais difícil?

EE: O que provava

T: O que estavas a provar era o mais difícil de imaginar com a música. E o que é que era mais fácil?

EE. O que ouvia.

T: O que ouvias era o mais fácil?

EE: Sim

T: E como te sentes quando pensas nos trabalhos que fizeste na aula de Inglês? Em todos os trabalhos que fizeste na aula de inglês?

EE: (silêncio)

T: Há assim algum que tu pensas que não conseguias fazer e que ficaste orgulhosa por conseguires fazê-lo? Foi assim diferente.

EE: (silêncio)

T: O que é que achas que foi, dos trabalhos que fizeste, o que te fez sentir melhor?

EE: (silêncio)

T: Consegues imaginar qual é que foi?

EE: (silêncio longo)

T: Pensa lá nas coisas todas que fizemos nas aulas de Inglês, aquele trabalho que te deixou mais orgulhosa? Aquele que pensavas que não conseguias e até conseguiste fazer?

EE: (silêncio)

T: Consegues imaginar alguma coisa?

EE: (silêncio longo)

T: Desde o início das aulas deste período vocês fizeram várias coisas: fizeram os tais desenhos daquilo que ouviam, daquilo que vocês sentiam, imaginavam; estão a fazer agora o trabalho com a plasticina, não é? Para retratar os quadros, fizeram também alguns desenhos para ilustrar as músicas, os sentimentos, fizeram os objectos de sala de aula; fizeram a música com os dedos sobre a família. Qual foi o que te deixou mais orgulhosa, porque achavas que não conseguias.

EE: (pausa) Este das plasticinas.

T: Este da plasticina? É o que foi mais interessante para ti?

EE: É.

T: É? Por que é que é este? Achas que não conseguias fazer aquilo que fizeste?

EE: Sim.

T: É diferente? Achas que o que fizeste é uma obra de arte?

EE: Sim.

T: E sentes-te orgulhosa de estares a fazer uma obra de arte?

EE: Sim.

T: Pronto, acabamos a entrevista.

Entrevistado F

Sexo feminino

Teresa: A “teacher” está a fazer um estudo numa escola que se chama Escola Superior de Educação, e quer perceber o que é que vocês mais gostam, o que é que vocês menos gostam e vai fazer algumas perguntas, ok?

Entrevistado F: (acena com a cabeça)

T: Então vamos lá! Primeiro quantos anos é que tu tens?

EF: Oito.

T: Tens oito e estás em que ano?

EF: Segundo.

T: No segundo ano e é a primeira vez que tens Inglês?

EF: Não.

T: Não. Já tiveste inglês quando?

EF: O ano passado.

T: O ano passado, sim?

EF: (Acena com a cabeça)

T: Agora vais ter que pensar um bocadinho ... vais pensar quais foram as atividades que tu mais gostaste de fazer nas aulas de Inglês?

EF: (silêncio)

T: Pensa um bocadinho nas atividades que mais gostaste de fazer nas aulas de Inglês.

EF: (silêncio)

T: O que é que foi mais interessante para ti?

EF: Quando estávamos a ouvir a música... (pausa)

T: ... a ouvir a música e depois o que é que tinham que fazer?

EF: Ir para o cartaz do sentimento...

T: Ir para o cartão de acordo com o que estavam a sentir, não é?

EF: ou das estações.

T: Ou das estações? Fizemos dois jogos.

EF: E também gostei daqueles dos frutos.

T: Hmm, quais das pinturas?

EF: Não, aquele que nós tínhamos de meter o fruto na estação a que pertencia.

T: Pois, e a estação era aquela pintura?

EF: (silêncio)

T: Não era aquela pintura?

EF: E gostei mais de uma coisa, aquilo da plasticina que nós colamos no cartaz.

T: Ahh! Aquele trabalho que vocês fizeram com a plasticina, não é?

EF: Sim.

T: Gostaste de fazer isso?

EF: (Acena com a cabeça)

T: E o que é que tu viste ou fizeste nas aulas de inglês que nunca tinhas visto ou nunca tinhas feito? Que foi assim diferente.

EF: (silêncio)

T: Consegues lembrar-te?

EF: Sim, aquilo da plasticina nunca tinha feito.

T: Nunca tinhas feito nada assim? E foi diferente?

EF: Sim.

T: E sabes o que é uma obra de arte?

EF: Hmm (pausa)

T: Tens uma ideia? Mais ou menos... O que é que achas que é uma obra de arte para ti?

EF: Um quadro com um desenho bonito.

T: Hmm, um quadro com desenho bonito, não é?

EF: Sim.

T: E tu achas que aquela música que nós ouvimos de Vivaldi é uma obra de arte?

EF: (acena com a cabeça hesitante)

T: Achas que sim? Por que é que achas que é uma obra de arte?

EF: Hmm... porque é gira.

T: Por que é bonita?

EF: Sim.

T: E aquelas músicas que tu ouves na rádio, que tu ouves no carro, achas que também são obras de arte?

EF: Hmm... não.

T: Por que é que achas que não são?

EF: São diferentes.

T: São diferentes?

EF: Nas do rádio eles cantam, nas outras é só os instrumentos.

T: Ah e então achas que por ter apenas instrumentos é que é uma obra de arte?

EF: Sim.

T: Hmm, muito bem! E tu lembras-te de alguma obra de arte que tenhas visto ou ouvido na aula de Inglês?

EF: (silêncio)

T: Achas que a “teacher” levou alguma obra de arte para a aula?

EF: (silêncio)

T: O que é que achas?

EF: O ... (pausa)... os cartazes.

T: Aqueles cartazes com umas pinturas? Lembras-te de quem eram essas pinturas? Quem era o pintor?

EF: Não.

T: Não te lembras? Era o Ar...

EF: (silêncio)

T: E se eu te perguntar a nacionalidade, sabes-me dizer que nacionalidade ele era?

EE: Não sei o que é nacionalidade.

T: Nacionalidade é de que país ele era?

EF: Itália.

T: Era? Lembras-te que ele era de Itália, não te lembras é do nome, não é?

EF: É.

T: Era Arcimboldo. E o que é que tu aprendeste com estas pinturas?

EF: Hmm... a que estação pertencem os frutos e os legumes.

T: A estação, os frutos e os legumes, não foi?

EF: Foi.

T: E o que é que foi mais difícil quando a “teacher” vos pediu para desenharem um “quadro musical”? Vocês tinham que desenhar o que imaginavam com a música de Vivaldi, desenharam o que viam, ouviam, cheiravam e o que é que provavam. O que é que foi mais difícil para ti quando a “teacher” pediu isso?

EF: (pausa) O paladar.

T: O paladar foi o mais difícil e o que é que foi mais fácil?

EF: Hmmm (pausa) Aquilo de ouvir.

T: Ouvir foi o mais fácil de todos?

EF: (acena com a cabeça)

T: E tu já viste alguma obra de arte para além das aulas de Inglês? Já tinhas visto alguma pintura? Já tinhas ido a algum museu?

EF: Já vi muitas pinturas no meu tablet.

T: No tablet? Mas já tinhas visto isso antes da “teacher” levar isso para as aulas ou começaste a ver depois?

EF: Antes.

T: Já tinhas visto antes e tu gostas de ver pinturas? Lembras-te de alguma pintura que tenhas visto no tablet que tenhas gostado?

EF: Eu sabia o nome da pintura, mas agora já não me lembro.

T: Mas consegues descrever como é que era a pintura?

EF: Hmmm... não.

T: Não te lembras? Nem te lembras do nome do pintor?

EF: Hmmm não.

T: E a pintura era estranha? Era um retrato de alguém ou de alguma coi...

EF: (interrompe) Era estranha.

T: Era estranha? Tinha alguma coisa estranha que tu te lembres?

EF: Hmm... tinha assim ... um... tipo... tipo uns cornos.

T: (interrompe) Uns cornos?

EF: ...Uns cornos pequenos.

T: E como é encontraste essas pinturas? Fizeste alguma pesquisa?

EF: Estava lá a pesquisar umas coisas.

T: E o que é que puseste na pesquisa? Que nome puseste na pesquisa?

EF: Estava a pesquisar jogos coiso Tory e de repente apareceu-me aquilo, um Jota.

T: Então era qualquer coisa começada por Jota, não é?

EF: É.

T: E Então apareceu aquilo? E o que é que tu sentiste...

EF: (interrompe) Apareceu lá pintura de “não sei quantos” e eu guardei e vi.

T: E o que é que tu sentiste quando viste essa pintura?

EF: Hmm...

T: Assustado? Feliz? Triste?

EF: Assustado.

T: Assustado, era? E como é que tu te sentes quando pensas nos trabalhos que fizeste na aula de Inglês? Quando estavas a fazer os trabalhos de Inglês como é que tu te sentias?

EF: Hmm... bem.

T: Sentias-te bem? E qual foi o trabalho que te fez sentir melhor? Mais bem-disposto ou mais orgulhoso?

EF: O cartaz com a plasticina.

T: O cartaz com a plasticina?

EF: Sim.

T: Foi aquele que te deixou mais orgulhoso, foi isso?

EF: Sim.

T: Pronto, acabamos a entrevista.

Entrevistado G

Sexo masculino

Teresa: Já te expliquei por que razão estamos a fazer esta entrevista, então vamos lá. Primeira pergunta: quantos anos é que tu tens?

Entrevistado G: Em Inglês?

T: Não precisas de dizer em Inglês, hoje vai ser tudo em Português.

EG: Seis.

T: Tens seis anos! Muito bem! E estás em que ano?

EG: Segundo.

T: No segundo ano. É a primeira vez que tens inglês este ano ou já tiveste?

EG: Já tive.

T: Já tiveste o ano passado, não foi?

EG: Sim.

T: Ok, muito bem! Agora vais pensar um bocadinho e vais dizer quais foram as atividades que mais gostaste de fazer na aula de Inglês?

EG: (pausa) Hmmm...

T: O que é que tu mais gostaste de fazer este período?

EG: De cantar, de fazer a caça ao ovo, de ouvir António Vivaldi e de andar a fazer jogos.

T: Os jogos quais? Que jogos estás a pensar?

EG: Aqueles jogos de música...

T: ... que vocês ouviam a música...

EG: (interrompe)... e depois tínhamos que ir para a estação do ano que a música estava a dar.

T: Hmm, ok muito bem! E o que é que ti viste ou fizeste nas aulas de Inglês que nunca tinhas visto ou nunca tinhas feito, foi assim diferente?

EG: Nada.

T: Já tinhas visto e já tinhas ouvido tudo? Não foi assim nada diferente?

EG: (interrompe) Ah foi os jogos e as músicas.

T: Já tinhas ouvido música assim?

EG: Não.

T: Não, nunca tinhas ouvido essa música, pois não?

EG: Não.

T: Qual é a música que nunca tinhas ouvido que estamos a fal...?

EG: (interrompe) a de António Vivaldi.

T: Ah nunca tinhas ouvido essa música?

EG: Pois não, mas também já aprendi os animais, tinha aprendido os animais.

T: Pois já tinhas aprendido os animais, mas nunca tinhas ouvido aquela música assim, pois não? Foi uma coisa diferente.

EG: Em Inglês não.

T: Pois em Inglês não? Mas já tinhas ouvido em casa esse tipo de música?

EG: Hmm... sim.

T: Já? Quem é que pôs essa música a tocar? Foste tu?

EG: Não, não foi em casa, foi mais no rádio.

T: Foi no rádio? Tu ouviste esta música no rádio?

EG: Sim.

T: Esta música tipo a de Vivaldi?

EG: Sim.

T: Ai é? E quem põem este tipo de música a tocar no rádio?

EG: Foi no carro.

T: No carro? No carro da tua...

EG: (interrompe) Foi a minha mãe que me pôs.

T: Foi, mas porquê? Tu pediste?

EG: Não, foi o carro que deu.

T: Foi o carro que deu essa música. Muito bem e tu gostaste de ouvir?

EG: Sim

T: E tu sabes o que é uma obra de arte?

EG: Sei.

T: O que é que é uma obra de arte?

EG: É uma pintura muito bonita que todas as pessoas gostam.

T: Ah muito bem... E tu lembras-te de alguma obra de arte que a professora tenha levado para a aula de Inglês?

EG: Sim.

T: Qual foi?

EG: A obra de arte da pintura com ... os frutos.

T: Hmm e lembras-te como é que se chamava o pintor?

EG: Hmm... não.

T: Não? Era o Ar...

EG: (silêncio)

T: Arcim...

EG: Arcinto?

T: (ri) Não, Era Arcimboldo. E tu lembras-te de que país é que ele era?

EG: De África do Sul.

T: Era de África do Sul? Achas...

EG: (interrompe) Não de Itália, de Itália.

T: Ah ok era de Itália! Muito bem! Olha e que é que tu aprendeste com aquela pintura dos frutos de Arcimboldo?

INCOMPLETO

Entrevistado H

Sexo masculino

Teresa: Então a “teacher” vai-te fazer umas perguntas sobre o estudo que está a fazer, pode ser?

Entrevistado H: (Acena com a cabeça)

T: Pode ser? Então vamos lá! Primeira pergunta: quantos anos é que tu tens?

EH: Seis.

T: Tens seis anos! Muito bem! E em que ano é que tu estás? Estás no...

EH: Primeiro.

T: No primeiro ano e é a primeira vez que tens inglês?

EH: Não.

T: Não. Quando é que tiveste Inglês? (pausa) Já tiveste quando andavas na Pré?

EH: Ah não.

T: Então é o primeiro ano que estás a aprender Inglês?

EH: Sim.

T: É? Pronto e agora vais pensar um bocadinho nas aulas de Inglês e vais pensar no que é que tu mais gostaste de fazer nas aulas de Inglês?

EH: (silêncio)

T: Já conseguis...

EH: (interrompe) De aprender aquelas coisas... assim...das estações do ano e nós temos que mudar para o sítio que nós achamos qual era a música.

T: Ah que vocês estavam a ouvir uma música, não era?

EH: E tínhamos que ir para os sítio que nós ... que era a música.

T: Hmm e tu lembras-te de quem era essa música?

EH: Hmm... António Vivaldi.

T: Ei! Muito bem! Ainda te lembras! Então tinhas que ouvir a música e ias para as estações do ano correspondentes àquela música, não era?

EH: Sim

T: Muito bem! E o que é que tu viste ou fizeste nas aulas, que nunca tinhas visto, nem tinhas feito?

EH: Não sei...

T: Pensa assim numa coisa que nunca tivesses visto ou que nunca tivesses ou...

EH: (interrompe) as caras dumas estações do ano.

T: Aquelas caras das estações do ano? Hmm! Mas as caras ou as pinturas?

EH: As caras das (postura afirmativa)... e as pinturas. As caras que estão nas pinturas de António Vivaldi, daquele... das coisas.

T: António Vivaldi era o músico, o pintor tinha outro nome que era Arcimboldo. Lembras-te de Arcimboldo?

EH: Sim.

T: Muito bem! Nunca tinhas visto assim aquelas caras, não era? E o que é que tinham as caras de especial?

EH: Ah?

T: E o que é que tinham aquelas caras... figuras de especial?

EH: Porque tinha os sentimentos.

T: Tinha os sentimentos e mais?

EH: Tinha os frutos, folhas e flores.

T: E tinha olhos e boca?

EH: Ah?

T: Tinhas olhos e boca?

EH: Tinha.

T: Mesmo?

EH: E bochechas.

T: E eram feitos de quê, os olhos e a boca?

EH: Os olhos, feijões...

T: (Ri)... Eram feitos de legumes, não eram mesmo uns olhos de verdade, pois não?

EH: (silêncio)

T: Ora bem e tu sabes o que é...

EH: (interrompe) As ervilhas eram a boca.

T: Pois eram, lembras-te? E tu sabes o que é que é uma obra de arte?

EH: Ah? Espera aí... O quê?

T: Tu sabes o que é uma obra de arte?

EH: Não.

T: Não, não sabes o que é! E sabes o que é a Arte?

EH: Ah... Não.

T: Não? Não tens ideia do que é?

EH: Não.

T: E achas que nós na aula vimos alguma coisa que se parecesse com Arte?

EH: Hmmm... não.

T: Achas que não? Achas que não vimos nada?

EH: Acho que não.

T: Achas que as pinturas não são obras de arte?

EH: Acho que sim.

T: Achas que sim, porquê?

EH: As pinturas do... do... dos coisas.

T: Dos pintores?

EH: (interrompe) Até daquele assim (com as mãos imita os bigodes de Salvador Dali).

T: Ah tu lembras-te de uma pintura que nós vimos daquele que tinha assim uns bigodes como estás a fazer, não era? Lembras-te como é que ele se chamava?

EH: Não.

T: Era Salvador... Da (pausa) Dali. Tinha assim uns bigodes, não era?

EH: Salvador Dali! E também aquele que tinha assim barba que estava no computador.

T: Ah o Van...

EH: O Van Valid

T: Van Gogh.

EH: Van Gogh.

T: Tu lembras-te dessas pinturas? E essas pinturas são uma obra de arte?

EH: São.

T: Então o que é que tu achas que é uma obra de arte?

EH: Pinturas.

T: Pinturas, achas que as obras de arte são pinturas, não é? (pausa) Mas tu também pintas, não pintas?

EH: (Acena com a cabeça)

T: E achas que também fazes uma obra de arte?

EH: Nós fazemos obras de arte com lápis de cor e lápis de cera.

T: Achas que também fazes uma obra de arte assim?

EH: (Acena com a cabeça)

T: Está bem! E o que é que tu aprendes com essas coisas?

EH: Aprender a pintar.

T: Aprendes a pintar e aprendes mais alguma coisa?

EH: Não.

T: Não? Só a pintar?

EH

T: Ai é? Por exemplo, aquela pintura do Arcimboldo que tinha os frutos, o que é que tu aprendeste com essa pintura, foi só a pintar?

EH: Já não me lembro como era a pintura dele.

T: Não te lembras, mas lembras-te que tinha uma cara, a forma de uma cara, mas que não tinha, nem olhos, nem boca, nem nariz, pois não? A cara era feita de quê?

EH: Legumes.

T: Os legumes e os frutos.

EH: E o bigode de que era?

T: O bigode era do outro pintor, o Salvador Dali, não era? (pausa) Lembras-te dessa pintura?

EH: E aquele que se chamava Vivaldi?

T: Vivaldi era o que compunha a música. Aquela música que nós...

EH: (interrompe) António Vivaldi.

T: António Vivaldi era o compositor da música ...

EH: (interrompe) Ah por falar em António, o meu visavô que está a viver com a minha avó, ele chama-se António.

T: Ah, mas não é Vivaldi.

EH: Queres que te conte uma anedota sobre o António?

T: (ri) Quando acabarmos a entrevista, contas uma anedota sobre o António.

EH: ok.

T: Então não te esqueças da anedota para depois me contares.

EH: Estávamos então a falar sobre o que era uma obra de arte. Tu achas que a música de Vivaldi também é uma obra de arte?

EH: Acho que sim.

T: Achas? Por que é que achas que é uma obra de arte?

EH: Porque é muito bonita.

T: Por que é bonita? E então as obras de arte são todas bonitas?

EH: São.

T: Lembras-te daquele momento em que a “teacher” pôs a música de Vivaldi e pediu para vocês imaginarem o que estavam a ver...

EH: (interrompe) Ah sim, eu imaginei... imaginei...

T: Lembras-te da primeira resposta que tu deste? Tu disseste assim «Eu não imaginei nada!»

EH: (ri)

T: Lembras-te? Por que razão estava a ser difícil? Não estavas a conseguir?

EH: Eu acho que vi um homem da tropa.

T: E depois conseguiste ver um homem da tropa, não foi? E o que é que foi mais difícil quando a “teacher” pediu isso?

EH: Foi imaginar.

T: O mais difícil foi imaginar?

EH: Sim. Mas depois já consegui imaginar.

T: Demorou um bocadinho, não foi?

EH: Sim.

T: E o que é que foi mais fácil? A “teacher” pediu para vocês imaginarem o que estavam a ver, a ouvir, a cheirar...

EH: (interrompe) Eu cheirei uma pegada.

T: Cheiraste uma pegada? E o que é que foi mais fácil? (pausa) Dessas coisas que a “teacher” pediu para imaginar: para ver, para ouvir, para cheirar...

EH: (interrompe) Imaginar... imaginar... saborear uma tosta-mista.

T: Isso foi o mais fácil? Foi o sabor?

EH: Sim.

T: Muito bem! E como é que tu te sentiste nos trabalhos que fizeste em Inglês?

EH: Satisfeito.

T: Sentiste-te satisfeito? E qual foi o trabalho ou aquela coisa que mais te deixou satisfeito? (pausa) Que te deixou mais feliz?

EH: Imaginar.

T: Foi imaginar? Imaginar com a música as coisas que vinham à tua cabeça foi o que te deixou mais feliz?

EH: Porque era na Primavera.

T: E tu gostas da Primavera?

EH: Sim. E do Verão também.

T: Pronto. Sabes que já acabamos a entrevista.

Entrevistado I

Sexo feminino

Teresa: Uma investigação é quando queremos estudar e perceber como é que as coisas são, como é que elas funcionam, quais são os resultados e a “teacher” quer perceber como é que os meninos do 1º ciclo aprendem melhor Inglês. O que é que vocês mais gostam, o que é que menos gostam? E são essas perguntas que a “teacher” vos vai fazer. Está bem, pode ser?

Entrevistado I: (Acena com a cabeça)

T: Primeiro, quantos anos é que tu tens?

EI: Posso responder em Inglês?

T: Podes.

EI: (pausa) “seven”.

T: “seven”, muito bem! E o ano que tu estás? Estás no...

EI: Primeiro

T: No primeiro ano. É a primeira vez que tiveste inglês este ano ou já tiveste Inglês na Pré?

EI: É só este ano.

T: Este ano é a primeira vez que estás a ter Inglês?

EI: Sim.

T: Muito bem e agora vais pensar nas aulas de Inglês e vais pensar naquilo que tu mais gostaste de fazer nas aulas de Inglês?

EI: Dos jogos.

T: Lembras-te de algum assim que queiras dizer?

EI: Hmmm... hmmm... Gostei daquele... que tu... puseste os frutos na porta, no quadro e na...(silêncio)

T: O dos frutos, sim. E o que é que vocês faziam depois?

EI: hmmm, hmmm, hmmm... Tu punhas uma música...

T: Lembras-te que música era?

EI: Lembro assim... Hmmm... Depois tu dizias para nós irmos para o sítio que pensávamos que era a estação que se comia aqueles frutos. Nós íamos para ao pé dos frutos depois tu dizias qual era a estação do ano e dizias o que é que se comia.

T: ... E tu lembras-te dalguma música especial que nós ouvimos durante o jogo?

EI: Lembro-me... Não sei.

T: Não te lembras? Pronto vamos falar mais daqui a pouco e depois tu tentas ver se te lembras. (pausa) O que é que tu viste ou fizeste nas aulas de inglês que nunca tinhas visto ou nunca tinhas feito? (pausa) Uma coisa diferente que nunca tinha visto, ou feito ou que nunca tinhas ouvido.

EI: Aquilo de fazer as caras com os frutos.

T: Ah... Lembras-te de quem eram essas pinturas? Das caras com os frutos?

EI: Era de... Era ai... Nós estávamos a fazer caras com frutos das estações do ano.

T: Pois e lembras-te quando viste isso dos frutos, das caras com os frutos, o que é que era? Essa ideia surgiu de onde? (pausa) O que é que tu viste que te fez surgir essa ideia das caras com os frutos? O que é que a “teacher” trouxe para a aula?

EI: Trouxeste cartões pretos para nós... para depois nós estarmos... também levaste revistas, folhas brancas, folhas com cores, tipo... como é que se chamava aquilo que tinha flores que deste àquela equipa da Primavera?

T: As revistas?

EI: Não, aquilo com flores, com frutos.

T: Devia ser umas revistas que a “teacher” trouxe que depois eles recortaram?

EI: Não, era assim tipo guardanapos.

T: Eram guardanapos?!

EI: Mais ou menos.

T: E tu lembras-te quando fizeram as caras com as flores, com os frutos, de onde é que surgiu essa ideia?

EI: Das estações.

T: Das estações! E como é que vocês aprenderam as estações? Como é que nós falamos dos frutos e das estações do ano? O que é que vocês viram?

EI: (silêncio)

T: A “teacher” trouxe alguma coisa para a sala de aula que já tinha caras com frutos?

EI: Ah, sim.

T: E o que é que era, lembras-te?

EI: Eram fotografias que um senhor tinha desenhado com frutos.

T: Exatamente. Foi daí que surgiu a ideia, não foi?

EI: Sim.

T: Isso era um pintor que a “teacher “ falou. Lembras-te como é que se chamava esse pintor?

EI: Não...

T: Não te lembras! Lembras-te que a “teacher” trouxe outras pinturas para a sala de aula, não trouxe? Para além daquele com a cara com os frutos? Consegues lembrar-te de outras pinturas que a “teacher” trouxe para a sala de aula?

EI: (silêncio) Não

T: Não te consegues lembrar de nenhuma das pinturas que a “teacher” trouxe?

EI: Não.

T: Consegues te lembrar de um trabalho que fizeste sobre a casa?

EI: (silêncio)

T: E de um senhor assim (gesto a imitar uns bigodes)?

EI: Não.

T: Não te lembras?

EI: O Van Gogh?

T: O Van Gogh foi dos trabalhos que fizemos da casa; que vocês tinham as divisões de casa e tinham que pôr os objetos depois tinha aquele senhor assim com uns bigodes, não era?

EI: Sim.

T: Que já foi há mais tempo, não foi? E o que é que tu achas que é uma obra de arte?

EI: (silêncio)

T: Sabes o que é uma obra de arte?

EI: Hmmm... É tipo uma pessoa pega nas latas de tinta, mistura-as e atira-as para um quadro

T: Achas que é assim uma obra de arte?

EI: Uma vez eu já vi assim uma obra de arte.

T: Ai é? Será que é só isso? Misturar as tintas e atirar?

EI: Não.

T: Por exemplo, aquelas pinturas que a "teacher" trouxe com as caras de frutos, achas que foi assim que ele fez?

EI: Hmmm, não. Acho que ... esteve a desenhar.

T: Esteve a desenhar e a pintar? Então o que é que achas que é uma obra de arte?

EI: Desenhar, pintar coisas difíceis.

T: Achas que tem que ser difícil para ser uma obra de arte?

EI: Acho que não, porque aquilo de atirar as tintas é fácil.

T: Achas que a "teacher" levou mais alguma obra de arte, para além daquelas pinturas para a sala?

EI: Hmmm.

T: Consegues pensar em mais alguma coisa que seja obra de arte que a "teacher" tenha levado para as aulas de Inglês? Ou melhor vou-te fazer outra pergunta, tu achas que fizeste alguma obra de arte?

EI: Obra de arte? Hmmm... sim.

T: Achas que sim? O que é tu fizeste que achas que tenha sido uma obra de arte?

EI: Aquilo das cabeças...

T: Qual é que foi?

EI: Aquilo de colar os frutos.

T: De colar os frutos?

EI: (Acena com a cabeça)

T: Achas que isso é uma obra de arte?

EI: Sim.

T: Ah, muito bem! E o que é que tu aprendeste? O que aprendeste com isso? Quando vês as pinturas ou ouves as músicas o que é que tu aprendes com isso?

EI: Hmmm... aprendo a falar inglês.

T: Aprendes a falar inglês, muito bem! E diz-me uma coisa, tu achas que a música de Vivaldi que nós ouvimos, aquela música que vocês ouviam e tinham que imaginar coisas... achas que essa música que a “teacher” punha é uma obra de arte?

EI: (silêncio)

T: Achas que é uma obra de arte ou achas que não?

EI: (pausa) Hmm... acho que... tipo...se alguém a fizer para mim é... mas se for assim um música (pausa)... acho que sim.

T: Aquelas músicas que ouves na rádio achas que são uma obra de arte?

EI: Acho que só porque ouvem coisas e fazem músicas sobre elas.

T: E isso é uma obra de arte?

EI: Acho que sim.

T: É? E o que é que foi mais difícil quando a “teacher” vos pediu para vocês ouvirem a música de Vivaldi e imaginarem o que é que vocês viam, o que é que vocês ouviam, o que vocês cheiravam, a que é que sabia? O que é que foi mais difícil fazer? (pausa) Foi tudo difícil? Foram só algumas coisas difíceis e outras foram fáceis? Não foi nada difícil?

EI: (pausa) Eu acho que não foi difícil.

T: Não foi nada difícil?

EI: Não.

T: Foi fácil tu imaginares o que estavas a ver, o que estavas a ouvir, o que estavas a cheirar, o que estavas a...

EI: (interrompe) com aquela música eu estava a imaginar uma coisa esquisita... Olha estava rodeada por ranchos folclóricos.

T: Pelo rancho folclórico, era? E então o que foi assim mais fácil, muito fácil?

EI: Na aula?

T: Sim, nessa atividade que nós fizemos, o que é que foi mais fácil?

EI: Foi...ver.

T: Foi imaginar o que estavas a ver, foi isso? E como é que tu te sentes nos trabalhos que fazes nas aulas de Inglês?

EI: Feliz.

T: Sentes-te feliz? Qual é o trabalho que te faz sentir mais feliz?

EI: Mais feliz?

T: De todos os trabalhos que fizeste na aula de Inglês, todas as tarefas, todas atividades qual é que te fez sentir mais feliz?

EI: Mais feliz? ... É estar a aprender.

T: Então foram todas?

EI: Sim.

T: Ou não? Ou nem em todas tiveste a aprender?

EI: Foram todas.

T: É? Foram todas, de certeza?

EI: Sim.

T: Pronto. Acabou a nossa entrevista.

Entrevistado J

Sexo masculino

Teresa: Como já expliquei, eu estou a fazer um estudo, certo?

Entrevistado J: (Acena com a cabeça)

T: Por isso é que eu vou ter que fazer esta entrevista, porque estou na escola a estudar, a fazer uma investigação... sabes o que é uma investigação?

EJ: Não.

T: Não? É fazer estudos para perceber as respostas a determinadas questões ou problemas. Então eu vou tentar perceber quais são as atividades que resultam melhor convosco nas aulas de Inglês, está bem? O que é que vocês gostam mais? O que é que gostam menos? Pode ser?

EJ: (sussurrando) Sim.

T: Primeira pergunta: quantos anos é que tens?

EJ: (sussurrando) Sete.

T: Sete anos, e em que ano estás? Estás no...

EJ: Primeiro.

T: No primeiro ano. É a primeira vez que tens inglês este ano? Ou já tiveste na Pré?

EJ: Na Pré eu...

T: Tiveste Inglês?

EJ: Na Pré eu tinha Inglês, mas não andava no Inglês.

T: Mas tinhas Inglês fora da escola?

EJ: Não.

T: Então como é que aprendeste Inglês?

EJ: Eu não aprendi Inglês, eu não sabia nada de Inglês.

T: Ah, então é o primeiro ano que estás a ter Inglês, então está bem. Agora vais ter que pensar um bocadinho, vais pensar nas aulas de Inglês e vais dizer o que é que gostaste de fazer mais nas aulas de Inglês? (pausa) Pensa assim nas aulas neste período e no que fizemos... o que é que mais gostaste de fazer?

EJ: Gostei de fazer aquele jogo de início que os olhos ficavam vendados. Também gostei daquela música que tinha uns sapatos esquisitos e um galo...

T: "One, two buckle my shoe", não é? Aquela rima?

EJ: (acena com a cabeça)

T: Muito bem! E mais coisas? Este período houve alguma coisa de que tu gostasses? Alguma coisa que te lembres que gostaste?

EJ: (silêncio)

T: Não te lembras? Não?

EJ: (silêncio)

T: E o que é que tu viste ou fizeste nas aulas de inglês que nunca tinhas visto ou nunca tinhas feito?

EJ: Nunca fiz aquele jogo dos olhos vendados. Nunca fiz aquele jogo em que se punha os cartazes do "summer", "winter", o "autumn" e o ... o..."spring" ... Nunca fiz esses...

T: Tu estás a dizer qual? Aquele das estações?

EJ: E que também... e que... que tu ensinaste a dizer os frutos..

T: Ah, então estás a referir-te às pinturas? Aquelas pinturas que tinham as caras com as frutas? Nunca tinhas visto nada assim?

EJ: (nega abanando a cabeça)

T: Pois não! E isso eram pinturas de um pintor famoso. Lembras-te como é que se chamava esse pintor? Arcim...

EJ: (sussurra) Eu acho que era o Arcimboldo.

T: Arcimboldo, muito bem! E que outras pinturas tu lembras-te que nós tivéssemos visto? Lembras-te de alguma?

EJ: (silêncio)

T: Não te lembras? Olha e se eu te perguntar o que é uma obra de arte, tu consegues responder?

EJ: Uma obra de arte?

T: Sim, na tua opinião, o que é que tu achas que é uma obra de arte?

EJ: É uma folha e depois começamos a pintar.

T: Então, é só uma pintura? Uma obra de arte é quando tu pintas? Então tu fazes obras de arte? Achas que também consegues criar uma obra de arte?

EJ: Não.

T: Não? Achas que não? Mas então o que é uma obra de arte? Não é pintar? E tu não pintas?

EJ: Pinto.

T: E fazes uma obra de arte?

EJ: Sim sou pintor.

T: És? Então obra de arte é pintar. E tu lembras-te de alguma obra de arte que a professora tenha trazido para a aula de Inglês?

EJ: (silêncio)

T: Achas que aquelas pinturas de Arcimboldo são obras de arte?

EJ: São.

T: São? Então e lembras-te de mais alguma? Não te lembras de mais nenhuma que a “teacher” tenha trazido para a sala de aula?

EJ: Não.

T: Não? Já alguma vez foste a um museu ou viste alguma obra de arte nalgum lado? Pinturas ou...

EJ: (interrompe) Não.

T: Não? Foi nas aulas de inglês que viste uma pintura pela primeira vez?

EJ: Sim.

T: E se eu te falar de Van Gogh e Salvador Dali, sabes de que é que estou a falar?

EJ: De pintores.

T: Por que é que achas que estou a falar de pintores?

EJ: Não sei.

T: Não? Não te lembras nada de Van Gogh nem de Salvador Dalí?

EJ: De Van Gogh lembro-me desta coisa (e aponta para uns recortes de revista pousados em cima da mesa)

T: Ah e o que é que era de Van Gogh lembras-te?

EJ: Eram as estações do ano.

T: Isso era de Arcimboldo. E do Van Gogh, não te lembras?

EJ: (abana com a cabeça)

T: Não?

EJ: Não era a visão.

T: Pois isso foi o que nós vimos com a música de Vivaldi, não é? De António Vivaldi. Muito bem e o que é que tu aprendeste com essas pinturas? As do Arcimboldo, das estações e das caras com os frutos... O que é que tu aprendeste?

EJ: Aprendi os frutos, em que estação é que vêm...

T: E lembras-te de mais alguma coisa?

EJ: (pausa) Só sei que alguns vinham doutro país.

T: Pois, e aprendeste então os frutos, as estações e mais alguma coisa que tu aprendeste?

EJ: (encolhe os ombros).

T: Não? Não te recordas de mais nada? E a música de Vivaldi que ouviste na sala de aula, achas que isso é uma obra de arte?

EJ: (abana com a cabeça)

T:Não. Por que é que achas que não é?

EJ: Porque acho que foi filmada e fizeram um filme com essa coisa e começaram a pôr nas lojas.

T: A música? Então quando começam a vender nas lojas, já não é uma obra de arte?

EJ: Não.

T: Hmm, hmm! Então uma obra de arte não aparece nas lojas? Onde é que aparecem as obras de arte?

EJ: (silêncio)

T: Onde é que achas que elas aparecem?

EJ: (sussurra) Aparecem...

T: Onde é que achas que podes ver uma obra de arte?

EJ: Posso ver num museu.

T: Ah, então a música de Vivaldi para ser uma obra de arte tinha que aparecer num museu, não era?

EJ: Era.

T: Muito bem! Lembras-te quando a “teacher” pediu para vocês ouvirem a música de Vivaldi e dizerem o que é que estavam a ver, o que estavam a ouvir, o que estavam a cheirar, o que é que estavam a provar, lembras-te? Eram os “quadros musicais” que vocês tinham que imaginar. E o que é que foi mais difícil para ti? Quando a “teacher” pediu isso, o que é que sentiste mais dificuldade?

EJ: Foi em dizer quais eram as estações.

T: Foi em dizer qual era a estação que representava aquela música?

EJ: Sim.

T: E de ouvir, ver... não tiveste dificuldade? Foi fácil imaginar o que estavas a ouvir, a cheirar, a ver? Foi tudo fácil?

EJ: Foi.

T: Qual foi a mais fácil de todas?

EJ: A mais fácil de todas...(pausa)... foi ver.

T: Ver foi a mais fácil de todas? E tu já tinhas ouvido alguma música como esta de Vivaldi em algum lado?

EJ: Não.

T: Nunca tinhas ouvido música assim. E como te faz sentir essa música?

EJ: (sussurra) Faz-me sentir feliz.

T: Faz-te sentir feliz essa música? Muito bem! E quando tu pensas nos trabalhos que fizeste na aula de inglês o que é que tu sentes?

EJ: (sussurra) Também me sinto feliz.

T: Sentes-te feliz? E qual foi o trabalho que te fez sentir mais feliz?

EJ: (silêncio)

T: Das coisas todas que fizeram, qual é que te fez sentir mais feliz? O que gostaste mais de fazer ou que te sentiste mais orgulhoso? Ou uma coisa que tu achavas que não conseguias fazer e depois conseguiste?

EJ: (silêncio)

T: Não te consegues lembrar de nenhuma?

EJ: Só me consigo lembrar de todas. (pausa) Consigo-me lembrar do que estivemos a fazer na aula passada.

T: Ai é, e o que é que foi tu mais gostaste de fazer na aula passada?

EJ: Foi inventar aquelas caras.

T: Ah fazias uma cara, não é? Essa é que te lembras, porque fizeste há pouco tempo, não é? E por que é que te sentiste feliz a fazer isso? Achavas que não ias conseguir fazer uma coisa daquelas?

EJ: É.

T: E achas que estás a conseguir?

EJ: sim.

T: Achas que sim? E ficas contente com isso?

EJ: (acena com a cabeça)

T: Achas que estás a criar uma obra de arte?

EJ: (pausa) Sim.

T: Achas que sim, porquê?

EJ: (sussurra) Porque estamos a tentar fazer uma cara com frutos.

T: Pois, porque é uma coisa difícil, não é?

EJ: É.

T: Muito bem! Pronto, acabamos a entrevista.

Entrevistado K

Sexo feminino

Teresa: Tal como vos disse estou a fazer uma investigação e estou a tentar descobrir quais são as melhores atividades a realizar com os alunos do 1º ciclo. Que atividades gostam mais, quais é que gostam menos? O que é que é diferente? O que é que é inovador? Sabes o que é inovador?

Entrevistado K: (Abana com a cabeça)

T: É uma coisa nova que ainda ninguém fez. Podemos então começar?

EK: Sim.

T: Primeira pergunta: quantos anos tens?

EK: Sete.

T: Tens sete anos. E estás em que ano?

EK: No primeiro ano.

T: No primeiro ano, claro. E é a primeira vez que tens Inglês este ano... quando entraste para o 1º ano? Ou já tinhas tido Inglês na Pré?

EK: É a primeira vez.

T: É a primeira vez que estás a ter Inglês, muito bem! E agora vais pensar nas tuas aulas de Inglês e vais-me dizer que atividades gostaste mais de fazer?

EK: Gostei daquelas atividades... tu abres aquilo das estações... dos objetos... do material que tínhamos na sala depois tínhamos... metias a música e depois a qualquer altura desligavas a música e uma pessoa que estava com os olhos vendados tinha que descobrir... tinha que dizer o nome de qualquer objeto.

T: Ok esse foi dos objetos... Tu disseste das estações no início, porque também fizemos para as estações e para os objetos de sala de aula. Estás a dizer para os dois temas, não é?

EK: É.

T: Muito bem! E lembras-te das estações? Que música é que a “teacher” punha?

EK: Eu lembro-me, mas em Inglês não me lembro.

T: Mas que tipo de música era? Era uma música que costumavas ouvir no teu dia-a-dia, em casa, no rádio?

EK: Não.

T: Não costumavas ouvir essa música?

EK: Não.

T: Foi a primeira vez que tu ouviste? É? E o que é que tu viste ou fizeste nas aulas de Inglês que nunca tinhas feito... que foi assim diferente, foi novo?

EK: (silêncio)

T: Assim uma coisa diferente que nunca tinhas visto ou que não tinhas feito... consegues lembrar-te assim de alguma coisa?

EK: Nunca tinha feito aquilo das estações, tínhamos que colar os frutos em qualquer uma estação...

T: Aquilo dos cartazes que fizeram na outra semana?

EK: Não, aquilo que... tinha o papel do nome do ... (pausa)

T: Das estações?

EK: Das estações do ano e tinha lá os frutos e nós tínhamos que colar, com a cola que meteste atrás, em qualquer uma das estações que achamos que era.

T: Pronto, então tinhas que fazer corresponder os frutos às estações do ano, não era?

EK: É.

T: E isso foi diferente, nunca tinhas feito nada assim. E o que é que tu viste que nunca tinhas visto?

EK: (pausa) Hmm...

T: Diz-me uma coisa que a “teacher” trouxe para a aula de Inglês que tu nunca tivesses visto... que foi diferente?

EK: Aquilo que pegaste... tinhas o cartão todo preto e desenhaste uma cara lá.

T: Ah, essa que vocês tinham que colar as coisas?

EK: Sim, desenhar, pintar, recortar e colar.

T: E isso foi diferente? Nunca tinhas feito nada assim?

EK: (Abana com a cabeça)

T: E se eu te perguntar o que é uma obra de arte, tu sabes responder? (pausa) O que é uma obra de arte, na tua opinião?

EK: Eu acho que são pessoas que fazem... que pintam... que fazem umm... Há pessoas que eu vejo na televisão que têm aqui (...) um ... uma coisa onde nós pintamos e têm aqui uma jarra e eles começam a pintar, a fazer o desenho da jarra.

T: Hmm, então são pessoas que desenhavam aquilo que vêm, é isso? (pausa) E tu achas que consegues fazer uma obra de arte?

EK: (abana com a cabeça)

T: Por que é que achas que não consegues?

EK: Porque nunca fiz uma e um dia já tentei fazer e correu mal.

T: Correu muito mal? E tu achas que a “teacher” levou alguma obra de arte para a sala de aula de Inglês?

EK: (pausa)... (acena com a cabeça)

T: Achas que sim? Então consegues lembrar-te que obra de arte a “teacher” levou para a aula de Inglês?

EK: Eram as caras das estações do ano.

T: Eram as caras das estações do ano, muito bem! Aquilo era de um pintor, não era?

EK: Sim.

T: Lembras-te do nome do pintor?

EK: Não.

T: Não te lembras do nome do pintor! Então vou-te dar três opções e tu vais-me dizer qual era o pintor?

EK: Sim.

T: Então era: Arcimboldo, Van Gogh ou Salvador Dali?

EK: Arcimboldo.

T: Arcimboldo, muito bem! E o que é que tu aprendeste com essas pinturas de Arcimboldo?
(pausa) O que é que tu aprendeste com isso?

EK: (pausa) Aprendi que com os frutos podemos fazer muitas obras de arte.

T: Então será que uma obra de arte é pintar aquilo que estamos a ver? Será que a cara das pessoas é assim?

EK: Não.

T: Já tens ideia do que é uma obra de arte ou não?

EK: (encolhe os ombros)

T: Mais ou menos? Então vou-te fazer uma pergunta mais difícil, achas que a música de Vivaldi é uma obra de arte?

EK: Não.

T: Por quê que não é?

EK: Porque não foi pintada.

T: Então uma obra de arte tem de ser uma pintura! E se for uma escultura é uma obra de arte? Sabes o que é uma escultura?

EK: Sei.

T: E a escultura é uma obra de arte?

EK: (acena com a cabeça)

T: Mas uma escultura não é uma pintura, pois não? Então, o que é uma obra de arte?

EK: (pausa) Não é uma obra de arte, mas pode ser desenhada.

T: A escultura?

EK: sim.

T: Antes de fazer a escultura faz-se um desenho?

EK: Não, primeiro fazes a escultura e depois podes desenhar a escultura para fazer uma obra de arte.

T: Muito bem! Vamos recordar o momento em que a “teacher” vos pediu para imaginar um quadro musical, ou seja, vocês tinham que ouvir a música de Vivaldi e imaginar o que é que estavam a ver, o que estavam a ouvir, o que estavam a cheirar, o que é que estavam a saborear, lembras-te desse momento?

EK: Não.

T: Então vamos ver se te lembras da música de Vivaldi? Lembras-te?

EK: Mais ou menos.

T: Lembras-te daquela música que a “Teacher” utilizou para falarmos dos sentimentos? E lembras-te desta atividade (mostrou a ficha)? Vocês ouviam a música e tinham que imaginar o que vocês viam, ouviam, cheiravam e provavam, a que é que sabia. Lembras-te agora?

EK: Sim.

T: E o que é que foi mais difícil?

EK: O mais difícil é ...(pausa)... em primeiro lugar, quando meteste a música, eu achei mais difícil imaginar o que estávamos a ver, ouvir, cheirar e provar.

T: Ou seja era tudo difícil no início? O mais difícil foi imaginar?

EK: Sim.

T: E o que é que foi mais fácil?

EK: O mais fácil foi imaginar depois o que estava a ouvir e depois ouvir os instrumentos. E depois imaginar que vi violinos, que ouvi uma flauta, que cheirava ...

T: Essa foi a parte mais fácil. E agora quando pensas em todos os trabalhos que fizeste na aula de inglês o que é que tu sentes?

EK: Sinto-me contente.

T: E qual foi o trabalho que te fez sentir mais contente?

EK: Foram todos.

T: Mas há algum que te tenha deixado mais contente?

EK: Não, foram todos

T: E que trabalho é que fizeste, que achas que não ias conseguir fazer e conseguiste?

EK: Imaginar.

T: Muito bem! Acabou a entrevista.

Entrevistado L

Sexo masculino

Teresa: Sabes que a “teacher” está numa escola e está a fazer uma investigação? Sabes o que é uma investigação?

Entrevistado L: Ah? não!

T: Estou a tentar descobrir coisas novas e ver o que é que é melhor para os meninos do 1º ciclo como tu? Percebes?

EL: Sim.

T: Então posso fazer algumas perguntas?

EL: Sim.

T: Primeira pergunta: quantos anos tens?

EL: Seis anos.

T: E em que ano é que estás?

EL: No primeiro ano.

T: E é a primeira vez que tens Inglês?

EL: Não.

T: Já tiveste inglês na pré?

EL: Não.

T: Então quando é que tiveste inglês?

EL: Tive inglês com os meus primos quando fui com eles a alguns sítios e aprendi umas coisas em inglês.

T: E onde é que vivem os teus primos?

EL: Em Inglaterra.

T: E tu já foste lá?

EL: Sim

T: Lembras-te de ter aprendido alguma coisa com eles?

EL: Sim.

T: O que é que aprendeste que não sabias?

EL: Aprendi como se dizia fazer as camas, mas já não me lembro.

T: Ok. Fazer a cama é "make the bed". Agora vais pensar um bocadinho e vais dizer que atividades mais gostaste de fazer nas aulas de inglês?

EL: Gostei de fazer aquilo que tinha a música e as caras.

T: A cara triste, contente, zangada... E depois o que é que vocês tinham que fazer?

EL: A música que estava a tocar... tínhamos que ir para o... ai...

T: O sentimento correspondente?

EL: Sim.

T: E já tinhas ouvido aquela música?

EL: Não.

T: Nunca ouviste nada parecido?

EL: Não.

T: E o que é que tu viste ou fizeste nas aulas de inglês que nunca tivesses visto ou feito?

EL: Cantar músicas em inglês... mais?... fazer jogos que não conhecia?

T: Lembras-te de algum jogo que nunca tivesses feito?

EL: Eu acho que este ou era de música... Eras tu ou o professor de música que tinha um saco com instrumentos e tirávamos de lá os instrumentos.

T: Sim esse era de música com instrumentos musicais! Mas de inglês lembras-te de algum? Já falaste de um jogo, aquele da música e dos sentimentos. Lembras-te de mais algum? Ou de algo que nunca tenhas visto?

EK: Ah, o jogo dos cartões.

T: Qual era o jogo dos cartões? Explica lá!

EL: Era um que tu tinhas um saco cheio de cartões... nós tínhamos grupos e um coelho... e se acertasse na pergunta tínhamos um ovo.

T: Era o jogo da caça ao ovo, não era?... E se agora te fizer uma pergunta... sabes o que é uma obra de arte, achas que consegues responder?

EL: Fazer esculturas... (pausa) ... pintar desenhos... acho eu.

T: Então uma obra de arte é fazer esculturas e pintar desenhos! Há mais alguma coisa que te lembres que seja uma obra de arte?

EL: Não me lembro de mais nada.

T: E lembras-te de alguma obra de arte que tenhas visto em inglês?

EL: Aquilo que tem ali no placard do “living room”...

T: Que tem as partes da casa, não é?! E tem uma pintura, lembras-te de quem é essa pintura?

EL: Acho que era de Van Gogh.

T: Muito bem, era a pintura de Van Gogh! E lembras-te de mais alguma obra de arte que a “teacher” tenha trazido para a sala de aula?

EL: Hmmm... Não.

T: E o que é que aprendeste com a pintura de Van Gogh?

EL: Aprendi que o espaço da casa é grande... Dá para fazer muitas coisas lá nesse espaço (pausa)

T: Por exemplo foi fácil para ti desenhares o mobiliário para pôr naquele quadro?

EL: O que é que eu meti?

T: O que é que escolheste? Qual foi o mobiliário?

EL: Foi a cama.

T: A cama estava na medida certa? Ou achas que ficou grande demais ou pequena demais?

EL: Acho que ficou média.

T: E a música de Vivaldi que ouviste nas aulas, lembras-te qual era a música de Vivaldi?

EL: (silêncio)

T: Aquela que a “teacher” pôs com o jogo dos sentimentos.

EL: Era aquela que não tinha letra e era assim... (reproduz o som da música).

T: Exatamente, é mesmo essa! Achas que essa música é uma obra de arte?

EL: Acho que não.

T: Achas que não, por que é que não é uma obra de arte?

EL: Porque isso não faz nenhum sentido.

T: Não faz sentido?

EL: Não, porque as obras de arte não têm música.

T: Então as obras de arte não são músicas?

EL: Não.

T: Muito bem... Lembras-te daquela aula em que a “teacher” vos pediu para imaginar o que estavam a ver, a ouvir, a cheirar e a provar ao som da música de Vivaldi? O que é que foi mais difícil?

EL: Foi o primeiro.

T: Foi imaginar?

EL: Sim.

T: E o que é que foi mais fácil?

EL: Foi fazer as pinturas.

T: Fazer as pinturas?! Fazer os desenhos?

EL: Sim.

T: E pensando nos trabalhos todos que fizeste nas aulas de inglês o que é que sentiste?

EL: Senti-me muito bem.

T: E qual é que te fez sentir melhor?

EL: (pausa) Foi... hmmm...Eu lembro-me de um, mas não sei qual é o nome.

T: Não?! Mas consegues dizer mais ou menos o que é que era, se era um desenho, um jogo, uma colagem?

EL: Era uma colagem.

T: Aquilo que fizeste a semana passada com o teu grupo?

EL: Sim. Eu estava a fazer com o meu grupo, só que não tivemos tempo para acabar.

T: E lembras-te donde veio essa ideia da colagem?

EL: Ah era das caras que tinham... o inverno...

T: Com as caras das estações do ano, não era?

EL: Sim... Da primavera...

T: E eram caras assim normais, com boca, nariz, olhos?

EL: Não.

T: Então como eram essas caras?

EL: Tinha uma dos frutos.

T: Eram caras com frutos? E isso não foi estranho quando viste?

EL: Foi, eu pensei que eram árvores...

T: Mas depois chegaste junto das pinturas e conseguiste perceber?

EL: Sim.

T: E achas que isso é uma obra de arte?

EL: Acho que sim.

T: Já não te lembravas dessas pinturas, pois não?! E tu gostaste dessas pinturas?

EL: Gostei (não revelando muito entusiasmo)

T: Já viste pinturas noutros sítios ou só na aula de inglês?

EL: Eu acho que já fui ver uma exposição.

T: E tinha pinturas ou outras obras de arte?

EL: Sim, que nós podemos fingir que estamos a fazer as coisas que mandam...

T: Ai é?! E lembras-te onde é que foi essa exposição?

EL: Ah não.

T: Mas foi este ano?

EL: Não.

T: Foi há muito tempo, quando eras pequenino?

EL: Era quando tinha três anos.

T: E foste com os teus pais?

EL: Foi e com uma amiga a minha mãe.

T: E viste pinturas?

EL: Sim.

T: Lembras-te de alguma especial, que tenhas gostado de ver?

EL: Sim, era uma baleia... Que tinha a boca aberta...

T: Parecia que ia comer... E o que é que sentiste quando a viste?

EL: Senti medo.

T: Sentiste-te assustado?

EL: Sim, mas depois aquilo tinha placas para dizer o que é para fazer... nós podíamos meter-nos lá em cima e não estragava.

T: Mas era um quadro ou um tapete... o que era?

EL: Ai eu não sei como se chama isso.

T: Era uma imagem que estava projetada na parede?

EL: Não é isso... Eles com um papel roxo pintavam e depois aquilo secou muito depressa e agora nós podemos fazer isso.

T: Ahh ok!

EL: Mas essa exposição já fechou.

T: Pois é, já foi há tanto tempo, não é?

EL: Sim.

T: Muito bem, acabou a nossa entrevista! Obrigada!

Entrevistado M

Sexo feminino

Teresa: A “teacher” está a fazer um estudo para uma escola, ou seja, uma investigação... sabes o que é uma investigação?

Entrevistado M: Sei, é uma pessoa estar a investigar uma coisa.

T: Tentar saber mais coisas, não é? E a “teacher” quer saber o que é que os meninos do 1º ano mais gostam de fazer nas aulas de inglês. Para isso, vou fazer algumas perguntas, está bem?

EM: Sim.

T: Primeira pergunta: quantos anos tens?

EM: Seis.

T: Tens seis anos. E em que ano é que estás?

EM: No 1º ano.

T: E é a primeira vez que tens Inglês?

EM: Hmm, não... Já tive (pausa)

T: Já tiveste inglês na pré?

EM: Não... mas foi a primeira vez.

T: Então é a primeira vez este ano?

EM: Sim.

T: E agora vais pensar nas aulas de inglês e dizer-me quais as atividades que mais gostaste de fazer?

EL: Aquela dos dedos: mummy, daddy... Da família.

T: E mais alguma?

EL: (pausa) E “one, two...my shoe”

T: E este período lembras-te de alguma coisa?

EM: Aquilo dos cartazes pretos e que tínhamos colar coisas das imagens.

T: Lembras-te de que é que eram essas imagens?

EM: Era daquilo do tempo...

T: Das estações do ano?

EM: Sim.

T: E o que é que tu viste ou ouviste que nunca tenhas visto ou ouvido, nas aulas de inglês?

EM: (silêncio)

T: Assim uma coisa que nunca tivesses visto e que a “teacher” trouxe para as aulas de Inglês?

EM: Foi aquilo que tu nos mostraste daquele autor e eu nunca tinha visto.

T: Qual é que era? Um pintor?

EM: Sim.

T: E qual era a pintura?

EM: Aquele do mar com os relógios.

T: Ah e lembras-te como era esse pintor? Eu até vos mostrei a foto no quadro interativo?

EM: Já não me lembro muito bem como ele era.

T: E lembras-te do nome?

EM: Não.

T: E se eu te perguntar o que é uma obra de arte, sabes responder?

EM: Sim.

T: O que é?

EM: Hmm... é um... pintor que desenha coisas... muitas coisas... até pode desenhando pessoas... Tudo aquilo que vê ele pode desenhando... o que ele não vê não pode desenhando.

T: O que ele não vê não pode desenhar?! Então quando a “teacher” vos pediu para vocês desenharem o que imaginaram foi difícil?

EM: Hmm, não, para mim não.

T: Então talvez se consiga desenhar o que não se vê?

EM: Ah... É capaz de se conseguir... Se se tentar dá.

T: Era uma coisa que achavas que não conseguias?

EM: Sou capaz de conseguir.

T: E lembras-te de alguma obra de arte que a “teacher” tenha trazido para a sala de aula?

EM: Eu acho que sei uma... mas tenho de me lembrar.

T: Mas podes dizer como era. Era uma pintura, um desenho, uma música, um jogo?

EM: Eu lembro-me daquela pintura que trouxeste daquelas caras...

T: E essas caras eram caras normais?

EM: Hmmm... Por acaso...

T: Como é que eram feitas as caras?

EM: Já não me lembro muito bem.

T: E o que é que tu aprendeste com essas pinturas?

EM: Aprendi várias coisas.

T: Lembras-te do quê?

EM: Não me lembro muito bem.

T: E aquela música de Vivaldi que a “teacher” punha a tocar e depois fazia jogos convosco...?

EM: Essa música era (pausa)

T: Lembras-te do jogo dos sentimentos?

EM: É aquela música que tínhamos que ir para os sentimentos.

T: Achas que essa música é uma obra de arte?

EM: É capaz de ser.

T: Porquê?

EM: Porque tem sons baixos e depois altos, são assim...

T: Diferentes?

EM: Sim.

T: Foi a primeira vez que ouviste assim uma música?

EM: Sim.

T: E pinturas... Já foste assim a um museu... a uma exposição... ou foi a primeira vez na aula de inglês?

EM: Não! No passeio da escola também já vi... em minha casa e aqui na pré também já vi... e quando fui de férias.

T: Viste pinturas de autores famosos?

EL: Sim.

T: E lembras-te de algum pintor famoso que tenhas visto?

EM: Eles não eram muito famosos, mas eram muito bons. Uma obra de arte que eu vi era muito engraçada parecia que tinha um peixe e um pescador... parecia assim uma coisa...

T: E lembras-te onde é que viste isso?

EM: Foi lá... Já não me lembro muito bem onde é que era... Era quando eu fui de férias, estava lá um autor na entrada do hotel a fazer pinturas para as crianças tirarem do livro e levarem para casa. Eu levei uma... aquela do pescador.

T: E gostaste?

EM: Sim.

T: O que é que esta pintura te fez sentir?

EM: Fez-me sentir muito feliz, porque eu nunca tinha visto uma obra de arte daquelas.

T: E lembras-te quando a "teacher" vos pediu para, ao som da música de Vivaldi, imaginarem o que estavam a ver, ouvir, cheirar e provar? O que é que foi mais difícil?

EM: Foi tudo fácil. É fácil imaginar.

T: Não foi nada difícil? Tu gostas de imaginar?

EM: Gosto.

T: E o que é que foi mais fácil?

EM: Foi cheirar e ouvir.

T: E quando pensas nos trabalhos de inglês, o que é que sentes?

EM: Sinto-me contente.

T: E qual é que te deixou mais contente?

EM: Foram todas... foram todos. Todos fazem-me feliz.

T: E o que é que aprendeste com eles?

EM: A fazer... foi a primeira vez que aprendi a fazer aquilo no cartaz preto.

T: Achavas que não conseguias fazer e conseguiste. Sentiste-te orgulhosa?

EM: Sim.

T: E mais alguma?

EM: Mais nenhuma, acho eu.

T: Esta foi a que te deixou mais orgulhosa! Pronto já acabou a entrevista, obrigada.

Entrevistado N

Sexo feminino

Teresa: A “teacher” está a estudar também, sabias?

Entrevistado N: Sim.

T: Estou a tentar descobrir coisas novas sobre vocês, sobre o que é mais importante para aprenderem inglês. Por isso é que te vou fazer algumas perguntas, pode ser?

EN: Sim

T: Primeira pergunta: quantos anos tens?

EN: Sete.

T: Tens sete anos e estás em que ano?

EN: No 1º ano.

T: E é a primeira vez que tens Inglês?

EN: Não.

T: Já tiveste inglês na pré?

EN: Não.

T: Então este é o primeiro ano que estás a ter inglês?

EN: Sim.

T: E agora vais pensar nas aulas de inglês e dizer as atividades que mais gostaste de fazer?

EN: Hmm...

T: Pensa nas aulas todas que tivemos e no que é que gostaste mais de fazer.

EN: (pausa) Gostei daquele senhor que tinha frutas na cabeça.

T: Mas o senhor tinha os frutos em cima da cabeça?

EN: Tinha assim de lado.

T: As frutas formavam uma cara, não era?

EN: (acena com a cabeça)

T: E isso era estranho? Foi algo que nunca viste?

EN: Sim.

T: Para além disso, o que é que viste ou ouviste nas aulas de Inglês que nunca tenhas visto ou ouvido?

EN: Também nunca vi aqueles desenhos com a aguça, o lápis... hmm ... como se chama (pausa)

T: Primeiro disseste que não tinhas visto as pinturas com as frutas, agora os desenhos dos objetos da sala de aula, como eram?

EN: Aquela com a cara de mochila, tinha o lápis, a aguça...

T: Aquele que vocês tiveram que fazer uma cara com os objetos da sala de aula, não é? Muito bem! Foi difícil?

EN: Não.

T: E agora se eu te perguntar o que é uma obra de arte, sabes responder?

EN: Não.

T: Não sabes o que é uma obra de arte?! E um pintura?

EN: Sei, é pintar.

T: E achas que a “teacher” levou alguma pintura para a sala de aula?

EN: Não.

T: Achas que não levei nenhuma pintura?! Achas que levei alguma obra de arte para a sala de aula?

EN: Não.

T: Achas que não?! Achas que aquelas pinturas com a cara e os frutos são obras de arte?

EN: Não.

T: E o que é que aprendeste com essas pinturas?

EN: Hmm... (silêncio)

T: O que é que aprenderam com as pinturas que tinham as caras feitas de frutos e legumes?

EN: Que tinham os objetos?

T: Não, isso foi outra atividade, foi do material escolar. Eu estou a falar da pintura com os frutos.

EN: Ah, aquilo que depois fizemos nas cartolinas?

T: Sim, o que é que vocês aprenderam com isso?

EN: Eu... (pausa)... não fiz nada, só fiz um desenho.

T: E aprendeste alguma coisa?

EN: Só aprendi a desenhar.

T: E a música de Vivaldi, lembras-te quem era Vivaldi e a música que estou a falar?

EN: Não

T: Lembras-te quando fizemos aquele jogo com os sentimentos que vocês ouviam uma música e tinham que ir para junto dos cartões dos sentimentos, de acordo com o que estavam a sentir?

EN: Ah, sim, lembro-me.

T: Lembras-te dessa música?

EM: Não.

T: Não te lembras da música?

EM: Eu lembro-me, só que não sei cantar.

T: Já tinhas ouvido uma música assim?

EN: Foi a primeira vez.

T: E gostaste dessa música?

EN: Sim.

T: Achas que essa música é uma obra de arte?

EN: É.

T: Por que é que achas que é?

EN: Porque é uma música e tem muitas coisas lá...

T: O que é que tem lá?

EN: Tem música, árvores, relva... e (respira fundo – pausa) ... não sei como se chama..

T: E lembras-te quando a professora vos pediu para imaginar através da música, imaginar o que ouviam, viam, provavam e cheiravam? Lembras-te do que fizeste?

EN: Fiz os desenhos.

T: E o que é que foi mais difícil para ti?

EN: Foi o cheirar.

T: E o mais fácil?

EN: O mais fácil foi... (pausa) foi o ver.

T: E quando pensas nos trabalhos de inglês que fizeste e nas aulas de inglês, o que é que sentes?

EN: Sinto-me bem.

T: Sentes-te bem?

EN: Sinto-me, eu adoro o inglês.

T: E qual foi o trabalho que mais gostaste de fazer? Qual é que te sentiste melhor?

EN: Foi fazer esses desenhos e imaginar.

T: Acabamos a entrevista. Muito obrigada.

tratamento de dados - entrevista aos alunos do 1º e 2º anos

nº de respondentes 1º ano - 8 (4 fem e 4 masc.); 2º ano - 7 (4 fem, e 3 masc.)

	SEXO					OBRA DE ARTE										PROJETO "QUADROS MUSICAIS"				SENTIMENTO FINAL		RAZÃO		OUTROS REGISTOS					
	IDADE	ANO	NÍVEL ING	MASC	FEM	ATIVIDADES + GOSTOU	notas	DIFERENTE	notas	O QUE É?	notas	obra de arte na aula	notas	música clássica obra de arte?	notas	APRENDIZAGENS	notas	FÁCIL	notas	DIFÍCIL	notas	notas	notas	notas	notas	notas	notas	notas	notas
A	8	2º	2º	X		fazer os quadros com plastilina	s/hesitação	quadros de Arcimboldo	com muita hesitação, foi conduzido	o que os pintores e escultores fazem e é novo	assertivo	quadros de Arcimboldo	assertivo	sim	s/dúvida	mudou o seu sentido de humor (sentiu-se muito bem)	s/hesitação	ouvir a música e imaginar	S/ hesitação	"a que sabia" sentido paladar	alguma hesitação	aulas "muito fixas"	s/ hesitação	fizeram algumas coisas que nunca tinha feito na vida	ouviu música clássica no conservatório; sabia parte do nome do pintor; com dúvidas conclui que as músicas que ouve na rádio tb são obra de arte.				
B	8*	2º	2º		x	a arte	s/hesitação	a música de Vivaldi	assertiva	pinturas	dúvidas	a obra de arte dos pintores	pequena pausa	acho que sim	alguma dúvida	os frutos (senti-me feliz)	s/ dúvida até interrompe	audição	pequena pausa	cheiro	S/ hesitação	"eu gosto muito do inglês"	hesitação ao perguntar das atividades	fazer as obras de arte	* responde em inglês; gostou de fazer os jogos da música (sentimentos); música de arte; não costuma ouvir essa música				
C	7	2º	2º		x	jogo das músicas (sentimentos)	hesitação	"aquelas caras feitas de frutos"	pequena pausa	"é quando as pessoas imaginam coisas e desenham."	s/ pausa	livro dos transportes	s/ dúvida	sim	dúvida em dizer porquê	não conseguiu responder	muita hesitação (silêncio 2x)	imagem	pequena pausa	foi a comida	S/ hesitação	"sinto-me orgulhoso"	s/ hesitação	trabalho com plastilina deixou-a orgulhosa do que conseguiu	lembrou-se com alguma hesitação do nome do músico e com alguma ajuda; soube selecionar a nacionalidade do pintor e dizer o nome com ajuda; falou da pintura de Van Gogh - teve que pensar no transporte e escolheu uma bicicleta - nas aldeias que são antigas usam-se bicicletas; música é uma obra de arte porque tem aquele "tan ra ra ran" (canta); ouviu música parecida em vídeos				
D	8	2º	2º	x		jogo alimentos - cartões abaixo da estação correspondente	s/hesitação	pinturas e as músicas de António Vivaldi	hesitação silêncio 1x	"uma pintura que a pessoa pinta (e que gosta) ... desenha muito bem"	alguma hesitação	"aquelas do pintor que pintava... enfeitava tipo caras com fruta"	s/ hesitação	sim	s/dúvida	fazer caras com frutos	s/ hesitação	ver	S/ hesitação	sentir o cheiro	muita hesitação silêncio 2x	"sinto-me orgulhoso"	s/ hesitação	tabalho da plastilina	conseguiu dizer o nome do músico logo à 1ª sem ajuda; nunca tinha ouvido aquele tipo de música; lembrou-se da nacionalidade do músico e não do nome; a música é uma obra de arte porque é bonita				
E	8	2º	2º		x	jogo dos sentimentos	mta hesitação silêncio 3x	rima "buckle my shoe" com registo fotográfico (a professora referiu que era do 1º período e do 3º período) - referiu depois as pinturas	hesitação silêncio 1x	"é nós fazermos ... tipo máscaras ... máscaras de barro"	hesitação	pinturas	s/ hesitação	sim	s/dúvida	não conseguiu responder	muita hesitação (silêncio 2x)	o que via	S/ hesitação	o que provava	s/ hesitação	não conseguiu responder	muitas dúvidas	tabalho da plastilina	conseguiu dizer o nome do músico logo à 1ª sem ajuda; nunca tinha visto quadros assim, não foi a nenhum museu, só viu uma exposição perto da biblioteca da Maia; a música é uma obra de arte porque tudo que é novo é uma obra de arte				
F	8	2º	2º		x	ouvir a música (de Vivaldi) - jogo dos sentimentos e estações	hesitação silêncio 2X	atividade de plastilina	responde 2X	um quadro com desenho bonito	alguma hesitação	cartazes	hesitação	acena com a cabeça	dúvida	a estação a que pertencem os frutos e os legumes	s/ hesitação	ouvir	S/ hesitação	o paladar	s/ hesitação	sente-se bem	alguma hesitação	cartaz com plastilina	sabe a nacionalidade do pintor, mas não sabe o nome; viu pinturas no seu tablet - "um tipo com coroa"				
G	6	2º	2º	X		De cantar, de fazer a caça ao ovo, de ouvir António Vivaldi e de andar a fazer jogos	hesitação silêncio 1x	nada (1ª resposta) os jogos e as músicas (2ª resposta)	assertivo mas com dúvidas	uma pintura que toda a gente gosta	s/ hesitação											soube dizer o nome do músico (Vivaldi); soube dizer a nacionalidade do pintor à 2ª tentativa, mas teve de ser ajudado para dizer o nome do pintor							
H	6	1º	1º	x		jogo das estações do ano (colocar-se junto da estação conforme a música)	alguma hesitação silêncio 1x	Não sabia(1ª resposta); pinturas (2ª resposta)	2ª resposta interrompe	não sabe	s/ hesitação	não (só na pergunta se as pinturas seriam obras de arte é que respondeu sim) concluiu que as obras de arte são pinturas	s/ hesitação	acho que sim	respondeu sem pausas	aprender a pintar (à pergunta se aprendeu mais alguma coisa respondeu não)	s/ hesitação	saborear uma tostamista	com algumas pausas, mas sem dúvidas	foi imaginar, mas depois conseguiu	s/ hesitação	satisfeito	s/ hesitação	"deixou-me feliz imaginar"	soube o nome do músico; as caras da pintura eram especiais, porque tinham sentimentos; conseguiu descrever os alimentos e vegetais que constituíam a partes de cara; soube mencionar todas as pinturas vistas na aula; Salvador Dali (designou-o pelos bigodes), Van Gogh e Arcimboldo; ao falar de António Vivaldi quis falar do avô que th se chamava António e contatou uma quis responder em inglês; não se lembrava do pintor e falou nas pinturas como fotografias; justificação para a definição da obra de arte foi dada porque viu uma assim - tentei desconstruir percebendo se arte era só isso através das pinturas que viram				
I	7	1º	1º		x	dos jogos (jogo dos frutos - ouvir a música e colocar na estação correspondente)	alguma hesitação	fazer caras com frutos	s/ hesitação	1ª resposta: "uma pessoa pega nas latas de tinta, mistura-as e alia-as para um quadro"; 2ª resposta: desenhar a pintar coisas difíceis	alguma hesitação	não conseguiu referir no início e depois lembrou-se do senhor de bigodes e referiu a das caras	alguma hesitação	sim	alguma hesitação	aprendeu a falar inglês	alguma hesitação	tudo (1ª resposta); ver (2ª resposta)	S/ hesitação	-----	s/ hesitação	feliz	S7 hesitação	aprender é o que a deixa mais feliz					
J	7	1º	1º	x		"1,2 buckle my shoe" (1º período) - 1ª resposta; jogo de olhos vendados estações - 2ª resposta	hesitação na 2ª resposta	pinturas com os frutos	alguma hesitação	uma folha branca para começar a pintura	s/ hesitação	dificuldade em referir	alguma hesitação	não	alguma dúvida (abana com a cabeça) e não responde	aprendeu as estações em que apareciam os frutos	s/ hesitação	todas (+ fácil de todas - ver)	S/ hesitação	foi dizer as estações	s/ hesitação	"sinto-me feliz"	s/ hesitação	não consegue selecionar uma atividade, todas fizeram-na feliz	sabia o nome do pintor; primeiro diz que é pintor e depois chega à conclusão que é porque pinta; razão da música não ser uma obra de arte é por ter sido comercializada "fizeram um filme com essa coisa e começaram a pôr nas lojas"; as obras aparecem nos museus				
K	7	1º	1º		x	jogo dos olhos vendados ao som da música de Vivaldi	s/ hesitação	jogo de correspondência dos frutos com as estações	hesitação silêncio 1X	pessoas que pintam	algumas dúvidas	caras das estações do ano	s/ hesitação	não	alguma dúvida (abana com a cabeça) e não responde	aprendeu que com os frutos podia fazer uma obra de arte	s/ hesitação	dizer e desenhar o que ouviu	S/ hesitação	imaginar	s/ hesitação	"sinto-me contente"	s/ hesitação	gostou de todas e não consegue selecionar uma atividade	gostou de todas e não consegue selecionar uma atividade				
L	6	1º	1º (aprendeu com os primos)	x		jogo dos sentimentos	s/ hesitação	cantar músicas e jogos	pausa pequena entre as 2 atividades	esculturas e pintar desenhos	algumas dúvidas	pintura de Van Gogh	assertivo	não	alguma dúvida	aprendeu sobre o espaço	s/ hesitação	fazer os desenhos	S/ hesitação	imaginar	s/ hesitação	"sinto-me muito bem"	s/ hesitação	cartazes com as colagens das estações	soube dizer o nome do pintor - Van Gogh; a aprendizagem estava relacionado com a organização do espaço; as obras de arte não são músicas; viu um exposição e participou num trabalho de expressão plástica quando tinha 3 anos. Soube descrever a pintura que mais o marcou - uma baleia com a boca aberta - que o assustou.				
M	6	1º	1º		x	música "family finger", em segundo a rima "one two buckle my shoe". No 3º período foram os cartazes das estações do ano	Alguma hesitação	pintura de Salvador Dali	assertiva (mas descreveu a pintura)	um pintor que desenha coisas	assertiva em saber o dizer que sabia, mas dificuldade é em explicar	pintura com as caras	bastante hesitação	é capaz de ser	alguma dúvida	aprendeu várias coisas, mas não soube dizer o quê	c/ hesitação quando foi pedido para dizer o quê	ver e ouvir	S/ hesitação	nada	s/ hesitação	"sinto-me contente"	s/ hesitação	cartazes com as colagens das estações	associa à arte à ligação com o mundo exterior - pintor pode desenhar tudo o que vê, o que não vê não pode desenhar; alterou essa ideia depois de perceber que tinha conseguido desenhar o que imaginava e não viu; música de Vivaldi é uma obra de arte, por causa da variação de som.				
N	7	1º	1º		x	Senhor com frutas no cabelo	hesitação (1x silêncio)	pinturas e a cara com os objetos da sala de aula	alguma hesitação	não sabe	s/ hesitação	não	s/ hesitação	sim	s/ hesitação	só aprendeu a desenhar	alguma hesitação	ver	alguma hesitação (1x silêncio)	cheiro	s/ hesitação	sente-se bem (adora inglês)	s/ hesitação	quadros musicais	não se lembra dos nomes do compositor e do pintor; não sabia o que era uma obra de arte, mas considerou a música e a pintura obras de arte.				

☺ [] ☺ ☺



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

ANO LETIVO 2014/2015

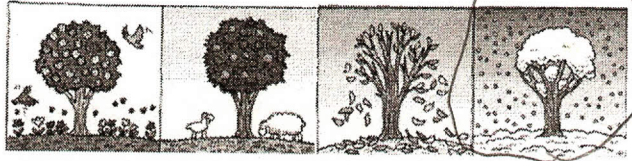
Body parts and senses



Antonio Vivaldi

Four Seasons

IT'S...



☺ [] ☺ ☺



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

ANO LETIVO 2014/2015

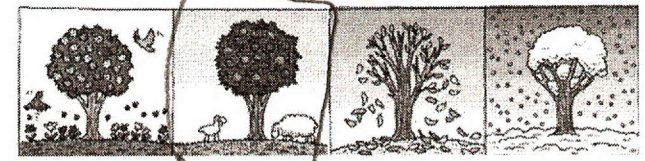
Body parts and senses



Antonio Vivaldi

Four Seasons

IT'S...



TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE

TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE



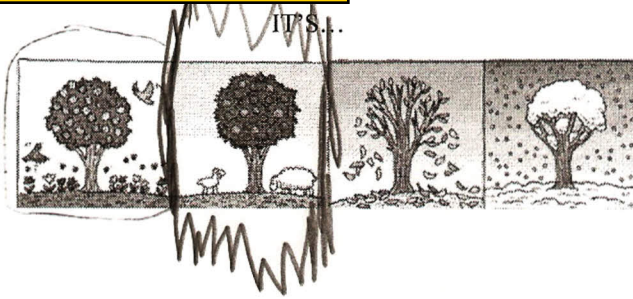
æ [] ã æ

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
ANO LETIVO 2014/2015
Body parts and senses



Antonio Vivaldi

Four Seasons



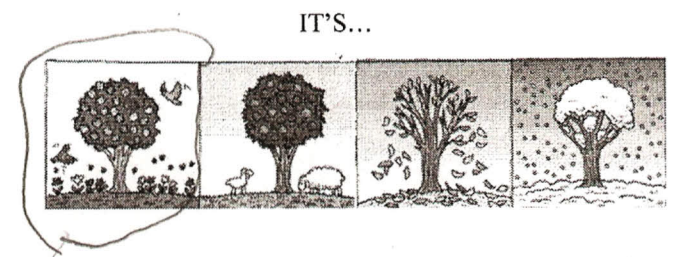
æ [] ã æ

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
ANO LETIVO 2014/2015
Body parts and senses



Antonio Vivaldi

Four Seasons



TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE

TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE

30/04/2015



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

ANO LETIVO 2014/2015

☺ [] ă ☺

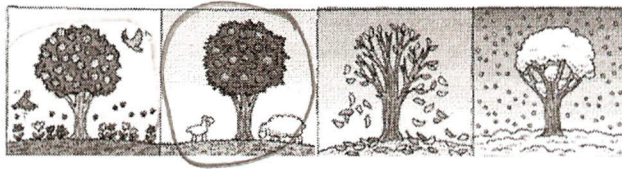
Body parts and senses



Antonio Vivaldi

Four Seasons

IT'S...



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

ANO LETIVO 2014/2015

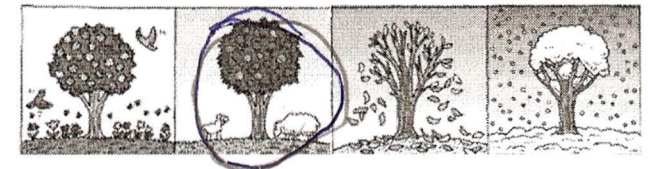
Body parts and senses



Antonio Vivaldi

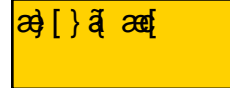
Four Seasons

IT'S...



TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE

TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

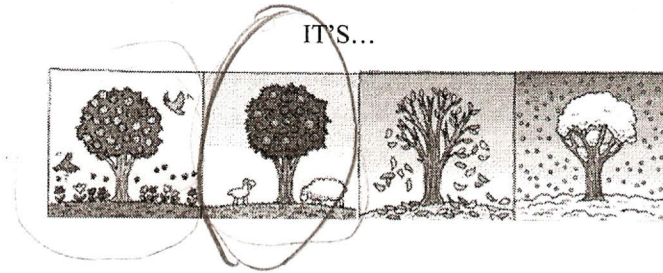
ANO LETIVO 2014/2015

Body parts and senses



Antonio Vivaldi

Four Seasons



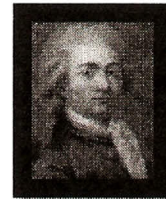
IT'S...



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

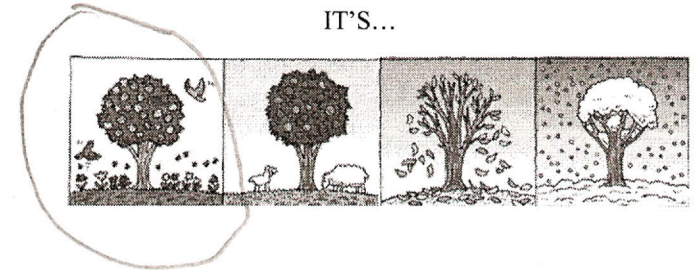
ANO LETIVO 2014/2015

Body parts and senses



Antonio Vivaldi

Four Seasons



IT'S...

TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE

TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE



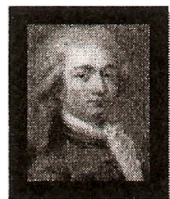
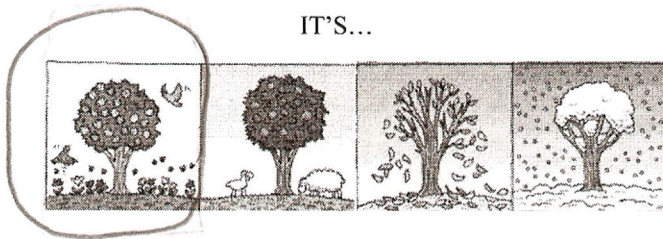
ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
ANO LETIVO 2014/2015
Body parts and senses



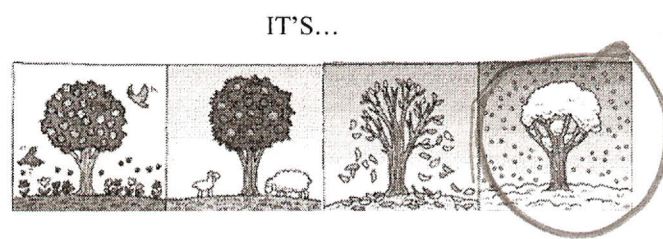
ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
ANO LETIVO 2014/2015
Body parts and senses



Antonio Vivaldi
Four Seasons



Antonio Vivaldi
Four Seasons



TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE

TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE

अ [] व ः



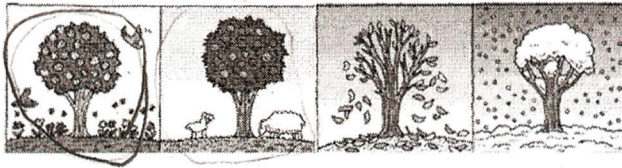
ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
ANO LETIVO 2014/2015
Body parts and senses



Antonio Vivaldi

Four Seasons

IT'S...



अ [] व ः



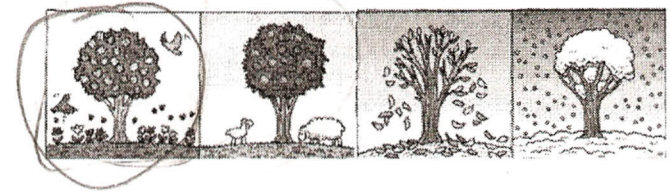
ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
ANO LETIVO 2014/2015
Body parts and senses



Antonio Vivaldi

Four Seasons

IT'S...



TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
	Eu sou o limão Nota: Não conseguiu desenhar, escreveu em português
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE

TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE

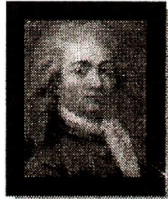
æ [] ã æ



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

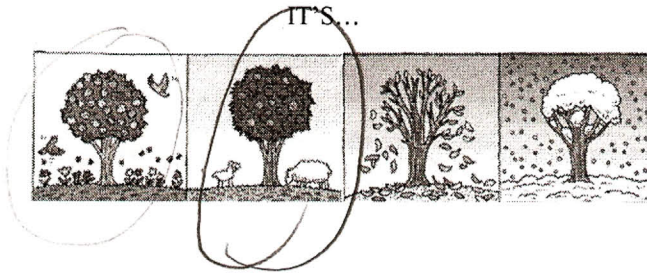
ANO LETIVO 2014/2015

Body parts and senses



Antonio Vivaldi

Four Seasons



TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE

æ [] ã æ



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

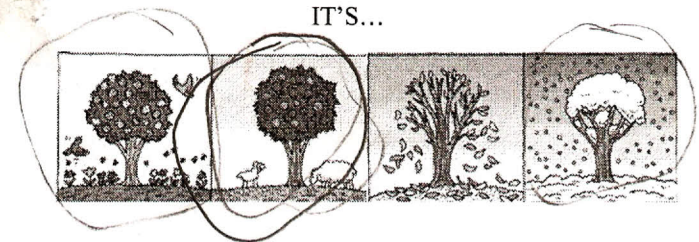
ANO LETIVO 2014/2015

Body parts and senses



Antonio Vivaldi

Four Seasons



TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
	Nota: não conseguiu desenhar, escreveu em português Eu ouço um pássaro do amor e a minha
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

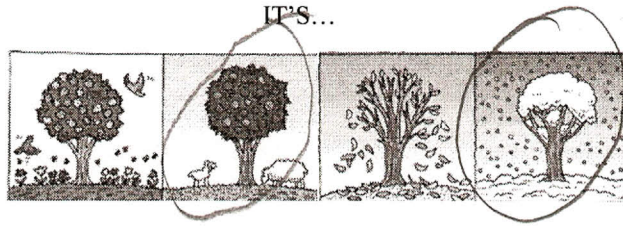
ANO LETIVO 2014/2015

Body parts and senses

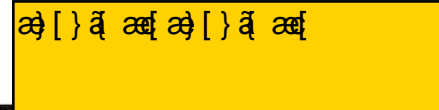


Antonio Vivaldi

Four Seasons



IT'S...



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

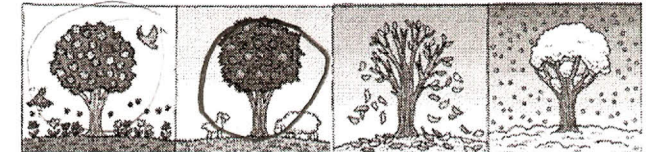
ANO LETIVO 2014/2015

Body parts and senses



Antonio Vivaldi

Four Seasons



IT'S...

TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE

TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE

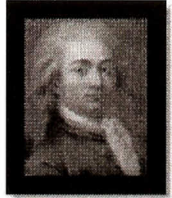
æ [] ã æ



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

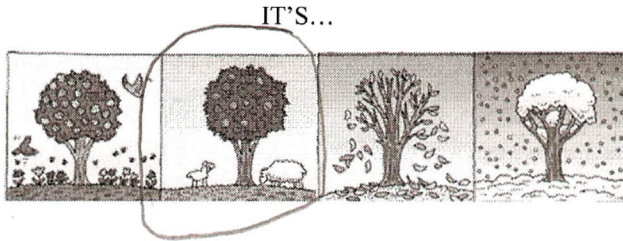
ANO LETIVO 2014/2015

Body parts and senses



Antonio Vivaldi

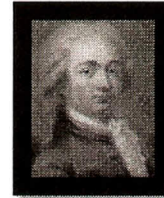
Four Seasons



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

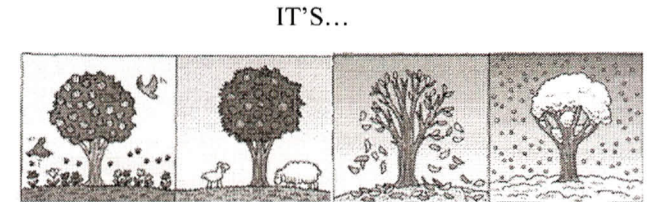
ANO LETIVO 2014/2015

Body parts and senses



Antonio Vivaldi

Four Seasons



TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE

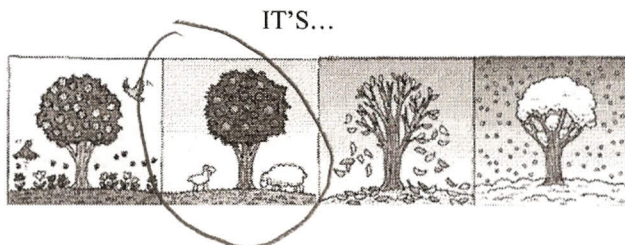
TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
ANO LETIVO 2014/2015
Body parts and senses



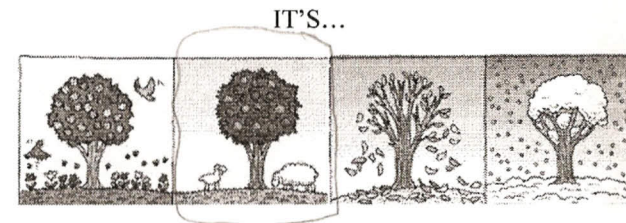
Antonio Vivaldi
Four Seasons



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
ANO LETIVO 2014/2015
Body parts and senses



Antonio Vivaldi
Four Seasons



TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE
	<i>Malaguetas</i>

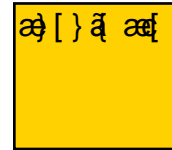
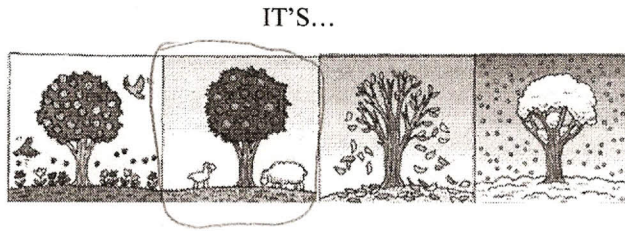
TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE
AL DEIA ANTIGA	AL DEIA ANTIGA
Nota: não conseguiu desenhar, escreveu em português	



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
ANO LETIVO 2014/2015
Body parts and senses



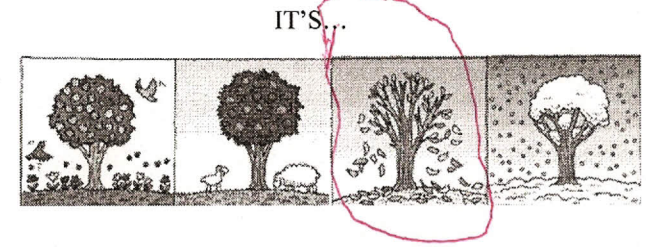
Antonio Vivaldi
Four Seasons



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
ANO LETIVO 2014/2015
Body parts and senses



Antonio Vivaldi
Four Seasons



TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE

TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

æ [] ã æ

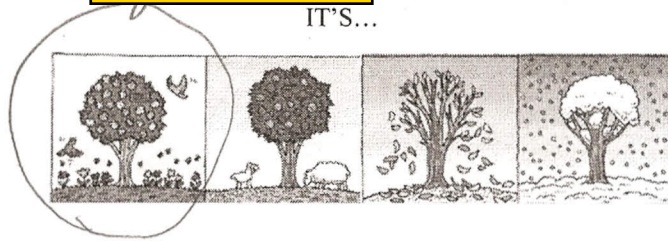
ANO LETIVO 2014/2015

Body parts and senses



Antonio Vivaldi

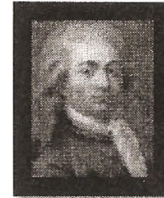
Four Seasons



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

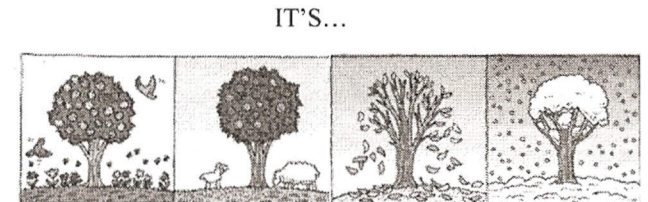
ANO LETIVO 2014/2015

Body parts and senses



Antonio Vivaldi

Four Seasons



TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE

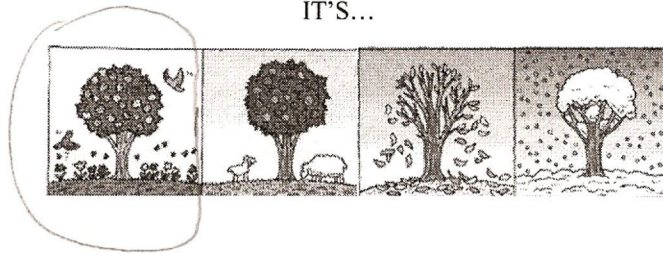
TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
ANO LETIVO 2014/2015
Body parts and senses



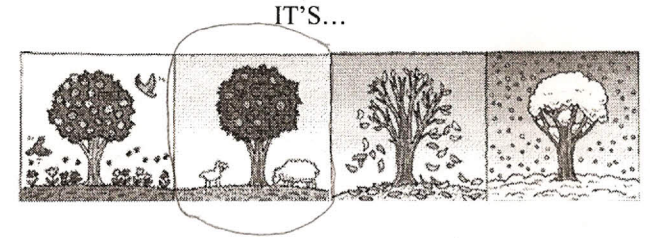
Antonio Vivaldi
Four Seasons



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
ANO LETIVO 2014/2015
Body parts and senses











Antonio Vivaldi
Four Seasons



TWO LITTLE  TO SEE	TWO LITTLE  TO HEAR
	
ONE LITTLE  TO SMELL	ONE LITTLE  TO TASTE
fruta das árvores	uma maçã

Nota: não conseguiu desenhar, escreveu em português

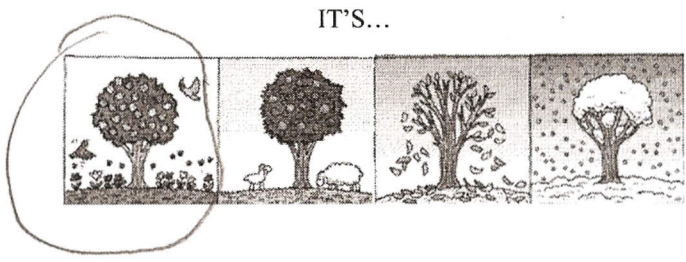
TWO LITTLE  TO SEE	TWO LITTLE  TO HEAR
	
ONE LITTLE  TO SMELL	ONE LITTLE  TO TASTE
	



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
ANO LETIVO 2014/2015
Body parts and senses



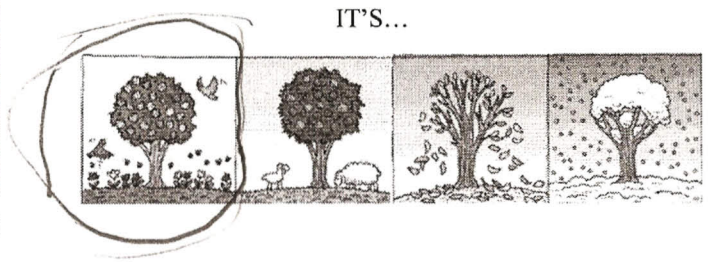
Antonio Vivaldi
Four Seasons



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
ANO LETIVO 2014/2015
Body parts and senses



Antonio Vivaldi
Four Seasons



TWO LITTLE 👁️ TO SEE	TWO LITTLE 👂 TO HEAR
ONE LITTLE 👃 TO SMELL	ONE LITTLE 👄 TO TASTE
	gelatina

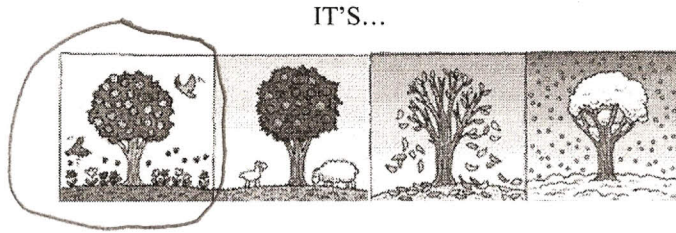
TWO LITTLE 👁️ TO SEE	TWO LITTLE 👂 TO HEAR
ONE LITTLE 👃 TO SMELL	ONE LITTLE 👄 TO TASTE



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
ANO LETIVO 2014/2015
Body parts and senses



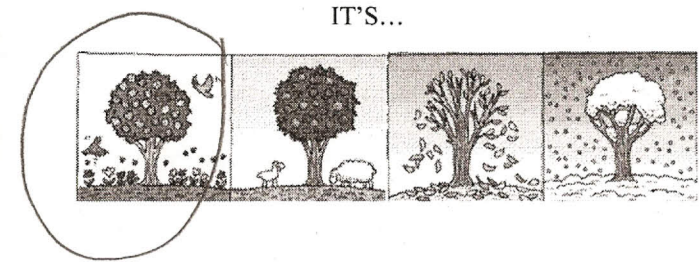
Antonio Vivaldi
Four Seasons



ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
ANO LETIVO 2014/2015
Body parts and senses



Antonio Vivaldi
Four Seasons



TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
<i>flauta</i> <i>piano</i> 	<i>violino</i> <i>pássaro</i>
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE
<i>flor</i> 	<i>Doce</i>

Nota: não conseguiu desenhar,
escreveu em português

TWO LITTLE TO SEE	TWO LITTLE TO HEAR
ONE LITTLE TO SMELL	ONE LITTLE TO TASTE

Educação pela Arte no Ensino de Inglês no 1º ciclo**Arte Visual****Atividades e trabalhos - 1º ano**

1. **Projeto “Quadros musicais” - Reinterpretação dos quadros *Four Seasons* de Arcimboldo**, em associação com a música *Four Seasons* de Vivaldi, realizados com base nas aprendizagens já desenvolvidas durante o 3º período, nomeadamente os conteúdos de Língua Inglesa e de articulação curricular (confrontar anexo 4).

Nesta atividade os alunos foram divididos em grupos. Cada grupo recebeu um cartaz preto com a delimitação de um rosto a giz branco e um conjunto de folhas coloridas e revistas. Cada grupo teria que criar um rosto (com as diferentes partes da face) para cada estação do ano. Para essa criação tinham que recorrer às aprendizagens já tidas, ou seja, selecionar as imagens que retratassem os frutos e legumes da época e conjugá-las de forma a criar as partes da face, selecionar as cores e quantidade dos objetos. Como alguns alunos não conseguiram encontrar as imagens pretendidas, desenharam.

Por constrangimentos de calendário, os alunos não tiveram a possibilidade de fazer um poema em inglês para o seu quadro, pelo que apresentaram apenas oralmente os trabalhos, usando o vocabulário e as estruturas linguísticas já adquiridas, tais como: “*It’s... (season of the year) / The eye is... (fruit or vegetable) / I see... (colours) / I feel... (feelings)*”



SPRING



AUTUMN



WINTER



SUMMER

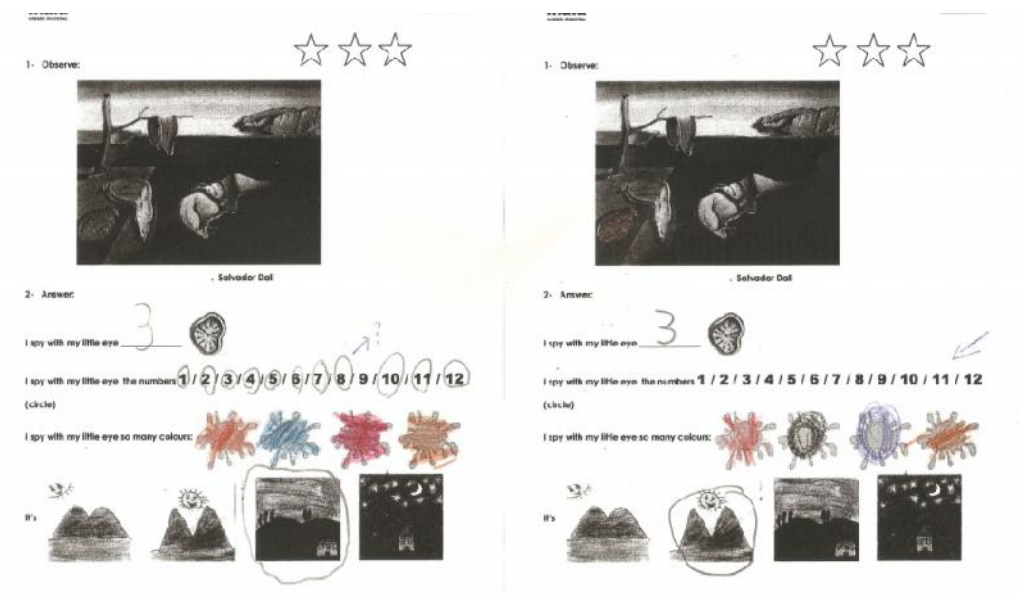
Teresa Maia 2016

2. Outros trabalhos

2.1. (2º período) – A persistência da memória de Salvador Dali

Descrição das atividades:

- apresentação da obra no quadro interativo
- descrição da obra usando os temas aprendidos (cores, números, partes do dia) através do preenchimento de uma ficha.
- discussão oral sobre o trabalho realizado – seleção das cores, números e partes do dia “*I spy with my little eye...*”.



2.2. (2º período) – *The Bedroom of Ails* de Van Gogh

Descrição das atividades realizadas:

- apresentação da obra no quadro interativo para introduzir o tema “house”;
- descrição da obra em português;
- introdução e registo do vocabulário relativo às diferentes divisões da casa;
- jogos de compreensão e produção oral com *flashcards*;
- recriação da obra de Van Gogh numa divisão diferente da casa em trabalho de grupo;
- apresentação oral à turma em inglês “*This is a.../ There’s a...*”.



Educação pela Arte no Ensino de Inglês no 1º ciclo**Arte Visual****Atividades e trabalhos - 2º ano**

1. **Projeto “Quadros musicais” - Reinterpretação dos quadros *Four Seasons* de Arcimboldo,** em associação com a música *Four Seasons* de Vivaldi, realizados com base nas aprendizagens já desenvolvidas durante o 3º período, nomeadamente os conteúdos de Língua Inglesa e de articulação curricular (confrontar anexo 4).

Nesta atividade os alunos foram divididos em grupos. Cada grupo recebeu um cartaz preto e uma caixa de plasticina de diversas cores. A tarefa foi criar um rosto (com as diferentes partes da face) para cada estação do ano. Para essa criação tinham que recorrer às aprendizagens já tidas, ou seja, selecionar frutos e legumes que retratassem a estação do ano, criá-los em plasticina e conjugá-los de forma a criar as partes da face, selecionar as cores e quantidade.

Por constrangimentos de calendário, os alunos não tiveram a possibilidade de fazer um poema em inglês para o seu quadro, pelo que apresentaram apenas oralmente os trabalhos, usando o vocabulário e as estruturas linguísticas já adquiridas, tais como: “It’s... (season of the year)/ The eye is... (fruit or vegetable) / I see... (colours) / I feel... (feelings)”





2. Outros trabalhos

2.1. (2º período) – A persistência da memória de Salvador Dali

Descrição das atividades:

- apresentação da obra no quadro interativo
- descrição da obra usando os temas aprendidos (cores, números, partes do dia) através do preenchimento de uma ficha de trabalho
- discussão oral sobre o trabalho realizado – seleção das cores números e partes do dia “I spy with my little eye...”.

Projeto “Educação pela Arte”

SALVADOR DALI, *A Persistência da Memória*

2. I spy with my little eye...

e) four

f) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

g)

h)

Projeto “Educação pela Arte”

SALVADOR DALI, *A Persistência da Memória*

2. I spy with my little eye...

e) four

f) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10





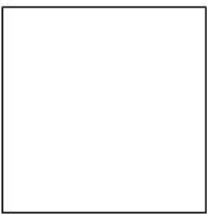

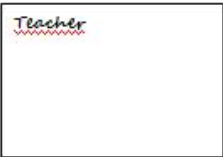

g)

h)

2.2. (2º período) – Cafe terrace at night de Van Gogh

Descrição das atividades realizadas:

- Construção de um “Minibook” sobre o tema já lecionado “Means of transportation” em articulação também com os conteúdos de Estudo do Meio:

 <p>a</p>	 <p>By sea b</p>	 <p>By land c</p>	 <p>By air d</p>
<p>I</p>  <p>I go to school on/by.....</p> <p>e</p>	<p>Draw a public means of transportation on Van Gogh's painting.</p>  <p>f</p>	<p>Teacher</p>  <p>Name: _____ Class: _____ Date: _____</p>	<p>Means of Transportation</p> 

- Preenchimento de cada uma das páginas de acordo com o seguinte:

- a** – imaginar um transporte que conjugasse elementos de duas viaturas diferentes e atribuir um nome em consonância, por exemplo, criar uma bicicleta com asas e chamar-lhe “*bikelane*”
- b** – desenhar um transporte aquático
- c** – desenhar um transporte terrestre
- d** – desenhar um transporte terrestre
- e** – desenhar o transporte que utilizam para ir para a escola e completar a frase “*I go to school on/by...*”

f – analisar a pintura de Van Gogh (cada dois alunos recebeu uma cópia a cores da pintura em tamanho A4) e selecionar um transporte que se adequa à descrição feita da pintura. Desenhar o transporte, recortar e colar na pintura.

- Apresentação do “*minibook*” à turma.



Teresa Maia <teresinha.maia@gmail.com>

FW: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0489900001

Teresa Maia <teresamaia@cm-maia.pt>
Para: teresinha.maia@gmail.com

25 de agosto de 2015 às 19:50

De: Teresa Maia [mailto:teresinha.maia@gmail.com]
Enviada: quinta-feira, 7 de Maio de 2015 10:51
Para: Teresa Maia
Assunto: Fwd: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0489900001

----- Mensagem encaminhada -----

De: <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Data: 6 de maio de 2015 às 16:37
Assunto: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0489900001
Para: teresinha.maia@gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0489900001, com a designação 1.Questionário; 2. Guião de entrevista, registado em 07-04-2015, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Dr.(a) Teresa Maria Costa Maia
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vítor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de inquirição de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.
- c) De modo a não identificar ou tornar identificáveis os sujeitos, as entrevistas devem ser transcritas para grelha própria construída para o efeito, registando-se os dados com papel e caneta, em presença dos inquiridos/ entrevistados; não podem ser utilizados meios audiovisuais, nomeadamente gravações ou vídeos. Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de

estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de atividades/programas de formação em meio escolar, dado ser competência da Escola/Agrupamento. Verificamos, ainda, que será utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados e de modo a não identificar ou tornar identificáveis os sujeitos, deve-se acautelar que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição/registo sejam efetivamente respondidas apenas pelo destinatário pretendido (proceder-se à inquirição de todos os sujeitos através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se um computador a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

--

AVISO DE CONFIDENCIALIDADE:

Esta mensagem, assim como os ficheiros eventualmente anexos, é confidencial e reservada apenas ao conhecimento da(s) pessoa(s) nela indicada(s) como destinatária(s). Se não é o seu destinatário, ou se lhe foi enviada por erro, solicitamos que não faça qualquer uso do respectivo conteúdo e proceda à sua destruição, notificando o remetente.

LIMITAÇÃO DE RESPONSABILIDADE:

A segurança da transmissão de informação por via electrónica não pode ser garantida pelo remetente, o qual, em consequência, não se responsabiliza por qualquer facto susceptível de afectar a sua integridade.

CONFIDENTIALITY NOTICE:

This message, as well as existing attached files, is confidential and intended exclusively for the individual(s) named as addressees. If you are not the intended recipient, or if it was sent to you by error, you are kindly requested not to make any use of its contents and to proceed to the destruction of the message, thereby notifying the sender.

DISCLAIMER:

The sender of this message can not ensure the security of its electronical transmission and consequently does not accept liability for any fact which may interfere with the integrity of its content.
