

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA E ARTES DO ESPECTÁCULO DO PORTO
INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO

O Corpo e o Ovo



Paula Rita da Silva Lourenço

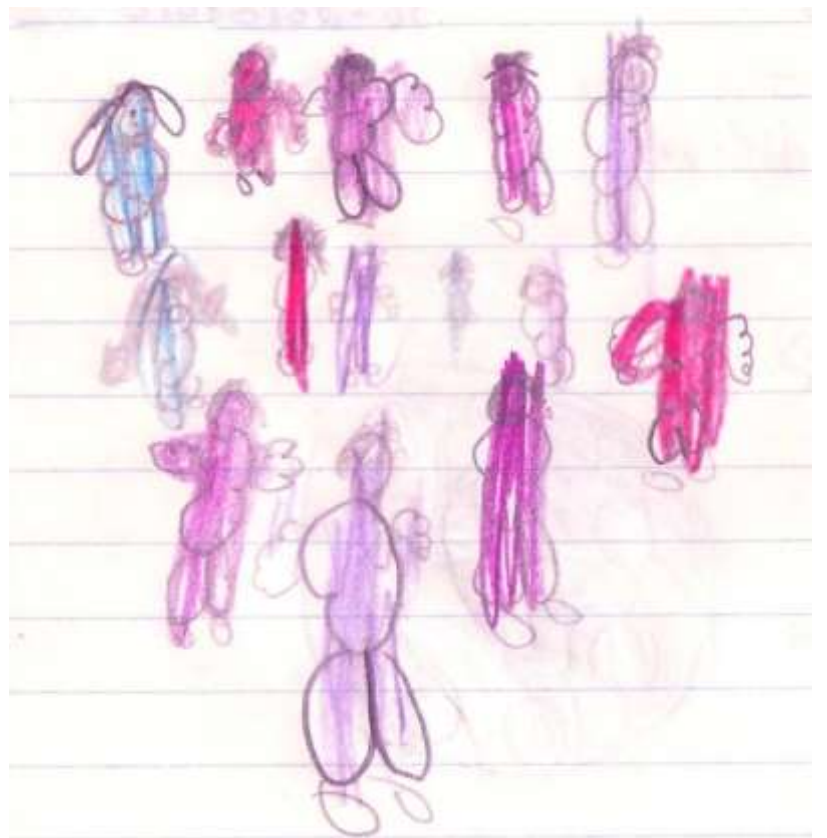
Orientador: Professora Doutora Cláudia Marisa Oliveira

Co-orientador: Maria Pia Barroso

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Teatro,
Especialização em Encenação/Interpretação

2010

ESMAE | POLITÉCNICO
DO PORTO



Agradecimentos

À minha querida Professora Doutora Cláudia Marisa Oliveira, mais do que uma orientadora foi uma amiga que ganhei e agradeço pela sua disponibilidade, empenho, o seu sorriso, a sua calma e atitude verdadeiramente optimista e humana.

À minha co-orientadora Maria Pia Barroso, pela sua disponibilidade, incentivo e apoio prestado ao longo do projecto.

Aos meus pais pela confiança e investimento na minha educação, em especial à minha mãe, amiga, confidente e cúmplice por quem tenho um amor e admiração incondicional e que tem sido a minha fonte de energia em todos os momentos da minha vida.

Ao meu irmão António e à Cristina pela amizade e pelo constante entusiasmo e apoio durante este trajecto.

À Náná, Kiki, Marlise e Liliana Ferreira pela amizade, paciência e incentivo no decorrer das minhas constantes inquietações acerca deste trabalho.

À Liliana Abreu, pela amizade, cumplicidade e companheirismo, desde o início do mestrado, que me apoiou em momentos cruciais deste percurso.

À «danada caixa preta», o CITAC, e a todos os amigos e formadores que partilharam momentos e aprendizagens únicas sobre a arte de representar.

Às crianças que participaram no projecto, que confiaram em mim e me deram a oportunidade de estar e de aprender muito com elas.

Ao professor Luís Morais, que acreditou neste projecto, e disponibilizou parte do seu tempo lectivo para a sua realização.

Agradeço a todos os professores que compartilharam os seus saberes e experiências comigo, orientando e motivando-me para o avanço desta pesquisa.

Aos meus amigos e companheiros de mestrado, pela disponibilidade, apoio e partilha no decorrer do mestrado.

A todos os meus amigos que me apoiaram e compartilharam comigo este momento da minha vida.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo

Actualmente, o currículo escolar inclui na educação as artes criativas e expressivas, como veículos através dos quais a criança tem a possibilidade de expressar-se, de tirar dela o que tem de melhor, no que respeita às suas competências em vários níveis. Esta pesquisa aborda o Movimento Criativo como possibilidade para uma educação prática e integral, em contexto escolar, uma vez que se constitui como uma ferramenta que contribui para estimular a aprendizagem global da criança, aprimorar o comportamento, resgatar valores sociais e culturais, assim como motivar para o prazer lúdico em relação ao desenvolvimento físico, emocional e intelectual. A presente dissertação teve como objectivo averiguar o lugar, a realidade desta actividade artística numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e analisar as formas de movimento e o seu significado, acreditando que o movimento criativo pode ser encarado como um recurso psicopedagógico eficiente, para reduzir ou eliminar alguns obstáculos no processo educativo e no desenvolvimento pessoal das crianças. Este estudo fundamentou-se em autores como Rudolf Von Laban, Célestin Freinet, entre outros. A abordagem metodológica é qualitativa e assente num estudo de caso que utiliza o movimento criativo, aplicado a um grupo de dezoito alunos do 1º e 2º anos de escolaridade (sete raparigas e onze rapazes), com idades compreendidas entre seis e oito anos, da Escola Básica do 1º Ciclo de Fajozes – Macieira da Maia. Para a realização desta pesquisa, propus-me a criar e a desenvolver um plano de trabalho em que contemplasse a área do movimento criativo e as outras áreas curriculares. As actividades foram desenvolvidas nessa escola. A recolha de dados esteve assente na observação participante, assim como no trabalho com documentos de registo audiovisual e na criação de um diário de bordo adequado à proposta. Todos os dados deste processo de investigação-acção foram analisados qualitativamente, com vista a averiguar o que evoluiu ou não. O estudo permitiu concluir que o movimento criativo contribuiu para que as crianças, de um modo geral, obtivessem um relevante e significativo empenho no que confere aos objectivos propostos. A pesquisa demonstrou a necessidade de repensar sobre a pertinência e o reconhecimento destas práticas artísticas, no currículo das escolas do 1º CEB, com vista à educação integral e ao sucesso educativo das crianças.

Palavras-chave: Educação Artística; Arte-Educação; Movimento Criativo; Corpo; Educação Integral; Sucesso Educativo

Abstract

Currently, the school curriculum includes the education of the creative and expressive arts as vehicles through which the children have the opportunity to express themselves, taking their better characteristics with regard to their skills in various levels. This research addresses the creative movement as a possibility for a practical and comprehensive education in the school context, since it is a tool which helps to stimulate the child's overall learning, improves behavior and rescues social and cultural values, as well as motivates pleasure in the relation to physical, emotional and intellectual development. This dissertation intends to investigate the place and the reality of the artistic activity in a school of the first level of basic education and to examine the ways of movement and their meaning, believing that the creative movement can be seen as a resource psychopedagogically efficient, to reduce or delete some barriers in the education process and personal development of children. This study was based on authors such as Rudolf von Laban, Celestin Freinet, among others. The methodological approach is qualitative and based on a case study that uses creative movement, applied to a group of eighteen students from the first and second years of schooling (seven girls and eleven boys), aged between six and eight years, from the *Escola Básica do Primeiro Ciclo de Fajozes - Macieira da Maia*. For this research, I set myself to create and develop a work plan that encompassed the area of creative movement as well as other curriculum areas. The activities were developed at this school. Data collection was based on participant observation, as well as on a work with audiovisual registration documents and on the creation of a logbook suitable for the proposal. All data in this active procedure research were analyzed qualitatively in order to ascertain what has evolved or not. The study concluded that the creative movement contributed to the children to obtain a relevant and meaningful commitment regarding the proposed goals. The research demonstrated the need to rethink the relevance and recognition of these artistic practices, in the curriculum of primary schools, aiming both the comprehensive education and the educational success of children.

Keywords: Artistic Education; Art-Education, Creative Movement; Body; Integral Education, Educational Success

Resumé

Actuellement, l'éducation inclut dans son programme scolaire les arts créatifs et expressifs comme un outil à travers lequel l'enfant a la possibilité de s'exprimer, prenant ce qu'il y a de mieux, en ce qui concerne leurs compétences à différents niveaux. Dans un contexte scolaire, cette recherche orientée sur le mouvement créatif peut être une possibilité de formation pratique et complète car une fois constituée, elle représente un support qui permet de stimuler l'apprentissage global de l'enfant, améliorer le comportement et d'acquérir des valeurs sociales et culturelles ainsi que de motiver le plaisir ludique dans le développement physique, émotionnel et intellectuel. Cette thèse a pour but d'analyser et de démontrer que cette activité artistique est indispensable dans le 1^{er} cycle scolaire et permet aussi d'analyser les différentes formes de mouvement et de son significatif, estimant que le mouvement créatif peut être considéré comme une ressource psychopédagogique efficace afin de réduire ou supprimer certains obstacles au processus éducatif et au développement personnel des enfants. Cette étude a été réalisée d'après des auteurs tels que Rudolf Von Laban, Célestin Freinet, entre autres. L'approche méthodologique est fondée sur une étude de cas qui utilise le mouvement créatif, appliquée à un groupe de dix-huit élèves (sept filles et onze garçons), âgés entre six et huit ans de l'école primaire de *Fajozes – Macieira da Maia*. Pour la réalisation de cette recherche, j'ai créé et développé un plan de travail qui contient le mouvement créatif et autres matières. Des activités ont été développées dans cette école. La collecte des données est basée sur l'observation avec l'appui de documents d'enregistrement audiovisuel et la création d'un registre adapté à la proposition. Toutes les données de ce processus de recherche-action ont été analysées afin de déterminer ce qui a évolué ou pas. L'étude a permis de conclure que le mouvement créatif est indispensable afin que les enfants obtiennent un engagement pertinent et significatif. Ayant pour objectif l'apprentissage et la réussite scolaire des enfants, la recherche a démontré la nécessité de repenser concernant la pertinence et la reconnaissance de ces pratiques artistiques dans le programme d'enseignement des écoles primaires.

Mots-clés: Éducation Artistique; Art – Éducation; Mouvement Créatif; Corps; Éducation Intégrale; Réussite Éducative.

Índice

Volume I

Introdução.....	9
Capítulo 1 - Revisão da Literatura	16
1.1- Movimento criativo como meio educativo	16
1.2- Piaget e a construção activa do conhecimento	20
1.3- Laban e a educação para o movimento	24
1.4- As contribuições de Freinet para uma pedagogia activa	28
1.5- A UNESCO e a promoção da Educação Artística nas escolas	32
1.6- O quadro actual da Educação Artística no Currículo Nacional do Ensino Básico em Portugal.....	35
1.7- Algumas inquietações relacionadas com a Educação Artística.....	38
Capítulo 2 – Metodologia.....	43
2.1- Problema.....	43
2.2- Justificativa.....	44
2.3- Objectivos do estudo	44
2.3.1- Objectivos gerais	44
2.3.2- Objectivos específicos	45
2.4- Procedimentos metodológicos.....	46
2.4.1- A escola.....	46
2.4.2- Caracterização da turma	46
2.4.3- A minha proposta.....	47
Capítulo 3 - Apresentação e Análise dos Resultados	50
3.1- Como desenvolver a atenção/concentração.....	53
3.2- Como potenciar a motivação	57
3.3- Como desenvolver a autonomia	61
3.4- Como estimular a criatividade.....	65
3.5- Como favorecer o cumprimento de regras	68
3.6- Como potenciar a consciencialização das diferentes partes do seu corpo e das suas possibilidades expressivas e comunicativas	71

Conclusão	77
Bibliografia82

Volume II

ANEXOS:

ANEXO A - Alguns dados sobre a caracterização da turma (retirado, parte do ponto 2 e 3, do Projecto Curricular da Turma)

ANEXO B - Alguns registos dos diários de bordo das crianças

ANEXO C - Entrevistas semi-estruturadas realizadas no final do 2º período, após a 6ª sessão projecto (Entrevistas 1, 2 e 3)

ANEXO D - Fotografias de alguns ensaios

Introdução

*“The finest inheritance you can give to a child
is to allow it to make its own way,
completely on its own feet.”*

Isadora Duncan

Esta é uma dissertação que se integra no âmbito do Mestrado em Teatro – Variante Interpretação/Encenação, ministrado na Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Porto (ESMAE). Apresenta como proposta a realização de um trabalho individual de pesquisa conceptual e artística que visa consolidar a investigação e o conhecimento, no âmbito da minha área de especialização.

No presente estudo, proponho-me reunir elementos teóricos e práticos, subjacentes aos meus interesses, que me permitam reflectir sobre a experiência artística criativa, enquanto prática educacional, no universo escolar. Sob esta linha de orientação optei pela análise de um campo específico de produção artística, mais especificamente o movimento criativo.

Ao considerar a educação como evolução e transformação do indivíduo e a educação artística como um meio para alcançar o sucesso educativo, pretendo com este estudo encontrar caminhos, ou apontar os já encontrados por diversos autores, para a inclusão do movimento criativo nas escolas, procurando garantir e preservar a sua qualidade e sensibilizar para a promoção de uma educação integral, envolvendo os sentidos, o corpo, os sentimentos, a imaginação e a criatividade.

A Educação Artística está contemplada nas Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico, no entanto, continuamos a verificar, na prática, uma significativa desqualificação, fundamentalmente em escolas do meio rural por, na maioria das vezes, não possuírem qualquer tipo de recursos humanos e materiais para promoverem as actividades artísticas criativas.

O movimento criativo deve ser visto como um processo e não como um mero produto, que faz parte do meio escolar e que é encarado como factor amplo e integral no processo educativo, que contribui significativamente para o desenvolvimento das crianças.

Acredito convictamente que a experiência artística criativa na educação deve ser valorizada. Por considerar a valorização da educação a partir da experiência artística criativa como expressão da corporalidade, em que o movimento criativo é encarado como um meio para desenvolver a corporalidade das crianças, questiono: Como é que o movimento criativo pode entrar na escola pública se tivermos em conta as características reais da mesma? Porque é que se continua a valorizar com maior ênfase o sucesso escolar e não o sucesso educativo?

É fundamental encontrar um caminho para que a educação artística, neste caso o movimento criativo, não perca a sua verdadeira condição educacional, social e cultural e permita a integração da criança nesta sociedade normativa e institucionalizada, no sentido de lhe promover a criatividade, a consciencialização de si próprio e do outro e o pensamento crítico, num espírito de liberdade e autonomia.

A arte, de um modo geral, possibilita que, por meio da imaginação, da estética e dos símbolos, a pessoa tenha um maior acesso à esfera dos sentimentos, que com frequência são desvalorizados no nosso quotidiano. Apesar de serem de natureza diferente em relação ao pensamento, ambos se integram e complementam, o que faz com que o ser humano seja mais completo e harmonioso.

Do que me lembro de «Ser Criança» veio contribuir para a pertinência das minhas questões. Toda e qualquer experiência vivida é parte constituinte do que sou actualmente e da forma como me relaciono com os outros. Quando me proponho a reflectir sobre a minha memória corporal, remeto-me para alguns momentos da minha infância, positivos e negativos. Antes de entrar para o 1º ano de escolaridade, tive a possibilidade de ficar ora em minha casa, ora na casa dos meus avós paternos ou ainda na da minha madrinha. Como moravam no campo tive sempre a liberdade para subir às árvores, correr pelos campos, brincar com os animais, jogar à bola na rua, entre outros, o que hoje em dia quase não se verifica nos hábitos e rotinas de muitas crianças.

Quando cheguei à escola, à excepção dos recreios e das épocas festivas, foram poucas as oportunidades para poder exprimir e desenvolver actividades corporais que me permitissem valorizar o meu potencial criativo e melhorar as minhas possibilidades de comunicação e auto-expressão corporal. Enfim, não tive uma educação escolar onde estas experiências fossem reconhecidas e trabalhadas.

Anos mais tarde, em 2004, passei a integrar um grupo de Teatro Universitário, em Coimbra: Círculo de Iniciação Teatral da Academia de Coimbra (CITAC). Lá tive o privilégio de partilhar experiências únicas com formadores, encenadores e amigos enquanto intérprete-

criadora. Todo esse entusiasmo colectivo e partilha de aprendizagens, sobre a arte de interpretar, ajudaram-me a ter consciência do meu corpo, a ter confiança para procurar desenvolver uma série de potencialidades criativas e expressivas, passando a reconhecer-me como um ser que pensa, que sente, que age e que se inter-relaciona com os outros.

No ano lectivo 2007/2008, desempenhei as funções de docente nas Actividades de Enriquecimento Curricular – Expressão Musical, sempre em escolas do meio rural, onde procurei contemplar a Expressão Musical aliada à Expressão Dramática. Durante esses momentos pude constatar as dificuldades sentidas pelos alunos em se exprimirem corporalmente e em inter-relacionarem-se, dificultando os seus processos de criação. Daí a minha vontade de querer intervir num contexto escolar, para desenvolver uma pesquisa sobre Educação pela Arte, mais concretamente sobre a temática: A experiência artística criativa (movimento criativo) e a criança no início do seu percurso escolar.

No final do ano 2008 integro o Mestrado para o qual estou a realizar a presente dissertação, no sentido de aprofundar conhecimentos teórico-práticos, principalmente na área da interpretação, e de ter oportunidade para dar o meu contributo com novas pesquisas e reflexões através da investigação, não só para enriquecer a minha formação pessoal mas também para fazer eco com a minha formação anterior na área de educação, uma vez que sou Licenciada em Ensino Básico – 1º Ciclo. Será uma forma de continuar a adquirir e ampliar conhecimentos, com vista ao desenvolvimento de competências para continuar a realizar projectos, desta natureza, com crianças.

Como, actualmente, continuamos a assistir a um esforço, por parte das escolas, em cingir-se com maior ênfase sobre o desenvolvimento meramente intelectual, o que acaba por menosprezar a importância da educação artística, considereei a necessidade de procurar um percurso, apoiado em teorias e práticas, que torne o movimento criativo um veículo que possa contribuir para uma educação mais integral.

Por todas as razões supracitadas e pela vontade em querer aprofundar conhecimentos mais apropriados e devidamente fundamentados, resolvi investigar sobre a pertinência e o efeito das actividades artísticas criativas no processo educacional e no desenvolvimento integral dos alunos, de forma a tentar compreender uma série de questões que me têm intrigado.

Assim como actriz, professora/formadora e pesquisadora propus-me, neste estudo, à criação e ao desenvolvimento de um plano de intervenção/pesquisa na área do movimento criativo, para a sua concretização com um grupo de crianças que frequentam a Escola Básica

do 1º Ciclo de Fajozes. É uma escola do meio rural, situada no Concelho de Vila de Conde, mais concretamente na freguesia de Fajozes, inserida no Agrupamento de Escolas Maria Pais Ribeiro – Macieira da Maia.

Este estudo foi realizado com um grupo de dezoito alunos do 1º e 2º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre seis e oito anos, sendo sete raparigas e onze rapazes. Escolhi este nível de ensino pelo facto dos alunos estarem em início do processo de alfabetização e por acreditar que é uma fase, no desenvolvimento humano, importante para o sucesso educativo. Escolhi esta escola por desempenhar funções de docente de apoio socioeducativo e pelo facto do professor titular da turma ter demonstrado interesse em desenvolver um projecto nesta área artística, uma vez que constituiu como uma das estratégias de concretização pretendidas, para procurar formar crianças mais participativas, interessadas, confiantes e responsáveis.

O nível socio-demográfico das famílias é médio baixo, caracterizado pela sua identidade do sector económico baixo. No entanto, estes aspectos parecem não reflectir no grau de instrução, no apoio e motivação para a realização das tarefas escolares dos seus filhos. É uma turma heterogénea relativamente às ambições e interesses, uma vez que algumas das crianças não apresentam grandes expectativas, preferências e sonhos face ao seu futuro e outras que ambicionam chegar mais longe a nível profissional. No geral, acompanham com sucesso razoável as matérias abordadas. A nível do comportamento, algumas crianças apresentam comportamentos caracteriais/desviantes, o que implica alguma dificuldade na assimilação e cumprimento de regras e uma certa ausência de valores sociais e culturais.

Para a criação e o desenvolvimento do plano de trabalho na área do movimento criativo, tive a colaboração da minha co-orientadora Maria Pia Barroso. Com a realização deste projecto, as crianças tiveram oportunidade de criar uma apresentação, essencialmente através da fisicalidade/expressividade do corpo. Outro ponto abordado relacionou-se com a experiência artística criativa como um factor pertinente para a questão da interdisciplinaridade, na medida em que houve um intercâmbio entre esta experiência e as outras áreas curriculares.

Pretendi interligar a questão do movimento, da corporalidade e da manipulação de objectos com temáticas que fazem parte do programa curricular do 1º CEB, mais propriamente da Língua Portuguesa. Neste caso concreto, recorri a um texto de literatura infantil, designado «Os Ovos Misteriosos», de Luísa Ducla Soares, que faz parte do Plano

Nacional de Leitura, para possibilitar aos alunos uma educação a partir dos seus próprios movimentos, contribuindo assim para o sucesso educativo.

Com base no Movimento da Escola Moderna, pretendi fazer um percurso em que as crianças sentissem interesse e motivação face às actividades propostas (por mim ou por elas). Essas práticas foram constatadas a partir da observação participante e de registos de observação, bem como da realização da auto-avaliação por parte das crianças. Neste cenário, cada uma foi entendida como sujeito educativo, responsável e autónomo e eu como orientadora no desenvolvimento do trabalho realizado pelas mesmas.

Em relação à proposta de Rudolf Laban, que defendeu a Educação pelo Movimento, preocupei-me em apresentar exercícios motivadores e significativos, que permitissem a vivência dos elementos implícitos na área do movimento criativo que estão identificados no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Durante a realização dos exercícios em questão, tive a preocupação em criar um ambiente de exploração e de criação de narrativas corporais, consoante as suas potencialidades expressivas e comunicativas de movimento, de uma forma gradual e progressiva.

O grupo teve uma aula semanal, com duração de uma hora, ou hora e meia, onde foram realizados exercícios corporais, de manipulação de objectos, de improvisação e de criações espontâneas, ao longo de um período de quatro meses (20 de Fevereiro a 14 de Junho de 2010), num total de dezassete sessões.

Na última sessão fizeram uma apresentação para a comunidade escolar, com bases em alguns exercícios realizados ao longo do projecto, relacionados com o conto explorado. O acompanhamento e a avaliação sobre o plano, esteve assente na pesquisa sobre as técnicas de observação em contexto, assim como, no trabalho com documentos de registo audiovisual (entrevistas e algumas sessões práticas, incluindo o ensaio geral e a apresentação final) e na criação de um diário de bordo adequado à proposta.

Em relação ao tratamento de dados da pesquisa, fez-se uma sistematização e síntese dos dados recolhidos neste processo de investigação-acção, em que a especificidade assentou sobre a reformulação do que ia sendo planificado, com a finalidade de averiguar a sua evolução.

Esta dissertação deve, então, ser encarada como um estudo em que me proponho à análise do processo desenvolvido por crianças do 1º ano, ao longo das sessões de movimento criativo promovidas na sua escola, com o objectivo de: averiguar o lugar, a realidade desta actividade artística na educação formal; proporcionar aos alunos a consciencialização do

corpo e o desenvolvimento da auto-expressão criativa, segundo os estudos de Rudolf Laban e técnicas específicas de expressão corporal como: Criação, reprodução, observação e análise dos movimentos expressivos do corpo e da voz, individualmente ou em grupo, relacionados com emoções, sensações e imaginação; elaboração de narrativas corporais/composições coreográficas com base no conto «Os Ovos Misteriosos», músicas e manipulação de diversos objectos relacionados com o conto; introdução de algumas técnicas corporais e teatrais, aplicando-as à vida quotidiana; entre outros; e possibilitar uma análise crítica relativamente às formas de movimento e o seu significado, dentro de um contexto educativo e sociocultural.

Depois de uma reflexão com o professor da turma, sobre as necessidades educativas dos seus alunos e acreditando que o movimento criativo pode ser encarado como um recurso psicopedagógico importante e eficiente para reduzir ou eliminar alguns obstáculos, no processo educativo e no desenvolvimento pessoal das crianças, pretendo debruçar-me sobre os seguintes objectivos: como desenvolver a atenção/concentração; como potenciar a motivação; como desenvolver a autonomia; como estimular a criatividade; como favorecer o cumprimento de regras; e como potenciar a consciencialização das diferentes partes do seu corpo e das suas possibilidades expressivas e comunicativas.

Tendo por base as motivações centrais apresentadas e com o objectivo de explorar as questões acabadas de referir, desenvolveu-se o trabalho que passo a apresentar nesta dissertação, organizada em quatro capítulos.

O Capítulo 1 apresenta a revisão da literatura, onde estão agrupadas as linhas e reflexões teóricas pertinentes para a análise e fundamentação do objecto de estudo. Sendo assim, como fundamentação teórica, pretende-se: dialogar sobre a importância do movimento criativo como uma experiência artística criativa, no meio escolar, que visa alcançar o sucesso educativo dos alunos; traçar uma visão sucinta de Piaget no que concerne à questão da criança enquanto construtora activa do próprio conhecimento, que constantemente cria e testa as suas teorias sobre o mundo, tornando-se um ser autónomo, criativo e animador. Grande parte desse conhecimento é adquirida através das zonas do conhecimento onde os jogos e brincadeiras infantis têm sua principal influência; destacar algumas linhas teóricas substanciais sobre o autor Rudolf Laban, que defendeu a Educação pelo Movimento e propôs uma educação progressista, a partir de temas básicos do movimento e das suas diferentes possibilidades de combinações e variações, a fim de possibilitar o aluno a expor-se a partir dos seus próprios movimentos, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional, físico e social; salientar algumas considerações sobre os princípios e a pedagogia activa de Célestin Freinet, criador do

Movimento da Escola Moderna, que defende a acção e o movimento do aluno, na sala de aula, a fim de se tornar mais interessante, motivador, dinâmico e criativo; destacar a valorização dada pela UNESCO à promoção da Educação Artística nas escolas, que conduz o aluno à acção-sensação-reflexão e contribui para aprender a ser, a fazer, a conhecer e a viver juntos (os 4 pilares da educação); apresentar o quadro actual da Educação Artística no Currículo Nacional do Ensino Básico em Portugal, a partir de uma caracterização sumária sobre a reorganização curricular, onde estão inseridas as competências gerais articuladas com as essenciais, específicas das diferentes expressões artísticas, em resposta às necessidades diferenciadas dos alunos, à qualidade das diferentes aprendizagens e ao acesso ao conhecimento do património cultural e artístico; e, por fim, levantar algumas questões relacionadas com a Educação Artística no 1.º CEB, nomeadamente no que respeita à discrepância entre as orientações do Ministério de Educação e a prática efectiva das actividades artísticas criativas nas escolas do 1.º CEB.

No Capítulo 2, será referenciada a metodologia do trabalho, onde estão descritas as etapas de desenvolvimento da pesquisa sobre a problemática, os pressupostos e os procedimentos do processo artístico analisado.

Assim, e após a apresentação da metodologia adoptada tratarei, no Capítulo 3, de mencionar os dados relativos ao estudo experimental a fim de os analisar e interpretar qualitativamente, procurando dar resposta aos seus objectivos. Em termos de apresentação e análise dos resultados desta pesquisa e com o objectivo de tornar a leitura mais clara e sistematizada, optei por realizar uma análise e síntese sobre cada um dos objectivos específicos.

A conclusão tem como propósito expor as linhas de síntese consideradas fundamentais. As conclusões deste estudo não foram apresentadas com a pretensão de se esgotar o assunto mas sim constituírem-se como um ponto de partida para futuras pesquisas nesta área.

As referências bibliográficas indicam toda a literatura que fundamentou esta pesquisa e, seguidamente, encontram-se os anexos.

Capítulo 1- Revisão da Literatura

1.1- Movimento criativo como meio educativo

A criança conhece o mundo ao vivenciar e desenvolver experiências a partir do seu corpo. É através dessas acções que ela expressa as suas emoções, explora e interage com o outro, construindo uma série de significações em colectividade pois “a existência exterior do outro ganha vida nova, adquire novo sentido, alcança novo plano de existência” (Bakhtin, 1992, p.60). De acordo com Stokoe e Harf (1990), a experiência corporal não só faculta um maior conhecimento de si mesmo como também potencia a capacidade de comunicar-se com o exterior e

“Isso implica que, embora não haja necessariamente um aprendizado de uma série de passos ou gestos preestabelecidos; chegar-se-á à concretização de certos padrões de conduta compartilhados. Existe em cada indivíduo a necessidade básica de poder expressar-se tal como é, e o desejo de que essa expressão, mesmo não sendo compartilhada, seja compreendida por ele ou pelos outros.” (op. cit., p.18)

Hoje em dia, o Currículo Nacional do Ensino Básico inclui na educação as artes criativas e expressivas como a expressão musical, dramática, corporal e a dança, como veículos através dos quais a criança tem a possibilidade de expressar-se, de tirar dela o que tem de melhor, no que respeita à suas competências em vários níveis. No entanto, em algumas escolas públicas, nomeadamente as do meio rural, continuamos a assistir a uma atitude em que se dá primazia à fossilização de formas ditas correctas e disciplinadoras, da sua forma de ser e de estar, que menosprezam as actividades que envolvem o movimento corporal do ser humano. A autora Yvonne Berge (s.d.) salienta que enquanto se der maior valorização ao plano intelectual, continuamos a agir para uma ruptura profunda na personalidade do indivíduo. Deste modo, o processo de intelectualização pura torna-se limitador quando não se inteira com a corporalidade. Não interessa um intelecto, uma racionalidade quando é desprovida do corpo, do concreto e do palpável, isto é, do verdadeiro «palco das emoções».

A maioria das actividades praticadas nas salas de aula cinge-se a escassos movimentos corporais, com a excepção das actividades físicas e desportivas, integradas nas actividades de enriquecimento curricular, bem como a hora do recreio. Apesar destas atitudes ainda estarem muito presentes, algumas experiências têm evidenciado a pertinência e contributo do movimento para a criação do espaço escolar num ambiente mais saudável e harmonioso.

Segundo Strazzacappa (2001), a introdução de actividades corporais artísticas na escola, ou seja, a realização de trabalhos de movimento criativo e expressivo, tem mudado significativamente as atitudes dos vários intervenientes educativos, nomeadamente as crianças, na medida em que procura desenvolver não só as capacidades motoras, como as imaginativas e criativas das mesmas pois “o ser humano é por natureza um ser espontâneo que põe em jogo, a cada instante, a sua capacidade criativa.” (Stokoe & Harf, 1990, p.17) que lhe permite a “possibilidade de transformação e aproveitamento de sua própria espontaneidade e criatividade com o objectivo de chegar a um maior aprofundamento e enriquecimento de sua actividade natural.” (op. cit., p.17)

O processo de educação deve ser livre, com base em métodos criativos desenvolvidos por estas práticas artísticas, em que a criança aprende pelas vivências do próprio corpo a agir livremente no espaço em que vive, conhecendo-o, e a interagir com as pessoas que a rodeia. Não nos podemos esquecer que foi por meio do movimento que o Homem comunicou com o Outro e com a Natureza uma vez que

“o corpo é percebido como o meio pelo qual o homem está atado ao mundo, é este corpo que concretiza sua existência.

Na dimensão da motricidade humana, o corpo, é o protagonista do movimento, instaurando em seu interior palavras como impulso, vontade, intenção e significado, e não uma máquina a espera de forças externas que o impulsionem”. (Quiroga & Pichon-Rivière, 1998, citado por Bauman & Carvalho em Cardoso, Leonido & Lopes, 2004, p. 79-80)

É essencial ver o ser humano como um ser único e integral que quer aprender de forma dinâmica, aprazível e envolvente. Posto isto, torna-se fundamental desenvolver a corporalidade ao longo do processo educativo.

A educação deve ser integral e partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, que o torna num cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, ao mesmo tempo que desenvolve a auto-expressão e aprende a reflectir em termos de movimento. A experiência corporal origina a consciência corporal do aluno, que o torna mais espontâneo e lhe permite expressar os seus desejos e emoções de forma mais natural. Digamos que estas experiências «Confirmam a sede do ser humano de buscar e despertar as necessidades adormecidas no corpo.» (Fux, 1996, p.75).

O movimento criativo é uma prática artística que dá primazia a uma educação motora, consciente e global. Não é apenas considerada como uma acção pedagógica, mas também

psicológica, que contribui para aprimorar o comportamento, resgatar valores sociais e culturais, assim como motivar para o prazer lúdico em relação ao desenvolvimento físico, emocional e intelectual. A criança precisa de experiências que favoreçam o aperfeiçoamento da sua criatividade, de actividades lúdicas que lhes faculte um bom carácter, a partir da liberdade de movimento e expressão, e do desenvolvimento de outras dimensões contidas no nosso inconsciente.

Com base nas leituras orientadas por Nanni (1995), o movimento corporal é fulcral para o desenvolvimento integral da criança e cada etapa escolar é caracterizada como um dos momentos de grandes transformações e de extensão de conhecimentos, a partir das habilidades motoras. Ora, o movimento criativo deverá ter um papel primordial, enquanto actividade pedagógica, e favorecer a socialização, o reforço da auto-estima, auto-imagem, auto-confiança e do auto-conceito. O processo de ensino-aprendizagem, quando interligado com outras áreas curriculares, que impliquem a expressão e vivência corporal, possibilita o autoconhecimento, a compreensão de si mesmo e do mundo. De acordo com as orientações de Silveira (2009), para Bertoni (1992), Haselbach (1989) e Barreto (2004), a expressão corporal é caracterizada como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser explorado e vivenciado, com prazer e alegria. O corpo ao movimentar-se consegue descobrir-se e descobrir o outro, isto é, descobrir o mundo à sua volta e as suas inúmeras linguagens, desenvolvendo a sua consciência crítica para incentivar o aluno a manifestar as suas ideias de forma coerente e expressar a sua capacidade de adaptação, para enfrentar as suas limitações e os novos desafios relacionados com os aspectos motores, sociais, afectivos e cognitivos.

Parafraseando Fux (1983) a educação pelo movimento criativo

“não é adorno na educação, mas um meio paralelo a outras disciplinas, que formam, em conjunto, a educação do homem. Integrando-a nas escolas de ensino comum, como mais uma matéria formativa, reencontraríamos um novo homem com menos medos e com a percepção de seu corpo como meio expressivo em relação com a própria vida.” (p.40)

Posto isto, podemos ainda averiguar que relativamente ao seu carácter educativo, o movimento criativo pode despertar e construir a disciplina e a responsabilidade, através de reforços de autocontrolo e de comportamentos socialmente aceitáveis, preparando o indivíduo para a sociedade onde está inserido.

Para que todos os propósitos anteriormente mencionados, possam ser concretizados, o professor deverá saber explorar as potencialidades de cada criança, facultando-lhe o seu desenvolvimento natural e a sua criatividade. Apesar de o professor realizar as suas planificações, onde estão inscritos os objectivos e as actividades propostas, deve adaptá-las face à realidade de cada grupo, às expectativas dos alunos e às suas características socioculturais, sempre com o verdadeiro intuito de lhes favorecer aprendizagens motivadoras e significativas. Segundo Nanni (1995), o professor deve criar condições para que o aluno crie os seus próprios movimentos e saber aproveitar todos os conhecimentos e potencialidades dos seus alunos para fomentar outros mais complexos.

No que respeita à oferta de práticas artísticas relacionadas com o movimento criativo, o que importa é a qualidade, adequação e participação activa, espontânea e aprazível, em detrimento de um processo institucional mecanicista. A diversidade de actividades desta área artística, deverá integrar-se com os processos de ensino-aprendizagem, com vista à concretização dos objectivos gerais e específicos propostos pelo currículo nacional. Para se poder efectuar escolhas significativas, devemos considerar o contexto das crianças como: a cultura de cada criança, as diferenças sociais existentes e as suas características individuais, de forma a adequar as aulas consoante o grupo e, deste modo, respeitar as escolhas, opiniões e criações de cada uma delas.

O movimento criativo quando é aplicado nas escolas com consciência lúdico-pedagógica e com uma metodologia adequada, faculta à criança o desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas e das relações interpessoais, no sentido de uma educação voltada para a inclusão. Como salienta Yvonne Berge (s.d., p.15) “Educar significa, etimologicamente, ‘ajudar a sair de’.” Então devemos procurar “ajudar os nossos alunos a sair da ignorância que têm de si próprios, da inércia, da anarquia gestual, a conquistar uma capacidade de expressão autónoma, criadora, plena.” (op. cit., p.15)

Tal como indica Miranda (1979),

“Para que possamos ter a possibilidade de despertar, desenvolver e cultivar o sentido inato de movimento que tem a criança, necessitamos abordar o ensino do movimento que tem a criança, necessitamos abordar o ensino do movimento nas escolas de uma forma mais unificada. Neste sentido, parece-nos importante definir o que é arte do movimento, a razão de incluí-la num programa escolar, quais os seus objectivos e qual o tipo de movimentação mais apropriado para cumprir estes objectivos.” (p.12)

Apesar de já se constatar a presença de experiências expressivas e funcionais no que respeita ao movimento criativo, no meio escolar, continua a ser necessário o debate sobre estes assuntos na educação, no sentido de identificar e compreender a importância do movimento, bem como criar os recursos necessários para desenvolver esta área no processo ensino-aprendizagem, de uma forma mais criativa e inovadora.

1.2- Piaget e a construção activa do conhecimento

Jean Piaget (1896-1980)¹, com as suas pesquisas, concebeu uma teoria do desenvolvimento cognitivo das crianças, que tem vindo a fundamentar as metodologias actuais de ensino. Participou na descoberta do processo de construção do conhecimento pela criança, deu a conhecer que o ser humano evolui a partir da sua interacção com o mundo, que a aprendizagem é um processo gradual, no qual a criança se adapta a níveis de conhecimento cada vez mais complexos, e que a sua actividade mental organiza-se em estádios de desenvolvimento.

Enquanto as estruturas cognitivas sofrem transformações, o indivíduo altera substancialmente o seu comportamento mediante a sua interacção com o meio físico e social. A esse esquema conceptual, Piaget desenvolveu a teoria dos estádios de desenvolvimento que traça as características do desenvolvimento, desde o nascimento até ao final da adolescência. No âmbito deste capítulo, considero que não é relevante a análise das características de cada estádio de desenvolvimento indicado por Piaget. Todavia, importa salientar que o mesmo autor “interpreta os distintos níveis de desenvolvimento intelectual como uma série de estádios nos quais há continuidade funcional e descontinuidade estrutural: quer dizer, todos os estádios permitem o conhecimento, mas em diferentes níveis de perfeição e complexidade.” (Cabanas, 1995, apud Marques, 1999, p.34).

Jean Piaget abordou no livro *Para onde vai a educação?* a questão dos direitos identificados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, em que defende que esses direitos não se restringem ao «pleno direito à educação» mas que esta seja uma educação de qualidade e voltada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Segundo o mesmo,

¹ Piaget foi um psicólogo e epistemólogo suíço, cuja sua obra marcou decisivamente a educação e a pedagogia das crianças e adolescentes.

“Afirmar o direito da pessoa humana à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada do que a de assegurar a cada um a capacidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, exactamente, garantir para toda a criança o pleno desenvolvimento das suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até à adaptação à vida social actual”. (Piaget, 1999, p.43)

Apesar de Piaget ter sido o propulsor da teoria cognitiva de aprendizagem, importa também destacar Vigotsky² que contribuiu de forma significativa e inovadora, na medida em que defendeu o desenvolvimento cognitivo como “um processo desencadeado a dois níveis: 1) o nível efectivo dos conhecimentos adquiridos e 2) o nível potencial de conhecimentos, que são os que, embora ainda não adquiridos, o sujeito está em condições de os adquirir, com ajuda do professor” (Marques, 1999, p. 35) O mesmo autor, considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da mesma. Contrariamente a Piaget, não considera os diferentes estádios para explicar o desenvolvimento do ser humano e ainda, define-o como um sujeito interactivo.

Piaget advogou uma prática pedagógica e educacional construtivista e libertadora, na qual a criança constrói o conhecimento a partir da sua relação e na experiência realizada com o meio, através da observação, manipulação e interacção com os objectos, pessoas e com o mundo que edifica, à medida que elabora as suas hipóteses e constrói o seu conhecimento sobre tudo o que a rodeia. Segundo Piaget, o processo de construção de conhecimento é uma necessidade vital do ser humano e está em constante criação e renovação. Quando a criança sustenta as suas hipóteses, cria algo no seu mundo interior, que vai modificar em maior ou menor grau a estrutura já existente. Na experiência artística a criança conhece e constrói-se enquanto um ser integral, face a um mundo repleto de significados e valores, com o qual se relaciona por meio de todos os seus sentidos, sentimentos e razão.

Apesar de Piaget não ter enunciado um método pedagógico, tanto a sua teoria como o seu método clínico atribuem grande relevância à autonomia e à liberdade como finalidades maiores na educação. Segundo ele, para que haja um desenvolvimento integral é primordial a fomentação de uma autonomia intelectual, social e moral.

No que respeita aos princípios de ensino defendidos por Piaget, destacados por Marques (1999), o ensino deve centrar-se na actividade da criança, em que esta deve agir e envolver-se activamente nas várias experiências com que se defronta, para que a partir de um

2 Nasceu em 1896 e foi um psicólogo famoso russo, um pensador complexo que tocou em muitos pontos cruciais da pedagogia contemporânea, entre os quais, saliento a importância da escola para a formação do conhecimento da criança. Vygotsky apesar de ter discordado com Piaget contemplava o seu trabalho.

processo de construção possa realizar aprendizagens significativas e estimular o seu envolvimento nos processos de descoberta, com base na sua espontaneidade e motivação, provenientes de um desejo interior.

Quando a criança chega à escola, traz consigo um conjunto de conceitos, de conhecimentos resultantes das suas vivências sociais e culturais, os quais, na sua maioria, são adquiridos a partir das actividades lúdicas. Este tipo de práticas facultam o conhecimento do meio circundante, em que a criança desenvolve as relações espaço-temporais com base na aquisição de controlo do espaço físico e social, e são fulcrais no seu processo de integração e de adaptação.

De acordo com Piaget (1975), referido por J. Luz (1994), a criança intervém sobre o meio através da «assimilação» e da «acomodação»,³ que lhe permite a construção de esquemas ou de conhecimentos. As mesmas adaptam-se ao meio quando existe uma interacção entre elas, a partir do processo de equilíbrio, o que dá lugar a uma importante actividade de aprendizagem. Esta noção piagetiana é evidenciada nas actividades lúdicas, à medida que as crianças assimilam novas informações e acomodam-nas às suas estruturas mentais.

Em relação à aquisição do conhecimento, o Currículo Nacional do Ensino Básico refere que as actividades lúdicas, são elementos fundamentais para o desenvolvimento de aprendizagens, pois permitem a realização de movimentos que exigem concentração por parte das crianças para a concretização dos mesmos, com o objectivo de alcançar o sucesso pretendido.

Como refere Cintra (2007), é essencial a realização de um trabalho pedagógico e educacional com actividades lúdicas, onde estão presentes as áreas artísticas como o Movimento Criativo, para

“que possa contribuir de forma expressiva para o desenvolvimento das habilidades mentais dos alunos, sobretudo subsidiar, através da relação corpo e movimento, uma melhor qualidade de vida, bem como a fixação de aspectos importantes das áreas afectivo-emocional e cognitiva em sala de aula.” (op.cit., p.27)

3 Piaget advoga a assimilação e a acomodação como “dois vectores que marcam o funcionamento de qualquer processo cognitivo. A assimilação consiste na ‘incorporação de um elemento exterior (objecto, acontecimento, etc.) num esquema sensorio-motor ou conceptual’ (in *L'équilibration des structures cognitives*, 1975, p.12), constituindo a acomodação o processo que tem lugar quando as estruturas, que permitem a apreensão ou inteligibilidade do real, necessitam de ser reajustadas a novas exigências. Deste modo a acomodação significa ‘a necessidade em que se encontra a assimilação de considerar as particularidades próprias dos elementos a assimilar’ (op. cit., p.12)” (Luz, 1994, p.194)

A utilização das práticas artísticas promove o desenvolvimento dos processos psíquicos, dos movimentos, contemplando o domínio do corpo e da linguagem, bem como a aprendizagem de conteúdos, não só de áreas específicas mas também das que satisfazem as situações vividas no quotidiano. O autor Fernandes (1990) também considera que a pedagogia actual deve apoiar-se na auto-avaliação, com base na auto-confiança do educando; no reconhecimento das suas características específicas e diferenças psicofísicas; e na necessidade de obter pontos de «referência».

A escola é o espaço central para a realização destes processos. É o retrato da sociedade, ou seja, cada escola contém em si características socioculturais da sociedade onde se insere. Com base nas orientações de Cintra (2007),

“Construir valores na escola e na sociedade é o reflexo desse compromisso e o qual se espera consolidar práticas pedagógicas que conduzam a liberdade, convivência social, solidariedade humana, inclusão social e cidadania.

Estas atividades e valores precisam de ser aprendidos, desenvolvidos e incorporados pelos alunos, portanto podem e devem ser ensinados na escola também.” (p.35)

Quanto ao professor, cabe-lhe a organização dos espaços de modo a permitir a realização de actividades que exijam mobilidade e expansão de movimentos. De acordo com Wadsworth (1984) “Os ambientes eficazes de aprendizagem podem requerer reorganização constante do espaço da sala de aula para permitir a movimentação dos alunos, acesso aos materiais e uso prático do espaço.” (p.135)

O mesmo deve ter em atenção o nível etário e as capacidades dos seus alunos para seleccionar e deixar à disposição materiais adequados e motivadores, de forma a favorecer elementos que contribuam para a criatividade das crianças. Deve estar atento às alterações que surgirão em função do grau de desenvolvimento da criança, tendo em conta o conhecimento das características psicofísicas das crianças na idade em que se encontram, com vista a reflectir sobre quais as actividades que as mesmas podem desenvolver.

É igualmente relevante que o professor se organize no sentido de ampliar o repertório das crianças, sob o ponto de vista linguístico e cultural. Neste sentido o professor deve alimentar o imaginário dos seus alunos, com vista a que as actividades sejam mais enriquecedoras, ao mesmo tempo que se tornam mais complexas.

Com base nos contributos sobre a teoria e os pressupostos defendidos por Jean Piaget, podemos reflectir sobre a urgência por parte do sistema educativo em adaptar-se às profundas exigências sociais do século XXI, colocando novamente em questão os valores e os princípios

escolares institucionalizados, com vista à existência de uma verdadeira educação artística “para a implantação das justas estruturas de recepção às novas gerações, para o desabrochar e concretização das faculdades criadoras, imaginativas e artísticas de cada um, formando o homem “honesto” consigo mesmo e com o seu meio.” (Fernandes, 1990, p.155)

1.3- Laban e a educação para o movimento

Rudolph von Laban (1879-1958), artista e coreógrafo, nasceu no império austro-húngaro. Estudou pintura, desenho, arquitectura, teatro e dança. Desde criança que se deslumbrou pela questão do movimento humano e dedicou grande parte da sua vida ao estudo da arte do movimento, no que respeita aos seus significados e relações que o indivíduo estabelece com o mundo.

Aliado a outros artistas da sua época, procurou novos caminhos para a expressão artística. Foi um pioneiro e revolucionário relativamente ao estudo da arte do movimento. Ao longo das suas pesquisas, depreendeu que, pelo movimento, o homem tem a capacidade de conviver, harmoniosamente consigo próprio e de interagir com o mundo que o rodeia. Revela aspectos da sua vida interior ao expressar sentimentos, pensamentos e desejos perante os seus actos e são essas manifestações exteriores que interferem na personalidade de cada um. Laban, atribui grande importância aos aspectos sociais, culturais, educacionais e geográficos, como factores determinantes no movimento e no comportamento de cada indivíduo. O seu grande objectivo consistia em motivar as pessoas a aprenderem a reflectir em termos de movimento e a encontrar as suas próprias formas de expressão.

Ao dedicar-se à análise do movimento, criou o seu Método de Dança/Educação pelo Movimento. Ambos reflectem uma pedagogia voltada para o ser humano, enquanto processo de auto-conhecimento do corpo (limites e possibilidades) e de instrumento de ampliação das possibilidades das relações sociais, contribuindo para a satisfação das suas necessidades pessoais e sociais pois como refere Strazzacappa (2001), “O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos.” (p.69)

Rudolf Laban (1978), afirma que, ao brincar, o animal jovem prepara-se para a sua vida adulta. O mesmo acontece com as brincadeiras de infância, que servem como base para

que a criança possa aprender a seleccionar esforços para o desenvolvimento de acções físicas e de movimentos necessários ao longo de sua vida. Segundo este autor, o homem movimentase para, primeiramente, validar o cumprimento das suas necessidades vitais e, posteriormente, confirmar o seu meio expressivo.

A arte pelo movimento admite uma integração entre o conhecimento intelectual do indivíduo e as suas habilidades criativas, tal como a percepção das sensações presentes nas várias formas de expressão. É a partir da compreensão das qualidades de movimento, que pode ser educado através do movimento, de forma aprazível.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem, Laban propõe uma educação pelo movimento que permite à criança expor-se a partir dos seus próprios movimentos. Não se limita a ensinar somente a forma/técnica, mas também a educar mediante o seu vocabulário de movimento. Deste modo, a criança poderá tornar-se um ser crítico, participativo e responsável, desenvolver a auto-expressão e ser capaz de expressar-se em diversas linguagens. Segundo Miranda (1979),

“entendemos por *arte do movimento* um tipo de experiência que reconheça esta inter-relação de todas as coisas através do movimento, que leve o indivíduo a relacionar suas atitudes internas com suas formas externas de movimento, aumentando seu vocabulário expressivo e dando-lhe capacidade para transformar suas ações em símbolos de emoção, através de padrões e ritmos ordenados.” (p.12)

A aprendizagem da arte pelo movimento,

“desde suas primeiras etapas, tem como principal interesse ensiná-la a viver, mover-se e expressar-se no ambiente que rege sua vida, e nisso, o mais importante é o seu próprio fluxo de movimento. Este fluxo se desenvolve com lentidão e, em muitos casos, não chega a bom termo. Se uma criança tem este fluxo, encontra-se em harmonia perfeita com todos os factores do movimento e está felizmente adaptada à vida, tanto no aspecto físico como mental.” (Laban, 1990, p.28)

Para Laban, como a criança necessita de expressar, movimentase. Para se movimentar, parte dos seus impulsos internos designados por «esforços»⁴, segundo o autor. O esforço é manifestado em movimento e este é composto por quatro factores que são singulares a cada ser humano pois distinguem-se dos outros seres e permitem revelar as suas personalidades.

4 Laban nomeia “esforço como a energia que surge dos desejos, intenções, impulsos, estados de espírito e pressões internas que se manifestam no movimento do corpo.” (in nota de rodapé em Scarpato, 1999, p.21)

Os Princípios Básicos do Movimento Humano foram divididos, por Laban, em quatro categorias principais, apresentadas por Miranda (1979):

“1-O QUE SE MOVE: O corpo - em partes ou como uma só unidade, sua coordenação e formas assumidas durante o movimento.

2- COMO NOS MOVEMOS: A qualidade do movimento – As dinâmicas ou esforços, que expressam as nossas sensações transformando-as em ações.

3-ONDE NOS MOVEMOS: O espaço – O que está imediatamente ao redor de nós (espaço individual) e o espaço geral, no qual nos encontramos, ou seja, uma sala, um teatro, uma rua (espaço global).

4-COM QUEM NOS MOVEMOS: O relacionamento - As pessoas que encontramos, com quem convivemos ou estabelecemos ligações.” (p.8/9)

Estes princípios básicos devem estar presentes em qualquer actividade corporal, independentemente do movimento ser substancialmente expressivo ou comunicativo, consciente ou inconsciente. Para Laban (1978), todo o movimento humano ocorre pela combinação de quatro factores: peso, espaço, tempo e fluxo, aliados aos Princípios Básicos do Movimento Humano. Estão relacionados com as funções da mente e revelam-se nas acções corporais. Através destes factores é que compreendemos o designado “alfabeto da linguagem do movimento” (op. cit., p.167) e podemos analisar o movimento em termos desta linguagem. Quando ocorre um movimento corporal, o corpo move-se num espaço, num tempo energético e num jogo de relações.

É com base neste sistema de análise e notação de movimentos que o professor pode desenhar uma orientação prática artística de ensino detalhada para o 1º ciclo, na área do movimento criativo. Todos os elementos ao serem abordados respectiva e repetidamente, ao longo dos diferentes anos de escolaridade, facultam uma aprendizagem de sedimentação e de jogo de relações progressivamente mais elaboradas e complexas.

Para Laban (1990), a melhor ferramenta para o professor poder proporcionar um conjunto de práticas artísticas corporais, neste caso concreto na área do Movimento Criativo, consiste não em séries de exercícios padronizados, mas nos temas básicos de movimento e nas suas diferentes possibilidades de combinações e variações.

Não nos podemos esquecer de que a criança tem grande potencial para desenvolver todos os factores do movimento e os seus domínios. Por isso, cabe à escola levá-la a adquirir consciência sobre a importância dos princípios do movimento, para estimular e desenvolver a sua espontaneidade, a expressão criativa e o seu conhecimento intelectual.

Laban defende que o meio influencia na vida e na formação integral do ser humano. Com esta proposta, a criança é conduzida à acção-sensação-reflexão, que facultam a

concretização dos 4 pilares da educação, determinados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI) e defendidos por estes dois autores. Com a educação pelo movimento, não se pretende uma perfeição artística como principal objectivo mas sim os efeitos favoráveis à criança promovidos pela actividade criativa do movimento.

A introdução de actividades corporais artísticas no meio escolar, devem desenvolver não só as capacidades psicomotoras dos alunos, assim como as suas capacidades imaginativas e criativas. Para além destas competências, estas actividades devem ser encaradas como “uma linguagem a mais na educação;” na medida em que “a linguagem verbal e a escrita são, é certo, fundamentais para ela mas, às vezes, resultam insuficientes.” (Fux, 1983, p.40)

No que concerne ao processo educacional da criança, continuamos a assistir com muita frequência, a uma aplicação de técnicas de adequação do comportamento, as quais levam à aquisição de habilidades específicas para o desempenho produtivo do indivíduo e que acabam por restringi-lo à imobilidade e diminuição de sensibilidade e expressividade. Strazzacappa (2001), no seu artigo “A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança na Escola”, esclarece que, na escola, o conceito de disciplina sempre foi (e continua a ser) entendida como «não movimento», em que as crianças consideradas como educadas e comportadas eram as que pouco ou nada se moviam. De acordo com a autora (op. cit.), “A ausência de uma actividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão.” (p.11). Cabe então à escola criar oportunidades para uma educação pelo corpo em movimento, com vista a contrariar todas as desvantagens prestadas por este tipo de educação que defende a imobilidade e o sedentarismo.

Segundo Laban, é fundamental que todo professor seja capaz de observar os seus alunos, com a noção de que todas as formas de expressão necessitam do movimento como ferramenta para a sua concretização. A observação e análise deve ser uma prática frequente do mesmo para:

- Ajudar as crianças a ampliar a sua capacidade de expressão espontânea e o prazer que o corpo em movimento lhes proporciona.
- Incentivá-las a desenvolver as suas habilidades físicas em conjunto com as criativas, adquirindo consciência das suas potencialidades.
- Proporcionar um ambiente de confiança, autonomia e cooperação, para o aluno expressar-se livremente, com sensibilidade e criatividade.

- Contribuir para que o aluno possa conhecer as diferentes possibilidades expressivas do seu corpo, a partir de actividades na área do Movimento Criativo.

Para tal, o professor deverá respeitar o ritmo interno de cada criança, relativamente às suas características expressivas do movimento, bem como apropriar as suas práticas face às qualidades do movimento “que aumentem sua habilidade corporal, seu vocabulário de movimento e sua consciência expressiva.” (Miranda, 1979, p.15). Outro apontamento, também pertinente para o papel do professor na educação pelo movimento, consiste na questão do material a ser explorado, pois de acordo com Scarpato (1999), torna-se benéfico para os alunos, a repetição dos exercícios em diversas aulas, uma vez que estão a iniciar o exercício da sua memória e a enriquecer o vocabulário de movimento.

A teoria do movimento defendida por Laban pode ser ministrada nas variadas formas de manifestação do comportamento humano. Possibilitam a análise do movimento quanto às suas implicações e contextualizações, em diferentes áreas do desenvolvimento humano, como a dança, o teatro, as artes plásticas, a educação, a psicologia, a sociologia, entre outras (Cordeiro et al., 1989; Fernandes, 2002; Serra, 1990, etc. apud Scarpato, 2006)

Como afirmou Laban (1990),

“Quando tomamos consciência de que o movimento é a essência da vida e que toda forma de expressão (seja falar, escrever, cantar, pintar ou dançar) utiliza o movimento como veículo, vemos quão importante é entender esta expressão externa da energia vital interior (coisa a que podemos chegar mediante o estudo do movimento).” (p.100)

1.4- As contribuições de Freinet para uma pedagogia activa

Célestin Freinet (1896-1966) era filho de agricultores. A sua visão do mundo foi fortemente influenciada pela sua origem familiar e pelo contexto onde cresceu e viveu. Foi um pedagogo francês que, ao longo da sua vida, indicou caminhos em termos pedagógicos ao criar técnicas e instrumentos de trabalho para uma escola pública com qualidade. Todas essas propostas continuam a ter grande impacto na educação actual.

Para o pedagogo, a educação deveria proporcionar à criança a realização de um trabalho real e significativo. Propôs uma mudança no meio educativo por considerá-lo demasiado teórico e, portanto, desligado à vida dos educandos pois como afirma Scarpato (1999), “A escola é inseparável da vida e deve acompanhá-la em todos os seus aspectos e realizações.” (p.44)

As suas propostas de ensino baseiam-se em pesquisas que dizem respeito ao modo como a criança pensa e como constrói o seu conhecimento. Foi a partir da observação permanente que ele descobriu como e quando podia intervir, para despertar a vontade de aprender do aluno.

Este autor propõe várias técnicas pedagógicas, com o intuito de trazer à sala de aula motivação, interesse e envolvimento na medida em que considera

“Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes.” (C. Freinet, 1991, p.42)

Na sua proposta pedagógica, considera o aluno como um participante activo na planificação, no desenvolvimento e na avaliação do seu desempenho escolar pois “Para Freinet, uma das necessidades vitais da criança é saber se avaliar. Cada um aprende a se auto-avaliar através do trabalho que foi capaz de fazer.” (Sampaio, 1989, apud Scarpato, 2001, p.9). O trabalho e a organização da turma decorrem através da dinâmica e dos interesses do grupo. A sua pedagogia “Dá ênfase especial ao interesse, considerando que, quando interessada, a criança identifica-se com o que está fazendo e, conseqüentemente, aprende.” (citado por Elias & Sanches, em Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p.159). As mesmas autoras também salientam que, tal como Piaget, “o professor deve utilizar o conteúdo do interesse da criança para que a actividade contribua para o seu desenvolvimento e aprendizagem.” (op. cit., p.159)

É com base no conhecimento das necessidades essenciais, em função das necessidades da realidade social e cultural envolvente, que se poderá definir quais as técnicas (manuais e intelectuais), os recursos e as estratégias educacionais a adoptar pois devemos “conhecer intimamente as crianças, a sua natureza psicológica e psíquica, as suas tendências e as suas possibilidades, a sua riqueza e o seu entusiasmo, a fim de, a partir deste conhecimento, elaborarmos todo o nosso comportamento educativo.” (Scarpato, 1999, p.26). Só deste modo é que o processo de ensino-aprendizagem poderá estar ligado aos acontecimentos actuais, ao progresso tecnológico e poderá ser verdadeiramente vivenciado na escola.

Freinet tinha como ideal proporcionar o acesso à educação para todos, independentemente da sua classe social, a partir do desenvolvimento de actividades escolares e sociais com base na realização de uma aprendizagem construtiva e no trabalho criativo como o motor da acção educativa e que, de acordo com Scarpato (op. cit.), “propicia a troca, a

ajuda mútua e a solidariedade através da sua acção e técnicas de ensino.” (p.36), o que gera a aprendizagem da cooperação, liberdade, responsabilidade e do respeito mútuo.

As técnicas devem desenvolver a actividade e a capacidade criadora das crianças para que possam opinar, discutir, manipular, trabalhar, investigar e criticar a realidade envolvente, com vista a uma perspectiva de transformação social. Para a concretização destes pressupostos, torna-se fundamental que os educadores procurem “realizar uma prática quotidiana que impulsiona a criança a querer expressar-se, a tomar decisões, a investigar, a descobrir, a interagir, a reelaborar, a construir o seu saber como cidadã autónoma, consciente e responsável, capaz de cooperar com os seus semelhantes” (Elias & Sanches, em Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p.169)

Em relação às actividades artísticas, como meio de expressão, Freinet concedeu-lhes um lugar importante no meio educativo, considerando-as como instrumentos fundamentais e insubstituíveis para a construção da personalidade do indivíduo, na medida em que favorece uma parte importante das suas possibilidades, nomeadamente as que estão mais ligadas à afectividade, ao equilíbrio, ao sentimento profundo de realização e de domínio de si próprio. Para além destes aspectos favoráveis ao desenvolvimento pessoal acontece, com frequência, que os indivíduos indisciplinados face ensino formal e às aquisições rigorosas “são justamente aqueles que, no campo da arte, podem, num arrebatamento, atingir a perfeição.” (C. Freinet, 1969, p.57)

Como afirma Scarpato (2001), todo o trabalho desenvolvido com o corpo concebe a consciência corporal. A criança interroga-se sobre tudo o que a rodeia e interage com ela e começa a compreender o que se passa consigo e ao seu redor. Deste modo, torna-se mais espontânea e expressa os seus desejos de uma forma mais natural.

Freinet propõe técnicas pedagógicas para trazer à sala de aula o interesse, a alegria e a cooperação, substituindo a prática tradicional por uma prática pedagógica que leva à acção e ao dinamismo. Por seu turno, essas técnicas só fazem sentido num contexto em que as actividades sejam significativas, que possibilitem às crianças sentirem-se sujeitos do seu processo de aquisição de conhecimentos. Ainda de acordo com o pedagogo, para o aluno aprender é essencial o incentivo e a motivação. Todas essas circunstâncias ocorrem quando as suas necessidades vitais são realizadas. Segundo Freinet, “as necessidades vitais são: (...) - criar, inata em todo o ser humano; expressar-se; comunicar-se, viver em grupo; ter sucesso; de agir-descobrir; e organizar-se.» (C. Freinet citado por Sampaio, 1989 em Scarpato, 1999, p.

47/48). Se o aluno puder satisfazer essas necessidades, poderá desenvolver uma educação integral, com maior envolvimento, interesse e autonomia.

Tal como Scarpato (op. cit.) referiu, continuamos a assistir por parte dos professores do 1º CEB à ausência de compreensão relativamente à “importância do movimento, priorizando o aspecto intelectual e deixando o desenvolvimento motor a cargo dos professores das áreas específicas.” (p.10). A liberdade de acção e de movimento não implica ausência de interesse e de concentração dos alunos perante o processo ensino-aprendizagem.

Os actos da criança e a sua interacção com os outros desenvolvem a expressão verbal, social, artística, corporal, a percepção do mundo e do que acontece à sua volta. Quando é espontânea, é criativa. A escola deve dar-lhe oportunidade de expor, de maneira livre, os seus pensamentos, sonhos e alegrias, através da expressão plástica, dramática, corporal, musical, etc, uma vez que “A inteligência manual, artística, científica, não se cultiva de modo algum apenas com o uso das ideias, mas através da criação, do trabalho, da experiência.” (C. Freinet, 1973, p.36)

Na pedagogia Freinet, o movimento é visto como a livre expressão da criança, como um meio de evidenciar corporalmente o que sente, vive e aprende. Daí, a urgência por parte das instituições escolares em aceitar e reconhecer as experiências corporalmente vividas como actividades aprazíveis e significativas, “Porque a criança tem necessidade de agir, criar e trabalhar, isto é, empregar a sua actividade numa tarefa individual ou socialmente útil”. (C. Freinet, 1974, p. 49)

O ser humano já nasce com pré-disposição para a actividade, para o movimento que é essencial à vida, por isso, deve deixar-se que a criança tenha a oportunidade de viver experiências variadas uma vez que “Não há educação desvinculada do corpo, o homem é um ser integral” daí ser “preciso aprender por meio do corpo.” (C. Freinet, apud Freinet É., 1979, p.87)

A escola precisa realizar experiências com o corpo dos alunos a partir de actividades motivadoras e aprazíveis. A sua proposta pode integrar-se perfeitamente numa prática de ensino do Movimento Criativo nas escolas. Contemplando as ideias fundamentadas por Scarpato (1999), esta área artística como uma Técnica Freinet tem como objectivo:

“desenvolver a imaginação, a comunicação não-verbal e a criatividade; explorar e exprimir ideias e sentimentos, através de movimentos individuais e em grupo, a fim de perceber as emoções que emanam; criar e demonstrar composições coreográficas, envolvendo-se com outras formas de arte; adaptar noções artísticas aos elementos: tempo, espaço, peso, influência, forma e energia, analisando formas e qualidades de movimento; desenvolver habilidades de pensamento crítico; fazer conexões

entre o individual e o mundo dentro de um contexto histórico, social e cultural; aprimorar o desenvolvimento motor, a consciência corporal e a percepção musical; integrar-se com outras áreas do currículo escolar.” (p.65)

É importante continuar a reflectir sobre quais as estratégias que devemos adoptar nas nossas práticas pedagógicas escolares para fortalecermos as ideias de identidade cultural e cidadania social. O desafio para a Escola do Século XXI é este: propiciar espaços e oportunidades para os alunos poderem realizar as suas práticas educativas, como meio de educar e desenvolver a psicomotricidade, em que o movimento, a actividade, a experiência, atribuem-se como elementos fundamentais para uma educação prática e integral.

1.5- A UNESCO e a promoção da Educação Artística nas escolas

Cada vez mais a educação deve ser motivadora de saberes, adaptados à civilização actual, uma vez que são os pilares das competências do futuro e que permitem ao indivíduo encontrar referências que o tornem autónomo e capaz de decidir quais os caminhos mais ajustados a percorrer, orientando-o para projectos de desenvolvimento individual e colectivo.

Ao longo da vida, o ser humano explora diversas situações, de forma a actualizar, aprofundar e enriquecer os seus conhecimentos e a adaptar-se ao mundo que se encontra em mudanças permanentes.

A educação apresenta um conjunto de premissas que assentam em torno de quatro aprendizagens fundamentais. Estas constituem os pilares do conhecimento: “*aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.” (Delors et al., 1996, p.89/90).

Tendo em conta as orientações contidas no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (op. cit.), cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser considerado com igual pertinência por parte do sistema de ensino. Desta maneira, a educação constitui-se como uma experiência global e duradoura, propícia ao desenvolvimento integral do indivíduo inserido na sociedade.

A concepção actual de educação deve incutir a descoberta e o fortalecimento do potencial criativo, isto é, “revelar o tesouro escondido em cada um de nós”. (op. cit., p.90)

Para que tal aconteça, é essencial considerá-la em toda a sua grandeza, que se fundamenta na realização da pessoa que aprende a ser, na íntegra.

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) estabeleceu os direitos de todas as crianças receberem educação artística e cultural de qualidade como área essencial para qualquer sistema de educação. No ponto 1 do Artigo 27 salienta que, “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.”. No ponto 2 do Artigo 31, presente em *A Convenção Sobre o Direitos da Criança*, advoga que “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.”

A escola deverá promover a criatividade, originalidade, iniciativa e sentido crítico que potenciem a comunicação e permitam o entusiasmo pelas suas próprias actividades e lhes facultem perspectivas face às suas opções pessoais e profissionais. Para tal, importa relevar as actividades artísticas criativas no sistema de ensino, ao diversificar as suas aprendizagens e criar modalidades e estratégias que impliquem os vários agentes sociais no processo educativo, pois

«Como um dos objectivos é dar a todos iguais oportunidades de actividade cultural e artística, é necessário que a educação artística constitua uma parte obrigatória dos programas de educação para todos. A educação artística deverá igualmente ser sistemática e ser facultada durante vários anos, uma vez que se trata de um processo a longo prazo.» (in Roteiro para a Educação Artística, 2006, p.6)

A nossa sociedade tem vindo a sofrer alterações socio-culturais que implicam a existência de novas atitudes por parte do sistema educativo, mais concretamente no que respeita aos programas curriculares. Esta nova realidade existente nas escolas portuguesas, com base na heterogeneidade social e cultural, deve ser adaptada e transformada de forma criativa e inovadora.

De acordo com Delors (1996), à Educação “Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem excepção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projecto pessoal.” (p.16). Esse projecto estará sempre interligado com a aquisição e enriquecimento dos conhecimentos e do *saber fazer*. Deverá dar primazia a políticas educativas que impliquem a construção e preparação do próprio indivíduo e do estabelecimento de relações entre os vários

agentes sociais, em todo o mundo pois o mesmo autor (op. cit.) supracitado refere que para aprender a viver juntos e aprender a ser, o indivíduo depende da relação que estabelece com o outro e da consciência de que possui uma riqueza pessoal abundante.

Para que os indivíduos continuem a ser capazes de criar gerações aptas e versáteis face à sociedade actual,

“Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação - estética, artística, desportiva, científica, cultural e social —, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas.” (op. cit., p.100)

No sistema de ensino actual de vários países, continua-se a não dar a devida importância a determinadas formas de aprendizagem, como as actividades culturais e artísticas, e tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento. Importa conceber e orientar a educação como um todo, a partir da criação de reformas educativas. Para tal, é fundamental que não se restrinjam à elaboração de programas e à definição de novas políticas pedagógicas mas também que possuam a capacidade de as suportar e concretizar na prática, perante as realidades sociais e económicas existentes nos diferentes meios. Paraphraseando Delors et al (op. cit.)

“É no seio da família mas também e mais ainda, ao nível da educação básica (que inclui em especial os ensinos pré-primário e primário) que se forjam as atitudes perante a aprendizagem que durarão ao longo de toda a vida: a chama da criatividade pode começar a brilhar ou, pelo contrário, extinguir-se; o acesso ao saber pode tornar-se, ou não, uma realidade. É então que cada um de nós adquire os instrumentos do futuro desenvolvimento das suas capacidades de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do senso das responsabilidades, é então que aprende a exercer a sua curiosidade em relação ao mundo que o rodeia. A Comissão está bem consciente das disparidades intoleráveis que subsistem entre grupos sociais, países, ou diferentes regiões do mundo”. (p.121)

O acesso democrático a uma educação básica com qualidade continua a ser um dos grandes desafios presentes no século XXI, na medida em que ainda constitui-se como um problema em todos os países, até mesmo nas civilizações industrializadas. É a partir desta fase da educação que “os conteúdos devem desenvolver o gosto por aprender, a sede e alegria de conhecer e, portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde, à educação ao longo de toda a vida.” (op. cit., p.22)

No ano de 1999 a UNESCO lançou um Apelo Internacional para a Promoção da Educação Artística e da Criatividade nas Escolas, como auxílio à construção de uma cultura de paz e harmonia. Nesse apelo podemos averiguar a seguinte afirmação: “hoje estamos clara

e fortemente cientes da importante influência do espírito criativo na formação da personalidade humana, fazendo florescer todo o potencial das crianças e dos adolescentes e mantendo o seu equilíbrio emocional.” (apud Bamford, 2007, p.8)

Nesta sociedade contemporânea, que se encontra em permanente mudança e que promove a inovação a nível económico e social, deve dar relevância à diversidade de personalidades, ao espírito crítico e de iniciativa, à imaginação, à criatividade e à autonomia, para que cada indivíduo possua atributos essenciais para manifestar a sua liberdade humana e não seja submetido a uma uniformização de comportamentos sociais. Digamos que este novo século necessita desta variedade de competências e de personalidades para tornar cada ser humano igualmente fundamental, em qualquer civilização e, por isso, a escola deverá estimular e aproveitar, em benefício do desenvolvimento individual dos seus alunos, dos projectos comuns de cooperação e de construção social interactiva.

1.6- O quadro actual da Educação Artística no Currículo Nacional do Ensino Básico em Portugal

No Roteiro para a Educação Artística estão presentes algumas questões centrais para a definição da abordagem a adoptarem por todos os responsáveis pela Educação que passo a citar:

“ ‘A Educação Artística serve só para ensinar a apreciar ou deve ser também um meio para melhorar a aprendizagem de outras matérias?’; ‘A arte deve ser ensinada como disciplina virada para si própria ou virada para o conjunto de conhecimentos, capacidades e valores que pode transmitir (ou ambas as coisas)?’; ‘A Educação Artística destina-se a um núcleo restrito de alunos talentosos em disciplinas seleccionadas ou a Educação Artística é para todos?’ ”. (in Roteiro para a Educação Artística, 2006, p.4)

A presença das artes na educação é uma mais-valia para a qualificação das práticas educativas, mas é, igualmente, uma componente essencial para a formação pessoal, cultural e social dos cidadãos, dado conter, em si mesma, características que promovem, entre outras, as capacidades e atitudes de compreensão, de elaboração, de reflexão, de criação, de apreciação e, sobretudo, de gestão das aprendizagens. Assim, é urgente, de uma vez por todas, acabar com as ambiguidades criadas à volta dos conceitos de educação artística, de forma a definir a sua natureza.

O sistema educativo promove para cada indivíduo a participação activa num projecto colectivo estimulante dentro da própria escola. Deste modo, o que se pretende com o ensino

não é a mera aquisição rígida de conhecimentos a partir de modelos pré-estabelecidos mas converter a escola num “modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros” (Delors et al., 1996, p.61).

Ao longo do tempo, o Ministério de Educação tem vindo a preocupar-se com a configuração do Currículo Nacional do Ensino Básico. A reorganização curricular definiu como prioridade as competências gerais do currículo articulando-as com as competências essenciais, específicas das diferentes expressões artísticas, em resposta às necessidades diferenciadas dos alunos, à qualidade das diferentes aprendizagens e o acesso ao conhecimento do património cultural e artístico.

No que concerne à educação de base para todos, assumida pelo Governo como objectivo estratégico no Decreto-Lei nº 6/2001, a Educação Artística é encarada como componente curricular e inserida no contexto das actividades de enriquecimento curricular, a serem promovidas nos projectos educativos das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, a reorganização curricular do ensino básico, iniciada no ano lectivo 2001/2002, com base no decreto referido, pretendeu considerar a educação artística como uma componente essencial para a formação dos alunos, ao definir uma ideia de currículo por competências, com o objectivo de transformar os conceitos de escola e de práticas pedagógicas. Isto é, salvaguardar no Currículo do Ensino Básico, a escola como o espaço privilegiado para a convivência dos alunos com experiências artísticas diversas, com o intuito de desenvolver as competências gerais do indivíduo e estabelecer linhas orientadoras para o desenvolvimento da literacia artística, das diferentes áreas artísticas.

Ainda no ano lectivo de 2006/07, deu-se o início às actividades opcionais de enriquecimento curricular na área das expressões artísticas, nas escolas do 1º CEB, preconizadas no Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º CEB (Despacho 12.591/2006, de 16 de Junho).

Mas, perante a realidade existente nas escolas públicas portuguesas, qual o papel e o espaço da Educação Artística no sistema educativo, mais especificamente no currículo do 1º CEB?

De acordo com a Conferência Nacional de Educação Artística (2007),

“As artes e as práticas artísticas são áreas do conhecimento e da aprendizagem de grande importância para o desenvolvimento das crianças e dos jovens. A criatividade é uma competência de importância central para o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem e de empreendedorismo. O desenvolvimento das capacidades criativas constitui uma base sólida para o estabelecimento das aptidões indispensáveis para o desenvolvimento económico e social. As artes e as indústrias culturais são hoje, em Portugal e no estrangeiro, exemplo do sucesso do desenvolvimento do pensamento criativo nos contextos de aprendizagem – as escolas e as famílias.” (p.3)

É com base em processos criativos desenvolvidos nestas áreas curriculares que as crianças têm a possibilidade de aprender pelas experiências do próprio corpo a agirem livremente no espaço em que vivem, interagindo com as pessoas que as rodeiam, proporcionando a aquisição de valores culturais e o estabelecimento de relações entre o corpo, a escola, o indivíduo, a arte e a sociedade. Pelas práticas educativas destas expressões artísticas são valorizadas as experiências de vida de cada um.

De acordo com o *Currículo nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* e no que diz respeito às expressões artísticas, encontramos a justificação para a pertinência de projectos artísticos que dinamizam actividades que poderão ser valorizadas, por facultarem a criação de argumentos que se tornarão instrumentos de integração da diversidade etnocultural:

“A educação artística é essencial para o crescimento intelectual, social, físico e emocional das crianças e jovens. Sendo a actividade dramática fortemente globalizadora, contemplando as dimensões plástica, sonora, da palavra e do movimento em acção, torna-se uma área privilegiada na educação artística” (Abrantes, 2001, p.177)

Com base na linha de pensamento de Koichiro Matsuura (2006), podemos considerar que

“num mundo confrontado com novos problemas à escala planetária (...) a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, competências que se desenvolvem através da Educação Artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução desses problemas.” (Mbuyamba, 2006, p.2)

António Damásio (2006) defende que, no sistema educativo, continua a averiguar-se uma discrepância entre o desenvolvimento das potencialidades cognitivas e emocionais, uma vez que é atribuído maior valor às cognitivas e são minorizados os processos emocionais. O mesmo autor destaca que “a Educação Artística, ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional,

contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura da paz.” (in Roteiro para a Educação Artística, 2007, p.7). Deste modo, é essencial incentivar para a pertinência da liberdade individual e criativa, bem como identificar o envolvimento emocional, como forma de “proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional.” (op. cit., p.11)

Ao longo dos anos, a Educação Artística em Portugal, nos contextos educativos, tem sofrido alterações significativas que desencadearam mudanças e alguma ambiguidade. É urgente reflectir, compreender a nova posição educativa num novo sistema que parece emergir. A escola deve ser um lugar privilegiado onde os saberes se interligam e possam ser motivadores de uma aprendizagem criativa e dinâmica.

Parafraseando Baião (s.d.)

“A Educação artística, nas escolas do 1º ciclo, deverá consistir como ponto de partida para novas aprendizagens, como um marco imperativo no desenvolvimento global da criança, pelo qual adquire regras, esbate conflitos, reage a sentimentos, transforma atitudes e lhe permite uma aprendizagem integral e um desenvolvimento afectivo e intelectual numa pedagogia de sucesso.” (p. 2)

Deste modo, a educação artística deverá desenvolver potencialidades, estimulando a imaginação e criatividade, onde seja possível a existência de um processo interdisciplinar, proporcionando à criança meios necessários a uma pedagogia diferenciada.

1.7- Algumas inquietações relacionadas com a Educação Artística

Em Portugal, assiste-se a uma discrepância entre as orientações do Ministério e a prática efectiva das expressões artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Grande parte das nossas escolas, nomeadamente as do meio rural, necessita com urgência de criar uma nova dinâmica e optimização de espaços diferentes, para o desenvolvimento de práticas educativas em diferentes áreas, mais concretamente as de componente artística. Esses espaços continuam a não ser colocados como prioridades. O Ministério de Educação ainda não garantiu a todas as escolas os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros necessários, de modo a promover a democratização e a qualidade exigidas a uma verdadeira Escola a tempo inteiro, onde haja a possibilidade de desenvolver projectos e realizar situações de aprendizagem dentro do espaço escolar. Porém, para que estes pressupostos possam vir a ser concretizados, torna-se necessário reinventar um ambiente na escola mais harmonioso e dinâmico, e colocar de lado o

comodismo e o próprio conservadorismo por parte das instituições socio-educacionais, que continuam a desvalorizar as áreas artísticas destinadas a todos os alunos do 1º CEB das escolas públicas.

Por todos os factores anteriormente referidos, que a meu ver afectam significativamente o trabalho pedagógico, proponho as seguintes questões para reflectir sobre a problemática dos espaços físicos e das instalações das escolas públicas: Quais as condições para o ensino das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)? A qualidade dos espaços físicos e das instalações está directamente ligada com a prática curricular destas actividades? Em que medida a carência de espaços físicos adequados pode interferir no trabalho pedagógico?

De acordo com as realidades vividas em escolas com escassos recursos, por mais criativos que os professores/formadores sejam, perante os melhores ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para a concretização dos seus projectos. Bamford (2007) destaca que:

“A educação artística tende a ter fracos recursos tanto dentro do sector das artes como, de forma mais lata, no sector cultural. Embora pessoal criativo altamente motivado possa compensar os programas de fracos recursos de forma a produzir resultados de qualidade, isto não deve ser visto como uma justificação para o desenvolvimento inadequado dos recursos humanos e físicos. A falta de fundos, recursos inadequados, tempo insuficiente dedicado à matéria e estruturas rígidas são todos factores passíveis de limitarem o sucesso de um programa aprofundado de educação artística.” (p.4)

Os documentos da organização curricular prevêm a existência de actividades de enriquecimento no 1º CEB, de carácter facultativo, onde vêm enquadrar as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Portanto, torna-se fundamental defendermos a importância das mesmas, nomeadamente as Actividades Artísticas Criativas, que contribuem para o processo ensino-aprendizagem, com vista a combater a problemática das condições do trabalho, a partir da superação das deficiências estruturais (materiais, do espaço físico e de instalações com qualidade), e alcançar verdadeiramente os propósitos destas áreas curriculares disciplinares.

Outra questão pertinente revela-se no número excessivo de alunos existente em algumas turmas, que impede um acompanhamento diferenciado e individualizado do processo de ensino-aprendizagem e do conseqüente sucesso escolar de todos. A realidade presente em turmas com um número significativo de alunos, dificulta os professores/formadores de conhecerem, devidamente, todos os alunos e orientá-los, o que encaminha sobretudo a

problemas de comportamento que geram conflitos e perdas de tempo e, conseqüentemente, é dificultada uma relação mais próxima entre professor/formador e aluno. Até que ponto não seria benéfico reduzir o número de alunos por turma para facilitar a sua aprendizagem, tornando-os mais participativos e permitir-lhes a obtenção de um maior rendimento das actividades artísticas?

De acordo com Maria José Araújo (2009), as AEC propostas às crianças para ocupar o seu tempo livre depois das aulas devem ser “actividades lúdicas, que vão ao encontro da sua vontade e interesse” (para.9), nas quais elas possam escolher o que fazer e desenvolver as suas potencialidades criativas pois caso tenham demasiada orientação ou se forem obrigados a realizar as actividades definidas pelos professores/formadores, e serem actividades insuficientemente lúdicas, poderá ser muito exaustivo e prejudicial.

A mesma autora (op. cit.) destaca que “Apesar de os educadores pensarem nas crianças quando fazem as actividades, a verdade é que raramente estas actividades surgem de um diálogo prévio com elas”, (para.4) mas antes de “um conjunto de orientações que o Ministério propõe, a autarquia tenta organizar e os professores tentam seguir” (para.4). Segundo a investigadora (op. cit.), a decisão sobre a forma como funcionam estas actividades está ligada à concepção que a sociedade tem da infância e de saber se “as actividades devem ser pensadas com as crianças ou para as crianças.” (para.5).

Para os que defendem uma escola mais participada e respeitadora do trabalho dos professores e da cultura das crianças, a rigidez do programa proposto implica um afastamento em relação à liberdade de aprender e ensinar. Neste contexto, a investigadora defende que as actividades de enriquecimento devem ser pensadas e seleccionadas com as crianças, dando-lhes oportunidade de exprimirem livremente o que pensam e o que sentem e de exteriorizarem a sua subjectividade.

Com base no Relatório Pedagógico das AEC, relativo ao ano lectivo 2007/2008, ainda se constata uma percentagem muito significativa de professores das AEC com habilitações académicas e profissionais baixas e pouco adequadas, que têm contribuído para um baixo grau de exigência e qualificação necessárias, para este tipo de trabalho. Digamos que muitos professores contratados para esta actividade ainda carecem de um acompanhamento profundo que permita uma maior compreensão do desenvolvimento da mesma.

Parafraseando o Roteiro para a Educação Artística (2006),

“Uma Educação Artística de alta qualidade carece de professores de arte altamente qualificados, bem como de professores generalistas. Também fica reforçada através de parcerias bem sucedidas entre estes e artistas altamente qualificados.

Neste quadro, é necessário prosseguir pelo menos dois objectivos principais: Favorecer o acesso dos professores, artistas e outros aos materiais e à formação que necessitam para esse efeito. Não há aprendizagem criativa sem ensino criativo.” (p.11)

O mesmo documento destaca ainda que se deve

“Encorajar parcerias criativas a todos os níveis entre os ministérios, escolas e professores, por um lado, e a arte, ciência e organizações comunitárias, por outro.

O sucesso das parcerias depende da mútua compreensão dos objectivos para os quais os parceiros estão a trabalhar, e do respeito mútuo pelas competências de cada um. O lançamento de bases para a colaboração futura entre educadores e artistas exige que as competências de entrada na respectiva profissão, tanto dos educadores como dos artistas, incluam conhecimentos sobre o campo de especialização do outro – incluindo um interesse mútuo pela pedagogia.

É necessário rever os programas de formação de professores e artistas de forma a dotar uns e outros dos conhecimentos e experiências necessários para partilhar a responsabilidade de facilitar a aprendizagem e tirar o máximo proveito dos resultados da colaboração interprofissional.

A promoção dessa colaboração passa pela adopção de medidas que representam novos desafios para a generalidade das sociedades.” (op. cit., p.11)

A Lei de Bases do Sistema Educativo prevê que cada professor titular de turma possa desenvolver um trabalho em equipa com outros professores de diferentes áreas de especialização. Com base nas orientações de Armanda Zenhas (2009), para esse efeito, dever-se-ia implicar a colocação de professores/formadores devidamente habilitados para esse fim, com o intuito de realizar uma intervenção séria e, por consequência, dar cumprimento ao Currículo Nacional. Contudo, parece que é mais barato atribuir a professores de AEC, que pouco ganham e poucos direitos têm, para além de terem uma enorme instabilidade profissional, a leccionação dessas áreas curriculares. A experiência artística criativa, é um desafio permanente na prática docente, permitindo que o professor esteja atento à mudança, à partilha de novos saberes e de novas conquistas. Torna-se essencial criar condições por parte das entidades responsáveis pela educação para que possa investir na sua profissão com verdadeira dedicação e com uma atitude inovadora.

De acordo com a Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo,

“Os programas agora propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem **ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras** que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.” (Departamento de Educação Básica, 2004, p.23)

Como tal, revela-se a urgência de realizar a planificação de uma estratégia global de formação e de acompanhamento em todas as áreas das expressões artísticas, por parte das Entidades Promotoras e os Conselhos Executivos, para a melhoria das condições de realização das actividades, nomeadamente os meios e equipamentos adequados e o recurso a espaços alternativos. Esta tarefa deverá resultar da reflexão conjunta entre artistas, especialistas e formadores, na medida em que, a veracidade das boas práticas de educação artística têm evidenciado que a educação pela arte constitui como um instrumento essencial para o desenvolvimento do trabalho em equipa, da criatividade e para a melhoria das capacidades de aprendizagem em vários níveis.

Capítulo 2- Metodologia

2.1- Problema

A experiência artística criativa, no contexto escolar, tem vindo a sofrer algumas oscilações (valorização vs abandono) ao longo da história, dadas as diferentes circunstâncias políticas e sociais. No entanto, tem vindo a ser defendida há já algum tempo enquanto prática educacional, no sentido de promover a criatividade, a consciencialização de si próprio e do outro e o pensamento crítico, num espírito de liberdade e autonomia.

Actualmente, continuamos a assistir a um avanço científico-tecnológico fulminante que conduz a um esforço, por parte das escolas, para o acompanhar. Todavia, esse esforço cinge-se com maior ênfase no desenvolvimento meramente intelectual, o que acaba por menosprezar a importância das artes, pelo menos no seu sentido mais amplo.

Durante a minha experiência enquanto professora do 1º CEB e das Actividades de Enriquecimento Curricular, surgiram-me algumas inquietações no que respeita às dificuldades sentidas pelas crianças nos seus processos de criação, principalmente as que envolviam maior capacidade de expressão a nível corporal e de inter-relacionamento.

Assim como professora, formadora e pesquisadora pretendo encontrar caminhos, ou apontar os já encontrados por diversos autores, para a inclusão do movimento criativo no universo escolar, procurando garantir e preservar a sua qualidade e sentido da promoção de uma educação integral da criança, envolvendo os sentidos, o corpo, os sentimentos, a imaginação e a criatividade.

O movimento criativo deve ser visto como um processo e não como um mero produto, que faz parte do meio escolar e que é encarado como factor amplo e integral no processo educativo, que contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças.

Acredito convictamente que a experiência artística criativa na educação deve ser valorizada. Por estar mais que contemplada no Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, por considerar a valorização da educação a partir da experiência artística criativa como expressão da corporalidade, em que o movimento criativo é encarado como um meio para desenvolver a corporalidade das crianças, questiono:

- Como é que o movimento criativo pode entrar na escola pública se tivermos em conta as características reais da mesma?

- Porque é que se continua a valorizar com maior ênfase o sucesso escolar e não o sucesso educativo?

2.2- Justificativa

Como já referi anteriormente, apesar da Educação Artística estar contemplada nas Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico, continuamos a verificar, na prática, uma significativa desqualificação, fundamentalmente em escolas do meio rural por, na maioria das vezes, não possuírem qualquer tipo de recursos humanos e materiais para promoverem as actividades artísticas criativas.

Como já desempenhei as funções de professora do 1º CEB e das Actividades de Enriquecimento Curricular – Expressão Musical, sempre em escolas do meio rural, onde procurei contemplar a Expressão Musical aliada à Expressão Dramática, pude constatar as dificuldades sentidas pelos alunos em se exprimirem corporalmente, em inter-relacionarem-se, dificultando os seus processos de criação. Daí a minha vontade de querer intervir num contexto escolar, para desenvolver uma pesquisa sobre Educação pela Arte, mais concretamente sobre a temática: A Experiência Artística Criativa – o Movimento Criativo - e a Criança no início do seu percurso escolar.

Pretendo trabalhar esta temática, para fazer eco com a minha formação anterior na área de Educação, onde a interpretação e expressão a nível corporal têm, a meu ver, um papel fundamental. Será uma maneira de continuar a adquirir e ampliar conhecimentos, não só ao nível prático mas também teórico, com vista ao desenvolvimento de competências para continuar a realizar projectos, desta natureza, com crianças.

É fundamental encontrar um caminho para que a Educação Artística, neste caso o Movimento Criativo não perca a sua verdadeira condição educacional, social e cultural e permita a integração da criança nesta sociedade normativa e institucionalizada.

2.3- Objectivos:

2.3.1- Objectivos gerais

Proponho-me à realização deste trabalho individual de pesquisa conceptual e artística que visa a análise do processo desenvolvido pelas crianças, durante as sessões de Movimento

Criativo promovidas na sua escola, com o objectivo de:

- Averiguar o lugar, a realidade desta actividade artística na educação formal;
- Proporcionar aos alunos a consciencialização do corpo e o desenvolvimento da auto-expressão criativa, segundo os estudos de Rudolf Laban e técnicas específicas de expressão corporal como: Criação, reprodução, observação e análise dos movimentos expressivos do corpo e da voz, individualmente ou em grupo, relacionados com emoções, sensações e imaginação; elaboração de narrativas corporais/composições coreográficas com base no conto «Os Ovos Misteriosos», músicas e manipulação de diversos objectos relacionados com o conto; introdução de algumas técnicas corporais e teatrais, aplicando-as à vida quotidiana; entre outros.
- Possibilitar uma análise crítica relativamente às formas de movimento e o seu significado, dentro de um contexto educativo e sociocultural.

2.3.2- Objectivos específicos

Acreditando que o movimento criativo pode ser encarado como um recurso psicopedagógico importante e eficiente para reduzir ou eliminar alguns obstáculos/dificuldades, no processo educativo e no desenvolvimento pessoal das crianças, pretendo debruçar-me sobre os seguintes objectivos:

- Como desenvolver a atenção/concentração;
- Como potenciar a motivação;
- Como desenvolver a autonomia;
- Como estimular a criatividade;
- Como favorecer o cumprimento de regras;
- Como potenciar a consciencialização das diferentes partes do seu corpo e das suas possibilidades expressivas e comunicativas

2.4- Procedimentos metodológicos:

2.4.1- A escola

É uma escola do meio rural, situada no Concelho de Vila de Conde, mais concretamente na freguesia de Fajozes, inserida no Agrupamento de Escolas Maria Pais Ribeiro – Macieira da Maia.

As sessões foram realizadas, na maioria das vezes, na sala de aula, que é um espaço um pouco restrito para o desenvolvimento deste tipo de actividades. Algumas delas também ocorreram no espaço da biblioteca escolar da mesma instituição, nomeadamente para o ensaio geral e dia da apresentação final à comunidade escolar.

2.4.2- Caracterização da turma

Este estudo foi realizado com um grupo de dezoito alunos do 1º e 2º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre seis e oito anos, sendo sete raparigas e onze rapazes. Escolhi esta turma pela vontade mútua (quer minha, quer do professor responsável da mesma) de desenvolver um projecto na área do Movimento Criativo uma vez que constituiu como uma das estratégias de concretização pretendidas para procurar formar crianças mais participativas, interessadas, confiantes e responsáveis. Por outro lado, não posso deixar de referir que o propósito da minha pesquisa assentou num trabalho realizado com crianças no início do seu percurso escolar, para que pudessem viver estas práticas artísticas como experiências favoráveis para o sucesso educativo.

O nível socio-demográfico das famílias é médio baixo, caracterizado pela sua identidade do sector económico baixo. No entanto, estes aspectos parecem não reflectir no grau de instrução, no apoio e motivação para a realização dos tarefas escolares dos seus filhos.

É uma turma heterogénea relativamente às ambições e interesses, uma vez que algumas das crianças não apresentam grandes expectativas, interesses e sonhos face ao seu futuro e outras que ambicionam chegar mais longe a nível profissional. No geral, acompanham com sucesso razoável as matérias abordadas.

A nível do comportamento, algumas crianças apresentam comportamentos caracteriais/desviantes, o que implica alguma dificuldade na assimilação e cumprimento de regras e uma certa ausência de valores sociais e culturais (ver ANEXO A).

2.4.3- A minha proposta

Para a realização deste trabalho individual de pesquisa conceptual e artística, propus-me então a criar e desenvolver um plano de trabalho na área do Movimento Criativo, com a colaboração da minha co-orientadora Maria Pia Barroso, e a concretizá-lo com um grupo de crianças, em contexto escolar. Com a realização deste projecto, as crianças tiveram oportunidade de criar uma apresentação, essencialmente através da fisicalidade/expressividade do corpo.

Outro ponto abordado relacionou-se com a experiência artística criativa como um factor pertinente para a questão da interdisciplinaridade, na medida em que houve um intercâmbio entre esta experiência e as outras áreas curriculares disciplinares.

Pretendi interligar a questão do movimento, da corporalidade e da manipulação de objectos com temáticas que fazem parte do programa curricular do 1º CEB, mais propriamente da Língua Portuguesa. Neste caso concreto, recorri a um texto de literatura infantil, designado «Os Ovos Misteriosos», de Luísa Ducla Soares, que faz parte do Plano Nacional de Leitura, para possibilitar aos alunos uma educação a partir dos seus próprios movimentos, contribuindo para o sucesso educativo.

Com base no Movimento da Escola Moderna, pretendi fazer um percurso em que as crianças sentissem interesse e motivação face às actividades propostas (por mim ou por elas). Essas práticas foram constatadas a partir da observação participante e de registos de observação, bem como da realização da auto-avaliação por parte das crianças. Neste cenário, cada uma foi entendida como sujeito educativo, responsável e autónomo e eu, enquanto orientadora no desenvolvimento do trabalho realizado pelas mesmas.

Em relação à proposta de Rudolph Laban, que defendeu a Educação pelo Movimento, preocupei-me em apresentar exercícios motivadores e significativos, que permitissem a vivência dos elementos implícitos na área do Movimento Criativo que estão identificados no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*: “Corpo e o seu mapa; Espaço e suas grandes direcções; Energia e as qualidades do movimento; Relação com os outros, objectos e ambientes.” (Abrantes, 2001, p.187). Durante a realização dos exercícios

em questão, tive a preocupação em criar um ambiente de exploração e criação de narrativas corporais, consoante as suas potencialidades expressivas e comunicativas de movimento, de uma forma gradual e progressiva.

O grupo teve uma aula semanal, com duração de uma hora, ou hora e meia, onde foram realizados exercícios corporais, de manipulação de objectos, de improvisação e de criações espontâneas, ao longo de um período de quatro meses (20 de Fevereiro a 14 de Junho de 2010), num total de dezassete sessões.

Na última sessão fizeram uma apresentação para a comunidade escolar, com bases em alguns exercícios realizados ao longo do projecto, relacionados com o conto explorado.

No final do 2º período e do ano lectivo realizei uma entrevista com algumas das crianças, consideradas com diferentes níveis de desempenho e de comportamento. Para além desta recolha de dados, as crianças ilustraram e preencheram os seus diários de bordo onde estavam presentes as seguintes questões: «O que mais gostei?», «O que foi mais difícil?» e «O que posso melhorar?». Este instrumento de avaliação foi somente proposto no 3º período, por considerar que era necessário inculcar novos elementos de forma gradual e progressiva, para não se tornar demasiada informação em pouco tempo e para não dispersá-las face ao trabalho realizado.

O acompanhamento e a avaliação sobre o plano, esteve assente na pesquisa sobre as técnicas de observação em contexto, assim como, no trabalho com documentos de registo audiovisual (entrevistas e algumas sessões práticas, incluindo o ensaio geral e a apresentação final) e na criação de um diário de bordo adequado à proposta.

Em relação ao tratamento de dados da pesquisa, fez-se uma sistematização e síntese dos dados recolhidos neste processo de investigação-acção em que a especificidade acentuou sobre a reformulação do que foi planificado, com a finalidade de averiguar o que evoluiu ou não, utilizando também os dados recolhidos da observação e os diários de bordo dos alunos.

Contei com o consentimento e colaboração da direcção do agrupamento, da coordenação da escola e do professor responsável da turma para a realização deste trabalho.

Escolhi este nível de ensino pelo facto dos alunos estarem em início do processo de alfabetização e por acreditar que é uma fase, no desenvolvimento humano, importante para o sucesso educativo. Estou de acordo com Rego (2003) quando menciona que as experiências escolares vividas podem afectar e comprometer o desempenho na formação de cada pessoa. Essas experiências não se restringem apenas ao aspecto cognitivo, mas também ao afectivo, social e o motor.

A análise da recolha de dados apoiou-se nos registos efectuados após as sessões e teve como intenção interpretar as possíveis alterações e evoluções, quanto ao desempenho dos alunos perante estas actividades, bem como averiguar as relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta a análise da linguagem corporal, com base nos princípios básicos do movimento defendidos por Laban e complementados pela perspectiva de Freinet.

Capítulo 3- Apresentação e Análise dos Resultados

Esta pesquisa foi realizada numa escola do 1º CEB, no meio rural, onde as crianças não usufruem de actividades artísticas relacionadas com Expressão Dramática ou Corporal, Movimento Criativo ou Dança, à excepção das poucas actividades que os professores titulares lhes proporcionam, não por desacreditarem nestas áreas como meio para o sucesso educativo dos seus alunos mas por não estarem devidamente preparados para o ensino das mesmas, por sentirem ausência de tempo necessário durante o horário lectivo e por haver poucos recursos físicos, materiais e financeiros. Para a realização desta pesquisa, contei com o consentimento da direcção do Agrupamento Maria Pais Ribeiro e com o apoio do professor titular da turma. Aliás, foi o mesmo que sugeriu a sua turma para a realização deste trabalho, quando conversava com ele sobre o projecto. Relativamente aos restantes professores, esta pesquisa foi aceite com interesse. Da parte deles, senti disponibilidade em colaborar de acordo com as suas possibilidades e recursos. Durante algum tempo, verifiquei que alguns não entendiam concretamente o que se iria realizar e qual o verdadeiro objectivo desta pesquisa. No entanto, os professores foram perguntando (como estavam a decorrer as sessões, em que é que consistiam e como é que a turma reagia face às actividades realizadas. Quanto ao professor da turma, acompanhou o processo mas foram raras as sessões em que esteve presente. Sempre que necessário colaborou comigo.

Quando ponderei desenvolver esta pesquisa, a minha preocupação inicial fundou-se na elaboração de um plano de actividades adequado à realidade e interesse dos alunos. Tive como objectivo criar um projecto colectivo assente em princípios construtivistas, onde todos os elementos do grupo estivessem envolvidos nas discussões e trocas de ideias, numa experiência que trouxesse algum enriquecimento no processo de ensino-aprendizagem dos intervenientes.

Sobre esta experiência, gostaria de destacar a questão do espaço físico que apresentava dimensões restritas e inadequadas para o funcionamento de sessões desta natureza. É uma questão complexa, pois para ter uma sala adequada naquela escola era necessário ocupar uma sala de aula e adaptá-la a este tipo de actividades e, dessa maneira, a escola deixaria de ter espaço para uma turma, o que obviamente era inviável. Quanto à prática destas aulas ao ar livre, também não existem condições, devido ao piso e à possibilidade das crianças facilmente se dispersarem. Para além das salas de aula, existe uma biblioteca onde algumas vezes

realizámos as sessões. Contudo, acabei por desistir desse espaço, na medida em que corria o risco de ter outras turmas presentes, por diversas razões. No que concerne à sala de aula, onde foram realizadas grande parte das sessões, importa salientar que os materiais existentes, como as mesas e as cadeiras, constituíam-se como elementos que impediam uma maior amplitude do espaço, do movimento das crianças e, por vezes, serviam de motivo de distração pois as crianças, assim que podiam, queriam encostar-se e/ou sentar-se e brincar com os seus colegas. Em todos os nossos encontros tive que chegar com bastante antecedência para preparar a sala de aula, afastando mesas e cadeiras para abrir espaço para a realização das nossas práticas artísticas. Para além desta dificuldade há também que salientar o facto de a turma ser constituída por dezanove alunos. Considero que todos estes elementos contribuíram para influenciar, de certa forma, o andamento e a qualidade das sessões, nomeadamente nos primeiros encontros, quando as regras ainda não estavam estabelecidas e as crianças verdadeiramente envolvidas. Para exemplificar, saliento um episódio em que estavam a realizar uma actividade de expressão plástica (pintura dos sacos que representavam as cascas dos ovos dos animais do conto), onde se instalou uma verdadeira confusão, só porque as crianças não tinham espaço suficiente para se movimentarem, ora para escolher as cores pretendidas ora para estarem confortavelmente a pintar.

Em Janeiro de 2010, juntamente com o professor da turma, conversámos com as crianças sobre o projecto que pretendíamos realizar. Explicámos que havia um conto designado por «Os Ovos Misteriosos», que faz parte do Plano Nacional de Leitura, e que iria ser explorado de uma forma diferente, em relação ao que estavam habituados a fazer pois desta vez iriam concretizar actividades dramáticas, corporais e até plásticas. De uma forma geral, a proposta foi bem aceite. Constatei um grande entusiasmo e satisfação, à excepção do Francisco (nome fictício de um aluno da turma, com 7 anos de idade) que demonstrou alguma resistência ao afirmar «Ai que seca! Não quero fazer!». Contudo, quer eu quer o professor incentivámo-lo a reflectir sobre o assunto dando-lhe algumas sugestões do que poderia vir a realizar durante essas sessões que lhe poderiam agradar. Demos-lhe a liberdade para poder escolher pois ninguém era obrigado a fazer algo que não quisesse. Esta proposta era para ser encarada como uma oportunidade de diversão e de aprendizagem e não como uma imposição. As crianças estiveram atentas e aceitaram as nossas indicações

É importante não esquecer que esta turma já me conhecia desde Outubro de 2009 por ser professora de Apoio Socioeducativo de três crianças desse grupo. Todavia, não havia grande cumplicidade e confiança entre nós, uma vez que foram poucas as possibilidades para

criarmos uma forte relação. Era essa a minha primeira missão, ir ao encontro dessas crianças, envolver-me e sentir-me envolvida com as nossas trocas de experiências, durante as primeiras sessões, para poder orientar e propor momentos que fossem significativos e aprazíveis para elas. Lembro-me que depois dessa conversa até à primeira sessão, as crianças foram perguntando «Quando é que começam as nossas aulas? É para semana?». Por isso, tive algumas indicações de que estavam entusiasmadas com a oportunidade de participar neste projecto.

Por não ter como intenção a apresentação e análise das várias sessões, pretendo expor algumas situações relacionadas com a primeira, por ter sido o primeiro contacto que estabeleci com a turma, em actividades desta natureza, e que me possibilitou a aquisição de um leque mais vasto de informações sobre as suas características (comportamento, expressividade, motivação, etc). Nesta sessão decidi introduzir de uma forma ligeira a obra mencionada que foi o fio condutor do nosso trabalho. Discutimos e reflectimos sobre o tema e o conteúdo do conto, uma vez que já era conhecido por grande parte delas, e demonstraram interesse em querer expressar as suas ideias e sentimentos sobre o mesmo.

Foi uma sessão de integração, de apropriação da história a explorar, a partir do movimento criativo, e de preparação de uma ritualização para dar continuidade até ao final do projecto. Aproveitei para falarmos das regras, do que iríamos desenvolver, sobre alguns elementos que iriam fazer parte do nosso processo de ritualização (ex: a música «Auimbaué» que funcionava como sinal para dar entrada no nosso espaço, considerado mágico) e sobre a importância destas actividades em relação às outras áreas disciplinares que são leccionadas com o professor titular da turma. Procurámos, portanto, conversar e estabelecer algumas regras de convivência.

Posteriormente, realizámos alguns jogos, que foram desenvolvidos nas sessões seguintes, para promover a capacidade de concentração, memória, noção rítmica, bem como para poder observar eventuais atitudes e comportamentos (como por exemplo timidez, agitação, desinteresse, etc) e a postura corporal de cada um. Nesta turma, encontrei meninos bastante agitados que se distraíam com facilidade. Apesar de ter verificado que existiam dois tipos de comportamento para a realização das actividades - crianças mais retraídas e outras mais agitadas - todos demonstraram uma certa facilidade em se distraírem. Para eles, tudo era motivo de conversa e brincadeira e, por vezes, até criavam algum clima de tensão entre eles que acabava por causar distúrbios.

Confesso que, ao longo dos exercícios, nem todos tiveram a mesma seriedade e motivação face aos objectivos desta sessão, na medida em que constatei que as crianças não estavam conscientes sobre o propósito de estarem naquele espaço, a desenvolver determinadas actividades. No meu entender, isso deve-se em grande parte à falta de incentivos por parte das entidades responsáveis em valorizar e aplicar decisiva e adequadamente as actividades artísticas na educação em Portugal, nomeadamente nos meios rurais. No entanto, foi favorável para que pudesse conhecer melhor o território que estava a pisar.

Para analisar mais detalhadamente o processo desenvolvido com o grupo, a partir do movimento criativo, vou partir dos objectivos específicos propostos:

3.1- Como desenvolver a atenção/concentração:

No início deparei-me com uma turma com capacidade de atenção/concentração reduzida, que encontravam motivos de dispersão em qualquer situação, o que implicava uma escassa persistência na realização e desempenho das actividades (ver ANEXO D, fig. 1). A existência de algumas crianças com comportamentos caracteriais, causou algumas perturbações no desenvolvimento das sessões, que acabaram por desviar a atenção/concentração de todas. Por serem favoráveis à distração e dispersão senti, no princípio, alguma dificuldade em gerir a turma quanto à sua envolvimento e integração, em relação à concretização da planificação do projecto. Como eram crianças, na sua maioria, com idades entre os 6/7 anos, que necessitam de estar constantemente ocupadas na realização de tarefas, tive o cuidado de não fazer exposições orais prolongadas, de modo a evitar possíveis distrações. Mas ainda assim houve certos momentos em que não foi possível evitar tais situações.

Desde logo que a minha grande preocupação se fundamentou na necessidade de perceber o funcionamento da turma, identificar as suas características, as relações estabelecidas entre eles, para tentar compreender quais as propostas mais adequadas para estimular e cativar a sua atenção/concentração. Daí ter alterado, ligeiramente, alguns dos planos de aula, sempre com o propósito de despertar a atenção e o interesse dos alunos, acerca destas práticas artísticas criativas.

As aulas iniciavam-se com o aquecimento corporal (exercícios como a automassagem e jogos diversos que visavam a preparação do corpo para a acção de movimentos livres espontâneos, estimulando-os para actividade, bem como para a consciencialização dos

cuidados a ter com próprio corpo). Uma dessas actividades, consistia na movimentação/dança livre ao som da música «Auimbaué», do filme «O Rei Leão», mas que acabou por ser alterada pelo facto dos alunos, facilmente, se dispersarem através de brincadeiras paralelas. Então, em vez de se movimentarem/dançarem livremente, tinham de imitar e seguir um dos seus colegas que era indicado por mim, para realizarem os movimentos propostos. Todos tinham de estar atentos porque em qualquer altura poderia apontar outro elemento do grupo, para dar continuidade ao jogo e os restantes tinham de o imitar. Este jogo permitiu aumentar a concentração, serviu para uma parte do aquecimento e para um libertar de energias acumuladas, pelo número de horas em que estavam sentados nas suas cadeiras. Foi possível observar que nem todos tinham o mesmo à vontade e expressividade, assim como houve os que aceitaram melhor ser seguidores das acções propostas pelos colegas, do que outros. Em virtude desta observação, numa das sessões, experimentei ser a responsável pela proposta de movimentos e constatei que as crianças ficaram muito satisfeitas e mais interessadas em os reproduzirem. Então resolvi, durante algumas sessões, manter-me nesta posição uma vez que o resultado tinha sido satisfatório.

Em relação à possibilidade da realização de actividades para promover a concentração dos sujeitos envolvidos, relato outra experiência ocorrida durante os nossos encontros relacionada com a utilização do «Jogo dos Nomes». Neste jogo estamos todos sentados, em círculo, com as pernas cruzadas. Uma criança começa por dizer o seu nome duas vezes e, de seguida, bate palmas duas vezes. Os outros, ao mesmo tempo, repetem o que esta acabou de fazer. A criança que se encontra ao seu lado direito fará o mesmo, e assim sucessivamente. Este jogo requer capacidade de concentração, memória e noção rítmica. Devo confessar que, no princípio, nem todos tiveram a mesma seriedade face aos objectivos deste jogo. No entanto, acabou por ser apreciado e entendido quanto à sua verdadeira finalidade, o que fez com que, gradualmente, desenvolvessem a sua capacidade de atenção/concentração. É de referir que este jogo foi um dos jogos eleitos pelas crianças (ver ANEXO C, entrevistas 1 e 2 e ANEXO B, fig.1)

Para além do aquecimento corporal também foi feito, em algumas sessões, o aquecimento vocal que lhes proporcionou o contacto com sons menos comuns, dos quais se riam e se divertiam ao reproduzi-los e até os motivava a serem os responsáveis pela orientação por essa parte do aquecimento. Considero que a partilha de alguns esclarecimentos e reflexões, quer sobre a importância do aquecimento do corpo e da voz para a realização destas práticas, quer sobre as intenções/finalidades da realização das várias actividades

propostas, contribuíram para que o grupo estivesse mais disponível e concentrado face aos objectivos dos mesmos. Foi um processo que evoluiu lentamente mas onde foi possível constatar, já mais para a parte final, alterações significativas acerca deste objectivo específico. Acredito que todas as observações e reflexões efectuadas sobre as várias ocorrências, contribuíram para que o grupo passasse a dar importância aos encontros de Movimento Criativo na sua escola, para aprenderem a serem pessoas mais solidárias e atentas às relações com o outro e ao que se passa à sua volta.

O envolvimento físico nas práticas artísticas realizadas, melhorou a concentração no que concerne às instruções face às tarefas propostas. Deu também para perceber que alguns alunos acabaram por cobrar aos seus colegas, no desenvolvimento das actividades, exigindo a sua atenção. Como exemplo e para justificar esta afirmação, descrevo um acontecimento que decorreu durante o desenvolvimento do estudo coreográfico de uma dança de roda, representativa do bolo e das velas da festa que a galinha ofereceu aos seus filhotes, n' «Os Ovos Misteriosos». Estavam alguns alunos distraídos e, a dada altura, o Francisco chamou a atenção dos colegas, dizendo-lhes bastante emocionado: «Vocês têm de parar de fazer barulho. Temos de nos esforçar e dar o nosso melhor para conseguirmos fazer a dança correctamente.» Foi um momento especial pois a turma ouviu-o, muito atentamente e ouviu um silêncio mágico. Seguidamente, convidei-os a reflectir sobre o que o colega tinha dito e a ao realizar novamente a dança de roda verificou-se um maior empenho.

No decorrer das sessões, a falta de atenção foi-se dissipando e as crianças começaram a estar mais disponíveis e preparadas relativamente às várias situações propostas, havendo uma organização mais unânime. Para tal, foi primordial dar continuidade à realização de actividades concretas, do seu interesse. Foi um processo lento, contudo, positivo e favorável pelo facto de, ao longo do tempo, lhes ter conseguido acelerar o ritmo na realização das diversas práticas, como se eu fosse o seu motor. Assim, o nível de concentração era maior, não se dispersavam tão facilmente, e passaram a considerar esses momentos com maior seriedade (ver ANEXO D, fig.2). Também fiquei com a percepção de que é fundamental coordenar e gerir o tempo de cada criança, durante as actividades, a fim de poder rentabilizar o tempo da melhor forma possível.

Para colmatar as dificuldades relativas a este objectivo específico, procurei arranjar estratégias adequadas ao grupo. Por exemplo, para estimular e manter a atenção/concentração de todos os alunos, enquanto uns desenvolviam determinados exercícios e outros ficavam a observar, procurei ocupá-los atribuindo o papel de espectadores ou de júris pois distraíam-se

facilmente com conversas e brincadeiras paralelas. A estes eram atribuídos nomes e idades fictícios e tinham de manter a sua personagem, enquanto estavam atentos à prestação dos seus colegas, para os avaliarem. Ora, enquanto desempenhavam um papel e se sentiam úteis face ao que se estava a desenvolver, ainda motivavam os seus colegas para aumentarem o seu nível de empenho. Foi uma estratégia que funcionou e que desenvolvi nos restantes encontros, pois a atenção e o sentido de responsabilidade era maior.

No dia 18 de Maio de 2010, antes de terminar a aula, recordámos tudo o que tínhamos feito até então, sobre a exploração artística e criativa do conto, desde os exercícios realizados a partir do corpo e do movimento, até aos materiais que foram construídos pelos alunos e que acabaram por servir de elementos cénicos para o desenvolvimento de improvisações e para a apresentação final (ver ANEXO D, fig. 3). Em conjunto, definimos quatro momentos «mágicos» para essa apresentação à comunidade educativa da escola, no final do ano lectivo. A partir dessa altura, pedi-lhes que se entregassem verdadeiramente aos ensaios e tentassem estar mais concentrados a fim de saberem quais as suas funções e os seus lugares relativamente ao desempenho dos seus papéis. Apesar de, por vezes, ter havido alguma agitação, nomeadamente nas mudanças dos vários momentos, os alunos demonstraram gradualmente uma capacidade de atenção e de concentração na realização dos ensaios, até ao dia da apresentação pública. A título de exemplo, importa destacar um factor que dificultou os nossos encontros durante esse período, que consistia na presença de uma quantidade exorbitante de moscas que pairavam por toda a parte, dado que existia uma vacaria mesmo ao lado da escola. Ainda assim, as crianças foram formidáveis pois conseguiram realizar as actividades e procuraram ultrapassar esta condicionante prejudicial à concentração.

Quanto à sua capacidade de escuta, houve uma evolução significativa ao longo do projecto pois a frequente dispersão e desatenção entre eles dissipou-se ao longo dos tempos, e os alunos começaram a compreender a importância do silêncio em determinados momentos, para proveito de todo o grupo. Todavia, considero que este objectivo não se concretizou na sua plenitude, na medida em que sofria oscilações, designadamente quando lhes era exigido um período mais prolongado de atenção e concentração. Seria necessário, dar continuidade a este projecto ou outro semelhante.

3.2- Como potenciar a motivação:

Os projectos propostos em sala de aula devem despertar nos alunos a curiosidade, a constante inquietação, o desejo e o prazer em querer aprender mais sobre vários assuntos, que permitam a intensidade no trabalho e a acuidade para transpor possíveis obstáculos ou dificuldades no percurso efectuado.

É a motivação que impulsiona o sujeito a procurar conhecimentos em todas as actividades. Constitui-se por factores capazes de provocar, manter e dirigir a conduta para um objectivo e é considerada como o impulso que conduz a criança a eleger e a realizar uma acção entre várias alternativas que se apresentam numa determinada situação.

No início das actividades, era notório, por parte de alguns participantes, o desinteresse sobre algumas propostas que, para eles, eram desconhecidas e que automaticamente eram rejeitadas, o que acabou por, de certa forma, desestabilizar o grupo. Chegámos a ouvir algumas afirmações como: «- Não quero fazer!» ou «- Não gosto!» ou ainda «- Não sou capaz!». Essa rejeição face à inovação, ao que não era habitual, foi característica dos primeiros tempos. Felizmente, esses sentimentos expressos por alguns deles foram desaparecendo e transformaram-se gradualmente numa vontade de querer experimentar, pois já se sentiam envolvidos, motivados e capazes no que diz respeito à sua colaboração em prol de um projecto criativo, comum a todos os intervenientes.

Algumas crianças demonstraram, inicialmente, um certo desinteresse ao evidenciarem expressões de fadiga para a realização do aquecimento. Havia momentos em que algumas delas diziam que tinham sede, que estavam cansadas ou que tinham de ir à casa de banho. Por começarem a exprimir tais atitudes em que, grande parte delas, eram desculpas para poderem ausentar-se do espaço, as outras crianças acabavam por fazer o mesmo, gerando uma ruptura na concretização do aquecimento. Quando constatei que essas reacções estavam a ser frequentes e a prejudicar o nosso trabalho, resolvi convidá-los a sentar um pouco para lhes explicar que para podermos desenvolver um trabalho produtivo e enriquecedor, não poderíamos estar sempre a interromper pois, deste modo, não só iriam prejudicar o rendimento pessoal mas também o do grupo. Aproveitei para comparar estas sessões com as aulas que tinham com o professor Luís (professor titular da turma), no sentido de lhes fazer entender que este tipo de práticas são tão importantes para o seu processo de aprendizagem como as que realizam nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, etc, bem como nas de Actividade Física e Desportiva, em que o aquecimento é fundamental para o

aumento do rendimento das actividades e para prevenir possíveis lesões. A partir desta reflexão, o grupo começou, de forma gradual, a entender e a executar as soluções propostas e, para além disso, começou-se a verificar um aumento de interesse e empenho na realização do aquecimento, tendo havido até alguns intervenientes a chamar a atenção dos outros por não realizarem correctamente determinados exercícios ou por estarem distraídos por algum motivo.

Nesta faixa etária, apesar de ainda existir a tendência de evitar o trabalho em grupo, procurei dar começo a um trabalho a dois, com sequências simples, executadas alternadamente por um e por outro parceiro. Os tipos de trabalho envolveram acção/reacção, uso de qualidades em níveis espaciais contrastantes que foram explorados a dois e até com mais elementos dentro do mesmo grupo, como a formação dos ninhos com os ovos, em que tudo criado com o corpo (ver ANEXO D, fig. 4, 5 e 6). Quando se formaram os grupos maiores, as crianças tiveram maior dificuldade em trabalhar com sensibilidade e cooperação mútua, no entanto, foram adquirindo a capacidade de seguir e responder às actividades propostas. Para concretizar esta constatação, descrevo um exercício em que tinham de formar um ovo com o corpo mas com a ajuda de um colega, imaginando que o seu parceiro era um bocado de barro para moldar. Com este exercício as crianças atingiram o seu objectivo, na medida em que conseguiram criar formas variadas e interessantes de ovos (ANEXO D, fig. 7). Após a criação dos mesmos, quem tinha moldado iria acariciar e apreciar o quão belos e misteriosos eram. Nesta fase, constatei distrações e brincadeiras por parte das crianças «oleiras» o que acabou por prejudicar o resultado final.

Foi visível a motivação da parte de todos (quer os que moldavam quer os que estavam a ser moldados) para representar os seus ovos. Todos demonstraram vontade em querer experimentar. O único senão, consistiu no facto de serem muitas crianças, próximas umas das outras, que ainda não tinham presente a sensibilidade e o empenho em relação a práticas criativas desta natureza. No meu entender, foi importante aumentar o número de elementos no mesmo grupo, para que começassem a construir afinidades entre eles, para ajudar a quebrar os preconceitos de estar e sentir o outro e, por consequência, contribuir para o aumento da motivação e do empenho em todo o processo criativo e expressivo.

Em algumas circunstâncias, considerei essencial a alteração do plano para realizar algumas das actividades favoritas das crianças, como a criação e reprodução de uma série de acções, que se baseavam em alguns dos movimentos e sons produzidos no karaté (adaptadas para realizar o «Jogo do Espelho»), visto que é uma turma predominantemente masculina e

que já haviam demonstrado a vontade de quererem realizar este tipo de actividades. É fundamental dar-lhes esse espaço para promover um ambiente em que todas se sintam encantadas e encorajadas para se poderem expressar livre e espontaneamente de acordo com as suas preferências e interesses.

Ainda sobre os nossos primeiros encontros, apercebi-me da necessidade de inculcar determinadas regras, em alguns dos exercícios, como forma de despertar o interesse das crianças. Um deles consistia na movimentação global do corpo de acordo com vários temas que lhes eram indicados (elementos da natureza tais como: árvores, folhas, água, mar, nuvens.) e em que, ao sinal STOP, todos tinham de permanecer em «estátua». Como algumas crianças se movimentavam e não se esforçavam tanto para permanecerem imóveis passei a inculcar mais uma regra «Quem se mexer, perde e sai do jogo». A partir desse aviso, começaram a ser mais rigorosas com elas próprias e eu fiquei cada vez mais convicta de que é fundamental realizar certas actividades, atribuindo-lhe as características do jogo, que sempre possui regras e que, caso não sejam cumpridas, perdem. Decididamente foi um factor significativo de motivação para as crianças uma vez que, a partir daí, ninguém teve interesse em ser excluído do exercício. Como recurso pedagógico, o jogo pode proporcionar uma actividade com grande valor artístico e educativo pois permite satisfazer uma necessidade interior que cada criança possui. Para além deste benefício, o acto de jogar apresenta duas características importantes que são: o prazer e o esforço espontâneo. É encarado como uma actividade de grande motivação, que libera a espontaneidade e estimula a acção.

Houve um outro momento, já mencionado no primeiro objectivo específico, que teve um resultado bastante positivo, no sentido em que as crianças foram divididas em dois grupos e, enquanto um grupo realizava as suas improvisações o outro era o júri/público que assistia a uma apresentação e avaliava a prestação dos seus colegas, com palmas (aprovado) ou apupos (reprovado). Caso houvesse reprovação, os intérpretes tinham de repetir até serem aprovados pelo júri. Posso afirmar que as crianças, encararam este jogo teatral com seriedade, estando mais concentradas e empenhadas face ao papel que estavam a interpretar. Na minha opinião, esta estratégia, relativamente à introdução de um papel, de uma tarefa que os permite estarem ocupados, contribuiu para aquisição do prazer lúdico e de incentivo para que processos, como estes, sejam motivados pelo desejo de progredir, de querer conhecer e fazer mais.

Somente quando se está profundamente interessado em algo, que é percebido como importante para o nosso percurso individual, é que nos entregamos verdadeiramente à vontade de o conhecer e experimentar. Em relação a essa afirmação, destaco, dois momentos em que

apesar de não estarem directamente relacionados com as práticas artísticas e corporais, foram fundamentais para cativar e colaborar na integração e envolvimento do grupo: a pintura e as colagens feitas nos sacos (que simbolizavam as cascas dos ovos misteriosos) e a construção dos cenários dos vários momentos da história (ver ANEXO D, fig. 8 e 9). Para exemplificar descrevo a segunda actividade que foi executada na primeira sessão do 3º período (dia 13 de Abril de 2010). Para principiar este encontro convidei-os a sentarem-se nos seus lugares, tal como nas aulas habituais com o professor Luís, a fim de podermos conversar e reflectir um pouco sobre o que tínhamos vindo a fazer: o rendimento, a entrega de todos e os seus comportamentos relativamente ao percurso elaborado. Fiz questão de lembrá-los de que eram capazes de fazer muito mais e melhor, que ainda havia muito trabalho interessante e divertido para fazer e que iria ser muito motivador e gratificante para todos nós. Durante a conversa, as crianças mostraram-se entusiasmadas e conscientes das orientações que lhe estavam a ser enunciadas. A actividade que lhes propus, teve como objectivo envolver a turma, reavivando o conto d' «Os Ovos Misteriosos», que foi feita a partir da construção de cenários para os vários momentos da história. Referi-lhes que cada um ia trabalhar um momento da história. Cada criança tirou, à sorte, da caixa misteriosa (objecto presente desde a primeira sessão, onde surgiam vários objectos misteriosos para circunstâncias diversas) uma cópia da ilustração do livro, de um determinado momento, para poderem recortar e colar numa folha as personagens implícitas. Posteriormente, cada uma desenhou e pintou, criando o seu próprio cenário. Para exemplificar, mostrei-lhes o que já tinha elaborado. Antes de darem início ao seu trabalho, expliquei-lhes o que era um cenário e qual a sua finalidade no teatro. À medida que foram desenvolvendo os seus trabalhos, fui acompanhando-os, de lugar em lugar, fazendo apreciações e dando-lhe sugestões, de forma a estimular o desenvolvimento do seu trabalho. Todos, sem excepção, estiveram muito motivados e envolvidos ao longo desta actividade.

Quando a concluíram, foi feito o reconto dos vários momentos. Então propus-lhe o seguinte: «Quando vierem apresentar o vosso momento vão imaginar que são os autores da história e que vão contar aos vossos convidados o que se passa em cada um dos vossos cenários.». Eles ficaram entusiasmados com a ideia e posso afirmar que foi com grande motivação que concretizaram a sua interpretação. Na minha opinião, estas actividades não só permitiram um retorno ao conto explorado e como representaram, de certa maneira, uma quebra nas dinâmicas realizadas até essa altura. Desta vez estávamos a desenvolver um trabalho diferente que acabou por se tornar visível, concreto e significativo para as crianças.

Para elas, torna-se profundamente motivador a possibilidade de trabalhar a partir das diferentes áreas artísticas, como é o caso das artes plásticas, em prol de um projecto comum.

Um professor/formador tem por objectivo incentivá-los a saber desfrutar dos seus tempos livres, apreciar e dar valor aos momentos da vida, proporcionando-lhes sempre, valências necessárias e construtoras para as suas experiências no seu percurso de vida e desenvolvimento da personalidade. Foi notório um interesse crescente pelas actividades praticadas, bem como a aquisição de resultados bastante satisfatórios. Acima de tudo foi um projecto bem aceite e, pela primeira vez, pude sentir que levámos a cabo, e do princípio ao fim, um percurso para o qual os alunos encontraram a sua motivação.

3.3- Como desenvolver a autonomia:

No primeiro contacto com a turma, percebi a dificuldade em aceitar esta nova proposta. As crianças, de uma forma geral, não compreendiam concretamente as suas intenções e finalidades e não entendiam o que significava a liberdade em sala de aula, na medida em que algumas eram mais inibidas, enquanto que outras eram demasiadamente atrevidas, o que acabava por impedir o ambiente harmonioso das sessões.

Inicialmente, essas dificuldades bloquearam a realização plena das actividades propostas. Porém, foram essas dificuldades e discrepâncias face a uma turma com esse tipo de comportamentos que aumentou o meu desejo de realizar este trabalho pois era visível a necessidade de as estimular, favorecendo assim, o desenvolvimento das mesmas, e porque não dizer, de romper também com meus bloqueios pessoais, e ser capaz de criar e ajudá-los neste processo de inovação.

Um dos jogos supracitados, intitulado por «Jogo dos Nomes», permitiu-me observar algumas características como a insegurança (quando uma criança tem dificuldade em expressar o gesto de bater palmas ou até dizer o seu nome em voz alta), a postura corporal de cada um e a necessidade de chamar a atenção, a partir de conversas ou brincadeiras despropositadas. Durante as sessões em que realizámos este jogo, procurei ter atenção e apoiar aqueles que eram mais introvertidos, no sentido de criar um ambiente de acolhimento e de confiança e, ao mesmo tempo, procurar acalmar aqueles que queriam deturpar as regras e/ou distrair os seus colegas.

Desde cedo que, para desenvolver a parte inicial das nossas sessões, procurei manter a mesma rotina, isto é, criar uma dinâmica, um ritual de forma a adquirirem hábitos e, assim sendo, sentirem-se integrados pois nestas idades torna-se fundamental proporcionar-lhes ambientes confortáveis, onde possam sentir que já conhecem, que estão por dentro do processo e o dominam.

A obra «Os Ovos Misteriosos» tem como personagens animais de diferentes espécies. Uma das actividades propostas consistiu na produção dos sons dos animais, a partir de uma improvisação que se baseava no momento em que a mãe galinha, muito espantada, via os seus animais a nascerem e «conversava» com eles. Antes de passarmos para a sua realização, apresentei imagens das diferentes espécies e os sons emitidos de cada um deles, para que não houvesse dúvidas quanto às suas características (como se move, como se comporta e que sons emite) e, por consequência, alimentar a sua imaginação. As crianças, no geral, demonstraram insegurança durante o seu desempenho, por estarem com um gravador perto de si ou por nunca terem tido a oportunidade de explorar actividades semelhantes a esta, que conduzem ao desenvolvimento das suas capacidades vocais. Na sessão seguinte, insisti na exploração desta actividade e, desta vez, não usei o gravador para que não constituísse um factor de distração. Como já tínhamos utilizado a estratégia de recorrer à presença de um júri/público, para apreciar e avaliar a prestação dos colegas que estavam em cena, dividi-os em grupos e passámos para a improvisação. Numa primeira vez, grande parte das crianças sentiram-se inibidas na produção dos sons. Alguns deles afirmaram que já não se recordavam dos sons de alguns dos animais e outras diziam que não eram capazes de os emitir. Então, resolvi parar para conversar com eles dizendo-lhes que era normal isso acontecer uma vez que nunca tinham experimentado. De seguida, exemplifiquei os diferentes sons pedindo-lhes que os repetissem comigo várias vezes. A dada altura as crianças estavam muito divertidas e confiantes a emitir os sons, esquecendo-se por completo das inseguranças anteriormente sentidas. Após este momento, convidei-os a elaborar novamente a paisagem sonora, que procurassem dar o seu melhor e que mesmo que não conseguissem fazer de forma semelhante, poderiam criar sons muito interessantes para a actividade que estávamos a desempenhar. As crianças acabaram por realizar as suas paisagens sonoras, umas mais seguras do que outras, mas todas acabaram por participar activamente. É de referir, que o próprio grupo, pediu para executar novamente esta improvisação, para que, posteriormente, pudessem ouvir as suas produções sonoras. Assim aconteceu e, no final, dialogámos sobre o seu desempenho que foi bastante satisfatório e aprazível para todos nós (ver ANEXO B, fig. 2).

Para desenvolver trabalhos relacionados com o movimento criativo, considero essencial a aquisição, desde cedo, de uma linguagem teatral e perceber qual a sua função. Ao longo dos nossos encontros, dei a conhecer alguns desses elementos como: personagem, improvisação, «estar em cena ou fora de cena», cenário, adereços, etc. Pude constatar que eles entenderam a natureza dessa linguagem, adquiriram facilmente esses novos vocábulos, e já os aplicavam correctamente, quando eram solicitados ou por iniciativa própria, evidenciando uma maior confiança e autonomia em relação à sua integração no processo deste trabalho.

Destaco um outro exemplo que demonstra a evolução, nomeadamente dos participantes mais introvertidos. Consistiu num exercício de deslocação com o apoio/manipulação de bolas com diferentes tamanhos e peso, simbolizando os ovos dos animais da obra. Na relação e coordenação com o outro, a turma realizou um jogo de pares, imaginando que eram duendes da floresta e que tinham de ir levar os ovos ao ninho da galinha, no entanto, não podiam tocar com as mãos senão «Puff! Desaparecem!» e não podiam deixá-los cair. Antes de darem início ao exercício, sugeri-lhes algumas soluções para se poderem movimentar com os ovos. Ao longo dessa improvisação, os alunos experimentaram essas soluções e, o que me deixou ainda mais satisfeita foi assistir a momentos em que as crianças que, inicialmente, eram mais introvertidas encontraram outras estratégias que lhes permitiram realizar o desafio com sucesso. Era visível uma atitude mais confiante, autónoma, em que procuravam por sua iniciativa e com os seus colegas de equipa as estratégias e soluções para ultrapassar os seus obstáculos. Digamos que as crianças ganharam a sua autonomia criadora, a partir de uma procura incessante de aperfeiçoamento (ANEXO D, fig. 10).

Ao longo do estudo coreográfico de uma dança de roda (representação do bolo com cinco velas, que a mãe galinha preparou para a festa que queria oferecer aos seus filhos), notei que as crianças evoluíram no que concerne ao conhecimento da sequência. É de salientar que esta coreografia foi o resultado de dois exercícios explorados em sessões diferentes (as crianças que representam as velas e as restantes que formam a roda e representam o bolo). Por não ter havido tempo suficiente para a sua automatização e consolidação, uma vez que ainda se encontravam dependentes das minhas orientações, e por ser uma actividade com frases de movimento mais complexas, solucionei a questão ao fazer parte dessa dança e ser mais um elemento do grupo. Assim, caso se sentissem inseguros ou se esquecessem de alguma parte da sequência, poderiam apoiar-se visualmente em mim. Foi uma forma de lhes proporcionar maior confiança e incentivá-los para a prática desta actividade (ver ANEXO F).

Procurei assim promover um ambiente em que todos pudessem sentir-se seguros e encorajados para se poderem expressarem livremente, durante a realização das actividades, mesmo quando instigados com novas propostas. À medida que o tempo passou, as crianças passaram a sugerir propostas e, ao realizá-las, surgiram trocas de ideias favoráveis para o processo criativo (ver ANEXO C, entrevista 3). Por isso, passaram a ter uma participação mais activa e um bom desempenho, que facultou uma série de vantagens para todos os elementos do grupo. Um exemplo concreto, baseia-se na conversa sobre a apresentação à comunidade educativa, em que todos juntos, estivemos a relembrar quais os momentos/exercícios que foram explorados, qual a ordem mais favorável para os realizar e que materiais deveriam estar presentes, relativamente aos que foram elaborados durante os encontros. Apercebi-me que não houve nenhuma criança que se encontrasse reticente, pelo contrário, todos queriam colaborar e dar a sua sugestão.

Em certas actividades senti a necessidade de exemplificar determinados movimentos para que pudessem ter alguma referência e, conseqüentemente, incentivá-los a libertar a sua espontaneidade no momento de criação. Um desses momentos consistiu num exercício em que cinco crianças tinham de acariciar outros cinco colegas que se encontravam dentro de sacos, que simbolizavam as cascas dos ovos. Como as crianças tiveram alguma dificuldade no que diz respeito à sua exploração, achei por bem exemplificar com o intuito de despertá-los para algumas questões (Como é que um ser que está prestes a nascer, a sair da sua casca, se vai movimentar? Como será que cada animal se move? Que sons poderá emitir?). Após esta situação, as crianças passaram à acção e criaram momentos satisfatórios face aos objectivos pretendidos, com uma atitude mais confiante e aberta à experiência (ver ANEXO D, fig. 11). É importante salientar que, em muitos casos, a participação do professor/formador em actividades de improvisação de cenas, ou outras, pode interferir na espontaneidade do grupo, que busca na «forma» de representação do professor um «modelo» a ser copiado. No entanto, poderá trazer vantagens quanto à confiança, à disponibilidade e até a um sentimento de «pertença», no que refere à relação entre professor/formador e alunos.

Acredito que através de uma relação de respeito mútuo entre professor - aluno, a cooperação entre iguais, o respeito pelo aluno como sujeito construtor do seu conhecimento, poderá contribuir para a formação de indivíduos autónomos. As actividades devem ser feitas de forma cooperativa, em que os alunos trabalham em grupo com a interferência e colaboração do professor. A forma como se lida com os alunos faz uma diferença significativa nas suas vidas. É fundamental conversar com eles para lhes chamar atenção de algo errado,

para incentivá-los em momentos que se sintam desmotivados face às suas potencialidades, sempre com a finalidade de os fazer sentir seguros e valorizados como sujeitos, melhorando a sua autonomia.

Com o desenvolvimento das actividades relacionadas com o projecto, também reconhecí que estas sessões devem ser encaradas como um espaço libertador, na qual a criança pode ser autónoma relativamente às suas acções, em que pode produzir livremente sem ter que se expressar para agradar ao professor/formador mas sim a ela própria, respeitando sempre o espaço e o outro.

3.4- Como estimular a criatividade:

O ser humano possui um potencial criativo imenso. A criança requer um meio que favoreça o seu desenvolvimento. O contacto com as actividades artísticas criativas favorecem o desbloqueio do processo criativo, ao facultar a descoberta das mais variadas formas de expressão. A capacidade de criar expressa-se através do aumento da qualidade das actividades corporais artísticas realizadas.

Ao longo do processo, as crianças brincaram, progressivamente, com a sua própria imaginação, conseguiram descobrir valores das suas capacidades que ainda não tinham sido estimulados. Ao elaborarem desde narrativas corporais, composições coreográficas, etc, as crianças trabalharam a sua imaginação e fantasia, partindo das suas realidades, o que propiciou a estimulação da criatividade. No início do projecto, apresentavam dificuldades no que concerne, como exemplo, à criação de movimentos expressivos e comunicativos através do corpo e da voz, à realização de improvisações (como o brincar ao Faz-de-Conta). Porém, após a realização do projecto, tornou-se evidente que as crianças com o uso da sua imaginação e fantasia podiam ir para além da realidade, ao serem capazes de criar cenas e personagens de forma espontânea e criativa.

Cultivar a expressividade criadora foi condição essencial para um verdadeiro entendimento e interacção entre todos, e assim se notou o progresso na socialização do grupo. Já para o final do projecto, sentia-se neles um desejo de querer fazer mais e melhor, afastando-se assim, as afirmações iniciais: «- Não quero fazer!» ou «- Não gosto!» ou ainda «- Não sou capaz!». Digamos que estas falas acabaram por evidenciar o quanto estas crianças estavam desmotivadas e até com pouca autoconfiança. No meu entender, este objectivo específico foi superado a partir do momento em que as crianças aceitaram com entusiasmo a

possibilidade de poderem demonstrar e partilhar o seu saber com todo o grupo, confirmando o interesse pela actividade corporal e a confiança nas suas produções, acabando por contrariar as suas atitudes iniciais.

Um dos episódios que concretiza os fundamentos anteriormente mencionados, baseia-se num exercício desenvolvido ao longo de várias sessões, uma vez que acabou por fazer parte de um dos momentos da apresentação. Foi-lhes proposto a formação de grupos para criarem um ninho com dez elementos e criarem diferentes formas de ovo com o corpo, para se alojarem no ninho e, subsequentemente, interpretarem o nascimento dos animais. Quando realizaram esta actividade pela primeira vez, para além da confusão gerada entre as crianças, pela dificuldade em se entenderem em relação às suas posições e funções, também se verificou alguma precipitação da sua parte, o que implicou que realizassem as suas acções rapidamente e com poucas soluções, a nível das suas criações corporais. Como continuámos a trabalhar sobre esta improvisação preocupei-me em chamar-lhes à atenção para vários aspectos relacionados com as noções de qualidade de movimento, bem como para as diferentes formas de locomoção e acção dos animais a serem explorados (ex: Que ninho será este? Que tamanho terá? De que cor será? Como se mexem os animais? Como se movem? etc), no sentido de despertar-lhes o interesse para libertarem a sua imaginação e o seu conhecimento sobre as personagens deste episódio. No final do seu desenvolvimento constatei maior motivação na criação de novos elementos, o que fez com que as crianças melhorassem as suas prestações a partir material gerado que era mais rico e criativo (ver ANEXO D, fig. 12).

Numa sessão as crianças estiveram a explorar diferentes formas de deslocação, em locais imaginados com diferentes características. Comecei por lhes dizer que o «caminhar» varia de acordo com o chão que pisamos. De seguida, convidei-os a imaginar e experimentar essas diferentes possibilidades de tipos de solo para determinar várias formas de deslocamento e de sensações/reacções, à medida que lhes contava uma história que, aos poucos, dirigi para o conto «Os Ovos Misteriosos». Nesta actividade corporal, as crianças evidenciaram uma sensação de liberdade face aos movimentos produzidos. Essa experiência corporal facultou-lhes a vontade de experimentar, de tentar e praticar corporalmente as várias sensações, como o prazer, a imaginação e a fantasia.

Durante o projecto as crianças produziram e transformaram alguns materiais (ex: criação dos momentos relacionados com o conto, pintura e recorte/colagem de tecidos nos sacos-casca, etc) que as auxiliam na criação das suas narrativas corporais, improvisações, e

que terminaram por constituir-se em elementos cénicos para o exercício final. Esses materiais diversificados trouxeram o lúdico como uma forma de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que despertou nelas o interesse em querer criar algo original e permitiu-lhes envolverem-se concretamente nas actividades, com satisfação e de acordo com os seus gostos e preferências.

Se no princípio a maioria das crianças, não tinham a preocupação, a sensibilidade e consciência para reflectir sobre qual a melhor forma de realizar os seus movimentos e acções, no final já era diferente pois havia uma maior consciencialização sobre os objectivos pretendidos e as crianças já sentiam a necessidade de tentar perceber como é que poderiam utilizar as suas potencialidades corporais, de forma a expressar e a comunicar mais aperfeiçoadamente as suas acções. Tais evidências foram registadas em alguns dos seus diários de bordo. (ver ANEXO B, fig. 3 e 4).

Todos os momentos relatados favorecem a minha linha de pensamento sobre como uma sociedade pode favorecer ou não a criatividade, quando consegue valorizar a originalidade e a própria mudança. Assim, como reparei que nos primeiros encontros o bloqueio criativo das crianças era maior, também remeti este comportamento para o meu passado, relativamente ao meu próprio bloqueio, muitas vezes sentido, pelo facto de que também fui «educada» num formato tradicional, que não valorizava as experiências desta natureza, a originalidade e a necessidade de criação constante (ver ANEXO C, entrevistas 1, 2 e 3). Na minha opinião, os trabalhos foram simples mas adequados às características do grupo, e acabaram por retratar a capacidade de cada criança em expressar sua criatividade e espontaneidade.

Em cada encontro procurei incentivá-los a projectarem-se com originalidade e sinceridade, no sentido de não seguirem determinados vícios inculcidos na dita educação formatada. Há que saber respeitar a autenticidade de cada indivíduo e atender à natural necessidade de comunicar com os outros e com o mundo que o rodeia.

Muitas vezes me questioneei sobre: Como avaliar a criatividade das crianças? Quais os parâmetros a serem adoptados? Acredito que não há como avaliar algo que é expressão das experiências subjectivas e objectivas de cada uma delas pois a criatividade deve ser apreciada em cada participante (individualmente) e nunca ser medida e comparada com outros.

3. 5- Como favorecer o cumprimento de regras:

As constantes distrações e atritos entre colegas causavam uma certa desordem e um ambiente desfavorável para um bom ritmo de trabalho. Não havia harmonia no grupo e a indisciplina imperava. O problema não estava na diferença, mas principalmente no facto de cada um possuir necessidades e conflitos pessoais. Numa turma de dezanove crianças, quatro delas do sexo masculino e de idades compreendidas entre seis e oito anos, apresentavam comportamentos caracteriais que acabavam por distrair e dificultar o desenrolar das actividades da turma em geral. Como foi impossível dividir a turma em dois grupos, para trabalhar em tempos diferentes, tive de me organizar e gerir as sessões de acordo com os recursos que possuía. No início, o trabalho realizado ficava um pouco aquém do que se pretendia, na medida em que se tornava um pouco difícil gerir e coordenar uma turma que apresentava uma certa ausência de conhecimento/cumprimento de regras, o que por vezes dificultava quanto à rentabilização e ao desempenho durante o processo.

Sobre as actividades semanais, estas foram orientadas de modo a serem desenvolvidas por todos, evitando-se ao máximo comportamentos passivos ou desinteressados que colocassem em causa o bom funcionamento da sessão, nomeadamente, a perturbação.

Para dar início aos nossos encontros, procurei manter a mesma rotina, criar uma dinâmica de ritual, de forma que pudessem adquirir hábitos e aumentar a sua integração e envolvimento, pois nestas idades torna-se importante proporcionar-lhes ambientes confortáveis, em que sintam que já conhecem e fazem parte do processo desenvolvido. Assim que as crianças compreenderam qual o verdadeiro sentido das aulas deste projecto, estabeleceu-se um vínculo mais forte entre formadora e os alunos, o trabalho começou a desenvolver-se de forma mais rentável, harmoniosa e satisfatória.

Comecei a perceber que as crianças estavam a melhorar as suas atitudes e comportamentos, não só durante a realização das actividades mas também quando se organizavam e esperavam pela minha chegada silenciosamente, na sala de aula, para darmos início às nossas sessões. Chegaram a perguntar-me: «Gostou da surpresa?», à qual lhes respondi: «Adorei! Fico a aguardar por mais surpresas como esta!». Na minha opinião as regras de comportamento melhoraram substancialmente, reflectindo-se na sociabilidade e no interesse pelas actividades e, curiosamente, alguns deles, nomeadamente os quatro meninos referenciados com comportamentos caracteriais, já começaram a despedir-se com um

amistoso «Adeus Rita, até para a semana!» (com um abraço e/ou um beijo), bem como com a habitual questão «Quando é que vamos ter Artes Dramáticas?»

Nos primeiros encontros, os incidentes e distrações eram mais frequentes, na medida em que algumas das crianças que apresentavam comportamentos pouco adequados, ao não conseguirem respeitar o seu trabalho e o dos seus colegas e ao perturbarem o andamento do mesmo, acabavam por dificultar todo o aproveitamento e entrega em relação às actividades sugeridas.

No final dos encontros, sempre que possível, convidava-os a formar um círculo, conversávamos e reflectíamos sobre a sessão, as várias situações ocorridas (aspectos positivos ou negativos), entre elas o tipo de comportamento que tinham tomado e o que deveríamos fazer para melhorar as sessões face aos comportamentos inadequados de alguns deles. Desde sempre procurei responsabilizá-los, no sentido de lhes fazer entender que era essencial a colaboração de todos pois, tal como os animais do conto, apesar de sermos todos diferentes éramos igualmente importantes, amigos uns dos outros e, por isso, era necessário uma atitude mais consciente e responsável em relação ao projecto para colaborar na realização de um trabalho produtivo, em prol de todos. Todos deveriam estar disponíveis e respeitar os diferentes ritmos de cada um.

Um dos alunos, o Francisco, apesar de querer participar nas actividades propostas perturbava, com alguma frequência, o ambiente e a produtividade das sessões, acabando por rejeitar o que estava a ser desenvolvido. Foi uma das crianças que causou maior dificuldade na criação de um ambiente harmonioso. Era um pouco inconstante pois ora desempenhava as actividades com sucesso e dedicação, ora dizia que era uma seca e que não lhe apetecia fazer. Esta última reacção acontecia quando era advertido por ter comportamentos desajustados (distração, conflitos entre pares, etc) ou quando lhe era recusado desempenhar determinadas funções pois apesar de eu ter procurado motivar esta criança, a partir de atribuição de papéis que lhe incutissem a responsabilidade, a dedicação e o respeito por todos, não me podia esquecer que todos necessitavam de atenção e de serem estimulados para o desenvolvimento do projecto.

Havia também outro aluno, o Alberto (nome fictício de um aluno da turma, com 6 anos de idade) que era frequentemente um elemento activo sempre que surgiam conflitos ou brigas. Desde o princípio do ano lectivo, com o professor Luís e os restantes das Actividades de Enriquecimento Curricular, o Alberto demonstrou falta de motivação e de empenho para a realização das tarefas que lhes eram propostas e como normalmente não as concretizava,

acabava por se distrair facilmente e provocar distúrbios com os seus parceiros. Durante o nosso projecto, o que procurei fazer com esta criança foi procurar mantê-lo ocupado e motivado, mesmo que não desempenhasse as mesmas propostas dos seus colegas pois, no início, ainda foram algumas sessões em que se recusou a realizar as actividades conjuntas, ao afirmar que estava cansado, entre outras. Houve situações em que lhe pedia para imaginar que era um elemento do júri/público e observar a dedicação e aproveitamento dos intérpretes e outras que o convidava a ser meu assistente. Aos poucos, começou a aceitar e a cumprir o que lhe era solicitado, o que contribuiu para que tomasse, de certa forma, a consciência e responsabilidade no que respeita às suas funções ao longo de todo o processo. Quando estávamos mais próximos do final deste percurso, o Alberto já não se recusava a realizar as actividades e a cumprir as suas funções.

Quanto aos outros dois, o Óscar (nome fictício de um aluno da turma, com 6 anos de idade) e o Afonso (nome fictício de um aluno da turma, com 7 anos de idade) que, inicialmente, causavam dispersão e contribuía para um clima agitado e pouco harmonioso, foram de forma progressiva, entendendo e cumprindo as regras, e passaram a colaborar com empenho e motivação nas actividades. Se no princípio, troçavam um pouco do que estava a ser feito e se constatava uma certa rejeição da sua parte, a dada altura esse tipo de comportamentos e atitudes começou a desaparecer e passei a ter nos nossos encontros duas crianças que faziam questão de querer participar, respeitando os seus colegas e formadora, e de colaborar para que houvesse um ambiente mais agradável e produtivo (ver ANEXO D, fig. 13 e 14).

Como já mencionado, uma das estratégias mais utilizada para a concretização de determinadas actividades, baseou-se no recurso ao jogo, não só para se constituir como factor de motivação e prazer lúdico mas também para a interiorização e cumprimento de regras. É a partir das características específicas de cada jogo que a criança desenvolve as suas competências para adaptar o seu comportamento, distanciando-o cada vez mais da impulsividade que por vezes dificulta o seu rendimento e o desenvolvimento das suas potencialidades. Nos jogos, os objectivos são dados de uma forma clara, devido à sua própria estrutura, o que exige por parte da criança um avanço na capacidade de pensar e reflectir sobre as suas acções e lhe permite uma auto-avaliação do seu comportamento moral, das suas habilidades e dos seus progressos. É importante destacar que, de forma gradual, começou a haver uma preocupação com o cumprimento das regras, pois faziam parte dos acordos que eram estabelecidos no grupo para que as actividades pudessem acontecer. Essa questão mostra

o valor dado pelos alunos às decisões grupais e ao respeito pelo processo, resultantes do estímulo que lhes foi dado para o diálogo e aceitação da opinião do outro (ver ANEXO B, fig. 5).

A minha avaliação sobre o cumprimento de regras, enquanto observadora, ressalta a necessidade da interacção do grupo, da criação de elos, em que actividades que implicam o toque no colega têm muito significado, uma vez que resgatam a dimensão sensível do humano, o amor ao próximo presente no respeito pelo outro. Uma das actividades que me permitiu observar com encanto essa evolução, consistiu na improvisação em que a mãe galinha acariciava os seus corpos-ovos para chocá-los. Importa referir que uma das galinhas escolhidas foi o Francisco. Ao ter-lhe atribuído esta personagem foi para ele um gesto de grande responsabilidade e dedicação, pois a mãe tem de ser o exemplo, a amiga e protectora dos seus filhotes.

Apesar do cumprimento de regras ter sido variável durante o projecto, os progressos foram claramente expressivos pois as actividades foram cumpridas, as crianças mostraram interesse e motivação pelo trabalho desenvolvido e, por consequência, evidenciaram vontade de quererem continuar.

3.6- Como potenciar a consciencialização das diferentes partes do seu corpo e das suas possibilidades expressivas e comunicativas:

No início as crianças eram muito precipitadas e impulsivas, ainda não tinham adquirido a consciência necessária para aprimorar os seus movimentos durante as suas interpretações.

Com o passar do tempo, essa consciencialização foi-se tornando notória nas suas práticas corporais, o que os levou a procurar a expressar a sua individualidade, o seu gosto próprio, afastando-se assim dos primeiros momentos em que apenas procuravam imitar-me ou seguir as sugestões dos seus colegas. Como exemplo, nas primeiras sessões em que todos tiveram a oportunidade de experimentar quer o corpo-ninho, quer o corpo-ovo, foi possível observar a formação dos mesmos. As crianças, nem mesmo as mais introvertidas, não estavam inibidas para a interpretação dessa criação. Todavia, senti que o trabalho ficava um pouco aquém do pretendido, na medida em que estas crianças nunca tiveram a oportunidade de explorar movimentos para se poderem familiarizar com o seu próprio corpo e com as suas

sensações (ver ANEXO D, fig. 15), à excepção do que devem ter praticado nas aulas de Actividade Física e Motora.

Ao planear o material a ser explorado pelo grupo, de acordo com os seus interesses e nível de desenvolvimento, aproveitei para trabalhar alguns temas (contrastantes e complementares) retirados de aspectos da natureza, da literatura, da música, entre outros, tendo em conta a consciência do corpo, a qualidade do movimento, a aquisição de noções espaciais e temporais, assim como o estabelecimento de relações na realização do trabalho em grupo. Todos estes conteúdos foram explorados a partir de vários exercícios lúdicos, como os já mencionados «Jogo da Estátua», «Jogo do Espelho», improvisação d' «As Velas do Bolo da Festa», etc, que permitiram averiguar o aumento da capacidade de imitação e de exploração de posturas corporais diversificadas e integrar algumas qualidades do movimento na sua própria execução motora, relacionadas com diferentes ritmos, atitudes, sensações e estados de espírito.

Foram várias as sessões em que o grupo desenvolveu determinadas actividades, no sentido de trabalharem com mais precisão e rigor os momentos criados a partir do conto, como a formação do corpo-ninho, as diferentes formas de locomoção e acção dos animais explorados, entre outros. Nessas improvisações, verifiquei um aumento das suas motivações quanto à criação de novos elementos, de novo material, que fez com que melhorassem as suas prestações (ver ANEXO D, fig. 16 e 17).

Achei conveniente que determinados padrões fossem repetidos e explorados novamente, num ambiente favorável e significativo para o grupo. Por isso, procurei com alguma frequência enfatizar essas experiências ao repeti-las, não me preocupando tanto com a introdução constante de exercícios originais uma vez que essa experimentação facilita na descoberta das suas capacidades para se movimentarem e para poderem actuar e recriar a partir das suas descobertas, das suas experiências anteriores. Para mim, «repetição» não implica «realizar o mesmo». Quando as frases de movimento se encontram devidamente estruturadas, a criança poderá clarificar e interiorizar essa experiência, mantendo-se num nível de confiança e de segurança que facilita a exploração. Para além disso, depreendi com este projecto que as crianças gostavam e necessitavam da repetição de determinadas actividades.

A criação e desenvolvimento do estudo coreográfico da dança de roda, integrada na música «Auimbaué» e aliada à improvisação d' «As Velas do Bolo da Festa», estimularam a vontade de todos, inclusive a do Alberto, no sentido de coordenarem as suas acções com as do grupo, com a finalidade de interpretarem os diferentes ritmos e sequências de movimento, de

acordo com o sentido da música indicada. Foi uma dança original, explorada e criada para este projecto (ver ANEXOS E e F). Ao terem coordenado o movimento do corpo conforme o ritmo da música e do grupo, provavelmente, as crianças ter-se-ão sentido motivadas para as habilidades motoras e a organização do seu corpo no espaço. Para além desta criação, foram desenvolvidas outras cenas que, posteriormente, foram integradas na apresentação final. Estas também resultaram do aproveitamento e da utilização de determinados recursos expressivos, experimentados em sessões anteriores, e que possibilitaram a realização de improvisações a partir do jogo dramático.

A consciência corporal conquistada nas actividades artísticas corporais, resulta numa segurança, que os favorece quanto à motivação e empenho face a actividades que envolvam destreza e habilidades motoras mais complexas. Se no início constatava uma certa hesitação, insegurança e desinteresse em realizar determinados exercícios, para o final do projecto a maioria dos alunos já não evidenciavam tais obstáculos impeditivos de se expressarem através dos seus corpos. Pelo contrário, o aumento da desinibição e espontaneidade dos gestos e movimentos tornou-se evidente, o que lhes facultou o despertar da sensibilidade e do prazer nas experiências sensoriais, e do interesse por quererem melhorar a qualidade dos seus próprios movimentos. Esse facto pode ser constatado na apreciação dos seus diários de bordo, em que a maioria dos participantes afirmou que o que deveriam melhorar era a Dança de Roda (ver ANEXO B, fig. 6 e 7).

Após a apresentação à comunidade da escola, as crianças ficaram muito felizes e satisfeitas pelo resultado do processo criativo. Compreenderam que com os seus próprios corpos poderiam criar movimentos, acções e personagens divertidas que são aprazíveis não só para quem o faz mas também para quem assiste.

A meu ver este processo tornou-se mais rico e completo, a partir da utilização das diferentes linguagens artísticas: plástica, musical e dramática, no sentido de despertar e desenvolver a expressão e percepção sensorial. Esta afirmação tornou-se evidente não só quando observava o prazer e a espontaneidade na libertação e criação de movimentos ao som de músicas propostas, mas também quando foi possível ouvir as suas apreciações, no final do 2º período, sobre o que mais gostaram de fazer, em que alguns afirmaram que, entre outras actividades adoraram «(...) pintar os sacos.» (Ver ANEXO C, entrevistas 1, 2 e 3).

Deste modo, a prática de actividades artísticas criativas, como o movimento criativo, deve estabelecer-se como uma forma de despertar e desenvolver a percepção das crianças, a

partir da ampliação da consciência corporal, para favorecer a integração do corpo, mente e emoções.

Tal como apresentei alguns momentos relacionados com a primeira sessão, pretendo terminar a reflexão de alguns acontecimentos cruciais e mágicos sobre o ensaio geral e o dia da apresentação final.

Sobre as quatro cenas - os momentos «mágicos» - a representar no exercício final, o grupo sugeriu um título para cada uma: 1ª «Os duendes misteriosos»; 2ª «Formação de ovos e seu nascimento»; 3ª «A amizade»; e 4ª «O Bolo da Festa». Os papéis atribuídos foram aceites sem qualquer tipo de reclamação ou recusa, o que me deixou muito satisfeita.

O ensaio geral realizou-se na biblioteca. Era a primeira vez que aí se realizava um ensaio, dado que esse espaço se encontrava regularmente ocupado por outras turmas na «Hora do Conto», com a professora da biblioteca. Formámos o nosso círculo para conversar sobre quais os procedimentos para a realização da apresentação neste espaço físico. De seguida, fizemos o aquecimento com a orientação do Francisco. Durante este tempo as crianças estiveram atentas e interessadas pois faltava um dia para a apresentação e era essencial lembrar quais as cenas a representar e quais os papéis e funções de cada um. Foi um ensaio com alguma agitação e distração, por parte de quem não estava em cena. Como as brincadeiras eram frequentes, por vezes, esqueciam-se das entradas e saídas de cena. Apesar de tudo, e com o meu apoio, as crianças demonstraram autonomia na realização dos vários momentos pois, no final do ensaio, já tinham interiorizado a ordem das cenas, das entradas e saídas das personagens. É de referir que a Gilberta (nome fictício de uma aluna da turma, com 8 anos de idade) desempenhou com responsabilidade a função de preparar e distribuir os adereços nos momentos certos. Foi a nossa assistente de cena, para além de desempenhar os seus papéis.

No dia da apresentação estavam presentes os professores e alunos dos quatro anos de escolaridade, inclusive a educadora de infância e as suas crianças, e algumas das auxiliares da acção educativa da escola. O evento foi muito aplaudido e elogiado e, segundo o testemunho de professores após a sua concretização, apresentou algo inovador para aquela escola, uma vez que não se recordavam de alguma vez ter sido feito um projecto deste género na instituição.

Apesar do número de espectadores presentes ser bastante numeroso para as dimensões do espaço, o silêncio foi geral durante a representação. Todos estiveram atentos numa manifestação de respeito e apreciação à obra artística.

A felicidade evidenciada no rosto e nos gestos empolgados de todas as crianças envolvidas no projecto e a satisfação por terem demonstrado a toda a comunidade escolar o resultado do seu projecto, era claramente evidente (ver ANEXO D, fig. 18). Houve, inclusive, uma das meninas do grupo, a Marisa (nome fictício de uma aluna da turma, com 6 anos de idade), que veio ter comigo, abraçámo-nos e ela disse-me «Rita, este foi o meu primeiro espectáculo.», ao qual lhe respondi «É verdade! A partir de agora já estás preparada para fazer muitos mais.»

Da minha parte, o grau de satisfação e orgulho por estas crianças foi incontável. Estava com receio que pudessem ficar intimidados ou distraídos por verem uma plateia tão numerosa. No entanto, mantiveram-se atentas e concentradas antes e durante a apresentação, para que nada pudesse falhar.

Na minha opinião, o objectivo em proporcionar este evento foi conseguido, não só para quem participou mas também para quem assistiu, no sentido de os despertar para a necessidade e importância do papel das actividades artísticas no meio educativo.

Ao longo do processo criativo colectivo foi fundamental a integração da formação do círculo, que facultou uma série de vantagens para desenvolver os objectivos desta pesquisa. Com a formação do círculo, tivemos a oportunidade de conversar, de escutar e de nos envolvermos, ao criarmos laços mais fortes entre nós. Elaborámos e estabelecemos regras para serem cumpridas, entre formadora e crianças, num sentido de compromisso e responsabilidade e expressámos as nossas vivências e experiências sobre o trabalho desenvolvido.

Houve um episódio que não posso deixar de referir e que comprova algumas dessas aquisições. Estava a turma distraída, em círculo, e eu decidi ficar calada à espera que se apercebessem e fizessem o mesmo. A Marisa ao aperceber-se de distração dos seus colegas interrompeu-os, dizendo-lhes: «Temos de respeitar o círculo porque ele é sagrado.» Aquele momento foi maravilhoso pois todos ouviram e permaneceram calados. Então, aproveitei a ocasião para comentar: «Muito bem Marisa! E sabes dizer aos teus colegas o que quer dizer 'sagrado'?» Ela respondeu: «É termos que respeitar.» Para mim, foi mais um sinal de que, de uma forma geral, estavam a compreender e a envolver-se no significado do círculo.

Com o círculo também realizámos algumas actividades como a formação dos ninhos e a dança de roda que julgo ter sido benéfico para os participantes no que diz respeito à socialização, ao respeito, à disciplina, à concentração, ao ritmo, à expressão e à união. O círculo, ou a roda, passou a ser um ritual, por excelência, de encontro, das grandes partilhas e

conversações, de afirmação de pertença e identidade de um grupo, pois ao estarmos nesse espaço circular, todos «apareciam».

Conclusão

“Todo el movimiento es poesía... es vida.”

Andrés Bezares

O percurso realizado aponta para a necessidade e a importância de se considerar, na prática educativa do 1º Ciclo do Ensino Básico, a possibilidade de experienciar actividades artísticas, como o Movimento Criativo. Este tem como finalidade despertar e desenvolver um leque de competências, como a consciencialização e expressividade corporal e a auto-expressão criativa, bem como analisar as formas variadas de movimento e o seu significado, dentro de um contexto educativo e sociocultural. Todos estes propósitos levam a criança a situar-se criticamente no contexto onde se insere.

A realização desta pesquisa foi de extrema importância para o meu amadurecimento enquanto formadora e pesquisadora, nesta área específica. Este crescimento deve-se em grande parte aos obstáculos, às preocupações que tive de encarar com determinação, ao perspectivar um projecto ideal para as crianças e ao defrontar-me com a realidade árdua e exigente de uma escola pública, com todas as suas dificuldades e limitações. Ainda assim, acabei por confirmar que é possível desenvolver experiências adequadas e agradáveis, que na maioria das vezes são encaradas como utópicas relativamente ao contexto de determinadas escolas.

Nas nossas escolas, continua a assistir-se a uma supremacia face ao desenvolvimento intelectual, em detrimento à criação de espaços para o desenvolvimento de outras competências, como valores e sentimentos que são tão relevantes para o ser humano como o pensamento racional. Apesar destas práticas artísticas serem reconhecidas e teorizadas na Educação, o movimento criativo, assim como outras áreas artísticas, continuam a não fazer parte, na prática, do currículo de muitas escolas.

É verdade que hoje em dia continuamos a assistir à ausência de profissionais especializados e competentes, em áreas artísticas e do conhecimento como é o caso do movimento criativo. Uma vez que estas áreas são contempladas no Currículo Nacional do Ensino Básico, as entidades responsáveis têm necessariamente a obrigação de solucionar com urgência a questão dos recursos físicos, materiais, humanos e financeiros necessários para que

todos os alunos, sem excepção, possam usufruir destas práticas artísticas e educativas. Só deste modo é que se poderá promover a democratização de igualdade de oportunidades e a qualidade exigidas a uma verdadeira Escola a tempo inteiro, no que concerne à possibilidade de desenvolver projectos desta natureza e realizar situações de aprendizagem dentro do espaço escolar.

Para que estas práticas possam ser desenvolvidas, é fundamental oferecer à criança a possibilidade de vivenciar, experimentar e criar movimentos a partir de temas, músicas e/ou sons que os motivem para o encontro e exploração das suas faculdades motoras. O professor/formador, ao trabalhar sobre estes assuntos, deve possuir um conhecimento teórico-prático que lhe permita reflectir sobre as várias questões e inquietações que lhe vão surgindo ao longo do seu trabalho. Só assim é que toda a dedicação e empenho, por parte de autores como Rudolph Laban, relativamente à educação pelo movimento, poderão ser verossímeis e funcionais no contexto educativo. Só assim é que se poderá usufruir do movimento criativo como um instrumento indispensável no processo de ensino-aprendizagem.

Reforçando o que já tive oportunidade de abordar ao longo do corpo do trabalho, durante a realização do projecto, o contacto com o conjunto de circunstâncias presentes no contexto da escola, facultou-me uma série de informações que me permitiram identificar alguns factores desencorajantes para o desenvolvimento do mesmo. Porém, foram esses mesmos factores que também me propiciaram algumas pistas para continuar a reflectir sobre a experiência artística criativa no ambiente escolar e procurar caminhos no sentido de alcançar verdadeiramente os propósitos destas linguagens artísticas enquanto áreas curriculares disciplinares.

Sobre esta experiência destaco algumas das reflexões acerca das nossas vivências e o quanto aprendi no decorrer das actividades desenvolvidas. Fazer parte deste projecto permitiu-me aprender e ao mesmo tempo reaprender novas possibilidades para a minha vida profissional, seja enquanto actriz ou professora/formadora.

Neste trabalho de pesquisa conceptual e artística, o corpo assumiu um lugar de extrema relevância, como uma potencial ferramenta de expressão e de comunicação. Foi com base na criação, reprodução, observação e análise de movimentos expressivos do corpo e na elaboração de narrativas corporais a partir de jogos teatrais, da manipulação de objectos, etc, que as crianças tiveram a oportunidade de se relacionarem com as suas emoções, sensações e imaginação. Por conseguinte, ao experimentarem e recriarem essas situações diversas, puderam construir o seu universo de significados e de representação do real. É neste sentido

que afirmo as minhas convicções relativamente à opção tomada, desde o início, em eleger as práticas do movimento criativo, em que o seu ponto referencial é o corpo.

A experiência com este grupo de crianças permitiu-me observar a sua satisfação na participação em actividades e jogos, aplicados com consciência lúdico-pedagógica. Poderiam ser considerados simples, mas eram adequados e aprazíveis e possibilitavam a concretização de uma das práticas da educação artística nesse contexto escolar.

No decorrer do processo, averiguou-se um grau crescente de motivação, por parte das crianças, para a realização das actividades e, principalmente, para o desenvolvimento das suas potencialidades e competências. É neste sentido que posso afirmar que o movimento criativo não só contribui para o desenvolvimento pedagógico, mas também serve como um espaço promotor para o desenvolvimento psicológico e emocional, ao ajudar as crianças a superarem a sua timidez, os seus comportamentos inadequados, bem como estimular e aumentar a sua autonomia a partir da interacção social. Também promove o desenvolvimento do seu potencial criativo e imaginativo, o que leva ao aumento das suas habilidades expressivas e comunicativas, das suas capacidades lúdicas e de sentido de humor. Se uma criança quiser experimentar uma série de acções quotidianas como: cozinhar, viajar, brincar, explorar o mundo de diversas maneiras, é através das experiências com o seu corpo, a sua voz e as suas emoções, que terá a oportunidade de se expor a tais aventuras, ao vivenciá-las e interpretá-las.

Partindo deste pressuposto e da análise efectuada sobre o percurso realizado, posso delegar que esta linguagem artística é de tamanha importância para a sua integração plena e duradoura nas escolas públicas. Nesta pesquisa, procurei equilibrar entre a qualidade do processo e a do resultado, defendendo esta prática como uma experiência que promove resultados de grande qualidade estética e artística, ao afirmar o grupo como um todo e ao proporcionar experiências que contribuem para o seu sucesso educativo. É neste sentido que se deve intensificar a presença de vivências criativas desta natureza, como instrumentos que favorecem as potencialidades criativas, expressivas e comunicativas, que alargam o repertório cultural e liberta dos padrões rígidos impostos pela educação normativa institucionalizada.

Para que tal aconteça, o professor/formador deverá procurar conhecer as suas crianças, a sua natureza psicológica, as suas preferências e as suas possibilidades, a sua riqueza e o seu entusiasmo, para que, a partir deste conhecimento, possa identificar quais os conteúdos, as estratégias e os recursos adequados.

Com esta pesquisa passei a acreditar e a defender com mais entusiasmo que se deve continuar a investir na formação e consciencialização dos profissionais da educação sobre o

valor educacional dos campos artísticos, como o movimento criativo, para o sucesso educativo dos seus alunos.

Ao apontar a situação precária em que desenvolvi as sessões com as crianças, em termos de espaço, materiais e equipamentos, advogo que essas condições adversas não foram impeditivas das práticas realizadas. O que defendo é que se deve aplicar as técnicas específicas e adequadas de expressão corporal, nos processos de ensino-aprendizagem e contextualizar e valorizar a expressividade e a fruição artística na escola.

Quero acreditar que houve claramente um trabalho vivencial, construído, comunicativo e expressivo. Considero que houve um processo criativo, individual e colectivo, gradual e evolutivo, orientado e interdisciplinar, na medida em que houve apropriação, criação, realização, reflexão e discussão.

Nesta perspectiva, o movimento criativo é encarado como um processo de conquistas, de reconhecimento, de aceitação dentro do grupo. Tal como defenderam autores como Freinet, a criança tem a oportunidade de ser um participante activo na planificação, no desenvolvimento e na avaliação do seu desempenho ao longo do projecto, estimulando a sua capacidade de crítica construtiva.

A prática desta área artística no contexto escolar incentiva para a educação dos sentidos e para a relação do aluno com os seus parceiros, o que contribui para desenvolvimento da sua personalidade e, por consequência, potencia o seu sucesso educativo. Ao ter realizado e analisado a realidade deste grupo de crianças, acredito verdadeiramente na integração efectiva destas áreas curriculares, como veículos para atenuarem as limitações da educação artística nas escolas do 1º CEB.

Acredito que a Educação ainda se constitui como um meio crucial para preservar o desenvolvimento pleno do ser humano. Posto isto, é a partir do contexto educacional que as nossas crianças poderão ser orientadas para adquirirem e articularem o conhecimento aos seus sentimentos, ao corpo e à sua imaginação, valorizando, de igual forma, todos estes aspectos.

Na minha opinião, o que realmente prevaleceu não foi o trabalho realizado pelas crianças mas sim o efeito que este implicou no que refere ao despertar e desenvolver os objectivos específicos identificados neste projecto.

É fundamental que a escola se assuma como um lugar adequado e pertinente para que cada criança possa desenvolver actividades com base na fisicalidade e expressividade do seu corpo e sempre com a colaboração e o apoio de um professor/formador. Sempre que seja possível, este deverá dinamizar as sessões de movimento criativo de forma articulada com as

outras áreas de expressão, bem como com os conteúdos das diferentes áreas disciplinares curriculares, sempre com a preocupação em proporcionar espaços e tempos lúdicos, enriquecedores para as aprendizagens das crianças.

A interação entre o movimento criativo e a educação formal pode ser motivadora, no que diz respeito aos conteúdos nela desenvolvidos, para as crianças, os professores/formadores e para toda a comunidade educativa envolvente. Sobre este assunto seria necessário efectuar outras reflexões, com vista a alargar as discussões e a promover novos debates, capazes de encontrar novos trajectos e soluções.

A escola tem que, decididamente, ser encarada como um espaço sociocultural, para que possa desempenhar um papel significativo e determinante no sucesso educativo das gerações mais novas.

A título de conclusão, defendo claramente que, para que possamos desenvolver nas escolas um trabalho com qualidade, em que se favoreçam as competências essenciais para a educação dos alunos, deve-se trabalhar numa equipa que seja coesa e solidária na partilha de ideias, de recursos e de estratégias. Jamais nos devemos desmotivar pelas dificuldades encontradas com a ausência de condições ou pela existência de crianças consideradas difíceis.

Bibliografia

- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes
- Berge, Y. (s.d.). *Viver o seu corpo*. Lisboa: Compendium.
- Cardoso, C., Leonido, L. & Lopes, M. (2004). *Teatro na educação*. Amarante: Edição I Fórum Ibérico.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Paris: Unesco / Rio Tinto: ASA.
- Fernandes, E. (1990). *O aluno e o professor na escola moderna*. Aveiro: Editora Estante.
- Freinet, C. (1969). *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Lisboa: Presença.
- Freinet, C. (1973). *As técnicas Freinet da escola moderna*. São Paulo: Editorial Estampa.
- Freinet, C. (1974). *Conselho aos pais* (2ª ed.). Lisboa: Estampa.
- Freinet, C. (1991). *Pedagogia do bom senso* (3ª ed.). São Paulo: Editorial Estampa
- Freinet, É. (1979). *O itinerário de Célestin Freinet – a livre expressão na pedagogia de Freinet*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Fux, M. (1983). *Dança, experiência de vida* (2ª ed.). São Paulo: Summus Editorial.

- Fux, M. (1996). *Formação em dançaterapia*. São Paulo: Summus Editorial.
- Laban, R. (1978). *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus Editorial.

- Laban, R. (1990). *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone Editora.

- Luz, J. (1994). *Jean Piaget e o sujeito do conhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Ministério da Educação (ed) (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Ministério de Educação (ed) (2004). *Organização curricular e programas ensino básico - 1º ciclo (4ª ed.)*. Lisboa: Departamento de Educação Básica

- Miranda, R. (1979). *O movimento expressivo*. Rio de Janeiro: Funarte.

- Nanni, D. (1995). *Dança educação: princípios, métodos e técnicas*. Rio de Janeiro: Sprint.

- Oliveira-Formosinho J., Kishimoto T. & Pinazze M. (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed

- Piaget, J. (1999). *Para onde vai a educação?*. Lisboa: Livros Horizonte

- Rego, T. (2003). *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes.

- Soares, L. (2009). *Os ovos misteriosos (13ª ed.)*. Porto: Edições Afrontamento.

- Stokoe, P. & Harf, R. (1987). *Expressão corporal no pré escola*. São Paulo: Summus Editorial.

Documentação electrónica

- Araújo, M. (2009), *AEC- empobrecer o currículo para depois o enriquecer?*. Consultado online no dia 20 de Abril de 2010, em <http://escolaatempointeiro.blogspot.com/2009/09/aec-empobrecer-o-curriculo-para-depois.html>.

- Baião, M. (s.d.). *Educar pela arte numa pedagogia interdisciplinar, num processo de inclusão*. Consultado online no dia 17 de Abril de 2010, em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/dalilabaiao.pdf>.

- Bamford, A. (2007). *Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural*. Consultado online no dia 10 de Março de 2010, em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Confer%C3%Aancia%20Anne%20Bamford,%20Portugues.pdf>.

- Cintra, D. (2007). *A inserção da dança escolar como possibilidade de educação integral*. Consultado online no dia 26 de Fevereiro de 2010, em http://tede.unoeste.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2007-08-28T111837Z-44/Publico/DULCE DISSERTACAO.pdf.

- Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Consultado online no dia 7 de Março de 2010, em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>.

- Conferência Nacional de Educação Artística (2007). *Programa piloto - documento de trabalho para as consultas preparatórias*. Consultado online no dia 16 de Abril de 2010, em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Programa%20Piloto%20CNEA.pdf>.

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1998). Consultado online no dia 3 de Março de 2010, em http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf.

- Mbuyamba, L. (2006). *Relatório de Lupwishi Mbuyamba - sessão de encerramento da conferência mundial sobre educação artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Consultado online no dia 17 de Abril de 2010, em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio.pdf>.

- Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro*. Consultado online no dia 6 de Abril de 2010, em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.pdf>.

- Ministério de Educação (2006). *Despacho 12.591/2006, de 16 de Junho*. Consultado online no dia 6 de Abril de 2010, em <http://dre.pt/pdf2sdip/2006/06/115000000/0878308787.pdf>.

- Ministério de Educação, Comissão de Acompanhamento do Programa (2009). *Relatório pedagógico 2007/2008 – actividades de enriquecimento curricular*. Consultado online no dia 21 de Abril de 2010, em http://www.confap.pt/docs/Relatorio_Pedagogico_CAP%28Abr09%29.pdf.

- Scarpato, M. (1998). *O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet*. Consultado online no dia 19 de Outubro de 2009, em <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000188337&fd=y>.

- Scarpato, M. (2001). *Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo*, 53, p. 57-68, em [SciELO Brasil - Scientific Electronic Library Online](#).

- Scarpato, M. *Educação integral e prática docente (2006)*. Consultado online no dia 19 de Outubro de 2009, em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp008408.pdf>.

- Strazzacappa, M. (2001). *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*, 53, p. 69-83, consultado online no dia 10 de Janeiro de 2010, em [SciELO Brasil - Scientific Electronic Library Online](#).

- Silveira R. (2009). *A criança e os efeitos provenientes do ensino da dança na idade escolar*. efdeportes.com: Revista Electrónica de Educação Física e Desportos, 134.

Consultado online no dia 13 de Fevereiro de 2010, em <http://www.efdeportes.com/efd134/ensino-da-danca-na-idade-escolar.htm>.

- UNICEF (2004). *Convenção Sobre o Direitos da Criança*. Consultado online no dia 3 de Março de 2010, em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.

- Zenhas, Armanda (2009). *Tempo livre “versus” actividades de enriquecimento curricular*. Consultado online no dia 20 de Abril de 2010, em <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=5ADDDF5F6C830375E0400A0AB8002BC1&channelid=5ADDDF5F6C830375E0400A0AB8002BC1&schemaid=&opse>
l=2