



REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
Instituto Superior de Educação e Comunicação

Metodologia do Ensino das Expressões

Guia de Formação Contínua

Coordenação

Direção Geral do Planeamento
e Inovação Educativa

Mirabel Ribeiro
Marisa Costa

Direção do Ensino Básico

Ana Varela
Deolinda Carvalho
Helena Botelho

Instituto Superior de Educação
e Comunicação

Maurício Lana
Maria de Lurdes Rodrigues
Carlos Castro
Jorge Bom Jesus

Equipa Técnica Santomense

Direção Geral do Planeamento
e Inovação Educativa

Bleizy Costa
Isaulina Santos
Jaylsan Castro
Carlos Castro
Uraca Cotrim
Écela Carvalho

Metodologia do Ensino
da Língua Portuguesa

Esmael Fernandes
Inácia Sousa
Antónia Luísa Silva
Leonilda da Mata
Tibúrcia Major
Nelson Campos
Alberto Vasconcelos

Metodologia do Ensino da Matemática

Amândio Afonso
Madalena Nascimento
Eugénio Vaz
Isidoro Rosa Monte

Colaboração de:

Hernâni Teixeira
Anatália Vilhete
Adelina Rosa

Metodologia do Ensino das Ciências

Naturais e Sociais

Armanda Cunha
Helena Maquengo Bandeira
Isabel Narciso
Filipa Sacramento
Gustava Silva
Uroginita Silva

Metodologia do Ensino das Expressões

Maria de Lourdes Rodrigues
Adinex da Costa
Lídia Barbosa
Maria Georgina da Costa
Maria Tomé Reis
Ricardina Rodrigues
Lázaro Vicente
Herculano Lopes
Atanásio da Mota

Colaboração de:

Niiza Cotrim

Necessidades Educativas Especiais

Ana Maria Vera Cruz
Luís Filipe Neves
Selhaine Vera Cruz
Lídia Barbosa

Organização e Supervisão
da Prática Pedagógica

Armanda Cunha
Ana Maria Branco
Maria Inácia Sousa
Adriana Neto
Anastácio Quintas
Álvaro Santos
Bleizy Costa
Isidoro Rosa Monte

Formação de Directores
e Centros de Recursos

Abel Conde
Maria Pedro das Neves
Gustavo Silva
Jerónimo Salvaterra
Maria Pedro das Neves
Gustavo Silva

Apoio Técnico

Coordenação do Projecto

Maria João Cardona

Coordenação gráfica

Jean Campiche

Formação de Directores
e Centros de Recursos

Dina Rocha
Fernando Costa
Maria João Cardona
Ramiro Marques

Metodologia do ensino das Expressões

António Mesquita Guimarães
Célia Barroca
Jean Campiche
Margarida Togtema
Teresa Cavalheiro

Metodologia do ensino da Língua Portuguesa

Ana Fonseca
Leonor Santos
Madalena Teixeira

Metodologia do ensino da Matemática

Ana Fonseca
Neusa Branco
Susana Colaço

Metodologia do ensino das Ciências Naturais e Sociais

Bento Cavadas
Ramiro Marques

Organização e Supervisão da Prática Pedagógica

Isabel Piscalho
Leonor Santos
Madalena Teixeira
Susana Colaço

Necessidades Educativas Especiais

Isabel Piscalho
Ramiro Marques

ÍNDICE

Introdução.....	6
PARTE I – PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS EXPRESSÕES	
1. Princípios orientadores.....	8
1.1. A importância das expressões no desenvolvimento da criança.....	8
1.2. A interdisciplinaridade.....	8
1.3. O papel das expressões na transmissão cultural.....	9
1.4. Características da avaliação em Expressões.....	10
1.4.1. Definição de avaliação.....	10
1.4.2. Que tipos de avaliação?.....	10
1.5. Quais as particularidades da avaliação nas Expressões (Musical, Plástica, Dramática e Motora).....	11
2. Princípios metodológicos gerais.....	11
2.1. Organização do ambiente de aprendizagem.....	11
2.2. Critérios de qualidade da intervenção.....	12
3. Planificação em Expressões – Ensino Básico, 1.º Ciclo.....	12
4. Avaliação em Expressões – 1.º Ciclo. Critérios gerais.....	13
5. Critérios gerais de avaliação em Expressões – 2.º Ciclo.....	14
6. Modelos de aula com respectiva avaliação.....	16
Referências bibliográficas.....	28
PARTE II – ESPECIFICIDADE DA EXPRESSÃO MOTORA	
1. Bases de organização e desenvolvimento.....	29
1.1. Princípios.....	29
1.2. Locais de prática.....	29
1.3. Ciclo de formação.....	29
1.3.1. Etapa de planeamento.....	29
1.3.2. Etapa de realização e observação da aula.....	30
1.3.2.1. Avaliação da intervenção em Expressão Motora.....	30
1.3.2.1.1. Critérios de qualidade das estratégias da aula de Expressão Motora.....	30
1.4. Perfil do professor em Expressão Motora. Critérios de qualidade do comportamento didáctico.....	30
1.4.1. Etapa de reflexão.....	31
1.4.2. Etapa de reformulação da aula.....	31
2. Bases e conceitos teóricos fundamentais.....	32
2.1. O que é a área da Expressão Motora?.....	32
2.2. Os conteúdos de formação em Expressão Motora obedecem a que condicionantes?.....	32
2.2.1. Condicionantes de natureza programática.....	32
2.2.1. Condicionantes de natureza cultural e legal.....	32
2.2.2. Condicionantes relativas à estrutura do sistema educativo:.....	32
2.3. Qual é o programa de Expressão Motora?.....	32
2.3.1. Nível do desenvolvimento da personalidade e dos valores.....	32
2.3.2. Nível do desenvolvimento de competências motoras.....	33
2.4. Princípios metodológicos a considerar na concretização da disciplina de Expressão Motora em ambiente escolar.....	33
2.5. Organização das situações de aprendizagem que integram as aulas. Princípios essenciais.....	33
3. Especificidade do desenvolvimento da ginástica e dos jogos.....	34
3.1. Recomendações didácticas para o desenvolvimento da ginástica.....	34
3.2. Recomendações didácticas para o desenvolvimento do bloco “jogos”.....	35
4. Síntese das modalidades desportivas (2.º Ciclo).....	36
5. Referências bibliográficas.....	42

PARTE III – ESPECIFICIDADES DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

EXPRESSÃO DRAMÁTICA

1. Introdução.....	43
2. A Expressão Dramática na educação.....	43
3. A Expressão Dramática na formação contínua do professor do Ensino Básico.....	44
4. Expressão Dramática – bases e conceitos teóricos.....	44
4.1. O jogo, o jogo dramático ou teatral e a dramatização.....	45
4.2. Factores fundamentais constitutivos do jogo dramático e da dramatização.....	45
4.3. O teatro.....	46
4.4. Componentes da linguagem dramática.....	46
4.5. O texto dramático.....	47
4.6. O processo de criação dramática – dramatização.....	47
5. O papel do professor em Expressão Dramática.....	48
6. Organização do espaço de trabalho.....	48
7. Objectivos gerais em Expressão Dramática.....	48
8. Domínios da expressão dramática no Ensino Básico da 1.ª à 4.ª classes.....	49
8.1. O indutor em Expressão Dramática.....	49
8.2. Princípios de planeamento e progressão pedagógica.....	50
9. Avaliação em Expressão Dramática na educação.....	50
10. Avaliação em Expressão Dramática em formação contínua.....	51
11. Sessões-tipo em Expressão Dramática na formação contínua.....	53
12. Referências bibliográficas.....	57

EXPRESSÃO PLÁSTICA E EDUCAÇÃO VISUAL

1. Introdução.....	59
2. Bases e conceitos fundamentais.....	59
3. Princípios metodológicos do ensino da Expressão Plástica e da Educação Visual.....	60
3.1. Síntese do plano de estudos	60
3.1.1. Expressão Plástica (1.ª à 4.ª classes).....	60
3.1.2. Educação Visual (5.ª e 6.ª classes).....	61
3.2. Metodologia de aprendizagem.....	63
3.3. Estrutura básica da programação em Expressão Plástica/Educação Visual.....	64
3.4. Organização do espaço de trabalho.....	65
3.5. Avaliação em Expressão Plástica e Educação Visual.....	65
3.5.1. Avaliação dos alunos.....	65
3.5.2. Avaliação do processo de ensino.....	66
3.6. Questões de interpretação do processo educativo, atitudes e metodologias do ensino da Expressão Plástica e da Educação Visual.....	66
4. Especificidade do desenvolvimento de actividades de Expressão Plástica e de Educação Visual.....	68
4.1. Explorações plásticas bidimensionais.....	69
4.2. Explorações plásticas tridimensionais.....	70
4.3. Explorações com imagens tecnológicas.....	70
5. Desenvolvimento de actividades plásticas no Ensino Básico.....	70
5.1. Estratégias para o desenvolvimento de actividades nas áreas de Expressão Plástica e de Educação Visual.....	70
5.2. Exemplos e análise de actividades realizadas nas áreas de Expressão Plástica e da Educação Visual no Ensino Básico (1.º e 2.º Ciclos).....	70
5.3. Exemplos de meios e materiais de exploração nas aulas.....	73
5.4. Alguns recursos para actividades de exploração plástica.....	74
6. Referências bibliográficas.....	77

EXPRESSÃO MUSICAL

1. Introdução.....	78
1.1. Generalidades.....	78
1.2. Síntese dos objectivos dos programas.....	78
1.3. Síntese dos conteúdos dos programas.....	79
2. Base e conceitos teóricos fundamentais.....	81
2.1. Educação/Expressão Musical.....	81
2.2. O som como “ingrediente” indispensável da música: conceito; os parâmetros do som..	82
2.3. Elementos básicos da música: melodia, ritmo e harmonia.....	82
3. Princípios metodológicos específicos da Expressão Musical.....	83
3.1. Critérios de qualidade da intervenção.....	83
3.2. Sessão-tipo em Expressão Musical.....	86
4. Sugestões de actividades.....	88
4.1. No trabalho com as crianças.....	88
4.2. No trabalho com os professores.....	88
5. Avaliação em Expressão Musical.....	90
5.1. Avaliação dos alunos.....	90
5.1.1. Das crianças.....	90
5.1.2. Dos professores.....	91
5.2. Avaliação do processo de ensino.....	91
6. Questões de interpretação do processo de formação.....	92
7. Instrumentos musicais e suas famílias.....	94
8. Principais géneros musicais de São Tomé e Príncipe.....	94
9. Referências bibliográficas.....	96
 PARTE IV – PERFIL DO PROFESSOR EM EXPRESSÕES.....	 97
 PARTE V – SUGESTÕES INTERDISCIPLINARES	 99
 ANEXOS	
Curso de formação de professores.....	105
Modelos de fichas de avaliação.....	107

INTRODUÇÃO

O presente documento destinado à formação contínua no domínio das Expressões parte do pressuposto de que existem pontos de convergência entre os desenvolvimento motor, plástico, dramático e musical, mas reconhece, igualmente, a especificidade de cada um destes domínios.

A lógica da organização da formação contínua em Expressões decorre deste pressuposto, o que justifica a estrutura do presente documento, apresentando um primeiro capítulo destinado aos aspectos comuns entre as várias expressões, a que se seguem partes destinadas ao aprofundamento das propostas de formação contínua em cada domínio, que obedecem, contudo, à definição de um perfil de professor comum, que representa a meta para a qual todos os processos de formação se devem dirigir.

No discurso inaugural da Conferência Mundial sobre Educação Artística organizada pela UNESCO e realizada em Lisboa, em Março de 2006, o então director-geral daquela organização, Koïchiro Matsuura lembrou aos participantes 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.” Para além disto, foi realçado o papel fundamental da Educação Artística nas sociedades actuais, cada vez mais multiculturais, “na medida em que exprimem cultura ao mesmo tempo que contêm em si a promessa de diálogos inesperados”. (UNESCO 2006a, p. 3)

Pelo seu enorme potencial, a UNESCO reconhece que *“a Educação Artística pode frequentemente ser um estimulante instrumento para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem e tornar essa aprendizagem mais acessível e eficaz”*.

Também na sua intervenção de abertura, António Damásio sublinhou que

“estas disciplinas não são um luxo mas antes uma necessidade, para além de contribuírem para formar cidadãos capazes de inovar, constituem um elemento fundamental no desenvolvimento da capacidade emocional indispensável a um comportamento moral íntegro», referindo ainda que *“é necessário e urgente voltar a ligar os processos cognitivo e emocional, uma vez que opções morais íntegras exigem a participação simultânea da razão e da emoção”*.

Desde sempre que cada cultura desenvolve e explora os meios que lhe permitem partilhar e transmitir conhecimentos, valores, opiniões e perspectivas relativamente a um vasto conjunto de questões consideradas essenciais para a sua existência, o que remete para a comunicação e para o seu papel central em qualquer cultura. As expressões artísticas surgem como formas privilegiadas de partilhar e transmitir emoções, conhecimentos, opiniões/perspectivas, quer individuais quer colectivas, recorrendo àqueles que são os elementos básicos da comunicação: palavras, movimentos, toques, sons, ritmos e imagens.

A imaginação, a criatividade e a inovação existem em todos os seres humanos e podem ser alimentadas e aplicadas. Tal como refere Sir Ken Robinson (citado no *Roteiro para a Educação Artística*, UNESCO, 2006) *“existe uma forte relação entre estes três processos: a imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo, fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia.”* (p.10)

Parece, pois, evidente, que as expressões artísticas constituem o campo privilegiado de desenvolvimento e aplicação destes processos, através da mobilização e da exploração dos elementos básicos da comunicação acima referidos, o que as torna muito próximas de todo o ser humano em geral e das crianças em particular.

Neste sentido, importa reconhecer a importância das expressões artísticas na melhoria da qualidade da educação, nomeadamente pelo seu contributo na construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente, assumindo que o desenvolvimento criativo e cultural deve constituir uma função básica da educação.

A cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Assim, a educação artística é um direito universal, para

todos os aprendentes, tal como decorre quer da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹, quer da Convenção sobre os Direitos da Criança.

Todavia, a experiência e a observação atenta do que acontece à nossa volta mostram-nos que as áreas das Expressões Artísticas, em geral, são áreas que os sistemas educativos tendem a marginalizar ou, pelo menos, a relegar para segundo plano, muitas vezes com o pretexto de não serem relevantes para a formação dos alunos, nomeadamente na sua preparação para o exercício profissional.

Esta é, sem dúvida uma visão muito redutora e limitadora do papel da escola na formação das crianças e dos jovens com vista à sua preparação para o exercício da cidadania, que deverá ir muito mais além do exercício de uma actividade profissional.

Na realidade, e como mostram alguns estudos feitos na Europa, “*o estatuto de segunda*” das áreas das expressões artísticas em contexto escolar não tem a ver com a natureza “menor” destas áreas, mas sim com a falta de preparação dos professores para as ministrar, o que é, por si, um indicador e uma consequência inevitável da desvalorização social a que estas áreas tem sido sujeitas.

Importa pois olhar e tomar como exemplo os casos em que, ao contrário da secundarização e da marginalização, elas são assumidas como áreas tão dignas e importantes em termos formativos como as outras e com consequências admiráveis na prestação dos alunos, desde logo pela sua motivação e pela forma como olham para a escola, parceira indispensável na construção dos vários projectos pessoais e profissionais, onde o desenvolvimento emocional e cognitivo coabitam e interagem tendo em vista o sucesso das aprendizagens e a formação integral do indivíduo, que só em equilíbrio se realizará e se empenhará activamente na promoção do bem-estar social.

¹ Optamos pela terminologia mais actual embora no seu original este documento utilize a expressão *Direitos do Homem*.

PARTE I – PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS EXPRESSÕES

1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES

1.1. A importância das expressões no desenvolvimento da criança

As expressões artísticas constituem uma parte importante do património cultural da humanidade. Diversos estudos mostram que a iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada indivíduo o sentido da criatividade e da iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma “bússola” moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e acção (in *Roteiro para a Educação Artística*, 2006)

A educação artística promove nos educandos o desenvolvimento de capacidades criativas e de adaptação e inovação que lhes permitem exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar activamente nos vários aspectos da existência humana.

Sendo assim, as expressões artísticas:

- Promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, na medida em que apelam para, e accionam capacidades de natureza diversa. Pela mobilização, em simultâneo, da sensibilidade da actividade intelectual e da habilidade motora, promovem a interacção de inteligências múltiplas, favorecendo o desenvolvimento integral da criança;
- Proporcionam uma relação de proximidade com a criança que advém do facto de os seus recursos incidirem sobre os elementos básicos e naturais da natureza humana (sons, movimentos, imagens, etc.), o que facilita e promove a interacção com o mundo que nos rodeia;
- Proporcionam que a criança tenha o seu “espaço”, na medida em que permitem a afirmação da singularidade de cada uma, promovendo a sua expressão, enquanto afirmação e revelação do “eu”, e permitindo-lhe, através do processo criativo, o desenvolvimento da sua personalidade de forma autónoma e crítica;
- Promovem a vivência artística e o contacto com a obra de arte, influenciando fortemente a forma como se vê e se lê o mundo que nos rodeia, determinando o modo como se pensa, como se aprende e como se comunica;
- Permitem, pela via do processo criativo, a transformação do mundo, possibilitando a coexistência de diferentes perspectivas resultantes de diferentes olhares e sentires sobre esse mesmo mundo;
- Constituem formas privilegiadas de comunicação, dada a natureza dos recursos que mobilizam;
- Possibilitam a partilha de sentimentos e emoções;
- Facilitam a comunicação entre povos e culturas, assumindo-se, por isso, como facilitadoras da integração de crianças de culturas diferentes;
- Constituem espaços de prazer e de liberdade que favorecem a auto-estima e a autoconfiança da criança;
- Geram na criança, pelos desafios inerentes ao processo criativo, uma curiosidade que a predispõe para a procura e a actualização do conhecimento. Por outro lado, este processo criativo que conduz à produção de um resultado, seja ele de que natureza for, favorece o desenvolvimento da observação, da percepção, da imaginação, do raciocínio e da maturidade, todos eles fundamentais para a aprendizagem;
- Constituem espaços privilegiados de participação em projectos pessoais e colectivos, repercutindo-se, de forma significativa, na construção da identidade pessoal e social.

1.2. A interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade entende-se como o processo de integração recíproca entre várias disciplinas e vários campos de conhecimento. Constitui uma associação de disciplinas, por conta

de um projecto ou de um objecto que lhes sejam comuns. Neste contexto a exploração das áreas das expressões no ensino básico deve desenvolver-se em paralelo e em sintonia com as diversas disciplinas a explorar no programa curricular.

Entendendo “disciplina” como uma estratégia de organização com regras e limites, e não descurando também a importância desta estratégia, verifica-se que a vocação disciplinar do ensino formal baseada só na disciplina dificulta a aprendizagem do aluno e inibe o desenvolvimento da inteligência, por não estabelecer ligações entre os factos e os conceitos. Quando os saberes são divididos ou compartimentados, afastam-se da realidade global, impedindo assim a contextualização dos saberes. Para Morin (2000: p. 45), *o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto.*

A interdisciplinaridade aplicada como método de trabalho nas aulas de Expressões torna-se fundamental. Partindo de uma proposta temática que partilhe algo em comum nas diversas disciplinas, permite compreender as diversas áreas do conhecimento, favorecendo assim a abertura de sabedorias e possibilitando olhar de diferentes perspectivas para um mesmo objecto.

Perceber as múltiplas implicações que se realizam quando se analisa aspectos da natureza, da cultura ou da dimensão social é ser apto a entender a complexidade do mundo como um todo.

“A importância da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social.” (Fortes, s/d)

1.3. O papel das expressões na transmissão cultural

A Convenção para a Protecção e Promoção da Diversidade das Expressões Artísticas, aprovada pela Unesco em 2005 *estabelece a educação artística como essencial* no que respeita à compreensão do património cultural.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO de 2002, afirma que a cultura deve ser vista:

“como um conjunto de características espirituais, materiais, intelectuais e emocionais diferenciadoras de uma sociedade ou de um grupo social, e que compreende, para além da arte e da literatura, os estilos de vida, as formas de viver em conjunto, os sistemas de valores, as tradições e as convicções”, considerando que “a cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço” e que “essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade”, e que a diversidade cultural, “fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, é para o género humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza.” Constitui por isso “o património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras”. (p. 3)

No artigo 2.º, alínea a) da Declaração de Friburgo de 7 de Maio de 2007, que tem como finalidade encorajar o reconhecimento e a realização dos direitos culturais a nível local, nacional, regional e universal, é definido o termo “cultura”, que abrange

“os valores, as crenças, as convicções, as línguas, os saberes e artes, as tradições, as instituições e os modos de vida através dos quais uma pessoa ou grupo exprime a sua humanidade e o significado que atribui à sua existência e ao seu desenvolvimento”; na alínea b) “a expressão ‘identidade cultural’ é entendida como a soma de todas as referências culturais através das quais uma pessoa, por si só ou em conjunto com outras, se define ou constitui a si mesma, comunica e deseja ser reconhecida na sua dignidade”; na alínea c) “Comunidade Cultural” é entendida como “um grupo de pessoas que partilham referências constitutivas de uma identidade cultural comum que desejam preservar e desenvolver.”

Segundo a Declaração de Friburgo, os direitos culturais contemplam o direito à criação e à fruição cultural e artística, ou seja à participação na vida cultural e artística, e à sua compreensão e apreciação.

O artigo 27.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece 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”*.

O “Preâmbulo” da Constituição da UNESCO afirma que *“a difusão da cultura e a educação da humanidade para a justiça, a liberdade e a paz são indispensáveis à dignidade humana e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir com espírito de assistência mútua”*.

A educação artística responde aos direitos culturais apresentados na Declaração de Friburgo.

Enquanto testemunho da experiência humana, o património cultural deve ser valorizado e transmitido às gerações vindouras.

Integrando a aprendizagem de linguagens artísticas específicas que deverão constituir parte integrante da educação de todos, a educação artística deve abranger o conhecimento do património artístico antigo e contemporâneo.

Partindo da(s) cultura(s) a que o educando pertence, deve proporcionar o contacto com práticas culturais diferentes, conduzindo ao reconhecimento da constante evolução da cultura e do seu valor nos contextos sociais e históricos em que se desenvolve.

A educação artística promove o respeito pela diversidade das culturas, é contributo essencial nos debates sobre identidade, coesão social e desenvolvimento, facilita a consciência da unidade da espécie humana.

O processo de globalização contemporâneo, se por um lado parece apresentar-se como uma ameaça à diversidade cultural, pode também propiciar o diálogo entre culturas e fomentar a criatividade.

1.4. Características da avaliação em Expressões

1.4.1. Definição de avaliação

Avaliação é um processo sistemático e contínuo que, a partir da recolha de dados concretos e da sua conseqüente análise, possibilita:

- verificar em que medida estão a ser atingidos os objectivos propostos;
- diagnosticar novas necessidades de aprendizagem;
- introduzir reajustamentos às falhas detectadas;
- fortalecer as motivações dos formandos para aprender;
- redefinir novos itinerários de aprendizagem;
- classificar os formandos segundo escalas para definir os seus valores absolutos e relativos.

1.4.2. Que tipos de avaliação?

Quanto ao processo:

Avaliação normativa: Processa-se através de um julgamento baseado na comparação que é feita, por exemplo, com um grupo de alunos que se submete a uma prova. Os resultados obtidos a partir desta avaliação informam-nos sobre a situação de cada aluno em relação ao grupo, colocando-os gradualmente em 1.º, 2.º, 3.º [...]. Este tipo de avaliação utiliza-se especialmente, para efeitos de selecção.

Avaliação criterial ou criteriada: Este tipo de avaliação assenta no grau de desempenho e é bastante adequada à formação regulada por objectivos, que explicita o *“Desempenho ou Comportamento”*, as *“Condições de Realização”* e os *“Critérios de Êxito ou Padrão”*. Se se fizer corresponder estes *Critérios de Êxito* aos *Objectivos da Formação*, poderemos perceber se os alunos estão dominar as aprendizagens definidas nos programas de formação.

Quanto ao momento:

Avaliação inicial: Destinada a aferir os conhecimentos prévios de um grupo, para orientar os processos de planeamento;

Avaliação formativa: Realizada durante o Processo de Formação permite um apoio contínuo e imediato ao aluno, reforçando ou corrigindo o seu desempenho;

Avaliação sumativa: Realizada no final de um processo de formação, pretende testar o produto e o resultado final das aprendizagens.

1.5. Quais as particularidades da avaliação nas Expressões (Musical, Plástica, Dramática e Motora)?

A principal particularidade que distingue a avaliação em Expressões da que se realiza nos restantes domínios do currículo é que é possível, a todo o momento, perceber em que nível de aprendizagem os alunos estão, e a que distância estão dos resultados esperados para cada processo de aprendizagem.

É que o desempenho nos domínios da expressão é, em primeira análise, um comportamento directamente observável muito próximo dos critérios de êxito formulados nos respectivos sistemas de avaliação.

Claro que continua a haver, em cada uma das Expressões, domínios nos âmbitos cognitivo e das atitudes que não serão directamente observáveis, mas o ponto de partida para a sua avaliação são os comportamentos sobre os quais o professor incide a sua atenção e intervenção didáctica.

2. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS GERAIS**2.1. Organização do ambiente de aprendizagem**

Um dos grandes desafios que as áreas das expressões artísticas colocam em contexto educativo prende-se com a dificuldade em encontrar o justo e necessário equilíbrio no interior de alguns binómios vitais para estas áreas: liberdade e organização; afecto e razão; indivíduo e grupo; exploração espontânea e domínio de técnicas.

Conseguir dar espaço, nas proporções necessárias e adequadas, a todos estes elementos é, sem dúvida, um dos grandes desafios que se colocam ao professor quando trabalha estas áreas.

Criar um ambiente facilitador da livre expressão dos alunos que promova as suas imaginação e criatividade exige do professor a capacidade de garantir o bem-estar dos alunos (indispensável para o desenvolvimento das suas auto-estima e autoconfiança) capaz de os motivar e os disponibilizar para a realização de aprendizagens diversificadas que lhes permitam, em articulação com as suas imaginação e criatividade, encontrar soluções exigentes para as suas produções.

Só um ambiente descontraído e afectuoso, que estimule e valorize a exploração e a experimentação, mas seja simultaneamente organizado e rigoroso relativamente à qualidade dos saberes e técnicas que mobiliza, poderá promover o desenvolvimento das competências subjacentes às áreas das expressões.

Por outro lado, só um ambiente respeitador e atento aos vários “eu”, mas sem perder de vista o grupo como um todo, poderá fazer cumprir as finalidades das áreas das expressões em contexto educativo.

Finalmente, o ambiente de aprendizagem deverá ser desafiador: as propostas deverão permitir ir além do “elementar”, apelando à mobilização de um conjunto diversificado de “saberes” e de “saberes-fazer” para a resolução dos problemas, conduzindo a soluções criativas e inovadoras.

2.2. Critérios de qualidade da intervenção

As áreas das Expressões Artísticas, pela sua natureza prática, implicam uma intervenção de qualidade que pressupõe:

- o contacto gradual com a arte, por meio de práticas e experiências artísticas — a mobilização, em constante interação, dos “saberes” e dos “saber-fazer”. Só esta simultaneidade permitirá dar coerência às aprendizagens, tornando-as efectivas;
- a apresentação de propostas activas, que coloquem o aluno no centro da acção. Só se aprende fazendo. O desenvolvimento das áreas artísticas implica pedagogias activas;
- o respeito pelos diferentes ritmos individuais, mas sempre com a preocupação de os congregar em torno de um projecto colectivo. Só assim será possível ter alunos motivados e disponíveis para crescer com o grupo onde estão inseridos;
- o reconhecimento do produto colectivo enquanto soma dos vários contributos individuais, valorizando sempre cada um desses contributos. Só assim se promoverá a autonomia e a responsabilidade individuais indispensáveis ao trabalho colectivo e ao bem comum;
- a capacidade de organizar e disciplinar, ao mesmo tempo que se valoriza a liberdade e se dá espaço às propostas e criações individuais. Só num ambiente organizado e afável (não constrangedor) há espaço para a expressão individual (livre) e para a vontade de criar como forma de partilha;
- a melhoria da educação artística através de parcerias com uma vasta gama de indivíduos e organizações da comunidade, permitindo a obtenção de recursos e apoios e uma mais fácil operacionalização;
- a oferta de várias modalidades da educação artística em cada estabelecimento de ensino e a disponibilização de recursos necessários ao ensino destas áreas, nomeadamente espaços, materiais e ferramentas;
- um trabalho sistemático que acompanhe o percurso escolar, uma vez que se trata de um processo de aprendizagem a longo prazo.

3. PLANIFICAÇÃO EM EXPRESSÕES – ENSINO BÁSICO, 1.º CICLO CONTEÚDOS DA GRELHA DE PLANIFICAÇÃO

No processo de planeamento o professor toma um conjunto de decisões:

1. Decide sobre os temas, assuntos ou domínio que constam dos programas;
2. Decide sobre os objectivos de aprendizagem;
3. Decide sobre as estratégias pedagógicas ou de ensino;
4. Decide sobre o modo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

O formato da grelha de planeamento será a que mais convier ao professor, desde que contenha os quatro conjuntos de decisões acima referidos. As grelhas de avaliação não devem ser demasiado complexas, podendo ter apenas três colunas (objectivos; estratégias, que incluem a duração; avaliação) . O tema, assunto ou domínio pode vir referido no cimo da grelha como a seguir se demonstra:

Nome _____ Turma/Grupo: _____ Data: _____
 Disciplina: _____
 Tema/assunto/domínio: _____

Definição das decisões do processo de planeamento:

A. TEMA/ASSUNTO/DOMÍNIO

O professor tem de ter um ponto de partida para a realização de uma actividade; pode ser um assunto interdisciplinar; um assunto do programa curricular da área específica; um assunto ou tema social/cultural.

B. OBJECTIVOS

A definição do que o professor pretende que os alunos aprendam ou sejam capazes de realizar na sequência da aula.

C. ESTRATÉGIA GLOBAL, que engloba:

- a. A **actividade** a realizar;
- b. A **forma de organização do grupo**;
- c. Os **recursos e materiais a mobilizar**. Organização e planeamento do espaço de trabalho. Listagem dos materiais, etc.;
- d. O **tempo**: Previsão do tempo da actividade. Escolha da sequência dos diversos momentos para o desenvolvimento progressivo das aprendizagens.

D. AVALIAÇÃO

Ver os critérios gerais de avaliação em Expressões, 1.º Ciclo e os critérios específicos das disciplinas do 2.º Ciclo do Ensino Básico (Educação Física, Educação Musical e Educação Visual).

METODOLOGIAS A ADOPTAR (Metodologias predominantes no processo de ensino das Expressões):

- Expressão Plástica e Expressão Dramática: resolução de problemas/ trabalho cooperativo;
- Expressão Motora: ensino por comando; ensino por resolução de tarefas;
- Expressão Musical: resolução de problemas; trabalho cooperativo; resolução de tarefas.

4. AVALIAÇÃO EM EXPRESSÕES - 1.º CICLO. CRITÉRIOS GERAIS

	COMPETÊNCIAS	INDICADORES	%
DESEMPENHO	Compreensão	Revela compreensão das diferentes situações reais ou imaginárias mobilizando os conhecimentos adequadamente na realização de tarefas.	50%
	Conhecimento	Revela conhecimento de técnicas, aplicando os conhecimentos adquiridos nas actividades.	
	Criatividade	No desempenho das tarefas revela capacidade de expressão e criatividade e comunica com facilidade de forma expressiva e criativa.	
	Domínio de técnicas	Aplica diferentes técnicas executando com facilidade as actividades sugeridas.	
ATITUDES EMPENHAMENTO	Participação/ cooperação	Participa em diferentes situações isoladamente ou em grupo revelando interesse e iniciativa própria.	50%
	Sociabilidade	Relaciona-se correctamente com os colegas e com o professor	
	Sentido de responsabilidade	Revela bom sentido de responsabilidade, flexibilidade e respeito pelo seu próprio trabalho e pelo trabalho dos outros.	
	Autonomia	Revela capacidade de iniciativa e espírito crítico.	
	Assiduidade	Está presente e empenhado nas aulas.	

5. CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO EM EXPRESSÕES – 2.º CICLO

Nota: Em virtude do Programa do 2.º Ciclo do Ensino Básico não contemplar a Expressão Dramática, não se apresentam critérios específicos de avaliação para esta expressão.

EDUCAÇÃO VISUAL

	COMPETÊNCIAS	INDICADORES	Peso %
DESEMPENHO	Compreensão	Capacidade de exploração e utilização de diferentes materiais	50%
	Conhecimento	Capacidade de representação gráfica	
	Criatividade	Capacidade expressiva e criativa Capacidade de construção e de transformação	
	Domínio de técnicas	Exploração de suportes e de técnicas variadas Destreza manual	
EMPENHO	Responsabilidade	Refere-se a pontualidade do aluno, se este tem o material solicitado, se efectuou pesquisas autónomas acerca do assunto, se efectuou o trabalho solicitado.	50%
	Participação	O professor deve observar a participação e a intervenção voluntária que seja oportuna e/ou a participação solicitada nas aulas.	
	Atitude relacional	O professor deve verificar em relação ao aluno se este tem respeito por si próprio e pelos outros; se respeita as regras pré-estabelecidas; se pratica a interajuda/cooperação.	
	Autonomia	De que forma o aluno é organizado e realiza as suas tarefas na aula e fora da aula.	

EDUCAÇÃO FÍSICA

	INDICADORES	Peso %
DESEMPENHO	Refere-se às adequação e correcção com que realiza as tarefas propostas, nomeadamente, quanto: <ul style="list-style-type: none"> • à correcção do desempenho motor; • à coordenação motora; • à correcção técnica com que realiza os movimentos e habilidades motoras do programa; • à criatividade. 	50%
EMPENHO	Refere-se à atitude do aluno face às tarefas da aula, ao professor e aos colegas, implicando: <ul style="list-style-type: none"> • empenho e esforço em melhorar; • a participação; • a assiduidade; • o respeito; • a responsabilidade. 	50%

EDUCAÇÃO MUSICAL

	INDICADORES	Peso %
DESEMPENHO	<p>Refere-se às adequação e correcção com que realiza as tarefas propostas, nomeadamente quanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao domínio do código, dos conceitos e da terminologia musicais; • à afinação, à capacidade de discriminação auditiva e ao sentido rítmico; • à correcção técnica com que utiliza a voz e realiza os movimentos associados a diferentes técnicas instrumentais elementares; • à expressividade associada à prática musical (cantar, tocar...); • à criatividade. 	50%
EMPENHO	<p>Refere-se à atitude do aluno face às tarefas da aula, ao professor e aos colegas, implicando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • empenho e esforço em melhorar; • a participação; • a assiduidade; • o respeito; • a responsabilidade. 	50%

6. MODELOS DE AULA COM RESPECTIVA AVALIAÇÃO

6.1. PLANIFICAÇÃO DE UMA AULA TIPO DE EXPRESSÃO MOTORA / EDUCAÇÃO FÍSICA

SUMÁRIO: Jogos; Perícia e Manipulação; Deslocações e Equilíbrios; Ginástica

OBJECTIVOS	DURAÇÃO em minutos (40 min.)	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO Durante as actividades observa-se que os alunos:
Apresentação	5	Seguindo o apito e a sinalética própria fazer fila e organizar as equipas, em cima de uma das linhas; Explicar as regras do primeiro jogo; Ocupação dos campos respectivos.	
Desempenho: <ul style="list-style-type: none"> • Velocidade • Agilidade • Orientação espaço-temporal Empenho: <ul style="list-style-type: none"> • Entreadjada • Respeito pelos outros • Respeito pelas regras 	10	<p>Nome do jogo: “LIMPAR O CAMPO”</p> <p>Descrição e regras: Organizam-se duas equipas. Cada equipa tem cinco bolas. Cada equipa, no seu meio campo, lança sucessivamente as bolas para o meio campo da outra equipa. O objectivo é tirar o maior número de bolas possíveis do meio campo, ou ficar sem nenhuma, durante um determinado tempo. Podem usar mãos, pés e cabeça. Os jogadores não podem invadir o meio campo da outra equipa. Ao som do apito param os lançamentos, e contam-se as bolas que estão em cada campo. A equipa que tiver menor número de bolas no seu campo ganha um ponto. No final ganhará a equipa que tiver mais pontos. Apitar para finalizar o jogo (junto do local onde se arrumam as bolas). Ao som do apito e sinalética própria, chamar os alunos para arrumarem o material usado no jogo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • VARIANTES: Podem jogar só com os pés, ou só com as mãos. Pode-se acrescentar ou retirar bolas para dificultar ou facilitar a obtenção de ponto. 	<ul style="list-style-type: none"> • são rápidos a tirar a bola do seu campo; • são ágeis a manusear a bola; • não invadem o campo da outra equipa; • ajudam-se uns aos outros a tirar as bolas do seu campo; • não chocam com os colegas.
Episódio de Organização	5	Depois de tudo arrumado, apitar e fazer sinalética própria, fazer fila e organizar as equipas; Explicar o percurso a realizar e como o devem fazer (exemplificando); Ocupação dos lugares respectivos junto à baliza mais.	
Empenho: <ul style="list-style-type: none"> • Memorização • Coordenação espaço-temporal • Coordenação dinâmica geral/ Agilidade 	15	<p>Nome do jogo: “ESTAFETA/SIAMESES”</p> <p>Descrição e regras: Percurso (individual): agarram a bola de basquete e driblam até à baliza oposta passando por um colchão, ziguezagueando à volta de pinos e passando por cima de um banco. Ao chegarem à baliza, largam a bola e pegam numa corda e saltam (sempre em linha recta) até ao ponto de partida. • Primeira variante: igualmente sozinhos, agarram a corda e saltam até à baliza oposta passando por um colchão, ziguezagueando a volta de pinos e passando por cima de um banco. Ao chegarem à baliza largam a corda e pegam na bola e driblam (sempre em linha recta) até ao ponto de partida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • memorizam o percurso; • compreendem as actividades; • driblam, correndo sem perder a bola. • driblam contornando os pinos; • saltam o banco e agarram a bola;

Empenho: <ul style="list-style-type: none"> • Respeito pelo outro • Entreadajuda • Espírito de grupo 		<p>Segunda variante: Os jogadores são agrupados em pares e cada par fica preso pelos tornozelos. Cada par tem de se deslocar até à outra ponta da sala como se fossem siameses. Caso caiam, levantam-se e recomeçam nesse ponto. O objectivo é que todos os grupos cheguem ao outro extremo do ginásio ultrapassando os obstáculos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • saltam à corda com coordenação; • saltam à corda contornando os pinos; • fazem o percurso com o par atado pelo tornozelo sem quedas nem desentendimentos; • esperam ordeiramente pela sua vez; • esforçam-se para que a sua equipa ganhe.
Reflexão	5	Ao som do apito e perante sinalética própria, sentam-se em círculo (a meio do ginásio) para fazerem uma reflexão sobre os aspectos positivos e negativos que ocorreram durante as actividades.	

AVALIAÇÃO DA AULA

1.º jogo: “Limpar o campo”

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	DESEMPENHO	EMPENHO
<p style="text-align: center;">NOME DO ALUNO</p>	É rápido a tirar a bola do seu campo. É ágil a apanhar a bola e a lançar. Não choca com os colegas. Descobre formas diferentes de “limpar” o campo. Ajuda os colegas a tirar as bolas do seu campo.	Não invade o campo da outra equipa. Esforça-se até ao fim do jogo
	Atribuir valor de 1 a 10	Atribuir valor de 1 a 10

2º jogo: “Estafeta/Siameses”

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	DESEMPENHO	EMPENHO
<p style="text-align: center;">NOME DO ALUNO</p>	Memoriza o percurso e as actividades. Dribla e contorna os pinos em corrida. Salta o banco agarrando a bola. Salta à corda contornando os pinos. Salta o banco agarrando a corda. Realiza o percurso com o par sem quedas.	Espera pela sua vez ordeiramente. Esforça-se para que a sua equipa ganhe.
	Atribuir valor de 1 a 10	Atribuir valor de 1 a 10

Nota: Classificação final (CF) é a média dos valores do desempenho e do empenho.


PLANIFICAÇÃO DE UMA AULA – TIPO DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA/TEATRO

SUMÁRIO: Movimento e expressão corporal. Expressão vocal. Improvisação (dramatização).

OBJECTIVOS	DURAÇÃO em minutos (40 min.)	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO Durante as actividades observa-se que os alunos:
<p>Apresentação/motivação/indutor</p>	5	<p>Apresentação pelo professor de uma pintura com uma paisagem impressa na página de um livro.</p>	
<p>Desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de observação e atenção • Expressão corporal • Expressão vocal • Capacidade imaginativa e criativa • Organização e recreação do espaço • Criação de situações imaginárias • Desempenho de personagens <p>Empenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaboração ativa • Entrejuda • Respeito pelos outros • Espírito de grupo 	<p>5</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>15</p>	<p>1– PERCEPÇÃO – Observação e conversa sobre a pintura: o que representa, as cores utilizadas, do que gostam, etc.</p> <p>2 – MOTRICIDADE – Exercício de movimentação livre: de pé, espalhados pelo espaço representam com o corpo, ao som de música, o movimento das árvores ao vento;</p> <p style="padding-left: 20px;">– Divididos em pequenos grupos, cada grupo representa a forma de uma árvore, com os corpos em conjunto.</p> <p>3 – VOCAL/VERBAL – Sentados de olhos fechados, todos ao mesmo tempo, imitam o som de pássaros que conhecem;</p> <p style="padding-left: 20px;">– Individualmente identificam os pássaros que imitaram, dizendo os seus nomes.</p> <p>4 – IMPROVISACÃO (DRAMATIZACÃO) – Divididos em pequenos grupos, cada grupo improvisa uma cena passada numa paisagem, desempenhando cada elemento uma personagem.</p> <p>Preparação:</p> <p style="padding-left: 20px;">– Definem o espaço da acção: a paisagem onde se encontram (ex: floresta, deserto, praia, etc.);</p> <p style="padding-left: 20px;">– Definem as personagens: quem são as personagens que entram na cena (ex: uma família, o pai, a mãe, três filhos; um grupo de cientistas; um grupo de turistas; um grupo de crianças, etc.);</p> <p style="padding-left: 20px;">– Definem a acção: em que situação se encontram, o que lhes acontece, como agem (ex: são cientistas que procuram uma planta para curar uma doença mas encontram muitos obstáculos pelo caminho, animais ferozes, grandes rios, etc., mas conseguem alcançar a planta que procuram).</p> <p style="padding-left: 20px;">– Cada grupo prepara a sua representação.</p> <p style="padding-left: 20px;">– Cada grupo apresenta a sua improvisação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • observam com atenção a pintura e interpretam-na; • aceitam as interpretações e observações diferentes dos colegas; • movimentam-se com à-vontade e prazer; • organizam-se facilmente em grupos; • dão ideias e discutem aceitando ideias diferentes; • concentram-se facilmente nos exercícios; • expressam-se vocalmente com à-vontade; • são imaginativos e criativos nas suas sugestões e opções; • colaboram activamente na realização das tarefas colectivas; • concluem as tarefas com êxito.

Reflexão	5	Sentados em círculo, cada um fala da sua experiência na aula, dos aspectos positivos e dos aspectos negativos, do que gostou, do que não gostou, do que correu bem, do que pode ser melhorado, etc.	
-----------------	----------	---	--

AVALIAÇÃO DA AULA

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	DESEMPENHO	EMPENHO	
 NOME DO ALUNO	<p>É observador e atento. Expressa as suas observações e opiniões com facilidade. Movimenta-se com facilidade e prazer.</p> <p>Usa a voz de forma criativa com facilidade. Usa a imaginação e a capacidade criativa nas suas sugestões e opções. Movimenta-se com à-vontade e criatividade em espaço imaginário. Faz um bom desempenho da personagem que escolheu usando o corpo e a voz com à-vontade.</p>	<p>Colabora activamente nas actividades propostas. Ajuda os colegas na resolução dos problemas. Respeita as sugestões e opiniões dos colegas. Mostra espírito de grupo.</p>	CF Média
	Atribuir valor de 1 a 10	Atribuir valor de 1 a 10	

Nota: Classificação final (CF) é a média dos valores do desempenho e do empenho.

PLANIFICAÇÃO DE UMA AULA-TIPO DE EXPRESSÃO MUSICAL

SUMÁRIO: Movimento e expressão corporal. Expressão vocal. Improvisação (dramatização).

DOMÍNIOS/ MOMENTOS	OBJECTIVOS	DURAÇÃO em minutos (90 min.)	ESTRATÉGIAS/ACTIVIDADES	AVALIAÇÃO Durante as actividades observa-se que os alunos:
Apresentação/ motivação/ indutor		3	Apresentação pelo professor de uma pintura com uma paisagem impressa na página de um livro.	
TRABALHO VOCAL	<p>Desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagina ambiências sonoras a partir de uma imagem. • Explora as potencialidades. sonoras da voz na recriação de sons que associa à imagem. • Percebe a importância da expressão corporal na produção vocal. • Utiliza a respiração completa (diafragmática e costal inferior) na produção vocal. • Articula de forma clara uma pequena frase, fazendo variar a intenção expressiva. • Realiza com rigor (postura, afinação, colocação, projecção...) exercícios de técnica vocal. 	5	<p>1 – PERCEPÇÃO – Após um breve momento de observação da pintura em silêncio, cada aluno, numa sequência que se pretende ininterrupta, diz qual é o som que, de forma mais marcada, associa àquela imagem.</p> <p>2 – EXPLORAÇÃO VOCAL/MOVIMENTO CORPORAL – De pé, e movimentando-se livremente pelo espaço, os alunos vão explorar sons vocais de forma a recriar não só o som que identificaram como o mais marcante, mas também outros sons que associem à imagem. Esta exploração de sons vocais deve estar associada à expressão corporal, de forma a perceber a influência e a importância do “gesto” no resultado sonoro. Importa perceber que o som é o resultado de um “gesto”. Feita esta exploração individual vão fazer em conjunto a recriação sonora da pintura inicial. Assim, ao sinal do professor, e durante cerca de um minuto, vão criar uma ambiência sonora a partir da imagem visual.</p> <p>3 – RESPIRAÇÃO – Depois deste momento de movimento, os alunos distribuem-se pelo espaço, de forma a não tocarem uns nos outros. Adoptando uma postura correcta (pernas ligeiramente afastadas, costas direitas, braços caídos ao longo do tronco, ombros e pescoço sem tensões...), vão imaginar que os seus pés estão presos ao chão como se tivessem raízes e que seguram em cada mão um objecto muito pesado, que impede a subida dos ombros. Com este “cenário” de fundo, vão inspirar e expirar tranquilamente sem utilizar a “respiração superior”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • observam com atenção a pintura e interpretam-na; • aceitam as diferentes interpretações e sugestões dos colegas; • são imaginativos e criativos nas suas sugestões; • movimentam-se com à-vontade e prazer explorando a sua voz; • utilizam o corpo e a expressão corporal para diversificar a produção de sons vocais e para interagir com os colegas durante o movimento livre; • expressam-se vocalmente com à-vontade; • colaboram activamente e com entusiasmo na realização da tarefa colectiva; • manifestam satisfação/insatisfação pelo resultado alcançado (o produto sonoro colectivo); • adoptam uma postura correcta.
		5		
			3	

<p>TRABALHO AUDITIVO</p>	<p>Empenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observa/ouve atentamente as propostas e os exemplos do professor. • Participa activamente, procurando sempre dar o seu melhor. • Demonstra respeito pelos outros pelas suas sugestões/ produções. • Demonstra espírito de grupo, cooperando com os seus pares e empenhando-se na qualidade do produto colectivo. 	<p>5</p>	<p>4 – ARTICULAÇÃO – De pé e mantendo a postura adoptada para os exercícios de respiração, vão repetir a frase dita pelo professor, exactamente da forma como este a articula.. Inicialmente é dita de forma lenta e exagerando o movimento da boca para articular os vários sons que a compõem. Repetem-na depois mais duas ou três vezes até chegar à “velocidade” normal, mas sem perder a clareza da articulação. Depois, de olhos fechados, todos ao mesmo tempo, dizem a mesma frase com a intenção expressiva previamente sugerida pelo professor.</p> <p>5 – COLOCAÇÃO/AFINAÇÃO/RESSONÂNCIA – Mantendo a posição e a atitude corporal anterior, vão realizar dois ou três vocalizos que permitam trabalhar todas as notas musicais naturais que ficam no intervalo do pentacórdio Dó3 a Sol3. O professor exemplifica e os alunos repetem (não esquecendo que nos vocalizos – como na generalidade dos exercícios realizados por imitação – é absolutamente fundamental a qualidade do exemplo). Exercício de respiração de forma descontractada evidenciando um desejável relaxamento muscular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • realizam os exercício de respiração de forma descontractada evidenciando um desejável relaxamento muscular; • realizam o exercício com à-vontade, demonstrando prazer na exploração da sua voz; • utilizam o corpo e a expressão corporal para acentuar a intenção expressiva sugerida; • procuram ouvir os outros de forma a obter um produto colectivo mais agradável e interessante; • ouvem com atenção o exercício a repetir; • procuram o rigor técnico na realização dos vocalizos.
<p>TRABALHO AUDITIVO</p>	<p>Desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouve atentamente o modelo. • Repete com fidelidade e afinação as frases melódicas executadas pelo professor (quer o modelo seja vocal quer seja instrumental). • Entoa afinadamente as notas do pentacórdio Dó3-Sol3, independentemente da sequência intervalar com que surgem. • Conhece e executa com destreza o gesto melódico. • Lê fluentemente na pauta, com a clave de Dó na primeira linha (as notas do pentacórdio Dó3-Sol3). • Improvisa pequenas frases melódicas utilizando as as notas do pentacórdio Dó3-Sol3, mantendo uma razoável afinação. 	<p>5</p>	<p>1 – REPRODUÇÃO DE FRAGMENTOS MELÓDICOS – Sentados, os alunos vão repetir os fragmentos melódicos (com seis a oito sons cada) entoados pelo professor. Utilizando a sílaba “NU”. O professor entoa duas vezes cada uma das frases melódicas que os alunos terão de repetir, utilizando igualmente a sílaba “NU”. Depois de utilizar a voz para executar as frases a repetir pelos alunos, o professor faz mais duas ou três frases melódicas com a mesma dimensão (seis a oito sons), mas agora executa-as num instrumento melódico (flauta, teclado, xilofone...). Os alunos repetem-nas vocalmente, mantendo a utilização da sílaba “NU”. Exemplos de frases: a) Dó Mi Ré Sol Sol Dó b) Sol Fá Sol Sol Mi Dó c) Dó Ré Mi Fá Sol Sol Sol Dó</p>	<ul style="list-style-type: none"> • estão concentrados enquanto o professor executa as frases a repetir; • fazem, individualmente, um esforço para obter uma boa afinação na repetição das frases-modelo; • procuram sintonia e articulação entre todos na execução das frases, de forma a favorecer a afinação de conjunto; • estão concentrados durante o exercício; • procuram realizar a leitura afinadamente, dando especial atenção à correcção da afinação feita pelo professor.

	<ul style="list-style-type: none"> • Sente e respeita a pulsação na execução de frases rítmicas. • Lê, à primeira vista, seqüências rítmicas, tomando a semínima como unidade de tempo. <p>Empenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouve atentamente as propostas e exemplos do professor. • Participa activamente, procurando sempre dar o seu melhor. • Demonstra respeito pelos outros e pelas suas produções. • Demonstra espírito de grupo, cooperando com os seus pares e empenhando-se na qualidade do produto colectivo. 	<p>5</p>	<p>2 – LEITURA NA PAUTA – Com recurso a um diagrama-pauta com a Clave de Dó na primeira linha e representando as notas do pentacórdio Dó3-Sol3, os alunos vão entoar as notas que o professor vai apontando, acompanhando a leitura com o gesto melódico. As leituras são realizadas lentamente, devendo o professor corrigir, sempre que necessário, a afinação, entoando a nota em que os alunos devem “pegar” para continuar a leitura. Estes exercícios de leitura na pauta são realizados com os alunos sentados.</p> <p>3 – IMPROVISACÃO MELÓDICA – Continuando os alunos sentados, o professor dá início a uma “conversa” musical, entoando uma pequena frase melódica com as notas que têm vindo a ser trabalhadas nos exercícios anteriores. Terminada a frase do professor, um aluno deverá improvisar também uma frase melódica, de forma a dar continuidade à “conversa”. Terminada a sua improvisação, um colega deverá dar seguimento, e assim sucessivamente.</p> <p>NB.: Tratando-se de uma improvisação individual, é desejável que seja voluntária e espontânea a decisão de participar na “conversa”, pelo que é importante que os alunos se sintam à vontade e confiantes. Mesmo que a afinação não seja a desejável, o professor não deve fazer comentários em relação a isso, mostrando-se satisfeito e fazendo reforços positivos que não têm de ser verbais. Um gesto, como um sorriso após a participação de cada aluno, é suficiente. Deve, no entanto, ter o cuidado de confirmar a afinação da primeira nota da frase seguinte.</p> <p>4 – LEITURA DE SEQUÊNCIAS RÍTMICAS – Utilizando as figuras e as células rítmicas que os alunos já conhecem e dominam (semínima, pausa de semínima, mínima e duas colcheias) o professor escreve no quadro quatro seqüências rítmicas de oito tempos cada. Os alunos deverão realizar, à primeira vista, a leitura dessas quatro frases rítmicas, com recurso à linguagem métrica e acompanhando com a marcação da pulsação (batendo, por exemplo, com as mãos nas pernas de forma alternada)</p> <p>Depois de realizadas as leituras rítmicas (com as eventuais ajudas e correcções necessárias), o professor aproveita para consolidar os conhecimentos relativos às figuras rítmicas, perguntando os seus nomes e a relação de valores entre elas, procurando diversificar as situações de aplicação desses conhecimentos. Por exemplo, a propósito da semínima e da mínima:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • demonstram vontade de, voluntária e espontaneamente, participar na “conversa musical”; • possuem um bom nível de afinação ao entoarem livremente as notas musicais que conhecem; • são criativos e “destemidos” nas suas improvisações; • executam seqüências rítmicas respeitando a pulsação e a duração das várias figuras rítmicas presentes.
--	--	-----------------	--	---

			<p>a) A semínima é o quê da mínima? b) Quantas mínimas são necessárias para valer tanto como quatro semínimas? c) Mínima = _____ + _____ Etc.</p>	
<p>TEORIA MUSICAL</p>	<p>Desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhece as notas musicais naturais. • Conhece e utiliza fluentemente formas de notação musical convencional (pauta musical, clave...) e não convencional (gesto melódico) para representar as notas musicais naturais. • Conhece figuras e células rítmicas (semínima, pausa de semínima, mínima e duas colcheias). • Conhece e compreende a relação de valores entre as diferentes figuras rítmicas já estudadas. • Reconhece a semínima como unidade de tempo. • Conhece e utiliza adequadamente vocabulário e terminologia musicais. <p>Empenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recebe com interesse e entusiasmo novas informações respeitantes ao código musical. • Ouve atentamente as explicações /informações do professor e observa com atenção os exemplos que as ilustram. • Participa activamente, procurando sempre esclarecer as suas dúvidas. • Demonstra respeito pelos outros e pelas suas dúvidas e dificuldades. 		<p>(Este momento centra-se no estudo de conteúdos de carácter mais teórico. É o momento para aprender coisas novas, tirar dúvidas, aprofundar conhecimentos, etc. No entanto, deverá ser abordado em articulação com o DOMÍNIO/MOMENTO anterior (trabalho auditivo) ou também, eventualmente, com o que se segue (prática musical de conjunto). Ou seja, ele não deve ser tratado como um compartimento estanque, devendo, pelo contrário, existir um constante vai-vem, promovendo a articulação entre teoria e prática, de forma a facilitar as aprendizagens e a dar coerência ao processo educativo. Assim sendo, e como facilmente se verificará, os objectivos aqui definidos foram trabalhados no momento anterior.</p>	

	<p>Demonstra espírito de grupo, ajudando os seus pares a esclarecer dúvidas e a superar dificuldades.</p> <p>Demonstra curiosidade e vontade de conhecer mais.</p>			
<p>PRÁTICA MUSICAL DE CONJUNTO</p>	<p>Desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora, com imaginação, as potencialidades sonoras dos materiais e objectos existentes na sala de aula. • Canta afinadamente a canção trabalhada na aula anterior. • Escolhe a fonte sonora (e a sonoridade) que entende ser a melhor para acompanhar a canção. • Improvisa um acompanhamento rítmico para a canção trabalhada na aula anterior. • Canta e executa, em simultâneo, um acompanhamento rítmico para a canção. • Procura efeitos rítmicos diversificados no acompanhamento que improvisa para a canção. • Aprecia criticamente a sua produção e a dos outros. <p>Empenho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observa atentamente os materiais e os objectos que o rodeiam. • Participa activamente, procurando e experimentando o maior número possível de sonoridades. • Demonstra respeito pelos outros e pelas suas explorações e experiências sonoras. • Dá a sua opinião quando solicitada. 	<p>6</p> <p>5</p> <p>2</p> <p>8</p> <p>4</p>	<p>1 – EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS E OBJECTOS – O professor convida os alunos a olharem atentamente à sua volta e a descobrir em os vários sons que se podem produzir e ouvir dentro da sala de aula. Pede que experimentem o maior número possível de sons.</p> <p>2 – CANTAR – Depois de um momento de exploração livre, o professor junta os alunos e relembra a canção trabalhada na aula anterior. Canta-a sozinho duas vezes, pedindo aos alunos que a oiçam com muita atenção. Seguidamente pede-lhes que a cantem em surdina. Seguidamente que façam o mesmo com a sílaba “NU”. Por fim pede-lhes que a cantem com o texto duas vezes seguidas. A primeira pianinho e a segunda forte (mas sem gritar!)</p> <p>3 – SELECÇÃO DA FONTE SONORA – Cantada a canção com um nível de afinação satisfatório, o professor pede aos alunos que seleccionem, entre os vários que experimentaram, o som (e a fonte sonora) que gostariam de utilizar para acompanhar a canção.</p> <p>4 – CONCERTO – Seguidamente, com as escolhas já feitas e com os “instrumentos” em seu poder, os alunos vão fazer a sua improvisação rítmica enquanto o professor canta a canção. Finalmente o professor desafia os alunos a realizarem, em simultâneo, as duas tarefas: cantar e tocar. Depois de o fazerem a primeira vez, o professor pede aos alunos que repitam a sua <i>performance</i> para que ele a possa gravar.</p> <p>5 – APRECIACÃO CRÍTICA DO PRODUTO MUSICAL – Terminada a execução, o professor passa a gravação para que os alunos possam ouvir a sua produção e, a partir dessa audição, fazer a sua crítica tão fundamentada quanto possível.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • demonstram destreza motora e sentido rítmico na improvisação do acompanhamento rítmico da canção; • conseguem realizar as duas tarefas em simultâneo (cantar e improvisar acompanhamento rítmico); • executam com um bom nível de afinação a canção que aprenderam na aula anterior; • produzem efeitos rítmicos variados para acompanhar a canção; • colaboram activamente e com entusiasmo na realização da tarefa colectiva; • percebem a importância dos vários contributos individuais para o produto colectivo; • fazem uma apreciação crítica do produto musical construído, justificando e fundamentando as suas opiniões.

	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra espírito de grupo, cooperando com os seus pares e empenhando-se na qualidade do produto colectivo. 			
<p>REFLEXÃO FINAL</p>	<p>Desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica pontos fortes e pontos fracos. • Identifica as tarefas que suscitaram maiores dificuldades e as possíveis razões para isso. • Identifica as possíveis dificuldades/facilidades que aqueles conteúdos suscitaram nas crianças. • Propõe outras actividades que permitam trabalhar os mesmos conteúdos e alcançar os mesmos objectivos. <p>Empenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopta uma atitude crítica e reflexiva. • Participa activamente nas conversas de grupo dando a sua opinião e fundamentando-a. • Demonstra respeito pelos outros e valoriza as suas sugestões/opiniões. • Demonstra espírito de grupo, reconhecendo a importância destes espaços de discussão na construção e no desenvolvimento do profissional docente. 	<p style="text-align: center;">15</p>	<p>Sentados em círculo, cada um fala da sua experiência na aula, dos aspectos positivos e dos aspectos negativos, do que gostou, daquilo de que não gostou, do que correu bem, do que pode ser melhorado, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • participam activa e interessadamente neste espaço de diálogo e de reflexão; • fazem o seu auto diagnóstico; • dão opiniões e partilham experiências e sugestões; • propõem estratégias de desenvolvimento profissional.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	DESEMPENHO	EMPENHO
<p style="text-align: center;">NOME DO ALUNO</p>	<p>É observador e atento. Explora e valoriza a voz como instrumento de expressão e comunicação. Domina técnicas vocais simples. É afinado. É expressivo. Desenvolve progressivamente as suas acuidade e capacidade de discriminação auditivas. Tem sentido rítmico. Domina o código e a terminologia musicais. Usa a imaginação e a capacidade criativa nas suas opções e produções musicais. Mobiliza todos os seus “saberes” e os seus “saber -fazer” na prática musical (individual e de conjunto).</p>	<p>Demonstra interesse e colabora activamente nas actividades propostas. Coloca questões, dá opiniões e faz sugestões. Ajuda os colegas na resolução dos problemas. Respeita as sugestões e opiniões dos colegas. Mostra espírito de grupo. Percebe e valoriza o trabalho colectivo como resultado dos vários contributos individuais e responsáveis.</p> <p style="text-align: right;">CF Média</p>
	<p style="text-align: center;">Atribuir valor de 1 a 10</p>	<p style="text-align: center;">Atribuir valor de 1 a 10</p>

Nota: Classificação final (CF) é a média dos valores do desempenho e do empenho .

PLANIFICAÇÃO DE UMA AULA-TIPO DE EXPRESSÃO PLÁSTICA/EDUCAÇÃO VISUAL

SUMÁRIO: Observação e representação de paisagem. Escalas, planos e perspectivas. Técnicas e materiais

OBJECTIVOS	DURAÇÃO em minutos (60 min.)	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO Durante as actividades observa-se que os alunos:
Apresentação/motivação/indutor	5	Apresentação pelo professor de pinturas ou imagens com paisagens, ou observação directa da paisagem no exterior circundante ou num passeio	
Desempenho: <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de observação e atenção • Capacidade imaginativa e criativa 	5	1 – PERCEPÇÃO – Observação e conversa sobre as imagens de paisagens observadas: o que representam, as cores utilizadas, do que gostam, etc. 2 – OBSERVAÇÃO – Verificar a relação das dimensões com a distância dos objectos, observar os planos e as cores, imaginar as semelhanças geométricas das formas, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • observam com atenção a paisagem e interpretam-na; • aceitam as interpretações e observações diferentes dos colegas;

<ul style="list-style-type: none"> Organização e respeito do espaço de trabalho Criação e representação de situações reais e imaginárias Desempenho nas actividades e manuseamento dos materiais <p>Empenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> Colaboração ativa Entreajuda Respeito pelos outros Espírito de grupo. 	10	<p>3 – ESTRATÉGIAS – Em grupo decidem-se as estratégias a utilizar para a representação de paisagens. Agrupam-se alunos, reúnem-se diversificados materiais e definem-se metodologias.</p> <p>Sugere-se a utilização de diversas técnicas e materiais para criações autónomas e individualizadas, como por exemplo realizar uma paisagem com colagens de pequenos materiais, realizar uma pintura, criar uma maquete de uma paisagem, carimbar elementos da natureza (folhas, troncos, frutos, etc.).</p> <p><i>Nota:</i> Utilizar materiais recicláveis e de desperdício.</p> <p>Organização de grupos e do espaço de trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> expressam-se com à-vontade e prazer; organizam-se facilmente em grupo; dão ideias e discutem aceitando ideias diferentes; concentram-se facilmente nos trabalhos; são imaginativos e criativos nas suas sugestões e opções. colaboram activamente na realização das tarefas colectivas; concluem as tarefas com êxito.
<p>Reflexão</p>	30	<p>4 – REALIZAÇÃO – Divididos em pequenos grupos cada grupo; realiza uma paisagem. (as imagens podem ser induzidas pela memória, pela imaginação ou pela partilha de imagens e experiências de cada elemento do grupo).</p>	
	5	<p>Expõe-se os trabalhos realizados e cada um fala das imagens, dos aspectos positivos e dos aspectos negativos, do que gostou, do que não gostou, do que correu bem, do que pode ser melhorado, etc.</p>	

AVALIAÇÃO DA AULA

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	DESEMPENHO	EMPENHO	
<p>NOME DO ALUNO</p>	<p>É observador e atento. Expressa as suas observações e opiniões com facilidade. Usa a imaginação e a capacidade criativa nas suas sugestões e opções. Utiliza com à-vontade e criatividade os materiais. Tem um bom desempenho na realização do projecto</p>	<p>Colabora activamente nas actividades propostas. Ajuda os colegas na resolução dos problemas. Respeita as sugestões e opiniões dos colegas. Mostra espírito de grupo.</p>	<p>CF Média</p>
	<p>Atribuir valor de 1 a 10</p>	<p>Atribuir valor de 1 a 10</p>	

Nota: Classificação final (CF) é a média dos valores do desempenho e do empenho.

Referências bibliográficas

Fortes, C. C. (s/d) *Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor*.

<http://www3.mg.senac.br/NR/rdonlyres/>

eh3tcog37oi43nz654g3dswloqyejkbfxkjpbgehjepnlzyl4r3inoxahewtpql7drvx7t5hhxkic/
Interdisciplinaridade.pdf (consultado 09-08-2013)

Morin, E (2000). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez

Unesco (2006 a) *Conferência Mundial sobre Educação Artística*, Lisboa: UNESCO

Unesco (2006 b) *Roteiro para a Educação Artística*, Paris: UNESCO

Unesco (2002) *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, Paris: UNESCO

PARTE II - ESPECIFICIDADE DA EXPRESSÃO MOTORA

1. BASES DE ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

1.1. Princípios

1. As actividades de formação devem ocorrer, preferencialmente, nas escolas em que os professores leccionam.
2. A intervenção deve basear-se num modelo de supervisão e orientação pedagógica de carácter formativo combinando os cenários clínico, reflexivo e outros que promovam dinâmicas centradas no professor e nas suas práticas.
3. Esta formação deve articular-se com outras acções com características de seminário, organizadas para grupos de professores, pertencendo a mais do que uma escola, onde possam desenvolver-se conteúdos teóricos que suportam a intervenção didáctica em Expressão Motora.

1.2. Locais de prática

1. **As escolas em que os professores leccionam.** Não obstante as condições materiais de prática serem de um modo geral deficientes, há vantagens para que a formação se faça nestes contextos. A eficácia da formação e a motivação dos professores são maiores, dado que não se lhes exige que façam a transferência de conhecimentos adquiridos para o seu contexto de prática. Além disso, este processo irá motivar os intervenientes a envolverem-se na melhoria das condições materiais de prática, ao mesmo tempo que os formadores ficam com um conhecimento real das condições em que os professores exercem, o que os motiva a reformularem os seus programas de formação.
2. **As reuniões de preparação metodológica.** Esta prática de monitorização da actividade docente é uma das componentes mais positivas do sistema educativo de São Tomé e Príncipe. Dado que engloba, na quase totalidade dos casos, mais do que uma escola, é o local e a ocasião ideais para a realização de seminários e momentos de reflexão sobre as sessões de Expressão Motora que os professores realizam nas suas escolas. Desta forma, é possível introduzir e consolidar os princípios gerais da didáctica da Expressão Motora, para além de se poder generalizar boas práticas.

1.3. Ciclo de formação

A Formação Contínua na Expressão Motora (EM) deve concretizar-se na base de um Ciclo Formativo em etapas: Planeamento; Realização; Observação; Reflexão; Reformulação da Intervenção.

1.3.1. Etapa de planeamento

O planeamento deve ser realizado a partir dos conteúdos dos programas oficiais, considerando as condições materiais existentes na escola em que as aulas se vão concretizar. Deve ser utilizada uma ficha-modelo de planeamento, que foi descrita no capítulo anterior. O planeamento deve respeitar a seguinte estrutura:

Estrutura da aula de Expressão Motora

A aula de Expressão Motora considera três partes ou momentos:

- Uma *parte inicial* (5 a 10 minutos) destinada a preparar os alunos para a aula que irá decorrer. O método deverá ser o da ginástica segmentar baseada em exercícios estruturados de mobilização morfofuncional. Trata-se de uma activação geral realizada na base do estilo de ensino “Comando”.
- Uma *parte principal ou fundamental* (20 a 30 minutos) destinada à prática de jogos tradicionais e pré-desportivos e ainda à realização de actividades gímnicas, atletismo e desportos colectivos, conforme o nível de ensino.
- Uma *parte final da aula* (5 minutos) para conversar com os alunos sobre aspectos fundamentais que terão ocorrido na aula, despertando o seu interesse para a aula seguinte.

Nota: O professor deve habituar os alunos a rotinas que considerem um momento inicial para introdução da aula e um momento final destinado quer à relaxação, quer à reflexão sobre o que se passou. A transição entre actividades que constituam a aula (episódios de organização) deve também ser gerida usando sempre o mesmo formato, para que se crie um clima de ordem e segurança.

1.3.2. Etapa de realização e observação da aula

A realização da aula deverá ser feita na presença do Formador, que fará observações de dois tipos:

- Observações baseadas em sistemas pré-categorizados (documentos a fornecer posteriormente);
- Observações focadas nos seguintes **critérios de avaliação da qualidade das aulas de EM**: carácter inclusivo das actividades; empenhamento máximo dos alunos em actividade motora; actividades significativas e agradáveis com grau elevado de motivação dos alunos; variedade das actividades quanto às habilidades motoras implícitas; ambiente pedagógico seguro e positivo promotor da cooperação, da entre-ajuda, do respeito mútuo, da responsabilidade e da segurança.

A seguir explicitam-se esses critérios de qualidade, que correspondem a um guia de observação (documento a elaborar posteriormente) que o formador deve seguir, com vista a recolher o máximo de dados a fornecer ao professor no final da aula.

1.3.2.1. Avaliação da intervenção em Expressão Motora

1.3.2.1.1. Critérios de qualidade das estratégias da aula de Expressão Motora

De um modo geral, em cada um dos ciclos do Ensino Básico deve assegurar-se que os alunos participem em situações características da aprendizagem de todos os blocos do programa (*Perícia e Manipulação, Deslocamentos e Equilíbrios, Ginástica, Jogos, Actividades Rítmicas e Expressivas/Dança e Percursos na Natureza*) de forma a garantir o ecletismo da Expressão Motora e promover o desenvolvimento multilateral das crianças e dos jovens.

No plano mais operacional, a concepção e a organização do planeamento devem ser feitas para que as aulas:

- sejam **inclusivas**, pois nenhum aluno pode ser excluído por dificuldades ou aptidão insuficiente, nem por exigências gerais que deixem de considerar as suas possibilidades;
- proporcionem **muito tempo de prática de actividade física com significado e qualidade**, isto é, adequada às necessidades e características dos alunos;
- se componham de **actividades significativas**, correspondendo às expectativas de aperfeiçoamento pessoal do aluno. Os desafios devem ser colocados de modo a que sejam acessíveis a curto prazo;
- sejam **agradáveis**, possibilitando aos alunos a realização da actividade de que necessitam, mas também da que gostam, conciliando-a com motivações, gostos e interesses;
- sejam **variadas**, solicitando diferentes capacidades e colocando exigências diversificadas do ponto de vista motor e do tipo de esforço;
- se realizem num **ambiente pedagógico** que promova a **cooperação e a entreajuda**, o **respeito pelos outros**, o sentido da **responsabilidade**, a **segurança** e o espírito de **iniciativa**, reconhecendo-se que as actividades específicas da Expressão Motora se realizam fundamentalmente em grupo (em cooperação/oposição), apresentando-se como terreno excelente para a **educação para a cidadania**.

1.4. Perfil do professor em Expressão Motora. Critérios de qualidade do comportamento didáctico

Nota: A cada um dos Itens do comportamento do professor corresponde um sistema de observação que pode ser usado pelo formador conforme o caso específico.

Instrução inicial

O professor *apresenta os objectivos da aula e estabelece relações com as aulas anteriores; apresenta os pré-requisitos necessários às novas aprendizagens, e realiza uma sinopse do conteúdo.*

Qualidade da informação

Revela *clareza e simplicidade* na linguagem utilizada com *ritmo e terminologia adequados*; a informação assume um grau de *interesse* elevado e o foco é dirigido aos aspectos relevantes, demonstrando *domínio da matéria*; a *duração da prelecção* é a absolutamente necessária.

Demonstração

Quando recorre à demonstração, escolhe o modelo adequado e coloca os alunos na posição ideal para assistirem, ao mesmo tempo que *identifica as componentes* críticas das habilidades a aprender, *reforçando positivamente o(s) modelo(s)* e *controlando a informação* transmitida.

Controlo activo da prática dos alunos

A posição que escolhe é a que lhe permite *uma visão geral da classe e circula pelo espaço* da aula variando os seus deslocamentos por forma a *estar próximo dos alunos com atenção constante à prática, estabelecendo interacções positivas e incentivos* para manter os alunos em prática; *aceita e utiliza as ideias* dos alunos, encorajando a *colocação de questões e comentários*; *revela entusiasmo* e utiliza frequentemente os nomes dos alunos.

Disciplina

Gere a disciplina apresentando as regras de conduta, reforçando os comportamentos apropriados, adequando a punição à falta; especifica a desaprovação.

Feedback

O reforço e correcção do desempenho dos alunos (*feedback*) é feito com frequência (dois a três por minuto), apresentando variabilidade conforme o objectivo, a direcção, a forma e o referencial; emite *feedbacks* predominantemente específicos.

Reflexão final

Ao terminar a aula, reúne os alunos e apela à reflexão, fazendo uma síntese sobre as principais aprendizagens realizadas, e sobre as ocorrências mais significativas da aula, reforçando os comportamentos adequados e reprovando os comportamentos desviantes.

1.4.1. Etapa de reflexão

Logo que termine a aula, o formador deve reunir com o professor para uma reunião de reflexão em que são discutidos os resultados da observação realizada pelo formador, procurando-se que o Professor assuma um papel ativo nessa reflexão. Deve evitar-se uma atitude prescritiva por parte do formador, dado que o objectivo desta reflexão é envolver e motivar o professor para a análise da sua prática, bem como criar as bases para uma *reformulação* da aula que acabou de ser dada.

1.4.2. Etapa de reformulação da aula

Após a reunião de reflexão, o professor é convidado a reformular a aula dada, concretizando novos *planeamento e realização*. O formador deve acompanhar este novo *ciclo formativo* em todas as etapas, realizando nova observação da aula e conseqüente reflexão conjunta.

Este Modelo de formação deve permitir a melhoria das *competências pedagógicas* do professor quanto ao *planeamento e realização*, mas sobretudo quanto à *capacidade de auto-avaliação e reflexão* sobre o seu próprio comportamento.

Este modelo de reflexão deve, igualmente, promover o *aprofundamento sobre as bases e os conceitos teóricos fundamentais* que a seguir se explicitam.

2. BASES E CONCEITOS TEÓRICOS FUNDAMENTAIS

2.1. O que é a área da Expressão Motora?

A Expressão Motora é uma área curricular fundamental para o desenvolvimento da criança, na medida em que lhe proporciona a vivência de experiências motoras diversificadas, contribuindo para a sua alfabetização motora e o seu enriquecimento nos planos físico, mental e social. É, por isso, peça fundamental do sistema educativo enquanto factor de melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar dos alunos.

2.2. Os conteúdos de formação em expressão motora obedecem a que condicionantes?

2.2.1. Condicionantes de natureza programática

A elaboração do programa partiu do princípio de que existem uma linguagem e um repertório motor universal que, não só caracterizam a humanidade, como são meios de comunicação entre os povos, independentemente das culturas que os identifiquem.

2.2.2. Condicionantes de natureza cultural e legal

No entanto, os conteúdos do programa também têm em consideração as particularidades da cultura e o quadro legal da República Democrática de São Tomé e Príncipe. Deste modo, foram tidos em conta os Programas de Expressão e Educação Físico-Motora do 1.º Ciclo do Ensino Básico em vigor em Portugal e os princípios estabelecidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 2/2003) da República Democrática de São Tomé e Príncipe.

2.2.3. Condicionantes relativas à estrutura do sistema educativo

O programa de Expressão Motora apresenta e organiza objectivos em termos de competências motoras a realizar por todos os alunos, no final de cada ano de escolaridade (do 1.º ao 6.º anos). Explicita os objectivos gerais, divididos em dois níveis, e os objectivos específicos distribuídos por domínios: perícia e manipulação, deslocamentos e equilíbrios, ginástica, jogos, percursos na natureza, actividades rítmicas e expressivas e desportos no 5.º e 6.º anos de escolaridade.

Os objectivos estão articulados em progressão, do 1.º ao 6.º anos, o que permite ao professor gerir a aplicação do programa, tornando-o flexível em função das características e do nível dos alunos e das condições materiais que a escola oferece. Sem prejuízo de o *Manual de Apoio ao Professor* vir a apresentar sugestões para autoconstrução de materiais pedagógicos alternativos, o programa de expressão motora explicita, desde já, algumas dessas sugestões, de forma a minimizar as carências que, neste domínio, ainda existem.

2.3. Qual é o programa de Expressão Motora?

O programa de Expressão Motora (aprovado oficialmente) apresenta os objectivos definidos em termos de comportamentos motores observáveis, sistematizando as habilidades motoras a adquirir pelos alunos nos primeiros seis anos do Ensino Básico.

Os objectivos do programa de Expressão Motora agrupam-se em dois grandes níveis: o nível da personalidade e valores e o nível das competências motoras.

Correspondem às preocupações permanentes que devem estar presentes em todo o Ciclo Básico, nas diversas situações educativas, independentemente do conteúdo ou do ano de escolaridade em que ocorram.

2.3.1. Nível do desenvolvimento da personalidade e dos valores

(Este nível compreende objectivos que são transversais a todas as áreas de conteúdo dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.)

Desenvolver: auto-estima; autoconfiança; autonomia; autocontrolo; criatividade; capacidade de iniciativa; empenho; afirmação da identidade; assunção de responsabilidade; cooperação/entregada.

2.3.2. Nível do desenvolvimento de competências motoras

(Os *objectivos* deste nível são comuns a cada um dos domínios em que se subdividem os *objectivos específicos*.)

Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas, da resistência geral, da velocidade de reacção simples e complexa, da flexibilidade, do controlo da postura, do equilíbrio dinâmico em situação de voo, de aceleração e de apoio instável ou limitado, do controlo de orientação espacial, do ritmo e da agilidade.

Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes actividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.

2.4. Princípios metodológicos a considerar na concretização da disciplina de Expressão Motora em ambiente escolar

Contributo da Expressão Motora (EM) para o desenvolvimento de competências transversais a outras áreas curriculares

1. As competências em EM adquirem-se pela prática de actividade física adequada às possibilidades e necessidades de cada aluno, em situações em que o esforço físico, a *descoberta* e o *desafio pessoal e colectivo* sejam uma constante.
2. A atitude de empenho, *perseverança*, *esforço* e *autodisciplina* imprescindíveis num processo de desenvolvimento em que o *aperfeiçoamento* e a *superação* são um desafio constante passa pela *autonomia* e a *responsabilidade* dos alunos na realização e na regulação da sua própria actividade.
3. É neste quadro que, na Expressão Motora, o *cumprimento de regras* assume grande importância em cenários diversos mas complementares.
4. Apesar da diversidade dos contextos de aprendizagem, as situações e os métodos de trabalho utilizados devem evidenciar sempre o *aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem*, apelando a uma *participação activa* em todas as situações de aula.
5. Um dos aspectos particulares do *desenvolvimento de estratégias cognitivas* ocorre, por exemplo, nas situações de jogo, que solicitam constantemente ao aluno a *adequação das suas acções à leitura que faz do jogo*.
6. O *relacionamento interpessoal e de grupo* assume importância vital nesta área, em que grande parte das realizações dos alunos devem ser colectivas. A qualidade deste relacionamento é uma das preocupações da Expressão Motora no Ensino Básico que está expressa nos princípios de organização das actividades educativas que assentam na promoção da *sociabilidade*.

2.5. Organização das situações de aprendizagem que integram as aulas. Princípios essenciais

As **situações de aprendizagem** são oportunidades de prática, organizadas para que todos os alunos tenham o máximo tempo de actividade motora significativa e especificamente orientada para o alcance das competências. A selecção das situações de aprendizagem deve obedecer aos seguintes princípios essenciais.

2.5.1. A actividade formativa deve ser tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário. Entende-se por actividade *global* a organização da prática do aluno segundo as características da actividade referente – *jogo, concurso, percurso, sequência, coreografia*, etc. Por actividade *analítica* entendemos a exercitação, o aperfeiçoamento de elementos parciais e críticos, das diferentes competências técnicas ou técnico-tácticas, em situações simplificadas ou fraccionadas da actividade referente.

2.5.2. Considerando as características, já referidas, dos processos de aprendizagem desta área curricular, a constituição dos grupos deve ser uma preocupação constante, na medida em que os alunos aprendem, em grande parte, na interacção que estabelecem com os outros. Assim, a actividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão colectiva (de conjunto,

interactiva) quanto possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário. Esta diferenciação é garante também da inclusividade, característica das aulas de Expressão Motora.

2.5.3. As situações de aprendizagem na Expressão Motora podem assumir **formas de organização** muito variada. No entanto, as situações que a seguir se enumeram são uma referência fundamental na organização do processo de ensino-aprendizagem.

2.5.4. O exercício individual é uma situação simples de aprendizagem ou aperfeiçoamento de acções técnicas e/ou técnico-tácticas das várias matérias dos programas. A sua construção deve considerar, sempre que possível, a associação de várias habilidades, de forma a aproximá-la do contexto da actividade referente. É o caso das situações de exercício nos jogos desportivos colectivos. Mesmo na ginástica, é fundamental que à aprendizagem de cada habilidade seja associada outra, de forma a garantir o seu encadeamento e facilitar a aprendizagem.

2.5.5. Os exercícios em grupo devem ser situações simples de aprendizagem ou aperfeiçoamento de acções técnicas e/ou técnico-tácticas em várias matérias do programa, com o propósito de valorizar atitudes de cooperação e entre-ajuda, ou quando a natureza das aprendizagens implica que a realização das situações ocorra necessariamente em grupo.

2.5.6. As sequências de habilidades e coreografias são situações de aprendizagem mais complexas que ocorrem. Nalguns casos, quando não são pré-determinadas pelo professor, exigem um trabalho prévio, do aluno ou grupo de alunos, de concepção da sequência ou da coreografia. Não se trata só da realização de determinadas habilidades, mas sim da composição de umas com as outras, o que faz realçar a importância da harmonia e da fluidez de movimentos. É o caso da sequência gímnica no solo ou na trave, ou da coreografia na dança e na ginástica acrobática.

2.5.7. As situações de jogo, típicas da aprendizagem dos jogos colectivos, estão dependentes da capacidade de os alunos “lerem o jogo”. A constituição dos grupos assume, nestas situações, uma importância decisiva garantindo que todos os alunos tenham a possibilidade de se evidenciar.

2.5.8. Nas situações de jogo simplificado procura-se retirar alguma complexidade às situações de jogo formal, reduzindo o número de jogadores e/ou reduzindo as dimensões do campo. Tão importante como estas modificações estruturais é a simplificação das regras, e da sua introdução gradual, iniciando com aquelas que são essenciais para que o jogo possa ser jogado.

2.5.9. As situações de exploração do movimento são típicas da dança em que os alunos, individualmente ou em grupo, combinam um conjunto de movimentos, locomotores e não locomotores, segundo um ritmo (musical ou outro) em que a expressão tem um relevo fundamental.

3. ESPECIFICIDADE DO DESENVOLVIMENTO DA GINÁSTICA E DOS JOGOS

3.1. Recomendações didácticas para o desenvolvimento da ginástica

O desenvolvimento das aprendizagens na ginástica e nos jogos requer alguns cuidados especiais, dada a complexidade das variadas formas de organização que devem ser adoptadas. Para além das preocupações com a segurança, deve haver especial atenção à inclusão de todos os alunos, evitando situações que possam pôr em risco o seu desenvolvimento psico-afectivo:

- Utilizar preferencialmente percursos e circuitos como formas de trabalho privilegiadas;
- Utilizar percursos quando se trate de aperfeiçoar ou consolidar habilidades já conhecidas dos alunos, permitindo manter a dinâmica específica desta forma de trabalho;
- Nos percursos, devem intercalar-se habilidades de famílias diferentes (ex. um salto, um equilíbrio, um enrolamento, etc.);
- Utilizar circuitos (com a sua característica estacionária) para a aprendizagem de habilidades novas ou complexas que requerem maior concentração dos alunos e/ou grande número de repetições sucessivas;

- Incluir nos percursos e circuitos tarefas de revisão e consolidação de habilidades já conhecidas do bloco de deslocamentos e equilíbrios;
- Quando o professor quiser introduzir uma nova habilidade, pode montar um circuito com habilidades já conhecidas, devendo colocar-se na estação em que ensina a nova habilidade;
- Tanto nos percursos como nos circuitos, o professor deve posicionar-se junto das situações que envolvam maior risco [ex. saltos no plinto (obstáculos), posições invertidas, enrolamentos na barra, etc.];
- As sequências de habilidades gímnicas, apesar de propostas apenas no 4.º ano, podem eventualmente começar a ser trabalhadas antes. No entanto, sendo uma forma mais exigente e elaborada de realização das habilidades que implicam a sua combinação com harmonia e fluidez de movimentos, só devem ser exigidas quando os alunos dominam cada uma delas isoladamente;
- É vantajoso que os alunos comecem por combinar as habilidades em pequenas sequências que irão sendo progressivamente mais complexas.

3.2. Recomendações didácticas para o desenvolvimento do bloco “jogos”

Na aprendizagem dos jogos, o professor deve assegurar-se que os alunos tenham um domínio básico das habilidades características do jogo, para que possam participar efectivamente nele.

- A formação de grupos/equipas deve ser normalmente efectuada pelo professor, evitando deste modo conflitos e perdas de tempo, a fixação de preferências entre os alunos e a rotulação dos alunos menos aptos que, naturalmente, seriam sempre os últimos a ser escolhidos pelos companheiros.
- O professor deve formar grupos homogéneos e/ou heterogéneos, consoante as suas intenções pedagógicas. Deve formar grupos ou equipas com alunos do mesmo nível de desempenho, assegurando uma maior igualdade de oportunidades de participar no jogo, e equipas heterogéneas oferecendo oportunidades aos alunos de conviverem com modelos superiores de execução e participação no jogo (os alunos mais hábeis).
- A dimensão do espaço de jogo e o nível de desempenho dos alunos devem determinar o número de jogadores por equipa.
- Nas sessões iniciais dos jogos de equipa, o número de jogadores deve ser reduzido – três ou quatro jogadores por equipa para facilitar a compreensão do jogo e permitir muitas oportunidades de prática.
- Nos jogos de equipa com bola, as equipas devem ter um número reduzido de jogadores, aumentando a participação de cada um dos alunos no jogo, simplificado o contexto do jogo e a intervenção do professor. Nas primeiras fases de aprendizagem deve insistir-se em jogos com dois ou três elementos por equipa, podendo este número aumentar até ao máximo de seis jogadores por equipa.
- Nos jogos de perseguição o número de jogadores por equipa depende essencialmente da dimensão do espaço de jogo.
- O professor, primeiro, deve explicar globalmente o jogo, focando o objectivo e as principais regras que o caracterizam, dando tempo para que os alunos experimentem e percebam a dinâmica do jogo.
- As regras devem ser explicadas de forma clara e precisa, e progressivamente introduzidas à medida que os alunos vão melhorando o seu jogo. Só depois de algum tempo de prática se deve introduzir novas regras e exigir o seu cumprimento.
- Só depois de os alunos perceberem o jogo e cumprirem as suas regras essenciais é que o professor se deve preocupar com os aspectos técnico-tácticos.
- Nos jogos em que existe a regra que proíbe o contacto físico entre jogadores, a sua aplicação deve ser rigorosa.
- A utilização de sinais que distingam as equipas (coletes, fitas ou camisolas de cor

diferente) ajuda a participação dos alunos no jogo e facilita a intervenção do professor.

- Os alunos devem habituar-se desde cedo a não discutir as decisões do árbitro, quer ele seja o professor, quer um colega.
- Nos jogos em que um aluno tem funções distintas dos restantes (tipo “Rei Manda”, “Macaquinho do Chinês”, etc.), o professor deve trocar frequentemente de funções para que todos os alunos passem por essa situação.

4. SÍNTESE DAS MODALIDADES DESPORTIVAS (2.º CICLO) CONFORME CONSTAM DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Capacidades Motoras: Resistência; Força; Velocidade; Flexibilidade; Coordenação
2. Modalidades Desportivas Individuais
 - 2.1. Ginástica Desportiva
 - 2.2. Atletismo
 - 2.3. Capoeira
3. Modalidades Desportivas Colectivas
 - 3.1. Jogos Tradicionais e Pré-Desportivos
 - 3.2. Futebol
 - 3.3. Voleibol
 - 3.4. Basquetebol
 - 3.5. Andebol
4. Actividades Rítmicas e Expressivas
5. Actividades de Exploração da Natureza

EXPLICITAÇÃO DOS CONTEÚDOS DAS ÁREAS DO PROGRAMA SUGESTÕES METODOLÓGICAS

MODALIDADES DESPORTIVAS INDIVIDUAIS

GINÁSTICA DESPORTIVA

1. Rolamento: à frente e à retaguarda
2. Rolamento à frente com membros inferiores afastados; rolamento saltado (salto de
3. “peixe” ou “anjo”)
4. Rolamento à retaguarda com membros inferiores afastados; rolamento à retaguarda
5. com membros inferiores juntos
6. Roda
7. Ponte
8. Avião
9. Salto de eixo; salto em extensão; salto entre mãos
10. Apoio facial invertido de cabeça/de braços
11. Apoio facial invertido para rolamento
12. Meia-volta (trave)
13. Esquema gímnico (combinações de habilidades)

ATLETISMO

1. Situações para treino de qualidades básicas aplicadas ao atletismo

1. *Skipping* baixo, médio (45 graus) e alto (90 graus) à frente, no mesmo lugar e com deslocamento, mantendo a verticalidade do tronco e o movimento dos braços.
2. Corrida saltada (*mini-steps*, *steps* médios e *steps* altos), sem ou com obstáculos baixos.
3. *Skipping* médio (joelhos a 45 graus) com deslocamento em percursos em curva, em forma de circunferência e oitos (inclinação do corpo para dentro da curva).
4. *Skipping* médio à frente com frequência: média – rápida – média – rápida...
5. Corrida lateral rápida com passadas cruzadas
6. *Skipping* alto com deslocação para a frente e para trás (2 m + 2 m)
7. Circuito tarefas de técnica de corrida intercaladas com outras habilidades do atletismo

2. Estafetas variadas

1. Corrida contornando uma marca
2. Estafeta – Saltar os adversários
3. Estafetas com objectos – Levar ou trazer
4. Corrida de estafetas com testemunho
5. Corrida por grupos de quatro a seis alunos uns atrás dos outros, a um determinado ritmo; ao sinal do professor, o último aluno faz uma aceleração passando para a frente da fila; mantendo o mesmo ritmo de corrida (pode haver variações no ritmo de corrida).
6. Realizar percursos de 250 m, onde 200 m feitos em regime de resistência e 50 m em marcha de recuperação, efectuando sem fadiga o maior número de percursos, com uma duração máxima de 8 minutos. O exercício pode ser realizado individualmente ou por pequenos grupos.

3. Corridas de velocidade

1. Corridas de 40 m com partida de pé (dois apoios) acelerando até à velocidade máxima, mantendo a máxima frequência de movimentos, realizando apoios activos sobre a parte anterior do pé, com extensão da perna de impulsão, tronco vertical e terminando sem desaceleração nítida na zona da meta.
2. Séries de corridas rápidas até 40 m, em formas jogadas, partindo de diversas posições, reagindo a diferentes estímulos visuais ou acústicos com forte empenho e elevada concentração na partida e na chegada.
3. Partidas de pé (dois apoios) – abertura sagital (um pé à frente do outro) conseguindo de modo sistemático adoptar a seguinte postura: apoios com calcanhares levantados, pernas flectidas, corpo inclinado à frente e braços em oposição.
4. Partidas baixas de blocos ou a simular blocos (três/quatro apoios), abertura sagital (um pé à frente do outro) conseguindo de modo sistemático adoptar a seguinte postura:
5. Apoios com calcanhares levantados, pernas flectidas, corpo inclinado à frente e braços em oposição. Arranca com elevação acentuada dos joelhos e elevada frequência de braços.
6. Séries de corridas 50 e 60 m, em competição, partindo da posição baixa ou alta, aplicando as regras dos sinais de partida: aos seus lugares (posição alta, próximo da linha de partida), prontos (posição intermédia) e apito (partida), respeitando o seu corredor de prova.

4. Corridas de barreiras

1. Corrida moderada transpondo obstáculos variados, a diferentes distâncias, mais e menos baixos e a ritmos variados.
2. Faz a acção anterior com salto, por cima de uma série de até 10 barreiras baixas (separadas cerca de 60 cm).
3. Fazer séries de corrida de cerca de 40 m com três a cinco barreiras (com alturas diferentes entre 30 a 50 cm) distanciadas 5 m, realizando três passadas (quatro apoios) entre as barreiras e mantendo por isso a perna de ataque.

5. Salto em comprimento

1. Séries de saltos a pés juntos lateralmente para um lado e outro por cima do banco sueco ou tronco.
2. Séries de saltos à corda a pés juntos e com uma perna de cada vez, no mesmo lugar e com deslocamento.
3. Séries de saltos sucessivos, chamada a um pé e recepção a pés juntos, com elevação e joelhos transpondo várias barreiras baixas ou obstáculos, dando passos entre elas.
4. Corrida moderada transpondo obstáculos variados mais ou menos baixos, mas largos, a ritmos variados (obstáculos a diferentes distâncias), definindo a posição de entrada com abertura sagital das pernas e mantendo a mesma perna de salto.
5. Fazer corrida de seis a oito passadas e saltar em comprimento a pés juntos, flectindo as

pernas e coordenando a acção dos braços com a acção das pernas, tentando acertar continuamente na zona de chamada com a perna de impulsão.

6. Salta em comprimento, praticando o jogo “Quem Salta mais Longe”. Com o auxílio de uma fita métrica, organizar grupos de alunos para medirem os saltos realizados pelos colegas, anotando-os em ficha própria.

CAPOEIRA

Nota: Considerando a fase experimental do programa dos 5.º e 6.º anos de escolaridade, a introdução desta área de conteúdo (capoeira) pretende dinamizar o debate sobre a sua importância, sobre os aspectos técnicos a desenvolver, bem como sobre as características dos agentes educativos responsáveis pela sua dinamização.

Definição e valor educativo

A Capoeira, de raiz genuinamente luso-afro-brasileira é uma mistura de luta, dança, ritmo, corpo e mente. A capoeira é considerada por muitos uma arte de lutar dentro da dança e de dançar dentro da luta. A capoeira é um jogo.

Caracteriza-se por um sistema de defesa e ataque que pode ser utilizada como arte, dança, ginástica, luta ou jogo, praticado individualmente, em duplas ou conjuntos, através de movimentos ritmados e constantes, com agilidade, flexibilidade, domínio de corpo, destreza corporal, esquivas, insinuações e quedas, fazendo uso de qualquer parte do corpo, em especial pernas, braços e cabeça.

Tem como movimento básico a ginga, sendo praticada com acompanhamento de instrumentos musicais, pertinentes nos padrões tradicionais das chamadas capoeira angola e capoeira regional, nas quais é indispensável o uso do berimbau.

A capoeira, enquanto modalidade da Educação Física, vem ocupando o seu lugar no conjunto das outras actividades, na ajuda da formação do homem contemporâneo. Apresenta-se com amplas possibilidades educativas, principalmente no que se refere à integração dos aspectos físicos, psicológicos e sociais.

A capoeira manifesta-se dentro de uma tradição de roda, e desenvolve-se dentro de um verdadeiro cerimonial. O capoeirista aprende a respeitar e manter tradições e a desenvolver sentimentos de amor, zelo, valorização e responsabilidade. Durante os treinos e jogos, todos são importantes: os jogadores, os tocadores, os cantores e os batedores de palmas. Na roda, o rodízio é constante nestas funções, valorizando igualmente todos, sem distinção.

As técnicas de base

Os três elementos básicos da movimentação na capoeira são:

1. A ginga: movimentação do pé;
2. A negativa e o rolê: movimentação no chão;
3. O aú: movimentação de cabeça para baixo.

Fundamentos da capoeira

A prática da capoeira desenvolve-se obedecendo aos seguintes parâmetros:

1. Movimentos rituais ritmados;
2. Ritmo ijexá regido pelo berimbau;
3. Disciplina e respeito pela tradição, pelos mais velhos e pelos companheiros;
4. Parceria;
5. Movimentos em esquiva, circulares e descendentes;
6. Dissimulação de intenção;
7. Alerta, calma, relaxamento e autoconfiança permanentes.

MODALIDADES DESPORTIVAS COLECTIVAS

JOGOS PRÉ-DESPORTIVOS

Recomenda-se que o professor aplique os jogos adoptados nas sugestões metodológicas dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, de modo mais intensivo no início do ano lectivo, como forma de iniciação dos alunos à aprendizagem de habilidades colectivas.

Durante as restantes aulas o professor deve voltar a aplicar esses jogos combinados com as outras modalidades desportivas.

No entanto, nas sugestões relativas a futebol, basquetebol, voleibol e andebol já se integraram alguns jogos pré-desportivos.

FUTEBOL

Recepção, controlo, domínio e condução de bola e remate.

Futebol de 5 ou 7.

VOLEIBOL

Situações de jogo reduzido

Gestos técnicos, deslocamentos, passe, manchete e serviço por baixo

1. Manipulação de bola

Tocar a bola de diversas formas acima da cabeça, com uma ou as duas mãos, abaixo da linha de ombros e com o antebraço esquerdo, o direito ou ambos, sequência de toques com várias partes do corpo, etc.

Em pares:

- a) Jogar frente a frente com ressalto da bola no solo;
- b) Jogar frente a frente com duplo toque (auto-passe /passe);
- c) Sustentar a bola realizando, entre os dois, o maior número de toques em passe;
- d) Utilizando a rede ou o elástico, jogar 1 x 1 em campo de dimensões reduzidas, com utilização de regras simples e adaptadas.

2. Abordagem à manchete

- a) Lançar a bola ao ar, fazê-la ressaltar no solo e, de seguida, pará-la em posição de manchete;
- b) Lançar a bola ao ar, fazê-la ressaltar no solo e de seguida, executar um toque em posição de manchete dando continuidade ao exercício;
- c) Lançar a bola ao ar, fazê-la ressaltar no solo e executar duas manchetes consecutivas, voltando de seguida a ressaltar no solo, permanecendo neste exercício até perder;
- d) O mesmo exercício, aumentando ao número de manchetes consecutivas.

Em pares:

- a) Fazendo ressaltar a bola no solo e, seguidamente, jogá-la para o colega em manchete;
- b) Jogar por cima da rede ou do elástico: jogo 1 x 1 com pontuação e utilização de regras simplificadas e adaptadas, utilizando só a manchete (é permitido jogar a bola após o ressalto no solo).

3. Abordagem ao serviço por baixo

- a) A partir da posição fundamental média e de um destacamento correcto dos apoios, executar a acção de serviço batendo na própria mão, orientando correctamente o braço de batimento;
- b) Frente-a-frente com bola a uma distância curta; realiza o serviço por baixo, tentando dirigir a bola com o máximo de precisão para o parceiro;
- c) Tentar acertar num alvo (desenhado na parede ou colocado no solo – arco de ginástica) com o mínimo de erro possível: competição por pontos;

- d) Utilizando a rede ou o elástico realizar o serviço dirigido ao parceiro;
- e) Frente-a-frente, um aluno executa o serviço por baixo dirigindo a bola para o parceiro que (se possível) a recebe em passe ou em manchete (10 vezes cada e troca).

4. Com bola (na rede)

- a) Em pares: colocados frente a frente, jogam a bola entre si em passe, executando cada qual um autopasse;
- b) O mesmo exercício, executando automanchete/passe;

5. Jogo 3 x 3: Campo 6 x 6 m. Jogo formal: utilização de todos os gestos aprendidos sem limitações às regras.

BASQUETEBOL

- Em situação de jogo 3 x 3 em meio-campo ou 5 x 5 em campo inteiro.
- Receber a bola com as duas mãos e assumir uma posição de enquadramento frontal com o cesto, tentando ainda observar o conjunto da movimentação dos jogadores de acordo com a sua posição.
- Lançar na passada se não tem adversários entre ele e o cesto.
- Lançar em apoio se está a curta distância e com adversários entre ele e o cesto.
- Driblar se tem espaço livre à sua frente para progredir ou para ultrapassar um adversário directo aproximando, deste modo, a bola do cesto.
- Passar a bola com segurança a um companheiro desmarcado, de preferência àquele que estiver isolado e/ou em posição mais ofensiva.
- Depois de passar a bola correr em direcção ao cesto para receber a bola mais à frente.
- Desmarcar-se oportunamente criando linhas de passe ofensivas, mantendo uma ocupação equilibrada do espaço.
- Assumir de imediato uma atitude defensiva marcando o seu adversário directo, colocando-se entre este e o cesto (defesa H x H), quando a sua equipa perde a posse da bola.
- Participar no ressalto sempre que há um lançamento, tentando recuperar a posse da bola.
- Aceitar as decisões da arbitragem e tratar com iguais cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando acções que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo.

1. Jogo de cinco passes: Grupos 5 x 5, a jogar num quarto do campo, com uma bola. Passar a bola entre os elementos da equipa, tentando realizar cinco passes seguidos. A outra equipa tenta interceptar a bola para poder marcar. A cada cinco passes marca-se um ponto e passa-se a bola para a outra equipa.

2. Exploração da actividade: Circuito com duas estações (cinco alunos por estação). O grupo de cinco alunos “muda” de estação ao sinal do professor.

- a) Passe/recepção;
- b) Drible/lançamento em apoio.

3. Bola ao capitão

4. Passe e corte 2 a 2.

5. Dispor os alunos em círculo 5 x 2. Os alunos que formam o círculo fazem passes entre si. Os dois alunos interiores tentam interceptar a bola. O aluno que o consiga fazer troca com o passador que perdeu.

6. Exploração da actividade: situação de grupos de 5 x 5. Colocar equipas de cinco jogadores de ambos os lados do campo, iniciar o jogo com bola ao ar. O jogo é arbitrado por um ou dois alunos.

ANDEBOL

Passe, recepção, deslocamentos, remate

- Conhecer o modo de actuação do guarda-redes
- Desmarcações

1. Exercícios de remate em circuito

Os alunos estão distribuídos por dois grupos, onde executam drible, contornando e saltando obstáculos e finalizando com remate em apoio e em suspensão, trocando de grupo no fim de cada exercício.

2. Jogo de passes

Duas equipas formadas por cinco ou sete elementos, com uma bola num espaço limitado. Os jogadores de uma equipa (X) tentam fazer 10 passes consecutivos entre si, somando pontos, sem que a bola seja interceptada pelos jogadores da outra equipa (O), ou perdida por mau passe ou má recepção.

3. Situação de jogo reduzido (4 x 4), condicionado e em campo reduzido: sem drible; só passe picado.

4. Jogo da rabia

5. Exercício em grupos de cinco alunos, com uma bola (podem formar-se grupos com mais elementos).

6. Jogo “Passe ao Pivô”

7. “Jogo do Mata”

8. Jogo “Mini-Andebol” (Num campo reduzido, duas equipas de quatro elementos têm como objectivo marcar ponto derrubando o cone que está na baliza do adversário, só o podendo fazer se rematarem atrás da linha de área de baliza. A progressão da bola só pode ser efectuada através de passe picado, não podendo devolver ao mesmo, cada jogador pode dar três passos em posse de bola.)

9. Situação de jogo (5 x 5) em campo reduzido.

ACTIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS

Neste capítulo o professor deve procurar divulgar e valorizar diversas formas de movimento rítmico-expressivo, levando os alunos a identificar e reproduzir técnicas básicas de alguns tipos de dança. Devem ser ensinadas as danças regionais bem como rodas cantadas.

Em relação a estas últimas, sugere-se que se dinamizem as rodas cantadas propostas no manual dos 3.º e 4.º anos, para além de outras que o professor conheça.

ACTIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DA NATUREZA

- Integrar habilidades motoras (trepar, correr, saltar, etc.) no contacto com a Natureza e em conformidade com as respectivas características.
- Aplicar o sentido de orientação no espaço, em clima de descoberta.
- Respeitar as regras de segurança e de preservação do meio ambiente.

Sugestões de actividades:

- Percursos e jogos de orientação em corrida e em marcha;
- Campismo, montanhismo, e outros.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Godinho, M.; Mendes, R.; Melo, F. & Barreiros, J. (2002). *Controlo Motor e Aprendizagem: Fundamentos e Aplicações*. 2.^a edição. Lisboa: UTL-FMH.
- Godinho, M.; Mendes, R.; Melo, F.; Matos, R. & Barreiros, J. (2005). *Controlo Motor e Aprendizagem: Trabalhos Práticos*. 2.^a edição. Lisboa: UTL-FMH.
- Mesquita Guimarães, A. (1996). "A investigação no ensino e na formação de professores". *Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*. Vol. I. (131-140)
- Mesquita Guimarães, A (1997). "A formação de professores de Educação Física no Ensino Superior Politécnico". *Actas do Encontro Nacional de Associações Distritais de Professores de Educação Física*. Edição ASA. (42-46)
- Mesquita Guimarães, A & Carreiro da Costa, F. (1999 a). "Caracterização do pensamento e da intervenção pedagógica de estudantes de Educação Física do Ensino Superior Universitário e Ensino Superior Politécnico". Tese de doutoramento. CDI / UTL – FMH.
- Mesquita Guimarães, A. (1999 b). "Impacto da pré-socialização na formação de professores de Educação Física". *Revista ESES Escola Superior de Educação de Santarém*. Vol 10(147-159)
- Mesquita Guimarães, A (2003). "Um corpo feliz. A Educação Física nas primeiras idades. É urgente mudar de modelo". *Actas do I Encontro, O Corpo*. ESE de Santarém.
- Mesquita Guimarães, A. (2005 a). "Especificidade da intervenção pedagógica da Educação Física nas primeiras idades. Contributo para a definição de um modelo axiológico de intervenção". *Actas do III Colóquio CIDINE: Transversalidade em Educação e Outras Formações*. ESE, Santarém.
- Mesquita Guimarães, A. (2005 b). "Síntese dos modelos de intervenção em Educação Física. Contributo para a definição de um novo paradigma". *Cadernos Museológicos* n.º 199. Museu do Jogo e da Educação de Infância. ESE de Santarém.
- Mesquita Guimarães, A. (2008). "Educação Física nas primeiras idades. Reconhecer a criança como sujeito". *Revista ESES*. Vol 1 Cosmos.
- Schmidt, R. A. (1993). *Aprendizagem e Performance Motora: Dos Princípios à Prática*. São Paulo: Ed. Movimento.

PARTE III – ESPECIFICIDADES DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

EXPRESSÃO DRAMÁTICA

1. Introdução

Este documento pretende servir de orientação para a actividade dos formadores incumbidos da formação contínua de professores no âmbito do ensino da Expressão Dramática da 1.^a à 4.^a classes, na República Democrática de São Tomé e Príncipe, tomando por base as orientações programáticas para o ensino das Expressões em São Tomé e Príncipe. Inicialmente apresentam-se algumas bases e conceitos fundamentais para o trabalho em Expressão Dramática, dá-se relevo ao papel do professor nas actividades de Expressão Dramática e à organização do espaço de trabalho. Apresentam-se de forma sucinta os domínios da Expressão Dramática no Ensino Básico da 1.^a à 4.^a classes como base para o trabalho a desenvolver em formação contínua. Aborda-se a temática da planificação da acção do docente, apresentando uma estrutura básica para a programação das actividades e a organização do espaço de trabalho, bem como a apresentação do conceito de indutor em Expressão Dramática, como pontos de partida importantes para a planificação das actividades dramáticas e para o processo de criação.

Apresentam-se formas de avaliação dos alunos e do processo de ensino quer relativamente ao trabalho realizado com e pelas crianças, quer na formação contínua de professores.

Finalmente apresentam-se algumas sessões-tipo em Expressão Dramática, quer no trabalho com as crianças, quer em formação contínua de professores, e uma bibliografia sucinta a partir da qual formadores e formandos poderão actualizar os seus conhecimentos na área da Expressão Dramática e do Teatro.

2. A Expressão Dramática na educação

A arte é cognição que tem na sua base os afectos e os sentidos. A arte contribui para o refinamento dos sentidos e o alargamento da imaginação, potencializando a cognição, que é o processo através do qual o organismo toma consciência do seu meio ambiente. As expressões artísticas nas quais se integra a Expressão Dramática são por isso contributos essenciais para alcançar os objectivos gerais de qualquer processo educativo que pretenda o desenvolvimento do ser humano.

A Expressão Dramática permite a aprendizagem específica de uma linguagem artística, a linguagem dramática ou teatral, que pode ser usada associada a outras linguagens artísticas em processos interdisciplinares.

Experienciar situações de representação dramática pressupõe exercitar capacidades/processos inerentes ao desenvolvimento de múltiplas inteligências.

Para além do desenvolvimento pessoal, a Expressão Dramática contribui para o desenvolvimento cultural do indivíduo, entendendo-se a arte como processo e como produto, valorizando-se o processo mas não se desvalorizando a estética.

Nas actividades de Expressão Dramática, a criança desenvolve capacidades de expressão e comunicação, apropria-se da linguagem elementar da Expressão Dramática e do Teatro, integra diferentes áreas de expressão, em actividades em que explora as possibilidades motoras e expressivas do corpo, as possibilidades expressivas da voz, lê e comunica oralmente, recria o espaço e os objectos, manipula fantoches, constrói e manipula adereços e cenários, constrói textos dramáticos e guiões cénicos, utiliza tecnologias da informação e da comunicação, experimenta, frui, pesquisa participa na concepção, no planeamento, na realização e na avaliação de projectos teatrais, expressa e justifica opiniões pessoais. No jogo teatral, a criança combina o jogo simbólico, o faz-de-conta, com a prática e a consciência da regra do jogo livremente estabelecida e aceite, estabelecendo com as outras crianças uma relação de trabalho que conduz ao exercício artístico colectivo.

São tendências contemporâneas preponderantes na Expressão Dramática na educação a articulação com a história e a estética do teatro.

Entende-se hoje que a aprendizagem dos conhecimentos artísticos deve partir da inter-relação entre a criação ou seja o fazer artístico, a leitura da obra de arte, e a sua contextualização com o estudo da informação histórica.

A criança é ao mesmo tempo jogador e receptor na aprendizagem da linguagem dramática.

É igualmente tendência preponderante na expressão dramática na educação compreender o ambiente educativo em face da realidade sócio cultural na qual as crianças se inserem, atender às suas experiências pessoais e emocionais favorecendo a espontaneidade numa representação corporal consciente, sem imitação ou cópia. Nas actividades de expressão dramática a criança põe em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores, progredindo em simultâneo no seu relacionamento pessoal. Praticando a vida em situações fictícias, a criança faz funcionar estruturas interiores emocionais de extrema importância.

A Expressão Dramática para além do contributo essencial para o crescimento intelectual, físico, emocional e social da criança, contribui para a literacia em artes, desenvolvendo na criança a capacidade de comunicar e interpretar significados usando a linguagem teatral ou assistindo a produções teatrais, num mundo cada vez mais mediatizado e onde as produções artísticas são cada vez mais e chegam a cada vez mais pessoas através da televisão da internet, etc., num mundo que cada vez mais exige o domínio de literacias múltiplas.

3. A Expressão Dramática na formação contínua do professor do Ensino Básico

O professor do Ensino Básico deverá identificar e usar as possibilidades dos elementos plásticos e sonoros da linguagem teatral e compreender o benefício cultural e social que vem das artes. Na sua formação ao longo da sua vida profissional deverá preocupar-se em experienciar momentos de criação, de fruição e de apreciação de actividades teatrais vivenciando a sua actualização.

O uso da linguagem artística dramática deverá ser feito nas diversas situações de formação, em produtos criativos concebidos, organizados e partilhados colectivamente.

A competência do professor deverá ser entendida como saber em acção, supondo literacia artística e estética, embora sem a pretensão da exigência dos profissionais de teatro. Deverá sim preocupar-se em conhecer a arte e os processos artísticos, numa atitude investigativa conducente a compreender o lugar das linguagens artísticas no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

Na formação contínua deverá o professor experienciar:

- a pesquisa e organização de dados;
- a prática reflectida do uso dos elementos da linguagem teatral em sequências de actividades exploratórias e de representação dramática;
- a pesquisa bibliográfica e a organização de dados teóricos conducentes à concretização de trabalhos escritos temáticos, debates, registos, e organização de dados que são recurso nas actividades práticas.
- para além da compreensão da importância das actividades de Expressão Dramática no contexto pedagógico, deve o professor preocupar-se em manter o contacto com trabalhos artísticos.

4. A Expressão Dramática – Bases e conceitos teóricos

Cada uma das áreas artísticas oferece uma linguagem específica que permite ao indivíduo exteriorizar imagens interiores fruto das percepções, sensações e emoções que experimenta no contacto com o mundo exterior. Na Expressão Dramática a exteriorização das imagens interiores opera-se ao “pôr em acção”, isto é, representando através do corpo e da voz personagens e suas acções em situação de interacção.

A Expressão Dramática na educação concretiza-se em actividades práticas, apoiadas numa base teórica, ou seja, num conjunto de conceitos e teorias. Permite vivenciar aprendizagens que conduzam ao fortalecimento da identidade pessoal e social do formando e ao desenvolvimento de competências artísticas teatrais, dizendo respeito ao mesmo tempo ao desenvolvimento pessoal e à sensibilização para as práticas artísticas.

A apreciação estética, a contextualização, o saber-fazer teatral autónomo devem ocupar posição privilegiada na acção educativa, que deve contemplar também as noções-base apresentadas por Gisèle Barret (1991): o lúdico – a pedagogia pelo jogo, a procura do prazer pela acção; o processo – a valorização do que se passa enquanto se exerce a actividade do jogo; a polissemia, ou seja as respostas diferentes, variadas e muitas vezes inesperadas e desconhecidas, recusando um saber único e esperado.

4.1. O jogo, o jogo dramático ou teatral e a dramatização

As actividades de Expressão Dramática assentam no jogo. Os jogos são baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser resolvido é o objecto do jogo. *As regras do jogo teatral incluem a estrutura dramática (onde, quem, o quê) e o objecto (foco), mais o acordo de grupo* (Spolin, 2001, 12). A imensa multiplicidade existente e o sucesso dos jogos nas diferentes sociedades humanas significam que estes correspondem a atitudes profundas no ser humano. Na escola os jogos realizados na classe ou na turma tornam-se jogos socializados e pedagogicamente exploráveis.

Em Expressão Dramática estão presentes:

- **Os jogos de exercícios ou jogos funcionais**, jogos que permitem à criança ter prazer na realização dos movimentos do corpo e da voz que vai descobrindo (exemplo: caminhar batendo palmas e batendo os pés, fazendo sons vocais, alternando e/ou sobrepondo os sons do corpo e os vocais);
- **Os jogos simbólicos/jogos dramáticos**, jogos de imitação que permitem à criança imitar o mundo exterior através da expressão corporal e da expressão vocal, assimilando-o, acomodando-se a ele (exemplo: imitar a chuva, os trovões, os raios, o vento, as ondas do mar, imitar andares das pessoas, vozes, etc.);
- **Os jogos dramáticos ou teatrais**, jogos usados tanto no contexto educativo como na preparação de captões, variando a abordagem crítica que é aplicada durante as avaliações. Enquanto o jogo de “Faz-de-Conta” espontâneo da criança é um jogo egocêntrico, o jogo dramático ou teatral é um jogo socializado. Permite à criança desenvolver o sentido da cooperação. As acções surgem da relação com o outro.

Nos jogos propostos, as crianças exploram, interagem, procuram respostas.

Nas actividades propostas deve haver correspondência entre as capacidades e os interesses das crianças e as expectativas do currículo e os métodos de ensino (exemplo: representar improvisando cenas passadas em família, na rua, no mercado, na escola, etc.).

- **A dramatização**, jogo em grupo em que as crianças, através da linguagem dramática, contam algo mas em que o desenrolar da acção é previamente combinado e preparado, exigindo partilha e estruturação com sequência de acções, cenários, adereços, etc. Inclui várias etapas, desde a preparação à criação e à retroacção ou análise do que foi realizado (exemplo: fazer uma representação de um conto tradicional (dramatizar o conto); fazer uma representação do Tchiloli, representar uma história criada pelo grupo, etc.).

4.2. Factores fundamentais constitutivos do jogo dramático e da dramatização

A ficção – invenção e deslocação em relação à realidade do quotidiano. Permite a satisfação da necessidade que o ser humano tem de se experimentar no mundo da fantasia, a oportunidade de experienciar situações que lhe são vedadas no mundo real.

A imitação – reprodução utilizando o corpo e a voz de pessoas, animais, coisas, gestos, atitudes, etc.

A imitação é diferente de pessoa para pessoa, dependendo da forma de observação, execução e expressão de cada um.

A mímica – é a representação, a expressão de acções e sentimentos apenas através do corpo, sem o uso da palavra.

A improvisação – acções espontâneas sem ensaio obedecendo a uma orientação, os jogadores agem espontânea e livremente sem texto escrito a partir de temas dados.

Brainstorming – em expressão dramática, consiste num processo de produção livre de ideias e na sua selecção com vista a criar histórias ou desenvolver temáticas para concretizar dramatizações.

O lúdico – a expressão dramática é uma actividade lúdica, é uma actividade natural que permite experimentar uma variedade de papéis sociais.

O descanso – um afastamento em relação às tensões e às lutas da existência real – tempo em que se escapa às pressões do quotidiano. A pessoa que joga situa-se simultaneamente no descanso e no trabalho.

A exploração – explorar o mundo, medir-se com ele, vencer um obstáculo substituto da realidade.

O jogo colectivo e a socialização – na prática da expressão dramática é recorrente o trabalho em pequenos grupos, permitindo e estimulando a comunicação, a relação social. Em conjunto as pessoas experimentam situações de cooperação, de interajuda, lidam com identidades e diferenças.

A concepção/realização de um produto – a procura de um resultado exige a organização racional dos meios apropriados para o conseguir.

O uso de várias linguagens – a apropriação da linguagem dramática e o uso de outras linguagens, como a escrita, a plástica, a musical, etc.

4.3. O teatro

O teatro, usando a linguagem dramática, preocupa-se com a realização de espectáculos que, com os constrangimentos próprios do espectáculo, com as suas normas específicas, pressupõem a presença de um público.

A palavra “teatro” pode referir-se:

- **Ao espaço arquitectónico** onde se realizam espectáculos teatrais e que integra: o espaço cénico, o espaço onde os actores representam; o espaço onde os espectadores assistem ao espectáculo; os bastidores, que são os espaços onde os actores se preparam e esperam o momento de entrar em cena, onde se guardam adereços, cenários, etc.;
- **À arte de representar**, que engloba o trabalho de representação dos actores, a concepção e a organização do espectáculo pelo encenador, a criação dos cenários pelo cenógrafo ou dos figurinos pelo figurinista, etc.
- **À escrita de obras literárias** pelos dramaturgos, para serem representadas.

4.4. Componentes da linguagem dramática

Os elementos principais da linguagem dramática ou teatral respondem a: o quê? Quem? Onde? E são os seguintes.

A acção – que consiste na actuação das personagens. A estrutura da acção é constituída por:

- **exposição**: apresentação das personagens e dos antecedentes da acção;
- **conflito**: sucessão dos acontecimentos que constituem a acção teatral;
- **desfecho**: desenlace da acção.

As personagens: agentes da acção. Pessoas, outros seres ou coisas que agem e interagem criando situações diversas.

O espaço: local onde decorre a acção.

Outros componentes da linguagem dramática:

A fábula – a história contada segundo a ordem cronológica dos acontecimentos, que relata o que acontece, quem são as personagens, o que pretendem, o que as impede, quando acontece a acção, onde se desenrola a acção.

O jogo dos actores – o lugar em cena das personagens, como representam, como usam o corpo e a voz, como se relacionam.

O espaço cénico – o espaço onde se desenrola a acção.

Os cenários – conjunto de elementos que constroem/definem o espaço cénico.

Os figurinos – o guarda-roupa das personagens.

Os adereços – objectos usados em cena mas que não fazem parte dos cenários (ex: objectos usados pelos actores, um relógio de parede, uma jarra de flores, etc.).

A maquilhagem ou caracterização – pintura, disfarce, para representar a personagem.

A máscara – objecto que o actor usa sobre o rosto e que pode ter múltiplos aspectos e significados.

As marionetas – bonecos que são manipulados, usados em pequenos diálogos, na representação de histórias, etc. Podem ser de vários tipos e formas. As marionetas são normalmente manipuladas com varetas e cordéis; as marionetas de luva são os **fantoches** ou **robertos**.

Sombras (sombras chinesas) – resultam da projecção do próprio corpo ou de silhuetas recortadas em cartão ou outro material, usadas como suporte para as actividades de dramatização. Exigem uma fonte de luz e um ecrã onde se projectam as sombras.

Luminotecnia – o uso das luzes em cena.

Sonoplastia – o uso dos sons em cena.

Encenação – concepção e organização de todos os elementos do espectáculo pelo encenador.

4.5. O texto dramático

As dramatizações em contexto educativo não têm de ter por base um texto teatral e muito menos segui-lo à risca. Mas o texto dramático pode também ser uma boa base de trabalho.

O texto dramático apresenta uma listagem inicial das personagens que fazem parte da peça. É composto pelas falas das personagens, indicando o nome das personagens antes de cada uma das suas falas. Muitas vezes dá indicações sobre o cenário, o guarda-roupa e adereços, ou sobre a movimentação das personagens, os seus gestos e atitudes, a entoação das palavras, etc.

O texto dramático apresenta:

- **a exposição** – a apresentação das personagens e dos antecedentes da acção;
- **o conflito** – o conjunto de peripécias que fazem progredir a acção;
- **o desenlace** – o desfecho da acção.
- **a dramaturgia** consiste na leitura e na interpretação do texto dramático.

4.6. O processo de criação dramática – dramatização

O processo de criação dramática a vivenciar pelos grupos de crianças deve seguir:

1. Uma ideia matriz a partir de um indutor;
2. Ideias operativas;
3. Estrutura da obra – negociação de ideias para delinear a estrutura da obra, do seu texto, das linguagens artísticas convocadas;
4. Ensaaios;
5. Apresentação;
6. Reflexão final.

Guia de instruções para a dramatização

- Definição das personagens que encarnarão.
- Definição do princípio e do fim da representação.
- Definição do enquadramento do espaço em que o jogo será apresentado.
- Definição do lugar do público.

A dramatização deve dar resposta às questões:

- Quem são as personagens?
- O que lhes acontece?
- Onde e quando se desenrola a acção?

A composição cénica – ou como se cria a dramatização

A composição cénica é a elaboração, ou tradução, do imaginário criativo, que se manifesta no corpo cénico, produzindo e expressando-se em movimentos estruturados.

A composição cénica tem três eixos fundamentais:

- **O corpo cénico** – o jogador/actor toma as posturas, andares, vozes das personagens que encarna;
- **O movimento estruturado** – o movimento em cena não é real, é representação, deve ser trabalhado de forma a ser bem perceptível para o público.
- **O imaginário criativo** – as situações vivenciadas na dramatização não são reais; são fruto do imaginário materializado em situações concretas em forma de representação em que se usa o corpo e a voz.

5. O papel do professor em Expressão Dramática

Cabe ao professor a tarefa de contextualizar a linguagem teatral no desenvolvimento da criança, concentrando-se nos aspectos metodológicos, o que acontece e como acontece dentro da sala de aula.

O professor é um criador de situações e um observador que deve seguir atentamente as situações criadas pelos alunos, motivando a sua participação e o seu empenho. Deve proporcionar um clima em que a criança se sinta à vontade para expressar a sua espontaneidade criativa, sem inibição ou constrangimentos, criar um clima de alegria, de empatia e compreensão mútua, cultivar o sentido de criatividade e iniciativa, de participação, de interactividade e autonomia.

O professor deve propor, orientar e encorajar os alunos a participarem activamente na actividade, fazer registos escritos e observações, observar e registar os perfis de envolvimento dos participantes em situação de criação dramática, reflectir com todo o grupo no final de cada actividade ou no final de todas as actividades. Deve promover projectos de pesquisa em artes, de recolha e tratamento de informação. Deve estimular os alunos a procurarem soluções originais e diversificadas para os problemas apresentados. Deve proporcionar o conhecimento de manifestações teatrais nacionais e internacionais. Deve proporcionar o contacto com profissionais do teatro, organizar visitas de estudo a salas de espectáculo, a espectáculos, a ensaios de grupos de teatro, incentivar a organizar um arquivo de documentação teatral com cartazes dos espectáculos, programas, críticas, etc.

Deve proporcionar o contacto com diferentes culturas artísticas de diferentes povos e diferentes épocas, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência multicultural e para o alargamento das referências culturais e estéticas.

6. Organização do espaço de trabalho

As actividades de Expressão Dramática poderão ser desenvolvidas na própria sala de aula ou no espaço exterior da escola, devendo procurar-se criar um espaço amplo onde as crianças se movimentem facilmente e que permita a colocação e a manipulação de pequenas estruturas necessárias para os cenários, as sombras, etc.

7. Objectivos gerais em Expressão Dramática

A prática da Expressão Dramática na educação tem como objectivos fundamentais:

- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação;
- Estimular as capacidades criativas;
- Desenvolver as competências interpessoais fundamentais;
- Aprofundar o conhecimento de si próprio;
- Desenvolver a literacia artística/teatral;

Para a definição de objectivos (Landier, 1994, 13) privilegia cinco acentuações:

- A expressão (oral, corporal);
- O imaginário e a criatividade;

- A comunicação;
- A confiança em si;
- A abordagem cultural.

Oral – Em jogos verbalizados e em dramatizações, em discussões e em retroacção, o aluno adapta-se a diferentes situações de uso da fala enriquecendo a sua expressão oral.

Corporal – O corpo é instrumento privilegiado nos jogos teatrais, permitindo estes um apuramento do esquema corporal.

O imaginário e a criatividade – A imaginação é uma característica distintiva da inteligência humana; a criatividade é a aplicação da imaginação – na Expressão Dramática o aluno explora e questiona o real mas em situações fictícias exigidas à imaginação e permitindo o desempenho da criatividade.

A comunicação – As actividades de Expressão Dramática, realizadas a maior parte das vezes em pequeno ou em grande grupo, desenvolvem o sentido da acção colectiva, da partilha, permitindo o conhecimento do outro.

A confiança em si – A prática das actividades dramáticas tem muitas vezes um efeito libertador, permite o aperfeiçoamento da comunicação intrapessoal, “restaurando a autoconfiança [...]”. (Landier, 1994, 15).

A abordagem cultural – Diferentes abordagens culturais podem ser realizadas em Expressão Dramática, desde o conhecimento das componentes da linguagem teatral à abordagem de textos dramáticos, à descoberta de espectáculos teatrais, ao contacto com profissionais do espectáculo, etc.

8. Domínios da Expressão Dramática no Ensino Básico da 1.ª à 4.ª Classes

Corpo

- Postura – movimento e acção – expressão corporal

Sons

- Sons e movimento – sequências de sons – bandas sonoras

A voz humana:

- Aparelho fonador – respiração – diafragma

A oralidade:

- Dicção – prosódia – leitura expressiva – improvisação oral

Espaço

- Ocupação do espaço – organização do espaço – recriação do espaço

Objectos

- Manipulação de objectos – recriação de objectos – manipulação de marionetas, fantoches, máscaras e sombras

Jogo dramático e dramatização

- Improvisação: individual, a dois, em pequeno grupo – dramatizações a partir de temas, de histórias, de situações simples, etc.

Teatro

- Cena ou espaço cénico – acção dramática – texto dramático – actores e personagens – encenador
- Público – figurinos ou guarda – roupa – maquilhagem – caracterização – luz – som
- Formas de teatro tradicionais nacionais: Dança Congo, Tchiloli, São Lourenço, etc.

8.1. O indutor em Expressão Dramática

O professor deve definir o indutor, ou seja o instrumento auxiliar que serve de pretexto para jogar (Landier, 1994) e colocar uma condição ou condições performativas.

Os indutores podem ser vários: objecto, imagem, som, personagem, texto, obra de arte, acontecimento.

8.2. Princípios de planeamento e progressão pedagógica

A planificação das actividades deve ter em atenção:

- O desenvolvimento de relações significativas;
- O reforço do pensamento crítico em actividades finais de avaliação/reflexão.

As actividades devem contemplar as acentuações privilegiadas por Landier (1994): percepção, afectividade, motricidade, vocal/verbal, dramatização (podendo-se trocar a ordem, saltar etapas, etc.).

- **Percepção** – fase de exploração sensorial.
- **Afectividade** – período de relacionamento com a afectividade.
- **Motricidade** – um emprego da motricidade.
- **Vocal/verbal** – uma abordagem vocal e verbal.
- **Dramatização** – um tempo consagrado à exploração global e à dramatização.

O professor deve definir o indutor, e em seguida definir as actividades a propor na sessão partindo do indutor.

A definição das actividades para cada sessão deve contemplar as três etapas principais:

- **Aquecimento** – trabalho de aquecimento muscular e de articulações.
- **Actividades** – trabalho preferencial em pequeno grupo.
- **Encerramento** – partilha de sentimentos no grupo, reflexão partilhada sobre as actividades realizadas (o que resultou bem, o que poderia ser melhorado, etc.).

Normalmente estabelecem-se cinco grandes grupos de exercícios (Solmer, 2003: 358):

- **De preparação e aquecimento** – exercícios de sensibilização inicial do corpo, pequenas concentrações iniciais, aquecimento muscular, exercícios das articulações, etc.;
- **De corpo e movimento** – exercícios de equilíbrio, de destreza, de agilidade, de flexibilidade, de resistência, de consciência do corpo e dos movimentos, de domínio, corridas, etc.;
- **De respiração** – a correcção do acto respiratório, a conquista de uma maior capacidade de armazenamento do ar necessária a uma utilização especial, a obtenção de maior capacidade de projecção, a consciência e a correcção do circuito do ar no interior do corpo de modo a obter uma boa projecção de som, etc.;
- **De voz e dicção** – conquista de maior alcance sonoro ao nível da projecção, ao nível do envolvimento, ao nível do alargamento da escala de sons, das inflexões, da leitura e da emissão, do apuramento do timbre, etc. Exercícios de articulação das palavras, de correcção de pronúncias, ou defeitos de fala, etc.;
- **De expressão e improvisação** – os exercícios que constituem a parte central do trabalho, que dizem respeito à representação e podem começar por ser simples representações de seres vivos com as suas formas e os seus movimentos específicos, representação de objectos e estruturas estáticos ou em movimento, de forças da natureza (mar, vento, vulcão, etc.), tarefas do dia-a-dia, tarefas com movimentos específicas de determinadas profissões, até à improvisação de situações propostas pelo professor ou pelos alunos, ou à dramatização fruto de pesquisa, concepção e realização, com a utilização de figurinos, sons, luz, etc.
- A estes cinco grupos definidos podemos acrescentar um outro grupo que inclui exercícios de **integração** – os quais permitem formar um grupo integrado, desenvolvendo a capacidade de relacionamento consigo próprios, com os outros, com o mundo, convivendo num relacionamento harmonioso para realizar bem as tarefas propostas.

9. Avaliação em Expressão Dramática na educação

Avaliação em Expressão Dramática na educação em sala de aula

O trabalho das crianças em Expressão Dramática deve ser comparado com o que já foi realizado por elas próprias e não com o trabalho de outras crianças.

Avaliação formativa

A avaliação formativa é realizada durante o processo de formação e permite um apoio contínuo e imediato ao aluno, reforçando ou corrigindo o seu desempenho. Implica a retroacção, que consiste em falar do que se realizou no desenrolar da sessão, e é um meio de a criança se apropriar da actividade realizada e de auto-avaliar o seu desempenho.

O professor deve nestes momentos encorajar as crianças a expor os seus pontos de vista pessoais. Pode usar-se o **portefólio** como processo de avaliação do processo – a escrita do *script* do trabalho da criança, com a anexação de todos os registos escritos, desenhos, recortes, fotos, etc., que fez ao longo do seu percurso criativo em sala de aula e em pesquisas no exterior.

Avaliação sumativa

A avaliação sumativa é realizada no final de um processo de formação e pretende testar o produto e o resultado final das aprendizagens.

Poderá incidir sobre:

Trabalho prático de grupo:

- **Pequena dramatização** em pequeno grupo, com a tutoria do professor, onde se testa a aplicação correcta de conceitos, a aplicação dos resultados da pesquisa realizada, o desempenho, nas *performances* corporal e vocal, a originalidade das soluções encontradas, a autonomia no processo de trabalho.

Trabalho escrito de grupo:

- **Guião da dramatização** com referência correcta aos componentes da linguagem dramática usados na dramatização (ex: fábula, personagens, guarda-roupa, cenários, luz, etc.).

10. Avaliação em Expressão Dramática em formação contínua

Avaliação formativa

A avaliação formativa é realizada durante o processo de formação e permite um apoio contínuo e imediato ao formando.

- Pode usar-se o portefólio como processo de avaliação do processo – a escrita do *script* do trabalho do grupo com a anexação de todos os registos escritos que fez ao longo do seu percurso de formação.
- Pode usar-se um portefólio ou o diário pessoal de cada formando.

Avaliação sumativa

A avaliação sumativa é realizada no final de um processo de formação e pretende testar o produto e o resultado final das aprendizagens, em momentos a decidir pelo formador e pelos formandos.

Poderá incidir sobre trabalhos de grupo ou individuais.

1 – Momentos de avaliação com base num trabalho prático com crianças em sala de aula:

- **Planificação de uma aula** (ou conjunto de aulas) de Expressão Dramática com jogos e actividades dramáticas e interdisciplinares, aplicando os conceitos abordados, contemplando os vários domínios do programa de Expressão Dramática no Ensino Básico e atendendo aos princípios metodológicos e de planeamento e progressão pedagógica. Apresentação escrita da planificação ou planificações.
- **Relatório escrito** da experiência realizada.
- **Apresentação presencial da experiência realizada**, ao professor e ao grupo de formandos, em formato a escolher pelo formando (apresentação oral; apresentação em vídeo; etc.).

2 – Momento de avaliação de trabalho prático criativo em pequeno grupo:

Dramatização a partir de tema escolhido pelo grupo

Processo:

1. Partir de percepções do mundo à nossa volta, escolher um tema (com base na história do teatro; na história da arte; em histórias tradicionais ou outras, em acontecimentos do quotidiano; etc.);
2. Entrar em processo criativo – apropriação, reprodução e repetição do real, desenvolvendo o imaginário.

Tarefas a realizar pelo grupo:

1. **Sessão de *brainstorming*** – tempestade de ideias – em grupo; sugestões e discussões; brainwrite – compilação ou anotação de todas as ideias e selecção para solução definitiva;
2. **Recolher** informação que se pode relacionar com a resolução do problema;
3. **Criar um guião:** exteriorizar as ideias dando-lhes vida – imaginar enredos, imaginar situações, imaginar personagens;
4. **Escolher a forma teatral** (estilo com inspiração num género teatral pesquisado pelos alunos (da Grécia Antiga até aos nossos dias: tragédia clássica, comédia, farsa, *commedia dell'arte*, melodrama, teatro de rua, teatro de fantoches, teatro de sombras, teatro do absurdo, teatro pobre, teatro físico, performance, teatro musical, teatro circo, etc.);
5. **Idealizar uma estética** – procurar uma harmonia estética inspirada num estilo/movimento/tendência artística (artes plásticas), definindo formas, cores, cenário, figurinos, maquilhagem, objectos de cena, luz, produção áudio, efeitos digitais, etc.;
6. **Lançar iniciativas** – selecção, decisão, preparação das actividades, tendo em vista a interpretação, a cenografia, a iluminação, o som, os adereços, a maquilhagem, o vestuário, etc.;
7. **Preparar a interpretação** usando:
 - A **voz**: audível e com boa utilização dos recursos vocais;
 - O **corpo**: movimento, gestos, e deslocação no espaço significantes;
 - A **imaginação**: envolvimento no jogo e boa relação cénica com os seus pares; ocupação do espaço; utilização de adereços; utilização de cenário; utilização de sons e efeitos audiovisuais ou digitais; relação com outros domínios artísticos.
8. **Construir e realizar** – realizar a disposição das linguagens procurando reproduzir um mundo, um ambiente;
9. **Conceber e realizar um cartaz** ou **desdobrável** informativo;
10. **Apresentar a dramatização ao público** (os outros formandos);
11. **Avaliar o trabalho realizado:**
 - As escolhas feitas conseguem compor as cenas idealizadas? Conseguem expressar tudo o que se pretendeu?
 - Foram bem conseguidas as *performances* corporal e vocal?
 - Foi positivo o envolvimento no trabalho?
 - Foi um trabalho criativo?
 - Permitiu aquisições culturais diversificadas?
12. **Trabalho escrito de grupo** (com um máximo de páginas)
 - Introdução – Objectivos – Pesquisas efectuadas – Guião – Avaliação do trabalho desenvolvido;
 - Bibliografia encontrada e consultada.

11. Sessões-tipo em Expressão Dramática na formação contínua

I - O objecto como indutor

O objecto para ser um bom indutor em expressão dramática, ele deve ser simples, maneável, transformável (para facilitar o desvio), neutro e atraente. É também necessário que ele esteja disponível, seja pouco dispendioso, pouco incómodo, inofensivo e pertinente na situação concreta da sua exploração (em determinado espaço, com determinado grupo...). (Landier, 1994, 24).

Planificação a partir do indutor objecto: mala

Material: malas ou caixotes de papelão. Podem ser malas maiores, como malas de viagem, ou mais pequenas, como malas de mão, com uma pega.

1. Movimentar-se de forma livre e pessoal explorando as qualidades físicas do objecto.
2. Explorar diferentes atitudes corporais.
3. Manipular o objecto, deslocá-lo, examiná-lo, explorá-lo.
4. Utilizar o objecto em acções; explorar as suas transformações imaginando-o com outras características.
5. Dar outra funcionalidade ao objecto dando-lhe atributos imaginados em situações de interacção.
6. Participar na elaboração oral de uma história.
7. Elaborar, em grupo, momentos de desenvolvimento de uma situação.

Actividades de motricidade

1. Caminhar com a mala. Movimentar-se livremente; deslocar-se com o objecto; explorar as qualidades físicas do objecto
 - Caminham livremente com as malas.
 - Caminham com as malas à cabeça, de braçado, atrás das costas – muito depressa, devagar:
 - Pegando com dois dedos à frente, afastando-a do seu corpo.
 - Pegando com muito cuidado.
 - Caminham com mala muito pesada pegando com mão direita e depois com esquerda.
 - Trocam as malas uns com os outros em segredo, em absoluto silêncio.
 - Colocam as malas em círculo, colocam as malas em quadrado, em rectângulo, em triângulo.
 - Colocam as malas em monte.
 - Cada um tenta encontrar a sua mala original.
 - Dançam livremente com a mala na mão.

Verbalização e afectividade

2. Exploração da mala. Utilizar o objecto em acções; explorar as suas transformações imaginando-o com outras características, pintar e fazer colagens.
 - Fingem que abrem a mala e retiram o seu conteúdo imaginário atirando ao ar cada um dos objectos e verbalizando o que vão tirando de dentro da mala.
 - Procuram os objectos, que colocam de novo dentro da mala. Fecham a mala.
 - Verbalizam à vez em que se pode transformar a sua mala. Ex: instrumento de percussão (tambor), televisor, computador, livro, caixa de surpresas, etc.
 - Usam as malas como se fossem os objectos indicados anteriormente, mimando as acções correspondentes.
 - Decoram a sua mala livremente, com pintura ou com colagens.

3. Era uma vez uma mala. Inventar uma história

- Em círculo, com as malas à sua frente, inventam uma história que começa assim: “era uma vez uma mala...”

Dramatização/improvisação:

4. Representar a história

- Dividem a história em cenas, ficando cada grupo com uma cena.
- Cada grupo elabora as diferentes situações da sua cena.
- Cada grupo representa a sua cena.

Avaliação

Fazem comentários ao que foi realizado – sentados em círculo, falam do que fizeram e viram fazer. Reflectem sobre a participação, o empenho, o desempenho corporal e vocal, os sentimentos experimentados durante o processo, resultados, etc.

II – A imagem como indutor

Construção da personagem com a sua realidade física exterior e a sua realidade psíquica interior. Criação de uma ficção em interação com outras personagens.

Percepção

1. Visualização de várias fotografias com personagens de diferentes peças de teatro.
2. Exploração das imagens – Quem são? São novos ou velhos? São simpáticos ou antipáticos? Como estão vestidos? Como andam? Como falam? Como é a sua voz?

Afectividade

3. A minha personagem – colocar à disposição diferentes materiais de disfarce. Cada um cria, mascarando-se, o aspecto visual da sua personagem: vestuário, cabeleira, adereços, etc., e o seu porte.

Motricidade

4. Andares em várias situações. Dentro da personagem – andam muito apressadamente, muito calmamente, a sentir-se perseguido, atrás de alguém, com muito medo, com muita confiança, muito irritado, em bicos de pés, sobre os calcanhares, pés para dentro, pés para fora.

Afectividade

5. A carta de apresentação e a história pessoal. Sentados, escrevem numa folha de papel:
 - A identidade da sua personagem (nome, idade, origem);
 - Uma breve história pessoal.

Vocal/verbal

6. A voz, a maneira de falar, o sotaque, etc. Experimentam diferentes maneiras de falar da sua personagem, até se fixarem numa única.
7. Apresentação da personagem. Um de cada vez apresenta-se diante do grupo na sua postura própria, lendo o que escreveu, com a sua voz particular e o seu porte.
8. A voz da personagem – em pequenos grupos. Cada um escolhe uma frase que a sua personagem vai dizer de uma certa maneira. Diante do grupo, um de cada vez diz a sua frase com a sua voz, o seu sotaque, etc., os restantes elementos do grupo imitam.

Dramatização/improvisação:

9. O encontro das personagens – Em pequeno grupo, as personagens interagem improvisando. Podem juntar-se todos os grupos e fazer uma improvisação colectiva (cumprimentando-se, apresentando-se, convidando para uma festa, brincando, etc.).

Avaliação da actividade: reflexão/comentários

III – A imagem (fotografias de teatro com cenas diversas) como indutor

Percepção

1. Olhar a imagem e memorizá-la. Cada um escolhe uma imagem; depois fecham os olhos e cada um recorda mentalmente a imagem que acabou de ver.

Afectividade

2. O que representa a imagem. Cada um diz o que para si representa a imagem que escolheu e regista-o.
3. Os diferentes conteúdos da imagem. Em pequeno grupo exploram o conteúdo das diferentes imagens que escolheram, formas, cores, etc.

Motricidade e imitação

4. Reproduzir a postura. Cada um reproduz a postura de uma das personagens representadas na imagem que escolheu e inicia movimento a partir dessa postura, ao ritmo de uma música.

Movimento e oralidade

5. Executar a acção – movimento e pose. Movimentam-se como se fossem uma das personagens e a cada sinal de stop param a acção e dizem o que está a fazer a personagem nessa postura.

Motricidade

6. Vamos tirar fotografias em pose e em movimento – a pares. Um de cada vez faz diferentes poses, enquanto o seu par finge que fotografa as suas poses.

Um de cada vez movimenta-se livremente ao som de música e o seu par finge que lhe tira fotografias, captando-lhe os movimentos.

Finalmente, cada par mostra ao grupo duas “fotografias” de cada elemento do par, uma em pose, outra em movimento, colocando-se um de cada vez numa das poses fotografadas e num dos movimentos captados.

Dramatização

7. Improvisam situações em que tiram fotografias (em férias, numa viagem, em casa, numa festa, etc.).

Avaliação: Reflexão/comentários – Participação, empenho, sentimentos experimentados durante o processo, resultados, etc.

IV – O texto como indutor – conto “Sum Tataluga e o Falcão”

Os textos indutores podem ser os mais diversificados. É importante que sejam de qualidade e sugestivos para as actividades a desenvolver.

Percepção

1. Leitura do conto pelo professor ou pelos alunos (cada um lê um parágrafo do texto); se o número de alunos for maior do que o número de parágrafos, repete-se a leitura até todos terem lido. Os parágrafos que sobraem na segunda leitura são lidos por todo o grupo em conjunto.

Movimento

2. Todos os animais do mundo. Cada um escolhe um animal que queira representar e atribui-lhe um nome. Cada um experimenta andar como se fosse o animal que escolheu. Todos ao mesmo tempo movimentam-se pelo espaço com o andar dos animais que escolheram, apresentando-se e cumprimentando-se como se tivessem acabado de chegar a uma festa.

Afectividade

3. Quem sou eu? Sentados e com uma folha de papel e um lápis, escrevem a identidade, os gostos e motivações do “seu animal”: nome, idade, onde nasceram, do que gostam mais, do que não gostam nada, por que razão vieram à festa, o que ou quem esperam encontrar na festa, etc.

Vocal/verbal/movimento

4. *Cumé sa buá*. Formam dois grupos. Cada grupo fica com uma frase: *Cumé sa buá* e *Cumé na sa buá fa*. Cada grupo cria um ritmo com a voz e o corpo com o qual diz a sua frase. Os dois grupos respondem um ao outro com as suas frases, que dizem no ritmo que criaram, acompanhando com movimentos corporais ao mesmo ritmo. Criam uma dança (coreografia) com os dois ritmos, acompanhada das frases.

Dramatização

5. Preparação da dramatização do conto:
 - Dividem as personagens – os diferentes animais, Sum Tataluga, o compadre Falcão, a mulher de Sum Tataluga;
 - Preparam as canções que Sum Tataluga vai cantar acompanhado pelo coro dos animais;
 - Criam o guarda-roupa de cada personagem;
 - Dividem o conto em cenas: Cena 1 – conversa entre Sum Tataluga e o compadre Falcão sobre a festa que vai acontecer; 2 – preparação da cesta onde se esconde Sum Tataluga e viagem até ao céu; 3 – chegada à festa de Sum Tataluga, que canta acompanhado do coro dos animais; 4 – Sum Tataluga ensina aos outros animais a canção inventada por ele (já trabalhada anteriormente na actividade 4, acompanhada de dança); 5 – Sum Tataluga come sozinho até se fartar, enquanto os outros, aborrecidos, se vão embora; 6 – Sum Tataluga conversa com o compadre Falcão; conversa entre o compadre Falcão e a mulher de Sum Tataluga; queda de Sum Tataluga (podendo criar-se outro final para o conto, p. ex: Sum Tataluga cai no mar, cai na floresta, cai no deserto, cai no meio de uma cidade com muito trânsito, etc., no meio dos outros animais, improvisando o que lhes acontece em seguida).

Avaliação: Reflexão/comentários. Participação, empenho, sentimentos experimentados durante o processo, resultados, etc.

12. Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Hilton Carlos (1986). *Artes Cénicas. Introdução à Interpretação Teatral*. São Paulo: Livraria Agir Editora.
- ASLAN, Odette (1994). *O Ator no Século XX – Evolução da Técnica/Problema da Ética*. São Paulo: Editora Perspectiva,
- AZEVEDO, Sónia Machado (2002). *O Papel do Corpo no Corpo do Actor*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- BARBA, Eugenio (2005). *Dictionary of Theatre Anthropology*. Oxon: Routledge.
- BARRET Gisèle (1995). *Pedagogía de la Situación en Expresión Dramática y en Educación*. Quebeque: Ediciones Recherche en Expression.
- BEJA, Francisco (1993). *Drama Pois!* Porto: Porto Editora.
- BERRY, Cicely (2003). *The Voice and the Actor*. London: Virgin Books Ltd.
- BOAL, Augusto (2004). *Jeux pour Acteurs et non Acteurs*. Paris: Éditions La Découverte.
- BONFITTO, Matteo (2002). *O Ator Compositor*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- BOSKI, Samy (1990). *A Relaxação Activa na Escola e em Casa*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- BRANDES, D & PHILIPS, H (1977). *Manual de Jogos Educativos – 140 Jogos para Professores e Animadores de Grupos*. Lisboa: Moraes Editores.
- CABRAL, António (1990). *Teoria do Jogo*. Lisboa: Editorial Notícias.
- CAILLOIS, Roger (1990). *Os Jogos e os Homens – A Máscara e a Vertigem*. Viseu: Edições Cotovia.
- CHEKOV, Michael (1995). *L’Imagination Créatrice de l’Acteur*. Paris: Éditions Pygmalion.
- FO, Dario (1999). *Manual Mínimo do Teatro*. São Paulo: Editora CENAC.
- GOMES, Rolla, (2003). *Brincar a Ser – Expressão e Educação Dramática*. Porto Editora.
- JAPIASSU, Ricardo (2001). *Metodologia do Ensino de Teatro*. São Paulo: Papyrus Editora.
- KOUDEAL, Dormien (2002). *Jogos Teatrais*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- LANDIER, Jean-Claude & BARRET, Gisèle (1992). *Expression Dramatique Théâtre*. Paris: Hatier.
- MACARA, Teresa & LISBOA, Luísa (orgs.) (2009). *Sóias e Contági: Quem Conta Um Conto... Aumenta Um Ponto. A Língua Portuguesa e os Contos Tradicionais Santomenses*. Edição AMU – Cooperação e Solidariedade Lusófona por Um Mundo Unido (ONG santomense).
- MÉGRIER, Dominique (2005). *Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escola*. Lisboa: PAPA-LETRAS, Lda.
- MELO, Maria do Céu (2005). *A Expressão Dramática*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MORRISSON, Catherine (2001). *40 Exercices d’Improvisation Théâtrale*. Arles: Actes Sud Junior.
- PAVIS, Patrice (2005). *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- PERRIER, Jean & CHAUVEL, Denise (1992). *La Voix – 50 Jeux pour l’Expression Vocale et Corporelle*. Paris: Édition Retz.
- POLO, M. Paz Brozas (2003). *La Expresión Corporal en el Teatro Europeo del Siglo XX*. Guadalajara: ÑAQUE Editora.
- PROUST, Sophie (2006). *La Direction d’Acteurs dans la Mise en Scène Théâtrale Contemporaine*. Vic la Gardiole, L’Entretemps Editions.
- ROMANO, Lúcia (2005). *O Teatro do Corpo Manifesto: Teatro Físico*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- ROOYACKERS, Paul (2002). *101 Jogos Dramáticos: Aprendizagem e Diversão com Jogos de Teatro e Faz de Conta*. Porto: Edições Asa.
- SÁ, Manuela de (1997). *Segredos da Voz*. Mem Martins: Sebenta Editora.

- SOLMER, Antonino (2003). *Manual de Teatro*. Lisboa: Cadernos Contracena e Temas e Debates.
- SOUSA, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 1.º Vol. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- SOUSA, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 2.º Vol. *Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- SPOLIN, Viola (2001). *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- VIEIRA, Margarida Magalhães (1996). *Voz e Relação Educativa*. Porto: Edições Afrontamento.
- ZURBACH, Christine (coord.) (2002). *Teatro de Marionetas – Tradição e Modernidade*. Évora: Casa do Sul Editora.

EXPRESSÃO PLÁSTICA E EDUCAÇÃO VISUAL

1. Introdução

Este documento pretende servir de orientação para a actividade dos formadores incumbidos da formação contínua de professores no âmbito do ensino da Expressão Plástica da 1.ª à 6.ª classes na República Democrática de São Tomé e Príncipe. É um documento que procura responder às necessidades reais e contextualizadas da formação no domínio da Expressão Plástica (1.ª à 4.ª) e da Educação Visual (5.ª e 6.ª).

Salienta-se que a Expressão Plástica e a Educação Visual são disciplinas que integram programas curriculares, sendo que a sua implementação é obrigatória nas escolas de acordo com os programas oficiais.

A designação “expressão plástica” foi adoptada na educação pela arte, para designar o modo de expressão e criação através do desenvolvimento prático de materiais plásticos e visuais. Na Antiga Grécia, a palavra *plastike* referia-se à arte de modelar figuras em barro. O termo latino *plastica* já abrangia outros materiais, tais como gesso, pedra, madeira, etc. A expressão plástica é uma atitude pedagógica que não é centrada na produção de obras de arte, mas sim na criança, e no desenvolvimento das suas capacidades de expressão. A expressão plástica é uma actividade natural que deve ser livre e espontânea.

O ensino da educação visual implica já a assimilação de conteúdos programáticos específicos. A Educação Visual é uma disciplina que parte de uma realidade prática aplicada a conceitos teóricos, assente na resolução de problemas e no desenvolvimento de capacidades no âmbito da gramática visual.

Ambas as áreas são principalmente práticas, implicando o desenvolvimento da criança no sentido de apurar a sua sensibilidade, a sua capacidade de expressividade plástica e visual.

Assim, inicialmente, apresentam-se de forma sucinta alguns conceitos e bases fundamentais para a formação de professores. Em seguida apresenta-se uma síntese do plano de estudos da Expressão Plástica e da Educação Visual, uma aproximação à metodologia da aprendizagem em arte-educação, a estrutura básica para a programação das actividades e a organização do espaço de trabalho. Seguem-se os critérios de avaliação dos alunos e a avaliação do processo de ensino. Assim identificam-se questões e dão-se respostas relativamente a processo educativo, atitudes e metodologias no ensino da Expressão Plástica e da Educação Visual.

Na terceira parte do documento identificam-se as especificidades do desenvolvimento de actividades de Expressão Plástica/Educação Visual, abordando-se as explorações plásticas bidimensionais, tridimensionais e tecnológicas.

Por fim, surge um capítulo dedicado ao desenvolvimento e à implementação de actividades plásticas no Ensino Básico, apresentando-se estratégias, exemplos de actividades e sugestões de meios e materiais de ensino.

2. Bases e conceitos fundamentais

Na formação de professores na área da Expressão Plástica e da Educação Visual é necessário consolidar diversas aprendizagens.

A formação contínua dos professores deve incidir na consciencialização de que a arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos em diversas áreas de estudo, tornando-se um valor intrínseco e fundamental na formação cultural do ser humano.

A arte constitui uma forma ancestral de linguagem, de comunicação e de manifestação cultural. As suas compreensão e apreciação são imprescindíveis na oferta educativa, pelo que a escola deve apresentar perspectivas e conteúdos em sintonia com as comunidades, as culturas locais e os conteúdos universais. Uma abordagem que leve em consideração a realidade circundante poderá contribuir para que os alunos valorizem e se interessem pelas aprendizagens.

“Estudar as particularidades de cada região e estabelecer relações com contextos comunitários próximos e distantes produz motivação para aprender, promove a educação ética, a cidadania, as práticas de inclusão social e amplia a visão crítica sobre questões do quotidiano no tempo e no espaço.” (Lavelberg, 2003, p. 22)

É fundamental estimular o interesse pela expressão plástica tendo como objectivo desenvolver a cultura visual dos professores; motivar para a análise de imagens; adquirir conhecimentos ao nível da história de arte; conhecer aspectos da cultura local; visitar exposições e museus, etc.; promover discussões sobre as observações realizadas e partilhar conhecimentos.

No ensino da Expressão Plástica e da Educação Visual torna-se também fundamental que os professores tenham conhecimentos das fases do desenvolvimento gráfico infantil, para que possam entender a linguagem e os constrangimentos inerentes às idades dos alunos. Este conhecimento é essencial para que todo o planeamento e os objectivos previstos sejam adequados e respeitadores do desenvolvimento individual de cada aluno².

3. Princípios metodológicos do ensino da Expressão Plástica e da Educação Visual

A aprendizagem dos alunos deve ser estimulada a partir do interesse e da curiosidade e não sob outra forma. O professor deve dirigir a execução das propostas e dos conteúdos de ensino, procurando incentivar o aluno a estabelecer relações entre os conteúdos e as aprendizagens, por um lado, e a sua cultura e o seu universo pessoal, por outro.

O professor deve respeitar e apreciar a variedade de estilos individuais dos alunos nas suas actividades, estimulando a participação diferenciada, incentivando a cooperação, a aprendizagem do respeito mútuo e não a competição.

“A ética na didáctica da arte é imprescindível para consolidar no aluno o gosto por aprender como sujeito autónomo, com uma postura solidária na relação com seus pares e com o património cultural.” (Lavelberg, 2003, p.11)

A participação dos alunos nas actividades requer por parte do professor uma explicação das tarefas, fazendo com que o aluno entenda de forma clara a sua finalidade e os procedimentos para a sua realização. Quando esta explicação não é clara, o aluno não a entende e geralmente perde o interesse pela tarefa e não se envolve na aprendizagem.

3.1. Síntese do plano de estudos

3.1.1. Expressão Plástica (1.ª à 4.ª classes)

Objectivos gerais

- Reconhecer a importância das artes plásticas;
- Promover as artes plásticas como meio de comunicação e de criação de simbolismo;
- Contribuir para a criação de sentido estético e de capacidade crítica face aos fenómenos visuais;
- Desenvolver aptidões plásticas;
- Potenciar a habilidade manual.

Objectivos específicos

- Desenvolver capacidades de expressão e criatividade;
- Adquirir competências técnicas nas áreas trabalhadas.

Metodologias

- Promover actividades que permitam a exploração, a manipulação e a experimentação com diversos materiais;
- Potenciar o desenvolvimento pessoal de formas de expressão e representação através de descobertas;

² Para aprofundar este estudo, aconselha-se a bibliografia recomendada e os manuais de orientações pedagógicas do 1.º Ciclo. Poder-se-á aceder a um resumo desta temática no âmbito da educação artística em diversos sítios da Internet, como por exemplo: <http://estudandoarteeducacao.blogspot.pt/2009/01/um-estudo-sobre-representao-grfica.html> e <http://estudandoarteeducacao.blogspot.pt/2009/01/criana-e-o-desenho-infantil.html> (acedido a 22-12-2013).

- Estimular a imaginação e a criatividade através da exploração dos meios de expressão gráfica;
- Promover actividades de carácter lúdico que favoreçam a expressão pessoal em detrimento da apreciação segundo modelos estereotipados ou de representação realista;
- Transformar os espaços físicos para as actividades em áreas adaptadas às actividades a realizar;
- Promover a auto-avaliação dos alunos e momentos de reflexão conjunta com o professor.

3.1.2. Educação Visual (5.^a e 6.^a classes)

Objectivos gerais

- Consolidar as competências comunicativas e expressivas;
- Estimular o processo criativo, indispensável à integração social e cultural do indivíduo;
- Compreender a gramática da expressão plástica;
- Desenvolver competências de destreza manual;
- Desenvolver meios, técnicas e materiais de expressão plástica;
- Desenvolver a criatividade e o sentido estético;
- Adquirir hábitos de pesquisa autónoma;
- Adquirir e desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das diversas aprendizagens;
- Compreender e produzir materiais com intenções comunicativas diversificadas;
- Desenvolver o gosto pelas artes visuais.

Objectivos específicos da 5.^a classe

- Conhecer os elementos formais da gramática da expressão plástica presentes nos produtos visuais;
- Identificar os elementos visuais que definem ou caracterizam uma forma (cor, linha, superfície, volume, textura, estrutura);
- Compreender que a forma aparente dos objectos pode variar consoante o ponto de vista;
- Compreender a relação entre forma/função/matéria dos objectos;
- Utilizar correctamente os conceitos de vertical, horizontal e oblíquo;
- Expressar graficamente a relatividade das posições dos objectos e do seu próprio corpo;
- Compreender que a estrutura de um material, de um objecto ou de um ser vivo está intimamente ligada à sua forma e ao seu modo de existir;
- Relacionar a estrutura dos materiais com o seu comportamento (resistência, flexibilidade, condutibilidade, absorção, etc.);
- Entender o módulo como elemento gerador de um padrão;
- Constituir formas tridimensionais, tendo em conta a sua estrutura;
- Utilizar conscientemente, na representação do espaço, a dimensão, a transparência/opacidade, a luz/cor;
- Registrar graficamente as formas que observa, partindo do entendimento das suas estruturas;
- Conhecer as formas geométricas básicas;
- Identificar formas geométricas no envolvimento natural ou criadas pelo Homem;
- Entender que a geometria está sempre presente no meio envolvente;
- Executar traçados geométricos simples com preocupações de rigor;
- Conhecer os principais meios de expressão plástica;
- Explorar criativamente as possibilidades expressivas dos materiais e técnicas de expressão plástica;

- Organizar os conhecimentos e experiências adquiridos sobre a cor;
- Conhecer os códigos de comunicação visual;
- Utilizar expressivamente os diversos elementos da linguagem visual;
- Interpretar e produzir um juízo crítico sobre os produtos da comunicação visual;
- Ter consciência do conceito de imagem como produto fabricado com determinadas intenções e não como um equivalente do real;
- Conhecer os instrumentos de medição;
- Identificar as unidades básicas de medida;
- Efectuar medições rigorosas;
- Reconhecer a conveniência de medições rigorosas, quer na recolha de informação, quer na execução dos trabalhos;
- Compreender o movimento como mudança de posição no espaço;
- Compreender que os diversos tipos de movimento se podem transformar uns nos outros;
- Escolher e utilizar forças naturais de forma adequada aos movimentos que se pretende produzir;
- Conhecer a origem, as propriedades elementares, a apresentação comercial e os principais usos técnicos dos materiais básicos;
- Utilizar o material específico para aplicar a problemas concretos a resolver;
- Aplicar o material tendo em conta as suas qualidades expressivas/estéticas;
- Utilizar as ferramentas específicas próprias tendo em conta os materiais e técnicas a aplicar;
- Relacionar as necessidades do Homem com a descoberta das técnicas;
- Distinguir a actividade artesanal da actividade industrial;
- Conhecer e aplicar as fases fundamentais do processo de resolução de problemas.

Objectivos específicos da 6.ª classe

- Relacionar as partes de uma forma com o todo e entre si – proporções;
- Considerar a influência da luz e da cor na percepção da forma e dos seus elementos;
- Ser capaz de intervir para a melhoria da qualidade do envolvimento criando formas, modificando-as ou estabelecendo entre elas novas relações;
- Ser sensível a valores expressivos e estéticos relacionados com a forma;
- Organizar os conhecimentos e experiências adquiridos sobre luz/cor;
- Conhecer valores simbólicos da cor (sinais de trânsito, normas industriais, etc.);
- Considerar a cor na estruturação das mensagens;
- Identificar os elementos que modelam um espaço (aberto ou fechado);
- Mostrar-se sensível à influência que têm, na percepção do espaço, a forma, o ritmo, a cor e a luz dos elementos que o compõem;
- Registrar graficamente as formas que observa, partindo do entendimento das suas estruturas;
- Construir formas tridimensionais tendo em conta a sua estrutura;
- Executar traçados geométricos com rigor;
- Aplicar os traçados geométricos na composição de trabalhos;
- Conhecer os códigos de comunicação visual;
- Utilizar expressivamente os diversos elementos da linguagem visual;
- Interpretar e produzir um juízo crítico sobre os produtos da comunicação visual;

- Ter consciência do conceito de imagem como produto fabricado com determinadas intenções e não como equivalente do real;
- Conhecer origem, propriedades elementares, apresentação comercial e principais usos técnicos dos materiais básicos;
- Utilizar o material específico para aplicar a problemas concretos a resolver;
- Aplicar o material tendo em conta as suas qualidades expressivas/estéticas;
- Aproveitar e reciclar materiais;
- Reconhecer a origem e as propriedades dos materiais;
- Identificar o impacto ambiental do uso dos materiais naturais;
- Utilizar as ferramentas específicas próprias tendo em conta os materiais e técnicas a aplicar;
- Preparar as condições necessárias ao trabalho a realizar (ferramentas e utensílios adequados, materiais, local de trabalho);
- Executar operações concertadas tendo em vista a obtenção do produto final;
- Relacionar as necessidades do Homem com a descoberta das técnicas;
- Distinguir actividade artesanal e actividade industrial;
- Conhecer e aplicar as fases fundamentais do processo de resolução de problemas;
- Realizar as tarefas a executar tendo em conta a gestão colectiva dos espaços, dos materiais e dos recursos;
- Aplicar normas básicas de higiene e de segurança no trabalho.

3.2. Metodologia de aprendizagem

Existem métodos de aprendizagem que se tornam mais adequados para a realização das actividades de Expressão Plástica e Educação Visual. A metodologia de **resolução de problemas** assenta na realização de um projecto que se desenvolve através de várias fases.

Primeiramente, apresenta-se a **situação** onde se expõe o assunto. O assunto pode surgir da iniciativa do professor/a ou da iniciativa dos alunos; pode incidir sobre algum assunto de outra unidade curricular ou de alguma situação exterior à escola. Para desenvolver qualquer tema é necessário identificá-lo e tirar todas as dúvidas, definir em conjunto que tipo de matérias se deve desenvolver e que recursos se pode utilizar.

Em seguida efectua-se a **investigação** da temática. Esta **investigação** é realizada a partir de observação do meio envolvente, consulta na biblioteca e/ou através de experiências com materiais, partilha de opiniões, entrevistas, Internet, etc. Nesta segunda fase analisa-se e discute-se o tema ou o problema e procuram-se hipóteses ou soluções. O professor pode apresentar várias hipóteses e fazer escolher a mais apreciada pelos alunos.

Depois de se desenvolverem as pesquisas opta-se por uma **solução** correspondendo à melhor ideia. Para isso poderá discutir-se em pequenos grupos e fazer-se apresentações à turma. O que se pretende é que os alunos aprendam a defender e a fundamentar as suas ideias. Seguidamente há que desenvolver e organizar os projectos, organizar os dados recolhidos e as técnicas e os instrumentos a utilizar.

Uma vez escolhida uma solução, realiza-se o **projecto** definido anteriormente. Nesta fase pretende-se que os alunos revelem a sua criatividade. Na passagem do projecto para a **realização**, é necessário fazer um momento de avaliação de modo a escolher as propostas mais interessantes. Nesta fase são explicados os processos técnicos mais exigentes e há uma maior necessidade de rigor.

No final de cada experiência deve-se expor todos os trabalhos e juntamente com os alunos fazer uma **avaliação** dos trabalhos desenvolvidos. Deve-se avaliar de que forma os objectivos foram alcançados e verificar se as opções escolhidas foram as mais adequadas.

A **intervenção** é a fase final deste método. Poderá consistir na organização de uma mostra pública dos trabalhos, ou noutro tipo de intervenção.

No método de aprendizagem **cooperativo**, os alunos trabalham juntos em pequenos grupos, o que permite partilhar materiais, ideias e conhecimentos. Em cada grupo a diversidade dos alunos promove aprendizagens do âmbito cognitivo e relações de interacção social e afectiva diversificadas.

3.3. Estrutura básica da programação em Expressão Plástica/Educação Visual

O planeamento deve ser realizado cumprindo os programas oficiais, considerando as condições materiais existentes na escola e em que as aulas se vão concretizar.

De uma maneira geral, as planificações na área de Expressão Plástica e Educação Visual devem ser programadas numa sequência que compreende os objectivos, os conteúdos, a metodologia a aplicar, os recursos disponíveis ou/e necessários e os critérios de avaliação.

Os **objectivos** devem referir-se ao desenvolvimento de capacidades propostas nos programas curriculares emitidos pelo Ministério da Educação. Podem adaptar-se a situações específicas ou às necessidades dos alunos. Determinam os conteúdos e as actividades a realizar na aula e permitem estabelecer critérios de avaliação.

Os **conteúdos** são determinados pelo Ministério da Educação e Formação. As propostas são genéricas, ficando a cargo dos professores a organização do processo de ensino-aprendizagem através de uma programação por unidades didácticas, centros de interesse ou projectos de trabalho.

A adopção de conteúdos e a sua sequência devem atender ao nível de desenvolvimento dos alunos e à complexidade dos conteúdos. Podem identificar-se três níveis:

Conteúdos conceptuais: estudo de acontecimentos, ideias e teorias (por exemplo, conhecer e saber traçar figuras geométricas; conhecer a teoria da cor, etc.);

Conteúdos de procedimentos: desenvolvimento de destrezas (por exemplo, saber traçar, medir, saber fazer as cores secundárias, etc.);

Conteúdos comportamentais: observação de valores e normas (por exemplo, cumprir regras na arrumação da sala e dos materiais, etc.).

A **metodologia** refere-se ao “como” o professor irá proceder para desenvolver, a par e passo, o processo de ensino-aprendizagem. Os métodos podem ser variados, conforme a actividade a desenvolver: dinâmicos, individualizados, criativos, etc. Mencionam-se e descrevem-se técnicas de motivação, de exposição, assim como de organização do trabalho individual ou em grupo.

Nos **recursos** identificam-se os materiais, equipamentos e/ou espaços necessários para concretizar as actividades. Incluem-se os materiais realizados pelo professor para uma motivação ou informação sobre determinado assunto.

Os **critérios de avaliação** devem estar intimamente relacionados com os objectivos enunciados e com os conteúdos abordados. Estes critérios devem incidir em objectos e comportamentos concretos de modo a poderem verificar-se as competências adquiridas e os comportamentos desejados. A avaliação não serve só para verificar a aquisição dos conhecimentos ou competências que os alunos obtiveram, mas também é útil para diagnosticar a eficiência do professor, ajudando-o a reflectir e a melhorar a sua docência.

A planificação das actividades educativas deve dar resposta às seguintes questões:

Para quem?

- Grau de escolaridade, idades, público-alvo, situações particulares, etc.

Para quê?

- Objectivos e competências (o professor pode enunciar objectivos nos seguintes termos: adquirir, identificar, aplicar, compreender, desenvolver, utilizar, participar, relacionar, cumprir, intervir, vivenciar, escolher, inventar e valorizar, etc.).

O quê?

- Os conteúdos; os assuntos; a matéria; os procedimentos e as actividades a realizar.

Como?

- As metodologias, as estratégias e os processos e etapas de realização das actividades.

Com o quê?

- Recursos: materiais, espaciais, tecnológicos e humanos.

Existem objectivos específicos fundamentais para o desenvolvimento da criança, que se promove através das actividades de Expressão Plástica e Educação Visual. Eles são os seguintes:

- A construção da **sociabilidade** é um objectivo inerente à educação em arte. Saber trabalhar em grupo; reconhecer o espaço do outro e perceber a individualidade de cada aluno; partilhar ideias e pontos de vista; aprender a fazer uma análise crítica de forma individual e/ou em grupo; aprender a respeitar o outro nas suas opiniões; e participar, sabendo contudo dar importância ao silêncio em determinados momentos. Saber aceitar as contribuições do outro;
- Promoção da **liberdade** e da **autonomia**. Permitir o uso da sala de aula também como um espaço libertador, no qual os alunos podem ser autónomos nas suas acções, podendo trabalhar de pé, sentados e/ou deitados. Produzir livremente sem ter de se expressar para agradar ao professor, mas sim a ele próprio e ao projecto, respeitando sempre o espaço e o outro. Proporcionar autonomia na escolha de técnicas para criações livres ou orientadas;
- Consolidação da **autoconfiança**. Através do estímulo dado pelo professor, o aluno deixará de dizer “não consigo” fazer. É fundamental que o aluno adquira o gosto pelo que faz e aprenda a resolver situações novas. Caberá então ao professor incentivar: o raciocínio; a capacidade de análise e de decisão; a necessidade e o gosto pelo conhecimento e o confronto com novas formas de produção.
- Aquisição da **linguagem escrita** e da **oralidade**. Além da linguagem visual, inerente às áreas da Expressão Plástica e da Educação Visual, pretende-se desenvolver formas de linguagem verbal e oral específicas desta área. Nomeadamente, pela aquisição de vocabulário específico e ao proporcionar situações em que o aluno se exprima por escrito e oralmente (dando a sua opinião, participando em debates, etc.).

Normalmente não se pode planificar com rigor absoluto o tempo a conferir a uma unidade de trabalho. A sua duração tem de ter alguma flexibilidade para conter os imprevistos. No entanto, deve-se estabelecer os tempos aconselhados.

3.4. Organização do espaço de trabalho

A organização do espaço de trabalho para as actividades de expressão plástica apresenta-se como uma tarefa fundamental para o bom sucesso das mesmas.

O professor deve envolver os alunos em todo o processo de organização da sala de aula e dos materiais, enfatizando o cuidado a ter com os materiais no decorrer das actividades. Deve promover-se o respeito pelo uso colectivo dos materiais, o não desperdício e incentivar o uso correcto dos mesmos.

Na formação de professores devem ensaiar-se metodologias e formas de organização do espaço de trabalho adequados às possibilidades de cada escola. Para a concretização deste tipo de trabalho, é necessário por vezes alterar a disposição das mesas e cadeiras, proporcionando ao aluno mobilidade e uma liberdade de exploração das técnicas e dos materiais.

Algumas actividades realizadas pelos alunos necessitam de um espaço apropriado que difere das características de uma sala de aula comum, nomeadamente quando se trabalha com tintas ou modelações que impliquem a utilização de água. Nestas situações, por vezes é aconselhável deslocar as actividades para um espaço da escola que facilite a sua realização, como por exemplo a cantina, uma sala perto de uma casa de banho ou um espaço ao ar livre perto de uma fonte de água.

3.5. Avaliação em Expressão Plástica e Educação Visual

3.5.1. Avaliação dos alunos

Para avaliar, tem de se ter em conta o contexto escolar e os procedimentos do professor no que diz respeito ao planeamento e aos enunciados propostos.

Os alunos devem ser informados sobre o processo da avaliação, e de como e porquê são avaliados. Deste modo, o professor torna claro o processo de ensino-aprendizagem e convida o aluno a tomar consciência do seu aproveitamento ou das suas dificuldades de aprendizagem.

Propor a auto-avaliação dos alunos pode ser um ponto a ponderar na reflexão sobre o processo de ensino, não num sentido de qualidade ou quantidade do produto resultante das actividades, mas de empenho, evolução e interesse nas actividades. De uma forma geral os alunos são honestos na crítica e na apreciação do seu trabalho e do trabalho dos restantes colegas.

Instrumentos de avaliação

A observação e a apreciação directas dos trabalhos realizados fazem-se a partir de:

- trabalhos realizados individualmente e em grupo;
- grelhas de observação, acompanhamento e registo.

Os **critérios de avaliação** baseiam-se em três domínios específicos: atitudes/valores, aspectos cognitivos e desenvolvimento psicomotor.

Atitudes/valores

- Responsabilidade (refere-se à pontualidade do aluno, se este tem o material solicitado, se efectuou pesquisas autónomas acerca do assunto, se efectuou o trabalho solicitado);
- Participação (o professor deve observar a participação e a intervenção voluntária que seja oportuna e/ou a participação solicitada nas aulas);
- Sociabilidade (o professor deve verificar em relação ao aluno se este tem respeito por si próprio e pelos outros; se respeita as regras pré-estabelecidas; se pratica a interajuda/cooperação);
- Autonomia (de que forma o aluno é organizado e realiza as suas tarefas na aula).

Cognitivo e psicomotor

- Capacidade de exploração e utilização de diferentes materiais;
- Capacidade expressiva e criativa;
- Capacidade de construção e de transformação;
- Exploração de suportes e de técnicas variadas;
- Capacidade de representação gráfica;
- Destreza manual.

3.5.2. Avaliação do processo de ensino

“O papel do professor é o de garantir oportunidades constantes para tais exercícios e apoiar o aluno em seus afazeres, levando-o à autonomia progressiva na execução das tarefas.” (Rosa Lavelberg, 2003, p. 5)

O professor deve estar em constante processo de auto-avaliação do seu desempenho e do seu processo de ensino. Embora as tarefas sejam pré-definidas no processo de planificação, a operacionalidade das mesmas pode sofrer imprevistos ou implicar novos elementos e factos que obriguem o professor a reflectir, ser crítico e adaptável às situações. Assim, um professor no ensino das áreas das artes visuais não poderá estar preso a uma normativa de “certos e errados”, mas numa constante reflexão crítica do seu desempenho.

3.6. Questões de interpretação do processo educativo, atitudes e metodologias do ensino da Expressão Plástica e da Educação Visual³

Apresenta-se uma série de perguntas e respostas que visam dar resposta a algumas dúvidas reveladas pelos professores da República Democrática de São Tomé e Príncipe.

O professor deve corrigir, ajudar e fazer o trabalho da criança?

O professor não deve impor ao aluno uma personalidade de adulto. Por essa razão não deve corrigir nem ajudar, para que o trabalho reflita a expressão plástica da criança e não a do adulto.

O produto final do trabalho da criança tem de ser o mais importante?

O professor tem de compreender que, enquanto trabalha, a criança está a adquirir experiências importantes para o seu desenvolvimento. O resultado final não é o mais importante.

Deve-se entregar à criança desenhos para colorir ou modelos de desenhos?

Segundo Lowenfeld (2003)

“[...] de maneira bastante surpreendente ainda encontramos, de modo casual, folhas mimeografadas que se entregam aos jovens para colorir [...] do Dia de Acção de Graças, do coelho da Páscoa ou mesmo de uma árvore de Natal. [...] Expor uma aprendizagem artística que inclua tais tipos de actividades é pior que não dar aprendizagem alguma. São actividades pré-solucionadas que obrigam a criança a um comportamento imitativo e inibem sua própria expressão criadora, [...], não estimulam o desenvolvimento emocional, [...] não incentivam as aptidões [...]. Pelo contrário, apenas servem para condicionar a criança, levando-a, a aceitar, como arte, os conceitos dos adultos, uma arte que é incapaz de produzir sozinha e que, portanto frustra seus próprios impulsos criadores”. (Lowenfeld & Brittain, 1977, pp. 69-71)

O professor deve demonstrar apreço por tudo o que a criança faça indiscriminadamente?

Deve-se apreciar o esforço da criança, e quando esta consegue expressar a sua própria experiência.

É conveniente corrigir as proporções dos trabalhos dos alunos?

Deve-se compreender que as “proporções erradas” exprimem, frequentemente uma experiência. Só se deve corrigir as proporções quando o exercício é de rigor geométrico.

O professor deve preferir o trabalho de uma criança ao de outra?

O professor deve apreciar os trabalhos artísticos da criança de acordo com os seus próprios méritos, entendendo que as percepções da criança, a respeito da arte, são diferentes das dos adultos. Como tal não deve fazer comparações entre os resultados dos trabalhos das crianças.

É apropriado organizar concursos e competições nos trabalhos dos alunos?

É importante ensinar a criança a respeitar a respeito as manifestações de arte dos outros. Como tal não é aconselhável apoiar concursos, competições de trabalhos de crianças, sobretudo quando envolverem prémios ou recompensas como estímulo.

Impor à criança os padrões dos adultos é adequado?

Não se deve impor os padrões dos adultos às crianças. Deve-se encorajar o espírito de liberdade, que nasce da própria necessidade de a criança se expressar por si mesma.

O conhecimento da história da arte é inacessível?

As falhas na própria formação aumentam a distância entre os conhecimentos prévios e o conhecimento potencial dos professores, conduzindo-os à crença de que a história da arte é um campo inacessível. Para isto também contribui a falta de hábito de estudo e investigação na área por parte dos professores. Será também fundamental a formação dos professores nesta área.

³ As questões e respostas foram baseadas nas investigações de Rosa Iavelberg (2003, p. 66) e de Lowenfeld (1977), citado por Sousa, 2003, pp.182-183.

Deve-se pendurar o “melhor” trabalho na parede?

Não se deve pendurar o “melhor” trabalho na parede; deve-se dar uma oportunidade igual a todos os alunos de dar visibilidade aos seus trabalhos, criando um clima de tolerância, propício à espontaneidade expressivo-criativa.

O conhecimento do fazer artístico é para adultos talentosos?

O erro comum: Para muitos professores, fazer arte é um dom. Nesse sentido, na escola, a arte está ao serviço de outras disciplinas e atende aos propósitos de desenvolvimento psicológico dos alunos. Para esses professores, não existe processo de ensino e aprendizagem em arte, já que essa é uma actividade espontânea e natural do ser humano predestinado pelo dom inato.

O certo: Na educação pela arte a aprendizagem está de acordo com as etapas do desenvolvimento infantil.

As imagens da arte infantil são feias ou imperfeitas e, para serem mostradas, precisam de ser concertadas?

O erro comum: O desconhecimento da génese da arte infantil, da influência que essa arte recebe das imagens do meio e da acção educativa, somando-se à visão de que o trabalho da criança deve ser realista, leva muitos professores a tentar melhorar os desenhos infantis e ver nos “rabiscos” actos motores, sem investigação ou atribuição de sentido.

O certo: As imagens devem reflectir a expressividade espontânea e não têm de corresponder às expectativas dos adultos.

Fazer arte na escola é fazer releitura das obras de grandes artistas?

O erro comum: Alguns professores acreditam que os produtos do aluno a partir de trabalhos de artistas são o único fazer artístico na escola. Além disso, têm resultados mais bonitos, agradam e impressionam mais os adultos.

O certo: Os alunos devem participar num diverso leque de actividades criativas com e sem referências de artistas. A referência a artistas nunca deve incentivar a cópia, mas a recriação.

4. Especificidade do desenvolvimento de actividades de Expressão Plástica e Educação Visual

“ – A modelação, a pintura e o desenho devem ser praticados simultaneamente e nunca separadamente de outros trabalhos escolares, em particular o exercício físico de expressão corporal, o jogo dramático, a palavra escrita” [Santos, J. L (1966) in Sousa, A., 2003, vol.1, p. 202.]

Para o desenvolvimento de actividades de expressão plástica, o professor tem de realizar o planeamento e a organização da actividade, sendo que esta deve ser testada e experimentada pelo professor antecipando assim a preparação e a resolução de problemas e dificuldades. Esta experimentação pode também ser fundamental para apresentar exemplos ou/e para fomentar o interesse dos alunos.

Os trabalhos realizados pelos alunos podem e devem ser divulgados nas comunidades, através da realização de exposições, espectáculos, festas temáticas, promovendo a parceria entre instituições, famílias, causas humanitárias, ecológicas, etc.

A produção artística local poderá ser pesquisada e estudada pelos professores, no sentido de desenvolver conteúdos, podendo assim elaborar actividades e material didáctico para a efectivação das actividades.

Um projecto de trabalho pode surgir partindo da análise de uma imagem. Uma imagem pode suscitar uma série de questões, como por exemplo: o que se entende na imagem? Identificar figuras e objectos? Que elementos da cultura estão presentes na imagem? Que cores foram utilizadas? O que se vê no fundo da imagem? Qual o local? Qual a expressão das personagens? Qual será o assunto? Qual a mensagem?

Colocando estas ou outras questões segue-se uma reflexão e uma discussão capazes de suscitar questões multidisciplinares, facilitando a apreensão de conceitos, formas de expressão e conhecimento cultural. Partindo da análise da imagem, o professor pode sugerir actividades, devendo estar também receptivo às ideias dos alunos.

4.1. Explorações plásticas bidimensionais

A criança narra graficamente “O desenho é uma descrição e não uma reprodução. O desenho é uma linguagem” (Levinstein in Santos, J., 2009, p. 145).

O **desenho** é um processo artístico pelo qual a superfície ou um suporte é marcado aplicando-se sobre ele a pressão de um utensílio riscador, normalmente um lápis, uma caneta, ou até um pincel.

A realização de exercícios de desenho pode ter várias vertentes na exploração de materiais e técnicas. Se não atendermos ao tema, trata-se tão-só de uma composição bidimensional formada por linhas, pontos e formas.

O desenho pode representar atitudes expressivas que se referem a particularidades de observação, de sentimento, vivência particular e espaço envolvente. O desenho de natureza expressiva pode explorar a comunicação das sensações e das emoções.

Como linguagem e comunicação, o desenho tem também a função de transmitir ideias, pensamentos, factos e fantasias. Os registos podem ser feitos sob a forma de esboços, ou guiões visuais, que representem uma intenção por parte de quem desenha.

No caso da criança muito pequena, o desenho não é intencional, mas uma expressão física e motora.

Quando a criança adquire a capacidade de interpretar os seus desenhos e de planear antecipadamente o que vai representar, podemos dizer que já atingiu a capacidade simbólica, ou seja, a capacidade de atribuir significados e encontrar analogias com algo que conhece ou sente.

“No desenho livre, o único papel do professor é o de orientar sem intervir, de levar a criança a transmitir a sua forma de ser, pelo lápis ou pela pintura, permitindo-lhe expandir e crescer [...] Crescer através do desenho, alimentando-o com a palavra, para que a criança se reconheça como criadora única da sua obra. Os reparos feitos sobre o traço ou a ideia podem levar a criança a retrair-se numa atitude crítica. No processo de evolução, a criança descobre, modifica, forma e desenvolve o seu próprio estilo, sem intervenção. Cada criança tem em si uma força criadora e o embrião de um artista. Assim quem pretenda ajudar a criança a vibrar com as suas próprias obras deve ser, em primeiro lugar, um estimulador. O professor não deve ensinar a criança: deve pôr-se ao mesmo nível que ela, colaborando com ela, fornecendo-lhe todo o material, para as suas próprias pesquisas e mais ampla experiência” (Cecília Menano, in Santos, J., 2009, p.151)

O desenho como registo da observação pode incluir o desenho científico, registos de observação directa da natureza, de um objecto, de um percurso, de um passeio, etc. Este tipo de desenho pode conter também recolhas de elementos cromáticos, texturas de elementos, temas de estudo e formas exploratórias específicas. Em complementaridade com o programa do Ensino Básico da Matemática, a prática do desenho pode realizar-se sob a forma de construção rigorosa de formas, utilizando instrumentos de traçado rigoroso. Numa fase mais avançada o desenho pode obedecer a perspectivas simples, cotas e escalas. O desenho como sintetização da informação deverá ser também aprendido pelos alunos e professores, no sentido da análise e observação de esquemas, gráficos, diagramas, símbolos, mapas, sinais, símbolos, etc.

Deve entender-se por desenho o trabalho gráfico da própria criança que não é resultado de uma cópia, mas da construção e da interpretação do objecto pela criança.

As restantes explorações plásticas bidimensionais comportam todas as experiências com diferentes tecnologias, tais como pintura com vários tipos de tintas (aguarela, têmpera, etc.), gravura ou técnicas de impressão e colagens. A motivação para este tipo de explorações plásticas poderá partir da análise de pinturas de movimentos artísticos, temáticas específicas de outras disciplinas, artistas locais ou internacionais.

4.2. Explorações plásticas tridimensionais

A exploração plástica tridimensional deverá desenvolver experiências no âmbito de diversos processos tais como a modelação, o talhe, a colagem, a construção de volumes e técnicas mistas. A exploração destas técnicas deverá ser realizada com materiais naturais, sintéticos ou reciclados, sendo mais adequado o uso de meios e materiais disponíveis na região (madeiras, plásticos, sementes, etc.).

4.3. Explorações com imagens tecnológicas

Havendo possibilidade disso, o aluno deve experimentar meios expressivos com processos tecnológicos tais com a fotografia, o cinema, o vídeo e o computador. Esta prática deverá ser utilizada de forma criativa. Caso não seja possível a prática destas experiências, o aluno deve ter acesso a análises formais e críticas orientadas pelo professor tendo como referência produtos visuais em diversas tecnologias.

5. Desenvolvimento de actividades plásticas no Ensino Básico

5.1. Estratégias para o desenvolvimento de actividades nas áreas de Expressão Plástica e Educação Visual

Todas as actividades de expressão plástica no Ensino Básico (1.º Ciclo) devem estar de acordo com o programa oficial do Ministério da Educação e Formação da República Democrática de São Tomé e Príncipe e interligadas com as outras áreas disciplinares no que concerne a outras áreas de conteúdo do 1.º Ciclo, numa perspectiva interdisciplinar. No Ensino Básico (2.º Ciclo) as actividades desenvolvidas pelos professores devem estar de acordo com o programa oficial de Educação Visual. Além das experiências sugeridas no manual de orientações pedagógicas, os professores devem sugerir, investigar e imaginar actividades distintas que cumpram os objectivos das aprendizagens.

Com a finalidade de promover a reflexão, o professor pode utilizar exemplos de trabalhos resultantes de actividades realizadas anteriormente.

Através desses trabalhos o professor pode abordar os objectivos, os conteúdos, os processos de trabalho, e reflectir sobre as dificuldades, a organização e a viabilidade de um projecto específico.

Nas sessões de formação os professores devem desenvolver as actividades sugeridas no manual de orientações pedagógicas e inventar outras actividades alternativas, utilizando o método de resolução de problemas. Após a experimentação das técnicas e uma vez obtido um determinado produto de acordo com o tema ou problema inicial, os professores, em conjunto, poderão fazer uma reflexão conjunta sobre a prática realizada.

Através de exemplos práticos poder-se-á recriar ou reinventar situações ou metodologias, visando sempre o apuramento do sentido crítico, o aperfeiçoamento na efectivação e a viabilidade das actividades.

5.2. Exemplos e análise de actividades realizadas nas áreas de eExpressão Plástica e Educação Visual no Ensino Básico (1.º e 2.º Ciclos)

Os exemplos que se apresentam servem como um modelo possível do processo de descrição e análise reflexiva sobre as actividades realizadas. Podem os professores realizar uma metodologia semelhante, tendo como objectivo reflectir e melhorar o processo de ensino. Apresenta-se uma estratégia comum a turmas dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, nomeadamente os 4.º, 5.º e 6.º anos, desenvolvendo o mesmo ponto de partida para diferentes concretizações.

A actividade surgiu com a intenção de explorar a criatividade, partindo de três objectivos específicos:

1. Trabalhar a expressão plástica utilizando recursos naturais e materiais recicláveis facilmente acessíveis;
2. Promover o conhecimento da arte e das tradições da cultura nacional através da expressão plástica;

3. Dar visibilidade na comunidade local aos trabalhos de expressão plástica dos alunos, através da realização de uma exposição.

O objectivo final foi a realização de uma exposição colectiva (alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico) que se realizou em local público e institucional e teve na sua inauguração a presença dos alunos e professores, ficando acessível aos familiares e comunidade local.

Numa primeira fase foram apresentadas cinco reproduções de gravuras da autoria do pintor de São Tomé Canarin. Foi explicada pela professora a biografia do pintor e o contexto histórico em que foram realizadas essas imagens. As gravuras deste artista têm a particularidade de representarem tradições de São Tomé e de terem uma legenda de que constam algumas informações como: a identificação do pintor, a data, o título da imagem e a explicação da representação. As imagens foram observadas pelos alunos e realizou-se uma conversa sobre as características naturais, as tradições e costumes do país.

Actividade de expressão plástica realizada com alunos do 4.º ano do Ensino Básico

Os alunos participaram activamente na conversação sobre as imagens e sobre o que elas representavam. Foi acordado entre os alunos (orientados pelo professor) que a temática a desenvolver seria a natureza, as plantas, as árvores e as flores.

Em seguida colocou-se a questão de como realizar as obras plásticas pelos alunos e qual o material disponível para essa realização. Foram explicados métodos de pintura na antiguidade, e mostrou-se a possibilidade de produção de tintas com elementos naturais tais como café, açafraão, café, terra, carvão, pétalas de flores secas, etc.

Apresentaram-se exemplos de pinturas realizadas com pigmentos naturais misturados com água (aguarela), pigmentos misturados com ovo (tempera de ovo) e pigmentos misturados com cola de madeira.

A professora explicou que os materiais disponíveis seriam: cartão, cola branca, água, carvão, café, açafraão e pedaços de papel colorido de caixas de maçãs.

Em seguida o espaço de trabalho foi organizado em colaboração com os alunos, de forma a que todas as crianças pudessem trabalhar com espaço e mobilidade. Foram formados grupos e distribuídas caixas de cartão planificadas que serviram de suportes para executar as pinturas.

Após a protecção das mesas de trabalho, os recipientes para tinta, água e cola foram distribuídos, juntamente com os pincéis. As tintas foram misturadas pelos alunos com cola e pigmentos de café e açafraão.

Os alunos formaram grupos de três ou quatro elementos e deu-se início às actividades de pintura e de colagem tendo sido realizadas diversas paisagens com árvores e flores. Após a execução dos trabalhos e de estes estarem secos, ficou tudo pronto para a montagem da exposição.

Analisando a actividade realizada, concluímos que foram diversas as áreas do saber exploradas, bem como os conceitos e definições: arte, pintura, história, cultura, tradição, natureza, plantas, animais, memória, experiência, técnica, reciclagem, desenho, exposição, galeria de arte, odor, sabor, imaginação, organização, cooperação, etc.

Dificuldades: As principais dificuldades detectadas referem-se ao espaço onde a actividade decorreu. Tendo em conta que foi um espaço aberto, mais propriamente o recreio da escola, verificou-se alguma perturbação por parte de outros alunos, que invadiram a área de trabalho. A quantidade de alunos, o facto de a actividade ser uma novidade e ter sido realizada com uma professora desconhecida do grupo teve influência na organização dos alunos. O facto de o grupo não pertencer à mesma turma dificultou a interacção entre os alunos.

Reflexão: De uma forma geral, a participação e o empenho dos alunos foram bastante satisfatórios. Os objectivos foram cumpridos e superaram as expectativas pelo entusiasmo e o interesse dos alunos e pelos resultados obtidos.

Soluções para superar as dificuldades: A actividade poderia ter corrido melhor se tivesse sido apresentada ou acompanhada pelo professor da turma e se o trabalho tivesse sido realizado com um grupo já habituado a interagir em conjunto. A área de trabalho, quando não

isolada deve, ter o auxílio de um funcionário para evitar que os restantes alunos perturbem as actividades.

Actividade de expressão plástica realizada com alunos do 5.º ano do Ensino Básico

Tendo como incentivo temático as gravuras observadas, foi acordado entre os alunos (orientados pela professora) que a temática a desenvolver seriam as tradições actuais de São Tomé. Iriam realizar-se desenhos e pinturas sobre tradições de São Tomé.

Explicaram-se métodos de pintura na Antiguidade, demonstrando a possibilidade de produção de tintas com elementos naturais tais como café, açafraão, terra, carvão, pétalas de flores secas, etc. Apresentaram-se exemplos de pinturas realizados com pigmentos naturais misturados com água (aguarela), pigmentos misturados com ovo (têmpera de ovo) e pigmentos misturados com cola branca.

Informou-se que os materiais disponíveis para a elaboração das pinturas seriam folhas de papel, lápis e pigmentos naturais com cola de água.

Em seguida o espaço de trabalho foi organizado em colaboração com os alunos e professores de forma a que todas as crianças pudessem trabalhar com espaço e mobilidade.

Foi colocado um plástico protector sobre as mesas para fazer tintas e foram distribuídas folhas brancas por todos os alunos.

Os alunos elaboraram um esboço para posteriormente o pintarem. Após a realização do esboço, e a produção e distribuição das tintas e dos pincéis, foram iniciadas as pinturas. Depois de terminarem as pinturas, os alunos identificaram-nas com uma síntese descritiva das temáticas elaboradas de acordo com a metodologia realizada pelo pintor que foi apresentado.

Áreas exploradas no âmbito do programa curricular do 5.º ano:

observação/ representação/ esboço/ desenho/ pintura/ linha/ forma/ textura/ comunicação/ cor

Actividade de expressão plástica realizada com alunos do 6.º ano do Ensino Básico

A estratégia inicial foi idêntica à da turma anterior; no entanto, a proposta dos alunos recaiu sobre a actividade piscatória e as diversas espécies de peixes existentes.

Informou-se que os materiais disponíveis para a elaboração dos peixes eram: caixas de cartão planificadas, pigmentos naturais, folhas de revistas, pedaços de plástico, aparas de madeira, carvão em pó, cola branca e água e pincéis. Os alunos agruparam-se em grupos de quatro elementos e em conjunto fizeram o contorno de um peixe sobre o cartão, em cima do qual colaram pedaços de papel e plástico colorido; pintaram os contornos com tinta de carvão de forma a preencherem a forma e o contorno do peixe. No final, depois de recortarem os contornos dos peixes, os grupos apresentaram uma grande variedade de estratégias e formas de realização, representando assim uma grande diversidade de peixes.

Áreas exploradas no âmbito do programa curricular do 6.º ano:

observação/representação/esboço/desenho/pintura/linha/forma/textura/comunicação/cor/ elementos da forma/ técnicas e materiais.

Analisando a actividade realizada concluímos que foram diversas as áreas do saber exploradas, bem como os conceitos e definições: arte, pintura, história, cultura, tradição, natureza, plantas, animais, memória, experiência, técnica, reciclagem, desenho, esboço, contorno, exposição, galeria de arte, odor, sabor, imaginação, organização, etc.

Dificuldades: As dificuldades observadas estiveram relacionadas com o tempo para a realização do trabalho. A partilha do material por vezes tornou-se complicada devido à distribuição dos materiais e à organização dos grupos.

Reflexão: De uma forma geral, a participação e o empenho dos alunos foram bastante satisfatórios. Os objectivos foram cumpridos e superaram as expectativas, pelo entusiasmo e o interesse dos alunos e pelos resultados obtidos.

Soluções para superar as dificuldades: repartir a actividade em vários tempos lectivos até à sua concretização final; melhorar a organização do espaço, dos materiais e a forma como os grupos estavam distribuídos.

5.3. Exemplos de meios e materiais de exploração nas aulas

Apresentam-se exemplos de técnicas e materiais a explorar nas aulas.

MODELAGEM E ESCULTURA

Explorar e tirar partido da resistência e da plasticidade de materiais como terra, areia e barro
Modelar barro, plasticina e outros usando as mãos

Construções

Fazer e desmanchar construções
Ligar/colar elementos para uma construção
Inventar novos objectos a partir de materiais diversos
Construir brinquedos, jogos, máscaras, adereços
Fazer construções num plano (maquetas)

DESENHO

Desenho de expressão livre

Desenhar na areia, em terra molhada
Desenhar no chão do recreio
Desenhar no quadro da sala
Explorar as técnicas de desenho com os dedos, paus, giz, lápis de cor, lápis de carvão, lápis de cera, pincéis, utilizando suportes com diferentes tamanhos, texturas, espessuras e cores

Desenho sugerido

Desenhar no recreio
Ilustrar de forma pessoal
Desenho sobre um texto ou assunto
Criar frisos de cores preenchendo quadrículas
Criar desenhos com cores preenchendo quadrículas
Contornar objectos, formas, pessoas

PINTURA

Pintura de expressão livre

Pintar livremente em suportes neutros
Pintar em superfícies diversas (diversos tipos de papel, tecido, folha de bananeira seca, outros)
Explorar as técnicas com a mão, usando esponjas, pincéis, pigmentos naturais, tintas, etc.

Pintura sugerida

Fazer experiências de mistura de cores
Fazer jogos de simetria, dobrando uma superfície pintada, criando padrões, etc.
Fazer pintura soprada
Pintar utilizando mais do que um tipo de material (tinta e farinha, tinta e cola, giz, etc.)
Pintar cenários, adereços, construções

Impressão

De elementos naturais (folhas, paus, frutos, etc.)
Estampar utilizando moldes - positivo e negativo (feitos em cartão, plástico, cordas, etc.)

Recorte, colagem, dobragem

Explorar diferentes materiais (lãs, tecidos, objectos recuperados, jornais, ilustrações) rasgando, desfiando, recortando, amassando, dobrando, procurando formas, cores, texturas, espessuras
Fazer composições colando materiais rasgados, desfiados
Fazer composições colando materiais rasgados, desfiados ou cortados; Fazer dobragens

Tecelagem

Entrançar lãs, papel, tecido, cordas, fibras de plantas, etc.

Cartazes

Fazer composições com fim comunicativo (cartazes, jornais de parede ícones, símbolos, sinais, etc.)

Outras actividades

Convidar um artista plástico (ilustrador, escultor, pintor) para ir à escola fazer um *workshop* ou falar um pouco da profissão

Organizar pequenas exposições na escola

Visitas de estudo a exposições ou a outras actividades culturais

5.4. Alguns recursos para actividades de exploração plástica

Serão apresentados alguns meios e materiais para as actividades de exploração plástica, bidimensional e tridimensional, que integram materiais industriais, naturais e reciclados.

Por vezes as actividades diversificadas não são realizadas na sala de aula por falta de recursos materiais e económicos. Para minimizar este problema, apresentam-se alternativas de materiais acessíveis para realizar diversas experiências de exploração plástica.

Pasta de papel

Papel (jornal, folhas inutilizadas, cartão, etc.)

Cola branca de madeira (ou, em alternativa, farinha previamente diluída em água e ligeiramente cozida ao lume)

Rasgar o papel em bocadinhos e colocar de molho em água quente durante algumas horas ou de um dia para o outro.

Depois de o papel estar bem amolecido, escorre-se toda a água envolvendo num pano e apertando para que a água saia. Também se pode utilizar um passador fino.

Numa mesa previamente forrada de plástico, deita-se o papel e junta-se a cola (no caso de ser cola de farinha, juntar um pouco de vinagre para não apodrecer).

Amassa-se tudo muito bem até ter a consistência de uma pasta homogénea e maleável.

Modelam-se as peças que se desejar e deixa-se secar.

Posteriormente, pode-se lixar e pintar.

Massa de farinha

Farinha, água, sal e vinagre

Preparação:

Junta-se água a uma porção de farinha até obter uma pasta homogénea e fácil de modelar.

Junta-se o sal e o vinagre para que não azede, apodreça e crie bolores Para moldar a massa de farinha convém ter sempre uma porção de farinha em pó para pôr nas mãos, evitando assim que a massa se cole aos dedos.

Polvilhar também com farinha em pó a superfície da mesa protegida com plástico onde se amassa e molda a massa.

Estende-se a massa formando uma placa, uma bola ou um cilindro a partir do qual se vai modelar.

Depois de as peças estarem construídas, levam-se ao forno num tabuleiro a cozer durante uma hora (colocar as peças sobre uma folha de estanho para não colarem).

Após arrefecimento podem pintar-se com tinta.

Sugestões:

Experimentar ferramentas e utensílios para fazer formas e efeitos (garfos, paus, facas, paus, palitos, fósforos, etc.).

Misturar pigmentos de cor enquanto se faz a massa criando massas de cores diferentes.

Pasta de madeira

Serradura (fina), farinha, cola branca de madeira, água e vinagre

Preparação:

Juntam-se os ingredientes num recipiente adicionando água (3 partes de água para 1 parte de cola de madeira) e um pouco de vinagre.

Adicionar mais serradura e farinha se a pasta ficar muito mole, ou mais água e cola se ficar muito dura.

Modelar as peças como se fossem de barro.

Depois de secas, as peças vão ter a consistência de madeira.

Barro

Terra própria para o fabrico de louça; argila.

Massa de modelar com serradura

1 medida de serradura (fina)

1 medida de farinha

1/4 de tigela de água

1 colher de sopa de amido líquido

Preparação:

Misturam-se todos os ingredientes numa tigela e amassa-se com as mãos até ficar uniforme, podendo ser necessário adicionar um pouco mais de água.

Massa de sal

2 medidas de farinha

1 medida de sal

1 medida de água

Preparação:

Misture a farinha de trigo e o sal com uma colher de pau e acrescente a água aos poucos, até que forme uma massa compacta.

Amasse com as mãos até obter uma pasta bem homogénea.

Sobre uma superfície limpa, plana e enfarinhada, trabalhar a massa para que não cole.

Modelam-se as figuras e levam-se ao forno durante aproximadamente 1 hora.

Pinte as figuras sem necessitar de tintas especiais.

Técnicas de fabricação de papel-papiro (de casca de bananeira)

Casca de bananeira

Cola de madeira

Preparação:

Deixar alguns dias de molho ramos da planta

Retirar da água e ficar apenas com os fios

Dispor uma camada de fibras (todas no mesmo sentido) sobre um pano esticado numa mesa e pincelar com um pouco de cola de madeira

Dispor outra camada de fibras na perpendicular

Repetir as camadas alternadas até obter uma pasta com alguma espessura

Passar repetidamente com um rolo da massa (pode ser uma garrafa de vidro) por cima para espremer e fazer sair o excesso de cola

Deixar secar e lixar, para a superfície ficar mais porosa e lisa

Papel de serradura

Serradura, lixívia e cola de madeira (branca)

Preparação:

Deixar a serradura submersa em lixívia para branquear

Retirar a serradura e lavar bem e deixar secar

Misturar a serradura com cola de madeira até ficar com a consistência de barro

Passar com um rolo da massa (pode ser uma garrafa de vidro) por cima até ficar com a espessura adequada

Recortar com o formato pretendido, deixar secar e lixar com uma lixa para a superfície ficar mais porosa e lisa

Cola de farinha

2 copos de água

2 colheres de sopa de farinha de trigo

1 colher de sopa de vinagre branco

Preparação:

Ferva 1 copo de água.

Dissolva as 2 colheres de farinha de trigo em 1/2 copo de água fria.

Com o fogo baixo, adicione de uma vez a farinha dissolvida na água a ferver.

Mexa durante aproximadamente 10 minutos.

Ficará com uma consistência cremosa.

Retire do fogo, acrescente o vinagre e mexa bem até incorporar completamente.

Deixe arrefecer e use.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia de arte-educação

- BARBOSA, Ana M. (1986). *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limonad Editora Lda.
- BARBOSA, Ana M. (org.) (1999). *Arte-Educação: Leitura no Subsolo*. São Paulo: Cortez.
- BARBOSA, Ana M. (2005). *Arte/Educação Contemporânea – Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Diversos.
- BARRET, Maurice (1979). *Educação em Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- DUBORGEL, Bruno (1995). *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget – Coleção: Horizontes Pedagógicos.
- FERREIRA, Sueli (2001). *O Ensino das Artes – Construindo Caminhos*. Papirus Editora. 1.^a edição. Campinas.
- FREEDMAN, Kerry (2003). *Teaching Visual Culture: The Social Life of Art*. New Cork: Teachers College Press.
- IAVELBERG, Rosa (2003). *Para Gostar de Aprender Arte: Sala de Aula e Formação de Professores*; Porto Alegre: Artemed.
- LOWENFELD, V.; Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- MUNARI, Bruno (1997). *Fantasia*. Lisboa: Edições 70.
- READ, Herbert (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- REIS, Raquel (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SANTOS, João dos (2009). *É através da Via Emocional Que a Criança Apreende o Mundo Exterior*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- SOUSA, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 1.^o Volume – *Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget – Coleção: Horizontes Pedagógicos.
- SOUSA, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3.^o Volume – *Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget – Coleção: Horizontes Pedagógicos.

Bibliografia geral de arte (recomendada)

- Africa Arts and Culture (2000)*. Londres: BRITISH MUSEUM PRESS.
- ARGAN, G. C. de & FAGIOLO, M. (1994). *Guia de História da Arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- BACQUART, J.-B. (2002). *Tribal Arts of Africa*, Londres: Thames & Hudson LTD.
- BILER, Preston; COLE, Herbert M.; POYNOR, Robin , VISONA, Monica Blackmun (2007). *A History of Art in Africa*. Pearson Education (US).
- FERRARI, S. (2001). *Guia de História da Arte Contemporânea*. Lisboa: Ed. Presença.
- JANSON, H. W. A. (2010). *A Nova História da Arte de Janson Tradição Ocidental*. 9.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

EXPRESSÃO MUSICAL

1. Introdução

Este documento orientador pretende servir de suporte à actividade dos formadores a quem cabe assegurar a formação contínua de professores no âmbito do ensino da Expressão Musical das 1.ª à 6.ª classes na República Democrática de São Tomé e Príncipe.

Importa ter presente que a Expressão Musical é uma disciplina que integra o currículo do Ensino Básico, sendo a sua leccionação obrigatória e de acordo com os programas oficiais.

1.1 Generalidades

A música, enquanto forma de expressão artística, desempenha um papel de inquestionável importância na formação das crianças e dos jovens, desde logo pela presença constante que tem nas suas vidas, no seu dia-a-dia.

Provavelmente não há outra actividade humana, cultural, que seja tão influente e capaz de modelar e frequentemente controlar tanto o comportamento humano como a música.

De facto, a empatia e a cumplicidade que ela é capaz de estabelecer com quem a ouve e procura permite-nos perceber o importante lugar que o ser humano lhe confere, impondo-se, assim, valorizar e tirar partido do seu enorme potencial educativo e formativo.

A Expressão Musical foi introduzida no Currículo do Ensino Básico da República Democrática de São Tomé e Príncipe com a entrada em vigor do novo programa para os quatro primeiros anos de escolaridade do Ensino Básico, na sequência da reforma do sistema educativo consubstanciada na Lei 2/2003, de 2 de Junho (Lei de Bases da Educação da República Democrática de São Tomé e Príncipe).

A Expressão Musical viria também, alguns anos depois, a integrar o currículo das 5.ª e 6.ª classes, em virtude da reforma curricular ocorrida relativamente a estes dois anos de escolaridade. As duas revisões curriculares referidas determinaram que a Expressão Musical seja, actualmente, uma das áreas curriculares presentes ao longo dos seis primeiros anos de escolaridade.

Na verdade, são muitas e diversificadas as razões que justificam a sua inclusão no currículo. E se uma parte significativa dessas razões é comum a todas as áreas das expressões artísticas, algumas há que se prendem com as especificidades próprias da música, aqui incluindo-se todo um conjunto de “saberes” e de “saber-fazer” que ela implica e mobiliza, e que articulam razão, emoção e imaginação, num processo complexo que permite o desenvolvimento da observação, da percepção, do raciocínio e da motricidade, todos eles fundamentais para a aprendizagem.

Nos termos dos programas oficiais, a Música/Expressão Musical visa promover o desenvolvimento de uma série de competências (corporais, auditivas, comportamentais...) e a aquisição de um conjunto de conhecimentos considerados fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Os programas encontram-se organizados em torno de domínios aglutinadores, sendo, para cada um deles, enunciados objectivos e especificados os conteúdos que os integram, por ano de escolaridade.

1.2. Síntese dos objectivos dos programas

1. **Valorizar a voz como instrumento da expressão e comunicação** (quer pela exploração e pelo desenvolvimento das suas potencialidades sonoras e expressivas, quer pela aquisição e pelo domínio de técnicas vocais simples);
2. **Aprender a escutar** (desenvolvendo a discriminação e a sensibilidade auditivas necessárias quer à capacidade de classificar, relacionar e organizar o que se ouve, quer à capacidade de apreciar criticamente as produções musicais, desenvolvendo hábitos de escuta, no respeito pelas produções individuais e colectivas);

3. **Desenvolver competências auditivas aos níveis melódico, rítmico e harmónico** (indispensáveis a uma prática musical progressivamente mais exigente e complexa);
4. **Compreender e utilizar várias formas de representar o som nas suas várias vertentes** (utilizando indiscriminadamente códigos – gestuais e gráficos/convencionais e não convencionais – que sirvam de suporte às práticas e às produções musicais);
5. **Conhecer os elementos essenciais da música e as regras da sua organização** (o que passa, entre outras coisas, pelo domínio e a utilização de terminologia e vocabulário adequados);
6. **Desenvolver as capacidades expressivas e criativas a nível musical** (imaginando, construindo e relacionando sons, quer no âmbito da improvisação, quer no da composição musicais, em contexto individual ou de grupo);
7. **Adquirir várias técnicas instrumentais simples** (através da exploração do corpo como instrumento musical de possibilidades múltiplas, da compreensão de que o manuseamento de instrumentos surge como prolongamento do próprio corpo, e do desenvolvimento da motricidade fina, com vista ao desempenho de tarefas instrumentais progressivamente mais complexas);
8. **Desenvolver uma prática musical efectiva com carácter regular, quer vocal, quer instrumental** (capaz de estimular a participação e o envolvimento em audições/pequenos concertos propostos e organizados pelos professores, mas também capaz de estimular a iniciativa própria dos alunos, propondo e participando na organização destes eventos);
9. **Conhecer e valorizar o património musical regional, nacional e internacional, enquanto expressão cultural de valor inestimável** (quer pela via da audição quer pela via da interpretação, incentivando à realização de recolhas e registos que contribuam para a preservação do património musical local, regional e nacional);
10. **Desenvolver a autonomia** (expressa quer na criação de hábitos de intelecção e cooperação, quer no desenvolvimento da capacidade de apreciação crítica).

1.3. Síntese dos conteúdos dos programas

Os conteúdos de aprendizagem, nos quatro primeiros anos de escolaridade, encontram-se organizados em torno de cinco domínios:

- Voz;
- Instrumentos;
- Desenvolvimento auditivo;
- Representação do som;
- Experimentação, expressão e criação musical.

Nas 5.^a e 6.^a classes são quatro esses domínios:

- Desenvolvimento auditivo;
- Teoria e código musicais;
- Criação e experimentação;
- Prática musical de conjunto.

Esta passagem de cinco para quatro domínios não põe em causa a continuidade e a coerência interna do processo que se pretende desenvolver ao longo dos seis primeiros anos de escolaridade. Na verdade, esta alteração resulta apenas do natural e lógico entrecruzamento de vários saberes e da inevitável necessidade de os aprofundar e desenvolver.

Assim, o domínio **desenvolvimento auditivo**, que é comum a ambos os programas, centra-se no desenvolvimento das competências de discriminação do ouvido que permitem trabalhar conteúdos como:

- a) Produção, identificação, classificação e organização de sons em função de altura, duração, intensidade e timbre;

- b) Organizações sonoras (execução, identificação...);
- c) Pulsação e sua divisão;
- d) Afinação (execução justa de intervalos musicais, sons longos sem alteração da altura...)
- e) Monorritmia e monodia/polirritmia e polifonia;
- f) Articulação e combinação de diferentes elementos musicais.

O domínio designado por **representação do som**, nos primeiros quatro anos, surge nas 5.^a e 6.^a classes como **teoria e código musicais**. Esta alteração surge do desenvolvimento e do aprofundamento natural das questões relacionadas com a “linguagem” musical que, nas 5.^a e 6.^a classes já exigem, para além do domínio do código musical convencional (relativamente aos elementos melódico, rítmico e harmónico), o domínio de terminologia e alguns conceitos musicais específicos. Nesta linha, os conteúdos centram-se em:

- a) Notações não convencionais/notação convencional (a nível melódico, rítmico e harmónico);
- b) Géstica;
- c) Organizações sonoras (designação, construção...);
- d) Dinâmica;
- e) Intervalos musicais (melódicos/harmónicos; classificação dos intervalos simples...).

O domínio designado por **experimentação, expressão e criação** no Programa das 4 primeiras classes surge, nas 5.^a e 6.^a classes, como **criação e experimentação**. Esta diferença assenta no pressuposto de que, quer a criação, quer a experimentação musicais têm na sua base uma intencionalidade expressiva, ou seja, permitem, de alguma forma, a exteriorização de algo, a “revelação do eu”. De facto, quer nas opções estéticas manifestadas nas actividades de experimentação (procura e selecção de sonoridades/efeitos sonoros), quer na criação de produtos musicais (seja no âmbito da improvisação, seja no âmbito da composição musical) estão preferências subjectivas que são, claramente, formas de expressão individual.

O desenvolvimento das competências expressivas e criativas pressupõe e implica a abordagem (ao longo de todo o processo) de um conjunto de conteúdos, nos quais se incluem:

- a) Movimento corporal livre (a partir de estímulo sonoro ou não);
- b) Construção e execução de coreografias elementares;
- c) Improvisação (nas suas múltiplas possibilidades);
- d) Composição musical livre ou a partir de um motivo dado;
- e) Composição musical sobre texto;
- f) Exploração e construção de materiais sonoros;
- g) Criação de ambiências sonoras.

Finalmente, os **instrumentos** e a **voz**, dois domínios do programa dos quatro primeiros anos de escolaridade, reúnem-se no domínio “prática musical de conjunto” referido no programa das 5.^a e 6.^a classes, por se entender que ao fim de quatro anos de um trabalho centrado no desenvolvimento de competências funcionais relacionadas com a voz e com a motricidade, na perspectiva do domínio de técnicas instrumentais elementares, é altura de as mobilizar em torno do “fazer-musical”, que exige recursos sonoros, no âmbito dos quais voz e instrumentos são absolutamente centrais.

Mas, para além dos recursos sonoros, que são a voz e os instrumentos, o “saber-fazer” musical que a prática musical de conjunto pressupõe exige competências e saberes trabalhados nos outros domínios, como sejam o sentido de pulsação e a afinação do **desenvolvimento auditivo** ou as competências de leitura musical implicadas na **representação do som/teoria e código musicais**, ou ainda as combinações tímbricas (as opções estéticas e expressivas na procura de sonoridades) que o domínio **criação e experimentação** pretende trabalhar. Como facilmente se depreenderá, o domínio “prática musical de conjunto” pressupõe que sejam trabalhados conteúdos como:

- semelhança e contraste tímbrico;
- famílias de instrumentos;
- técnicas instrumentais elementares;
- pulsação/andamento;
- dinâmica;
- combinação de diferentes elementos musicais;
- repertório diversificado de músicas e canções;
- afinação, colocação, expressividade da voz.

2. Bases e conceitos teóricos fundamentais

2.1. Educação/Expressão Musical

Sintetizando algumas perspectivas, podemos dizer que falar de música é falar de uma organização intencional de sons e silêncios que surge como manifestação da vontade de alguém, a partir de uma “ideia”, que determina a criação e registo (pelo compositor) de uma “obra” musical nova, a qual, ao ser descodificada e executada (pelo intérprete), poderá ser ouvida e fruída (pelo ouvinte), desencadeando, muitas vezes, uma resposta emocional naquele que a ouve.

São muitas as funções sociais que, ao longo dos tempos, a Música tem desempenhado. Esta constatação - juntamente com muitas considerações e afirmações, como a que atribui à música a capacidade de modelar o comportamento humano – contribuiu para um interesse crescente que, nos últimos anos, recaiu sobre a Música.

Tudo isso deverá estar no centro da Educação Musical, sobretudo quando constatamos que a música está cada vez mais próxima das pessoas, uma vez que se generalizam as utilizações da música, ao mesmo tempo que os recursos disponíveis aumentam e se diversificam, fruto das transformações sociais e tecnológicas que se têm verificado.

Nos últimos tempos, a delimitação do campo da Educação Musical, como área científica, tem-se assumido como um grande desafio, desde logo pelas inter-relações com as outras áreas do conhecimento e pela natureza e a especificidade do ensino/aprendizagem musical.

Educar musicalmente remete-nos, inevitavelmente, para uma prática educativa (ao nível musical) muito diversificada, não só ao nível dos conteúdos do ensino/aprendizagem (da teoria e da técnica à criatividade e à expressão), mas também dos lugares/espacos onde se ensina/aprende música (da educação formal à não formal), a que se junta a pedagogia musical que, pela sua complexidade, nos remete obrigatoriamente para outras disciplinas das ciências humanas indispensáveis para a sua compreensão.

A Expressão Musical, como disciplina curricular, é uma das “partes” integrantes da Educação Musical, centrada num conjunto de “saberes” e “saber-fazer” musicais que, ainda que a um nível elementar, permitirá o domínio de um conjunto de conhecimentos e de técnicas que, em forte relação com a dimensão expressiva, se constituem como mais-valias na formação das crianças, quer a nível cognitivo, quer a nível emocional.

Dito isto, parece resultar evidente que a música é uma realidade complexa que implica um conjunto diversificado de “saberes” e de “saber-fazer”, pelo que a Educação Musical se constitui como uma área muito abrangente, que encontra na prática musical de conjunto o ponto de confluência de todos esses “saberes”, o local onde tudo se cruza e ganha sentido, exigindo aos alunos a mobilização das suas múltiplas aquisições. Os saberes e competências que atravessam todo o processo vão da criação/construção (capacidade de imaginar, combinar sons...) à audição/fruição (um sentido crítico apurado que decorre, naturalmente, do desenvolvimento auditivo, das vivências musicais e do domínio, ainda que elementar, da “linguagem” musical), passando pelo registo/descodificação (com os saberes e as competências associadas ao domínio do(s) código(s) musicais...) e pela execução/interpretação (com as respetivas competências técnicas, expressivas...).

2.2. O som como “ingrediente” indispensável da música: conceito; os parâmetros do som

O som e o silêncio são fundamentais. Não é possível pensar na música sem estes dois elementos. Porém, não é difícil compreender que o som constitui a “matéria-prima” indispensável, constituindo-se, assim, como o elemento primordial da música. O som só existe se houver movimento, movimento específico que designamos por vibração, e que implica a existência de um corpo capaz de a realizar. O som é, assim, uma sensação produzida no ouvido em resultado das vibrações produzidas por corpos elásticos. A onda sonora que transporta a “mensagem vibratória” é transformada pelo ouvido, primeiro em impulso mecânico e posteriormente em impulso eléctrico que o cérebro descodifica.

Tradicionalmente, eram quatro as propriedades atribuídas ao som: altura, duração, intensidade e timbre. Nos últimos anos, a esta lista acrescentou-se uma quinta.

A LOCALIZAÇÃO, refere-se ao âmbito espacial do som, isto é, ao espaço onde o som tem expressão.

A ALTURA é o grau de gravidade ou elevação que o som tem. A altura tem a ver com o posicionamento do som numa escala de frequências, pelo que, quanto maior for a frequência, mais agudo (alto) é o som e quanto menor for a frequência, mais grave (baixo) será o som. A frequência mede-se em hertz (Hz), representando 1 Hz um ciclo completo de vibração. Assim, quanto mais ciclos completos de vibração ocorrerem no espaço de 1 segundo, maior será a frequência, o que nos permite dizer que quanto mais rápidas forem as vibrações, maior será o número que se realiza no espaço de 1 segundo. Logo, quanto mais rápidas forem as vibrações, mais agudo será o som. Quanto à sua altura, podemos dividir os sons em graves, médios e agudos.

A DURAÇÃO é o tempo durante o qual se prolonga o som, ou seja, é a expressão temporal do som. Dito de outra forma, é o tempo que medeia entre o momento de produção e o de extinção do som. Está, obviamente, relacionado com o período durante o qual existe movimento vibratório. Quanto à duração, os sons podem ser longos ou curtos.

A INTENSIDADE é a força do próprio som, é a força que o som tem. Se a altura depende da frequência da vibração, a intensidade depende da amplitude da vibração, que está directamente relacionada com a energia que é aplicada sobre o objecto (fonte sonora) na produção da vibração que origina o som. A intensidade permite-nos falar em sons fortes e fracos, existindo vários níveis de intensidade entre os fortíssimos (muito fortes) e os pianíssimos (muito fracos).

O TIMBRE é a propriedade que permite distinguir os sons, é a propriedade individualizadora do som. Podemos dizer que é a “impressão digital” do som, aquela que nos permite identificar a fonte sonora, distinguindo, assim, os vários instrumentos e vozes, mesmo quando estão a produzir sons com alturas iguais. Recorrendo a uma outra metáfora, poderemos dizer que cada instrumento/cada voz produz sons com uma “cor” própria. O timbre depende fortemente das características físicas da fonte sonora.

2.3. Elementos básicos da música: melodia, ritmo e harmonia

Podemos dizer que a música tem três elementos básicos: a *melodia*, o *ritmo* e a *harmonia*.

A MELODIA é o que resulta de uma sucessão de sons, isto é, é a combinação dos sons sucessivos, como aqueles produzidos pelo canto a uma só voz. A propriedade do som denominada altura desempenha aqui um papel vital, pois sem sons de altura diferente não teríamos a melodia.

Dos três elementos básicos da música é o elemento preponderante, aquele que, por mais se destacar, é o que melhor se recorda.

O RITMO está fortemente ligado ao movimento. Porém, o ritmo musical pressupõe que o movimento seja ordenado. A música é, provavelmente, o “lugar” onde o ritmo atinge a sua mais elevada sistematização. E, nesta ordenação, a pulsação que normalmente designamos por tempo, desempenha um papel fundamental. A sensação de movimento presente na música é o resultado da maior ou menor duração dos sons, que determina a sua acentuação, originando repousos e impulsos estruturantes das frases musicais.

A HARMONIA é o resultado da coexistência, no tempo, de sons diferentes, ou seja, é a combinação dos sons simultâneos.

De tudo quanto foi dito, facilmente se depreende que as duas propriedades do som mais importantes para o estudo elementar da música são a altura e a duração: delas nascem a melodia, o ritmo e a harmonia.

3. Princípios metodológicos específicos da Expressão Musical

Falar da área das Expressões é sinónimo de falar de exteriorização de emoções, de “olhares” pessoais sobre as coisas, é falar de formas de sentir e de revelar esse sentir. Sendo assim, e como já foi referido na Parte I (princípios metodológicos gerais das Expressões), as expressões artísticas, nomeadamente a musical, situam-se entre a liberdade e a organização, entre o pensamento e a acção, entre o individual e o colectivo. Ao professor caberá a tarefa de encontrar/construir os desejáveis equilíbrios.

3.1. Critérios de qualidade da intervenção

Como já tivemos oportunidade de referir, a música está muito presente no dia-a-dia das pessoas, pelo que, apesar de a Expressão Musical ser uma área relativamente nova no currículo, ela faz parte das vivências e dos conhecimentos que a criança, enquanto aprendiz, leva para a escola.

Cabe, pois, à escola e aos professores integrar e valorizar estes “pré-adquiridos” como ponto de partida para novas aprendizagens e para o desenvolvimento de novas competências. Se, por regra, todas as crianças gostam de música, também a música da escola deve ser “apetecível”. A acção educativa será tanto mais eficaz quanto maior for a capacidade do professor para tornar as aprendizagens significativas para os alunos. E isto acontecerá:

- se o professor integrar e valorizar os contributos e os “saberes adquiridos” das crianças, tornando-os o mote para novas aprendizagens, novas vivências, novos desafios;
- se o professor tiver em linha de conta o contexto social e cultural em que a escola se insere, tomando essa realidade como ponto de partida para o desenvolvimento e o conhecimento que pretende promover;
- se o professor, consciente dos recursos existentes, for capaz de os utilizar, rentabilizar e explorar de forma criativa, procurando sempre envolver os alunos nessa tarefa. Facilmente se cai na tentação de dizer que “não posso trabalhar a música porque não tenho instrumentos musicais”. Isto não é verdade! É uma falsa questão, pois, com recursos naturais e com objectos de desperdício, podemos construir uma vasta gama de instrumentos. Acresce que, se forem construídos com a participação das crianças, serão ainda mais especiais. Para além disso, também a voz e o corpo constituem instrumentos musicais de possibilidades múltiplas.

A música na escola não deverá estar de costas viradas para as representações que as crianças têm da música e não deverá frustrar as suas expectativas, sob pena de deixar de ser “apetecível”. Não nos podemos esquecer de que as áreas artísticas, e a música de forma particular, interferem muito com o nosso “património emocional”. Gostamos ou não gostamos, sem que tal necessite de justificações complicadas ou “científicas”. Estamos no mundo das sensações, dos afectos.

Por esta razão, no quadro da educação básica (e genérica), o ensino da música na escola poderá (e, eventualmente, deverá) implicar uma espécie de “contrato pedagógico” que envolva professor e alunos numa “negociação” sobre uma parte significativa de tarefas a realizar, de forma a que, não frustrando as expectativas dos alunos, o professor não deixe de trabalhar os conteúdos programáticos que seleccionou, tendo em vista a prossecução dos objectivos que definiu e as exigências que decorrem do próprio programa.

Neste sentido, qual é a diferença entre trabalhar a pulsação e a sua divisão a partir de uma música sugerida pelo professor ou sugerida pelos alunos? Os alunos ficarão felizes e motivados ao ouvir, na sala de aula, a música de que gostam, que “trouxeram de casa”. O professor, ainda que essa música não faça parte das suas preferências musicais, nada perde em

a utilizar para trabalhar os conteúdos que se propôs. Pelo contrário, ganhará com a motivação dos alunos e terá oportunidade, na referida “lógica negocial”, de apresentar as suas contrapartidas: o empenhamento deverá ser grande, para que as tarefas/os exercícios propostos sejam realizados com o maior rigor possível.

Esta necessidade de “contrato pedagógico” na disciplina de Expressão Musical acentua-se à medida que os alunos se aproximam da adolescência, período em que a música desempenha um papel muito especial nas suas vidas. Será, por isso, nas 5.^a e 6.^a classes que o professor deverá ser mais flexível, nomeadamente ao nível dos exemplos musicais a utilizar em contexto de sala de aula.

Tendo como referência o programa oficial desta área curricular, o professor planifica a sua acção educativa a partir daquilo que definiu como metas de aprendizagem, como pontos de chegada para os seus alunos. Estes pontos de chegada têm implícito um conjunto de competências e de conhecimentos que, ao chegarem à meta, significam que o aluno se apropriou deles.

Para percorrer esse trajecto – que se inicia com a definição da meta e termina com a chegada efectiva à meta – o professor delinea uma estratégia de acção, que se vai materializar ao longo de um determinado período de tempo, através das actividades desenvolvidas por si e pelos alunos, quer em contexto de sala de aula, quer fora dele. É ao professor que cabe, assim, em função dos alunos que tem e do contexto onde está inserido, fazer opções e tomar decisões que lhe permitam concretizar os objectivos e cumprir as finalidades da Expressão Musical, enquanto área curricular.

E, dada a natureza desta área, o professor, ao delinear a sua estratégia de intervenção, deverá ter em conta alguns aspectos:

1.º – É fundamental planificar a acção, quer numa perspectiva de médio/longo prazo (para um mês, um trimestre, por exemplo), quer numa perspectiva de curto prazo (a aula que vai dar esta semana ou na próxima), sabendo que a coerência (o fio condutor) entre elas é condição indispensável para o sucesso das aprendizagens e para a prossecução dos objectivos que, com base nas orientações oficiais, definiu como pontos de chegada para os seus alunos. Esta questão implica que seja dada particular atenção à selecção e à sequenciação dos conteúdos de aprendizagem a trabalhar.

Sabemos que são vários e diversificados os processos que concorrem para a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de competências musicais. Todavia, a apropriação da “linguagem” musical, entendida na sua globalidade, bem como o desenvolvimento dos sentidos nela implicados, só serão possíveis através:

- de um trabalho continuado no tempo, pois o “saber-fazer musical” só se desenvolve e só atinge níveis satisfatórios se puder contar com vários anos de trabalho;
- de um trabalho regular (pelo menos, uma vez por semana), onde os vários domínios são trabalhados frequentemente e de forma sistemática;
- do contacto com um número tão diversificado quanto possível de experiências sonoras/musicais;
- de uma prática musical efectiva, pois é aí que todas as aquisições se cruzam e ganham sentido.

E, se isto é verdade no trabalho com as crianças, é igualmente verdade no trabalho a desenvolver com os adultos/professores. Como é óbvio, o período de tempo destinado à formação inicial não é suficiente para que o futuro professor domine, com o desejável à-vontade, todos os conteúdos inerentes a esta área, e desenvolva, ele próprio, as várias competências que ela implica. A consequência normal desta situação é que, não se sentindo seguro e, conseqüentemente, confortável, o professor “fuja” de trabalhar a área da Expressão Musical, escudando-se, com frequência, no argumento de que tira tempo às áreas “importantes”. Este não deverá e não poderá ser o caminho. Privar os alunos daquilo que as áreas das expressões artísticas, nomeadamente a Expressão Musical, têm para dar, é privá-los de um contributo muito relevante para a sua formação integral. Daí a enorme importância da formação contínua ao nível da Expressão Musical. Diríamos mesmo que esta área necessita de uma atenção especial ao nível da formação contínua. Se os professores não forem incentivados e apoiados nas dificuldades (naturais e compreensíveis) que esta área coloca, facilmente desistirão de a trabalhar na escola.

2.º – É imprescindível avaliar a acção, pois é através da avaliação que é possível verificar se os resultados obtidos ao nível das aquisições feitas pelos alunos (aprendizagens realizadas/competências desenvolvidas) correspondem ou não aos resultados esperados pelo professor quando, no início do processo, estabeleceu as metas que queria para os seus alunos. Contudo, a avaliação não se esgota nesta verificação centrada nas aquisições dos alunos. Ela deverá, também, permitir verificar se a estratégia delineada pelo professor para “levar” os seus alunos até à meta foi ou não eficaz. E são várias as questões que se colocam: chegaram todos? Em que domínios foi maior o sucesso das aprendizagens? As maiores dificuldades centraram-se em que domínios/conteúdos/tarefas?, etc...

As respostas a estas e outras questões permitirão equacionar se a estratégia seguida terá sido ou não a mais adequada em função dos alunos e das várias circunstâncias existentes. Teria havido outro “caminho” melhor? Se tivesse optado por fazer de outra forma, o que poderia ter sido diferente ao nível dos resultados dos alunos? As dificuldades teriam sido a mesmas? O que devo alterar?

Temos, então, dois momentos cruciais da acção do professor: aquele que se relaciona com pensar e definir o “ponto de chegada expectável”, bem como o caminho a seguir para o atingir, e aquele que se relaciona com verificar se, de facto, os alunos lá chegaram, e que permitirá também avaliar e reorientar a sua acção educativa.

E, como já referimos, entre os dois existe um caminho a percorrer que, para o professor, de uma forma simplista, podemos sintetizar numa pergunta: “como?”. Como é que eu levo os meus alunos até à meta? Qual é o melhor caminho? E de que forma os levo? Como os mantenho motivados para que não só “aguentem a viagem”, mas também se divirtam com ela?

Enfim, todas estas considerações nos remetem para um aspecto fundamental do processo que se situa entre os dois momentos atrás referidos: a definição da estratégia global da acção e das medidas (actividades/tarefas) concretas que visam garantir a dita chegada à meta. E, tal como no desporto, também na música a chegada à meta implica um trabalho longo, regular e sistemático, capaz de promover o desenvolvimento dos vários “saber-fazer” musicais.

Sendo assim, na definição da estratégia e na sua operacionalização, o professor deve ter presentes alguns aspectos:

- a) A necessidade de um fio condutor que dê coerência interna à acção e que permita a interligação dos vários domínios/conteúdos que, na música, como já referimos, estão todos intimamente relacionados;
- b) A diversificação das actividades e das situações de aprendizagem. Se, como é visível na “estrutura de aula” proposta para o trabalho com as crianças, existe uma sequência de momentos a que correspondem domínios e conteúdos diferentes, é importante também que dentro de cada momento sejam propostas actividades/exercícios diversificados e significativos para os alunos. No trabalho com as crianças, é importante garantir que em cada aula de Expressão Musical todos os domínios são trabalhados. Ou seja, cada aula deverá ser estruturada de forma a permitir trabalhar conteúdos que integrem todos os domínios aglutinadores. A “estrutura de aula” sugerida para planificar as aulas com as crianças é, à partida, uma ajuda relevante para o cumprimento desta exigência;
- c) Articulação, sempre que possível, com as outras áreas curriculares, sendo isto particularmente relevante nos quatro primeiros anos de escolaridade. (Aliás, as ligações à Matemática, ao Meio Físico e Social e ao Português estão bem patentes nos planos de aula apresentados no *Livro de Sugestões Pedagógicas para a 1.ª Classe*). Pela sua transversalidade, a música é um veículo facilitador das aprendizagens e das transferências de saber. Facilmente se chega a ela através das outras áreas, e com a mesma facilidade ela é ponto de partida para chegar às outras. É muito importante que isto seja reflectido pelos professores em contexto de formação contínua;
- d) A valorização das experiências/vivências/saberes/preferências musicais que os alunos trazem de fora da escola, como pontos de partida de novas aprendizagens;

- e) A promoção do trabalho em pequeno e grande grupo, mas sempre valorizando os contributos individuais em prol do produto colectivo. É importante que a intervenção educativa respeite os diferentes ritmos individuais, embora sempre com a preocupação de os valorizar e congregar em torno do projecto colectivo;
- f) A implicação dos alunos na construção de materiais (instrumentos musicais...) e na selecção do repertório a trabalhar;
- g) A promoção de pequenas audições dentro e fora da escola, que envolvam os alunos não só ao nível da execução das peças a apresentar, mas também ao nível da organização desses pequenos eventos. A intervenção educativa deve promover projectos e propostas activos onde o aluno esteja no centro da acção. Só se aprende música, só se desenvolvem competências musicais fazendo! Mas, para além da “acção”, é desejável que os alunos se envolvam também na criação e na definição de projectos que gostem de desenvolver, não só na escola, mas também em interacção com a comunidade onde a escola está inserida. Estes desafios são motivadores, promovem a auto-estima, a autoconfiança, a responsabilidade, e tornam os alunos mais exigentes quanto aos resultados, o que tem efeitos benéficos, na medida em que estimula a aprendizagem e o desenvolvimento de competências técnicas e performativas. E, se isto é verdade para as crianças, também o é para os adultos;
- h) A promoção de uma prática musical de conjunto efectiva e regular que, para além do prazer e da satisfação, proporcione também momentos de reflexão crítica sobre os resultados/ produtos musicais. O que correu melhor? O que nos deu mais prazer fazer/ouvir? O que foi mais difícil? O que podemos melhorar/alterar?

A prática musical de conjunto, valorizando a produção colectiva como soma dos esforços e contributos individuais, estimula o desenvolvimento da autonomia, ao mesmo tempo que favorece a criação de hábitos de interajuda e cooperação, contribuindo assim para os processos de responsabilização individual e social das crianças e para o desenvolvimento da capacidade de apreciação crítica. Diríamos mesmo que a música, através da prática musical de conjunto, é uma verdadeira escola do trabalho em equipa. Se esta aprendizagem é fundamental para as crianças, não é menos importante para os adultos, em particular para os educadores/professores, que, enquanto tal, fazem parte de uma equipa com responsabilidades acrescidas na formação dos mais novos;

- i) a adopção de uma atitude que, garantindo a organização dentro da sala de aula, seja também facilitadora de interacções (aluno/aluno, aluno/professor) promotoras do bem-estar emocional dos alunos e, conseqüentemente, promotoras da autoconfiança e da auto-estima indispensáveis ao desenvolvimento da criatividade.

Os aspectos mencionados nas alíneas e), f), g) e h) são particularmente pertinentes nas 5.^a e 6.^a classes, onde, como já referimos, o “contrato pedagógico” se assume como um instrumento útil e eficaz.

3.2. Sessão-tipo em Expressão Musical

No livro *Sugestões Pedagógicas para a 1.ª Classe* é sugerida uma “estrutura-tipo” para a dinamização das aulas de Expressão Musical com as crianças. Esta estrutura, organizada em sete momentos, com uma sequência relativamente rígida, permite e facilita a abordagem dos diferentes domínios dos programas e respectivos conteúdos, promovendo a operacionalização dos objectivos propostos e respeitando princípios fundamentais em Educação Musical. Aliás, os 28 planos de aula apresentados no livro do 1.º ano têm sempre por base esta estrutura.

MOMENTOS	OBJECTIVOS
Trabalho vocal	<ul style="list-style-type: none"> ● Valorizar a voz como instrumento de expressão e comunicação ● Explorar e desenvolver as potencialidades sonoras e expressivas da voz ● Desenvolver técnicas vocais simples

Trabalho melódico	<ul style="list-style-type: none"> ● Aprender a escutar ● Desenvolver a discriminação e a sensibilidade auditivas ● Desenvolver a capacidade de classificar, relacionar e organizar o que se ouve ● Desenvolver competências auditivas ao nível melódico
Jogos corporais	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer e valorizar o património musical regional, nacional e internacional ● Desenvolver competências auditivas aos níveis melódico e rítmico ● Desenvolver a capacidade de classificar, relacionar e organizar o que se ouve ● Desenvolver a motricidade fina com vista ao manuseamento de instrumentos musicais progressivamente mais complexos ● Explorar e valorizar o corpo como instrumento musical de possibilidades múltiplas ● Compreender e manusear os instrumentos como prolongamento do corpo
Trabalho rítmico	<ul style="list-style-type: none"> ● Aprender a escutar ● Desenvolver a discriminação e a sensibilidade auditivas ● Desenvolver a capacidade de classificar, relacionar e organizar o que se ouve ● Desenvolver competências auditivas ao nível rítmico
Notação *	<ul style="list-style-type: none"> ● Criar e utilizar gestos capazes de representar o som nas suas várias dimensões ● Criar códigos e formas diferenciadas de representação gráfica do som ● Utilizar e apropriar-se de diferentes códigos que sirvam de suporte às práticas e às produções musicais ● Conhecer os elementos essenciais da música e as regras da sua organização ● Utilizar terminologia e vocabulário adequados
Criatividade*	<ul style="list-style-type: none"> ● Apelar às capacidades expressivas e criativas das crianças ● Desenvolver a capacidade de imaginar, construir e relacionar sons ● Estimular a improvisação e a composição musicais, quer individualmente, quer em grupo
Prática musical de conjunto	<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolver competências auditivas aos níveis melódico, rítmico e harmónico ● Desenvolver a capacidade de apreciação crítica das produções musicais ● Desenvolver hábitos de escuta no respeito pelas produções individuais e colectivas ● Estimular a improvisação e a composição musicais, quer individualmente, quer em grupo ● Experimentar diferentes tipos de instrumentos ● Desenvolver uma prática musical efectiva – quer vocal, quer instrumental ● Conhecer e valorizar o património musical regional, nacional e internacional

No trabalho a realizar em contexto de formação contínua de professores, embora não faça sentido existir uma estrutura desta natureza, é importante garantir que em cada sessão sejam abordados dois ou três domínios – ainda que dando particular atenção a um deles – trabalhando, de forma sistemática, conteúdos diversificados e, sempre que possível, numa perspectiva de transversalidade.

No âmbito da formação contínua de professores, o trabalho a desenvolver deve ter um carácter predominantemente prático e reflexivo. Prático, porque, como já vimos, a formação inicial não permite, por si só, dotar os professores dos “saber-fazer” que a música implica. Para que se sintam seguros e confortáveis para trabalhar a área da Expressão Musical com as crianças, os professores necessitarão, ciclicamente, de formação que possibilite o desenvolvimento do seu “saber-fazer musical”. Reflexivo, porque só reflectindo sobre a sua acção educativa (as suas dificuldades, as suas estratégias, os seus pontos fortes, etc.) a poderão melhorar, tendo em vista o sucesso das aprendizagens dos seus alunos.

As tarefas a realizar no decurso das aulas deverão permitir o trabalho individual, o trabalho em pequeno e em grande grupo.

O momento de prática musical de conjunto – com recurso à voz, aos batimentos corporais e a instrumentos musicais, sejam eles convencionais ou não – deve constituir um momento obrigatório de todas as sessões em contexto de formação. É fundamental que o professor viva, de forma activa, esta experiência colectiva que, como já foi referido, constitui o momento-síntese. Aqui se cruzam os vários “saberes musicais”, dos mais teóricos aos mais práticos. Acresce que fazer música em conjunto proporciona momentos únicos de prazer (que decorrem de um misto de satisfação pessoal, de reconhecimento do outro, de vivência musical e de experiência estética) fundamentais quer para a compreensão e a valorização da música em contexto educativo, quer para o desenvolvimento da autoconfiança necessária e indispensável para que, na escola, este trabalho seja desenvolvido com as crianças.

Deixamos aqui uma proposta para a organização e a dinamização das sessões de Música em contexto de formação contínua de professores. Vamos adoptar aqui um esquema de trabalho assente em cinco momentos:

- Trabalho vocal;
- Trabalho auditivo;
- Teoria musical;
- Prática musical de conjunto;
- Reflexão final.

4. Sugestões de actividades

4.1. No trabalho com as crianças

Remetemos aqui para os livros de sugestões pedagógicas das 1.^a à 6.^a classes, onde é possível encontrar um número muito significativo de sugestões de actividades para todos os domínios contemplados nos programas.

4.2. No trabalho com os professores

Para efeitos de estruturação das sessões de trabalho com os professores, tomamos aqui como referência o esquema apresentado no final do ponto 3.2. Assim, deixamos aqui algumas sugestões de actividades, organizadas em torno de cada um dos cinco momentos propostos.

1.º TRABALHO VOCAL – Neste momento devem ser realizadas actividades centradas na voz, que promovam o seu desenvolvimento enquanto instrumento de expressão e comunicação. Assim, e variando de sessão para sessão, este momento deve-se centrar em:

- exercícios de descontração e de respiração;
- exercícios de articulação e entoação de sons soltos, palavras, lengalengas, etc., fazendo variar a intenção expressiva e as linhas melódicas subjacentes;
- exercícios que permitam explorar as potencialidades sonoras da voz, quer na imitação de sons, quer na criação de ambiências sonoras, estimulando a imaginação;
- exercícios de improvisação (falados e/ou cantados) que permitam trabalhar os elementos básicos da música (ritmo, melodia e harmonia);
- vocalizos diversificados, que permitam melhores colocação e afinação...

2.º TRABALHO AUDITIVO – Este momento está centrado no desenvolvimento auditivo a realizar ao nível dos três elementos básicos da música, com especial relevo para o elemento melódico e rítmico. Procurando sempre diversificar as propostas de sessão para sessão, este momento deverá conter actividades centradas em:

- identificação, classificação e ordenação de sons a partir, sobretudo, da exploração das propriedades do som;
- repetição de pequenas frases melódicas, rítmicas ou melódico-rítmicas;
- leitura de frases melódicas, rítmicas, melódico-rítmicas, utilizando vários suportes (notação convencional e notações não convencionais);

- improvisação livre ou a partir de um motivo dado (realizada individualmente ou colectivamente; utilizando apenas sons corporais ou recorrendo a objectos e instrumentos musicais...);
- movimento corporal a partir de estímulos sonoros (movimento livre ou coreografado...);
- identificação das notas que compõem pequenas sequências melódicas / identificação das figuras que compõem pequenas frases rítmicas.

NB.: Chamamos a atenção para a importância de existirem na sala instrumentos melódicos (teclado, jogo de sinos, xilofone, flauta...) que permitam, a nível melódico, desenvolver um trabalho exigente, nomeadamente ao nível da afinação. O ideal será que cada professor tenha o seu próprio instrumento, pois para além de o ajudar na sua própria formação musical, revelar-se-á um recurso fundamental no trabalho a desenvolver com as crianças, no âmbito da sua prática profissional.

3.º TEORIA MUSICAL – Este momento centra-se no estudo de conteúdos de carácter mais teórico. É o momento para tirar dúvidas, para aprofundar os conhecimentos relativamente ao código, à terminologia e aos conceitos musicais. Importa, contudo, fazer uma ressalva: deverá haver aqui o cuidado de articular este momento com o momento anterior, ou seja, eles não devem aparecer como compartimentos estanques e obrigatoriamente sucessivos. Em muitas situações, e a propósito de vários conteúdos, deverá haver um “vai-vem” constante entre estes dois momentos, pois só assim poderá haver uma apropriação dos conteúdos mais teóricos. Esta articulação teoria/prática facilita as aprendizagens e dá coerência ao processo educativo. São vários os conteúdos a ser trabalhados aqui.

4.º PRÁTICA MUSICAL DE CONJUNTO – Como já foi referido, este momento constitui o momento de síntese, onde todos os “saberes musicais” convergem, tendo em vista um objectivo: fazer música (tocar/cantar) em conjunto. Um dos objectivos deste momento prende-se com a constituição e o domínio de um repertório de canções que possam ser trabalhadas com as crianças. E essa “colecção” de canções será ainda mais rica, se todos se empenharem na tarefa de recolher canções tradicionais que fazem parte do património musical do País. Mas também é possível compor canções novas e vê-las ser executadas por este grupo. Neste momento, o objectivo principal é “ser músico”, “fazer música”, enfim, cantar e tocar em conjunto, respeitando e valorizando os vários contributos individuais, em benefício de um resultado que é colectivo. Obviamente que, quanto maior for o leque de instrumentos disponíveis, mais rico e “exploratório” poderá ser este momento. O mesmo se diga se cada professor tiver o seu instrumento próprio, pois, à partida, será um melhor executante. Este deverá ser um espaço de trabalho (conciliar e otimizar todos os contributos individuais não é fácil), um espaço de partilha e cooperação, um espaço de criatividade, enfim, um espaço de prazer que nos faça sentir bem e confiantes por aquilo que conseguimos fazer. Isto é tão verdade para os adultos como para as crianças.

5.º REFLEXÃO FINAL – Este deverá ser um momento conduzido pelo formador, que ajudará a enquadrar os vários contributos e comentários dos professores, prestando informações e esclarecimentos sobre os conteúdos abordados e aspectos didácticos com eles relacionados. Incide sobre questões de interpretação do processo de ensino. Pretende-se que seja um espaço de discussão, de troca de ideias que parta das experiências/vivências dos professores em contexto profissional. Entre muitas outras coisas, parece pertinente:

- identificar as tarefas/actividades onde tiveram maior facilidade ou maior dificuldade, procurando identificar, igualmente, as razões que as terão motivado;
- pensar e sugerir outras actividades que permitissem trabalhar os mesmos conteúdos, com vista à prossecução dos mesmos objectivos;
- reflectir sobre a adequação (ou não) das actividades realizadas (em cada sessão, em contexto de formação de professores) ao contexto do trabalho com as crianças, pensando em actividades alternativas para trabalhar com elas;
- procurar antever as dificuldades/facilidades que as crianças irão ter quando forem trabalhados alguns dos conteúdos, propondo estratégias adequadas, apelativas e eficazes.

Este momento de reflexão pressupõe uma dialéctica constante entre o contexto de formação e o contexto profissional, pois só assim será possível promover o desenvolvimento profissional desejável e que está subjacente à Formação Contínua dos Professores.

5. Avaliação em Expressão Musical

Normalmente, quando falamos em avaliar, pensamos imediatamente nos alunos, isto é, nos destinatários da acção educativa do professor, surgindo então a avaliação como verificação das aprendizagens realizadas e dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. E como é que se faz essa verificação? Podemos dizer que existem três modalidades de avaliação:

– A **diagnóstica**, que tem como objectivo principal conhecer o que os alunos sabem em relação a determinada(s) matéria(s). Digamos que pretende fazer um “ponto da situação” que permita construir um patamar estável que sirva de base a novas aprendizagens. Esta modalidade é particularmente relevante quando o professor não conhece o grupo de alunos com quem vai trabalhar, não conhece o trabalho feito anteriormente com esse grupo, nem, por isso, os conhecimentos prévios desse grupo. Também é frequente recorrer a esta modalidade de avaliação no início de cada ano lectivo (mesmo que o professor conheça bem o grupo) com o objectivo de verificar o que é que, efectivamente, os alunos retiveram do trabalho realizado no(s) ano(s) anterior(es). Pensando na música, o professor pretende saber o que cada aluno tornou realmente “seu” em matéria de “saberes” e de “saber-fazer” musicais;

– A **formativa**, que, como decorre do próprio nome, se centra no processo de formação, no processo de aprendizagem. Permite não só identificar os conhecimentos adquiridos, mas também a forma como esse processo de aquisição se desenvolveu. Digamos que é o processo/percurso de aprendizagem/desenvolvimento no seu todo que é valorizado: o que sabe? De que forma aprendeu? Empenhou-se, investiu seriamente na sua aprendizagem? Quais foram/são as suas maiores dificuldades? Esta modalidade de avaliação realiza-se no tempo, no decurso das aulas, em resultado de um acompanhamento sistemático dos alunos, que vai para além da verificação regular, através de testes ou da realização de outras tarefas, dos conhecimentos adquiridos. Implica uma observação atenta que inclui, normalmente, o recurso a grelhas de observação e outro tipo de registos capazes de dar conta desse processo;

– A **sumativa**, que, no final de uma sequência de ensino, organizada em torno de temáticas ou resultante do decurso de um determinado período de tempo, faz uma verificação dos resultados da aprendizagem. Os alunos apropriaram-se dos conhecimentos relacionados com os conteúdos trabalhados?

Ora, como já tivemos oportunidade de referir, o trabalho a desenvolver ao nível da Expressão Musical deverá ter lugar durante vários anos e de uma forma sistemática, uma vez que o processo de desenvolvimento musical é um processo complexo a longo prazo. Acresce que o “saber musical” é constituído por um vasto conjunto de “saberes” de natureza mais teórica e por um conjunto constituído por vários “saber-fazer”, de natureza mais prática e funcional, que só a acção e o decurso do tempo permitem desenvolver e dominar.

Daqui decorre que a avaliação formativa constitui a modalidade de avaliação mais importante, no quadro da avaliação em Expressão Musical, não significando isto que as outras modalidades de avaliação não sejam também pertinentes nesta área do saber.

5.1. Avaliação dos alunos

5.1.1. Das crianças

No caso das crianças na disciplina de Expressão Musical, propomos uma avaliação predominantemente formativa. Tratando-se dos quatro primeiros anos de escolaridade parece-nos que a avaliação deverá ser feita, quase exclusivamente, através da observação directa, sustentada em grelhas de observação e registos feitos regularmente pelo professor. A construção de grelhas de observação capazes de espelhar o processo de desenvolvimento musical e de apropriação do conhecimento por parte de cada aluno revela-se fundamental.

Para as 5.^a e 6.^a classes, embora a avaliação formativa continue a ser, em nosso entender, a modalidade de avaliação mais adequada, por tudo quanto já foi dito, parece-nos que poderá ser conciliada com a avaliação sumativa, mais centrada nos “saberes” de natureza mais

teórica. Assim, um teste de avaliação, no final de cada período, para aferir os conhecimentos adquiridos relativamente aos conteúdos trabalhados ao longo de cada trimestre, aparece como algo pertinente. A avaliação formativa permitirá acompanhar todo o processo e cruzar os dados recolhidos. Como é que os conhecimentos que pretendemos aferir, num quadro mais teórico, através de um teste são mobilizados, no dia-a-dia, em situações de prática musical?

5.1.2. Dos professores

Relativamente aos professores, propomos que a avaliação assuma duas modalidades:

1.^a – *Avaliação formativa*. Nesta modalidade, a avaliação poderá ter por base a observação e os registos do formador relativamente ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores ao longo das várias sessões de formação, mas também poderá ser feita a partir da construção de um portefólio onde cada professor dê conta do seu processo de desenvolvimento profissional. Neste caso, o portefólio poderia conter duas partes:

a) Autodiagnóstico:

1. Logo no início da formação: que papel/importância atribui à música na educação? Qual a frequência com que a trabalha com o seu grupo de alunos? O que acha importante trabalhar relativamente a esta área curricular? Quais são os seus dilemas?
2. Quais são as suas principais dificuldades e como se propõe ultrapassá-las? E as maiores facilidades? E como se propõe potenciá-las?
3. No final da formação: reflexão que dê conta do que se alterou relativamente ao ponto 1).
4. Principais receios em relação ao trabalho ao nível da Expressão Musical com as crianças.

b) Domínio dos conteúdos

1. Identificação e síntese dos conteúdos trabalhados em contexto de sala de aula.
2. Dúvidas que tem relativamente a esses conteúdos. Pesquisas que realizou para aprofundar essas questões
3. Prática musical: principais conquistas e aprendizagens num percurso de acção a nível musical.

2.^a – *Avaliação sumativa*. Esta modalidade de avaliação, centrada no produto e no resultado final das aprendizagens, poderá incidir (alternativamente) sobre:

- a) Trabalho prático de grupo (cinco/seis elementos). Consiste na preparação de um conjunto de três ou quatro peças/canções para apresentar ao grupo-turma no final da formação. As canções deverão ser cantadas/tocadas com acompanhamento de vários instrumentos como se de um pequeno concerto se tratasse;
- b) Planificação (individual) de uma aula ou de um conjunto de aulas de Expressão Musical a leccionar a um grupo de crianças (das 1.^a à 6.^a classes), ficando ao critério do formando o ano de escolaridade a que essas aulas se destinam.

5.2. Avaliação do processo de ensino

Tendo como referência os programas oficiais, o professor planifica a sua acção educativa a partir daquilo que definiu como metas para os seus alunos, pressupondo estas metas um conjunto de conhecimentos e de competências que, ao chegar lá, deverão ter sido apreendidos/apropriados pelos alunos.

Mas, para percorrer esse caminho – que se inicia com a definição da meta e termina com a desejável chegada –, o professor delinea uma estratégia de acção que se vai materializar ao longo do tempo nas actividades desenvolvidas por si e pelos alunos, quer em contexto de sala de aula, quer fora dela. Isto implica que regularmente sejam feitas verificações que permitam aferir se as aquisições estão (ou não) a ser feitas pelos alunos e, conseqüentemente, se a estratégia utilizada pelo professor está (ou não) a revelar-se adequada e eficaz. Sendo assim, a avaliação não incide apenas sobre os alunos, enquanto destinatários da acção do professor, mas também sobre o processo de ensino/aprendizagem desenhado e gerido pelo professor, permitindo verificar se a estratégia delineada pelo professor para levar os seus alunos à “meta”

foi ou não eficaz. A estratégia seguida terá sido a mais adequada em função dos alunos e das circunstâncias existentes? Teria havido outro “caminho” melhor? Se sim, qual?

Sabemos que o processo de ensino deve ser eficaz, pois só assim poderá produzir os resultados esperados. E como é que ele é eficaz? Como é que o processo de ensinar música é eficaz? Como é óbvio, são muitos os factores que concorrem para a eficácia do processo de ensino. Tendo em conta que já muito foi dito a propósito da qualidade da intervenção ao nível da Expressão Musical, vamos agora centrar-nos apenas nas actividades e naquelas que devem ser as suas características, de forma a operacionalizar os objectivos definidos. Como no ensino das outras áreas curriculares, também no ensino da música as actividades devem ser:

- adequadas: vão ao encontro das características e necessidades do público-alvo. Se assim forem, promovem a motivação e o envolvimento;
- significativas: vão ao encontro das expectativas do público-alvo. Contêm algo de desafiador e de apelativo, sendo, simultaneamente, acessíveis. Se assim forem, promovem a motivação e a autoconfiança;
- variadas: vão ao encontro do desejo de novidade, fazendo apelo a capacidades diferentes, uma vez que também têm, inevitavelmente, diferentes graus de exigência. Se assim forem, promovem a imaginação e a criatividade;
- agradáveis: vão ao encontro da necessidade de bem-estar dos alunos, que, dessa forma, gostam de as realizar. Se assim forem, proporcionam prazer;
- eficazes: vão ao encontro do desejo de sucesso, pois são capazes de produzir os resultados esperados. Se assim forem, promovem a motivação e a autonomia.

A avaliação das aprendizagens (dos resultados) dos alunos e a avaliação do processo de ensino andam de mãos dadas. Para um professor responsável e consciente da sua acção, é impossível pensar numa sem pensar na outra, o que implica uma atitude reflexiva sobre a sua prática.

6. Questões de interpretação do processo de formação

A profissão docente, à semelhança de outras, implica que seja dada especial atenção à questão da formação contínua dos seus profissionais, tendo em vista a melhoria do desempenho profissional. Tal é, antes de mais, uma consequência da responsabilidade social desta profissão, que tem por tarefa educar as gerações futuras e apetrechá-las com os conhecimentos necessários e indispensáveis à conservação e ao desenvolvimento das sociedades. Ora, no caso dos professores, a melhoria do desempenho profissional passará, obrigatoriamente, por uma atitude de permanente questionamento e de procura de informação que permita encontrar, em cada momento, as melhores soluções. Dito de outra forma, ao professor é pedida uma atitude reflexiva que lhe possibilite, a partir da análise da realidade, ser capaz de adoptar as melhores práticas, aquelas que promovam o sucesso das aprendizagens dos alunos.

A formação contínua constitui uma oportunidade privilegiada de desenvolvimento profissional, não só em termos de actualização de conhecimentos, mas também enquanto espaço de discussão, capaz de ajudar a esclarecer dúvidas e a resolver dilemas que emergem da prática profissional. Parece claro que isto implicará a capacidade de estabelecer uma relação privilegiada entre o contexto de formação e o contexto da prática profissional, com vista à promoção do desejável e necessário desenvolvimento profissional.

Esta atitude reflexiva – e o questionamento constante que lhe está na base – visa encontrar as soluções e os caminhos mais adequados e eficazes. Desta forma, ao questionar a sua acção/intervenção educativa, o professor reflexivo procura adequá-la às características e necessidades do seu grupo-turma, de forma a que seja tão eficaz quanto possível e, efectivamente, promova o sucesso educativo dos seus alunos.

No âmbito da formação contínua de professores, a reflexão em conjunto sobre os temas e questões que frequentemente se colocam aos professores no exercício da profissão e a partilha das experiências pessoais afiguram-se como mais-valias e como importantes factores de desenvolvimento profissional.

Centrando-nos agora na Expressão Musical, deixamos aqui algumas sugestões de perguntas que poderão ser colocadas e discutidas nesse contexto.

Para começar, tomemos como ponto de partida a “estrutura de aula” proposta para a dinamização das aulas às crianças (apresentada no Livro das Sugestões Pedagógicas para a 1.ª Classe e aqui incluída):

- São claras, para mim, as razões que determinaram a existência daqueles sete momentos e da respectiva sequenciação?
- Quando planifico a aula de Expressão Musical, começo sempre pelo mesmo momento da estrutura proposta?
- Interligo os vários domínios e respectivos conteúdos ao longo da aula?
- Consigo, nas minhas aulas de Expressão Musical, trabalhar sempre esses sete momentos? Se não consigo, qual me parece ser a razão?
- De aula para aula, diversifico as actividades/exercícios a trabalhar em cada um dos momentos?
- E as actividades que proponho são de carácter essencialmente prático? Sinto-me mais confortável assumindo uma postura mais transmissiva/expositiva ou, pelo contrário, mais centrada na acção e na experimentação?

Centremo-nos agora na forma de dinamizar as aulas:

- Articulo a Expressão Musical com as outras áreas curriculares?
- Valorizo os contributos e propostas dos alunos? Tomo-os como ponto de partida para novas aprendizagens/novas experiências?
- Os alunos demonstram estar motivados e felizes durante a aula de Música?
- Os alunos olham-me de forma diferente quando estamos a trabalhar a música? Achem que a minha atitude é diferente da que tenho quando estamos a trabalhar as outras áreas curriculares? Se sim, quais me parecem ser as diferenças que encontram? (Esta questão apenas se aplica, como é óbvio, aos quatro primeiros anos de escolaridade.)
- A seguir à aula de Música, como é que os alunos estão (atentos/distraídos; excitados/calmos; cansados/disponíveis para trabalhar as outras áreas)?

Focalizemo-nos agora no professor:

- Estou convencido de que a Expressão Musical (bem como as outras áreas das expressões artísticas) são áreas muito importantes para a formação integral dos alunos?
- Quando trabalho a música adopto uma atitude diferente daquela que assumo ao trabalhar as outras áreas? Se sim, qual é a razão que julgo estar por detrás dessa diferença de atitude?
- Sinto que as dificuldades dos alunos coincidem com as minhas próprias dificuldades? Os conteúdos/tarefas onde revelam maiores dificuldades são os mesmos que aqueles onde me sinto desconfortável ou pouco à vontade?
- Os domínios em que o sucesso das aprendizagens é maior correspondem àqueles onde me sinto mais confortável e confiante?
- Como é que acho que posso ultrapassar as minhas dificuldades?

Enfim, muitas outras questões se poderiam formular. Parece-nos, contudo, que as aqui apresentadas já são um ponto de partida válido. Em contexto de formação, e entre pares, certamente que muitas outras surgirão e se revelarão importantes para a discussão, contribuindo para o desenvolvimento profissional que é, afinal, a razão de ser da formação contínua. Ao formador caberá a tarefa de gerir toda a situação, enquadrando todas as questões e os vários contributos e comentários dos professores, procurando dar as respostas necessárias.

7. Instrumentos musicais e suas famílias

Podemos dizer que os instrumentos musicais são objectos fabricados com vista à produção dos sons necessários à execução da música. Os instrumentos musicais, enquanto fontes sonoras (objectos produtores de sons), utilizam materiais diversificados, com o objectivo de obter uma grande variedade de sons quanto ao timbre, à intensidade, à duração e à altura, permitindo executar com rigor as composições musicais, mas também enriquecê-las, pelo recurso a efeitos sonoros ricos e agradáveis.

Apesar dessa diversidade, é possível agrupar os instrumentos musicais em famílias. De uma forma simplista, podemos dizer que a constituição dessas famílias pode ter como critério o tipo de material principal utilizado na produção do som, mas também pode ter como critério aglutinador a forma como o som é produzido.

Assim, e tendo como referência os materiais, podemos agrupar os instrumentos em três famílias:

Peles – Temos peles (naturais ou sintéticas) esticadas (e, por isso, em tensão) sobre estruturas de madeira, de metal ou de barro que vão ser percutidas directamente com as mãos ou com batentes. Aqui se incluem as congas, os bongós, os timbales, o bombo, o tamborim, o mussumba, o tambor puita, a tumbadora, o djambé, etc.;

Metais – Em comum esta família tem a presença do metal. Apesar de termos instrumentos com formas muito diferentes, têm afinidades tímbricas que resultam do facto de o som ser produzido por objectos metálicos. Encontramos aqui o triângulo, a pandeireta, a guizeira, os pratos, o chocalho de lata, o metalofone, o jogo de sinos, entre outros;

Madeiras – Entre os membros desta família temos o xilofone, as clavas, a caixa chinesa, o reco-reco, as maracas, o bloco de dois sons, etc. Em comum têm o timbre resultante da percussão ou fricção sobre a madeira;

Podemos dizer que dentro de cada família existe semelhança tímbrica, mas entre as diversas famílias existe contraste tímbrico.

Mas, se partirmos da forma como o som é produzido, podemos chegar a famílias diferentes. Assim encontraremos as seguintes famílias:

Sopros – É introduzindo ar no interior de um tubo criando um sistema capaz de produzir som. Na família dos sopros encontramos os de madeira (oboé, fagote, clarinete e flauta) e os de metal (trompa, tuba, trombone, trompete, etc);

Cordas – O som é produzido a partir de uma acção que é exercida sobre as cordas. As cordas são, por regra, dedilhadas (como é o caso da guitarra, da cítara ou da harpa) ou friccionadas (como acontece com o violino, o violoncelo, o contrabaixo ou a violabimbá);

Percussão – O som é produzido “batendo” no instrumento (ou directamente com a mão ou utilizando um acessório adequado). É o caso da maior parte dos instrumentos indicados no primeiro grupo de famílias referido. Como exemplos, temos as congas, o triângulo, o bombo, etc.

Em São Tomé e Príncipe encontramos um conjunto diversificado de instrumentos musicais, que, como é óbvio, podemos “arrumar” nas várias famílias. Já referimos alguns, mas ainda podemos acrescentar: sacaia, n’guené do Brasil, kanzá, n’Gengó, buzina, etc. Em que famílias os colocaria?

8. Principais géneros musicais de São Tomé e Príncipe

Quando falamos de géneros musicais, falamos de grandes categorias de peças musicais, estabelecidas de acordo com determinados critérios. Assim, podemos ter géneros musicais populares ou eruditos, sacros ou profanos, etc., podendo estes critérios cruzar-se. Dentro dos géneros musicais populares encontramos, por exemplo, a música *country*, o fado, o *rock*, o *gospel*. Os três primeiros exemplos são simultaneamente populares e profanos, mas do último, sendo popular, podemos dizer que é sacro (ou religioso). Se falarmos de ópera, falamos de um género erudito e profano, mas, se falarmos de oratória, o género continua a ser erudito, mas é sacro.

Em São Tomé e Príncipe existe uma quantidade significativa de géneros musicais:

SOCOPÉ – Música proveniente do folclore de São Tomé baseado na percussão e no sopro, originalmente constituído por tambores de diversas dimensões, flautas de bambu, chocalhos, clave (“castanhola” feita com lata de pomada de sapatos), sinos e apitos. Integra uma espécie de maestro que orienta os restantes músicos com um apito. A música é composta especialmente por ritmos feitos por instrumentos de percussão e melodia das flautas. Normalmente acompanhada de sons vocais, conta uma sequência de histórias ou apresenta versos baseados na realidade do quotidiano.

Contém dois momentos diferentes: o primeiro, com um ritmo de entrada mais lento e cadenciado sempre acompanhado pelas letras e o segundo, já mais acelerado, com mais expressão e com mais destaque dos instrumentos e do coro.

ÚSSULA – Música acompanhada de dança proveniente do folclore de São Tomé. É uma dança europeia adaptada às tradições locais. Originalmente tinha um acordeão ou concertina. Hoje, os instrumentos utilizados são especialmente os tambores, a clave, o reco-reco (kanzá) e os chocalhos (sacaia). Há uma pessoa que dita os versos e um coro que os repete. O som é lento e cadenciado. A dança é feita em pares.

DÊXA – Música tradicional da ilha do Príncipe. É uma dança tradicional de origem portuguesa, mais concretamente inspirada no vira do Minho. Os instrumentos utilizados são dois tambores, uma corneta e ferrinhos. Os bailarinos entram em marcha e fazem uma roda. Depois, alternadamente, são chamados ao centro para dançar a solo. A música é composta por três momentos: a entrada e saída, que são os momentos mais dinâmicos compostos pela marcha, e o momento em que estão em roda e em que são ditos versos repetidos pelos membros da roda enquanto um membro dança no centro. A dança continua até todos os elementos terem ido ao centro. Este momento é caracterizado por um ritmo ligeiramente acelerado.

XTLÉVA – Voz e ritmo. Os instrumentos utilizados são o reco-reco (kanzá) e um bambu, com cerca de 1 m, batido no chão para marcar o ritmo e percutido em simultâneo com uma baqueta/vara. O efeito vocal produzido é o equivalente ao *rap* de hoje.

PUITA – Com origem no semba de Angola, mas adaptado com um ritmo próprio, constitui uma dança tradicional de São Tomé. Originalmente era apresentado nas cerimónias fúnebres ao ar livre. O ritmo é muito vibrante com muita percussão. Os instrumentos utilizados são: três tambores, um grande denominado “tambor puita” com pele de boi (ao centro do tambor tem uma cana que é friccionada com a mão molhada), e dois tambores menores chamados “mussumbas”. Uma das mussumbas mais pequena, chama-se n’Gengo (djambé), sendo todos afinados com o calor da fogueira; uma corneta feita com chifre de boi (buzina); um ferrinho constituído por um tubo metálico (cano) percutido com duas varetas de metal; uma chapa de metal (zinco) dobrada onde se bate com dois paus e dois chocalhos de lata com sementes de salakonta.

KINÁ – Música exclusiva da região de Angolares e Ribeira Afonso, tocada somente pela etnia angolara. O instrumento utilizado é o nguipá, que é uma espécie de canoa coberta na parte superior com tábuas, formando uma caixa de ressonância onde é fixada uma espécie de reco-reco onde é executado o ritmo, através da fricção de uma baqueta; golpeiam-se com outra baqueta alternando ritmos. A dimensão deste instrumento é aproximadamente de um metro e meio, dois metros. É uma espécie de dança guerreira exibindo golpes de catana (machim).

RUMBA – Composta por três guitarras (ritmo/solo/baixo) uma bateria, reco-reco, chocalho e órgão, alguns instrumentos de sopro. Ritmo cadenciado e lento semelhante às outras rumbas. Acompanhada de voz cantada em crioulo com temas diversos. Dançada por pares.

9. Referências bibliográficas

- ALLORTO, Ricardo (s/d) *Breve Dicionário da Música*. Lisboa: Edições 70.
- FÃO, Artur (2010). *Teoria Musical (1.ª e 2.ª Partes)*. Lisboa: Companhia Nacional de Música.
- HENRIQUE, Luís (1994). *Instrumentos Musicais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KÁROLY, Otto (1975). *Introdução à Música*. Sintra: Publicações Europa-América.
- ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais/coord. Paulo Abrantes*. Lisboa: Departamento de Educação Básica
- ME (1990). *Ensino Básico: Programa do 1.º ciclo/Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- MONTEIRO, Francisco (1997). *Interpretação e Educação Musical*. Porto: Fermate Editora.
- SOUSA, A. (2003): *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 1º Vol. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

Sugere-se a consulta dos seguintes manuais de apoio do Ensino Básico da República Democrática de São Tomé e Príncipe:

- *Sugestões Pedagógicas para a 1.ª Classe*
- *Sugestões Pedagógicas para a 2.ª Classe*
- *Sugestões Pedagógicas para a 3.ª Classe*
- *Sugestões Pedagógicas para a 4.ª Classe*
- *Livro do Professor – 5.ª Classe*
- *Livro do Professor – 6.ª Classe*

Sugere-se, ainda, a consulta de vários *links* disponíveis relativamente à “construção de instrumentos musicais”.

PARTE IV – PERFIL DO PROFESSOR EM EXPRESSÕES

Nota: Os perfis do professor em Expressões, na base dos quais devem ser organizados os programas de formação contínua e inicial, são iguais.

Com efeito, o professor que se pretende formar é determinado pelas grandes metas do sistema educativo de São Tomé e Príncipe, norteado pelo desejo de proporcionar aos alunos uma educação de qualidade que os prepare para os desafios cada vez mais globalizados.

O perfil do professor em Expressões é, assim, a meta para a qual se dirige tanto a formação inicial como a contínua, que se apresentam diferentes no modo ou na metodologia, porque também são diferentes quer os públicos a quem se dirigem, quer os contextos em que ocorrem as acções de formação.

A cada um dos itens do comportamento do professor corresponde um sistema de observação que pode ser usado pelo formador conforme o caso específico. Estes sistemas de observação serão apresentados aos formandos durante as acções de desenvolvimento do projecto.

1. CRITÉRIOS GERAIS DE QUALIDADE PARA O DESEMPENHO DA DOCÊNCIA NA ÁREA DAS EXPRESSÕES

O professor sabe *planificar* as actividades de ensino *diversificando as estratégias e as situações de aprendizagem*.

Revela uma *atitude de procura e actualização* de novas estratégias para planificar actividades.

Sabe *construir e usar materiais didácticos*.

Conhece *diversas formas de organização da classe e ensina em classes compostas por alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e capacidades*.

Valoriza o *relacionamento com os pais* dos alunos. Envolve-se no trabalho em equipa com os colegas professores.

Domina os *processos de avaliação e classificação dos alunos*.

2. CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE QUALIDADE DO COMPORTAMENTO DIDÁCTICO

Instrução inicial

O professor *apresenta os objectivos* da aula e *estabelece relações com as aulas anteriores*;

Apresenta os pré-requisitos necessários às novas aprendizagens, e *realiza uma sinopse do conteúdo*.

Qualidade da informação

Revela *clareza e simplicidade* na linguagem *utilizada com ritmo e terminologia adequados*;

A informação assume um grau de *interesse elevado* e o *foco* é dirigido aos aspectos relevantes, demonstrando *domínio da matéria*. A *duração da prelecção* é a absolutamente necessária.

Demonstração

Quando recorre à demonstração, escolhe o *modelo* adequado e coloca os alunos na *posição* ideal para assistirem, ao mesmo tempo que *identifica as componentes críticas* das habilidades a aprender, reforçando *positivamente o(s) modelo(s)* e *controlando a informação* transmitida.

Controlo activo da prática dos alunos

A *posição* que escolhe é a que lhe permite ter uma *visão geral da classe e circula pelo espaço* da aula *variando os seus deslocamentos* por forma a estar *próximo dos alunos* com *atenção constante à prática*, *estabelecendo interacções positivas e incentivos* para manter os alunos em prática. Motiva os alunos para a aprendizagem. Compreende as dificuldades de

aprendizagem dos alunos, e *aceita e utiliza as suas ideias, encorajando* a colocação de questões e comentários. Estimula os alunos a procurarem soluções originais e diversificadas para os problemas apresentados partindo do interesse e da curiosidade. Respeita e aprecia a variedade de estilos individuais dos alunos nas suas actividades, estimulando a participação diferenciada, incentivando a cooperação e o respeito mútuo. Revela *entusiasmo e utiliza frequentemente os nomes dos alunos*.

Disciplina

Actua, sobretudo, na prevenção dos comportamentos desviantes. Gere a disciplina apresentando as regras de conduta, reforçando os comportamentos apropriados, adequando a punição à falta; Especifica a desaprovação.

Feedback

O reforço e a correcção do desempenho dos alunos (*feedback*) é feito com frequência (dois a três por minuto), apresentando variabilidade conforme o objectivo, a direcção, a forma e o referencial; emite *feedbacks* predominantemente específicos.

REFLEXÃO FINAL

Ao terminar a aula, reúne os alunos e apela à reflexão, fazendo uma síntese sobre as principais aprendizagens realizadas, e sobre as ocorrências mais significativas da aula, reforçando os comportamentos adequados e reprovando os comportamentos desviantes.

Os itens que definem o perfil do professor em Expressões e sobre os quais incide a avaliação da qualidade da intervenção didáctica resultam da investigação exaustiva realizada no domínio da análise de ensino durante a segunda metade do século XX. Esta investigação foi importante na medida em que transformou uma realidade intrinsecamente qualitativa, o comportamento do professor, em domínios directamente observáveis.

Assim, é possível acedermos a uma dimensão quantificável do comportamento didáctico que completa e orienta a reflexão sobre o acto de ensino, quer a auto-reflexão que o professor (formando) deve realizar de si mesmo, quer a observação que o formador efectua nos momentos de apoio ao desenvolvimento profissional dos professores.

PARTE V – SUGESTÕES INTERDISCIPLINARES

Os exemplos que a seguir se apresentam não esgotam todas as possibilidades que existem de articulação das expressões entre si. São exemplos que pretendem demonstrar como, a partir de uma actividade, se podem desencadear aprendizagens transversais.

As sugestões interdisciplinares implicam uma planificação que permita a sequenciação das aprendizagens.

Pretende-se que as diversas ideias apresentadas estimulem a realização autónoma, por parte dos formandos e formadores, de outras sugestões de actividades que sigam a mesma matriz interdisciplinar.

ACTIVIDADE I

A sombra

Observar as sombras que os corpos fazem sobre as superfícies, nomeadamente procurar paredes da sala ou no exterior sob o efeito do sol.

Observar os movimentos das sombras realizando movimentos com o corpo, as figuras, os contornos.

EXPRESSÃO DRAMÁTICA

1 – A sombra do outro

- Formam pares e decidem qual dos elementos do par vai ser a sombra do outro. O que não é sombra movimenta-se pelo espaço e o que faz de sombra segue-o imitando todos os movimentos do seu par.
- Trocam de papéis. O que não faz de sombra coloca-se em diferentes posições. O que faz de sombra coloca-se no chão de forma a poder ser a sombra do seu par nas diferentes posições.

2 – A sombra misteriosa (actividade de sombras chinesas)

- Em pequeno grupo escolhem qual dos elementos do grupo vai ser a sombra. O escolhido coloca-se atrás do pano e realiza ações que correspondam a uma determinada personagem. Os restantes elementos do grupo tentam descobrir de que personagem se trata e o que está a fazer, entrando em diálogo verbal com “a sombra”. Esta vai respondendo apenas com o corpo.
- Trocam de lugar: agora é o grupo que vai para trás do pano, decide quem representam os seus elementos e responde corporalmente às perguntas do elemento que não é sombra.

EXPRESSÃO PLÁSTICA

Materiais: caixas de cartão planificadas, giz, ou lápis, ou caneta, ou pincel e tinta, tesouras ou x-ato.

Actividade para grupos de quatro

- Procurar uma parede no exterior onde se projecte a sombra do corpo inteiro ou parcial. Dois elementos seguram no cartão junto à parede, que tem de estar paralelo ao chão e cuja face inferior tem de ficar recta; outro elemento faz de sombra, e um outro elemento faz o desenho do contorno projectado.
- Recorta-se o contorno da figura e em conjunto faz-se intervenções plásticas que podem ser pinturas, colagens, desenhos, carimbos com texturas ou objectos, etc. As imagens realizadas no cartão pelos contornos podem ser distorcidas, de acordo com a qualidade da sombra, da quietude do elemento a ser projectado, ou da habilidade ou concentração do desenhador, mas essas características servem para que na intervenção plástica feita no cartão recortado pelo contorno desenhado possam ser estimuladas outras figuras da imaginação.

EXPRESSÃO DRAMÁTICA

Em pequenos grupos, cada grupo escolhe uma das figuras realizadas anteriormente e coloca-a num determinado espaço ficcional (numa praia, na floresta, no mercado, numa exposição, etc.), que será o cenário da improvisação que vão realizar.

Decidem o que representa a figura (uma personagem, uma obra de arte, um monstro, um ser estranho, etc.). Cada elemento do grupo escolhe a personagem que quer representar (um jogador de futebol, uma bailarina, uma criança, um idoso, uma personagem de uma história conhecida, etc.). Todas as personagens se vão encontrar no espaço onde a figura se encontra e se vão relacionar com ela e umas com as outras (assustam-se com a figura, interrogam-na, dançam com ela, etc.)

EXPRESSÃO MUSICAL

Depois de escolher o espaço ficcional (praia, floresta, mercado, etc.), cada grupo procurará recriar o ambiente sonoro do cenário que escolheu. Para tal, explorará e utilizará percussão corporal, sons vocais, sons de objectos e de instrumentos musicais. Feita a exploração sonora do cenário imaginário, continuarão com a actividade de expressão dramática.

EXPRESSÃO MOTORA

Jogo: “Pisar a Sombra”. Tentar pisar a sombra dos colegas e evitar que pisem a sua! Para serem bem sucedidos os alunos terão de se por do lado oposto ao Sol. Terão de colocar o colega, a quem querem pisar a sombra, entre o Sol e eles próprios. Depois é preciso chamar a atenção para que o mesmo acontece com o Sol, a Terra e a Lua.

ACTIVIDADE II

Os direitos da criança

1. Dar a conhecer a Declaração Universal dos Direitos da Criança.
2. http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_Universal_dos_Direitos_da_Crian%C3%A7a
3. Fazer 10 grupos de trabalho e fazer com que cada grupo trabalhe sobre cada princípio e o explore nas diversas áreas.

EXPRESSÃO PLÁSTICA

Representar cada princípio com uma imagem, que pode ser um desenho/pintura de grupo, um desenho de cada elemento do grupo, ou uma banda desenhada em que cada vinheta pertence a cada grupo, etc. Fazer elementos cenográficos para a dramatização também pode ser uma actividade a realizar.

EXPRESSÃO DRAMÁTICA

1. Ter e não ter direito – Em pares, cada um escolhe uma profissão e inventa um direito relacionado com a profissão (ex: astronauta: direito a ter um foguetão, etc.) Diante da turma cada elemento do par, à vez, defende o seu direito, enquanto o outro lhe mostra a impossibilidade de ter esse direito realizando assim um diálogo criativo.
2. Em pequenos grupos – Cada grupo escolhe um dos direitos consignados. Cada grupo prepara uma dramatização de uma situação na qual o direito escolhido não é respeitado e uma outra situação em que o direito escolhido é respeitado. Na primeira situação não podem usar a linguagem falada. Na segunda situação devem usar a linguagem falada.
3. Escrevem uma quadra ou um pequeno poema que rime, relativa ao direito que escolheram.

EXPRESSÃO MUSICAL

A partir de uma quadra (ou pequeno poema), os alunos vão criar uma canção. Para tal, começam por trabalhar o texto, repetindo-o várias vezes. À medida que o vão repetindo, deverão ir juntando, progressivamente, sons corporais, com o objectivo de evidenciarem

e explorarem o próprio ritmo das palavras e das frases. Nesta dinâmica, o(a) professor(a) deverá incentivar os alunos a proporem uma melodia para cada uma das frases. Ouvidas as várias propostas, alunos e professor(a) adoptarão as que forem mais apreciadas pelo grupo e assim, de forma progressiva e participada, construirão a canção. Terminada a tarefa de fazer uma composição musical sobre o texto previamente construído, os alunos entoarão a canção, que, depois de devidamente sabida, deverá ser acompanhada de uma improvisação rítmica, na qual poderão utilizar batimentos corporais e/ou instrumentos musicais.

Realizar um evento público para a comunidade e a família (que poderá ser no Dia da Criança) composto por uma exposição dos trabalhos de expressão plástica, uma representação dramática e um concerto musical.

EXPRESSÃO MOTORA

O direito a não ser excluído por ter uma qualquer incapacidade: realizar jogos em que, apesar de haver competição, ninguém é excluído por perder! Ver todas as sugestões práticas do programa de Expressão Motora apresentadas na primeira parte deste documento.

ACTIVIDADE III

As figuras geométricas

As figuras geométricas são exploradas nas diversas áreas de aprendizagem, nomeadamente na matemática e na natureza, e são fundamentais na representação plástica.

- Fazer sequências com figuras geométricas (círculo, triângulo, quadrado, etc, num *máximo de cinco figuras diferentes*). Pode-se utilizar cartão, cartolinas, folha de bananeira, etc., ou até conjugar diversos materiais nas diversas formas. Cada grupo realiza diversas formas geométricas que poderão ter vários tamanhos.
- Recortar as diversas formas geométricas onde se poderá intervir de forma plástica com texturas, cores ou materiais. Ter uma superfície de cartão grande de preferência rectangular para que se possa ensaiar composições com as diversas formas geométricas.
- Ensaiar e realizar composições/padrões regulares e/ou irregulares que sugiram movimento, ritmo, tendo em atenção que *é importante que o número de figuras a utilizar no “comprimento total” da sequência seja múltiplo de quatro*, podendo pontualmente, existir sobreposição de figuras. Cada grupo deve realizar uma composição com uma sequência diferente, autónoma e criativa.

Ensaiar sequências onde se colocam os diversos painéis de forma horizontal ou outras, realizando um painel que se coloque temporariamente numa das paredes da sala. Observar as variações gráficas possíveis e compositivas através das formas geométricas, relacionar as formas geométricas com as formas da natureza, com os padrões dos tecidos africanos, etc.

EXPRESSÃO DRAMÁTICA

Concluída(s) a(s) composição(ões) plástica(s), os alunos deverão interpretá-la(s) através do movimento/expressão corporal.

“Eu sou uma figura geométrica” – Caminham pela sala tentando representar com o corpo uma das figuras geométricas, dizendo enquanto caminham como se sentem a andar nessa postura.

Em pequeno grupo vão realizar com os corpos em conjunto uma das figuras geométricas de cada vez, como se fossem uma escultura, e inventam um nome para a sua escultura geométrica, que em seguida apresentam à turma.

EXPRESSÃO MUSICAL

A composição plástica vai funcionar como um “diagrama” de leitura, transformando a composição plástica numa composição musical. Sugestões:

- a) Atribuir a cada figura geométrica um instrumento (por exemplo: ao círculo corresponde o tamborim; ao quadrado corresponde um par de clavas) ou uma família de instrumentos (exemplo: ao círculo corresponde a família das peles, com tamborins, congas, bombos, djambés, etc; ao quadrado corresponde a família das madeiras, com clavas, maracas, reco-recos, blocos de dois sons, etc.).

Seguidamente, dividem-se os alunos em tantos grupos quantas as figuras geométricas representadas na composição (no máximo de cinco) e atribui-se a cada grupo os respectivos instrumentos. Uma vez na posse dos instrumentos, os alunos irão executar aquele “diagrama”. Cada grupo só toca quando aparece a figura geométrica que lhe foi atribuída. Todos deverão estar atentos para tocar o seu instrumento no momento certo, de modo a que a leitura seja realizada sem interrupções.

Cada figura terá a sua “identidade” sonora, uma vez que a cada uma corresponde um som próprio, característico do instrumento ou da família de instrumentos que lhe foi atribuída.

Esta forma de interpretar o “diagrama” permite, assim, trabalhar a diferenciação e o contraste tímbrico. Podem ser feitas algumas variações: pode-se fazer corresponder um só som a cada figura geométrica presente na composição, mas também se pode atribuir duas ou mais. Se existirem figuras com diferentes tamanhos, para além de trabalhar o timbre também podemos trabalhar a intensidade e a sua variação, atribuindo às figuras maiores sons mais fortes e às menores sons mais fracos. Se existirem tonalidades diferentes dentro da mesma cor, podemos fazer-lhes corresponder diferentes formas de tocar o instrumento, produzindo variações tímbricas. Exemplo: quadrado verde escuro e quadrado verde-claro. No primeiro caso, as clavas são tocadas de forma convencional, ou seja, são percutidas; no segundo caso são friccionadas. O professor e os alunos devem dar sugestões relativamente à forma de executar o seu “diagrama” e devem-se sentir absolutamente livres para explorar o “significado sonoro” de cada uma das figuras geométricas presentes na composição, em função das suas cor, dimensão, posição, etc.

- b) Atribuir a cada figura geométrica uma célula rítmica.

Exemplo: ■ = uma semínima
 ▲ = duas colcheias
 ● = quatro semicolcheias, etc.

Neste caso, os instrumentos disponíveis são distribuídos aleatoriamente pelos alunos e todos realizarão a leitura na íntegra do “diagrama”, fazendo corresponder a cada figura geométrica a respectiva célula rítmica.

Haverá, neste caso, uma mistura tímbrica, sendo o ritmo o elemento que se pretende evidenciar. No caso de existir, pontualmente, sobreposição de figuras geométricas na composição gráfica – que vai funcionar aqui como diagrama de leitura –, teremos situações pontuais de polirritmia, ou seja, de simultaneidade de diferentes células rítmicas, permitindo um efeito rítmico interessante, que resulta da alternância entre monorritmia e polirritmia.

Este “diagrama sonoro” construído no âmbito da Expressão Plástica pode ser tomado como refrão de uma composição musical que pretende incluir também a improvisação. Assim, pode-se construir uma peça musical com a forma A B A C A, correspondendo a parte A ao refrão e as partes B e C a improvisação instrumental, totalmente livre, tendo cada uma delas a duração de 24 tempos, que o professor deverá ir contando e assinalando para que os alunos terminem todos a sua improvisação ao mesmo tempo.

Depois de trabalhada, a peça musical, para que possa ser executada com segurança, poderá ser acompanhada de movimento corporal, de forma a integrar a “composição corporal” trabalhada no âmbito da Expressão Dramática, proporcionando também a este

nível a improvisação livre.

Para este efeito, e de forma a realizar um produto multidisciplinar, a turma teria de ser dividida em dois grupos, cabendo a um deles a execução musical e ao outro a parte relativa ao movimento e à dança, tudo isto a partir de uma composição gráfica que, mobilizando elementos relacionados com a Matemática, foi feita no contexto da Expressão Plástica.

EXPRESSÃO MOTORA

Realizar jogos perceptivo-motores. Os alunos desenham em folhas A4 diversas formas geométricas (quadrado, círculo, triângulo). Combina-se que a cada figura geométrica corresponderá uma dada actividade motora (correr; saltitar; rebolar; entre outras). O professor segura as folhas A4 atrás das costas e vai retirando uma de cada vez, mostrando-a bem alto. Os alunos deverão realizar de imediato a actividade motora respectiva.

ACTIVIDADE IV

Pintores famosos

1. O(a) professor(a) selecciona um conjunto diversificado de quadros de pintores conhecidos (quer de São Tomé, quer de outros países e de vários períodos e correntes estilísticas) que vai mostrar aos alunos.
2. A turma é dividida em grupos de cinco ou seis elementos e cada grupo escolhe o quadro sobre o qual vai trabalhar.
3. Cada grupo vai observar atentamente a imagem que escolheu, permitindo, depois, que todos os seus elementos se manifestem e partilhem as suas impressões/opiniões.

EXPRESSÃO DRAMÁTICA:

Seguidamente, cada grupo irá fazer uma pequena dramatização a partir da sua imagem.

Com os quadros podem realizar-se imensas coisas dependendo do que o quadro representa.

- Podem observar por exemplo quadros de Botero com famílias, ou outras pinturas com outras cenas (ex: jogos das crianças Brughel; cena de dança, cena no campo, cena na cidade, mercado, etc.). Cada grupo escolhe uma das pinturas e recria a cena representada, colocando-se como as personagens na pintura, e a partir dessa cena iniciam acções criando uma situação/improvisação com princípio, meio e fim.
- Inventar um diálogo ou conversa entre as personagens de uma pintura.
- Pintura abstracta (Pollock, e outros). Tentar, ao ritmo de uma determinada música, realizar movimentos que encontram na pintura.

EXPRESSÃO MUSICAL

Explorando os vários parâmetros da música (melodia, ritmo, intensidade, timbre, andamento, etc.), cada grupo irá fazer uma composição musical, tendo a imagem que escolheu como mote. Em conjunto, e após uma observação atenta, deverão discutir e trocar ideias e opiniões, de forma a identificar e seleccionar os elementos da imagem que consideram mais relevantes (as cores, o movimento que ela sugere, um objecto nela representado, etc.) e que pretendem recriar através do som. Para o efeito, seleccionarão os parâmetros da música que consideram mais adequados para pôr em evidência esses mesmos elementos. Poderão recorrer a qualquer tipo de fonte sonora, das mais convencionais às menos convencionais.

Cada grupo executará para a turma a sua composição musical, explicando, se assim o entender, quais foram os elementos determinantes para a sua composição e de que

forma os procuraram ilustrar e evidenciar através do som.

EXPRESSÃO PLÁSTICA

Individualmente, cada elemento do grupo irá interpretar a imagem e recriar a partir das sugestões do que a imagem representa. Pode-se trabalhar sobre a temática algum dos elementos, o ambiente, a paisagem, a técnica, as cores. Evitar a reprodução da imagem mas sim explorar ideias e técnicas criativas diversificadas. Sugere-se as seguintes técnicas: a colagem, utilizando cores e formas recortadas de revistas ou cartões, ou até bocados de plásticos e embalagens, adaptando as colagens aos suportes adequados reinterpretando a imagem ou o tema; realizar desenhos que representem aspectos e sugestões da imagem; ou fazer modelação com barro reproduzindo formas inspiradas nas pinturas ou imagens; realizar uma maquete com diversos materiais, como cartão, pedras, areia, etc., que invoquem o ambiente da pintura; etc.

ACTIVIDADE V

Caça ao tesouro

EXPRESSÃO MOTORA

Realizar actividades de orientação em espaço exterior. Dividir a turma em grupos. Cada grupo esconde algo num ponto do recreio sem que os outros saibam. Cada grupo desenha um mapa do tesouro em que se indica um caminho complexo até ao ponto onde está o tesouro. Os grupos trocam os mapas entre si. Cada grupo terá de chegar ao tesouro lendo o mapa que foi desenhado por um dos outros grupos.

Podem usar-se símbolos ou sinaléticas que representem acções motoras e trajectos.

EXPRESSÃO PLÁSTICA

Para a realização de um mapa tem de se pensar em pontos de referência e em imagens simbólicas que sirvam de pista para o seu entendimento. Os mapas devem também ter um tipo de representação enigmática, tanto pelas formas representadas como até pelas indicações escritas, de forma a tornar a tarefa mais interessante.

Realizar desenhos de símbolos que indiquem objectos ou características dos locais, como por exemplo desenhar um cofre, uma torneira, uma flor, uma bola, um edifício, uma pedra, um muro, etc. Planificar o percurso por meio de linhas, ou com traço interrompido, caminhos, pegadas, etc. Ensaiair uma forma atraente e decorada de escrever o título “Mapa do Tesouro” ou outro título simbólico ou enigmático. Os mapas de tesouros normalmente são objectos antigos e viajados; portanto, pode-se até amarrotar ou dobrar um pouco no final o mapa, ou fazer um rolo atado com uma fita, ou rasgar um pouco os cantos, ou uma parte.

EXPRESSÃO DRAMÁTICA

Em pequeno grupo – Cada grupo se prepara para ir procurar o seu tesouro; e só o grupo sabe de que se trata e onde deve ir procurá-lo. Com os materiais existentes (caixas, papéis, objectos vários, etc.) criam os materiais ou adereços de que necessitam para encontrar o tesouro, que está escondido num determinado espaço (deserto, floresta, praia, etc.). Um grupo de cada vez representa para a turma: como se deslocam até esse espaço (meio de transporte), como caminham nesse espaço, como procuram, o que utilizam na busca, etc., até encontrarem o tesouro. Os outros grupos vão escrevendo numa folha de papel o que vão compreendendo do percurso e dos acontecimentos e o tesouro que pensam que foi encontrado. No final confrontam as versões dos diversos grupos com a versão do grupo que representou.

ANEXOS

Anexo 1 – Curso de formação de professores

O curso de formação de professores, organizado a partir deste guia, é constituído por seis módulos, num total de 30 horas de duração, de acordo com os capítulos da publicação.

Sugerimos que para cada módulo sejam usadas as sugestões de actividades apresentadas no guia, sem prejuízo de serem utilizadas outras actividades que se adaptem melhor aos contextos em que a formação irá decorrer. Incluímos ainda fichas de avaliação que poderão ser usadas para cada módulo e para a globalidade do curso.

O primeiro e o segundo módulos desenvolvem as temáticas comuns às Expressões.

A especificidade de cada uma das Expressões é tratada nos módulos seguintes.

ESTRUTURA DO CURSO

Módulo I – Princípios orientadores das expressões

- A importância das expressões no desenvolvimento da criança
- A interdisciplinaridade
- O papel das expressões na transmissão cultural
- Características da avaliação em expressões
- Definição de avaliação
- Que tipos de avaliação
- Quais as particularidades da avaliação nas expressões (musical, plástica, dramática e motora)

Módulo II – Princípios metodológicos gerais

- Organização do ambiente de aprendizagem
- Critérios de qualidade da intervenção
- Planificação em expressões – Ensino Básico, 1.º Ciclo
- Avaliação em expressões – 1.º Ciclo do Ensino Básico. Critérios gerais
- Critérios gerais de avaliação em Expressões – 2.º Ciclo do Ensino Básico
- Modelos de aula com respectiva avaliação

Módulo III – Expressão Motora

- Bases e conceitos teóricos fundamentais
- Bases de organização e desenvolvimento
- Especificidade do desenvolvimento da ginástica e dos jogos
- Síntese das modalidades desportivas (2.º Ciclo do Ensino Básico)
- Sessões-tipo em Expressão Motora

Módulo IV – Expressão Dramática

- A Expressão Dramática na educação
- A Expressão Dramática na formação contínua do professor do Ensino Básico
- A Expressão Dramática – bases e conceitos teóricos
- O papel do professor em Expressão Dramática
- Organização do espaço de trabalho
- Objectivos gerais em Expressão Dramática
- Domínios da Expressão Dramática no Ensino Básico da 1.ª à 4.ª classes
- Avaliação em Expressão Dramática na educação
- Avaliação em Expressão Dramática em formação contínua
- Sessões-tipo em Expressão Dramática

Módulo V – Expressão Plástica

- Bases e conceitos fundamentais
- Princípios metodológicos do ensino da Expressão Plástica e da Educação Visual
- Especificidade do desenvolvimento de actividades de Expressão Plástica e Educação Visual
- Desenvolvimento de actividades plásticas no Ensino Básico
- Sessões-tipo em Expressão Plástica

Módulo VI – Expressão Musical

- Bases e conceitos teóricos fundamentais
- Princípios metodológicos específicos da Expressão Musical
- Avaliação em Expressão Musical
- Questões de interpretação do processo de formação
- Sessões-tipo em Expressão Musical

Anexo 2 – Modelos de Fichas de Avaliação**FICHA DE AVALIAÇÃO POR MÓDULO – PARA O FORMADOR**

Assinale com um X o valor da escala que considere mais adequado à avaliação dos itens assinalados (sendo 1 o nível mais baixo e 4 o mais alto)

	1	2	3	4
Os objectivos propostos foram cumpridos.				
Os documentos de apoio foram os mais adequados.				
A metodologia foi adequada aos participantes.				
A gestão dos recursos foi adequada.				
A informação teórica foi suficiente.				
Os trabalhos práticos propostos apresentaram coerência.				
Os conteúdos foram trabalhados tendo em conta a realidade de São Tomé e Príncipe.				
O módulo veio ao encontro das minhas necessidades de formação.				
O que foi trabalhado vai ter impacto na actividade profissional dos formandos.				
Após esta formação, penso que ficaram motivados para aprender mais coisas sobre esta temática.				

Avaliação geral do módulo:**Avaliação do documento de apoio à formação:**

	1	2	3	4
Os conteúdos são apresentados de forma clara.				
A informação teórica é suficiente.				
Os exemplos práticos são suficientes e adaptados à realidade de São Tomé e Príncipe.				
Os exercícios são importantes e ajudam a complementar a aprendizagem				

Apreciação global:

Satisfatória	
Boa	
Muito Boa	
Excelente	

Fundamente a sua avaliação explicitando:

- Aspectos mais positivos relativamente à forma como o módulo foi trabalhado;
- Aspectos mais negativos relativamente à forma como o módulo foi trabalhado;
- Sugestões que considere relevantes em relação à forma como o módulo deve ser trabalhado na formação;
- Sugestões que considere relevantes em relação à forma como o módulo deve ser apresentado no documento de apoio.

Data ___/___/___

FICHA DE AVALIAÇÃO DO MÓDULO – PARA OS FORMANDOS

Assinale com um X o valor da escala que considere mais adequado à avaliação dos itens assinalados (sendo 1 o nível mais baixo e 4 o mais alto)

	1	2	3	4
Os objectivos propostos foram cumpridos.				
Os documentos de apoio foram os mais adequados.				
A metodologia foi adequada aos participantes.				
A gestão dos recursos foi adequada.				
A informação teórica foi suficiente.				
Os trabalhos práticos propostos apresentaram coerência.				
Os conteúdos foram trabalhados tendo em conta a realidade de São Tomé e Príncipe.				
O módulo veio ao encontro das minhas necessidades de formação.				
O que aprendi vai ter impacto na minha actividade profissional.				
Após esta formação fiquei com vontade de aprender mais coisas sobre esta temática.				

Avaliação geral do módulo:**Avaliação do documento de apoio à formação:**

	1	2	3	4
Os conteúdos são apresentados de forma clara.				
A informação teórica é suficiente.				
Os exemplos práticos são suficientes e adaptados à realidade de São Tomé e Príncipe.				
Os exercícios são importantes e ajudam a complementar a aprendizagem.				

Apreciação global:

Satisfatória	
Boa	
Muito Boa	
Excelente	

Fundamente a sua avaliação explicitando:

- aspectos mais positivos relativamente à forma como o módulo foi trabalhado;
- aspectos mais negativos relativamente à forma como o módulo foi trabalhado;
- sugestões que considere relevantes em relação à forma como o módulo deve ser trabalhado na formação;
- sugestões que considere relevantes em relação à forma como o módulo deve ser apresentado no documento de apoio.

Data ___/___/_____

FICHA DE AVALIAÇÃO GLOBAL – PARA FORMADORES/FORMANDOS

1. Os conteúdos trabalhados são os mais relevantes de acordo com a realidade dos professores e das escolas de São Tomé e Príncipe?

Selecione uma só resposta.

Sim
Não

2. O documento de apoio à globalidade da formação tem uma estruturação clara que facilita a leitura e a compreensão do texto?

Selecione uma só resposta.

Sim
Não

3. O documento de apoio à globalidade da formação apresenta um equilíbrio entre a formação teórica e as actividades de aplicação?

Selecione uma só resposta.

Sim
Não

3. O documento de apoio tem sugestões e exemplos adequados à realidade de São Tomé e Príncipe?

Selecione uma só resposta.

Sim
Não

4. O tempo disponível para a leitura do documento foi suficiente?

Selecione uma só resposta.

Sim
Não

5. Enumere os aspectos que considera podem ser melhorados nos documentos escritos.

6. O tempo de duração dos cursos de formação foi adequado?

Selecione uma só resposta.

Foi muito adequado.
Foi adequado.
Foi pouco adequado.
Não foi nada adequado.

7. A metodologia usada pelo formador foi adequada?

Selecione uma só resposta.

Foi muito adequado.
Foi adequado.
Foi pouco adequado.
Não foi nada adequado.

9. Os materiais de apoio foram os mais adequados

Selecione uma só resposta.

Foi muito adequado.
Foi adequado.
Foi pouco adequado.
Não foi nada adequado.

10. Se tivesse de fazer uma avaliação global dos documentos, dos cursos e de todo o processo de experimentação, numa escala de um a cinco (um corresponde a mau; dois a medíocre; três a suficiente; quatro a bom e cinco a muito bom) que pontuação atribuiria?

Um

Dois

Três

Quatro

Cinco

11. Outras sugestões relativamente ao documento que apoiou a formação.

12. Sugestões em relação à formação.

13. Sugestões relativamente ao perfil que acha que deve ter o formador que trabalha nesta área.

Muito obrigado.

Data ___/___/_____

Edição 2016

PROJECTO REFORÇO INSTITUCIONAL E QUALITATIVO DO ENSINO BÁSICO (RIQUEB)



Apoio técnico:

Escola Superior
de Educação
[IP Santarém]

