

SOFIA ISABEL LOPES ANTÓNIO GARGALO

**O JOGO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS:
O CASO DE UMA TURMA DE 7ºANO EM EDUCAÇÃO
VISUAL**

Versão Final

Orientadora: Professora Doutora Maria João Castel-Branco da Silveira

**Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

**Lisboa
2023**

SOFIA ISABEL LOPES ANTÓNIO GARGALO

**O JOGO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS:
O CASO DE UMA TURMA DE 7ºANO EM EDUCAÇÃO
VISUAL**

Relatório de Prática Supervisionada do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário defendido em provas públicas na Universidade Lusófona no dia 16/03/2023, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 180/2023, de 1 de março de 2023, com a seguinte composição:

Presidente: Profª. Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Arguente: Prof. Doutor José Bernardino Pereira Duarte

Orientadora: Profª. Doutora Maria João Nunes dos Santos CastelBranco da Silveira

Versão Final

Universidade Lusófona – Centro Universitário Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Lisboa
2023

Epígrafe

Brincar é a forma mais sublime de descobrir.
Albert Einstein

Agradecimentos

O provérbio “é necessário uma aldeia para criar uma criança.” facilmente se transforma em “é necessário uma família para apoiar a realização de uma dissertação”. Família no sentido mais amplo da palavra acaba por significar aquela onde nascemos e aquela que escolhemos, aquela que nos escolhe e aquela a que pertencemos.

Assim, agradeço ao Colégio do Vale por me apoiar nesta minha jornada, desde a direção aos meus colegas mais próximos que nunca desistiram de mim e sempre me conseguiram incentivar a não desistir.

À Professora Maria João Silveira que sempre acreditou na minha capacidade e compreendeu toda a odisseia por que passei.

À Professora Doutora Constança Vasconcelos que, direta e indiretamente, se preocupou com a minha aventura académica e elogiou o meu trabalho como docente.

À minha amiga e colega Joana Guerra que não só me ensina todos os dias como permite que partilhe com ela o que aprendo.

À minha Susinha que tanto me ajudou e deu o “*up*” necessário, compreendendo-me e partilhando as mesmas angústias.

Aos meus filhos que tanto amor me dão, sem saberem que contribuem com a força necessária para continuar nesta vida de mãe-professora-estudante e dar o melhor de mim.

Ao meu marido que permite que tudo aconteça simplesmente porque está lá, para o que der e vier.

Aos meus pais que sempre acreditaram que conseguia, incentivando e orgulhando-se de todas as fases difíceis e intensas de conquistas por que passei.

RESUMO

Preocupada com a motivação dos meus alunos, de sétimo ano na disciplina de educação visual, coloquei a questão da promoção da sua apetência pelo ensino usando como instrumento o jogo, e pude comprovar que a ludicidade sublinha em sala de aula a sua abertura, a sua predisposição com mais facilidade do que uma aula clássica, sem esta metodologia didática. Para isso usei, como forma de comprovação, um questionário composto por quinze perguntas fechadas e uma aberta, no qual pude comprovar que a minha suspeita inicial era confirmada, dado que os resultados (mesmo após um período difícil) foram no final alcançados com mais qualidade.

Palavras-chave: ensino das artes visuais, motivação no processo ensino-aprendizagem, jogo, ludicidade

ABSTRACT

Concerned about the motivation of my seventh-year visual education students, I posed the question of promoting their appetite for teaching using games as a tool, and I was able to confirm that playfulness in the classroom underlines its openness, its predisposition more easily than a classic class, without this didactic methodology. For this, I used, as a form of proof, a questionnaire composed of fifteen closed questions and one open one, in which I was able to prove that my initial suspicion was confirmed, given that the results (even after a difficult period) were in the end achieved with more quality.

Keywords: visual arts teaching, motivation in the teaching-learning process, game, ludicity.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1.1 Desafios da Educação na atualidade	4
1.2 Motivação no processo ensino-aprendizagem	5
1.3 Estratégias promotoras de motivação	7
1.4 O papel do professor do séc. XXI.....	9
1.5 A importância do Ensino da Arte	12
1.6 O Lúdico em contexto escolar.....	14
1.6.1 Ludicidade no processo ensino-aprendizagem	14
1.6.2 O jogo como ferramenta pedagógica e de motivação.....	16
1.6.3 O lúdico (jogo) no ensino da arte	20
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	23
2.1 Problemática e questão de partida	23
2.2 Objetivos gerais	24
2.3 Estudo de caso.....	24
2.4 Fontes de dados.....	26
2.4.1 Técnica e Critérios de Recolha de Dados	26
2.4.2 Observação direta	27
2.4.3 O inquérito por questionário	28
CAPÍTULO III – CONTEXTUALIZAÇÃO	30
3.1 Educação Visual.....	30
3.1.1 Currículo Nacional do Ensino Básico Educação Artística	30
3.1.2 Organização curricular de Educação Visual	33
3.1.3 Planificação da disciplina de Educação Visual no 7º Ano.....	36
3.2 Caracterização do contexto escolar	40
3.2.1 O colégio.....	40
3.2.2 A turma	40
3.3 Ação pedagógica	41
3.3.1 Metodologia e estratégias de ensino-aprendizagem	41
3.3.2 Procedimentos	42
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE RESULTADOS	48
4.1 Análise do questionário	48

4.2 Análise da observação direta.....	58
CAPÍTULO V – CONCLUSÃO.....	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
APÊNDICES.....	I
APÊNDICE I - PowerPoint apresentado aos alunos “Black to White, white to black”	i
APÊNDICE II - Notas de campo	vi
APÊNDICE III – Questionário aplicado aos alunos	xvii
APÊNDICE IV - Visita de Estudo à Galeria Municipal de Almada	xxii
APÊNDICE V - Imagens das aulas em que se implementou o jogo Black to White, White to Black	xxiii
APÊNDICE VI - Imagens das aulas em que se implementou o jogo Geometrizar	xxiv
.....	xxiv
APÊNDICE VII - Trabalhos Finais dos alunos	xxv
APÊNDICE VIII - Grelhas de avaliação	xxvii
APÊNDICE IX - Tabela resumo das avaliações dos alunos.....	xxviii

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Adaptação do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001)	33
Tabela 2 Planificação Anual da Disciplina de Educação Visual do 7ºano do Colégio do Vale	40
Tabela 3 Tabela síntese das respostas à questão 16	58

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Gosto dos alunos pela disciplina de Arte.	49
Gráfico 2 Vontade dos alunos em ter a disciplina de EV.	49
Gráfico 3 Compreensão da importância da Arte	50
Gráfico 4 Opinião sobre a aula de Educação Visual como sendo prazerosa	50
Gráfico 5 Opinião sobre a disposição da sala de Educação Visual	51
Gráfico 6 Opinião sobre a metodologia de trabalho em grupo	51
Gráfico 7 Investimento do aluno de acordo com o seu gosto pela atividade	52
Gráfico 8 Fator atrativo do jogo no processo de aprendizagem	52
Gráfico 9 O jogo como facilitador do desenvolvimento da atividade	53
Gráfico 10 O jogo como elemento desafiador.....	53
Gráfico 11 Concentração através do jogo.....	54
Gráfico 12 O jogo como elemento facilitador na interpretação da atividade.....	54
Gráfico 13 Apreciação do jogo, por parte dos alunos, devido à intervenção da professora	55
Gráfico 14 Elementos caracterizadores da metodologia de jogo.....	56
Gráfico 15 Elementos caracterizadores das aulas de EV (sem jogo).....	56
Gráfico 16 Avaliação comparativa final entre o trabalho realizado em aula tradicional ou com a aplicação do jogo.....	60
Gráfico 17 Avaliação comparativa final do desempenho dos alunos no 3ºPeríodo comparativamente com o 1ºPeríodo.	60
Gráfico 18 Avaliação comparativa final do comportamento dos alunos no 3ºPeríodo comparativamente com o 1ºPeríodo.	61
Gráfico 19 Avaliação comparativa final da participação dos alunos no 3ºPeríodo comparativamente com o 1ºPeríodo.	62
Gráfico 20 Avaliação comparativa final da autonomia dos alunos no 3ºPeríodo comparativamente com o 1ºPeríodo.	62
Gráfico 21 Avaliação comparativa final do comportamento e empenho dos alunos no 3ºPeríodo comparativamente com o 1ºPeríodo.	63

INTRODUÇÃO

O interesse por investigar o jogo, como ferramenta de trabalho em artes visuais e como objeto motivacional para a aprendizagem nesta área, tem origem na minha experiência profissional, no colégio em que leciono e deparando-me com a realidade do grupo-turma em estudo.

Com este estudo pretendeu-se confirmar a utilidade e contributo do jogo para a aprendizagem dos alunos em Educação Visual, perceber se é um elemento motivador nessa aprendizagem e identificar diferenças nas duas metodologias de ensino, jogo e “pedagogia de transmissão”.

De acordo com Câmara (2010) o mundo do trabalho, hoje em dia, exige para lá da realização das atividades com qualidade. O mundo exige que o trabalhador seja apaixonado, tenha energia e proatividade, que seja capaz de ter uma mente forte para lidar com o stress, com a ambiguidade. É exigido que a autoconfiança e a capacidade de liderar e colaborar estejam sempre presentes. É necessário ser mais que um bom trabalhador, é necessário ser alguém com valores e disciplina.

Neste contexto de exigência, as artes, como disciplina e elemento agregador, ajudam-nos, tal como Fowler refere (Duarte e Vasconcelos, 2008) “ensinam a pensar receptivamente, desenvolvendo a sensibilidade e consciência; pensar esteticamente sendo que a consciência estética como modo de nos relacionarmos com o mundo permite a referência da arte para outros aspetos da vida; ensinam a pensar criativamente, pois a ambiguidade das formas de expressão simbólica requer um pensamento de ordem superior; e a pensar comunicativamente, pois sendo todas as formas de arte, meios de comunicação, dão acesso ao ser expressivo e comunicativo e à participação na criação do seu próprio mundo.”

No entanto, os alunos apresentam, muitas vezes, uma resistência à aprendizagem, uma apatia e uma atitude de inércia que leva a um retrocesso ou a uma não progressão neste processo de aprendizagem.

Assim sendo, é importante perceber a tríade aprendizagem - percepção – motivação, refletindo sobre a incessante interação entre elas, tal como afirma Sprinthal “a maioria dos motivos humanos são aprendidos ou adquiridos” e dependem da percepção, da maneira como os vemos e absorvemos.

Para que um professor possa agir e concertar as suas ações de acordo com os desafios apresentados, deve conhecer a razão da desmotivação dos alunos.

Pode-se identificar que uma das principais causas da desmotivação se concentra na perceção do aluno sobre si mesmo, de acordo com as teorias cognitivistas, e segundo Veríssimo (2014), “a motivação dos alunos depende e varia em função das suas cognições motivacionais.”

A função do professor inclui a perceção da comunidade que tem à sua frente, na sala de aula, tomando conhecimento da individualidade de cada aluno, do contexto único dos participantes, das suas características e interesses. O papel do professor embrenha-se na ligação que este cria com o aluno e lhe proporciona a segurança necessária e o ambiente propício para que haja a experiência do conhecimento.

De acordo com Formosinho, referido em Campos (2016) a Pedagogia-em-Participação caracteriza-se pela interação entre o adulto e criança, a capacidade de refletir, construir e reconstruir deverá ser algo intrínseco à atividade do professor.

De acordo com Duarte e Piovesan (2013) “(...) a ludicidade tornou-se uma ferramenta pedagógica capaz de promover uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e, consequentemente, mais eficaz (...)”. Abraçando esta premissa, o estudo aborda um elemento lúdico, o jogo, como uma metodologia de trabalho para o ensino das artes visuais. Tal como refere Lamas (2015), o jogo “faz emergir e enriquecer a cultura do lúdico”, oferecendo um maior envolvimento por parte dos participantes, uma interação intrínseca e, em consequência, uma visão de pertença ao grupo, estabelecendo ligações entre os diferentes alunos.

O decorrer do estudo levou-me a acreditar que este trabalho pode ser uma mais valia para o ensino das artes visuais, contribuindo com a experiência do jogo como ferramenta de motivação e estratégia pedagógica na aplicação dos conteúdos. Acredito que este trabalho possa trazer suporte para outros profissionais da área, que gostem de aulas mais dinâmicas e diferenciadas do ensino tradicional. Assim sendo, crê-se que este trabalho poderá ser um exemplo que auxilie os profissionais na área das artes, que se encontrem em situações idênticas, ajudando a refletir sobre a estratégia aplicada e dando a segurança para investir em aulas dinâmicas e prazerosas e, na realização dos seus próprios materiais pedagógicos, que ajudem a motivar os alunos.

Este estudo apoia-se em trabalhos anteriores como: artigos científicos, dissertações de mestrado, livros didáticos e outras publicações que espelham as teorias e opiniões de quem estudou a motivação em sala de aula e o papel do jogo, assim como o ensino nas artes visuais.

O estudo contempla quatro momentos, que se encadeiam e se relacionam. O primeiro capítulo enquadra, teoricamente, a problemática geral, da utilização do lúdico como metodologia no ensino e especificamente no ensino das artes. No capítulo

segundo enquadrar a metodologia da investigação do caso específico da turma, que aparentemente demonstrava uma desmotivação e desinteresse pela disciplina de Educação Visual. O terceiro capítulo apresenta a intervenção e experimentação utilizada na prática supervisionada, para dar cumprimento ao proposto. O quarto capítulo remete para as considerações finais decorrentes do processo de investigação.

A norma adotada neste relatório é a A.P.A.

O plano de pesquisa que seguidamente é apresentado, sumariza o que acabou de referir-se.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Desafios da Educação na atualidade

Olhando para os últimos anos, identifica-se uma mudança progressiva no ensino em Portugal. Desde a criação dos agrupamentos e mega agrupamentos, que permite ter um melhor acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos à obrigatoriedade de frequência escolar até aos dezoito anos. Contudo, o contexto social e económico em que Portugal se encontra, apresenta algumas adversidades ao ensino de qualidade com que toda a comunidade gostaria de se deparar. Tal como Francis Jesus (Magazine de Educação, 2013) refere “este alargamento representa a insistência em alunos que nada querem com a escola” e “isto só aumenta a indisciplina”.

Quando se observa a revisão curricular apresentada neste espaço temporal, apercebe-se que algumas áreas saíram reforçadas, como a Matemática, Português ou Inglês, negligenciando outras áreas como a Formação Cívica e as Expressões, dando asas a discrepâncias notórias na progressão dos alunos.

Terá de se ter presente a sociedade que nos rodeia e que nos suscita respostas rápidas e instantâneas. “Nesta era da informação, regista-se a valorização da criatividade e do conhecimento do ser humano. A sociedade exige indivíduos com competências complexas, com capacidades tais como o trabalho em equipa e o aprender a aprender, flexíveis e com a capacidade de se adaptar a novas e inesperadas situações” (Silvestre, 2015). Com o despertar desenfreado para a tecnologia, o consumo, as redes sociais e todos os novos meios de comunicação e informação, nascem novas exigências e valores tanto ao nível da cultura, como sociais e económicos, aos quais a escola e consequentemente a educação, têm de dar resposta e se tornam imprescindíveis. Câmara (2010) refere alunos “baseados na Web”, que utilizam uma linguagem sintética devido à utilização de SMS, que jogam videojogos e por eles comunicam.

Aponta ainda, novas competências necessárias e exigidas à geração futura, tais como uma vontade de explorar, algo que as escolas da atualidade pouco proporcionam aos alunos, mantendo ainda um currículo bastante “convergente”, não dando a oportunidade de saber lidar com a incerteza. No entanto, existem outras exigências no mundo do trabalho. “Terem ou não paixão, de terem energia, de terem a capacidade de lidar com o stress e com a ambiguidade, de terem autoconfiança, de terem capacidade de trabalhar em grupo, de terem capacidade para liderar grupos e de capacidade de

concretização” (Câmara, 2010) são as características procuradas quando se chega ao mundo profissional.

Hoje, a realidade que o professor enfrenta na sala de aula nada se relaciona com o que se proporcionava há alguns anos atrás. As mudanças sociais, as exigências futuras e todo o pressuposto que a educação é um direito por si só sem se “trabalhar” para a alcançar, levam a alunos com falta de limites, individualistas, egoístas, com carências afetivas, que dificultam em muito o trabalho do professor.

Tal como refere Elias (2020), na escola de hoje e do futuro, existem novas formas de aprendizagem, que se baseiam em novos conceitos e tecnologias. “Ferramentas digitais, plataformas online” e comunicação à distância são e serão elementos fundamentais para promover uma “aprendizagem motivada e motivadora, significativa, utilitária, funcional e mais contextualizada”.

1.2 Motivação no processo ensino-aprendizagem

O grande desafio que se impõe nos nossos dias tem como base a motivação, o “abrir o apetite para aprender”, cativar para o interesse no conhecimento. Segundo Sprinthall (1993) o elo de ligação entre aprendizagem e motivação é evidente na lei do efeito de Thorndike, quando refere que a aprendizagem é fortalecida quando é seguida de “um estado de coisas satisfatório”, qualquer comportamento seguido de sucesso tem tendência a ser repetido.

No entanto, é importante consciencializarmo-nos de que as motivações também são cultivadas no seio familiar e em contexto cultural, associando-se a pressão familiar e até social para os resultados académicos, acabando por ser sentida como necessidade de sucesso.

Alunos motivados significam pessoas proativas, que investem na sua aprendizagem, que encontram as estratégias necessárias para alcançar um objetivo, demonstram interesse e persistem na busca cognitiva, “são alunos que aprendem mais, de forma mais profunda, fazendo um percurso escolar mais longo”. (Veríssimo, 2014)

É importante identificar a tríade aprendizagem - percepção – motivação, refletindo sobre a incessante interação entre elas, tal como afirma Sprinthall “a maioria dos motivos humanos são aprendidos ou adquiridos” e dependem da percepção, da maneira como os vemos e absorvemos.

Ao longo do tempo, ao analisar-se a motivação, verificou-se que se identificam duas componentes num motivo: uma necessidade e um impulso. Sendo as necessidades

baseadas num défice individual, fisiológico ou psicológico. Os impulsos, por sua vez, apesar de impelidos pelas necessidades são a ação perante as mesmas.

Motivação é um conceito teórico utilizado para clarificar o comportamento humano, tendo sido estudada ao longo dos anos por vários autores e sendo criada à volta da mesma, em conjunto com a aprendizagem, uma série de teorias. Apesar de inúmeras teorias abordadas ao longo do tempo, a investigação motivacional assenta constantemente na motivação intrínseca e extrínseca.

Segundo Veríssimo (2014), baseando em Deci & Ryan (1985), a motivação intrínseca tem sido conotada como um elemento facilitador da aprendizagem, provocando um esforço, um grau de atenção superior e um “processamento mais profundo”. Por outro lado, a motivação extrínseca facilmente é associada à ausência de persistência, à desistência por falta de recompensa, ou seja, identificada com falta de responsabilidade ou de empenho face à aprendizagem.

Veríssimo (2014) identifica então a Teoria da Autodeterminação (TAD) mencionada por (Ryan & Deci, 2000) como um modelo interessante que permite aprofundar a questão da motivação extrínseca através de alguns reguladores de comportamento que proporcionam e impulsionam a aprendizagem e desenvolvimento, quando esta se encontra comprometida pela inexistência de um interesse intrínseco forte. Assim sendo, apontam quatro diferentes tipos de motivação extrínseca, percorrendo níveis de autonomia: externo, introjetado, identificado e integrado. Não obstante a motivação intrínseca é o culminar de uma total autonomia, internamente controlada e que precede um envolvimento, empenho e interesse, levando a resultados e aprendizagens bastante satisfatórias, colocando-se no extremo internamente controlado desta teoria. Num extremo oposto, deparamo-nos com a desmotivação, em que se apresenta a ausência total de reforços intrínsecos ou extrínsecos e a perceção de não controlo nem regulação, refletindo-se em níveis elevados de desistência e desânimo.

Caracterizando os quatro estilos motivacionais temos:

- Externo – identifica-se como um comportamento de extrema regulação e controlo por parte de elementos externos, desviando-se totalmente do objetivo da tarefa. No entanto, quando pensando neste modelo motivacional como sendo algo progressivo, aquando de uma situação de desmotivação, será necessário iniciar por este tipo de motivação, adotando a recompensa externa para evitar um retrocesso.

- Introjetado – Ainda no âmbito da motivação controlada e com um nível de autonomia baixo, encontramos um comportamento em que existe já o início de controlo interno, mas ainda não autodeterminado. Como exemplo identifica-se “o aluno que estuda à noite, porque caso não o faça, sentirá culpa”.

- Identificado – Neste comportamento associa-se o alcance de um objetivo, a identificação de uma direção e um assumir de ações que irão de encontro a estas premissas. Assim sendo, o aluno encontra uma automotivação, mas ainda não torna a aprendizagem como algo prazeroso e satisfatório.

- Integrado – sendo o comportamento mais próximo da motivação intrínseca, recorre ao reconhecimento da realização de determinada atividade identificando o seu valor. Exige do indivíduo uma autodeterminação e autorregulação que vai de encontro à sua vontade.

Em cada fase da vida e em cada tarefa a realizar é importante perceber que nem sempre está a motivação intrínseca envolvida, acabando cada indivíduo por sentir a necessidade de recorrer a estas motivações extrínsecas para alcançar os objetivos previstos.

1.3 Estratégias promotoras de motivação

Um professor, para que consiga delinear o seu plano estratégico de modo a encontrar o equilíbrio entre as diversas ações a implementar, é importante que consiga identificar a razão da desmotivação dos alunos.

Assim, de acordo com as teorias cognitivistas, segundo Veríssimo (2014), “a motivação dos alunos depende e varia em função das suas cognições motivacionais.” Pode-se então referir que a motivação do aluno tem a ver com o que o mesmo perceciona sobre si e sobre o que o influencia nas suas tarefas académicas. Segundo Lemos (segundo Veríssimo, 2014) as cognições motivacionais podem dividir-se em dois grupos: expectativa e valor. A primeira, refere-se à crença e à previsão de obtenção de resultados positivos e satisfatórios, sendo o aluno capaz de acreditar que consegue controlar a situação, que é alcança o objetivo que será eficaz/eficiente na tarefa a realizar. Acomodam-se aqui, as crenças de perceção de capacidade, de autoeficácia e de perceção de controlo que Veríssimo (2014) menciona, sendo estas manifestas em dois polos consigo versus não consigo. “Assim, a promoção da motivação nessas situações passará por alterar essas crenças negativas.” (Veríssimo, 2014)

Em relação ao valor, este refere-se “à aplicabilidade das atividades e dos resultados de aprendizagem para o aluno” Lemos (Veríssimo, 2014) Assim sendo, e tendo em conta o que já foi mencionado anteriormente, a motivação dos alunos correlaciona-se com o que estes pensam das atividades propostas. Logo, estas cognições motivacionais acabam por corresponder ao maior ou menor interesse dos alunos, à sua orientação para alcançar os objetivos académicos.

De acordo com Jesus (2008), não colocando à margem o papel do aluno, os professores poderão encontrar estratégias que os conduzam a um estatuto de maior confiança e de garantia de maior sucesso no “combate” à desmotivação dos alunos.

Assim sendo e resumindo as estratégias indicadas por diversos autores e mencionadas por Jesus (2008) deparamo-nos com a possibilidade do professor:

- demonstrar entusiasmo pelas atividades realizadas com os alunos, aparecendo como o exemplo de motivação;
- expor e esclarecer a sequência dos conteúdos abordados demonstrando a importância de adquiri-los, explicitando o “porquê” e “para quê”;
- expandir o panorama temporal da aprendizagem, demonstrando que os objetivos futuros, para serem alcançados, necessitam de ferramentas e instrumentos apreendidos em meio escolar;
- explicitar as vantagens e desvantagens de ter um percurso académico mais extenso;
- identificar os interesses dos alunos e conhecê-los de modo a adequar o melhor possível, as tarefas ou atividades;
- permitir a participação ativa dos alunos no seu percurso em relação aos conteúdos abordados;
- promover a interação entre os alunos, permitindo que quem já adquiriu o conhecimento consiga explicar aos restantes;
- criar situações de sucesso de alunos com participação menos ativa;
- dinamizar as metodologias de ensino, diversificando e tornando mais claros e compreensíveis os conteúdos abordados;
- estimular o desenvolvimento pessoal e social, proporcionando momentos de trabalho autónomo e de grupo;
- relacionar os conteúdos apresentados entre si e com a realidade ou contexto circundante;
- respeitar o ritmo de cada indivíduo, adaptando e privilegiando a qualidade em relação à quantidade de conteúdos;
- oferecer vários momentos de avaliação, diferentes e que proporcionem a satisfação e vontade para prosseguir;
- demonstrar o reconhecimento das aprendizagens adquiridas, explicitando as conquistas e as possibilidades após as mesmas;
- reconhecer as capacidades dos alunos, tendo confiança na realização das tarefas por parte dos mesmos, assumindo verbalmente este sentimento;

- contribuir para o sucesso nas tarefas escolares, aumentando a autoconfiança, a exigência e o brio académico em cada aluno;
- fomentar a exploração de tarefas de dificuldade intermédia, equilibrando a expectativa e perceção de competência pessoal por parte dos alunos;
- ajudar a refletir sobre os fracassos, apelando à consciência de que poderão ter ocorrido devido a “causas instáveis” (por exemplo, desatenção no momento da realização da tarefa) e não por “causas estáveis” (por exemplo, falta de capacidade), promovendo a expectativa de que poderão ter sucesso num futuro;
- esclarecer crenças sobre os resultados que possam estar a comprometer o empenho nas atividades (por exemplo, “o professor não gosta de mim e, logo, não vou conseguir obter boa nota”);
- ajudar os alunos a criarem dinâmicas de estudo e de organização que sejam eficazes e adequadas a cada aluno, atendendo ao facto de que “mais vale fazer/estudar pouco e bem do que muito e mal”.

Assim, sendo a “desmotivação uma consequência da dificuldade em aprender e do insucesso, da perceção de ausência de relevância e aplicabilidade das aprendizagens ou da perceção de ausência de desafio e interesse” (Veríssimo, 2014), o professor, como líder que se apresenta, deve encontrar as estratégias adequadas a cada grupo turma e indivíduo de modo a colmatar e ultrapassar as exigências que se impõem numa sala de aula.

1.4 O papel do professor do séc. XXI

É imprescindível mencionar algumas evidências do quotidiano, quando se quer diagnosticar o papel do professor nos nossos dias. Tal como Elias (2020) indica, “os professores assumem e desempenham um papel insubstituível na construção de uma Escola mais democrática e inclusiva”; “a escola sabe que aprender é fundamental. Muito mais do que ensinar. Hoje, a Escola sabe que é fundamental dar importância à motivação e aos afetos para melhores aprendizagens.”; “a Escola é um lugar de compromissos (...) um lugar de desafios – organizar-se à medida de cada aluno para que cada um e todos aprendam, proporcionando boa educação e conhecimento. A Escola é lugar com uma ética – procura atenuar as condições de desigualdade”; “O

professor desempenha um papel central na transformação das práticas educativas e na melhoria dos processos e resultados de ensino.”; “Os docentes já não lecionam apenas as suas disciplinas, desempenham uma multiplicidade de funções e tarefas”; “(...) o papel do professor e a ligação que ele estabelece na sala de aula são insubstituíveis.”; “O professor não existirá para “dar aulas”, antes para partilhar conhecimento, ser um co construtor de sentidos.”; “Deixaremos de ensinar a fazer trabalhos de “rotina”. Antes, a envolver os alunos no desenvolvimento de competências que as máquinas (ainda) não alcancem. O professor tenderá a exercer funções em sistemas de ensino adaptativos ou “personalizados”, adaptando o que é ensinado a cada aluno.”

Assim, pressupõe-se que o professor seja um ser mutável e flexível, capaz de se adaptar aos desafios propostos por uma sociedade em constante transformação, prevendo e planeando todas as mudanças e estar precavido e à frente das mesmas.

De acordo com Veríssimo & Andrade (segundo Campos, 2016) a motivação e a aprendizagem caminham lado a lado, perspetivando-se que o aluno, perante um determinado problema/desafio, deverá conseguir “elaborar hipóteses e experimentá-las”.

Assim, o professor, terá em mãos mais uma tarefa, a de desafiar os alunos propondo tarefas e questões que suscitem o interesse e agucem a sua curiosidade. Tal como afirmam os autores acima mencionados:

“ênfatiza-se também que a disposição para a aprendizagem depende do professor. Se este espera uma atitude curiosa e investigativa por parte do aluno, deve propor atividades que exijam esta postura. As situações didáticas devem ter objetivos claros, situando o aluno frente à tarefa, e níveis de dificuldade adequados às possibilidades das crianças numa situação desafiadora. Também, deve haver unidade entre escola, sociedade e cultura, o que pode ser expresso pelo trabalho pedagógico baseado em objetos socioculturais do cotidiano extra - escolar, como jornais, revistas e filmes, conferindo, assim, sentido às atividades escolares”

O professor assume um papel fundamental na promoção da motivação, tendo a possibilidade de adequar as tarefas e agir de acordo com os vários momentos da aula, características dos alunos e interesses de cada um, segundo Brophy e Good referido em Campos (2016).

O professor será assim o elo de ligação entre a aprendizagem e a motivação tal como Rodriguez (segundo Campos, 2016) refere:

“Entonces, cobra importância también el papel del professor, para establecer la relación adecuada entre la motivación y el aprendizaje en la construcción del conocimiento, dada su influencia decisiva en el desarrollo curricular (...).”

De acordo com Oliveira (2007), referido por Campos (2016) os professores deverão orientar os alunos no seu processo ensino-aprendizagem, ajudando a “aprender a aprender” e a “aprender a pensar”, considerando-se como estratégias essenciais e elementares no processo de conhecimento do aluno, sendo a escola o promotor das mesmas participando cumulativamente com a transmissão dos conhecimentos.

Segundo o pensamento construtivista, é obrigação da escola, e do professor como seu representante, enaltecer e possibilitar o interesse intrínseco do aluno. Para que tal aconteça, o professor tem como principal tarefa criar o “desequilíbrio, necessidade, carência, desorganização, que seriam fatores favoráveis (...) à própria capacidade do aluno de aprender” tal como refere Campos (2016) citando Veríssimo & Andrade.

De acordo com Formosinho (segundo Campos, 2016) a Pedagogia-em-Participação caracteriza-se pela interação entre o adulto e criança, a capacidade de refletir, construir e reconstruir deverá ser algo intrínseco à atividade do professor.

Esta relação entre o professor e o aluno é um elemento crucial para o sucesso da aprendizagem, tendo em conta que segundo Campos (2016) baseado em Lopes & Silva (2010) “o professor deve compreender os interesses dos alunos, existindo uma comunicação entre ambos, para posteriormente a essa conversa, possa existir um *feedback* por parte do docente. Assim o *feedback* permite que o aluno se sinta mais seguro e aprenda os conteúdos com outro tipo de interesse”.

De acordo com Jesus (2008) e indo de encontro ao que já foi mencionado, o professor é o líder na captação do interesse dos alunos para com a disciplina, as tarefas e as próprias aulas. Se, no passado, os alunos identificavam e aceitavam o professor como alguém conhecedor e assumiam as suas competências, hoje em dia já não nos deparamos com esta realidade. É importante que o professor encontre as suas estratégias para que os alunos encontrem o elo de ligação necessário ao envolvimento com a sua própria aprendizagem. Assim sendo, na conclusão de Gilly (segundo Jesus,

2008) os alunos identificam a área relacional e afetiva com o professor como sendo o alicerce do seu interesse, ao contrário do professor que exalta os aspetos cognitivos dos alunos.

A maioria dos professores identifica que mais de metade dos seus alunos estão desmotivados para o estudo, demonstrando um sentimento de impotência para com este problema, tal como se reflete na investigação conduzida por Lens referida em Jesus (2008).

Assim, o professor releva o seu papel de transmissor de conhecimento para aparecer como um ser mais completo e complexo no âmbito das suas funções. O papel do professor inclui toda a dinâmica de conhecimento do seu público, da individualidade de cada aluno, das características e contextos, dos interesses e desinteresses, passa por entender cada aluno, relacionar-se e criar a segurança necessária para que esteja criado o ambiente adequado à aprendizagem, à experiência, ao contacto com o conhecimento.

1.5 A importância do Ensino da Arte

Tal como Vasconcelos afirma (Duarte e Vasconcelos, 2008), “as artes apresentam múltiplas interpretações ou soluções para um mesmo problema, uma vez que projetam sempre uma visão individual e única do mundo.” O facto da visão artística no apresentar mais do que o que existe, não só ajuda a quebrar o grande muro da realidade como nos proporciona a compreensão de algo que a ciência não explica, acabando por nos mostrar novos significados, novas dimensões.

Ao pensar-se na Escola, como o local ideal e com o privilégio de dar a conhecer, não só conteúdos, mas formar pessoas pensantes e com capacidade de refletir e agir, dominando os diferentes tipos de cognição, assim como, refere Gardner na sua teoria de Inteligências Múltiplas, as artes são, sem dúvida, o pilar desta construção.

Tal como Fowler (segundo Duarte e Vasconcelos, 2011) identifica, as artes “ensinam a pensar receptivamente, desenvolvendo a sensibilidade e consciência; pensar esteticamente sendo que a consciência estética como modo de nos relacionarmos com o mundo permite a referência da arte para outros aspetos da vida; ensinam a pensar criativamente, pois a ambiguidade das formas de expressão simbólica requer um pensamento de ordem superior; e a pensar comunicativamente, pois sendo todas as formas de arte, meios de comunicação, dão acesso ao ser expressivo e comunicativo e à participação na criação do seu próprio mundo.”

Duarte (Duarte e Vasconcelos, 2011) refere as palavras de Popper como o exemplo de que a criatividade está na base da evolução do universo “A vida é, o mundo é, antes de haver vida, criativo. Mas a prova só vem através da vida e da prova absolutamente decisiva só vem através de Mozart.”

Apesar de a criatividade existir em qualquer formato ou disciplina, naturalmente associa-se às artes o papel essencial de “ensinar” a ser criativo, de “espicaçar” a curiosidade artística, de proporcionar o ambiente ideal para que a criatividade flua. Assim como refere Gisbert em Duarte e Vasconcelos (2011) “o artista move-se não só entre exigências de expressão-comunicação como de inovação-criação, entre o uso convencional do código e a sua inovação, pois a utilização criativa da forma de representação plástica supõe o uso dos elementos integrantes do código, de modo pessoal e inovador subvertendo-o e indo mais além do já conseguido.” O que demonstra a capacidade e flexibilidade associada à produção e à “alfabetização” artística.

Efland (Duarte e Vasconcelos, 2011) reconhece as artes como o centro do currículo enunciando 4 dimensões potenciadas pelas artes: “flexibilidade cognitiva (tal como na vida, na arte os julgamentos não são guiados por regras ou generalizações); a integração do conhecimento (a interpretação de trabalhos de arte baseia-se em conhecimentos de domínios colaterais, que permitem o conhecimento do contexto); a imaginação (atividade estruturante usando a metáfora e a narrativa para estabelecer novos significados e obter representações coerentes, e unificadas) e a estética (os encontros estéticos vividos através da perceção têm grande valor educativo)” (p.185). De acordo com Duarte (Duarte e Vasconcelos, 2011), “competência é a capacidade de mobilização de recursos (conhecimentos, aptidões para novas situações).” Assim, nas artes e no seu currículo, baseando-se em Dilmé e outros autores, Duarte enumera as seguintes competências, como sendo as desenvolvidas no âmbito do ensino das artes:

Específicas das artes:

- a observação;
- memória visual;
- parcialmente comuns com outras disciplinas, mas desenvolvidas de forma mais específica em artes:
 - o domínio do gesto (motricidade fina e ampla);
 - as técnicas (bidimensionais, tridimensionais e novas tecnologias);
 - as recriações (reformulações a nível formal ou temático a partir de um modelo);
- a experimentação

- a representação simbólica (descritiva, narrativa e expressiva)
- a reflexão sobre os processos.

Em suma, as artes não só encabeçam e unificam as várias disciplinas, como se tornam primordiais no desenvolvimento do ser humano e na formação de cada aluno como ser pensador, crítico e que age refletindo em todos os paradigmas do mundo.

1.6 O Lúdico em contexto escolar

1.6.1 Ludicidade no processo ensino-aprendizagem

“A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos.” (7º princípio da Declaração dos Direitos da Criança)

A palavra lúdico provém do latim *ludus*, que se refere ao jogo ou divertimento (=recreativo), que serve para divertir ou dar prazer.

O lúdico anuncia de imediato o sentido de prazer, uma experiência agradável e dinâmica, que impulsiona automaticamente a uma vontade intrínseca de experienciar o que é proposto.

Segundo Vigotsky (1991) brincar é como uma “atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.” (p.35)

Tal como identifica Cerveira (2017), o lúdico não é apenas um meio de diversão, mas também uma ferramenta estratégica de aprendizagem, sendo um relevante instrumento de transmissão de conhecimentos, e por todas estas evidências, um recurso fundamental para o ensino e educação.

Assim, transmitir conhecimentos de forma lúdica, através de jogos ou brincadeiras, possibilita a aquisição dos mesmos enquanto se proporciona um ambiente prazeroso e de divertimento.

Assim, tal como Duarte e Piovesan (2013) argumentam “ (...) a ludicidade tornou-se uma ferramenta pedagógica capaz de promover uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e, conseqüentemente, mais eficaz, contribuindo significativamente, para o aprender de crianças com dificuldades, por permitir maior interação da criança com o

aprendizado, por envolver elementos como o jogo, o brinquedo, a música, a brincadeira e os mais diversos recursos que, atrelados ao processo de ensino, tornam a aprendizagem mais atrativa (...)", assumindo-se que as dificuldades possam ter origem em qualquer elemento, o lúdico e todos instrumentos passíveis de serem incorporados neste conceito abordam uma estratégia real e positiva para um processo de ensino-aprendizagem mais cativante e motivador.

Cerveira (2017) enuncia ainda as palavras de Salomão, Martini e Jordão (2007), o lúdico" (...) facilita a aprendizagem; ajuda no desenvolvimento pessoal, social e cultural; colabora para uma boa saúde mental; prepara para um estado interior fértil; facilita o processo de socialização, comunicação, construção do conhecimento; propicia uma aprendizagem espontânea e natural; estimula a crítica e a criatividade".

No entanto, é importante ter em conta que é necessário expor a intenção ou objetivo, de modo a que os intervenientes tenham noção de que se trata de algo sério, apesar do seu carácter informal e dinâmico. É importante terem a consciência de que, nestas atividades, se desenvolvem competências e capacidades, adquirindo de facto novos conhecimentos.

Por outro lado, à medida que a idade vai avançando, também as conceções e interpretações do conceito de lúdico/brincadeira vão-se alterando, dado que "vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo" Queiroz, Maciel & Branco (segundo Calhoca, 2019).

O simples ato de brincar, implica o florescer de um lado mais sensível da criança/jovem, que capta todo o conhecimento e todas as experiências que se proporcionam, por outras palavras, "o lúdico contempla os aspetos físicos, psicológicos, cognitivos e mentais das crianças, que, envolvidas nesse contexto, mergulham em uma atmosfera de prazer, encanto e magia, reunindo dois elementos fundamentais, o brincar e o educar." (Duarte e Piovesan, 2013)

Quando se refere a ludicidade, comumente é-se transportado para um contexto infantil. Contudo, este conceito é fundamental na vida do Ser Humano, dando a possibilidade de imaginar, sonhar, criar, sorrir e vivenciar cada momento, ativamente, desde o nascimento à terceira idade. Tal como Duarte e Piovesan (2013) mencionam "a ludicidade possui instrumentos fundamentais para suscitar a criatividade, a socialização e a aprendizagem. Desta forma, a prática pedagógica, pautada em situações lúdicas traz enorme prazer e alegrias às crianças, sentimentos essenciais promovendo assim o desenvolvimento de habilidades e competências. O lúdico deve

ser usado com objetivos claros e definidos, a fim de construir um novo modo de ensinar, envolvendo o aluno com o conteúdo e com o gosto pela descoberta.”

1.6.2 O jogo como ferramenta pedagógica e de motivação

“jogo |ô|

(latim *jocus*, -i, gracejo, graça, brincadeira, divertimento)

substantivo masculino

1. Vício de jogar.
2. Exercício ou passatempo entre duas ou mais pessoas das quais uma ganha, e a outra, ou as outras, perdem.
3. O que serve para jogar determinado jogo.
4. Maneira de jogar.
5. Divertimento, exercício.
6. Manejo.
7. Determinado número de peças que formam um serviço ou colecção.
8. Brinco; escárnio.
9. Artes, astúcia; modo de proceder.
10. Habilidade.
11. Parte da carruagem que sustenta as rodas.
12. Transação de fundos.” (Dicionário Priberam, 2019)

O jogo como meio para atingir um fim e não como uma simples forma de entreter ou passar tempo, acabam por ser as premissas para este subcapítulo.

Tal como Santana (2014) refere, segundo Piaget (1976):

“(...) os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem a todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as

realidades intelectuais e que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (Piaget 1976, p.160). “

Neste pensamento do autor, enaltece-se a ideia de que o jogo é um elemento de elevada importância no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo o campo sensorial, motor e intelectual. Refere-se ainda uma exigência comum a todos os intervenientes, no sentido de proporcionar materiais que proporcionem as realidades essenciais para o desenvolvimento da criança.

A ação de construção volta a ser mencionada e pensada por Vigotsky, numa visão social e cultural “(...) A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.” (WAJSKOP, 1999)

No pensamento de Carvalho e Luppi (2007), citados por Duarte e Piovesan (2013), “aprendemos fazendo, empreendendo, refazendo, reagindo, refletindo e questionando as rotinas e roteiros”, levando-nos à base fundamental do conceito de jogo e dos elementos necessários para o utilizar.

Segundo Petrauski & Diaz (2008), o jogo inclui na sua essência, o elemento integrador e trazendo sempre o sentido de novidade ao momento e situação, o que proporciona, no imediato, um fator de motivação para a criança e para que esta conheça o mundo que a rodeia, transportando para a construção do seu mundo interior. Segundo Lamas (2015), o jogo “faz emergir e enriquecer a cultura do lúdico”, proporcionando uma maior envolvimento por parte dos alunos, a uma interação intrínseca e consequentemente a um sentimento de pertença a um grupo.

Ao pensar-se no jogo e nas suas múltiplas facetas e possibilidades, percebe-se a importância que este tem não só na infância, mas ao longo da nossa vida como seres sociais. A sua utilização em vários campos como a “sociologia, a linguística, a estética, a teoria literária, a etnografia, os estudos sobre literatura para crianças e sobre expressão dramática, as teorias sobre a criatividade, a pedagogia em geral e a didática em particular”, referidas por Gomes (segundo Lamas, 2015) deixa transparecer todo o grau de excelência que este elemento promove no nosso meio educacional.

Ao pensar-se na transversalidade do jogo, percebemos que nele se unem os quatro eixos da educação recomendados por Delors (1996, apud Lamas 2015): “ele propicia aprender a ser, aprender a estar e por inerência a (com)viver, aprender a

conhecer e aprender a fazer.” Mas também se encontra as potencialidades de cada um conhecer o seu “eu”, explorando a capacidade de aceitar derrotas e fracassos, aprendendo a gerir os desafios e obstáculos que se propõem, observando e ponderando as hipóteses e estratégias, conquistando a espontaneidade, a expressividade e criatividade. Para que tudo isto se reúna não se pode esquecer que o exercício da concentração e da socialização está sempre presente e é preponderante.

De acordo com Pereira (2013), a variedade de jogos, assim como a sua complexidade e identificação do objetivo momentâneo demonstram a dificuldade em criar uma definição que abranja todos os aspetos. Jogos de “faz-de-conta, simbólicos, motores, intelectuais ou cognitivos, individuais ou coletivos, metafóricos, de palavras, de adultos, de animais e inúmeros outros” (pág. 15), deixa transparecer todos os fenómenos a eles associados. Pensar no jogo como um brinquedo ou como ferramenta pedagógica? Será que pode uma denominação viver sem a outra? Será que os objetivos não se cruzam e complementam?

A definição de jogo encontra-se muitas vezes associada à atividade lúdica, acabando por ser difícil separar os dois elementos, sabendo à partida que o primeiro exige o cumprimento de regras específicas em contraponto ao segundo que impele ao pensamento de uma atividade espontânea.

Muitos são os autores que referem a importância do jogo/lúdico na aprendizagem da criança como Piaget, Vigotsky, Clarapède, Callois, Kishimoto, Huizinga, entre outros.

Callois indica que “o jogo é uma escola de aprendizagem ativa e árdua e um terreno fértil para trabalhar certos costumes e valores sociais” (Pereira, 2013), Piaget refere que “o jogo é uma pura assimilação que consiste em modificar a informação de entrada de acordo com as exigências do indivíduo” (Pereira, 2013). Wittgenstein, tal como refere Kishimoto (1995), conclui que a definição de jogo de acordo com os elementos do entretenimento, regras e competição está incompleta, sugerindo a impossibilidade de agrupar numa única definição todas as características observadas nos seus estudos, o jogo é como “uma família” com todas as suas características, semelhanças e diferenças, estando presente que cada pessoa o encarará de forma diferente.

Para Huizinga, o jogo está na origem do ser, compilando o raciocínio (*Homo sapiens*) e a fabricação/construção (*Homo faber*), num conjunto que denomina de *Homo ludens*. No seu livro “Homo Ludens” (2000), Huizinga define jogo como: “...uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade

desligada de todo e qualquer interesse material, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.” (pág.16).

Tal como indica Bispo (2009), vários pensadores clássicos referiam o jogo como forma ativa de aprendizagem, nomeadamente Platão, quando refere a importância de garantir que a criança está em contante movimento através do brincar ou Rousseau valorizando a brincadeira espontânea. Num período mais próximo (Séc. XVII e XVIII), “as atividades infantis passaram a ser compreendidas como instrumentos pedagógicos” (pág. 11, BISPO 2009), acrescentando um valor académico à inocência natural de uma criança e, como tal, preparando-a para a vida futura.

O jogo aparece como um meio facilitador das relações sociais, não obstante da idade ou classe social, a todos era permitido jogar qualquer tipo de jogo existindo assim um momento de transmissão de valores, culturas, normas e hábitos da sociedade.

De acordo com Pereira (2013), o jogo constitui um modelo que passa do simples divertimento e prazer para uma aprendizagem efetiva quando associado a uma atividade com determinados objetivos. Assim, o esforço, o trabalho, a disciplina, o cumprimento de regras, a originalidade/criatividade e o respeito são elementos essenciais e implícitos no jogo e construídos ao longo da sua “usabilidade”. “Além disso, o jogo faz com que as crianças compreendam que conhecer é um jogo de investigação e de produção de conhecimento – em que se pode ganhar, perder, tentar novamente, ter esperanças, sofrer com paixão, conhecer com amor; amor pelo conhecimento no qual as situações de aprendizagem são tratadas de forma mais digna, filosófica e espiritual. Enfim superior.” Tal como refere Ritzmann (Pereira, 2013).

Tal como Claparède refere, citado por Château em Pereira (2013), o jogo permite ao aluno alcançar dimensões superiores como a autonomia, experienciando e adquirindo novos conhecimentos com mais informação aquando da associação do jogo ao aspeto educativo/pedagógico.

Calhoca (2019), cita Pellegrine Boyd (2002), referindo que “através do jogo obtemos uma visão aprofundada da competência cognitiva, emocional e social das crianças; por outras palavras, ela é uma janela aberta para a mente das crianças”.

Para Brougère, tal como refere Calhoca (2019), quanto mais diversos forem os materiais envolvidos na ludicidade ou no momento do jogo, mais facilmente se garante a aprendizagem e o desenvolvimento da criatividade por parte da criança.

Aguiar (2003) indica a atividade lúdica como a origem das atividades intelectuais da criança e, como tal, indispensável à prática educativa, de acordo com o pensamento de Piaget.

Para Bispo (2009), motivar pressupõe “seduzir” o aluno de modo a que este desfrute do jogo e da brincadeira retirando prazer e levando-o à aprendizagem desejada. Assim, é essencial que o trabalho pedagógico passe pelo dinamismo imprescindível ao ensino, assim como pelos jogos pedagógicos como estímulo à criatividade, socialização, autoconhecimento e aprendizagem no seu sentido mais global.

Na atualidade, tal como afirma Ribeiro (2012), assume-se o jogo didático-pedagógico como um recurso importante e uma ferramenta de trabalho essencial desde que trabalhado de forma coerente e objetiva. É imprescindível que o professor esteja preparado e atualizado, assim como consciente do seu papel enquanto orientador e elemento desafiador em todo o processo, não deixando de perceber os sentimentos e interesses, assim como o grau de desenvolvimento de cada aluno ou grupo de alunos envolvidos.

1.6.3 O lúdico (jogo) no ensino da arte

O lúdico, no sentido lato da palavra, invoca de imediato a grande versatilidade da inovação e criatividade, proporcionando ao educador o papel de impulsionador e, aos alunos, o papel ativo na prática do conhecimento.

Quando a criança se depara com um desafio é estimulada a reagir, a responder e a invocar a capacidade de enfrentar o mesmo, com as características que possui.

Segundo Alves (2004, pg.39), citado por Petrauski & Diaz (2008) “Há brinquedos que são desafios ao corpo, à sua força, habilidade, paciência... E há brinquedos que são desafios à inteligência. A inteligência gosta de brincar. Brincando ela salta e fica mais inteligente ainda. Brinquedo é tônico para a inteligência. Mas se ela tem de fazer coisas que não são desafios, ela fica preguiçosa e emburrecida. Todo conhecimento científico começa com um desafio: um enigma a ser decifrado!”

De acordo com os mesmos autores, “considera-se importante a inclusão do brinquedo e da brincadeira como parte integrante dos métodos e procedimentos, incorporados às aulas de arte, pois as experiências com brincadeiras, quando estruturadas adequadamente, podem motivar processos construtivos e expressivos dentro dos conteúdos da disciplina.”

Assim, o jogo pode ser uma ferramenta de introdução de conteúdos, verificação de aprendizagens, consolidação de conhecimentos ou uma simples ponte entre as várias atividades a proporcionar.

Para Dewey, tal como Eisner (2011) identifica no capítulo “*el aprendizaje em las artes plásticas*”, atribui um enfoque especial à importância de criar comunidade de aprendizagem para que as crianças possam aprender uns com os outros, tal como se pode observar numa situação de jogo. De acordo com Eisner (2011), “as normas sociais, os modelos de conduta, as oportunidades de conversar e partilhar o próprio trabalho com os outros também são oportunidades de aprender.” Assim, todos os momentos e situações criadas em que se proporcione esta partilha e esta interação são benéficas não só à aprendizagem como ao desenvolvimento de qualquer ser humano. Eisner refere ainda que na “conceção de fontes de aprendizagem, a atividade em grupo é multissensorial” podendo aplicar-se o que se aprende em situações da vida real.

Sendo a escola um meio promotor da construção da pessoa implica que trabalhe as várias competências transversais que permitam conhecer o mundo e o que ele nos proporciona, assim como, saber estar, saber ser e saber fazer. Assim, a arte tem um papel fundamental neste percurso individual e de ser social de cada aluno, explorando os sentidos, as emoções, a cognição e proporcionando as ferramentas e estratégias para cada um superar os desafios do dia a dia de forma criativa, recriando e (re)inventando as soluções necessárias.

“(...) a função da arte é ampliar o mundo das sensações, dos sentimentos, das emoções e dos mitos da pessoa. A arte produz uma ampliação da atenção e da vivência, quer dizer, muitas coisas que normalmente passam despercebidas, que tu observas muito genericamente, o poeta, o pintor, o escultor e assim por diante, põem em destaque e, de repente, tu vês uma coisa que aparentemente tu já tinhas visto, mas tu vês de uma forma tão nova, tão surpreendente e tão deleitosa e prazenteira, que tu mesmo te surpreendes.”
(Fernando Pessoa cit in Ribeiro, 2012)

De acordo com Duarte (Ribeiro, 2012), “a educação é uma atividade profundamente estética e criadora em si própria.”, como tal, a arte e a educação da arte e pela arte, acabam por se apresentar como algo inevitável e imprescindível no currículo dos alunos. Já o jogo, apresenta-se como uma ferramenta que impulsiona e potencializa as características da arte e a importância da mesma na educação. Arquimedes Santos em Ribeiro (2012), identifica diversas modalidades expressivas, de acordo com o desenvolvimento da criança: corporal, vocal, musical, gráfico-plástica, dramática. Ao pensar no desenvolvimento psicossocial da criança deparamo-nos com evolução harmoniosa ao nível da psicomotricidade e da área afetiva e de cognição. Tendo em conta a triangulação educação, jogo e arte, “o autor faz-lhes corresponder

respetivamente, os atributos liberdade, sensibilidade e solidariedade.” Este paralelismo sustenta a reflexão entre uma educação lúdica e uma educação artística.

Shiller (Ribeiro, 2012), estuda as relações entre arte, educação e jogo, referindo a importância de uma educação estética no desenvolvimento do homem e sugerindo a atividade lúdica como o meio pedagógico para chegar a esse fim. A educação deverá incluir a estética nos seus fundamentos e utilizar o jogo como a ferramenta metodológica fundamental.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta a metodologia que enquadra o estudo, demonstrando um caso de estudo contextualizado. Este estudo baseia-se numa abordagem qualitativa e interpretativa pois pretende-se analisar a implementação do jogo numa aula de Educação Visual de 7ºano, numa turma com características específicas.

A abordagem qualitativa, “requer que os investigadores desenvolvam empatia com os participantes no estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor, mas antes, o de compreender o ponto de vista dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam.” (Barbosa, 2012)

2.1 Problemática e questão de partida

Esta investigação tem como origem a Prática Supervisionada realizada no ano letivo 2017/2018 numa turma de 7ºano de Educação Visual, em que se depara com uma turma de 27 alunos que, na sua maioria, se encontram desmotivados e alienados da aprendizagem, refletindo-se em todas as disciplinas e com grande impacto na disciplina aqui referida, demonstrando apatia, desinvestimento e até alguns comportamentos menos aceitáveis.

Face a este problema, surge o pensamento de “como se poderá cativar estes alunos para a disciplina, fazendo com que o comportamento seja requalificado e as aprendizagens melhoradas?”

Sabendo-se intuitivamente que o jogo é algo mais apelativo do que uma aula expositiva e permite dinâmicas diferenciadas e ritmos variados, propõe-se o estudo da implementação do jogo *versus* enunciado do exercício/explicação inicial.

Todo este contexto e pensamento revelam a pergunta de partida:

O jogo, como elemento de trabalho e dinâmica de sala de aula, no âmbito da Educação Visual, contribui para uma maior motivação para a aprendizagem dos alunos?

2.2 Objetivos gerais

Dentro do estudo efetuado pretende-se:

- Confirmar que o jogo, em Educação Visual, facilita a aprendizagem dos alunos;
- Perceber se a aprendizagem através do jogo é um elemento motivador no ensino das artes;
- Identificar as diferenças (se existirem) entre duas metodologias de ensino diferentes, no produto final dos exercícios propostos.

2.3 Estudo de caso

O estudo de caso é interpretado de várias formas, dependendo do autor em questão. No entanto, todos referem que o estudo de caso, apesar de ser único, poderá sugerir e introduzir problemas e situações que poderão ser mais aprofundados em estudos mais abrangentes.

Assim, tal como Duarte (2008) enuncia, Stake distingue três tipos de estudo de caso, sendo o primeiro o mais importante na situação estudada, o *estudo intrínseco de caso*:

“Por vezes o caso aparece-nos pela frente, e sentimo-nos obrigados a tomá-lo como objeto de estudo. Isso acontece quando um professor decide estudar um aluno em dificuldades, quando sentimos curiosidade por determinados procedimentos, ou quando decidimos avaliar um programa” (2005, p.16)

Já na obra de Yin (2005), o estudo de caso é encarado como algo que leva à necessidade de “observação direta e a coligir dados em ambientes naturais”, o que é contrastante com “dados derivados” (elementos estatísticos, testes e questionários). Assim, propõe dois critérios:

Em primeiro lugar, deve ter-se em conta o tipo de pergunta, descritiva (*descriptive question*): o que aconteceu? (p.381);

Ou uma pergunta explicativa (*explanatory question*): como ou porquê alguma coisa aconteceu?

Em segundo lugar, a necessidade de esclarecer uma situação particular para chegar a uma íntima (i.e. em profundidade e em primeira mão) compreensão dessa situação.

Tal como indica Barbosa (2012), Coutinho e Chaves (2002) fazem referência a cinco características básicas do estudo de caso:

- É um sistema limitado, e tem fronteiras em termos de tempo, eventos ou processos e que nem sempre são claras e precisas;
- É um caso sobre “algo”, que necessita ser identificado para conferir foco e direção à investigação;
- É preciso preservar o carácter único, específico, diferente, complexo do caso;
- A investigação decorre em ambiente natural;
- O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros. (p.224)

Stake, tal como referido por Duarte (2008), aponta para uma generalização de um estudo de caso encontrando na descrição dos problemas dos outros, sugestões para problemas vividos por nós, confirmando com uma afirmação do autor:

Surpreende-nos frequentemente a quantidade de aspetos que para os nossos leitores são relevantes para os seus próprios casos, apesar de diferentes (...). Todos nos surpreendemos de descobrir as nossas próprias dúvidas na vida dos outros.” (2005, p.19)

No entanto, pode-se falar de dois tipos de generalizações, *generalização menor* que se baseia numa compreensão mais precisa ou profunda de uma ideia inicial já compreendida, não trazendo inovação, mas sim uma nova visão sobre determinado assunto. Ou ainda, *generalização maior*, que induz os investigadores a retirar conclusões a partir das observações e dos outros dados recolhidos e analisados.

2.4 Fontes de dados

Para um investigador, a situação natural é o ponto de partida para a recolha de dados, sendo o mesmo o instrumento para toda a investigação. Tal como referido por Barbosa (2012) citando Bogdan e Biklen (1991) que identificam cinco características que uma investigação qualitativa deverá conter:

- a) A fonte de direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- b) Os dados recolhidos são na sua essência, descritivos;
- c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos;
- d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;
- e) É dada especial importância ao ponto de vista dos participantes.

Estas características explicam de forma bastante evidente o que acontece neste estudo, centrando-se este numa abordagem mais qualitativa em termos de recolha e análise de dados factuais, dando especial atenção ao processo realizado e tendo em conta os participantes nele envolvidos.

Assim, as fontes de dados são:

- a. Documentos – o projeto educativo do colégio, a planificação e organização curricular da disciplina e todos os documentos orientadores da mesma;
- b. Pessoas – Grupo de alunos a quem é aplicado o questionário.
- c. Situações – Aulas em que foram implementados os projetos lúdicos em análise.

2.4.1 Técnica e Critérios de Recolha de Dados

Para recolha de dados, tal como Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenheoudt (2005) citados por Barbosa (2012), existem três grandes grupos de recolha de dados: a observação, o inquérito, o qual pode ser por meio de entrevista ou por escrito (questionário) e a análise de documentos. Estando a investigar-se segundo diversas perspetivas, recolhendo os dados de diferentes formas e procedendo

à sua análise e comparação, permite, ao investigador, prevenir ameaças à validade interna inerente à investigação qualitativa.

Assim, segundo Bogdan e Biklen (1994), como refere Barbosa (2012), a investigação qualitativa concentra-se na compreensão dos problemas, despreocupando-se com a dimensão da amostra ou mesmo a sua capacidade de generalização.

Os mesmos autores, indicam ainda uma grande vantagem na utilização deste tipo de investigação, a oportunidade de encontrar boas hipóteses de investigação dado o múltiplo carácter de recolha de dados. Contudo, não se pode menosprezar a objetividade do estudo, sendo este um problema latente desta metodologia, só ultrapassável ou contornável através das diferentes técnicas utilizadas:

- Observação – focagem na perspetiva do observador, analisando diretamente a situação em estudo;
- Conversação – focagem na perspetiva dos participantes, enquadrando-se nos ambientes de diálogo e interação;
- Análise de documentos – focagem na pesquisa, leitura e análise de documentos, incidindo na perspetiva do investigador. Bogdan e Biklen (segundo Barbosa, 2012).

2.4.2 Observação direta

Nesta fase do trabalho, tal como Quivy e Campenheoudt (2005) evidenciam, as observações sociológicas referem-se aos comportamentos e atitudes dos participantes quando expostos a determinada situação ou num determinado ambiente, demonstrando fundamentos culturais ou ideológicos implícitos.

Segundo os mesmos autores, existem dois caminhos, o da observação direta e participante, em que o investigador intervém recolhendo a informação, não recorrendo aos sujeitos involuntários, mas utilizando o seu sentido de observação diretamente; ou a observação indireta ou não participante, em que o investigador dirige-se aos participantes de modo a obter a informação pretendida, sendo que os participantes estão ativamente interligados com a produção da informação.

Neste estudo, a modalidade de observação utilizada baseia-se na observação participante, visto que a investigadora estava presente e ativa no processo de trabalho e de implementação das etapas necessárias à investigação. Assim, tentando perturbar o mínimo possível, todo o trabalho de análise comportamental acaba por ser detalhado

e comparado constantemente, de modo a confrontar continuamente as observações e as hipóteses de interpretação.

Tal como Quivy e Campenheoudt (2005) indicam, as principais vantagens deste método são:

- A captação de comportamentos e de acontecimentos ao vivo, presencialmente;
- A compilação de material de análise não prescrito pelo investigador e relativamente espontâneo;
- A relativa autenticidade dos comportamentos em relação às palavras e aos textos. Sendo mais difícil mentir com o corpo (ações) do que com a boca.

No entanto, também existem desvantagens, reconhecidas neste estudo específico:

- Dificuldades na aceitação do observador por parte dos grupos de participantes; (Não acontecendo neste estudo específico)
- O problema dos indícios. Não podendo o observador confiar unicamente na sua memória dos acontecimentos vividos, sendo esta seletiva e capaz de eliminar uma multitude de comportamentos, cuja a importância não se apresenta no imediato. Sendo muitas vezes impossível e indesejável retirar apontamentos e informação quando os comportamentos ocorrem, só à posteriori será pertinente realizar essa ação descritiva.
- O problema da interpretação das observações. Apesar da interpretação por métodos mais formais facilitar a interpretação, esta pode ser, no entanto, transmitida de um modo mais superficial e mecânico, correspondendo ao oposto da riqueza e da complexidade dos processos enunciados anteriormente.

Porém, a validade da observação direta participante implica um trabalho de longa duração e de uma sólida formação teórica por parte do investigador.

2.4.3 O inquérito por questionário

No estudo apresentado, opta-se pelo questionário como um elemento de “feedback” imediato e de considerações positivas e úteis como conclusão da implementação do projeto.

A construção do questionário (Apêndice III) aplicado baseia-se nos três princípios elementares do mesmo: o Princípio da Clareza (questões claras, concisas e unívocas), Princípio da Coerência (questões que correspondem à intenção da própria pergunta) e Princípio da Neutralidade (questões que não induzem a determinada resposta, libertando-se de juízos e valor ou de preconceito do autor).

Sendo um questionário misto, abrange maioritariamente respostas de cariz fechado (dando as opções possíveis), utilizando a Escala de Likert em que é pedido ao entrevistado que indique o grau de acordo ou desacordo com uma variedade de afirmações (discordo plenamente até concordo plenamente).

Esta técnica, apesar de muitas vantagens, apresenta também algumas limitações, como o facto de dificultar na recolha de dados de alunos em que a língua materna não é o português, de impedir o auxílio na interpretação de alguma questão por parte do autor e “de proporcionar resultados bastante críticos em relação à objetividade” (Barbosa, 2012).

O questionário foi ainda testado anteriormente com docentes do ensino básico e secundário envolvidos no processo de aprendizagem da turma em validação, tendo sido concluído que as questões correspondiam ao que era pretendido, formulando-se uma comunicação eficaz e ajustada.

Para ser aplicado o inquérito em questão foi utilizado o programa Google Forms, que auxiliou não só na implementação do mesmo, como na aparente motivação intrínseca dos alunos para corresponderem às expectativas.

CAPÍTULO III – CONTEXTUALIZAÇÃO

3.1 Educação Visual

3.1.1 Currículo Nacional do Ensino Básico | Educação Artística

Tal como se refere no Currículo Nacional do Ensino Básico português e em consonância com tantos autores enunciados anteriormente, a experiência e partilha artística influencia positivamente o desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno, assim como auxilia no conhecimento do mundo, sabendo interpretá-lo e comunicar com o mesmo. Assim, a arte e a sua vivência refletem-se no modo como se pensa, o que se pensa e o que se constrói/realiza com esse pensamento (ser, saber, fazer).

No Currículo Nacional, no 3º ciclo, como disciplina obrigatória encontra-se Educação Visual, onde se pretende que contribua para a aquisição das competências artísticas que vão de encontro com os princípios e valores da estrutura geral do currículo:

- “– Constituem parte significativa do património cultural da humanidade;
- Promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em ação capacidade afetivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interação de múltiplas inteligências;
- Mobilizam, através da prática, todos os saberes que o indivíduo detém num determinado momento, ajudam-no a desenvolver novos saberes e conferem novos significados aos seus conhecimentos;
- Permitem afirmar a singularidade de cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, podendo tornar-se uma “mais-valia” para a sociedade;
- Facilitam a comunicação entre culturas diferentes e promovem a aproximação entre as pessoas e os povos;
- Usam como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos) que ele organiza de forma criativa;
- Proporcionam ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo;
- São um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua autoestima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e consequente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade;
- Constituem um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos;

- Facilitam as interações sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes de integração de indivíduos provenientes de culturas diversas;

- Desempenham um papel facilitar no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais;

- Implicam uma constante procura de atualização, gerando nos indivíduos a necessidade permanente de formação ao longo da vida.” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001).

A literacia em artes poderá distinguir-se em quatro grandes eixos: apropriação das linguagens elementares das artes, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes no contexto. Assim, e pressupondo-se que o conhecimento nunca está finalizado e a sua aprendizagem é uma contínua experiência, as artes são fundamentais para adquirir o necessário de modo a perceber o que nos rodeia, interpretar e converter em mensagens, comunicando de diversas formas.

O Currículo Nacional, aquando da reflexão sobre as competências específicas das artes, enumera com grande evidência o propósito do ensino artístico e os objetivos a concretizar. Assim, de acordo com os quatro eixos referidos anteriormente, deparamo-nos com:

Apropriação das linguagens elementares das artes	• Adquirir conceitos • Identificar conceitos em obras artísticas • Aplicar os conhecimentos em novas situações • Decodificar diferentes linguagens e códigos das artes • Identificar técnicas e instrumentos e ser capaz de os aplicar com correção e oportunidade • Compreender o fenómeno artístico numa perspetiva do mundo envolvente • Aplicar adequadamente vocabulário específico
--	--

Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação	• Aplicar as linguagens e código de comunicação de ontem e de hoje • Ser capaz de interagir com os outros sem perder a individualidade e a autenticidade • Ser capaz de se pronunciar criticamente em relação à sua produção e à dos outros • Relacionar-se emotivamente com a obra de arte, manifestando preferências para além dos aspetos técnicos e conceituais • Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas • Utilizar as tecnologias de informação e comunicação na prática artística • Intervir em iniciativas para a defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor no sentido da melhoria da qualidade de vida • Participar ativamente no processo de produção artística • Compreender os estereótipos como elementos facilitares, mas também empobrecedores da comunicação • Ter em conta a opinião dos outros, quando justificada, numa atitude de construção de consensos como forma de aprendizagem em comum • Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar procedimentos.
Desenvolvimento da criatividade	• Valorizar a expressão espontânea • Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas • Seleccionar a informação em função do problema • Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva • Inventar símbolos/códigos para representar o material artístico • Participar em momentos de improvisação no processo de criação artística

Compreensão das artes no contexto	• Identificar características da arte portuguesa • Identificar características da arte de diferentes povos, culturas e épocas • Comparar diferentes formas de expressão artística • Valorizar o património artístico • Desenvolver projetos de pesquisa em artes • Perceber a evolução das artes em consequência do avanço tecnológico • Perceber o valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia a dia das pessoas • Vivenciar acontecimentos artísticos em contacto direto (espetáculos, exposições, ...) • Conhecer ambientes de trabalho relacionados com atividades artísticas (oficinas de artistas, artesãos, estúdios de gravação, oficinas de construção de instrumentos, salas de ensaio...) e suas problemáticas/especificidades (valores, atitudes, vocabulário específico).
-----------------------------------	--

Tabela 1 Adaptação do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001)

3.1.2 Organização curricular de Educação Visual

A disciplina de Educação Visual, assume o papel determinante de transmitir os saberes associados aos objetivos gerais da educação artística/plástica no 3º ciclo do Ensino Básico. Ao assumir-se como a disciplina artística mais preponderante nesta fase do ensino, tem em si a responsabilidade de transmitir a arte como forma de conhecer o mundo, desenvolvendo um espírito crítico, um pensamento criativo e sensível, explorando e transmitindo novos valores e dando a conhecer as diferentes abordagens.

Assim, na sua essência, a arte e consequentemente a disciplina de Educação Visual, têm o dever de ser um meio da comunicação e da cultura sendo uma ponte entre as várias disciplinas e contendo em si as várias abordagens possíveis aos diferentes conteúdos.

O Programa de Educação Visual do Ministério de Educação, que engloba todo o 3ºciclo, 7º, 8º e 9º anos é a base do planeamento de todas as atividades e conteúdos a aplicar/transmitir nas aulas. O programa está dividido em cinco grandes áreas: Comunicação, Espaço, Estrutura, Forma e Luz/Cor. Permitindo assim que o currículo seja organizado de forma a ser abordado nos três anos, de forma coerente e lógica.

No 7ºano, em que este estudo é aplicado, o currículo apresenta-se da seguinte forma:

COMUNICAÇÃO	
Conteúdos	Objetivos/Resultados pretendidos
Elementos Visuais na Comunicação	Fazer o levantamento gráfico (com lápis, esferográfica, carvão, guaches, marcadores, etc.) do seu desenvolvimento (equipamento, habitação, paisagem, atividades, pessoas, etc.)
Códigos de Comunicação Visual	Conceber e executar banda desenhada Conceber e executar sinalizações (de serviços, de comunicação, de perigos, etc.)
Papel da Imagem na Comunicação	Reconhecer a importância das imagens (publicidade comercial, social, política, religiosa, etc.) no comportamento das pessoas. Executar e reproduzir folhetos informativos Executar cartazes
ESPAÇO	
Conteúdos	Objetivos/Resultados pretendidos
REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO Sobreposição Dimensão Cor Claro-escuro Gradação de nitidez	Representar o espaço utilizado, isoladamente ou de modo integrado, as sobreposições, variações de dimensão, de cor e de claro-escuro ou as gradações de nitidez.
RELAÇÃO HOMEM-ESPAÇO	Registar as proporções e, em esquema, os movimentos.
ESTRUTURA	
Conteúdos	Objetivos/Resultados pretendidos
ESTRUTURA/FORMA/FUNÇÃO Estruturas naturais e criadas pelo Homem Ritmo de crescimento	Compreender a estrutura não apenas como suporte de uma forma mas, também, como princípio organizador dos elementos que a constituem. Relacionar a forma e a função dos objetos com a sua estrutura. Representar a geometria das formas naturais e o seu ritmo.
MÓDULO/PADRÃO	Compreender os conceitos de módulo e de padrão

	Realizar estruturas modulares (padrões), de suporte e visuais.
FORMA	
Conteúdos	Objetivos/Resultados pretendidos
PERCEÇÃO VISUAL DA FORMA	Compreender que a perceção visual das formas envolve a interação da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície, etc. (aprofundamento do 2ºciclo)
Qualidades formais	
Qualidades geométricas	
Qualidades expressivas	
FATORES QUE DETERMINAM A FORMA DOS OBJETOS	
Físicos	Conhecer as propriedades físicas de diversos materiais (comportamento em esforço, reação aos agentes exteriores, etc.)
- Propriedades dos materiais	Escolher os materiais a utilizar na resolução de problemas de design, em função das suas propriedades físicas.
Económicos	Compreender a diferença entre produção artesanal e industrial
- Produção artesanal e produção industrial	
Funcionais	Relacionar a forma dos objetos com as medidas e os movimentos do homem
- Função principal e subfunções	
- Antropometria e ergonomia	
Estéticos	Fundamentar a escolha de uma entre várias formas que satisfaçam todos os fatores considerados
LUZ-COR	
Conteúdos	Objetivos/Resultados pretendidos
A luz-cor no ambiente	Compreender os efeitos da cor na perceção do Mundo envolvente
	Utilizar os efeitos da cor na melhoria da qualidade do ambiente

3.1.3 Planificação da disciplina de Educação Visual no 7º Ano

De acordo com as competências específicas da disciplina de Educação Visual, com orientação do Currículo do Ensino Básico apresentado pelo Ministério da Educação e em concordância com a orientadora da prática supervisionada, procedeu-se à planificação da disciplina e das atividades a realizar.

Planificação Anual de Educação Visual do 7º Ano**Ano Letivo 2017/2018**

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
Início: 12 de setembro Fim: 15 de dezembro Feriados: 5 out, 1 nov, 1 e 8	Início: 3 de janeiro Fim: 23 de março Feriados: 12 a 14 fev	Início: 9 de abril Fim: 6/15 de junho Feriados: 25 abr, 1 e 31 mai,
UNIDADES TEMÁTICAS /Conteúdos Programáticos TÉCNICA T7 Objetivo geral 1: <i>Utilizar materiais básicos do desenho técnico para a representação e criação de formas.</i> 1.1. Representar objetos simples presentes no espaço envolvente, utilizando materiais básicos de desenho técnico (papel; lápis; lapiseiras, régua, esquadros, transferidor, compasso; etc.). 1.2. Registrar e analisar as noções de escala nas produções artísticas (redução;	UNIDADES TEMÁTICAS /Conteúdos Programáticos DISCURSO D7 Objetivo geral 3: <i>Construir, interpretar e planificar formas geométricas no âmbito dos elementos da representação.</i> 3.1. Reconhecer e identificar a posição relativa de duas retas no espaço (retas concorrentes ou paralelas; posição: vertical, horizontal, oblíqua; etc.). 3.2. Empregar propriedades dos ângulos em representações geométricas (traçado da bisetriz; divisão	UNIDADES TEMÁTICAS /Conteúdos Programáticos PROJETO P7 Objetivo geral 4: <i>Explorar e desenvolver princípios básicos do design e da sua metodologia.</i> 4.1. Analisar e valorizar o contexto em que surge o design (evolução histórica; artesanato; produção em série indiscriminada; a primeira escola: Bauhaus; objetos de design; etc.). 4.2. Reconhecer e descrever a metodologia do design (enunciação do problema; estudo de materiais e

ampliação; tamanho real; etc.). 1.3. Representar formas artificiais à escala da mão, do corpo e do espaço vivencial imediato e conhecer a noção de sombra própria e sombra projetada. 1.4. Conceber formas rigorosas simples, utilizando alguns dos princípios dos sistemas de projeção (projeção ortogonal: retas projetantes perpendiculares; vistas: cima e frente; o sistema europeu: vistas de frente, superior, inferior, lateral direita e esquerda, posterior; plantas; alçados; etc.). 1.5. Conceber objetos/espacos de baixa complexidade, integrando elementos de cotagem e de cortes no desenho (linha de cota; linha de chamada; espessuras de traço: grosso contínuo, grosso interrompido, fino contínuo, traço ponto fino; etc.). 1.6. Aplicar sistematizações geométricas das perspetivas	do ângulo em partes iguais; etc.). 3.3. Utilizar circunferências tangentes na construção de representações plásticas (tangentes externas e internas; reta tangente à circunferência; linhas concordantes; etc.). 3.4. Distinguir e representar diferentes elementos, tais como espirais, ovais, óvulos e arcos (espiral: biométrica, tricêntrica, quadricêntrica; eixo menor e eixo maior; arco volta inteira/romano; arco ogiva; arco abatido; etc.). 3.5. Identificar e realizar a planificação de sólidos (poliedros: poliedros regulares, prismas e pirâmides; cones; cilindros; esferas; etc.).	processos de fabrico; pesquisa formal; escolha; projeto; construção de protótipo; produção; etc.). 4.3. Identificar as disciplinas que integram o design (antropometria; ergonomia; etc.). 4.4. Distinguir e analisar as diversas áreas do design (design de comunicação e gráfico: webdesign; design de produto; design de ambientes; design de joalharia; design têxtil; design de moda; design de vestuário; etc.). 4.5. Desenvolver soluções criativas no âmbito do eco design, aplicando os princípios básicos do design (redesign; ecoproduto; 3R's: reciclar – reduzir – reutilizar; contentor: verde, azul, amarelo; separação de lixo; etc.).
--	---	---

axonométricas (cavaleira, dimétrica, isométrica de circunferências, curvas e sólidos; etc.). REPRESENTAÇÃO R7 Objetivo geral 2: <i>Explorar o desenho expressivo e o domínio dos diversos instrumentos de registos.</i> 2.1. Distinguir os diversos instrumentos de registo (papel: textura, capacidade de absorção, gramagem; lápis de grafite: graus de dureza; pincéis; etc.). 2.2. Utilizar corretamente diferentes materiais e técnicas de representação na criação de formas e na procura de soluções (lápis de cor; marcadores; lápis de cera; pastel de óleo e seco; tinta da china; guache; aguarela; colagem; origami; papel maché; monotipia; linogravura; etc.). 2.3. Identificar e aplicar processos convencionais do desenho expressivo na		
--	--	--

construção de objetos gráficos (linhas de contorno: aparentes e de configuração; valores claro/escuro: sombra própria e projetada; captar medidas e inclinações; modos de desenhar; etc.). 2.4. Reconhecer e explorar diferentes modos de representação da figura humana, distinguindo a verosimilhança como critério de qualidade (captar a proporção da figura e do rosto; etc.). 2.5. Explorar registos de observação documental através das tecnologias digitais (imagem digital; fotografia digital: composição ou enquadramento, formato, ponto de vista; planos: frontal, picado, contrapicado, iluminação; vídeo digital; planos de ação: de conjunto, intermédio, grande plano, movimento de câmara: aproximação/afastamento, acompanhamento, panorâmica; etc.).		
--	--	--

NOTA IMPORTANTE: Na disciplina de Educação Visual os conteúdos são muitas vezes transversais, podendo repetir-se nos diferentes projetos.

Tabela 2 Planificação Anual da Disciplina de Educação Visual do 7ºano do Colégio do Vale

3.2 Caracterização do contexto escolar

3.2.1 O colégio

“O Colégio V. nasceu no ano letivo de 1992-1993 e tem por finalidade a concretização de um Projeto Educativo que é a expressão da vontade da Comunidade Educativa, em particular dos Pais e dos seus Profissionais de Ensino.

Este Projeto Educativo, na sua formulação atual, aponta para que os seus Alunos façam aprendizagens que os tornem autónomos, criativos, pessoas intelectual e moralmente sérias, capazes de atuar num mundo competitivo, mas onde estejam presentes a cooperação e a solidariedade, para que obtenham um domínio claro dos saberes e das técnicas que lhes assegurem uma base sólida para as etapas seguintes da vida.

O Projeto Educativo do Colégio V. é complementado por um Plano Anual de Atividades envolvendo todas as suas áreas funcionais e tendo em consideração a avaliação do ano escolar transato.

O Projeto Educativo global do Colégio é sustentado pelos Projetos especiais de cada nível de ensino - Creche, Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico -, que são atualizados anualmente.”

De acordo com o que se acredita e se pretende que os alunos adquiram e sejam, o colégio propõe não só um local de aprendizagem com critérios e objetivos específicos, como um modo de vida e de crescimento ao nível social, humano e profissional/académico. Saber ser, estar e aprender são verbos que acompanham o pensamento de qualquer funcionário e que tentam transmitir aos alunos que frequentam o colégio, seja em tempo letivo como não letivo (como por exemplo a colónia de férias, também dinamizada pelos docentes do colégio).

3.2.2 A turma

A prática supervisionada baseou-se no acompanhamento da turma do 7ºano existente no Colégio V., tanto na disciplina de Educação Visual, como na disciplina de ProTec (Projeto e Tecnologias).

Esta turma é constituída por 28 alunos, 13 rapazes e 16 raparigas que se encontram entre os 12 e os 16 anos. Apresenta uma série de características específicas e que torna a turma única e com condições a ter em conta para o desenvolvimento das atividades nas diferentes disciplinas. Em 28 alunos, a turma tem duas alunas de nacionalidade chinesa (sendo uma delas de Português Língua Não Materna), uma aluna inglesa (também de Português Língua Não Materna), um aluno do Brasil e uma aluna Holandesa. Existem ainda cinco alunos com Programa Educativo Individual (perturbação de hiperatividade e défice de atenção, défice cognitivo, défice de atenção e défice cognitivo com dislexia).

De um modo geral, a turma apresentou níveis elevados de desmotivação e desconcentração em aula no primeiro período, não apenas nas disciplinas em que existiu o estágio, mas em todas (denotando-se na reflexão realizada no conselho de turma do final do primeiro período letivo). Os alunos apresentavam, em aulas práticas, um comportamento desadequado, desinteresse pela realização dos trabalhos e um constante desafio às regras; nas aulas teóricas, acabavam por ser apáticos e não participativos. Como tal, e corroborando a ideia inicial de trabalho, optou-se pela divisão de tarefas e atividades que pudessem motivar de uma forma mais objetiva todos os alunos, neste caso, para a disciplina de Educação Visual.

3.3 Ação pedagógica

3.3.1 Metodologia e estratégias de ensino-aprendizagem

O estudo aqui apresentado assenta em várias estratégias e metodologias, descritas neste subcapítulo.

Tal como refere Vasconcelos (Duarte e Vasconcelos, 2008) “É sempre o professor que desenha e organiza as situações reais que promovem as experiências de aprendizagem, dependendo do contexto escolar, das características dos alunos, das suas próprias convicções, etc., mediando permanentemente interações.” Assim sendo, neste estudo, todas as situações pensadas foram desenvolvidas de acordo com o grupo turma e com o contexto, tendo em conta todo o enquadramento teórico referido anteriormente.

Acreditando que, a arte e a sua experiencição pelos olhos do artista, é um elemento essencial na abordagem aos conteúdos.

As artes e, conseqüentemente, o seu ensino, são campos complexos e que pretendem utilizar a sua flexibilidade para corresponder ao que é necessário em determinado momento e contexto. Assim, este estudo e a sua aplicação prática, segue

este propósito. As metodologias aplicadas foram flexivelmente adaptadas ao contexto em que o mesmo se insere, tentando ir de encontro com as necessidades sentidas e visualizadas.

De acordo com Duarte (Duarte e Vasconcelos, 2008), “o professor terá de saber desencadear atividades a desenvolver pelos estudantes e não se limitar ao verbalismo”, assim, de acordo com este pressuposto, as atividades propostas aos alunos baseiam-se numa estratégia de “sedução” através do lúdico, sendo a professora uma guia ou mediadora de situações perante as ações dos alunos.

Qualquer processo de ensino-aprendizagem requer uma reflexão, tanto por parte de quem ensina como por parte de quem aprende. Aliás, qualquer aprendizagem realizada, pressupõe uma maior ou menor reflexão de modo a contribuir efetivamente para o desenvolvimento do ser, e uma reflexão profunda para melhorar estratégias e flexibilizar ações. Assim, a metodologia de jogo aplicada em contraponto com uma aula mais tradicional e verbalizada foi refletida e sofrendo algumas alterações desde a sua planificação até à sua execução ou aplicação. Aplica-se assim uma metodologia de “Pedagogia de Transmissão” como refere Bordenave (Barbosa, 2019) em confronto com uma metodologia de “condução” da aprendizagem, de acordo com Trindade (2002) citado em Barbosa (2019), em que o docente é o elemento desafiador, criando situações problemas, expondo as necessidades e guiando a aquisição do conhecimento, ajudando a refletir.

3.3.2 Procedimentos

No seguimento da visita de estudo surgiu o convite, por parte da ImaginArte Almada, para que os trabalhos desenvolvidos por parte dos alunos, com origem na exposição, fossem também expostos futuramente no mês da fotografia no âmbito da ImaginArte Almada 2018, ou seja, no mês de novembro seguinte. Assim, com este elemento impulsionador, tentei adequar a turma e o que já tinha em mente de modo a corresponder a este objetivo.

Ao longo do segundo período, enquanto decorriam as aulas referentes ao autorretrato e à construção do vitral, em conjunto com a professora Joana Guerra, foi-se delineando o que seria o objetivo de estudo. Sendo esta turma constituída por vários elementos com particularidades e demonstrando, de um modo geral, desinteresse e desinvestimento pelas diferentes disciplinas de artes, foi de imediato que surgiu a ideia de jogo. Assim, não só se pensou, se idealizou, desenvolveu e construiu os dois jogos

propostos, como foram dinamizados em aula e observado todo o comportamento inerente à sua utilização por parte dos alunos.

Ao criar esta dinâmica diferente pode-se comparar e aferir as duas situações que se apresentaram: na primeira, um grupo realizou o jogo *Black to White, White to Black* e os restantes elementos da turma realizaram as tarefas propostas pela professora apenas através de oralidade e esquemas no quadro da sala de aula; na segunda, um grupo que realizou o jogo Geometrizar e os restantes elementos da turma que realizaram as tarefas propostas pela professora. De salientar que quem fez o primeiro jogo não fez o segundo e vice-versa, garantindo assim que todos passariam por experiências idênticas.

3.3.2.1 *Black to white, white to black*

3.3.2.1.1 Visita de estudo

Tendo em conta as características da turma que participou neste projeto e perante as dificuldades em controlar e motivar a mesma, sugeriu-se a divisão da turma de modo a aplicar o que se tinha em mente, ou seja, estudar o jogo como metodologia de ensino em artes.

Para iniciar o primeiro jogo, os alunos do 7ºano realizaram uma visita de estudo, no dia 8 de janeiro de 2018, à Exposição de Paul Kohl “Picture This!”, integrada no mês da fotografia ImaginArte Almada 2017, na Galeria Municipal de Arte. Com a colaboração do fotógrafo e coordenador da ImaginArte Almada, José Guimarães, usufruíram da experiência de olhar através da câmara e conhecer locais, situações, técnicas, temas e os próprios comentários e curiosidades expostos pelo anfitrião.

Paul Kohl, o autor, apresentava com as suas imagens de paisagens contemporâneas impressas em nove tons de preto/cinza sobre papel 100% algodão. EUA, Japão, Índia, Tailândia, Espanha e Portugal são a origem dos locais fotografados e apresentados em três partes distintas, mas complementares. A primeira parte reflete o interesse do autor pela paisagem “real”, a segunda é a observação do trabalho solarengo de extração de cortiça dos sobreiros no Alentejo, e a última abordagem é um olhar sob o próprio artista.

O artista “destaca a sua necessidade de manter uma ligação com o trabalho ao fazer ele mesmo todas as suas impressões.”

Com esta visita, os alunos conseguiram não só ter a perceção do que é uma exposição numa galeria de arte, como compreender o olhar através da fotografia.

O jogo de sombras, claro-escuro e figura-fundo, são temas preponderantes e claramente alvos de estudo futuro e de abordagem artística por parte dos alunos.

Com esta visita e experiência única, é lançado o mote para os projetos e atividades a realizar na disciplina de educação visual, ao longo do ano letivo.

3.3.2.1.2 Conteúdos abordados

Os conteúdos abordados nesta atividade ou jogo, baseiam-se no essencial da linguagem visual, passando por todos os seus elementos e dando origem a exercícios de estimulação e aquecimento que têm fundamento nos exercícios propostos por Betty Edwards no seu livro *Desenhando com o Lado direito do Cérebro*. No entanto, também outros aspetos são abordados tal como se pode verificar no documento PowerPoint no Apêndice I. Tendo por base os manuais disponíveis no colégio elaborou-se o powerpoint de apresentação aos dois grupos turma, dando a conhecer a parte teórica que iriam abordar no projeto seguinte. Assim, ao indicar a linguagem visual, refere-se a diferença entre formas naturais e artificiais, simples e compostas, representadas através de contorno, silhueta e configuração, formas livres e geométricas, representadas através do ponto, linha, plano e volume e, por fim, a composição e relação entre as formas (forma/figura e fundo; simetria e assimetria; proporção; equilíbrio; contraste; com utilização da sobreposição, adição, subtração e interseção).

Apesar da turma estar agora dividida em dois grupos heterogéneos, o jogo é aplicado apenas a uma parte da turma, tendo a outra parte trabalhado de acordo com as indicações imediatas das docentes, de acordo com uma “Pedagogia de Transmissão”.

3.3.2.1.3 O jogo

Baseado, na visita de estudo à galeria de arte no âmbito do mês da fotografia da ImaginArte Almada 2017 e na pesquisa efetuada sobre dioramas, o jogo propõe construir uma narrativa visual (DIORAMA), através dos exercícios que iriam sendo atribuídos na manipulação da roleta. Assim como, conhecer e aplicar o conhecimento sobre a linguagem visual apresentado anteriormente.

Ao existirem 9 tons na roleta, existiam 9 conjuntos de cartas com exercícios diferentes disponíveis, com imagens ilustrativas e explicação do exercício. Seguindo as instruções do jogo e com o acompanhamento da docente, os alunos progridem, passando por todos os tons de cinza (do preto ao branco) e realizando os exercícios

propostos em cada carta, no diário gráfico. Após a finalização do jogo, os alunos transformaram, as imagens realizadas, em planos que configuraram um cenário diorama, pintado com os tons correspondentes e colocados estrategicamente na caixa de sapatos.

3.3.2.1.4 Reflexão

Neste jogo pretende-se que os alunos fizessem uma série de associações: perceberem que todos os elementos que iriam trabalhar estão interligados e têm uma consequência final, assim como, podem ser trabalhados de maneiras diferentes e através de orientações diferentes; identificarem a visita de estudo e todas as imagens e comentários como elementos geradores do processo e objetivo final; compreenderem os conceitos associados ao jogo e aplicarem os mesmos de forma consciente e lógica; e trabalharem a capacidade de transpor das duas dimensões para as três, projetando em 2D e executando em 3D.

Após longa reflexão com os alunos e perceber as preocupações por eles verbalizadas, denotou-se uma evidente resistência inicial à realização de um trabalho através desta metodologia. No entanto, com a intervenção constante das docentes e alguns exemplos demonstrados por colegas mais autónomos, o grupo avançou cumprindo os objetivos propostos.

Com a dinâmica de sala de aula criada, os alunos acabaram por demonstrar um maior interesse na execução da atividade, fortalecendo inclusive o espírito de cooperação ao dividirem o material e entreajudarem-se na realização das tarefas propostas.

3.3.2.2 Geometrizar

3.3.2.2.1 Conteúdos abordados

Os conteúdos abordados nesta atividade ou jogo, baseiam-se nos conteúdos da estrutura/forma/função e luz/cor.

Assim, no âmbito do primeiro conteúdo, são abordados os elementos visuais (tal como no primeiro jogo), as características visuais das formas, a organização formal, a composição e por fim, as estruturas, principalmente as geométricas: posição de retas no espaço, posição relativa de duas retas, ângulos, divisão da circunferência em partes

iguais e polígonos inscritos, construção de polígonos regulares, reta tangente à circunferência, circunferências tangentes, linhas concordantes, espirais, oval e óvulo.

No segundo conteúdo, luz/cor são transmitidos os conhecimentos científicos inerentes tais como: qualidades da cor, mistura aditiva, mistura subtrativa e contrastes de cor.

Apesar da turma estar dividida em dois grupos heterogéneos, o jogo é aplicado apenas a uma parte da turma, tendo a outra parte trabalhado apenas de acordo com as indicações imediatas das docentes. A metade da turma que realizou este jogo, foi a parte que esteve ausente no primeiro e vice-versa.

3.3.2.2.2 O jogo

“Geometrizar”, o jogo que trabalha a cor e a geometria em simultâneo. Esta atividade baseia-se na exploração de um jogo de tabuleiro, tipo jogo da glória, em que os alunos escolhem um peão e com ele avançam nas casas do tabuleiro, de acordo com o número que surge do lançamento do dado. Segundo a casa em que se localizam, retiram a carta correspondente e executam o exercício nela proposto.

Apesar de ser um jogo que promove a autonomia e a aprendizagem individual é sempre necessário o acompanhamento por parte do professor, visto que algumas construções geométricas são complexas.

Segundo o projeto, os alunos passam pela execução de elementos de geometria e só no fim, por cartas que implicam a utilização da cor, permitindo uma imagem final construída e colorida. Poderá ser jogado mais que uma vez, de modo a utilizarem o máximo de cartas possível e assim abordarem o máximo de conteúdos.

No final do jogo, os alunos deveriam elaborar a personagem que complementaria o jogo anterior.

3.3.2.2.3 Reflexão

Ao criar este jogo, tinha-se por objetivo dinamizar atividades que envolvessem os conceitos geométricos e cor/luz, de modo a, de um modo lúdico e atrativo, motivar os alunos da turma para a disciplina e para os temas em questão.

Este jogo era um complemento ao jogo anterior, sendo com a execução do mesmo que concebiam a personagem pertencente ao cenário original.

Ao questionar os alunos sobre a metodologia utilizada para lecionar estes temas, todos concordaram que através do jogo era mais “divertido e desafiante”. No entanto,

os resultados finais demonstram a incapacidade de serem autónomos, tendo em conta o acompanhamento necessário por parte das docentes na realização das tarefas.

Tal como no jogo anterior, com a dinâmica de sala de aula, os alunos mantiveram um maior interesse na execução da atividade, fortalecendo inclusive o espírito de cooperação ao dividirem o material e entreajudarem-se na realização das tarefas propostas.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1 Análise do questionário

O inquérito por questionário é uma maneira indireta e espaçada no tempo de recolha de dados que nos ajuda a descrever uma realidade concreta do ponto de vista de quem a vivencia. Assim sendo, neste estudo foi aplicado um questionário elaborado conjuntamente com a orientadora Dra. Maria João Silveira (com a sua supervisão), de modo a recolher a opinião dos alunos sobre as atividades relacionadas com o estudo em questão.

O questionário aplicado é composto por dezasseis perguntas fechadas e uma pergunta aberta.

A construção do questionário foi realizada e analisada em conjunto, mas também refletida e retificada de modo a minimizar quaisquer imprecisões, erros ou ambiguidades que pudessem colocar em causa o objetivo final. Toda a linguagem do questionário foi adaptada à idade dos alunos, sendo necessário traduzir, no momento da aplicação, para alguns alunos de língua estrangeira.

Para descrever os resultados obtidos no questionário, optou-se por analisar pergunta a pergunta, de forma sistemática. Apresentam-se as perguntas tal como foram apresentadas aos alunos, procede-se à apresentação gráfica e por fim, à explanação dos resultados obtidos.

Assim sendo, para a análise apresentada (descrição dos resultados) procede-se ao tratamento estatístico das questões de resposta fechada através de gráficos de barras. Já no que concerne à análise da questão de resposta aberta, reflete-se na técnica de análise de conteúdo.

Questão 1 e 3

1. Gosto da disciplina de Arte.

28 respostas

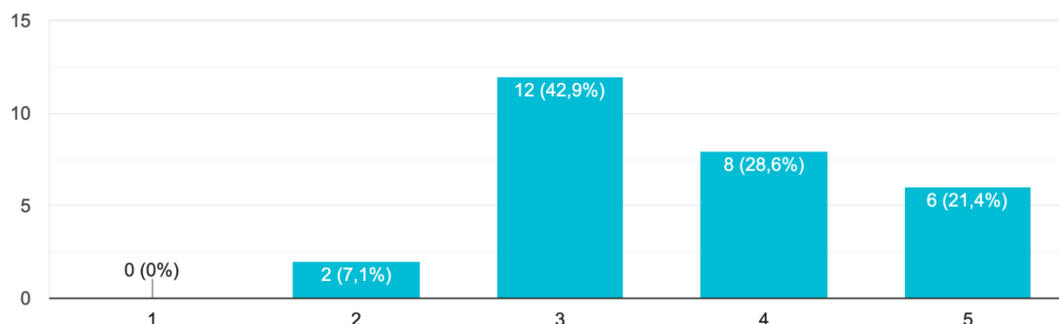


Gráfico 1 Gosto dos alunos pela disciplina de Arte.

3. Venho com vontade para a aula de E.V.

28 respostas

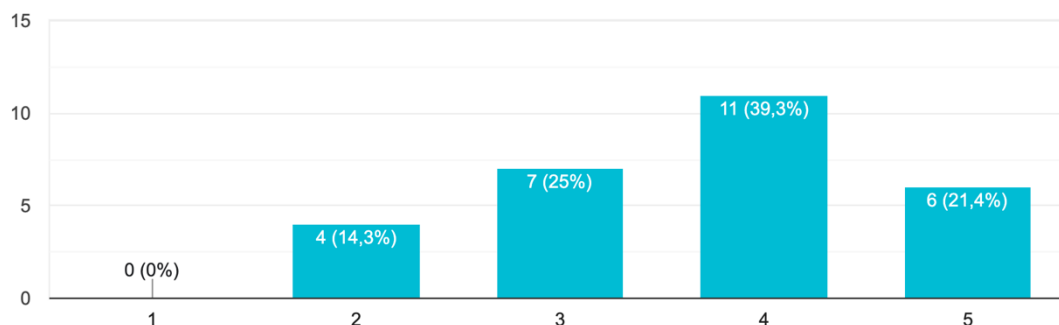


Gráfico 2 Vontade dos alunos em ter a disciplina de EV.

De acordo com os dados apresentados, denota-se que a disciplina de Arte é do gosto geral em 92,9% dos alunos. No entanto, é de realçar que uma parte substancial dos mesmos coloca-se numa posição mediana em relação ao gosto pela disciplina de Arte (42,9%), ou seja, é indiferente para estes alunos. De forma mais evidente se observa a vontade dos alunos em ir à aula de Educação Visual (75,7%) localizando-se a opinião de 60,7% dos mesmos nos dois níveis superiores, demonstrando vontade ou muita vontade em ir à aula questionada.

Questão 2

2. Compreendo a importância da Arte na minha vida.

28 respostas

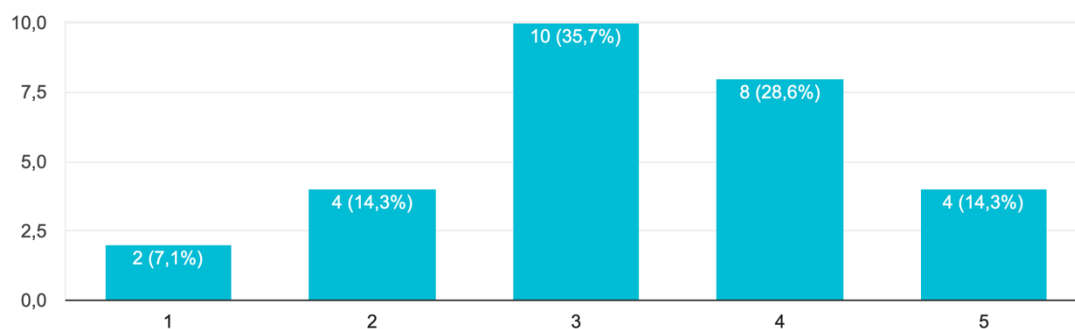


Gráfico 3 Compreensão da importância da Arte

No que concerne ao gráfico apresentado, é possível perceber que apenas 32,9% (nível 4 e 5) dos alunos compreendem a importância da Arte e consequentemente do ensino da mesma. 35,7% dos alunos encontram-se no centro da opinião, demonstrando que não detêm total compreensão da mesma.

Questão 4, 5 e 6 – Questões sobre fatores de motivação no ensino das artes

4. Julgo que a aula de E.V. é divertida.

28 respostas

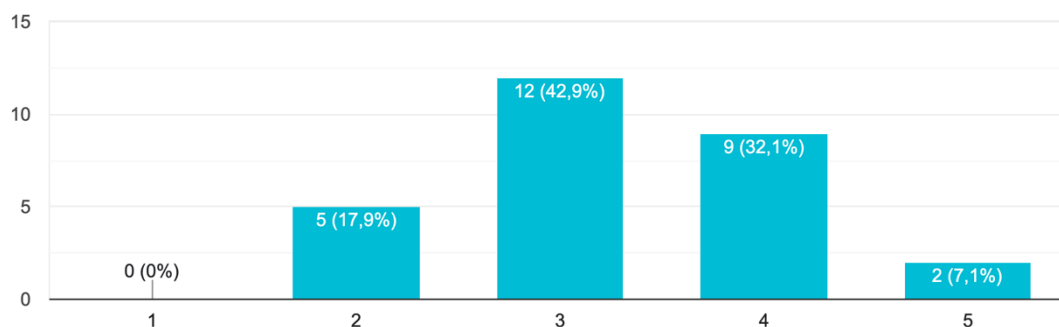


Gráfico 4 Opinião sobre a aula de Educação Visual como sendo prazerosa

5. Gosto da disposição da sala na aula de E.V.

28 respostas

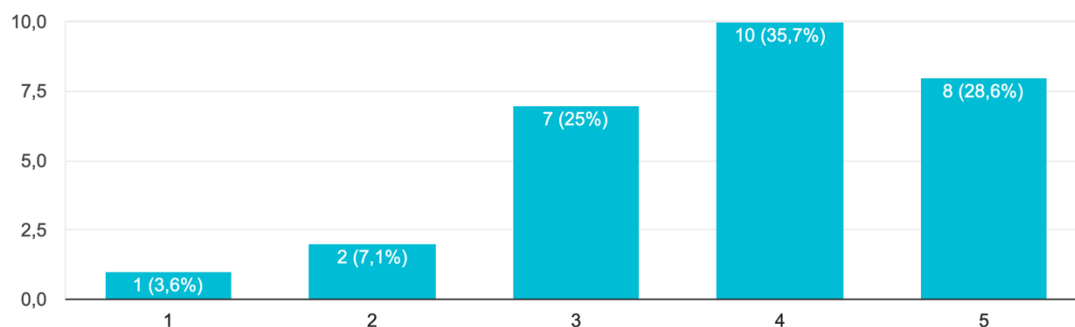


Gráfico 5 Opinião sobre a disposição da sala de Educação Visual

6. Gosto de trabalhar em grupo nas aulas E.V.

28 respostas

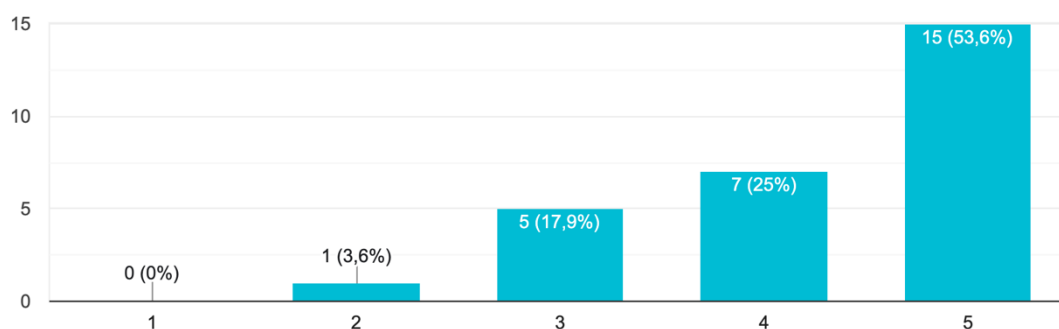


Gráfico 6 Opinião sobre a metodologia de trabalho em grupo

De acordo com os dados recolhidos e apresentados no gráfico 4, percebe-se que a aula de Educação Visual (EV) é considerada pouco prazerosa, existindo apenas 39,2% dos alunos a colocar a mesma como sendo divertida. No entanto, a sua disposição, em ilhas de trabalho, agrada à maioria dos alunos, apresentando uma percentagem de 64,3% nos níveis 4 e 5. Quanto à metodologia de trabalho de grupo, é muito evidente como sendo algo que agrada aos alunos, acabando por apresentar uma percentagem de 78,6% nos dois níveis superiores, acabando por agradar completamente a 53,6% dos alunos.

Nestes três fatores impulsionadores na motivação dos alunos, percebe-se que dois estão em consonância positiva para que os alunos estejam satisfeitos com a disciplina.

Questão 7

7. Quando gosto do trabalho de E.V. invisto na sua realização

28 respostas

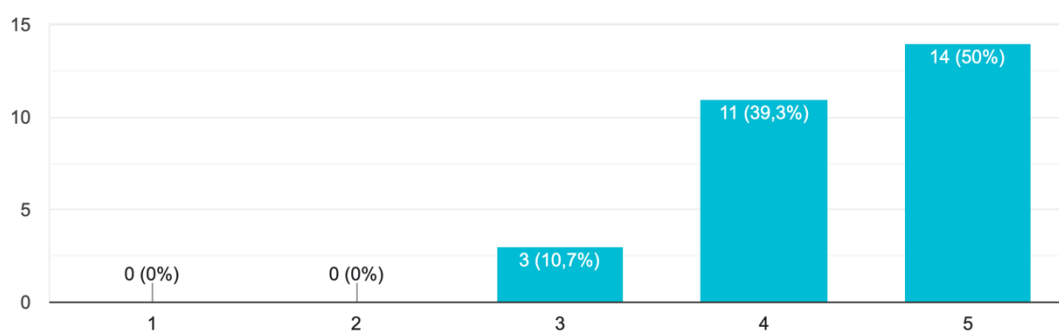


Gráfico 7 Investimento do aluno de acordo com o seu gosto pela atividade

Neste gráfico observa-se que o investimento do aluno perante uma atividade é maior quando este demonstra apreciar a mesma, estando 89,3% da opinião dos alunos nos níveis superiores (4 e 5).

Questões 8, 9, 10, 11 e 12 – Opinião dos alunos sobre a atividade lúdica (jogo) no seu processo de aprendizagem

8. Julgo que a aula, através do jogo, é mais apelativa.

28 respostas

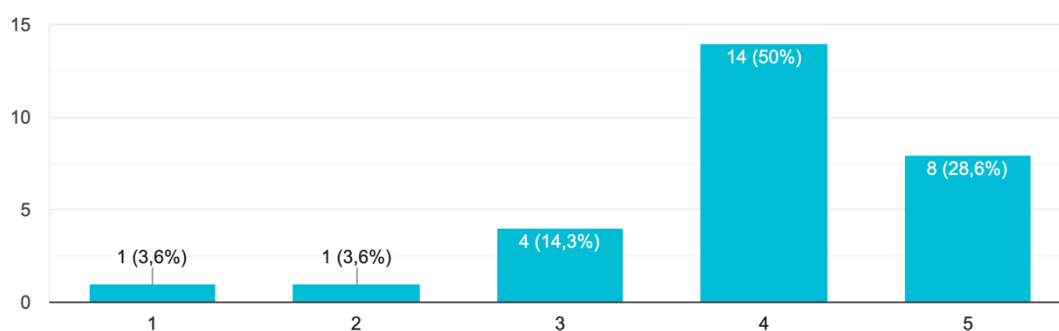


Gráfico 8 Fator atrativo do jogo no processo de aprendizagem

9. Realizei um melhor trabalho com o jogo do que sem o jogo.

28 respostas

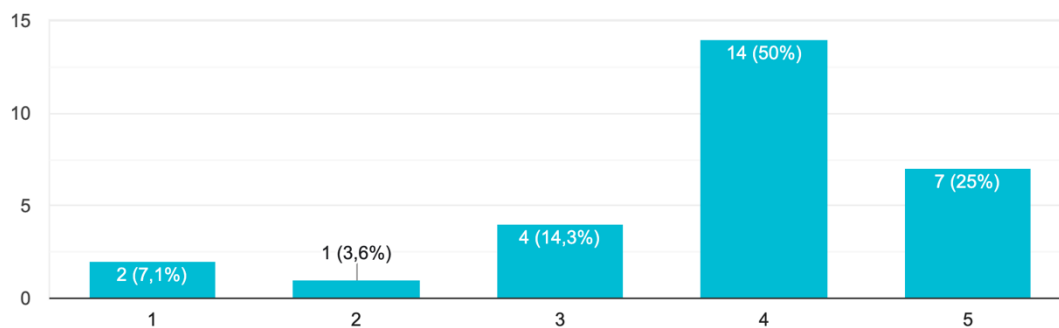


Gráfico 9 O jogo como facilitador do desenvolvimento da atividade

10. O processo de trabalho através do jogo é mais desafiante.

28 respostas

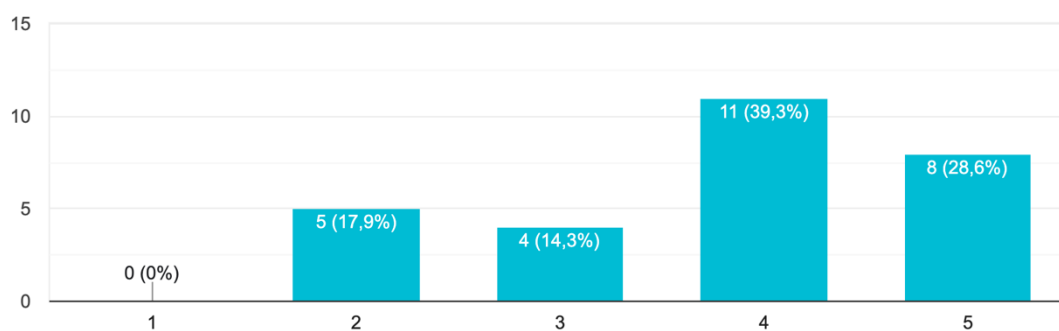


Gráfico 10 O jogo como elemento desafiador

11. Concentro-me melhor na tarefa se for o professor a orientar-me do que se for a jogar.

28 respostas

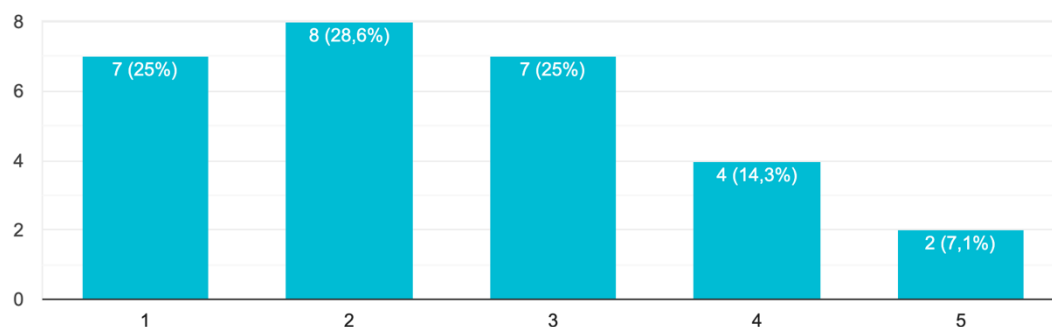


Gráfico 11 Concentração através do jogo

12. O jogo, que realizei na aula de E.V., foi mais fácil de interpretar do que as aulas em que não tive o jogo.

28 respostas

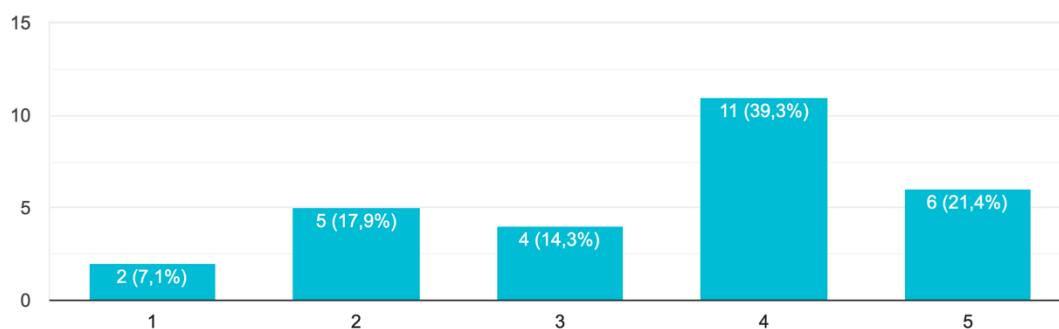


Gráfico 12 O jogo como elemento facilitador na interpretação da atividade

Nestes gráficos pode-se observar o impacto do jogo na perceção dos alunos no desenvolvimento da atividade e consequentemente nos conteúdos apresentados.

Assim, 68,6% dos alunos considera o jogo como uma metodologia de trabalho mais apelativa, tal como se observa no gráfico 8, concentrando-se a opinião positiva nos dois níveis mais altos.

Quanto ao gráfico 9, este apresenta-nos 75% das respostas nos dois patamares superiores, que nos indica que os alunos consideram que, através do jogo, realizam um melhor trabalho do que sem ele.

Quanto ao fator “desafio” do jogo, ou seja, o facto do jogo trazer um novo impulso, os alunos têm uma opinião mais difundida, embora 67,9% dos inquiridos considerem que o jogo é desafiante no seu processo de trabalho, 17,9% considera que não (nível 2).

Em relação ao jogo como elemento facilitador na concentração dos alunos, podemos interpretar os resultados como bastante positivos, sendo que 53,6% dos alunos considera que o jogo é um fator de maior concentração em relação à orientação por parte do professor. No entanto, é de destacar que 25% das opiniões acabam por não diferenciar as duas metodologias inquiridas.

No que concerne à facilidade de interpretar a atividade através do jogo, a opinião também se dispõe nos diversos níveis, sendo 25% da opinião dos alunos negativa, ou seja, que o jogo não facilita a interpretação do trabalho a desenvolver. No entanto, 60,7% dos alunos considera o inverso, que o jogo é realmente um elemento facilitador na interpretação da atividade.

Questões 13 e 16 – Intervenção da professora na atividade desenvolvida

13. Gostei do jogo, nas aulas de E.V., devido à intervenção da professora.

28 respostas

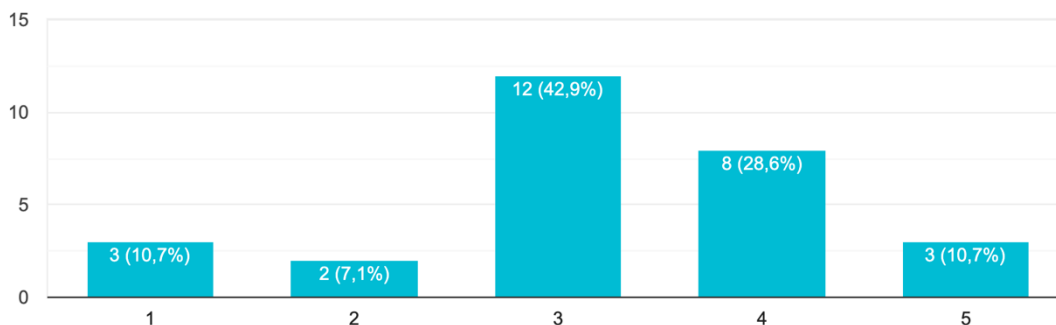


Gráfico 13 Apreciação do jogo, por parte dos alunos, devido à intervenção da professora

O gráfico 13 demonstra que a intervenção da professora na atividade desenvolvida através do jogo não influenciou claramente o gosto pelo mesmo. Apesar de 39,3% dos alunos sugerir que gostou do jogo devido à intervenção da professora, não existe uma tendência evidente nesse sentido.

Questões 14 e 15 – Elementos caracterizadores das atividades desenvolvidas nas aulas

14. Escolho 3 elementos que caracterizem melhor o jogo que realizei nas aulas de E.V.

28 respostas

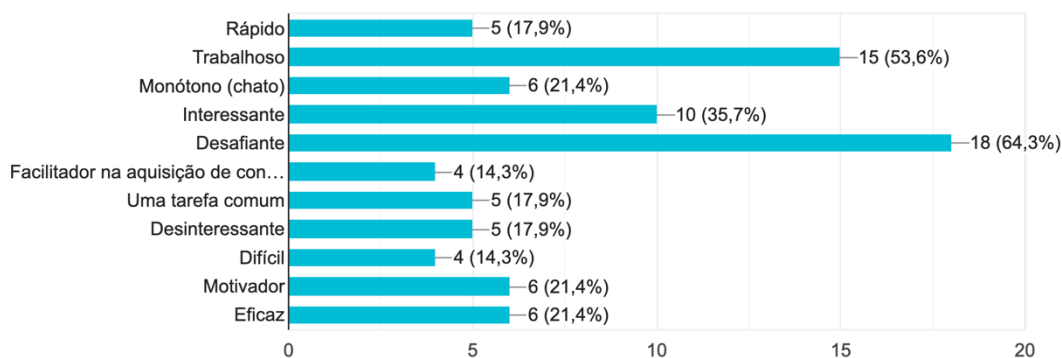


Gráfico 14 Elementos caracterizadores da metodologia de jogo

15. Escolho 3 elementos que caracterizem melhor as aulas de E.V. que realizei, sem jogo.

28 respostas

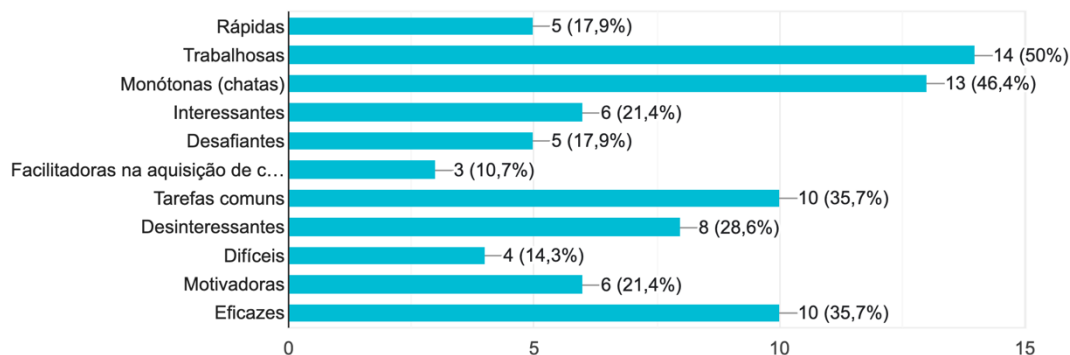


Gráfico 15 Elementos caracterizadores das aulas de EV (sem jogo)

Neste elemento de recolha de dados pode-se observar uma grande disparidade de opiniões, caracterizando o jogo como algo desafiador (64,3%) e trabalhoso (53,6%) em primeiro plano. Quanto às aulas de Educação Visual utilizando a “Pedagogia de Transmissão”, os dois elementos mais marcantes são o facto de serem trabalhosas (50%) e monótonas (46,4%).

No entanto é interessante verificar que os alunos consideram as aulas ditas “tradicionais” como mais eficazes em relação às aulas com o jogo.

Quanto à motivação por parte dos alunos, acaba por se encontrar ao mesmo nível em ambas as metodologias (21,4%). Assim como, na rapidez do trabalho realizado (17,9%) e na dificuldade do mesmo (14,3%).

Os alunos consideram as aulas “tradicionais” mais desinteressantes (28,6%) do que a metodologia de jogo (17,9%), assim como sendo tarefas comuns (35,7%) e não “diferentes” ou “inovadoras”.

Quanto ao facilitar a aquisição de conhecimentos, os alunos consideram que as duas metodologias não se caracterizam especificamente por este fator, demonstrando o jogo uma percentagem de 14,3% e as aulas “tradicionais” 10,7%.

No que concerne ao interesse das diferentes metodologias, os alunos apontam o jogo como algo mais interessante (35,7%) em oposição das aulas “tradicionais” (21,4%).

Quanto à questão de resposta aberta, resume-se as afirmações que completam a frase “De acordo com o que experienciei, o jogo que realizei, na aula de EV, foi...”, por parte dos alunos, na tabela seguinte:

Aspetos a analisar		Nº de vezes mencionado	Respostas dos alunos
Positivos	Divertido	9	“Muito divertido e gostei muito.”
	Motivador	6	“Foi muito interessante, motivador e divertido.” “(…) em que dava mais empenho e dedicação.”
	Interessante	10	“O jogo foi bastante interessante, por ter sido diferente do que estamos habituados.” “Giro e interessante.”
	Diferente	4	“O jogo foi uma atividade diferente do que fazemos na aula de EV”
	“Fixe e bacano”	3	“Um jogo muito fixe!” “Um jogo bué bacano.”
Negativos	Chato/“secante”	4	“Foi chato e difícil de ficar concentrado e continuar a fazer o trabalho.” “Mais ou menos... Um bocado secante.”
	Trabalhoso	2	“(…) foi muito bom mas trabalhoso.”

	Difícil	4	“Interessante mas ao mesmo tempo chato, devido a ter sido difícil de entender.” “Mais difícil, mas mais interessante.”
	Desinteressante	1	“Desinteressante, prefiro trabalhar sem a realização de jogos, pois os acho os trabalhos mais interessantes.”

Tabela 3 Tabela síntese das respostas à questão 16

Na análise a esta questão é ainda de salientar duas respostas um pouco mais compostas que nos dão uma visão mais concreta da opinião dos alunos:

- “O jogo foi uma atividade diferente realizada nas aulas de EV, em que dava mais empenho e dedicação. Acaba por não ser um trabalho tão monótono. Gostava de realizar mais vezes este tipo de jogos nas aulas de EV.”

- “O jogo foi bastante interessante, por ter sido um diferente do que estamos habituados a fazer normalmente nas aulas de E.V. E geralmente os alunos tinham um interesse maior em ir para as aulas, empenhando-se e dedicando-se mais neste trabalho. Seria bastante interessante realizar este tipo de trabalhos mais vezes.”

4.2 Análise da observação direta

No caso da presente investigação, a observação foi uma observação participante visto que o pesquisador esteve, necessariamente, em interação com a situação em estudo, envolvendo-se na investigação (Amado, 2017, p. 155). Ao, necessariamente, adquirir uma atitude de “observador participante”, as notas de campo (Amado, 2017) foram os instrumentos mais utilizados.

As notas de campo foram registadas em tempo real, permitindo não formular uma opinião pessoal, mas sim registar uma descrição linear dos acontecimentos, aspetos positivos e menos positivos do que ia acontecendo ao longo da atividade. Tal como Bogdan e Biklen (1994, apud Barbosa 2019) referem, as notas de campo “dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas, mas também, ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como padrões que emergem”.

As notas de campo foram uma mais valia na investigação, permitindo retirar algumas dúvidas que surgiram aquando da aplicação do questionário.

Estas foram sujeitas a uma reflexão profunda que permitiu compreender vários aspetos, nomeadamente: se os alunos aprenderam os conteúdos; se os alunos estavam envolvidos no seu processo de aprendizagem; se gostaram das estratégias implementadas; se sentiram ou não dificuldades na realização das atividades; se criaram dinâmicas de grupo ou individuais; entre outros.

Assim sendo, de acordo com os registos realizados ao longo das aulas e em complemento do resultado final e das avaliações do mesmo, organizou-se uma tabela (Apêndice ix) e conseqüentemente os seguintes gráficos, que explanam as avaliações dos alunos, indicando se foram superiores, inferiores ou se se mantiveram de acordo com os momentos analisados. De salientar que se comparam as avaliações do 1ºPeríodo, em que se denotaram as dificuldades da turma, com as de 3ºPeríodo em que foi implementado o jogo.



Gráfico 16 Avaliação comparativa final entre o trabalho realizado em aula tradicional ou com a aplicação do jogo

De acordo com os dados apresentados, ou seja, a avaliação final dos trabalhos realizados no âmbito do estudo (aplicando-se os jogos já referidos anteriormente e tendo sido a professora J.G. responsável pela atribuição dos valores), observa-se uma importante percentagem de 61% dos alunos que aumentou a sua avaliação, ou seja, que apresentou um resultado final mais positivo, aquando da sua realização através da metodologia de jogo. É importante salientar, que apesar de se verificar esta percentagem positiva, também se verificou a tendência inversa em 36% dos casos, ou seja, o decréscimo da avaliação final do trabalho.

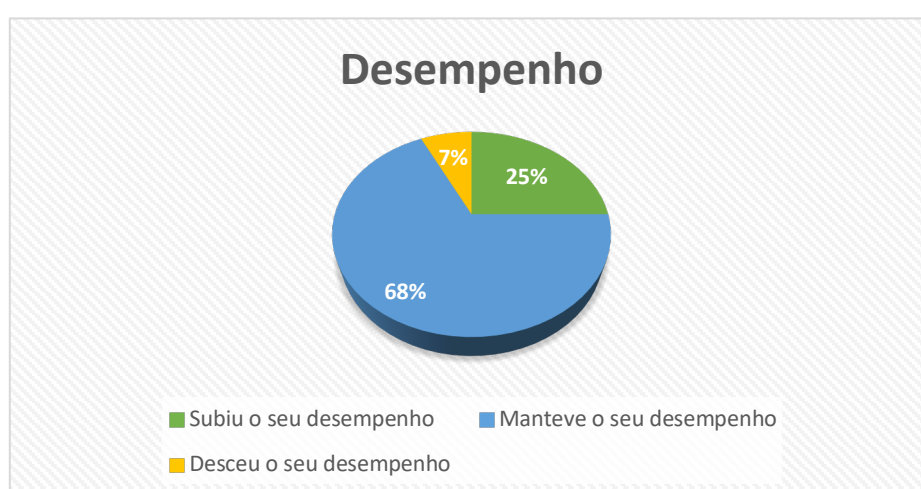


Gráfico 17 Avaliação comparativa final do desempenho dos alunos no 3º Período comparativamente com o 1º Período.

No parâmetro do desempenho em aula, avaliado por ambas as professoras envolvidas no estudo, os alunos acabaram por não alterar significativamente a sua técnica artística (tendo sido o parâmetro mais tido em conta). Sendo visível uma pequena mudança de 25% dos alunos e 7% dos mesmos acabaram mesmo por regredir nas técnicas aplicadas.

No que concerne ao item das atitudes e comportamentos, a avaliação consiste na observação do comportamento em aula, da participação nas tarefas, na autonomia na realização das atividades e na responsabilidade com materiais e ferramentas e empenho nos trabalhos desenvolvidos. Estes quatro itens são os critérios de avaliação aplicados pelo colégio e constam do regulamento interno do mesmo.

Na observação dos dados registados conseguimos perceber uma evolução significativa ao nível do comportamento (71%), da responsabilidade e empenho (57%) e na autonomia (43%). De salientar o item da participação que não regista qualquer descida e em que se observa em 79% dos alunos uma subida nas suas avaliações.

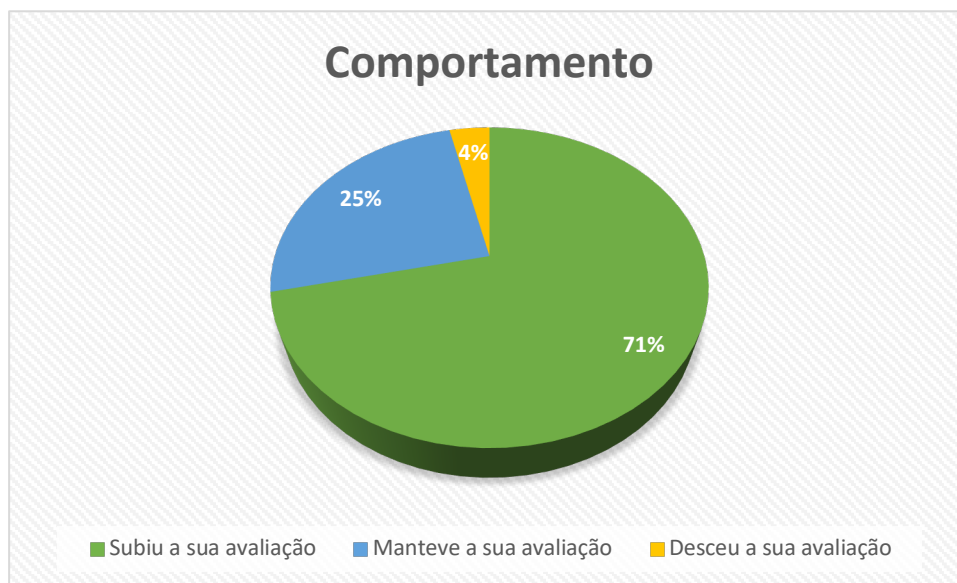


Gráfico 18 Avaliação comparativa final do comportamento dos alunos no 3ºPeríodo comparativamente com o 1ºPeríodo.

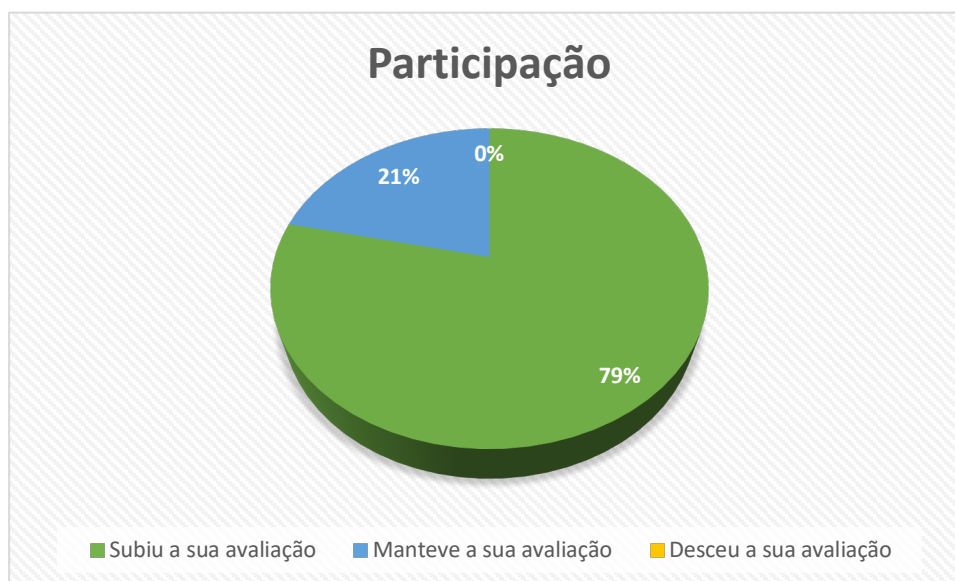


Gráfico 19 Avaliação comparativa final da participação dos alunos no 3ºPeríodo comparativamente com o 1ºPeríodo.

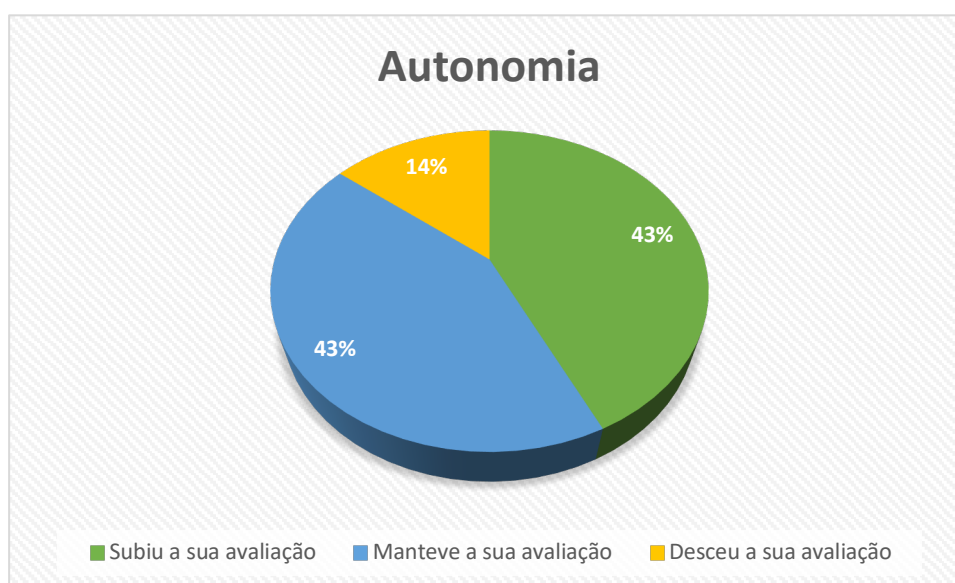


Gráfico 20 Avaliação comparativa final da autonomia dos alunos no 3ºPeríodo comparativamente com o 1ºPeríodo.

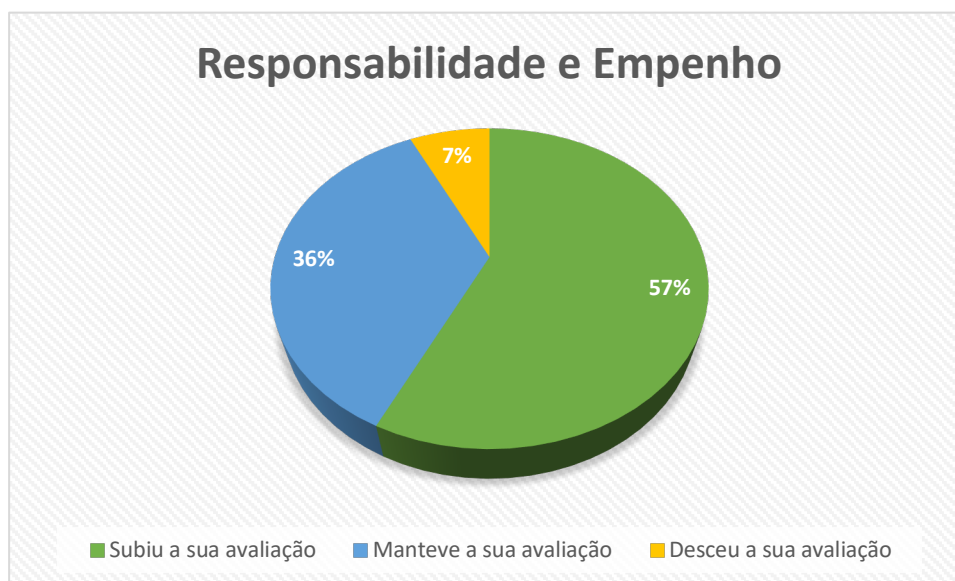


Gráfico 21 Avaliação comparativa final do comportamento e empenho dos alunos no 3ºPeríodo comparativamente com o 1ºPeríodo.

CAPÍTULO V – CONCLUSÃO

Numa sociedade do consumo e do instantâneo, do virtual e imaginário, é pedido que o ser humano seja flexível e prático, que saiba trabalhar em equipa, que a criatividade e a capacidade de aprender estejam em constante ação, a arte não pode ser algo distante ou até encarado como “apenas” um momento de prazer/lazer.

Assim, no grande desafio da educação, nomeadamente na educação da e pela arte, a ausência de motivação é um dos obstáculos a ultrapassar.

A realidade de um professor da escola do hoje e do amanhã, leva a uma busca incessante pelo fazer mais, melhor e diferente. Procura-se “abrir o apetite” para o conhecimento. Não se limita ao transmitir conhecimento e experiência, mas sim, ser um guia, um orientador do conhecimento do aluno. O novo desafio utiliza as tecnologias, mas também todas as metodologias e estratégias para que o aluno encontre o seu percurso académico e o percorra, vivenciando com felicidade e não com “tortura”.

Tal como se refere anteriormente, alunos motivados são pessoas proativas, “são alunos que aprendem mais, de forma mais profunda, fazendo um percurso escolar mais longo.” (Veríssimo, 2014)

Ao deparar-me com a turma em estudo, com a sua apatia ou desinteresse pelos desafios apresentados, percebi que introduzir uma metodologia “diferente do habitual” poderia ser o impulso externo que necessitavam para encontrar a ação interna que se preconiza como ideal.

Assumindo o papel do professor como elo de ligação entre a aprendizagem e a motivação, tal como sugere Rodriguez (Campos, 2016), encarei o jogo como ferramenta metodológica de estudo e de possível impulsionadora na motivação da turma para a disciplina de Educação Visual.

Neste sentido, e aplicando algumas das estratégias mencionadas por Jesus (2008), procurei demonstrar entusiasmo pelas atividades propostas; expandir o panorama temporal da aprendizagem; promover a interação entre os alunos, permitindo que quem já adquiriu o conhecimento consiga explicar aos restantes (nota de campo 12 de março: “Eu ajudo-te! Se não conseguirmos chamamos a stôra!”); dinamizar as metodologias de ensino; respeitar o ritmo de cada aluno; demonstrar o reconhecimento de aprendizagens adquiridas; reconhecer as capacidades dos alunos; fomentar a exploração de tarefas de dificuldade intermédia, gerindo as expectativas; ajudar a refletir sobre os fracassos e esclarecer crenças sobre os resultados menos positivos. Estas ações e estratégias aplicadas procuraram influenciar de forma discreta, não sendo invasivas no momento da atividade, mas complementando a ação da mesma, acabando

por se perceber que, apesar de acontecerem não foram elementos decisivos para a apreciação da atividade/jogo, tal como se verifica no gráfico 13.

Para responder à pergunta de partida "o jogo, como elemento de trabalho e dinâmica de sala de aula, no âmbito da Educação Visual, contribui para uma maior motivação para a aprendizagem dos alunos?" desenvolveram-se outras três questões, sendo analisadas e refletidas as respostas às mesmas.

Em relação à primeira subquestão "Confirmar que o jogo, em Educação Visual, facilita a aprendizagem dos alunos" procedeu-se à análise às avaliações finais dos trabalhos realizados com a ferramenta de jogo comparando com os trabalhos realizados sem a mesma ferramenta, concluindo-se que, com a ferramenta de jogo, as avaliações/resultados finais foram superiores, assim como a perceção dos alunos também o confirma ao 75% dos alunos assumirem que realizaram um melhor trabalho com o jogo do que sem ele (gráfico 9) e 14,3% dos alunos assumirem que o jogo é um meio facilitador na aquisição de conhecimentos, tal como se pode visualizar no gráfico 14. (nota de campo 14 de maio de 2018: A6- "Nunca pensei que pudéssemos fazer jogos e aprender ao mesmo tempo em EV"). Tal como Cerveira (2017) indica, citando Salomão, Martini e Jordão (2007), o lúdico "(...) facilita a aprendizagem; ajuda no desenvolvimento pessoal, social e cultural; colabora para uma boa saúde mental; prepara para um estado interior fértil; facilita o processo de socialização, comunicação, construção do conhecimento; propicia uma aprendizagem espontânea e natural; estimula a crítica e a criatividade", o que nos impele para uma conclusão clara de que as artes, como um meio impulsionador destas mesmas características, e o lúdico, estão intimamente relacionados e proporcionam uma ferramenta válida e imprescindível num processo motivacional no percurso do ensino-aprendizagem. "A ludicidade tornou-se uma ferramenta pedagógica capaz de promover uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e, conseqüentemente, mais eficaz (...), os mais diversos recursos que, atrelados ao processo de ensino, tornam a aprendizagem mais atrativa (...)" (Duarte e Piovesan, 2013), tal como se pode comprovar de acordo com os resultados apresentados. O jogo, tal como Lamas (2015) indica, "faz emergir e enriquecer a cultura do lúdico", proporcionando momentos de pertença e interação. O mesmo autor, citando Delors (1996), relembra os quatro eixos da educação que se experienciam através do jogo: "aprender a ser, aprender a estar (...), aprender a conhecer e aprender a fazer", assim como os dois jogos propostos neste estudo de caso. Colaborando entre a ferramenta pedagógica, os conteúdos abordados e as características específicas dos alunos, garante-se um sucesso visível através da análise dos resultados apresentados.

Assim, e quanto à subquestão seguinte “Perceber se a aprendizagem através do jogo é um elemento motivador no ensino das artes”, e que, na realidade, se torna a subquestão mais importante neste estudo, conclui-se que o jogo, na opinião direta dos alunos (gráfico 8) é uma ferramenta que torna a aula mais apelativa, assim como se poderá observar como sendo uma aula interessante (35,7%) no gráfico 14. No entanto, quando questionados pelas características da ferramenta lúdica aplicada, “motivador” foi selecionado apenas por 21,4% dos alunos. Na questão de resposta aberta, elaborada no questionário aplicado, as palavras que nos indicam algum índice motivacional como divertido, motivador, interessante, “fixe e bacano” são as que mais se destacam (“Foi muito interessante, motivador e divertido”). Acabando por se verificar, na análise às atitudes e comportamentos comparativos entre o 1ºPeríodo letivo (onde se detetaram as dificuldades já referidas) e o 3º Período letivo (onde se aplicou a ferramenta de jogo), que houve uma grande mudança ao nível do comportamento (71% dos alunos subiram na sua avaliação), da participação em aula (79% subiram na sua avaliação) e da responsabilidade e empenho (57% dos alunos subiram na sua avaliação), promovendo-se um ambiente de aprendizagem com maior qualidade e consequentemente contribuindo para uma maior motivação para a disciplina (nota de campo 19 de março de 2018: A1- “Estou a gostar do jogo. As aulas passam mais rápido. Com tudo o que temos para fazer e arrumar a sala toda no fim, nem parece que tivemos 90 minutos na sala”). Tal como refere Eisner (2011), “as normas sociais, os modelos de conduta, as oportunidades de conversar e partilhar o próprio trabalho com os outros também são oportunidades de aprender”, o que leva a admitir que o ambiente proporcionado ao longo das experiências vividas durante o estudo contribuiu significativamente para a mudança de postura dos alunos, espelhando um grau motivacional superior e consequentemente resultados finais bastante satisfatórios.

Ao analisar-se os restantes elementos, poderá responder-se à última subquestão, “identificar as diferenças (se existirem) entre duas metodologias de ensino diferentes, no produto final dos exercícios propostos”. Assim, e de acordo com o questionário aplicado aos alunos, apesar de ter sido aplicado no final do ano letivo, acaba por demonstrar que, de um modo geral, os alunos não alteraram substancialmente a sua atitude sobre a disciplina (de forma geral), caracterizando o jogo como um momento e nem sempre reconhecendo como uma metodologia de ensino-aprendizagem. É interessante verificar que os alunos consideram as aulas ditas “tradicionais” como mais eficazes em relação às aulas com a introdução do jogo (gráfico 14). Muito talvez por não considerarem o jogo como uma metodologia de ensino, mas sim algo momentâneo. Apesar de todo o enquadramento e contextualização realizados,

explicitando os vários objetivos de cada tarefa, assume-se que o jogo, como ferramenta pedagógica válida, deveria ser mais frequente de modo a transformar-se num elemento mais comum e não um momento único em contexto de sala de aula.

Contudo, no gráfico 14 e 15 podemos retirar várias conclusões, nomeadamente que, os alunos consideram igualmente trabalhosas as duas metodologias de trabalho (53,6% apontam a metodologia de jogo como trabalhosa e 50% apontam a metodologia “tradicional”), destacando-se o carácter desafiador do jogo (64,3%) e a característica da monotonia da aula “tradicional” (46,4%). É importante referir que alguns alunos consideraram a metodologia através do jogo mais interessante em oposição à aula “tradicional”, o que se verifica na análise ao questionário (gráfico 14 e 15), mas também nos registos realizados na observação direta (nota de campo 19 de março de 2018: A12- “Na segunda parte do projeto trocamos. Ficamos nós na parte secante e vocês vão ao jogo.” – referindo-se à mudança dos grupos de trabalho; nota de campo 28 de maio de 2018: A19 - “Esta aula é mais fixe que a outra. Eles estão a copiar o que a stôra está a fazer no quadro.”; nota de campo 11 de junho de 2018: A23- “Não curtiste mais o jogo do que a aula? Eu curti... passou bué rápido.”) mas muito identificaram como sendo difícil, tal como se pode observar no gráfico 12, assim como no item de resposta aberta. Denota-se que o jogo nem sempre se tornou um elemento fácil de interpretar, demonstrando-se, por exemplo, no gráfico 20, da autonomia (na avaliação de atitudes e comportamentos) em que 14% dos alunos regride neste parâmetro e apenas 43% sobe a sua avaliação. Também nos registos de observação direta se deteta alguma dificuldade em concretizar as atividades propostas (nota de campo 5 de março de 2018: nota de campo 12 de março de 2018: A14 - “Professora, pode ajudar-me a fazer isto? Não consigo sozinha.”; A5- “Estou a fazer bem? Está estranho!”; nota de campo 21 de maio de 2018: A15- “Não consigo perceber o que é para fazer” - aluna de língua materna chinesa; nota de campo 28 de maio: A24 - “É para acabar hoje stôra? É difícil, mas está a ser muita giro.”). Tal como Elias (2020) indica, “a Escola é um lugar de compromissos (...) um lugar de desafios (...)”, e “o professor não existirá para “dar aulas”, antes para partilhar conhecimento, ser um co construtor de sentidos.” Assim, o professor tem um papel preponderante na criação de oportunidades desafiadoras que impulsiona os alunos a “elaborar hipóteses e experimentá-las”, tal como refere Veríssimo & Andrade (Campos, 2016), encontrando as estratégias necessárias na orientação à superação das dificuldades encontradas pelos alunos.

Bzuneck (segundo Sobral, 2010) “ênfatisa que o aluno intrinsecamente motivado envolve-se nas atividades de aprendizagem e, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar

suas habilidades, entre outros aspetos”, o que leva a inferir que os alunos participantes neste estudo e que indicam a ferramenta do jogo como um elemento diferenciador que proporciona momentos de prazer (divertido, giro, diferente, interessante, etc.) se revelaram, de forma geral, mais motivados o que demonstrou um maior investimento na realização do trabalho e consequentemente, melhores resultados.

Tal como referido anteriormente por Jesus (2006), identificar o objetivo de uma tarefa e/ou contextualizá-la no âmbito social, profissional, cultural, etc., é um elemento importante para impulsionar a motivação do aluno pelo trabalho a realizar. Apesar de se ter tido em conta este aspeto e, nas aulas, ter-se sempre que possível feito a ponte entre o mundo dentro e fora da escola, é importante que aconteça desde sempre e em todos os momentos possíveis, de modo a alterar crenças menos positivas ou desconhecimento dos temas. Este ponto é essencial, visto que se analisa através do gráfico 3 que os alunos acabam por não compreender a importância da arte na sua vida, o que desfavorece a motivação pelas disciplinas que envolvem este tema.

O estudo realizado não teve por objetivo realizar uma “receita” de superação da falta de motivação para a aprendizagem em artes visuais; mas sim, incutir uma reflexão sobre a importância da diversidade de estratégias, nomeadamente utilizando a ferramenta do jogo, e encontrar resultados que ajudassem a compreender esta hipótese de trabalho. O tema é bastante amplo, podendo ser abordado de inúmeras formas. Por essa razão, esta investigação, representa uma modesta reflexão e contribuição para o desenvolvimento das metodologias de ensino no âmbito das artes visuais.

Referências Bibliográficas

Aguiar, J. (2003). *O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: Uma proposta metodológica de ensino*. Revista Brasileira de Educação Especial. 9, 1, 79-108. Retirado a 22 de agosto de 2019 de http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero1pdf/7a_guiar.pdf

Alves, P., Flores, Q. & Escola, J. (2008). *O futuro hoje: Ser professor no século XXI. I Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis, Mundos Reais*, In 7º Encontro Nacional, 5º Internacional - Investigação em Leitura, Literatura Infantil & Ilustração, Braga. Retirado a 3 de novembro de 2019 https://www.researchgate.net/publication/291523490_O_futuro_hoje_ser_professor_no_Sec_XXI

Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Assembleia Geral das Nações Unidas (1959) *Declaração dos direitos da criança*. n.o 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959.

Barbosa, A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário – Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação: especialidade em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Barbosa, A. (2019) *Prática de Ensino Supervisionada: Estratégias de Ensino e Aprendizagem – Relatório Final de Estágio de mestrado em Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Bispo, J. (2009). *A ludicidade como motivação na aprendizagem*. Monografia de Licenciatura Plena em Pedagogia. Rio de Janeiro: Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Bogdan, R. e Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bzuneck, J. A. (2001) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.

Calhoca, C. (2019) *A atividade lúdica da criança – O brincar em crianças com desenvolvimento atípico*. Relatório de Estágio de mestrado em Educação Pré-Escolar. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Câmara, A. (2010) *Que currículo para o século XXI?* Conferência na Assembleia da República.

Campos, I. (2016). *A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem da criança*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Cerveira, M. (2017) *O Lúdico como promotor da aprendizagem de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação do Instituto Superior de Coimbra.

Correia, G. (2013) *O professor de Educação Visual, os alunos e as artes visuais. Terá o professor de Educação Visual um contributo importante na escolha das artes visuais pelo aluno?* Dissertação de mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais – Ministério da Educação. Visualizado a 7 de agosto de 2019

https://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], palavra “**jogo**”, 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/jogo> [consultado em 08-08-2019].

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], “**lúdico**”, 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/l%C3%BAdico> [consultado em 08-08-2019].

Duarte, B. “*Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização.*” Revista Lusófona de Educação, 2011, 18, 113-132

Duarte, B. J. & Vasconcelos, M. C. “*A função inalienável das Artes Visuais. Reflexão a duas vozes.*” Revista Lusófona de Educação, 2011, 18, 173-192

Duarte, M. & Piovesan, J. (2013). *Dificuldades de aprendizagem e ludicidade: brincando eu aprendo*. Vivências, 9, 17, 21-32. Retirado a 22 de agosto de 2019 de http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_017/artigos/pdf/Artigo_02.pdf

Elias, F. (2020). *Escola, hoje e amanhã: que desafios...* Opinião, Público. Retirado a 8 de janeiro de 2021
<https://www.publico.pt/2020/02/06/impar/opiniaao/escola-hoje-amanha-desafios-1903125>

Fowler, C. (2001). *Strong Arts Strong Schools*. New York: Oxford University Press.

Gilly, M. (1976) *A propos des rapports enseignant-enseigné: la représentation réciproque maître-élève repose-t-elle sur un malentendu? Congrès L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*. Paris: Ed. de L'Épi.

Guia Prático para a Elaboração de Inquéritos por Questionário. Instituto Superior Técnico. Lisboa. – Retirado a 5 de maio de 2018
<https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/3779580654133/Guia%20Pratico.pdf>

Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Coleção Estudos, São Paulo: Brasil. – Consultado a 3 de agosto de 2022
http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf

Jesus, S. (2008). *Estratégias para Motivar os Alunos*. Revista Educação 31.

Lamas, E. (2015). *O jogo como recurso pedagógico – Ser, comunicar, interagir, construir conhecimento*. Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación, Vol.Extr., nº8.

Lemos, M.S. (2005). *Motivação*. In G. Miranda & S. Bahia, (Orgs.) *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Oliveira-Formosinho, J. (2011b). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Petrausky, J. & Diaz, M. (2008). *O lúdico com recurso metodológico para o ensino da arte*. - Retirado a 5 de maio de 2018

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1659-8.pdf>

Pereira, A. (2013) *A utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. Dissertação de mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Queiroz, N. L, Maciel, D. A. & Branco, A. U. (2006). *Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um Olhar Sociocultural Construtivista*. Paidéia.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, V. (2019) *A motivação e o sucesso escolar*. Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos. Retirado a 3 de janeiro de 2022
<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1363.pdf> ISSN 1646-6977

Ribeiro, R. (2012) *Prática de Ensino Supervisionada Educação Visual (7ºano) – O Lúdico como Recurso Metodológico*. Relatório de Estágio para obtenção de grau de Mestre. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Rodríguez, J. (2006). *La motivación, motor del aprendizaje*. Revista Ciencias de la Salud. v.4, n.2.

Santana, W. (2014) *O jogo no processo de ensino -aprendizagem da matemática - Um estudo das estratégias metodológicas em ludicidade no Projeto Travessia*. Dissertação

de mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação.

Silvestre, M. (2015) *O desafio que se impõe: que currículo para o século XXI?* Revista Educação: Temas e Problemas, nº15, 2015 – 3-16. Universidade de Évora. Retirado a 3 de novembro de 2019 <http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/87/137>

Sobral, C. (2010) *Motivação e aprendizagem: Um estudo centrado em alunos do 5º ano do ensino fundamental em duas escolas públicas de Sergipe (2008-2009)*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional - uma abordagem desenvolvimentista* (5.ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill

Veríssimo, L. (2014). *Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda*. E-book: Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas. Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas. Porto: Universidade Católica.

Veríssimo, D. S., Andrade, A. S. (2001). *Estudo das representações sociais de professores de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem*. Revista Ribeirão Preto. v.11, nº21.

Vygotsky, L. S. (1991). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wajskop, G. (1995) *O brincar na educação infantil*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.92, p. 62-69.

Zagury, T. (2009). *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. 9ªed. Rio de Janeiro: Record.

APÊNDICES

APÊNDICE I - PowerPoint apresentado aos alunos “Black to White, white to black”



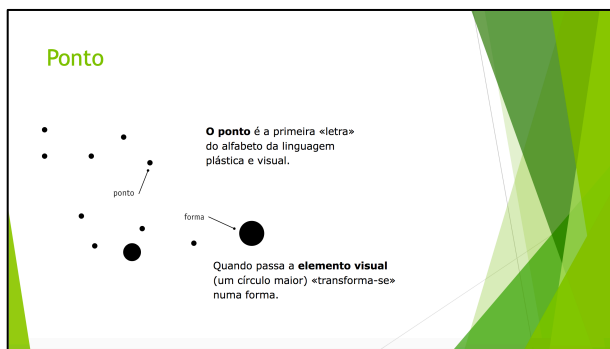
Slide 1



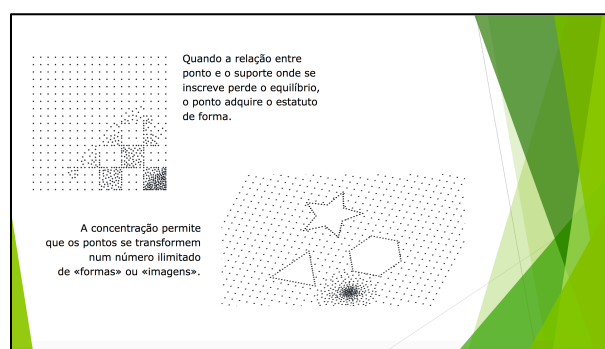
Slide 2



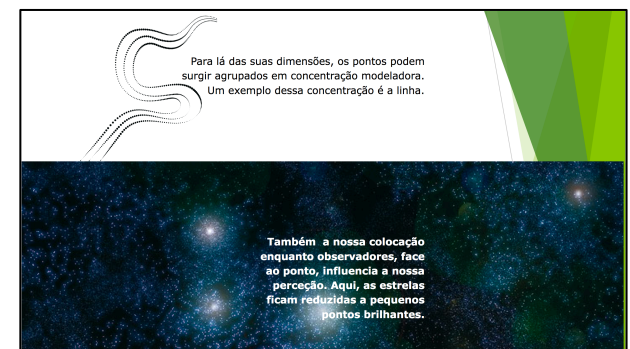
Slide 3



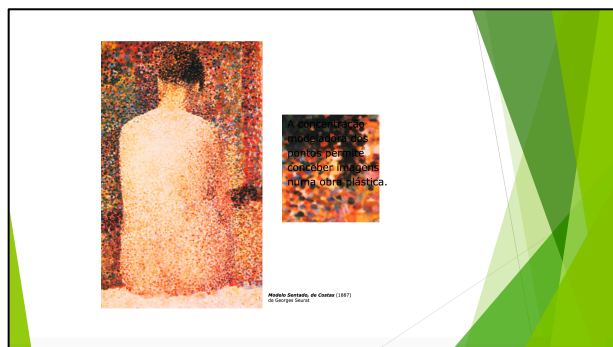
Slide 4



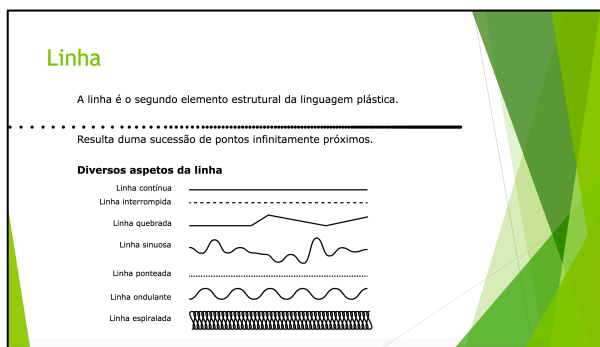
Slide 5 – Universidade Lusófona – Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração



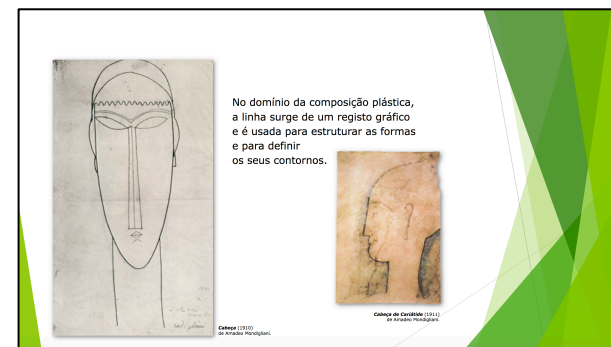
Slide 6



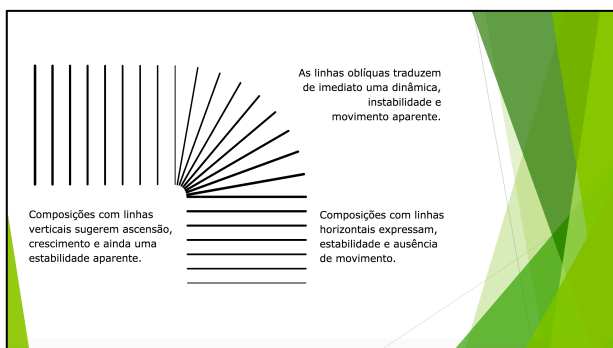
Slide 7



Slide 8



Slide 9



Slide 10



Slide 11



Slide 12



Slide 18



Slide 19



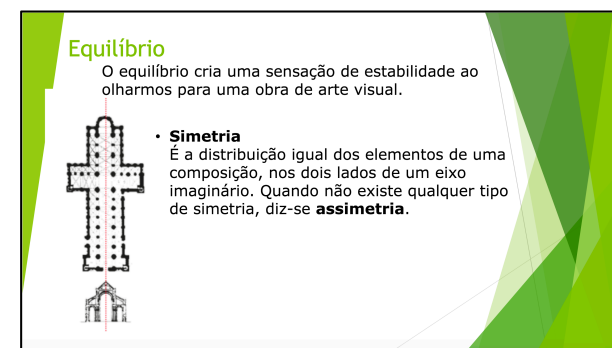
Slide 20



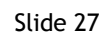
Slide 21

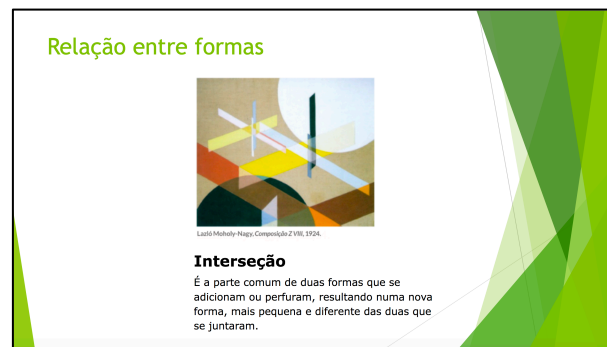


Slide 22

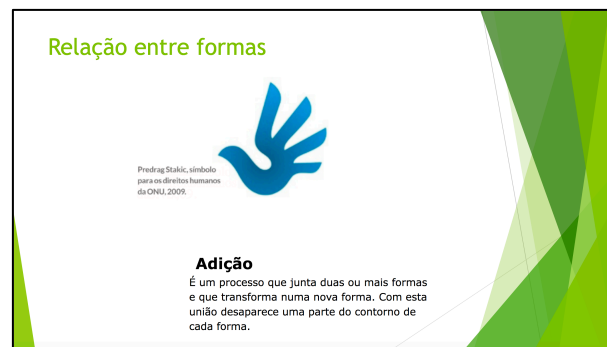


Slide 23





Slide 30



Slide 31

APÊNDICE II - Notas de campo

Data	Sumário	Apontamentos	Observações
8 de janeiro de 2018	Visita de estudo à Galeria Municipal de Almada ver a exposição de fotografia "Picture This!" de Paul Kohl.	Os alunos entraram na galeria em silêncio. No átrio da exposição: A25: "Já vi que vai ser uma seca!" A10: "Podes crer. Olha aquela fotografia marada!" Os alunos foram apresentados ao fotógrafo José Guimarães que os guiou e explicou algumas obras observadas. Sentados no chão: A21 levanta-se sem dizer nada. A7 olha para A21 e segue-o. A6 levanta-se e mantém-se no mesmo local. A1 pergunta: "Estas fotografias são todas do mesmo artista?" A4 e A8 conversam baixinho. A28: "Como é que ele fotografou assim?" No final da visita, após explorarem individualmente ou em pequeno grupo a exposição, os alunos A18 e A20 conversam. A18: "Viste bem aquilo que o homenzinho fotografou? Parece que nos entra pela alma a dentro."	Os alunos entraram na exposição com um ar entediado e pouco concentrados na explicação. No final acabaram por demonstrar interesse realizando algumas perguntas pertinentes e fizeram comentários interessantes.

		A20: “É por ser a preto e branco!” A18: “Foi mais fixe do que estava à espera.” De regresso ao colégio, os alunos comentam vários aspetos da exposição, tecendo brincadeiras sobre as fotografias expostas.	
15 de janeiro a 19 de fevereiro de 2018	Trabalhos realizados fora do âmbito do estudo		
26 de fevereiro de 2018	Visita do fotógrafo José de Guimarães. Dinâmica de trabalho relativa à exposição “Picture This!” de Paul Kohl.	Os alunos entram em sala muito agitados. A professora J.G. optou por informar que existiria uma tarefa teórica no final da aula, de modo a tentar manter os alunos em silêncio. Entra o fotógrafo José Guimarães e saúda os alunos e as professoras. O fotógrafo José Guimarães fala um pouco sobre a sua vinda ao colégio, pedindo feedback da exposição. A25: “Gostei muito! A11: “Era mais fixe se fosse a cores!” A12: “Sempre deu para perder umas aulitas!” A5: “Foi muito interessante. A professora disse que vamos expor os nossos trabalhos lá, é verdade?” A3: “Se a professora disse é porque é verdade A5. Gostei muito e espero que seja um trabalho divertido a partir de agora.” A1: “Obrigada pela apresentação da exposição.”	Os alunos entram agitados em sala de aula. A atitude dos alunos é passiva, sem grande intervenção positiva.

		Após a conversa com o fotógrafo José Guimarães, os alunos dirigiram-se à exposição dos seus trabalhos sobre Caricatura, no átrio do colégio. De volta à sala, procedeu-se à entrega de uma questão aula sobre a visita de estudo e sobre a conversa da aula.	
5 de março de 2018	Início do projeto relativo ao Contraste/Sombra/Plano. Jogo didático.	Apresentei o PowerPoint sobre os conteúdos a abordar na primeira parte do projeto. Expliquei o objetivo do trabalho e que vão trabalhar em grupos separados e em salas separadas. Organizámos os grupos. A professora J.G. ficou com um grupo na sala, explicou o que iria acontecer a partir dali. Dirigi-me a outra sala com o grupo que vai utilizar o jogo nesta primeira parte do trabalho. Dei as instruções a cada “ilha” e pedi que iniciassem o jogo. A1: “Mas porque é que nos separaram? Não podíamos estar na mesma sala?” S.G.: “É importante que tenham experiências diferentes e que não se influenciem uns aos outros, senão a experiência que estamos a fazer acaba por perder um pouco o sentido.” A1: “Ok, ok... Se tem de ser, ok!” A9: “Separaram-nos porque nos portamos mal? É sempre a mesma coisa. Por sermos burros não é, estão aqui putos inteligentes.”	A aula foi positiva, existindo alguma confusão no início e surgindo alguma confusão na interpretação do jogo. Tive de explicar cada etapa no início da aula, para os alunos poderem iniciar o jogo. Muitos não quiseram ler as instruções.

	Tive que explicar novamente o que se pretendia, que dividimos apenas a turma ao meio pela ordem alfabética e sem qualquer tentativa de juntar ou separar alunos, mas apenas para termos dois grupos distintos e separados. Os alunos iniciam o jogo. A6: “Posso ir à rua fazer esta tarefa?” A7: “Não tenho material, posso ir buscar?” A9: “Posso ir à rua também? Tenho um sítio que é mesmo bom para isto.” A14: “Professora, pode ajudar-me a fazer isto? Não consigo sozinha.” A12: “Não me apetece jogar, posso desenhar no Diário Gráfico, sem jogar?” A4 e A14 sentam-se na mesma mesa e começam a fazer a tarefa que cada uma tinha. A13 e A3 levantam-se e ajudam-se nas tarefas que têm. A sala está com as cadeiras e mesas fora do sítio, materiais espalhados em cima das mesas e armários. Os alunos regressam ao seu lugar e arrumam os seus materiais. A8: “Assim a aula passa rápido.” A6: “Sempre que há jogos é muito mais fixe.” A11: “Isto é difícil mas nem dei pela aula passar.”	
--	---	--

		A2: “Calem-se! Não veem que a stôra vai mandar sair quando estivermos em silêncio.”	
12 de março de 2018	Escolha de uma frase para ilustração da mesma. Continuação dos trabalhos da aula anterior. Jogo didático.	Os alunos entram em sala com os materiais na mão. A1: “Stôra, vamos continuar o jogo?” A3: “Claro, acabaste os nove cinzas?” A6: “Bora lá, sentem-se!” Após organizar os alunos e os materiais, dei autorização para circularem e realizarem o jogo. A10: “Faço aqui ou lá fora? Eles foram lá fora.” S.G. :”Podes fazer onde achares que vais ter um resultado mais interessante.” A9: “Stôra, não consigo fazer isto.!” A8: “Eu ajudo-te! Se não conseguirmos chamamos a stôra!” A5: “Estou a fazer bem? Está estranho.” S.G. dirijo-me ao aluno e tento perceber o que ele está a sentir. Está no bom caminho. A14: “Vou acabar isto hoje stôra! Depois o que faço?” S.G.: “isto é só a 1ª parte do projeto. Façam com calma e sem pressas, temos tempo!” Os alunos dirigem-se ao jogo(roleta) e ao local de trabalho, autonomamente, pedindo ajuda na interpretação das “cartas” que lhes	Com a dinâmica do jogo, acabei por ter pouco tempo para retirar mais “diálogos” entre os alunos.

		“calham” e na execução dos exercícios. Proponho sempre a ajuda de um colega primeiramente e só depois da professora.	
19 de março de 2018	Avaliação do Diário Gráfico. Auto e Hetero-avaliação. Balanço das atividades do 2ºPeríodo.	Os dois grupos juntos em aula. A17: “ Mas afinal o que estão a fazer na outra sala?” A12: “Bem fixe! Não sei o que vai sair dali, mas que as aulas passam bué rápido, passam!” A17: “Ya,ya. Devem passar devem. Se estiverem a fazer o mesmo que nós é uma seca.!” A12: “Oh puto, não vez que estamos a fazer um jogo?” A17: “Ih, ó stôras, isto assim é injusto.” A12: “Na segunda parte do projeto trocamos. Ficamos nós na parte secante e vocês vão ao jogo.” A21: “Bem mais justo!” A1:”Estou a gostar do jogo. As aulas passam mais rápido. Com tudo o que temos para fazer e arrumar a sala toda no fim nem parece que tivemos 90 minutos na sala.” A3, A4, A6, A10: “Ya, ya...É isso!” A5: “Vamos ter tempo para acabar tudo? É que ainda não tenho todos os tons.” As professoras esclarecem o que será realizado no período seguinte.	Aula dinamizada pela professora Orientadora J.G. Preenchimento da auto avaliação.

9 de abril a 30 de abril de 2018	Trabalhos realizados fora do âmbito do estudo	Interregno necessário. Existiu um projeto transdisciplinar que envolveu a área das artes.
7 de maio de 2018	Projeto “nove tons de cinza”. Construção de uma caixa temática tendo por base uma frase poética e nove tons de cinza. Dinâmica de jogo. Os alunos entram em sala. A10: “O que vamos fazer esta aula?” S.G.: “Vamos relembrar o que fizemos até agora, verificar o que falta a cada um para terminar o jogo e iniciar a construção da nossa caixa.” A12: “Granda confusão... Ainda vamos construir uma caixa? Então e a caixa de sapatos serve para quê?” S.G.: “Nessa caixa de sapatos é que vão contruir o vosso Diorama!” A11: “Ah, ya! Aquilo que a stôra explicou na primeira aula! Vai ter de me explicar melhor quando for para começar!” Os alunos colocaram em cima da mesa tudo o que já tinham realizado. Retiraram algumas dúvidas e seguiram com o jogo. A13: “Epá, é difícil conseguir ter os tons todos!” A7: “Já tenho imensos repetidos, depois só escolho um de cada né?” A12: “Para mim já está! Posso começar a montar na caixa stôra?” Apesar de estarem envolvidos no jogo, os alunos demonstram algum cansaço na utilização do mesmo (expressões faciais e físicas como:	Com a dinâmica do jogo, acabei por ter pouco tempo para retirar mais “diálogos” entre os alunos.

		postura relaxada na cadeira, não se movimentam tanto no espaço como no início do jogo, não fazem tantas perguntas, constantemente a olhar para o relógio, a conversa paralela entre os alunos começa a adensar-se).	
14 de maio de 2018	Finalização do trabalho subordinado ao tema “nove tons de cinza”.	Os alunos entram em sala e colocam as caixas em cima da mesa, assim como o material de jogo. Explico o que fazer a seguir a acabarem o jogo. A 11: “O jogo foi divertido, mas estou com dificuldade em criar o diorama.” A14: “Oh stôra, eu não imaginei nada. Tenho que imaginar agora? Com isto que tenho?” A3: “Stôra, é difícil pensar o que pode sair daqui.” A5: “Pode desenhar no quadro qual o aspecto final que isto deverá ter?” S.G. desenhei no quadro um exemplo de diorama (novamente) e a partir daí, cada um construiu o seu com o que tinha. A6: “A parte divertida acabou? A seguir vamos outra vez para a outra sala?” A7: “Agora vamos trocar?” No final da aula pedi um feedback informar sobre o jogo. A1: “Gostei, mas há partes difíceis de concretizar.” A2: “Era fixe que as aulas fossem todas assim.”	Apesar de confusos com o resultado final, cada aluno demonstrou empenho na construção. 2 alunos faltaram, acabando por não terminar o trabalho.

		A3: “Percebi o que era para fazer, mas não saiu como eu estava à espera.” A4: “A parte dos conceitos é difícil de perceber, mas o jogo é divertido.” A5: “O jogo é fixe, mas a construção final foi difícil.” A6: “Nunca pensei que pudéssemos fazer jogos e aprender ao mesmo tempo em EV.” A7: “Foi fixe.” A8: “Eu gostei. Foi diferente.” A10: “Foi fixe andar pela escola à procura de cenas.” A11: “Foi fixe.” A13: “Eu gostei.” A14: “Foi fixe stôra. Vamos fazer mais vezes?”	
21 de maio de 2018	Início da segunda parte do projeto. Construção de uma figura colorida seguindo as regras de geometria: espiral bicêntrica, bisettriz, divisão do círculo em 3 e 7 partes iguais, construção de uma oval e circunferências tangentes. Projeto “Geometrizar”.	Nesta aula trocamos os grupos. A16: “Oh stôra, vamos fazer o mesmo que eles? Disseram que tinha sido fixe.” S.G.: “Não, nós vamos fazer outro jogo, com outra parte do projeto.” A28: “Eu disse! Não fazia sentido fazer a mesma coisa outra vez.” Depois de divididos em grupos (deixei colocarem-se como quisessem) dividi os tabuleiros de jogo e os peões pelas mesas e pedi para um aluno ler as instruções em voz alta, para todos ouvirem. Iniciaram o jogo. A22: “Stôra, tenho dúvidas nesta construção. Faço por cima da outra?”	Neste jogo, de tabuleiro, mais tradicional, baseado no jogo da glória mas com tarefas para fazerem, não houve dúvidas no início.

		A20: “A stôra disse que tínhamos de desenhar apenas numa folha tudo o que nos calhasse. Desenhás onde cabe,” A24: “Stôra, não dá para simplesmente explicar como se constroem as coisas e pronto? Tem de ser em jogo?” S.G. Expliquei novamente o objetivo do trabalho e o porquê de estar a ser realizado desta forma. A15: “Não consigo perceber o que é para fazer.” (Menina de língua materna chinesa) S.G. Pedi à colega A22 que ajudasse na tradução da tarefa. A25: “Stôra, as aulas vão ser assim até ao final do ano? Já estava farto de me dizerem que aqui é bué fixe.” A26: “Preciso de ajuda a fazer isto.” A26: “ Gosto deste jogo stôra.” (baixinho quando me dirigi à aluna) A27: “Temos de colocar coisas umas por cima das outras! É impossível caber tudo aqui!” A16: “Oh A17, assim não passa a aula mais rápido? Será que vamos ser avaliados?” (em conversa com o colega) A17: “Claro que vamos, é avaliação contínua.”	
28 de maio de 2018	Continuação do projeto da aula anterior.	No início da aula os alunos referem: A20: “Vamos continuar o jogo?” (mostrando um sorriso na cara) A24: “É para acabar hoje stôra? É difícil, mas está a ser muita giro.”	

		A19: "Esta aula é mais fixe qua a outra. Eles estão a copiar o que a stôra está a fazer no quadro." A aula segue com algumas dúvidas na realização das tarefas, mas com a ajuda dos colegas e da professora S.G. tudo prossegue como esperado.	
4 de junho de 2018	Continuação do projeto da aula anterior.	Os alunos acabam o jogo à vez e iniciam a pintura e definem o limite da sua personagem a partir dos exercícios realizados. De forma concentrada, envolvem-se na realização desta última tarefa, acabando mais cedo do que o término da aula.	
11 de junho de 2018	Finalização dos trabalhos unindo as duas partes do projeto. Resposta a um questionário final.	União das duas partes do projeto. Os dois grupos juntos na mesma sala. Colam tudo e entregam para avaliação final. Os alunos comentam os trabalhos uns dos outros. A14: "Era para fazer assim? Não imaginei que fosse isso!" A10: "As aulas com a stôra S.G., na outra sala, foram uma grande confusão, mas saíram coisas giras." A23: "Não curtiste mais o jogo do que a aula? Eu curti...Passou bué rápido!" Dirigimo-nos à sala de Informática para preenchimento do questionário elaborado por S.G.	Com a dinâmica de ajuda, foi difícil retirar apontamentos.

APÊNDICE III – Questionário aplicado aos alunos

ESTUDO DE CASO - “Ludicidade no âmbito do ensino das artes visuais”

Este inquérito tem como objetivo, recolher informação para a realização de um trabalho de Mestrado, no domínio do Ensino das Artes, a efetuar na Universidade Lusófona.

A população "alvo" deste inquérito por questionário são os alunos que frequentam a instituição escolar no qual decorre o estudo de investigação e as questões estão diretamente relacionadas com o que acontece na escola em questão.

Os dados fornecidos são absolutamente confidenciais e anónimos e serão exclusivamente utilizados para fins de investigação científica. Peço-lhe, assim, que seja o mais rigoroso possível no seu preenchimento.

Agradece-se, desde já, o seu contributo!

1. Gosto da disciplina de Arte. *

	1	2	3	4	5	
Discordo plenamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo plenamente

2. Compreendo a importância da Arte na minha vida. *

	1	2	3	4	5	
Discordo plenamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo plenamente

3. Venho com vontade para a aula de E.V. *

	1	2	3	4	5	
Discordo plenamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo plenamente

4. Julgo que a aula de E.V. é divertida. *

	1	2	3	4	5	
Discordo plenamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo plenamente

5. Gosto da disposição da sala na aula de E.V. *

	1	2	3	4	5	
Discordo plenamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo plenamente

6. Gosto de trabalhar em grupo nas aulas E.V. *

	1	2	3	4	5	
Discordo plenamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo plenamente

7. Quando gosto do trabalho de E.V. invisto na sua realização *

	1	2	3	4	5	
Discordo plenamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo plenamente

8. Julgo que a aula, através do jogo, é mais apelativa. *

	1	2	3	4	5	
Discordo plenamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo plenamente

9. Realizei um melhor trabalho com o jogo do que sem o jogo. *

	1	2	3	4	5	
Discordo plenamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo plenamente

10. O processo de trabalho através do jogo é mais desafiante. *

	1	2	3	4	5	
Discordo plenamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo plenamente

11. Concentro-me melhor na tarefa se for o professor a orientar-me do que se for a jogar. *

	1	2	3	4	5	
Discordo plenamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo plenamente

12. O jogo, que realizei na aula de E.V., foi mais fácil de interpretar do que as aulas em que não tive o jogo. *

	1	2	3	4	5	
Discordo plenamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo plenamente

13. Gostei do jogo, nas aulas de E.V., devido à intervenção da professora. *

	1	2	3	4	5	
Discordo plenamente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo plenamente

14. Escolho 3 elementos que caracterizem melhor o jogo que realizei nas aulas de E.V. *

- ☐ Rápido
- ☐ Trabalhoso
- ☐ Monótono (chato)
- ☐ Interessante
- ☐ Desafiante
- ☐ Facilitador na aquisição de conhecimentos
- ☐ Uma tarefa comum
- ☐ Desinteressante
- ☐ Difícil
- ☐ Motivador
- ☐ Eficaz

15. Escolho 3 elementos que caracterizem melhor as aulas de E.V. que realizei, *
sem jogo.

- ☐ Rápidas
- ☐ Trabalhosas
- ☐ Monótonas (chatas)
- ☐ Interessantes
- ☐ Desafiantes
- ☐ Facilitadoras na aquisição de conhecimentos
- ☐ Tarefas comuns
- ☐ Desinteressantes
- ☐ Difíceis
- ☐ Motivadoras
- ☐ Eficazes

Agradeço especial atenção à pergunta seguinte, visto ser uma pergunta de desenvolvimento e requerer uma opinião pessoal

16. De acordo com o que experienciei, o jogo que realizei, na aula de EV, foi... *

A sua resposta

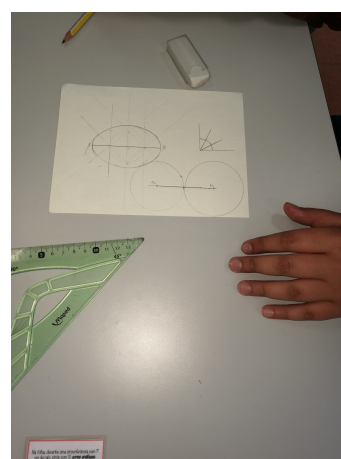
APÊNDICE IV - Visita de Estudo à Galeria Municipal de Almada



APÊNDICE V - Imagens das aulas em que se implementou o jogo Black to White, White to Black



APÊNDICE VI - Imagens das aulas em que se implementou o jogo Geometrizar



APÊNDICE VII - Trabalhos Finais dos alunos

Jogo “Black to White, White to Black”



Jogo “Geometrizar”



Jogo “Black to White, White to Black”



Jogo “Geometrizar”



APÊNDICE VIII - Grelhas de avaliação

Avaliação dos trabalhos

		Domínios		
17/18		Diorama	Personagem	Projetos
7A				
Educação Visual S.G. e J.G.				
Nº	Nome			40%
1	A1	79,5	62,5	71
2	A2	70,5	50	60,25
3	A3	91	77,5	84,25
4	A4	72,5	78,3	75,4
5	A5	60,5	79,2	69,85
6	A6	68,5	60	64,25
7	A7	91,5	80,8	86,15
8	A8	87,5	77,5	82,5
9	A9	60	50	55
10	A10	81,5	92,5	87
11	A11	62,5	70,8	66,65
12	A12	88,5	65,8	77,15
13	A13	90	88	89
14	A14	68,5	70	69,25
15	A15	60,5	69	64,75
16	A16	77,5	82,5	80
17	A17	60	68	64
18	A18	67	75	71
19	A19	80	88	84
20	A20	89,1	91	90,05
21	A21	20	0	10
22	A22	89,2	88	88,6
23	A23	92,5	92,5	92,5
24	A24	30	40	35
25	A25	73,3	85	79,15
26	A26	89,2	88	88,6
27	A27	80	87	83,5
28	A28	77	91	84

Avaliação de Desempenho (1ºPeríodo e 3ºPeríodo)

		17/18	
7A Educação Visual S.G. e J.G.		Desempenho	Desempenho
Nº	Nome	5%	
1	A1	4	4
2	A2	3	3
3	A3	5	5
4	A4	3	3
5	A5	3	3
6	A6	5	4
7	A7	3	5
8	A8	5	5
9	A9	3	3
10	A10	5	5
11	A11	3	3
12	A12	3	3
13	A13	4	5
14	A14	3	3
15	A15	3	4
16	A16	4	4
17	A17	3	3
18	A18	5	5
19	A19	5	5
20	A20	5	5
21	A21	2	1
22	A22	4	4
23	A23	5	5
24	A24	3	4
25	A25	3	3
26	A26	4	5
27	A27	3	4
28	A28	3	4

Avaliação de Atitudes e Comportamentos (1ºPeríodo e 3ºPeríodo)

		17/18				
7A Educação Visual S.G. e J.G.		Comportamento e sociabilidade	Participação e cooperação	Autonomia	Responsabilidade e empenho	Total (B)
Nº	Nome	6	4	4	6	30%
1	A1	3,00	3,50	5,00	4,50	4
2	A2	3,00	2,00	4,00	4,00	3
3	A3	4,00	4,50	2,50	4,00	4
4	A4	3,50	3,00	4,00	4,00	4
5	A5	2,50	2,00	3,00	3,50	3
6	A6	4,30	4,00	5,00	4,50	4
7	A7	3,50	3,50	4,50	4,20	4
8	A8	5,00	4,00	4,50	5,00	5
9	A9	3,00	2,00	3,50	4,50	3
10	A10	5,00	4,00	5,00	5,00	5
11	A11	3,00	2,00	3,50	3,40	3
12	A12	2,50	2,00	3,60	3,40	3
13	A13	4,00	4,00	4,00	4,50	4
14	A14	3,30	2,00	3,00	4,30	3
15	A15	4,00	2,00	3,50	3,00	3
16	A16	4,50	3,00	4,00	4,00	4
17	A17	5,00	4,00	4,00	5,00	5
18	A18	4,00	4,00	5,00	5,00	5
19	A19	3,50	5,00	4,00	5,00	4
20	A20	4,00	3,00	4,00	4,50	4
21	A21	3,50	2,00	3,30	3,00	3
22	A22	5,00	3,00	3,3	3,80	8928
23	A23	2,50	4,00	4,50	4,50	4
24	A24	3,00	2,50	3,00	3,80	3
25	A25	4,00	3,00	3,00	3,00	3
26	A26	3,50	4,00	5,00	4,50	4
27	A27	3,00	3,50	5,00	4,00	4
28	A28	3,50	4,00	5,00	4,70	4

APÊNDICE IX - Tabela resumo das avaliações dos alunos

De acordo com os registos realizados ao longo das aulas e em complemento do resultado final e das avaliações do mesmo, organizou-se a seguinte tabela:

AVALIAÇÃO						
Trabalhos	Desempenho	Atitudes e comportamentos (1ºP vs 3ºP)				
Sem jogo vs Com jogo	1ºP vs 3ºP	Comportamento	Participação e envolvimento	Autonomia	Responsabilidade e empenho	
A1						
A2						
A3						
A4						
A5						
A6						
A7						
A8						
A9						
A10						
A11						
A12						
A13						
A14						
A15						
A16						
A17						
A18						
A19						
A20						
A21						
A22						
A23						
A24						

A25						
A26						
A27						
A28						

	Sobe a sua avaliação
	Mantém a sua avaliação
	Desce a sua avaliação