

# Em busca do(s) sentido(s) perdido(s) na educação: um estudo sobre a educação pela arte no ensino precoce de inglês

**Teresa Maria da Costa Maia**

Agrupamento de Escolas Gualdim Pais

## RESUMO

A “Educação pela Arte (EpA) no ensino precoce do Inglês” surge como uma nova abordagem didática que cria pontes entre Arte e Língua. A arte fornece o contexto para a aquisição da L2 e ambos, arte e L2, culminam no desenvolvimento da relação do ser humano com o mundo, na vertente cultural, artística e linguística. Esta abordagem interdisciplinar resulta do reconhecimento de um conjunto de premissas teóricas: os saberes não devem ser compartimentados e, como tal, não devem ser hierarquizados; o acesso à arte não deve ser um luxo, mas uma necessidade; Língua e Arte são formas de expressão subjetiva e criativa, promotoras do desenvolvimento global da criança. Numa sociedade cada vez mais global e mutável, a educação precisa de uma panaceia que cure o desrespeito por estas premissas. Para atingir essa finalidade, a investigação centrou-se em dois grupos de observação, professores e alunos, para perceber até que ponto o fenómeno em estudo era apenas uma potencialidade ou uma realidade. Através do trabalho de campo (Iturra, 1986) realizado foi possível construir uma nova abordagem didática no ensino precoce de uma segunda língua. A EpA passou de uma teoria bidimensional, o papel, para uma realidade tridimensional, a da sala de aula.

**Palavras-chave:** educação pela arte (EpA), ensino precoce de inglês, didática de línguas, interdisciplinaridade

## ABSTRACT

Bridging Education through Art (EtA) to teaching English to young learners emerges as a new approach in teaching that links Arts together with Language. Art creates the context for the L2 acquisition and both, Art and L2, blend to develop human's relationship with the surrounding world in cultural, artistic, and linguistic terms. This interdisciplinary approach acknowledges a set of premises: the knowledge is not chambered and therefore certain subjects shouldn't be ranked in a hierarchy of importance; the access to Arts is not a luxury that few have access to but a need; Language and Arts are a subjective and creative way of expression, which promote the global development of a child. In a global and mutable society in crescendo, Education needs a new panacea to cure the disrespect for the mentioned premises. To achieve that goal the investigation focused in two different groups to understand to what extent would the phenomenon under study be a potentiality or a reality. Through the fieldwork (Iturra, 1986) it was possible to build a new approach to teach young learners a

second language. EtA has passed from a dimensional theory in paper to a three-dimensional reality in the classroom.

**Keywords:** education through art (EtA), teaching English to young learners, language didactics, interdisciplinarity

## 1. A EDUCAÇÃO PELA ARTE NO ENSINO DAS LÍNGUAS NO DECURSO DE NOVOS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NO SÉC. XXI

### 1.1 DA ARTE À EDUCAÇÃO PELA ARTE

A arte<sup>1</sup> na Educação esteve ligada ao ensino artístico, entendendo-a como objeto de estudo nas suas várias dimensões. Nesse sentido, o ensino artístico foi durante muitos anos renegado por diversos países pela liberdade que este representava e pelas ameaças que colocava aos estados ditatoriais. Muitas vezes foi, e talvez ainda seja, considerado como uma aprendizagem supérflua, face a áreas mais académicas como as ciências, matemática e até as línguas (Robinson, 2006).

A educação artística chega ao nosso século ainda com um papel secundário nas políticas educativas e no currículo nacional. Os programas aplicados aos diferentes níveis de ensino nem respeitam a taxonomia de Bloom, nem muito menos a revisão atualizada a esta pirâmide feita em 2001 por Anderson, Krathwoll e Airasian (Ferraz & Belhot, 2010).

Para atingir a formação plena, os estudiosos definiram em patamares (forma de escada) os diferentes níveis que um aluno deve percorrer no processo aprendizagem, fazendo a caminhada do nível 1 “lembrar” até ao nível 6 “criar”. Eu recrio na figura 1, que a seguir apresento, esses patamares, mas na forma de uma pirâmide, tal como inicialmente idealizou Bloom. Considero que só aquele aluno que consegue chegar ao nível 6 atingiu em pleno a sua formação.

A educação artística pela sua génese criativa permite formar o aluno no seu todo, sendo, por isso, aquela que mais facilmente atinge o nível 6. À entrada do séc. XXI, começamos a perceber uma preocupação crescente com essa necessidade. Seguindo esta nova viragem do século, num mundo que se tornou *glocal*<sup>2</sup> (Collinson et al, 2009), a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) realizou uma conferência mundial sobre a Educação Artística com a temática “*Building Creative Capacities for the 21st*

---

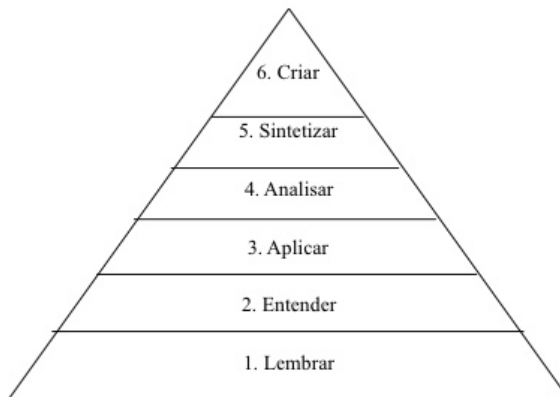
<sup>1</sup> Neste estudo a designação de Arte com letra maiúscula reporta-se à abordagem específica “Educação pela Arte”, que compreende o conceito numa aceção mais globalizadora, enquanto educação estética e artística. O termo é usado com letra minúscula quando se refere ao conceito em si e/ou aos seus domínios.

<sup>2</sup> O termo resulta da fusão dos conceitos “global” e “local”. Refere-se à presença de uma dimensão local numa cultura global.

Century”, entre 6 a 9 março de 2006, em Lisboa. Esta conferência teve como objetivo:

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

Esta nova ênfase na arte respeita princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigo 27º) e na Convenção dos Direitos da Criança (Artigo 31º). O direito ao acesso à aprendizagem artística e o respeito pela equidade transformou a Educação Artística num direito universal e parte integrante e obrigatória nos programas curriculares.



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

Contudo, o ensino artístico nos seus diferentes domínios ainda não está ao acesso de todos e ainda permanece elitista, pelo que urge que questionar se a Educação Artística, na sua vertente estética, será mobilizadora de uma nova didática? Daqui partimos, então, para a descoberta da Educação pela Arte (EpA) como abordagem didática, na sua aceção interdisciplinar e estética.

H. Read (2010, 1943<sup>3</sup>) trouxe para a educação artística um novo alento pedagógico e um novo desafio para a comunidade educativa. Durante muitos anos e talvez ainda hoje a educação artística, quando mencionada, normalmente, era associada ao ensino das artes, tomando a arte como objeto de estudo, ou seja,

<sup>3</sup> A data original da obra permite ter a percepção que a EpA já tem origem no séc. anterior e que não teve aplicação no ensino no século decorrente.

“Educação para a Arte”. A tese de H. Read *Educação pela Arte* (2010, 1943) veio revolucionar este conceito e torná-lo mais globalizador. Privilegiou a educação estética e afirmou que a arte deveria ser a base da educação. A Educação pela Arte começou a expandir-se sobretudo como ideologia com sustentabilidade nos avanços investigacionais nas áreas da psicologia e da neurologia. A obra de António Damásio *O Erro de Descartes* (1995) trouxe uma nova evidência para a comunidade científica, mas que infelizmente não teve as repercussões necessárias na educação e nas políticas educativas. Segundo o autor, os processos de raciocínio dependem de uma ligação íntima entre um conjunto de regiões cerebrais, nomeadamente a área das emoções e dos sentidos. Na realidade, o sistema educativo continua a hierarquizar os saberes de acordo com o princípio de Descartes.

H. Read converge nesta ideia, quando define a arte como um fenómeno orgânico e mensurável, rejeitando o conceito metafísico a que muitos autores têm recorrido para definir arte. A expressão artística não é um princípio orientador, mas um mecanismo intrínseco ao ser humano e é anterior ao processo da fala ou da escrita, como evidencia Anne Bamford no seu “Estudo internacional sobre o impacto das artes na educação” (2009). Apesar da teoria de A. Damásio e de H. Read terem sido difundidas no século passado, a educação ainda não soube interiorizá-las.

É com base nestes princípios que podemos encontrar na EpA uma nova didática tão necessária neste novo século, sobretudo quando falamos da educação infantil, onde encontramos o auge da expressão livre. É através destes dois mecanismos intrínsecos ao ser humano, a expressão artística e linguística, que a criança inicia a sua relação com o mundo e é a partir daqui que se criam as primeiras pontes entre Arte e Língua, como sucedeu com a faixa etária do grupo alvo deste estudo. Interessa agora na próxima subsecção perceber por que motivo defendo que o primeiro passo para impulsionar esta nova didática pode passar pelo ensino precoce de uma segunda língua.

## 1.2. DO ENSINO DE LÍNGUAS AO ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

São várias as teorias de aprendizagem que tiveram implicações no ensino das línguas, mais especificamente no ensino das línguas estrangeiras. O critério de seleção das teorias aqui apresentadas teve por base o objeto deste estudo que procura associar a EpA ao ensino precoce do Inglês. Os séculos XX e XXI trouxeram novas teorias que aplicaram o conceito aquisição ao ensino de uma língua estrangeira, sobretudo ao ensino de uma segunda língua (L2)<sup>4</sup>, contrariando as teorias mais tradicionais. Exemplo disso é a teoria de Krashen (1982), a qual teve um papel preponderante na mudança no ensino de línguas estrangeiras,

---

<sup>4</sup> Uma segunda língua (L2) é qualquer língua aprendida num processo posterior ao da primeira língua (L1) ou língua materna. O termo “segunda” não significa uma ordem cronológica, mas pretende servir de distinção à língua materna e evidenciar um conhecimento e uso menos profundo face a esta. Também é diferente do conceito de língua estrangeira (LE), porque a L2 é aquela que o indivíduo se sente mais confortável em usar após a L1.

colocando a hipótese da aquisição da L2 em contextos formais. Para tal, o discurso do docente deve ir ao encontro do nível linguístico do aluno e os professores podem usar recursos adicionais para criarem situações linguísticas devidamente contextualizadas. Krashen usa duas abordagens didáticas como exemplo desta perspectiva teórica: *Total Physical Response* (TPR) de Asher (1966) e *Natural Approach* de Terrel. Por último e não menos importante, Krashen (idem) defende a importância de baixar o filtro afetivo, como forma de obter sucesso na aquisição da L2, dado que se o mesmo for alto o *input* não chegará à parte do cérebro responsável pela linguagem, ou seja, não permitirá ativar o dispositivo de aquisição da linguagem. Um baixo filtro afetivo depende de três variáveis: motivação, autoconfiança e baixa ansiedade.

Reunidas as hipóteses de Krashen, encontramos o modelo de aquisição de L2 que sintetizo num esquema que se inspira nas diversas figuras representadas pelo autor nesta sua teoria (ver Figura 2).

Pese embora a teoria de Krashen (1982) nos ajude a perceber que há espaço para uma nova didática no ensino das línguas estrangeiras, é importante acrescentar a esta os contributos do sociointeracionismo de Vygotsky (2012) que integra as variáveis sociais e culturais à aprendizagem de uma língua. Este último define o aprendente como um ser social e comunicativo, pelo que incide a sua base teórica no processo interativo, no qual a aprendizagem é afetada pelo contexto cultural. Seguindo este princípio, o professor assume um papel de monitor, enquanto o aluno, face ao ensino tradicional, ganha um papel mais ativo no processo ensino aprendizagem. Esta perspectiva de monitorização, no caso do ensino das línguas estrangeiras, tem implicações nas escolhas metodológicas. Devem ser consideradas estratégias que despertem a atenção do aprendente para a linguagem, promovam uma atitude positiva em relação aos intercâmbios linguísticos, estimulem os turnos na interação conversacional, ensinem rotinas sociais e que interrelacionem língua e cultura. É no cruzamento da necessidade do contexto, da importância do filtro afetivo e da vertente social da aquisição da L2 que a arte encontra o seu caminho nesta nova didática.

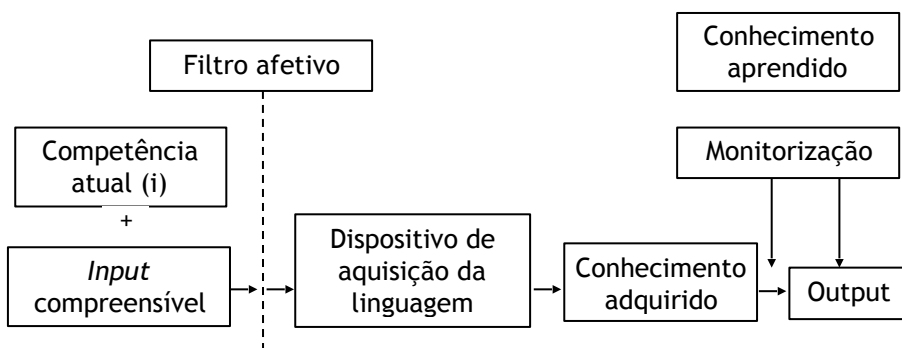


Figura 2 - Esquema síntese das “5 hipóteses de Krashen”

Ora as perspetivas fundamentadas por Krashen e Vygotsky constituem a base essencial para perceber o ensino precoce de L2. Como surgiu? Quais as bases e princípios pedagógicos? Que didática? Que tipo de aprendente?

O ensino precoce de uma segunda língua e o reconhecimento da sua importância é recente e manifestou-se na maioria dos países nos finais do séc. XX. Como tal, é necessário debater duas questões importantes para este estudo e que emparelham o ensino precoce de uma língua e a EpA numa relação *embrional*. Por um lado, importa perceber as especificidades deste tipo de aprendente e, por outro, analisar as abordagens pedagógico-didáticas mais adequadas ao ensino precoce de uma segunda língua que se coadunem com o fenómeno em estudo.

No que se refere ao tipo de aprendente, já foi anteriormente admitido que a criança se encontra num período crítico para o processo de aquisição de uma L2 ou de uma LE. Segundo as fases de desenvolvimento de Piaget, o aluno passa neste período por duas fases: a pré-operatória e a operatória concreta. Para Piaget a criança é um “minicientífico” que encontra internamente as motivações para explorar o mundo que o rodeia através de um processo de equilíbrio (Karmiloff et al, 2001). Gardner (1995) alerta para a fragilidade desta teoria pelo facto de não considerar as diferentes especificidades culturais da criança, bem como os processos irracionais e sensoriais ligados à educação artística e linguística. Pelo que a questão basilar para Gardner é analisar as diferentes inteligências que a criança mobiliza enquanto aprendente. Naturalmente que a teoria das inteligências múltiplas implica, do ponto de vista didático, alterações às metodologias tradicionais em ambiente escolar, nomeadamente, através da promoção de uma metodologia de ensino que permita o desenvolvimento diferenciado e complementar destas inteligências, tendo em conta os aspetos pessoais de cada aluno e suas apetências particulares. É neste contexto particular que a educação artística na via EpA poderá dar o seu contributo, uma vez que convoca várias inteligências em interação, aspeto realçado pelo autor em *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática* (1995).

Estas novas teorias trouxeram uma nova visão sobre a didática das línguas colocando em causa as abordagens mais tradicionais e integrando novas abordagens mais centradas no aluno. Interessa então perspetivar as novas metodologias ou abordagens didáticas que revolucionaram o papel do professor de línguas, sobretudo neste caso particular que é o ensino precoce de uma língua estrangeira. Seguindo os pensamentos já explanados, nesta fase é essencial entrelaçar as “5 hipóteses de Krashen”, juntamente com a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2012), no âmbito das teorias de aprendizagem de uma língua estrangeira e dos contributos de Gardner para a perceção do tipo de aprendente. Em suma, é importante considerar as hipóteses que aqui lanço no caso do ensino precoce de uma língua estrangeira:

- a preponderância da semelhança dos processos de aquisição na L1 e L2;
- o reconhecimento das variáveis afetivas no processo de aquisição de uma língua;
- a relevância da interação e da função comunicativa da língua;
- a importância do *input* compreensivo;
- a agnição do contexto cultural como base fundamental do conhecimento linguístico;

- a valorização dos contextos informais e significativos no processo de ensino aprendizagem;
- a centralização do processo ensino aprendizagem no aprendente e na sua especificidade e crescente autonomia;
- o reconhecimento das inteligências múltiplas no processo de aprendizagem.

Os estudos no ensino precoce de uma língua estrangeira, sobretudo da L2, trouxeram uma nova dinâmica à educação do séc. XXI. Mas que desafios este século propõe à educação, aos professores, aos alunos, ao sistema político? As nossas escolas respondem a esses apelos?

### 1.3. A EDUCAÇÃO NO SÉC. XXI

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

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

Robinson descreve-nos aqui um sistema educativo segmentado e hierarquizado que contraria as descobertas feitas ainda no século XX sobre a inteligência humana, já referidas anteriormente. Este é o primeiro desafio da educação do séc. XXI, ou seja, desierarquizar os saberes e estabelecer pontes entre eles. É importante que os agentes educativos entendam que a inteligência é variada, dinâmica e distintiva.

Por outro lado, enfrentamos uma sociedade rapidamente mutável, instável e global. Uma sociedade pós-moderna que aprendeu a relativizar o conceito “realidade” e “razão” e que teve de enfrentar o colapso da verdade científica. E é esta diversidade que é preciso apreender, respeitar e perceber, pelo que a união desta variedade promove uma visão mais clara sobre o mundo. Este é o segundo desafio que o séc. XXI nos coloca: a assunção da mudança e a impossibilidade de prever o futuro.

A pós-modernidade alimentou-se de uma revolução tecnológica tão significativa que criou “*a generation gap*” entre pais e filhos e ainda mais significativa entre avós e netos. E nesta área, a estrutura educacional inverteu-se: os mais novos passaram a ensinar os mais velhos. Esta globalização crescente trazida pela evolução tecnológica, teve também implicações no reconhecimento de outras culturas e línguas, divulgação preconizada pela internet e pelos meios de comunicação em massa que permitiram ao ser humano ir além-fronteiras sem abrir a porta de casa. Esta mudança drástica afetou todas as áreas da sociedade e

como é óbvio a educação. Estamos, então, perante o terceiro desafio do século: o desenvolvimento tecnológico.

Será que as políticas educativas têm acompanhado esta mudança? Estamos então perante novos requisitos que se colocam aos agentes educativos. A UNESCO reconheceu a dificuldade de estabelecer um quadro de referência global sobre que domínios educacionais devem ser desenvolvidos hoje e daqui a quinze anos. Contudo, no documento *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn* (UNESCO, 2014), a UNESCO apresentou sete domínios que considera basilares no desenvolvimento da criança e que de alguma forma sustentam a desierarquização de saberes: o bem-estar físico, o saber social e emocional, a cultura e as artes, a literacia e a comunicação, o conhecimento dos processos de aprendizagem e de cognição, a numeracia e matemática e, por fim, a ciência e tecnologia. Para que se perceba a visão apresentada pela UNESCO, reproduzo a figura que nos é apresentada no documento e que salienta a equidade dos diferentes domínios. Refiro-me à figura 3 que a seguir represento.

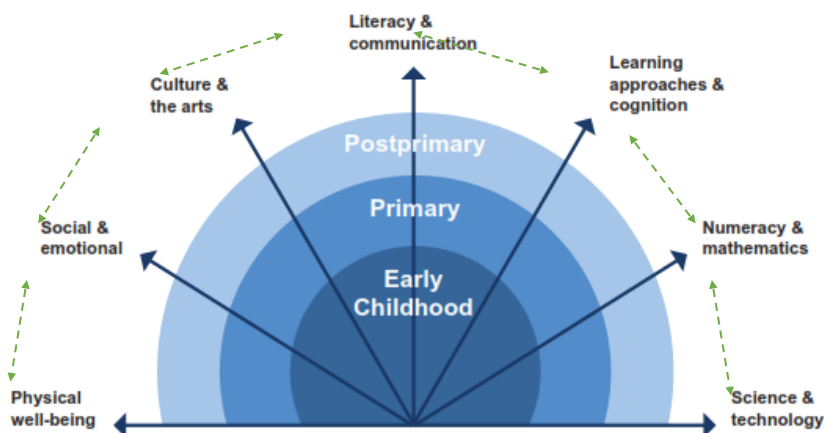


Figura 3 - Adaptado a partir do esquema global dos domínios de aprendizagem in Unesco. *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn*

Face ao esquema inicial, introduzi uma alteração essencial: a ligação entre os vários domínios (setas verdes a tracejado). Essa questão não foi sugerida no original, mas apresento-a aqui, por considerar um requisito fundamental na educação do séc. XXI: a interdisciplinaridade. Os saberes não são compartimentados e só se concretizam em interação.

Passamos então a ver integradas nos objetivos educacionais as competências transversais e que dizem respeito a dispositivos pessoais e sociais, que permitem ao indivíduo gerir e adaptar-se às mudanças e desafios que a vida lhe coloca. Os exemplos são vários, mas elenco aqueles que melhor respondem aos desafios do século.

Primeiro, é importante aprender a aprender e desenvolver a autonomia de cada aprendiz, para que este possa gerir a sua aprendizagem de forma a



responder a novos saberes que surgem com a mudança de paradigma. Por outro lado, a criatividade, entendida como a resposta original a um problema, está na base da criação de um espírito empreendedor. A dimensão do saber cooperativo e das relações interpessoais apresenta-se como uma competência essencial para uma sociedade globalizadora e móvel e que permite perceber o outro, encontrar semelhanças nas diferenças e descobrir novos conhecimentos e realidades. Importa não esquecer o espírito crítico que possibilita ao indivíduo fazer escolhas, mobilizando os vários saberes de forma significativa e integrada. Esta competência, quando adquirida, evidencia por parte do aprendente a assimilação dos saberes e potencia o desenvolvimento da criatividade. Por fim, a competência digital que assume um papel preponderante pelo caráter evolutivo emergente da tecnologia e que torna aqueles que não a acompanham *iletrados*.

A Comissão Europeia definiu grupos de trabalho para criar “Quadro Estratégico - Educação e Formação 2020” conhecido pela sigla EF2020, ou em inglês ET2020. Uma das áreas de trabalho corresponde à definição das competências transversais do séc. XXI e que vai de encontro ao anteriormente enunciado, como comprova a citação que transcrevo:

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

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

Se a escola mata a criatividade, como refere Robinson na sua conferência “*Schools kill creativity*” em *TED Talks* (2006), então precisamos de encontrar o caminho alternativo em busca de uma escola que desperte os sentidos e que promova as competências transversais. Como já aqui vimos, H. Read apresentou a base para uma didática inovadora e desafiante que encontrou vários entraves na educação tradicional que se mantinha na Europa. Decorridos mais de 70 anos, a influência da sua obra no ensino público foi exigua. A Arte responde aos desafios colocados à Educação no séc. XXI e a L2 entrecruza-se com a primeira como um requisito essencial numa sociedade globalizadora. Em suma, a evolução da didática das línguas sobretudo no que se refere à L2 e mais precisamente no ensino precoce surge como a área mais potenciadora da EpA.

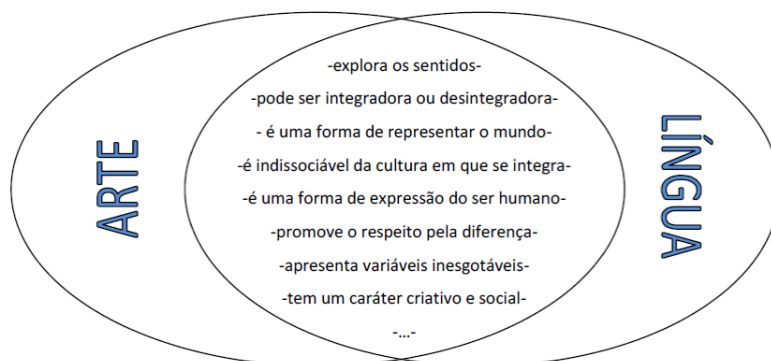


Figura 4 - Interseção entre Arte e Língua

Sob este desígnio e no âmbito da investigação educacional, abro as portas ao paradigma transformador e interpretativo, com intuito de, através de um entendimento estrutural e histórico, perceber e interpretar novos contextos educacionais promotores de reestruturação ou até de mudança. A segunda parte deste projeto irá concretizar esse objetivo.

## 2. ESTUDO DE CASO: EDUCAÇÃO PELA ARTE NO ENSINO DE INGLÊS NAS DIMENSÕES DOCENTE E ALUNO

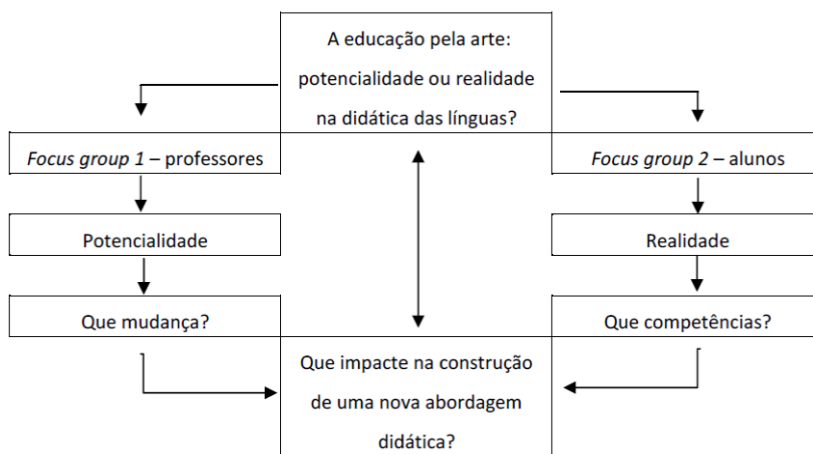
### 2.1. DESIGN DE INVESTIGAÇÃO

Esta investigação pretende encontrar percursos de mudança para professores e definir as competências a desenvolver nos alunos, que poderão resultar na construção de uma nova didática. Esta nova busca procura o sentido da Educação e os sentidos, ou seja, uma educação sensorial que respeite e promova o desenvolvimento de todos os sentidos do ser humano que parecem estagnados com a pedagogia que se pratica nas nossas escolas. É esta *nuance* criada pelo título que pretendo explicitar nos resultados obtidos do estudo e conseguir voltar à questão inicial, tornando a EpA numa potencialidade a realizar.

Em suma, temos dois percursos que partem de uma questão inicial sobre a EpA: a EpA é uma potencialidade ou uma realidade na didática de línguas? Um percurso segue a versão da “potencialidade”, através de uma análise ao “passado” (fatores tais como a idade, a formação académica, gostos e interesses) *versus* “presente” (saber experiencial decorrente de formação profissional na área de estudo), no caso do *focus group* dos professores. O outro segue a versão da “realidade” que analisa um estudo de caso, através da aplicação de um plano pedagógico com base nesta nova abordagem, nos alunos dos 1º e 2º anos de escolaridade, no âmbito do ensino de Inglês. Esta síntese torna-se mais clara num esquema que elaborei para o efeito, refletindo sobre a vertente metodológica mais adequada a este percurso investigativo (ver Figura 5)

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

Situo-me numa metodologia investigativa qualitativa que procura estabelecer um diálogo crítico entre a teoria e a prática. Assim, assumo concomitantemente o papel de professora e de investigadora. Nos dois processos referidos anteriormente pretendo conciliar a minha experiência profissional enquanto docente e integrá-la no papel de investigadora nos dois caminhos enunciados nas questões de investigação.



*Figura 5 - Esquema síntese das questões que sustentam a investigação*

O primeiro caminho investigativo, que sugere a “potencialidade” do fenómeno, tem como finalidade analisar o impacte das escolhas pedagógicas advindas de um conhecimento experiencial, bem como analisar o trabalho colaborativo (Canha, 2013) e o papel da formação no desempenho do professor, a qual se irá refletir numa reflexão e num estudo sobre esse saber, agora com novos dados sobre o mesmo.

O segundo caminho, o da “realidade”, vai conciliar os saberes enquanto investigadora e professora, o qual se irá refletir na escolha das abordagens didáticas e nos recursos a utilizar nas aulas de inglês que possam expor os sujeitos, neste caso, os alunos, ao fenómeno em estudo, realizando uma observação direta. Esta vertente metodológica torna o papel de investigadora muito mais abrangente, pois vai além da análise documentada, dos instrumentos de investigação, da realização de entrevistas aos alunos e do tratamento dos dados recolhidos, mas passa também pelo plano didático, através das escolhas pedagógicas, da seleção das atividades e recursos e do exercício docente. Opto pela posição de professora-investigadora, apesar de reconhecer as fragilidades decorrentes da abordagem em causa, nomeadamente o facto de “as pessoas intimamente envolvidas num ambiente [terem] dificuldade em distanciar-se, quer

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

Para concretizar o *design* de investigação optei pelo estudo de caso (Yin, 1994), por forma a poder recolher os dados necessários para responder às questões de investigação sugeridas nos dois processos delineados anteriormente. Para cada um dos processos, o estudo de caso irá incidir numa unidade de análise diferente. Uma das unidades incide sobre os professores de inglês 1º ciclo que frequentaram a oficina de formação “EIP- metodologias e recursos criativos” (anexo 3) e a outra sobre duas turmas de níveis diferentes (1º e 2º anos).

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

No que se refere à análise de perceções, esta realizou-se através da aplicação de questionários (anexo 1) e entrevistas (anexo 2). A realização de questionários (anexo 1) aplicada ao *focus group 1* pretendeu analisar se a formação obtida teve efeitos na perceção dos professores sobre a EpA ou se a causa dos efeitos poderá ser sugestionada por outros aspetos, tais como: formação académica, interesses, idade, experiência ou sexo. A entrevista aplicada ao *focus group 2* visou analisar o impacto da EpA na perceção do aprendente, quer no seu processo de aprendizagem, quer na sua formação pessoal. Por outro lado, interessou-me obter alguns dados sobre o efeito desta nova abordagem na construção de conhecimento da criança.

## 2.2. EM BUSCA DO(S) SENTIDO(S) DA EDUCAÇÃO

Face aos dados analisados, no caso do *focus group 1*, importa agora estabelecer uma relação entre os dados do “passado” e os dados do “presente”. Em primeiro lugar, a análise da questão 3.1 (anexo 7) permite-nos antecipar desde logo a resposta à pergunta se é o “passado” ou o “presente” que tem impacto na atividade letiva do docente. Se 95% dos docentes conseguiu aplicar as atividades relacionadas com o fenómeno em estudo, então significa que a potencialidade da EpA é real e que é concretizável no contexto de sala de aula. O registo de reações positivas por parte dos alunos dos docentes inquiridos (anexo 7, coluna “questão 3.1”) comprova o impacto da formação. Este resultado exclui a possibilidade da influência preponderante dos fatores pessoais ou profissionais na mudança da prática letiva, dado que os mesmos não se refletem em termos percentuais nesta conclusão. A análise da questão 5 valida esta conclusão, dado que, após a formação, 90% dos docentes assumiram terem incorporado a EpA na sua prática letiva. Pela inter-relação dos dados apresentados deduz-se que o peso do “presente” prevalece sobre o “passado”.

O próximo passo é entender a gestão desta abordagem na sala de aula, que efeitos provocou nos discentes e como é que os docentes a entenderam e o que os levou a interiorizá-la. Quanto ao contexto da sala de aula, pôde-se verificar que o nível e/ou idade dos alunos não constituiu um impeditivo ou constrangimento na implementação da EpA (cf. anexo 7, coluna “questão 3.1”).

Face à questão 3.1 - pontos positivos, constrangimentos e/ ou dificuldades - nenhum professor colocou como dificuldade o nível e/ou idade do aluno. Ainda neste ponto os aspetos positivos que esta abordagem teve nos alunos, na perspetiva dos docentes, merecem especial atenção. Segue uma breve síntese dos aspetos positivos:

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

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

Quanto à questão do trabalho colaborativo (Canha, 2013) é necessário perceber a importância que teve no desenvolvimento e na implementação dos diferentes projetos. Os 6 professores que representam 100% dos inquiridos nesta questão particular (cf. anexo 7, 4.3) atribuíram grau 5 (mais importante) ao trabalho colaborativo, porque segundo eles a diversidade e a partilha enriquecem o trabalho desenvolvido.

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

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

Os dados registados na Aula observada 1 (Ao1) e Aula observada 2 (Ao2) (cf. anexos 8 a 11, B. Registo de observação), serviram o propósito de perceber os pontos positivos e os menos positivos do fenómeno em estudo na sala de aula. Os pontos positivos da Ao1 foram semelhantes em ambos os anos, nomeadamente: o entusiasmo na realização das atividades, a aquisição dos conteúdos, a promoção da oralidade, o desenvolvimento do sentido estético, quer na sua componente sensorial, imaginativa e criativa, mas também cultural. A EpA desenvolveu-se ao nível do domínio da música com efeitos na expressão linguística (descrição oral do que imaginavam) e artística (desenho sobre o que imaginavam - cf. anexos 14 e 15). As abordagens selecionadas (cf. anexos 8 e 10, A., 4.) surtiram o efeito desejado e contribuíram para a construção de uma abordagem maior que é a EpA. O produto final resultante deste trabalho de sala de aula pode ser visto nos anexos 14 e 15, o qual se traduz no registo em desenho das perceções sensoriais e é a 1ª etapa do projeto “Quadros musicais”.

No que se refere a Ao 2, dos 1º e 2º anos (cf. anexos 9 e 11, B.), como pontos positivos (anexos 9 e 11, C.) foram registados: o envolvimento dos alunos, a aquisição do novo vocabulário, a articulação de saberes, o desenvolvimento da capacidade interpretativa, sobretudo esteticamente, bem como o desenvolvimento cívico, percebendo que as opiniões são diferentes e devem ser respeitadas.

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

O guião de entrevista (anexo 2) previamente elaborado serviu de base à realização das entrevistas, mas deu-me liberdade para aproveitar as respostas dos alunos e elaborar novas questões, de forma a construir novo conhecimento.

Da análise das entrevistas foi possível aferir que não há diferenciação nos resultados entre níveis e sexo, e a análise das respostas das entrevistas demonstrou que a abordagem EpA teve efeitos positivos nos alunos fora do contexto de sala de aula, ou seja, “futuro”; abrindo portas à possibilidade de estas perceções integrarem o desenvolvimento do aluno como cidadão, ou seja, a sua formação pessoal e visão do mundo. Primeiro, porque é interdisciplinar e é capaz de abraçar várias áreas de conhecimento. Segundo, porque é motivadora e envolve os alunos no processo de aprendizagem, retirando o filtro afetivo e permitindo uma maior abertura para novos conhecimentos, como refere Krashen (1982) na sua teoria. Terceiro, porque permite criar contextos significativos para a aprendizagem de uma língua. Das perceções de docentes e alunos foi possível inferir que esta abordagem desenvolve concomitantemente as competências linguísticas dos alunos e as suas competências transversais. Por último, os trabalhos realizados pelos alunos permitiram-lhes escalar na pirâmide revista de Bloom e chegar ao topo da mesma (cf. Figura 1), ou seja, os alunos conseguiram criar (cf. anexos 16 e 17) e isso fomentou a sua autoestima. Quer no “presente”, no contexto da sala de aula, quer no “futuro”, fora da sala perspetivando já a formação do aluno; o aprendente, pela arte, encontrou a felicidade (cf. anexo 13, coluna “sentimento final”), como refere Platão, num século cheio de incerteza onde é necessário ser criativo e original.

### 2.3. UMA NOVA ABORDAGEM DIDÁTICA NO ENSINO DE INGLÊS DO 1º CICLO

Os resultados do estudo analisados na subsecção anterior permitiram perspetivar a EpA como uma abordagem didática potencial e real (no sentido de exequível) adequada aos desafios do século XXI. Isto é, esta abordagem distingue-se das mais tradicionais e integra as mais inovadoras, abraçando as mudanças trazidas por este século. As percepções que os alunos na sua própria linguagem conseguiram transmitir no estudo realizado, bem como os docentes, trouxeram uma nova perspetiva à teoria de Herbert Read. Assim esta subsecção procura definir a EpA no seu plano didático, neste caso na didática das línguas.

A associação da EpA ao ensino das línguas promove o desenvolvimento das competências linguísticas em harmonia com as competências transversais, promovendo uma desierarquização de saberes. Para além disso, fomenta a interdisciplinaridade e o desenvolvimento do sentido estético dos alunos. O plano didático implementado no *focus group 2*, que apresento na página que se segue sob forma de diagrama, é um claro exemplo de como a “EpA no ensino do Inglês no 1º ciclo” pode ser o antídoto para a Educação no séc. XXI. Este plano didático resultou da intersecção dos vários percursos de investigação no plano didático: planificações trimestrais, planos de aula, trabalhos de alunos, articulação curricular com os professores titulares de turma e de música, recursos e materiais utilizados, registos das aulas observadas e percepções dos alunos. O esquema da figura 6 representa de uma forma sucinta como se constrói esta nova abordagem didática.

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

### CONCLUSÕES

Os dados retirados deste estudo colocaram a arte num patamar acima das outras áreas de saber, por acompanhar mais de perto a revolução social, científica, filosófica e tecnológica. É neste sentido que a EpA ganha enfoque e passa a perceber-se a sua importância na educação do séc. XXI, porque mais do que ensinar um domínio da arte é importante crescer com ela. Herbert Read foi o pai desta nova abordagem, mas faltava-lhe a concretização didática e este estudo encontrou no ensino de Inglês precoce o ponto de partida para a sua construção no plano pedagógico. No seguimento destas considerações finais, a análise dos resultados obtidos dos *focus groups 1* e *2* veio asseverar que a EpA na didática das línguas não é apenas uma potencialidade, mas uma realidade. É concretizável no seu plano didático e produz mudanças positivas no processo de ensino aprendizagem.

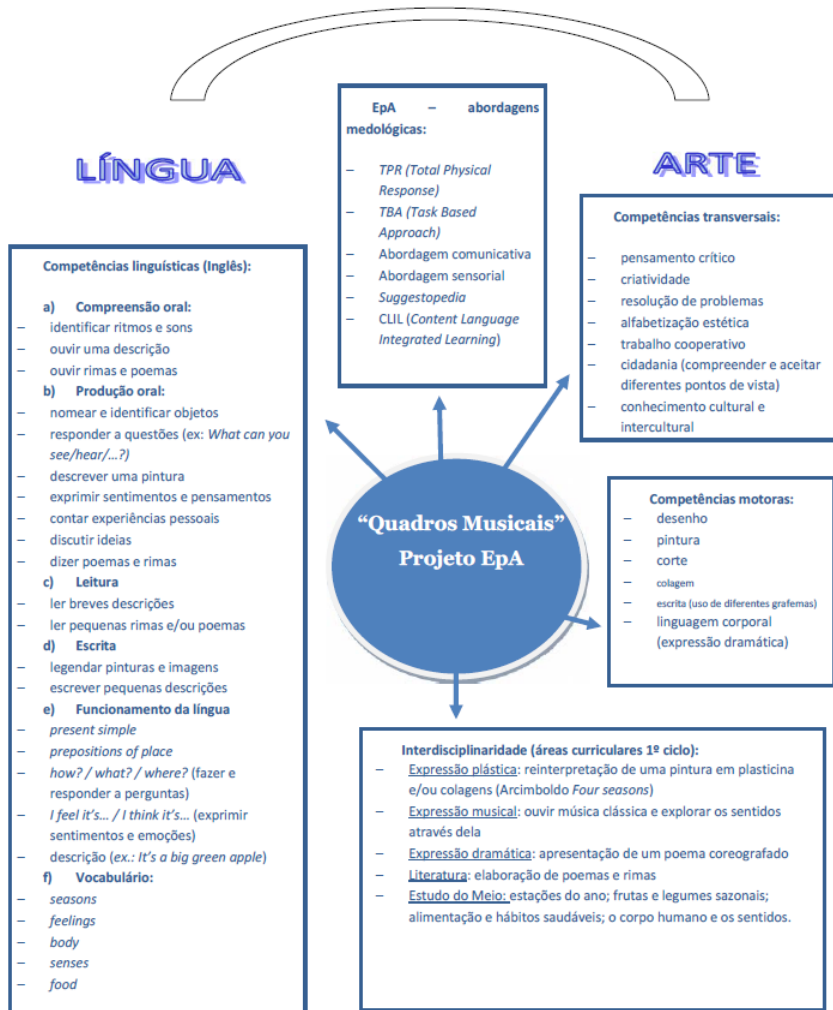


Figura 6 - Plano didático do projeto EpA “Quadros Musicais”

Contudo, este estudo é redutor na sua aplicação e o meu desejo é que ele contagie e fomenta a discussão e a mudança em vários setores da Educação, sobretudo o da política educativa, promovendo a desierarquização de saberes e a interdisciplinaridade. Espero que este estudo possa representar um motivo inspirador de mudança e suscite um novo antídoto para que a Educação renasça com sentido(s).



## REFERÊNCIAS

- Asher, J. (1966). "The Learning Strategy of the Total Physical Response: a Review". *The Modern Language Journal*. v50 n2, pp79-84.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuu! - El papel de las artes en la educación, Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Canha, M. (2013). *Colaboração em Didática - Utopia, Desencanto e Possibilidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Collinson, V.; Kozina, E.; Lin, Y.; Ling, L.; Matheson, I.; Newcombe, L. e Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, vol. 32, nº1: 3-19
- Damáso, A. (1995). *O Erro de Descartes - Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- European Commission (2015). *Education and Training 2020: Highlights from the Working Groups*. Recuperado a 5 de agosto, 2016, de [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/2014-2015/group-highlights\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/2014-2015/group-highlights_en.pdf) .
- Ferraz, A., & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), pp. 421-431. Recuperado a 5 de agosto, 2016, de <http://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Iturra, R. (1986). Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In SILVA, A. S. et al. (1986) *Metodologia das ciências sociais*, cap. VI, 16ª edição (2014), Porto: Afrontamento.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to Language*. Harvard University Press. pp. 1-9 e 211-225
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. *The Modern Language Journal* (Vol. 67). Recuperado a 5 de agosto, 2016, de <http://doi.org/10.2307/328293>
- ONU (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- ONU (1989). Convenção para os Direitos das Crianças.
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70 (Obra original publicada em 1943).
- Robinson, K. (2006). How schools kill creativity. [TED Talks]
- Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora (Obra original publicada em 2009)
- UNESCO (2006). Road Map for Arts Education. Century, The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st, (Março), pp 6-9.
- UNESCO publication. (2014). Toward Universal Learning Report. *Igarss 2014*, (1), pp 1-5. Recuperado a 5 de agosto, 2016, de <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Vygotsky, L. (2012). Imaginação e Criatividade na Infância - Ensaio de Psicologia. Lisboa: Dinalivro (Obra original publicada em 1930).