

O Pensar e o Fazer Artísticos na Formação de Professores

Maria do Céu Melo

**Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia, Portugal**

Resumo

Este texto apresenta um estudo de caso desenvolvido no ano lectivo de 2002/2003, no âmbito do projecto "Transformar a pedagogia na universidade: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem". O seu objecto foi o princípio pedagógico da Reflexividade. Os objectivos do estudo foram identificar os domínios privilegiados nos registos reflexivos das professoras e confirmar se a reflexividade sobre a vivência artística foi um princípio gerador de uma prática pedagógica significativa e inovadora. As alunas foram professoras inscritas no Mestrado em Educação/ áreas Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês e em Ensino da História na Universidade do Minho.

Palavras-chave: pedagogia; universidade; artes; professoras; Inglês; História.

Abstract

This text presents a case study developed in 2002/2003 within the project "Transforming pedagogy at university: experiences of research into teaching and learning". Its object was the pedagogical principle of Reflectivity. The purpose of the study was to identify the domains privileged by teachers on reflective written records and to confirm the influence of reflection on artistic activities towards the implementation of meaningful and innovative pedagogical practices. The study was done with teachers enrolled in a Master's course on Pedagogical Supervision in the teaching of English and History at the University of Minho.

Key-words: pedagogy; university; arts; teachers; English; History.

Introdução

Este estudo de caso foi desenvolvido no âmbito do projecto de investigação *Transformar a pedagogia na universidade: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem* (v. 1º texto de Vieira nesta colectânea). O seu contexto de implementação foi o curso de Mestrado em Educação em Supervisão Pedagógica da Universidade do Minho, no âmbito de um Seminário sobre as expressões artísticas na formação de professores (Opção em Educação /Psicologia), desenvolvido no 2º semestre do ano lectivo de 2002-2003. Inscreveram-se no Seminário oito alunas de Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês e duas de Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Aquele contemplou quinze sessões semanais de duas horas. Pela natureza do seu objecto, as aulas integraram momentos de natureza prática e teórica. Todas as professoras inscritas são professoras dos Ensino Básico (2º e 3º ciclos) e Secundário.

O seminário partiu do pressuposto de que as expressões artísticas, enquanto estratégias de aprendizagem, não tinham sido estudadas na formação inicial das professoras, podendo assim ser um objecto relevante a oferecer neste momento de formação mais especializada. Considerando o público específico, professoras em serviço, entendi também que seria possível confirmar a sua relevância e a viabilidade no quotidiano real da sala de aula. Daí que este seminário tenha contemplado a implementação de experiências pedagógicas.

A decisão de desenvolver este seminário de natureza artística baseou-se no facto de ter sido durante muitos anos professora de Expressão Dramática em cursos de Formação de Professores de 1º ciclo (Ensino Primário), e investigadora na área da Educação Artística. Já como professora da disciplina de Metodologia do Ensino da História da Licenciatura em Ensino da História, que forma professores para o Ensino Básico (2º e 3º ciclos) e Secundário, introduzi nela a presença das expressões artísticas, nomeadamente a Expressão Dramática, a Expressão Musical e a Expressão Visual.

A presença das expressões artísticas no quotidiano da sala de aula pode ter duas funções específicas: como objectos de aprendizagem e como estratégias de aprendizagem. Os estudos que tenho vindo a realizar tomaram diferentes intencionalidades pedagógicas, interessando-me aqui aqueles que explicitamente se relacionam com os saberes e competências que as professoras que participaram neste estudo podem mobilizar e que podem ser vistos como fundadores das minhas intenções e práticas (v. Quadro 1).

Em todos esses estudos, foi possível concluir da comunalidade de saberes e de competências entre vários saberes curriculares e da eficácia de utilizar as expressões artísticas como estratégias de aprendizagem. Alguns deles centralizaram-se na exploração das expressões artísticas na sua especificidade disciplinar, outros desenvolveram situações em que elas assumem um papel estratégico, e finalmente outros são enquadrados numa abordagem de integração curricular. Os estudos permitem também valorizar o papel das expressões artísticas como catalizadoras do desenvolvimento pessoal e relacional, já que a maior parte das experiências artísticas desencadeadas adoptaram a opção pela criação colectiva. Finalmente, os estudos contemplaram a dimensão da fruição estética, pensada

como essencial ao desenvolvimento de competências de reflexão do fazer artístico que permitirão a criação de públicos críticos.

Temáticas dos estudos	Saberes / Disciplinas	Referências
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criação de textos dramáticos: escrita, performance, escrita ▪ Passagem a texto teatral 	Português Expressão Dramática	Melo e Coutinho, 2003
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criação de textos dramáticos a partir de textos em prosa ▪ Passagem a texto teatral 	Português Expressão Dramática	Melo, 2001a, 2002b; 2003c
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e interpretação de textos ▪ Indutores de aprendizagens pontuais de várias linguagens artísticas 	Português Expressão Dramática Expressão Musical Expressão Visual e Plástica	Melo, 1996, 1999
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e interpretação de textos ▪ Textos como indutores de aprendizagem de outros saberes disciplinares 	Português Expressão Dramática Expressão Musical Expressão Visual e Plástica Ciências, História, Matemática	Melo, 1998a
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação de imagens ▪ Contextualização: autoria, técnicas ▪ Imagens como indutores de novos textos verbais, icônicos, sonoros, etc. 	Português Expressão Dramática Expressão Musical Expressão Visual e Plástica Ciências, História, Matemática	Melo, 1995, 1999; Lopes e Melo, 2002
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploração da palavra: qualidades sonoras e musicais ▪ Leitura e interpretação expressiva 	Português Expressão Dramática Expressão Musical	Antunes e Melo, 2000; Melo, 1999, 2000b, 2001a
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção de narrativas escritas, desenhos, cartazes, etc. ▪ Reconstrução cênica de situações históricas ▪ Interpretação de obras de arte musicais, plásticas, literárias, etc. 	Português Expressão Dramática Expressão Musical Expressão Visual e Plástica História	Melo e Lopes, 2004; Melo, 2003b, 2003c, 2003d

Quadro 1

Estudos realizados sobre a presença das várias expressões artísticas no cotidiano da sala de aula

De todas as expressões, reconheço que a Expressão Dramática é aquela que mais se adequa a ser utilizada na aprendizagem das Línguas, pois a sua natureza baseia-se no uso do discurso verbal. Os estudos referidos foram feitos pensando na língua portuguesa, mas são passíveis de ser adaptados para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

São estes, pois, os contextos experiencial e investigativo que nortearam a proposta deste Seminário no curso de Mestrado, que se tornou também ele o contexto do meu estudo de caso.

Este seminário assumiu também alguns pressupostos sobre a educação artística, mesmo que neste estudo, ela assumia apenas a dimensão estratégica em prol da aprendizagem de outros saberes.

- A educação artística proporciona espaços e tempos onde se constroem vários tipos de literacia, em paralelo ao desenvolvimento da intuição, do raciocínio, da imaginação e

destrezas em formas únicas de expressão e comunicação (Best, 1996);

- A educação artística baseia-se na experiência directa dos sentidos, legitimando-os como fonte de conhecimento. O seu objectivo é relacionar a pessoa e a experiência directamente, construindo conexões entre o verbal e o não verbal, entre o que é estritamente lógico e o emocional (Eisner, 1972; Barbosa, 1995);

- A educação artística permite não apenas a compreensão e aceitação da ambiguidade e da subjectividade como seus conceitos-chave, mas valoriza como a conceito medular a dimensão real e tangível da experiência e do trabalho (processo de criação);

- A educação artística promove a aprendizagem da empatia com outros modos de pensar, trabalhar e expressar, podendo ser considerada como uma espaço de exercício da tolerância e de cidadania;

- A educação artística contempla a aquisição de quadros conceptuais e procedimentais necessários à compreensão das experiências humanas do passado e do presente, equacionando historicamente a diversidade das culturas (urbanas, rurais, populares e de elites) (Adorno, 1964);

- A educação artística permite reconhecer a interdependência causal e explicativa da criação artística no mundo mais amplo das ideias e das acções sociais, políticas e económicas.

1. Objecto e Objectivos do Estudo de Caso: a Reflexividade

Este estudo privilegiou como objecto a *reflexividade*, um dos princípios pedagógicos definidos na equipa deste modo: *A acção pedagógica promove o pensamento divergente e o espírito crítico, integrando uma reflexão crítica sobre os seus pressupostos e finalidades, os conteúdos, a metodologia seguida, os parâmetros e os métodos de avaliação, os processos/percursos de aprendizagem, o papel das disciplinas no currículo e a relação deste com a realidade sócio-profissional.*

Os objectivos do estudo foram:

- Identificar os domínios privilegiados nos actos reflexivos das professoras e
- Confirmar se a reflexividade sobre a vivência artística foi um princípio gerador de uma prática pedagógica significativa e inovadora no seminário e nas escolas.

As fontes de informação foram os diários das professoras, o portfolio grupal e os relatórios das experiências pedagógicas implementadas nas escolas em que as Expressões Artísticas foram contempladas como estratégia de aprendizagem de saberes / competências das disciplinas leccionadas. Estas fontes assumiram também o papel de estratégias de formação e tiveram como objectivo primacial proporcionar às professoras um espaço para a explicitação da reflexão sobre a especificidade do objecto e do processo de criação artística, e os seus papéis e funções na aprendizagem das disciplinas específicas em

contexto escolar, neste caso Inglês e História.

O princípio da reflexividade na prática pedagógica foi já objecto de estudo de professores-investigadores afectos à educação artística (Melo, Kowalski e Lopes, 2001; Melo, 2001b), sendo defendido como eixo estrutural não só da prática lectiva artística como da sua aprendizagem e prática. Esta centralidade não só permite uma aprendizagem mais relevante, mas também se torna uma das fontes decisórias das opções didácticas dos professores. Para além da contemplação de uma intencionalidade prévia decorrente do programa e dos objectivos das disciplinas e da necessidade de os cumprir, o conhecimento reflexivo dos alunos passará a ser incluído como conteúdo substantivo desse mesmo programa.

Assim, para além dos conteúdos específicos adstritos à aquisição de saberes e competências das disciplinas específicas (Inglês e História), enquanto domínios com fronteiras e saberes epistemologicamente definidos, serão também valorizados os conhecimentos sobre o quê, quando, como e porquê os alunos escolhem uma determinada narrativa nas suas obras artísticas, como negociam os sentidos, como escolhem esta ou aquela linguagem artística, como distribuem os papéis, etc. Necessário será reflectir sobre as comunalidades existentes entre os saberes e competências que as várias expressões artísticas mobilizam e os saberes e competências das disciplinas, e como ambos se podem operacionalizar em práticas pedagógicas.

A reflexão sobre a vivência artística deve preocupar-se com o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos (os professores e os alunos) de criarem, diversificarem e aprofundarem os sentidos, possibilitando que ambos adquiram competências necessárias à construção desses sentidos através da variedade de linguagens que podem usar (Melo, 2003c; 2003d). Para que a reflexão artística possa cumprir esta finalidade, Funch (2000) considera que ela não deve limitar-se a focalizar os aspectos externos, o observável, mas também o vivido pessoal, apesar de reconhecer a exigência de um tempo maior para essa abrangência. A contemplação do privado valoriza "as percepções, ideias e associações, algumas das quais podem estar mais ou menos relacionadas com o trabalho artístico, mas que são relevantes para a pessoa como um processo de usar os seus próprios recursos cognitivos e conhecimentos" (op. cit., p.118). Esta atribuição de relevância à autoria e ao idiossincrático, se transportada para o contexto educativo, significa a co-responsabilização dos alunos e professores pela construção do saber, condição para uma aprendizagem significativa e transformadora.

Leontiev (2000), ao analisar descrições livres de sujeitos sobre livros, pinturas e peças de teatro, propõe uma sistematização de tipos de enunciados reflexivos. Adoptei aqueles (Melo, 2003c) que podem ser encontradas também em diários e portfolios construídos por professores ou alunos em situação de formação artística, como é o caso do estudo de caso implementado, onde se vivenciaram simultaneamente situações de fruição e de criação artística predominantemente de teor musical e teatral. Esta sistematização norteará a análise dos registos reflexivos das professoras (v. Quadro 2).

A tipologia dos enunciados reflexivos poderá depender das intenções e necessidades do professor e dos alunos ao serem confrontados com a tarefa de criação e/ou fruição estética,

ou do tipo de conhecimento que cada um destes sujeitos tem sobre as linguagens artísticas convocadas. À medida que o grau de conhecimento se sofisticava, os objectos contemplados pelos actos reflexivos tendem a tornar-se mais específicos, apresentando um discurso mais discriminativo, e onde as explicações e os juízos de valor a ele associados se tornam mais fundamentados e contextualizados.

A prática reflexiva em artes exige uma procura do Eu, tentando compreender os modos como interagimos com os media artísticos, como o Eu interage com os outros no caso de criações colectivas e/ ou performativas, e como estes nos interpretam nos processos de fruição das nossas obras. Haverá, pois, que contemplar estas dimensões, expressas se possível, num protocolo que norteie as práticas dos professores e dos alunos, protocolo que esteve presente simultaneamente como promotor e configurador da reflexividade das professoras envolvidas neste estudo de caso (v. Quadro 3).

Natureza	Descritores
<i>Expressão</i>	Este tipo contempla enunciados que expressam os sentimentos, emoções experimentados ao fruir, e/ ou ao longo da construção de obras/performances, realizadas individualmente ou em grupo. Descrevem o impacto exercido pela obra no sujeito que reflecte e/ou em outros elementos do grupo. A origem destes enunciados é o sujeito, podendo ocorrer uma variada distanciação (autonomia) entre aquilo que a obra apresenta materialmente, aquilo que é sentido e o que é partilhado.
<i>Narração</i>	Este tipo contempla enunciados que descrevem as acções ocorridas durante o processo de criação da obra, ou da contemplação da obra. Eles podem adoptar uma focalização fragmentada ou meramente enumerativa, assumindo-se como uma 'história' que o sujeito cria a partir de elementos por si considerados como relevantes, e/ ou como suficientes para a reconstrução da obra criada ou fruída.
<i>Análise</i>	Este tipo contempla enunciados que apresentam reflexões sobre aspectos específicos da obra, focalizando apenas algumas das suas dimensões. Para a sua formulação é utilizada já uma estrutura instrumental, construída a partir da eleição de elementos adstritos a esta ou aquela linguagem artística, como por exemplo, o conteúdo narrativo da obra, a afinação, a expressividade, a contracena, a encenação, etc.
<i>Interpretação</i>	Este tipo contempla enunciados que estabelecem relações entre as ideias, sentimentos e emoções que a obra desencadeia (ou que se desejou que apresentasse), e as questões do quotidiano pessoal, profissional ou social dos criadores, sejam eles outrem ou os próprios sujeitos. Contemplam a interpretação das metáforas e símbolos a que a obra e seus criadores recorreram, assim como a consciencialização da provisoriedade da reflexão, pois reconhecem que cada obra ou a reflexão que se realiza sobre ela é sempre um acto determinado por circunstâncias contextuais datáveis (pessoais, sociais e conceptuais).
<i>Contextualização</i>	Este tipo contempla enunciados que enquadram as obras no seu contexto cultural, histórico, profissional e artístico, explicitando os modos como a historicidade (pessoal, grupal, social) determina a criação da obra e/ ou a sua fruição. Estão presentes as semelhanças e/ ou as diferenças entre o mundo do fruidor e o do criador ou criadores. A capacidade de empatia histórica é condição norteadora desta reflexão.

Quadro 2 - Tipos de enunciados reflexivos sobre a criação e a fruição artísticas

Professor	Aluno
Compromete-se na compreensão do pensamento artístico dos seus alunos, demonstrando empatia com estes.	Clarifica a intenção e o objecto da sua criação e reflexão.
Valoriza o pensamento artístico dos seus alunos.	Exprime segurança na expressão dos seus sentimentos, opiniões, inquietações, etc.
Fica atento à dinâmica da reflexão, de modo a que ela não se torne numa conversa formal e superficial, composta de juízos de valor estereotipados, ou de mera expressão de gosto pessoal.	Disponibiliza-se para tomar a iniciativa na expressão das suas opiniões e / ou questionar os colegas e o professor, sejam elas de concordância ou de discordância.
Apoia a expressão dos alunos sobre a vivência artística, a obra, problemas, etc., através de perguntas desconstrutivas.	Disponibiliza-se para aceitar as opiniões e os julgamentos dos outros, professores e seus pares, sem se sentir desvalorizado.
Partilha as suas opiniões com os alunos, evitando julgamentos desmotivadores ou baseados apenas em aspectos externos ou técnicos.	Não cria nem se envolve em situações de competição.
Identifica a aprendizagem dos alunos em dimensões não visíveis na materialidade das obras ou performances.	Consciencializa-se de que o conhecimento permite o desenvolvimento e sofisticação da sua prática artística.
Valoriza as fontes de informação necessárias à tomada de decisões didácticas futuras sejam elas referentes a cada indivíduo ou generalizáveis ao grupo.	Compreende que a partilha e a avaliação do conhecimento pelo professor e pelos seus pares permitem a procura de novas e específicas aprendizagens.
Valoriza as fontes de informação necessárias para uma gestão equilibrada do currículo oficial e do currículo 'individual' que cada par (professor / aluno) deve ir desenhando ao longo do ano.	Reconhece a noção da autoria, o que implica a responsabilização pela sua obra e/ ou pela obra colectiva.
Promove a co-responsabilização dos alunos pela aprendizagem e sua avaliação.	Compromete-se na avaliação da sua aprendizagem e nas dos seus pares.

Quadro 3 - Protocolo reflexivo dos professores e dos alunos sobre a vivência artística

2. Descrição das Estratégias de Formação / Investigação

O Seminário teve como objectivo principal proporcionar às professoras uma reflexão sobre a especificidade do objecto e do processo de criação artística e os seus papéis e funções no contexto escolar. A operacionalização deste objectivo passou pela sensibilização para o valor e viabilidade da presença das artes como estratégias de aprendizagem de algumas competências adstritas às suas disciplinas específicas, ou seja, Inglês e História. Esta viabilidade substancializou-se na implementação de experiências desenvolvidas nas escolas e na reflexão conjunta das professoras e alunos sobre a validade

das expressões artísticas como estratégias de aprendizagem. As aulas deste seminário organizaram-se como espaços onde existiram os seguintes tipos de momentos:

A. Representações e expectativas iniciais

O seminário iniciou-se com a apresentação e preenchimento do questionário "O que penso O que espero O que quero", que teve como objectivo fazer um levantamento das ideias prévias das professoras sobre educação artística e das suas expectativas sobre o seminário.

B. Exploração de elementos expressivos e comunicativos das linguagens artísticas

Nestes momentos foram desenvolvidas actividades que se assumiram como propedêuticas, necessárias à criação de obras que acabaram por ocupar a maior parte do tempo disponível da carga horária do seminário (v. Quadro 4).

Saberes	Explorações
O som e a voz	Marionetas Jogo de Espelhos
A palavra	Qualidades do movimento corporal: forma, peso, fluidez, espaço Diálogos: improvisações; trabalho de voz e contracena
O texto	Qualidades da emissão da voz Audição de interpretações por João de Villaret e Mário Viegas; Leitura e interpretação de textos trazidos de casa

Quadro 4 - Elementos expressivos e comunicativos das linguagens artísticas

Essas actividades versaram o trabalho do corpo como instrumento expressivo e comunicativo medular ao trabalho dramático, provocando não apenas uma disponibilidade para o uso deste médium, mas também para criar uma certa cumplicidade no grupo. O trabalho da voz versou a vivência das qualidades do som e técnicas da emissão da voz. A exploração da ritmicidade e da melodização do som e da palavra contribui para a compreensão dos processos da dinâmica, do fraseamento e da interpretação oral. Estas explorações adoptaram o formato de pequenas improvisações, onde os contextos da acção e os diálogos não foram sujeitos a planeamentos prévios. O trabalho específico centrado na leitura serviu para a compreensão do processo interpretativo que subjaz a qualquer leitura independentemente do género textual escolhido. Estas explorações foram realizadas em

várias aulas, nomeadamente em algumas dedicadas também e preferencialmente à criação de obras.

C. Criação de obras/performances artísticas

Estes momentos foram dedicados à criação de obras/performances artísticas, adoptando indutores, metodologias e técnicas artísticas passíveis de serem implementadas pelas professoras e pelos seus alunos. A criação destas obras tentaram corresponder aos domínios performativos que as professoras tinham expresso no inquérito inicial como interessantes e necessários à sua formação (v. Quadro 5).

Saberes	Actividades
Criação artística (desenho, registo, ensaio e apresentação)	Os Relógios de Vinicius de Moraes: encenação e coreografia Tabuleiro de palavras: prosódia musical e escrita de partituras Um Reencontro: do texto prosa ao texto teatral; escrita, encenação e contracena

Quadro 5 - Criação de obras performativas

A primeira consistiu na representação performativa do poema *Relógios* de Vinicius de Moraes, mobilizando não apenas o corpo e o espaço, mas também a interpretação expressiva dos versos, realçando sonora, corporal e musicalmente o seu conteúdo. Ao trabalho de prosódia foi acrescentado o trabalho coreográfico e cénico que este tipo de performance mobilizou. As obras foram apresentadas e avaliadas.

A segunda, *O Tabuleiro de Palavras*, consistiu na exploração da sonoridade de um conjunto de palavras, criando-se em primeiro lugar uma partitura que explicitasse essa musicalidade, que foi depois executada sonoramente. A escrita dessa partitura foi feita recorrendo a elementos e símbolos gráficos (notação musical) que correspondessem às várias qualidades do som: a intensidade, a altura, o timbre das fontes sonoras (vozes e instrumentos simples), o ritmo e a melodia. As professoras decidiram quais as palavras a escolher, tendo em consideração por um lado os seus conhecimentos de fonética (características sonoras das vogais e consoantes) e, por outro, o tema gerador dessas palavras (1. Guerra no Iraque e 2. Supervisão). As performances foram apresentadas, gravadas e avaliadas.

A terceira foi dedicada à vivência de um processo de criação teatral, a partir do tema: *Um Reencontro*. As alunas construíram um texto em prosa, que foi passado a texto dramático, e finalmente a texto teatral. Este processo adoptou uma metodologia retro - alimentadora, pois à medida que os diálogos iam sendo escritos, foram testados performativamente, provocando a sua reescrita. O mesmo aconteceu na fase da

teatralização. Esta opção foi determinada intencionalmente pela recusa de usar um texto de um dramaturgo, colocando-se assim as professoras no papel de autoras. De seguida, o processo de teatralização foi desenvolvido, tendo as professoras mobilizado os conhecimentos adquiridos sobre o processo de encenação e do desenho do tráfico de cena. Por limitações de tempo, a contracena (interpretação dos actores) não foi sujeita a um trabalho aprofundado, apesar das professoras terem contemplado, mais tarde, essa dimensão nas suas avaliações pós-representação e nos seus diários.

D. Experiência pedagógica interdisciplinar

Este momento foi dedicado ao desenho de uma experiência pedagógica interdisciplinar, a partir do tema histórico *A Bomba de Hiroxima*. Esse desenho tinha como condição a sua viabilidade prática em aulas de Inglês e de História, convocando o uso das expressões artísticas, nomeadamente, a música, a poesia, a literatura e a expressão plástica (v. Quadro 6).

Saberes	Actividades
Interdisciplinaridade Produção de um projecto integrado (Música, Artes Visuais, Expressão Dramática, Inglês e História)	Plano integrado a partir do tema: <i>A bomba de Hiroxima</i> .

Quadro 6 - Projecto interdisciplinar

Pretendia-se com este momento colocar as professoras perante o desafio de criar um trabalho colaborativo passível de ser implementado nas suas aulas, mobilizando também professores de outras disciplinas. A escolha foi determinada pela necessidade de encontrar um tema que pudesse interessar a todo o grupo, nomeadamente pela sua articulação com os conteúdos programáticos das disciplinas de História e de Inglês.

E. Implementação de experiências pedagógicas

O seminário promoveu também a implementação de experiências pedagógicas, onde as professoras planearam acções e instrumentos conducentes à criação de momentos de meta-compreensão processual e de avaliação de aprendizagens específicas das diferentes disciplinas, e da criação e fruição estético-artística. Estas experiências pedagógicas foram implementadas pelas professoras nas suas escolas, organizando-se em grupos ou individualmente conforme os constrangimentos pessoais ou institucionais existentes. Foram implementadas quatro experiências em aulas de Inglês e uma experiência numa aula de História (v. Quadro 7).

Saberes	Experiências
Implementação e reflexão de trajectos integrados: metodologias e instrumentos de reflexão (professoras e alunos)	<p>Inglês</p> <p>1- Jogo dramático: leitura extensiva de um conto ("Names") (Prof. AM)</p> <p>2- Improvisação: oralidade (Family) (Prof. CM)</p> <p>3- Tabuleiro de palavras: vocabulário (Fashion) (Profs. IM, MJ)</p> <p>4- Tabuleiro de palavras: vocabulário (Sports) (Profs. LV, MS, NM, SA)</p> <p>História</p> <p>5- Tabuleiro de palavras: Tratamento de fontes históricas (Pregões na Roma Antiga) (Profs. AF, CD)</p>

Quadro7 - Experiências pedagógicas

F. Avaliação do trabalho desenvolvido no Seminário

Este momento consubstanciou-se no preenchimento de um questionário que pretendia avaliar o trabalho realizado durante o seminário. Os seus itens abrangeram quatro domínios que enformaram toda a actividade do seminário e as questões subjacentes a este estudo de caso: 1. A vivência artística, 2. As expressões artísticas e a aprendizagem de outros saberes, 3. Os espaços de reflexão e 4. Apreciação Global. Para a manifestação das suas opiniões, foi proposto o uso de uma escala de concordância e outra de atribuição de relevância (v. Anexo 1).

3. Reflexões sobre os Registos Reflexivos

De forma a partilhar algumas das evidências da análise dos registos reflexivos das professoras, esta secção vai ser organizada de acordo com os momentos atrás descritos (v. Quadro 8), mobilizando as categorias de análise de registos reflexivos apresentadas no Quadro 2. Não serão contemplados o diário da investigadora e os registos das observações interpares, fontes que serão, no entanto, contempladas como geradoras de algumas palavras finais. Por limitação de espaço, este texto não apresentará exemplos das reflexões das professoras envolvidas (v. Vieira et al, 2004).

Fontes de informação	Informação	Estratégias de formação
1. Questionário inicial: "O que penso O que espero O que quero"	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ideias sobre a educação artística, a criação artística; experiências artísticas prévias ▪ Expectativas específicas para o seminário 	Identificação de representações e expectativas iniciais
2. Diário das professoras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensão pessoal: sentimentos, sensações... ▪ Dimensão relacional: gestão, lideranças; composição e o número de elementos no grupo; papel da professora; ▪ Dimensão artística: exploração das propostas de trabalho; sequência; temporização, escolhas artísticas e técnicas; juízos... 	<p>Explorações pontuais de elementos expressivos e comunicativos das linguagens artísticas</p> <p>Criação de obras performativas</p> <p>Projecto interdisciplinar</p>
3. Portfolio de grupo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evidências do trabalho realizado nas aulas: ▪ Reflexões realizadas na sala de aula ▪ Scripts dos trabalhos de criação dos grupos: partituras, textos, registos cénicos, coreográficos, etc. 	<p>Explorações pontuais de elementos expressivos e comunicativos das linguagens artísticas</p> <p>Criação de obras performativas</p> <p>Projecto interdisciplinar</p>
4. Relatório das experiências pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objectivos, competências, estratégias, materiais, instrumentos de reflexão e avaliação da professora e dos alunos envolvidos 	Experiências pedagógicas
5. Questionário Final	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opiniões sobre a vivência artística, as expressões artísticas e a aprendizagem de outros saberes disciplinares, os espaços de reflexão 	Avaliação do trabalho desenvolvido no Seminário

Quadro 8

Fontes de informação dos enunciados reflexivos nas várias estratégias de formação/ investigação

3.1. Representações e expectativas iniciais

O questionário "O que penso O que espero O que quero" teve como objectivo fazer um levantamento das ideias prévias das professoras sobre educação artística e das suas expectativas para o seminário. Os seus resultados foram partilhados e discutidos por todas, possibilitando a tomada de decisões sobre as estratégias a privilegiar nas aulas, mas também um momento de reflexão sobre a natureza da educação artística e sobre a criação artística

(v. Quadro 9).

Questões	Respostas
1. <i>A educação artística tem como objetivo (s) ...</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A educação artística é um espaço que permite desenvolver competências específicas de expressão e comunicação. ▪ A educação artística é considerada importante para o processo de comunicação pedagógica das professoras e dos alunos. ▪ As expressões artísticas são meios de explicitação de emoções e sentimentos. ▪ A prática artística apresenta uma disciplina de trabalho mais livre do que aquela que conforma o quotidiano das professoras. ▪ A educação artística desenvolve competências relacionadas com a fruição estética, necessárias a qualquer cidadão quando aprecia as obras artísticas que o mundo cultural lhe oferece.
2. <i>Um processo de criação artística é ...</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A criação é um processo interior que se alimenta de ideias e intenções, pertença da intimidade e da idiossincrasia individual dos criadores. ▪ A criação artística é um trabalho.
3. <i>Que experiências artísticas já vivenciou?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As experiências prévias das professoras evidenciavam a integração das expressões artísticas no contexto pedagógico. ▪ Algumas professoras tinham alguma formação artística específica.
4. <i>O que espera deste seminário?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma formação que melhore a prestação pedagógica das professoras e a aprendizagem dos seus alunos. ▪ Uma formação que desenvolva as competências de comunicação das professoras. ▪ Vivenciar um prazer lúdico.
5. <i>Que aspecto ou actividades específicas gostaria de experimentar?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades do domínio da Expressão Dramática, e especificamente as que se referem ao trabalho da enunciação da palavra, e do texto dramático e teatral.

Quadro 9 - Inquérito "O que penso O que espero O que desejo"

A discussão das respostas produziu algumas generalizações sobre a educação artística e a criação artística:

- A apreciação das obras é um domínio simultaneamente emocional e cognitivo.
- A educação artística permite o desenvolvimento da inteligência emocional, ou seja, aprender a gerir as percepções e as emoções em situações de conflito relacional ou cognitivo e/ou em situações específicas de criação artística, sejam elas privadas ou colectivas.
- A criação é um processo contínuo com avanços e recuos, pausas, onde existe prazer e dor, às vezes reais.
- Ao longo do processo de criação, muitas aprendizagens prévias são convocadas, sejam elas de origem artística ou vindas de outras disciplinas.

Estas generalizações permitiram criar um quadro conceptual, facilitador não apenas do uso de uma linguagem comum, mas também da clarificação de pressupostos orientadores

das práticas pedagógicas vividas no seminário e nos contextos escolares das professoras.

3.2 Explorações pontuais de elementos expressivos e comunicativos das linguagens artísticas

Os enunciados que versam sobre as linguagens artísticas são predominantemente de natureza expressiva e analítica. Nos seus diários, as professoras privilegiaram a expressão dos seus sentimentos e emoções, não se esquecendo de reflectir sobre alguns aspectos específicos de natureza artística da actividade. É de salientar que algumas professoras apresentam também alguns enunciados interpretativos, onde estabelecem relações entre o vivido e situações do seu quotidiano pessoal e profissional. Algumas professoras fixaram-se na narração de alguns saberes artísticos específicos, nomeadamente naqueles que consideraram relevantes para a sua prática pedagógica. Assim, quando falaram das improvisações dramáticas, registam aspectos passíveis de serem transpostos para a sala de aula.

Tentando sintetizar, os enunciados reflexivos das professoras sobre estas estratégias preocuparam-se predominantemente em isolar os saberes e as competências artísticas que elas promoviam, sendo possível detectar-se uma constante preocupação em reflectir sobre a adequabilidade ou viabilidade das mesmas nas suas práticas lectivas. A presença nos seus discursos desta forte componente de transversalidade já tinha sido manifesta nas respostas ao questionário inicial. Aliás, nos momentos de reflexão ocorridos após cada exploração e no final de cada aula, ela foi também a tónica dominante.

3.3 Criação de obras performativas

A primeira criação de uma obra performativa teve como ponto de partida a poesia *Os Relógios* de Vinicius de Moraes. O portfolio das alunas sobre esta criação forneceu enunciados reflexivos do tipo narrativo, descrevendo as acções ocorridas durante o processo de criação da obra, adoptando uma escrita enumerativa, assumindo-se como uma “história” que o sujeito cria a partir de elementos por si considerados como relevantes e/ou suficientes para a reconstrução da obra criada ou fruída. Já nos diários, esta criação foi objecto de reflexões de natureza analítica, apresentando aspectos específicos da sua estrutura. Os enunciados centram-se por vezes nos problemas encontrados nas explorações pontuais de elementos adstritos a esta ou aquela linguagem artística, ou na justificação de algumas opções artísticas que corporizaram a interpretação propriamente dita do poema. Algumas professoras apresentam nos seus diários algumas reflexões de natureza pessoal, partilhando sentimentos e emoções, ou de natureza crítica, não sendo no entanto dominantes as primeiras. Como será referido mais à frente, as professoras mostraram-se comedidas na partilha dos seus sentimentos.

O segundo trabalho, que intitulámos *Tabuleiro de palavras*, tinha como objectivo a

exploração da prosódia musical e a escrita de partituras usando uma notação gráfica. Foi considerado por quase todas as professoras o mais relevante, como se poderá constatar aquando da análise do inquérito final, sendo também o mais eleito para objecto das experiências pedagógicas levadas a cabo com os seus alunos. Este trabalho foi objecto de reflexões de natureza diversa. Poucas professoras expressaram os sentimentos e as emoções vivenciadas ao longo da criação desta performance, preferindo dedicar-se à formulação de juízos de valor estético e artístico sobre a obra já terminada. Seja nos seus diários, seja no portfolio, as reflexões são predominantemente narrativas, sendo possível reconstruir quase todo o processo de criação da obra. Uma vez mais também, muitos enunciados apresentam a estrutura instrumental do processo de criação, a partir da eleição de elementos adstritos a esta ou aquela linguagem artística, como por exemplo, o conteúdo narrativo do Tabuleiro, a expressividade, a contracena e a encenação. Uma vez mais, e como tónica dominante das suas reflexões, as professoras procuram sempre estabelecer a transferabilidade das propostas vividas para os seus contextos profissionais. Os juízos de natureza técnico-artística estão também mais presentes, indiciando que as professoras possuem já saberes e competências necessários à sua formulação.

O terceiro trabalho, que intitulámos *O Reencontro*, propunha a criação de um texto em prosa, que seria transposto para texto teatral, incluindo a sua encenação e representação. Neste caso, quase todas as professoras salientaram a necessidade de alguns conhecimentos específicos, que em parte foram apenas lembrados pois eram de natureza literária, outros de natureza mais teatral adquiridos durante as aulas, sendo avaliados unanimemente como muito importantes. Esta atribuição fez com que eles estivessem presentes no portfolio do grupo e em todos os diários. A relevância dada a estes saberes técnicos permitiu que os juízos estéticos fossem mais analíticos, não se limitando apenas a generalizações de formulação de gosto ou de prazer, o que demonstra um tipo de reflexividade já contaminado por aqueles. A focalização dada aos aspectos performativos fez com que ocorressem poucos enunciados que se centrassem na (in) viabilidade de aplicar esta experiência no quotidiano das suas salas de aulas. No entanto, este tipo de trabalho tinha sido um dos eleitos no questionário inicial.

3.4 Projecto interdisciplinar

Esta estratégia consistiu no desenho de uma experiência pedagógica a partir do tema histórico *A Bomba de Hiroxima*, que pudesse ser explorada nas aulas de Inglês e de História, convocando também o uso das expressões artísticas.

Os enunciados oriundos dos diários são maioritariamente de natureza narrativa. Algumas professoras analisam a proposta, salientando outros princípios que ela pode (deve) promover, nomeadamente a colaboração interpares e a intencionalidade das opções didácticas. Os dois subgrupos contaram com a colaboração de uma professora de História. Esse facto permitiu que os projectos apresentassem uma real interdisciplinaridade entre os dois saberes em presença: o Inglês e a História. Os dados expressos no portfolio e nos

diários das professoras confirmam a atribuição de relevância a este tipo de projectos no processo de aprendizagem dos seus alunos, mostrando também o reconhecimento da validade das expressões artísticas no quotidiano das suas aulas.

3.5 Relatórios das experiências pedagógicas

A análise dos relatórios destas experiências (v. Quadro 7) procurou identificar quais as dimensões da prática pedagógica que as professoras mais privilegiaram, e quais as que os alunos evidenciaram nos instrumentos de avaliação que preencheram, permitindo assim identificar os objectos eleitos nos vários tipos de registos reflexivos propostos. Neste momento de síntese é possível encontrar neles algumas persistências.

A primeira refere-se à presença de enunciados do tipo expressivo, onde são partilhados os sentimentos e emoções experimentados ao longo da construção de obras /performances realizadas em grupo, e se descreve também o impacto exercido pelas experiências nos alunos. A segunda refere-se à presença de enunciados do tipo narrativo, na descrição das acções ocorridas durante o processo de implementação das experiências. Finalmente, é possível encontrar em todos os relatórios enunciados do tipo analítico, apresentando reflexões sobre aspectos específicos e focalizando apenas algumas das suas dimensões (como a interpretação de textos ou a melodização da leitura).

Considerando a possibilidade da presença de um protocolo reflexivo dos professores e dos alunos sobre a vivência artística que a experiência propunha (v. Quadro 3), muitos dos itens nele proposto não são identificáveis nos relatórios. Este facto decorre da natureza das experiências, que se centraram preponderantemente na aprendizagem de uma disciplina específica, como é detectável no tipo de instrumentos didácticos utilizados. No entanto, verificou-se uma preocupação das professoras em estarem atentas à expressão dos alunos sobre a vivência artística, identificando a sua aprendizagem em dimensões não visíveis na materialidade das performances. A partir das respostas dadas aos instrumentos de avaliação propostos aos alunos e das reflexões das professoras, podemos inferir que os alunos não só exprimiram com segurança os seus sentimentos e opiniões, como se disponibilizaram para aceitar as opiniões e os julgamentos dos outros, professores e seus pares. É possível encontrar respostas dos alunos que indiciam a presença da noção de responsabilização pela obra colectiva.

3.6 Avaliação do trabalho desenvolvido no Seminário

O questionário construído para este fim foi preenchido no final do seminário por nove das dez alunas inscritas (v. questões e respostas no Anexo 1).

No que respeita ao domínio *A vivência artística*, quase todas as alunas afirmaram a sua concordância com os enunciados apresentados. Quatro alunas manifestaram a sua discordância face ao item 6, que contempla o conhecimento mais técnico das linguagens

artísticas e do próprio processo de criação, o que está de acordo com as dificuldades encontradas e explicitadas nos relatórios das experiências pedagógicas. Na atribuição de relevância aos itens (v. dados da coluna da direita no Anexo), houve maior dispersão de respostas. Poder-se-á, no entanto, salientar que os itens mais eleitos foram os relacionados com a natureza mais operativa das actividades expressivas e comunicativas e suas implicações no ensino e aprendizagem das disciplinas específicas (itens 3 e 9). Esta preferência vem confirmar a constatação acima descrita sobre as preocupações com a questão da transferibilidade.

No domínio *As expressões artísticas e a aprendizagem de outros saberes* não ocorreram expressões de discordância face aos itens propostos. O item 15, relativo à construção e implementação de trajectos didácticos, foi aquele com que as alunas mais concordaram totalmente, acompanhado de próximo pelo item 16, que foca a avaliação desses trajectos. Todos os itens deste domínio foram considerados como relevantes pelas alunas. Esta homogeneidade reforça a eleição da dimensão pedagógica nas preocupações das professoras.

Os itens propostos no domínio *Os espaços de reflexão* foram predominantemente aceites pelas alunas, distribuindo-se as respostas entre a concordância e a concordância total. No entanto, os itens referentes ao contributo das reflexões para as experiências pedagógicas realizadas nas escolas (itens 19, 21 e 23) foram objecto de discordância por algumas professoras. De facto, durante as aulas do seminário, este aspecto do trabalho foi, por razões de limitação de tempo, pouco abordado, sendo feito irregularmente em espaços informais de encontro. No entanto, estes itens foram também considerados como relevantes. Esta falha na planificação das aulas do seminário foi colmatada pela presença de uma reflexão cuidada e minuciosa nos relatórios das experiências pedagógicas, feita autonomamente sem a minha colaboração ou intervenção.

O domínio *Apreciação global* colocava às alunas perguntas abertas que sintetizassem a sua opinião sobre o seminário. A pergunta "*O que mais me marcou nesta disciplina? Porquê?*" suscitou respostas diversas. Muitos dos enunciados versaram o ambiente criado nas aulas, definindo-o entre o bem-estar e o prazer vivenciado nas actividades. Algumas alunas referiram a sua adesão e a das colegas às propostas como um factor de "espanto". Este sentimento de surpresa poderá significar que a vivência destas aulas permitiu que as professoras descobrissem nos seus pares características e capacidades pessoais que até então estariam escondidas nos modelos e rotinas de relação interpessoal que os contextos profissionais tendem a formalizar. A maior parte das respostas centraram-se também no carácter inovador das propostas vivenciadas e na sua aplicabilidade nos seus contextos profissionais. Uma aluna afirma ter desenvolvido "A consciência de que é possível fazer coisas diferentes na sala de aula, aproveitando o potencial artístico muitas vezes reprimido pelo percurso escolar".

Na segunda questão, "*De todas as experiências realizadas qual foi a mais relevante? Porquê?*", foi unânime a escolha do Tabuleiro de Palavras. A razão invocada por todas as professoras foi a novidade. De facto, o estudo da musicalidade das palavras e o desafio da construção de uma partitura com uma notação musical diferente da existente na escrita

musical ocidental foram motivos que levaram a esta escolha unânime.

A terceira questão pedia informação sobre “*Que experiências gostaria de experimentar no futuro? Porquê?*”. É interessante verificar que muitas alunas referem que gostariam de aprofundar a proposta do Tabuleiro de Palavras, nomeadamente no sentido de melhorar competências de interpretação musical e a construção das partituras. Uma outra área eleita para um futuro aprofundamento foi a encenação, e mais especificamente, os modos de registo do tráfico de cena e o trabalho da contracena (interpretação dos actores). As justificações dadas centram-se no contributo específico do trabalho teatral para a aprendizagem nas suas disciplinas e/ ou para situações de animação escolar.

Para terminar, neste inquérito havia um espaço para *Outros comentários*. Os enunciados apresentaram opiniões favoráveis sobre a professora responsável do seminário e sobre o ambiente criado nas aulas.

Conclusões

Neste momento final, apresentarei alguns aspectos que considero relevantes e que podem ser lidos como algumas das conclusões mais gerais deste estudo.

O primeiro refere-se a um dos constrangimentos, que foi o tempo. A carga horária diminuta do seminário determinou a eleição de uma tónica mais performativa à disciplina, o que afectou a natureza e o grau de reflexividade das narrativas das professoras. Ficou por determinar se o conhecimento artístico adquirido foi suficiente para a compreensão do fenómeno artístico e para a sua transposição didáctica nos contextos de ensino-aprendizagem das suas disciplinas específicas (Inglês e História). É de realçar que esta limitação foi reconhecida pelas professoras, o que em si mesmo é uma evidência de que a reflexividade oriunda das práticas e das leituras foi um princípio gerador de uma prática pedagógica mais intencional, mesmo apresentando limitações.

Um segundo aspecto refere-se à observação interpares. Apesar desta dimensão não ter estado presente neste texto, cremos ser necessário referi-la. O projecto TPU, onde este estudo de caso se insere, contempla-a como dimensão e prática pedagógicas primazes a uma prática investigativa de natureza colaborativa. A presença de colegas não me criou constrangimentos, o que deriva da minha própria formação artística, que me preparou para a presença de/relação com um público. Há, no entanto, que salientar que a familiaridade e amizade que existe entre mim e os colegas observadores favoreceu a disponibilidade à recepção dos seus registos escritos. Por outro lado, os conhecimentos prévios desses colegas sobre mim permitiram que os seus olhares fossem mais selectivos, já que partilhavam alguns dos meus dilemas profissionais.

Como recomendação, creio que a observação interpares deve eleger dimensões ou mesmo itens de observação transdisciplinares, sendo de abandonar uma observação pouco estruturada. Para tal, necessário será um conhecimento mais aprofundado dos estudos de caso dos colegas, ou aceitar que estes escolham os aspectos que devem ser objecto da nossa observação. Esta focalização promoverá uma maior implicação dos professores-

observadores, possibilitando a criação de uma maior cumplicidade e co-responsabilização entre todos.

A assunção simultânea do papel de professora e investigadora é um dos ganhos deste meu estudo de caso. Reconheceram-se limitações da planificação das práticas de ensino, particularmente no que diz respeito à insuficiência de instrumentos de registos de auto-regulação da docência. Os constrangimentos temporais da disciplina geraram uma atribuição de relevância à dimensão de professora, relegando as tarefas de investigação para o final da leccionação da disciplina. Reconheço que a investigação no ensino será mais frutuosa se adoptar uma prática de retroalimentação quotidiana. Apesar desta opção poder limitar a espontaneidade e a criatividade, ela promoverá uma maior auto-regulação conducente a uma praxis mais coerente e potencialmente mais transformadora.

Referências bibliográficas

- Adorno, T.W. (1964) *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70.
- Antunes, C. & Melo, M. C. (2000) Lá vão a Música e a Palavra de braço dado... Uma experiência artística integrada. *Revista Galego-Portuguesa de Psicolog(x)ia e Educación*, 4, Vol.6, Libro de Actas (II). A. Barca & M. Peralbo (orgs.). V Congresso Galego-Português de Pedagogia, pp. 103-114.
- Barbosa, P. (1995) *Metamorfoses do Real*. Porto: Edições Afrontamento.
- Best, D. (1996). *A Racionalidade do Sentimento. O Papel das Artes na Educação*. Porto: Asa.
- Eisner, E. W. (1972) *Educating Artistic Vision*. New York: MacMillan
- Funch, S. B. (2000) Tipos de apreciação artística e sua aplicação na educação de museu. In Fróis, J. P. (org.) *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas, pp. 109-125.
- Leontiev, D. (2000) Funções da arte e educação estética. In Fróis, J. P. (org.) *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas, pp. 127-145.
- Lopes, J. M. & Melo, M. C. (2003) Narrativas históricas e ficcionais. A fruição estética e os saberes disciplinares. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 8, Vol. 10, Ano 7, pp. 1124-1133 (CDRom anexo à revista).
- Lopes, M. S. P. & Melo, M. C. (2002) Do imaginário do Outro a textos e corpos reais. O Mário Botas e nós. In A. Mesquita (org.) *Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Asa, pp. 221-232.
- Melo, M. C. (1995) A imagem do outro e a imagem de nós. A interpretação e recriação numa prática integrada de expressões artísticas. *Imaginar*, Set/Out, pp. 11-14.
- Melo, M. C. (1996) As expressões artísticas no trabalho escolar de uma Penélope: um texto poético como pretexto. In Almeida, L. et al. (org.) *Actas do 2º Congresso Galego-Português de PsicoPedagogia*, Vol. 2. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, pp. 218-227.

- Melo, M. C. (1998a) O Vento. Projecto de integração das expressões artísticas. In Pacheco, J. A. et al. (orgs.). *Reflexão e inovação curricular*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, pp. 235-253.
- Melo, M. C. (1998b). O processo de criação artística: entre o desejo, a vontade e o suor, as cartografias possíveis. In Almeida, L. et al (orgs.) *Actas do IV Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 124-129.
- Melo, M. C. (1999). A Tabuada e o AEIOU. *O processo de criação artística: narrativas grupais e individuais*. In *Investigar e formar em educação*. Porto: Sociedade de Ciências da Educação, Vol.1, pp. 451-465.
- Melo, M. C. (2000a) As explorações pontuais artísticas: o trajecto reflexivo e decisório do professor e dos alunos. In *Actas do Congresso Internacional - Os mundos sociais e culturais da infância*, Vol. III. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, pp. 253-261.
- Melo, M. C. (2000b) O processo de criação artística: o rasto dos seus passos. In Barca, A. & Peralbo, M. (orgs.). *Revista Galego-Portuguesa de Psicolog(x)ia e Educación*, 4, Vol.6, Libro de Actas (II). V Congresso Galego -Português de Pedagogia, pp. 115-126.
- Melo, M. C. (2001a) Nos quartos acontecem. Encontros entre a Literatura, a Expressão Dramática e a Expressão Visual / Tecnológica. *Imaginar*, 37, pp. 13-17.
- Melo, M. C. (2001b) À procura de novas polifonias. Reflexão sobre alguns princípios para uma educação artística no Ensino Básico. In *Congresso Ibérico de Educação Artística: A casa dos espíritos. Associação dos Professores de Expressão e Comunicação Visual*. Maia: Instituto Superior de Tecnologia, 28-30 Nov. (<http://www.geocities.com/aiea2000/>).
- Melo, M. C. (2002a). As expressões artísticas na aprendizagem da História. In Pouzada, A., Almeida, L. & Vasconcelos, R. (orgs.). *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho, pp. 307-315.
- Melo, M. C. (2002b) À procura de Uma Mãe. Das palavras de Dario Fo e Franca Rame ao nosso texto teatral. In Viana, F., Martins, M. & Coquet, E. (orgs.) *Leitura, literatura infantil e ilustração. Investigação e prática docente*. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, pp. 209-222.
- Melo, M. C. (2003a) O labor teatral em dois andamentos: Alla mente e Andante. Da improvisação performativa à escrita dramática, e do texto dramático ao texto teatral. In Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português. *Actas do 5º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Lisboa: Lisboa Editora, pp. 291-310.
- Melo, M. C. (2003b) Eu sou escritor de H(h)istórias: as competências de leitura e escrita e a aprendizagem da História. In Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português. *Actas do 5º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Lisboa: Lisboa Editora, pp. 341-356.
- Melo, M. C. (2003c) As expressões artísticas na formação dos professores de Inglês e de História: pressupostos de um estudo de caso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 8, Vol. 10, Ano 7, pp. 1214-1226 (CDRom anexo à revista).
- Melo, M. C. (2003d) Artistic knowledge and teaching practices. In *Actas da International Conference Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CDRom).
- Melo, M. C. & Coutinho, R. (2003). O texto dramático na aula de Expressão Dramática: os percursos da criação à performance por crianças e professores. In Neto, A. et al (orgs.) *Didácticas e Metodologias da*

- Educação. Percursos e Desafios*. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, pp. 1355-1369.
- Melo, M. C., Kowalski, I. & Lopes, M. S. P. (2001) Da polifonia a 3 vozes ao uníssono. O princípio da reflexividade na educação artística dos professores do 1º ciclo e educadoras de infância. In Silva, B. & Almeida, L. (orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, pp. 675-684.
- Melo, M. C. & Lopes, J. M. (2004) *Narrativas históricas e ficcionais. Recepção e produção de professores e alunos*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Ross, M., Radnor, H., Mitchell, S. & Berton, C. (1993) *Assessing achievement in the arts*. London: Open University Press.
- Taylor, P. (1996) (ed.) *Researching drama and arts education paradigms & possibilities*. London: Falmer Press.
- Vieira, F., Silva, J.L., Melo, M.C., Moreira, M.A., Oliveira, L.R., Gomes, C., Albuquerque, P.B. & Sousa, M. (2004) *Transformar a pedagogia na universidade: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho, CIEEd.

Correspondência

Maria do Céu Melo, Professora na Universidade do Minho, Braga, Portugal.
E-mail: mmelo@iep.uminho.pt

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
