

**CÁTIA CRISTINA MANGAS FERREIRA**

**AS ARTES VISUAIS  
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**



**2018**

**CÁTIA CRISTINA MANGAS FERREIRA**

**AS ARTES VISUAIS  
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Trabalho efetuado sob a orientação de:  
Professor Doutor Francisco Baptista Gil**



**2018**

## Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Cátia Cristina Mangas Ferreira

---

Copyright - Cátia Cristina Mangas Ferreira Universidade do  
Algarve. Escola Superior de educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

## **Dedicatória**

À minha mãe

À minha irmã

### Agradecimentos

A realização deste relatório de investigação não teria sido possível sem a disponibilidade, atenção e amizade de algumas pessoas, pelo que desde já agradeço a todos os que me apoiaram no processo de desenvolvimento do mesmo.

Primeiramente, agradeço à professora doutora Maria Helena Horta, também diretora do Mestrado em Educação Pré-Escolar, o facto de me ter ajudado e apoiado, arranjando prontamente uma solução para o meu caso, sempre preocupada em saber o percurso de desenvolvimento do meu relatório.

Em seguida, agradeço fielmente todo o apoio prestado pelo meu orientador professor doutor Francisco Baptista Gil, pela forma como sempre me apoiou, confiou em mim e no meu método de trabalho, acolheu-me depois de eu ter passado por uma situação menos fácil, orientou-me em todo este processo arranjando sempre formas de me animar e de contornar os obstáculos que iam surgindo nas várias fases de realização deste relatório.

Agradeço às inúmeras docentes que contribuíram para as minhas aprendizagens durante este ciclo de estudos, as quais me fizeram crescer profissionalmente e pessoalmente.

Não podia deixar de agradecer também a todas as educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa que fui conhecendo ao longo deste ciclo de estudos, pois aprendi muito com elas e fizeram-me sentir em casa, bem como, aos grupos de crianças que me acolheram com todo o seu amor, sorrisos e sonhos, que me deram força para lutar e envergar por este caminho.

À minha família, nomeadamente, à minha mãe, à minha irmã e ao meu cunhado, por todo o apoio e amor incondicional a todas as horas.

Um especial agradecimento às minhas colegas e amigas futuras educadoras, que perderam o seu tempo numa ajuda que me foi preciosa, sempre que eu necessitei.

Obrigada a todos, pelas conversas, pelo carinho e por terem tornado este percurso um pouco mais fácil.

### Resumo

O presente relatório, intitulado “As Artes Visuais na Educação Pré-Escolar”, foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar, considerando como seu principal objetivo conhecer as práticas educativas de uma instituição, educadoras cooperantes e futuras educadoras, no âmbito da área das artes visuais. Com o desenrolar da investigação deste relatório de investigação, pretendeu-se aprofundar os conhecimentos acerca da área das artes visuais presentes na educação de infância, os seus contributos no desenvolvimento das crianças até aos seis anos de idade, provar que é possível trabalhar outras áreas de conteúdo partindo das artes visuais, bem como, os benefícios que surgem para as crianças no que diz respeito às artes visuais como prática educativa de uma instituição.

Assim, tendo em conta o objetivo da investigação, recorreu-se à metodologia de análise qualitativa, mais propriamente do Projeto Educativo da instituição, e à realização de entrevistas semiestruturadas a quatro futuras educadoras, as quais frequentaram a mesma instituição, durante o mesmo ano letivo, na Prática de Ensino Supervisionada. Todos os dados resultantes foram sujeitos a uma análise e interpretação dos mesmos.

Para concluir, através da análise e interpretação dos dados recolhidos, este estudo mostrou que a instituição em causa e as educadoras cooperantes mostram afinidade total com as práticas educativas assentes na área das artes visuais. Também as futuras educadoras entrevistadas aplicaram e demonstraram saber a sua importância para o contributo no desenvolvimento de aprendizagens das crianças, as quais surgem através da área das artes visuais para as outras áreas de conteúdo.

**Palavras-chave:** educação pré-escolar; artes visuais; desenvolvimento infantil; criatividade; práticas educativas.

**Abstract**

This report, titled “The Visual Arts in Pre-School Education”, was developed within the scope of Supervised Teaching Practice (PES) of the Master’s in Pre-School Education, considering as its main objective to know the educational practices of an institution, educators cooperators and future educators in the field of visual arts. In the course of the investigation of this research report, I wanted to deepen my knowledge of the field of visual arts present in early childhood education, its contributions in the development of children up to six years of age, prove that it is possible to work other content areas from the visual arts as well as the benefits that arise for children with regard to the visual arts as an institution’s educational practice.

Taking into account the purpose of the research, the methodology of qualitative analysis was used, more specifically the Educational Project of the institution, and to conduct semi-structured interviews with four future educators, who attended the same institution during the same school year in the Practice of Supervised Teaching. All the resulting data were analyzed and interpreted.

To conclude, through the analysis and interpretation of the collected data, this study showed that the institution in question and the cooperating educators show total affinity with the educational practices based on the visual arts area. Also, the future educators interviewed applied and demonstrate the importance of this application for the contribution in the development of children’s learning, which arise through the area of the visual arts to the other content areas.

Keywords: pre-school education; visual arts; child development; creativity; educational practices.

**Índice Geral**

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice Geral.....	iv
Índice de Quadros.....	vii
Índice de Figuras.....	viii
Introdução.....	1
1.ª Parte – A Prática de Ensino Supervisionada	
Capítulo I – Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada.....	3
1. Caracterização do meio envolvente.....	3
2. Caracterização do ambiente educativo.....	3
2.1.A Instituição.....	4
2.2.Intervenientes e recursos materiais.....	5
2.3.O espaço.....	6
2.4.As rotinas.....	9
3. O Projeto Educativo da instituição.....	9
2.ª Parte – Enquadramento Conceptual	
Capítulo II – As Artes Visuais na Educação Pré-Escolar.....	13
1. A Educação Pré-Escolar.....	13
1.1.O desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.....	15
1.2.O papel do educador de infância.....	19
1.3.Metodologia de trabalho por projetos.....	23
2. As Artes Visuais.....	27
2.1.A presença das artes visuais na educação pré-escolar.....	31
2.2.O envolvimento das artes visuais nas atividades.....	37
2.3.As artes visuais, a criatividade e o sentido estético.....	50
3. As Artes Visuais nas Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar.....	60
3.ª Parte – Estudo Empírico	
Capítulo III – Metodologia de Investigação.....	66

1. Natureza do estudo.....	66
1.1. Investigação de carater qualitativo.....	67
1.2. Objetivos da investigação.....	68
1.3. Questões de investigação.....	69
1.4. Participantes no estudo.....	70
2. Opções e procedimentos metodológicos.....	71
2.1. Delineamento do estudo.....	71
2.2. Recolha e tratamento de dados.....	71
2.2.1. Análise do Projeto Educativo.....	72
2.2.2. Entrevistas semiestruturadas.....	73
a) Elaboração do guião da entrevista.....	74
b) Realização das entrevistas.....	76
2.2.3. Análise e interpretação dos dados.....	77
4. <sup>a</sup> Parte - Discussão, Análise e Tratamento dos Dados	
Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Dados.....	78
1. Análise documental.....	78
1.1. Projeto Educativo.....	78
2. Análise das entrevistas.....	81
2.1. Percurso académico.....	81
2.1.1. Percurso escolar.....	81
2.1.2. Área de estudos no ensino secundário.....	81
2.2. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada.....	82
2.2.1. Tema.....	82
2.2.2. Realização de atividades.....	82
2.3. Instituição.....	82
2.3.1. Opinião pessoal.....	82
2.3.2. Ideais da instituição.....	83
2.3.3. Metodologia adotada pela educadora cooperante.....	83
2.3.4. Faixa etária do grupo de crianças.....	83
2.4. Planificação.....	84
2.4.1. Modo de realização.....	84
2.4.2. Caraterísticas das crianças.....	84
2.4.3. Áreas de conteúdo abordadas.....	84

2.4.4. Realização.....	84
2.4.5. Alterações.....	85
2.5. Brincar.....	86
2.5.1. Instituição.....	86
2.5.2. Opinião pessoal.....	86
2.6. Desenhar.....	86
2.6.1. Instituição.....	86
2.6.2. Opinião pessoal.....	87
2.6.3. Preferências das crianças.....	87
2.7. Artes Visuais.....	88
2.7.1. Como são definidas.....	88
2.7.2. Aplicação por parte da educadora cooperante e pela futura educadora.....	88
2.7.3. Como, porquê, para quê e com que efeito.....	89
2.7.4. Áreas de conteúdo que foram abrangidas aquando da aplicação.....	91
2.7.5. Apreciação da educadora cooperante e das crianças.....	91
2.7.6. Desenvolvimento da criança.....	91
2.7.7. Opinião pessoal acerca das características necessárias (instituição, sala, materiais, educador e auxiliar).....	92
2.8. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	93
2.8.1. Utilização e opinião pessoal.....	93
2.9. Estratégias.....	94
2.9.1. Implementação.....	94
3. Interpretação, discussão dos dados e conclusões.....	94
3.1. Resposta às questões de investigação.....	96
Considerações Finais.....	99
Referências Bibliográficas.....	101
Apêndices (encontram-se num volume à parte)	

**Índice de Quadros**

Quadro 1.1 – Caraterização do grupo de crianças.....	6
Quadro 1.2 – Rotinas do grupo dos 5 anos.....	9
Quadro 3.1 – Vantagens e desvantagens da investigação qualitativa.....	68
Quadro 3.2 – Caraterísticas das participantes no estudo.....	70
Quadro 3.3 – Vantagens e desvantagens das questões abertas.....	74

**Índice de Figuras**

Figura 1.1 – Área das pinturas e das arrumações.....	7
Figura 1.2 – Áreas dos jogos e dos puzzles, da escrita, dos materiais diversos, dos recortes e colagens, da plasticina e dos desenhos.....	8

## **Introdução**

Este relatório de investigação enquadra-se no âmbito a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, e tem como finalidade a obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar.

A Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se num Jardim de Infância da cidade de Faro, fazendo este parte de uma fundação que funciona em várias vertentes, nomeadamente em creches, jardins de infância, ATL e lar de idosos. A instituição presta apoio a crianças e idosos nas cidades de Faro e Olhão, bem como, na freguesia de Montenegro (Faro). Neste jardim de infância funcionam três salas de atividades onde se encontram três educadoras de infância cujas práticas evidenciadas no Projeto Educativo, abrangem a área das Artes Visuais.

Através da realização deste relatório pretende-se concretizar um estudo acerca das Artes Visuais na Educação Pré-Escolar. Os principais objetivos do presente relatório centram-se na aplicação das Artes Visuais na prática educativa exercida na instituição, nas atividades observadas e realizadas, bem com, em entender de que forma é que as futuras educadoras (estagiárias no ano letivo de 2017/2018), utilizaram as artes visuais no decorrer do seu estágio.

Deve-se referir que este estudo surgiu a partir do meu interesse e gosto pelas artes, pois como eu sou licenciada em Artes Visuais e em Educação Básica, foi importante para mim abordar a vertente das artes na educação infantil.

Em termos de estrutura, este relatório está dividido em quatro partes distintas: uma primeira parte onde se apresenta a “Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada”, onde é caracterizado o meio envolvente e o ambiente educativo, mais propriamente a instituição, os intervenientes e recursos materiais, o espaço e as rotinas, assim como o documento que define o Projeto Educativo da instituição.

Na segunda parte, Enquadramento Conceptual, destaca-se o capítulo “As Artes Visuais na Educação Pré-Escolar”, onde serão aprofundados alguns temas relativos à Educação Pré-Escolar, nomeadamente, o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, o papel do educador de infância e a metodologia de trabalho por projetos; As

Artes Visuais, mais propriamente, a presença das artes visuais na educação pré-escolar, o envolvimento das artes visuais nas atividades e as artes visuais, a criatividade e o sentido estético, e também, as Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar. Esta parte torna-se assim, na mais densa em conceitos aprofundados deste relatório de investigação, pois é nela que se assentam as opiniões de diversos autores acerca das Artes Visuais na Educação Pré-Escolar.

Na terceira parte, define-se o Estudo Empírico e nela se destaca a “Metodologia de Investigação”. Aqui, apresenta-se a natureza do estudo, ou seja, a investigação de caráter qualitativo. Definem-se os objetivos da investigação, as questões de investigação e os participantes no estudo. São reveladas as opções e procedimentos metodológicos. Realiza-se um delineamento do estudo para se perceber como se fará recolha e tratamento de dados, a análise do Projeto Educativo e as entrevistas semiestruturadas. Fala-se, também, da elaboração do guião da entrevista e da realização da mesma, assim como, da análise e interpretação dos dados.

Na quarta e última parte deste relatório procede-se ao “Tratamento dos Dados, à Análise e Discussão” dos mesmos. A análise documental foi realizada partindo do documento integrador da instituição: o Projeto Educativo. Na análise das entrevistas, foi necessário destacar oito categorias, de forma a se conseguir analisar todas as respostas dos participantes no estudo, sendo que essas categorias são: o percurso académico; o relatório da Prática de Ensino Supervisionada; a instituição; a planificação; o brincar; o desenhar; as Artes Visuais; e, para finalizar, o documento orientador da prática educativa Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Para terminar, as considerações finais revelam o resultado refletido da investigação aqui desenvolvida, de forma a que hajam futuros estudos acerca do tema das Artes Visuais na Educação Pré-Escolar.

## **Capítulo I**

### **Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada**

Este primeiro capítulo, “Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada”, divide-se em três pontos distintos. O primeiro ponto é a caracterização do meio envolvente à instituição onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES). O segundo ponto é referente à caracterização do ambiente educativo, onde se descreve a instituição e o ambiente educativo. No terceiro e último ponto deste capítulo, destacam-se todos os projetos da instituição que surgem no seu Projeto Educativo, sendo estes os mais relevantes no tema deste relatório, as Artes Visuais na Educação Pré-Escolar.

Tendo em conta as práticas observadas durante a PES, houve necessidade de realizar este capítulo, contextualizando e abordando a forma de como as artes visuais se podem apresentar numa instituição educativa, neste caso, numa valência de pré-escolar.

#### **1. Caracterização do meio envolvente**

A “Instituição X” onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada situa-se na cidade de Faro, sendo esta uma cidade portuguesa, capital do distrito de Faro, da região e da sub-região do Algarve. Faro está dividida em 4 freguesias distintas e as suas dimensões delimitam-se a norte e oeste pela cidade de São Brás de Alportel, a leste pela cidade de Olhão, a oeste pela cidade de Loulé e a costa sul é delimitada pelo Oceano Atlântico. Em conjunto com cidades como Lisboa e Porto, Faro conseguiu desenvolver-se e ser considerada uma cidade de valor cosmopolita, devido às redes de ligação às outras cidades do país e fora deste.

#### **2. Caracterização do ambiente educativo**

A “Instituição X” é uma instituição pertencente a uma fundação. Esta fundação foi criada no mês de maio de 1996, a partir das cooperativas habitacionais, pelo que,

estando incluída no Movimento Cooperativo Habitacional, presta o seu apoio nas valências de creche e pré-escolar da educação de infância e na área de apoio aos idosos. No mês de setembro de 1991 deu-se a inauguração e abertura de creches e jardins de infância nas cidades de Faro e Olhão, assim como, um centro de atividades de tempos livres em Faro. Em janeiro do ano de 2011 ocorreu a abertura de mais uma creche numa freguesia do Montenegro, conselho de Faro.

A “Instituição X” está situada na periferia da cidade onde se destaca uma grande densidade populacional, pelo que se encontra rodeada por vários serviços de apoio à comunidade, serviços educativos e de lazer.

### 2.1. A Instituição

A “Instituição X” tem compreendidos os objetivos relativos à valência de creche e à de jardim de infância. Apesar disso, como a PES foi concretizada na valência de jardim de infância, cingir-me-ei apenas a esses objetivos. Os objetivos pedagógicos nomeados para a valência de jardim de infância desta instituição, como estão referenciados no Projeto Educativo da mesma, indicam-se como: a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

No que diz respeito ao espaço físico, a valência de jardim de infância é formada por três salas de atividades, um ginásio, um escritório, uma cozinha, um refeitório, duas despensas, uma sala com cacifos e duas casas de banho, em que uma delas é para a utilização do pessoal e a outra para as crianças. É importante referir que as três salas de atividades possuem uma luz natural maravilhosa, são detentoras de uma área enorme e são ricas em diversos materiais, pelo que todas estas características possibilitam a aplicação das Artes Visuais na prática educativa da instituição. Esta valência ainda é caracterizada pela existência de um espaço exterior, o qual opera também como parque de recreio.

Nesta instituição existem inúmeros projetos, todos eles ligados intimamente à área das Artes Visuais. Os projetos realizados por esta instituição são: o projeto motricidade, o projeto expressão dramática, o projeto dança educativa, o projeto expressão musical, o projeto expressão plástica, o projeto dos artistas, o projeto das histórias, o projeto das pesquisas, o projeto da cooperativa e o projeto ambiental. A descrição referente a cada um destes projetos está explicitada no Projeto Educativo desta instituição. É importante mencionar que é a partir destes projetos que advém as atividades projetadas pelas educadoras.

### **2.2. Intervenientes e recursos materiais**

A comunidade educativa desta instituição inclui vários intervenientes, para que seja possível desenvolver assim, um trabalho colaborativo e em harmonia. O grupo de intervenientes da comunidade educativa, é composto pela coordenadora de valência, três educadoras, sendo que, cada uma delas está inerente a cada uma das salas de atividades, auxiliares de ação educativa também referenciadas a cada uma das três salas desta valência, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha, pessoal de limpeza e um motorista afeto às duas valências de creche e jardim de infância.

Relativamente à sala onde decorreu a minha prática de ensino supervisionada, os intervenientes participantes foram uma educadora, uma auxiliar de ação educativa e um grupo formado por vinte crianças. Foi através deste grupo de intervenientes que se observaram todas as práticas educativas da instituição, as quais revelavam intensamente a aplicação das Artes Visuais. O grupo de crianças tinha idades compreendidas entre os

quatro e os seis anos, sendo que oito crianças são do género feminino e doze do género masculino, como é demonstrado no Quadro 1.1.

**Quadro 1.1 – Caracterização do grupo de crianças**

Grupo de crianças		
género	idades	número de crianças
feminino	5 anos	8
masculino	4 anos	5
	5 anos	6
	6 anos	1
<b>Total</b>		20

Relativamente aos recursos materiais a “Instituição X” suporta alguns materiais disponíveis de serem utilizados pelos membros da comunidade escolar. Os materiais existentes nesta instituição são: um computador; uma impressora; estantes com vários livros de forma a criar uma biblioteca; quatro rádios; cd’s de música; jogos didáticos; uma televisão; um leitor de dvd; um leitor de vídeo; um retroprojeter; vários instrumentos musicais; assim como, materiais de motricidade para o ginásio. Sempre que possível e necessário, eram recolhidos materiais do exterior para o interior da instituição, nomeadamente materiais de reciclagem e provenientes da natureza.

### 2.3. O espaço

A PES decorreu na sala do grupo dos 5 anos. As características principais desta sala são as de ter uma grande área, janelas exteriores que produzem emissão de luz natural e a presença de vários materiais disponíveis. As características desta sala de atividades propiciam a uma boa integração das artes visuais nas práticas educativas.

Nesta sala de atividades existem nove áreas distintas, as quais podem ser utilizadas pelo grupo de crianças. A saber: a área das pinturas e das arrumações; a área do cantinho, com tapetes e almofadas; a área da casinha; as áreas dos jogos e dos puzzles; da escrita;

dos materiais diversos; dos recortes e colagens; e da plasticina e dos desenhos. Irei descrever as áreas das pinturas, dos jogos e dos puzzles, da escrita, dos materiais diversos, dos recortes e colagens, da plasticina e dos desenhos, pois são nestas que se dá o maior enfoque à área das artes visuais. A área das pinturas e das arrumações, ilustrada pela Figura 1.1, é constituída pela presença de um cavalete, pinceis, esponjas, tintas, folhas, cola, bancada de arrumação, por um lavatório de fácil acesso para as crianças, de forma a higienizarem as suas mãos e os materiais caso seja necessário, e duas estantes onde as crianças arrumam nas suas capas as produções que realizam. Esta área era utilizada quando as crianças tinham alguma atividade de pintura individual ou em grupo, assim como, quando a sua tarefa semanal era a de limpar o material de pintura que havia sido utilizado numa atividade.



**Figura 1.1 – Área das pinturas e das arrumações**

As áreas dos jogos e dos puzzles, da escrita, dos materiais diversos, dos recortes e colagens, da plasticina e dos desenhos (Figura 1.2), estão situadas nas estantes por baixo das janelas interiores da sala. Os materiais existentes nestas áreas podem e devem ser explorados nas três mesas de trabalho existentes na sala de atividades. Estas áreas eram utilizadas de forma lúdica, mas também em atividades planificadas. De forma lúdica as crianças poderiam participar em jogos, montar puzzles, desenhar e moldar plasticina. Em atividade, as crianças participavam em momentos de escrita, desenhavam, faziam recorte

e colagem. Depois de se ser utilizado, todo o material era colocado e arrumado pelas crianças nos devidos lugares.



**Figura 1.2 – Áreas dos jogos e dos puzzles, da escrita, dos materiais diversos, dos recortes e colagens, da plasticina e dos desenhos**

A disposição da sala foi realizada pela educadora cooperante em prol dos interesses e das necessidades do grupo, mas também, tendo em conta todos os aspetos de segurança no que diz respeito à idade das crianças. Ao entrar pela primeira vez nesta sala de atividades achei o espaço fantástico, nomeadamente, por este ser muito amplo, com luz natural e pela existência de diversos materiais. Percebi que no estágio iria frequentar uma sala muito rica em materiais potencializadores do desenvolvimento de aprendizagens. Nesta sala existem também tintas, pincéis, marcadores e lápis de cor, finos e grossos, cola de batom e de bisnaga, tesouras, papel com diferentes formatos, tecidos e lãs. É importante referir que em toda a instituição os materiais são reaproveitados de forma a que lhes sejam dadas novas utilizações. Esta é uma característica da instituição a qual promove o reaproveitamento, a reciclagem, a reutilização e a proteção ambiental.

## 2.4. As rotinas

Através da realização PES percebeu-se que desde o primeiro dia em que uma criança dá entrada numa instituição educativa, que esta se deve apropriar às rotinas, sendo que estas são uma forma de planificação diária, pela qual os membros da comunidade educativa se devem reger. Além disso, as rotinas são uma forma de as crianças saberem o que deve ser realizado em determinado momento do dia. As rotinas planificadas pela instituição devem estar de acordo com os horários estabelecidos pela mesma, mas também deve-se ter em conta o respeito pelas necessidades e pelos interesses específicos de cada grupo de crianças, e até as características individuais de cada uma delas. No Quadro 1.2 estão especificadas as rotinas do grupo de crianças da sala dos 5 anos, mas que no geral são as mesmas para toda a instituição, mais propriamente para a valência de pré-escolar.

Quadro 1.2 – Rotinas do grupo dos 5 anos

Rotinas	
<b>8:30 – 11:30</b>	Dinamização de atividades planificadas pela educadora e atividades livres (desenho, colagem, pinturas, recortes, etc.)
<b>11:30 – 12:15</b>	Almoço
<b>12:15 – 14:30</b>	Higiene e ida ao exterior
<b>14:30 – 15:00</b>	Dinamização de atividades planificadas pela educadora e atividades livres (desenho, colagem, pinturas, recortes, etc.)
<b>15:00 – 19:00</b>	Lanche e ida para o exterior ou para o interior da sala.

## 3. O Projeto Educativo da instituição

Para uma definição do conceito de projeto educativo, Marques (2000) indica que este é um “(...) documento elaborado pelos órgãos da escola que explicita, de forma

coerente, a missão, as finalidades, os objetivos, as estratégias, a estrutura curriculares e de complemento curricular, as atividades de ocupação dos tempos livres e os meios de sua realização [sendo que] a legislação portuguesa obriga as escolas a conceberem o seu projeto educativo, o qual se constitui o documento que reflete a filosofia pedagógica da escola” (p. 149).

O projeto educativo da “Instituição X”, foi realizado pelos membros da valência de creche e da valência de pré-escolar, pelo que alcança ambas as valências. Neste projeto educativo são destacados quatro grandes pontos: no primeiro ponto temos a introdução, onde é realizada uma breve apresentação do projeto educativo; o segundo ponto é denominado por enquadramento e apresentação geral da instituição; no terceiro ponto é estabelecida a caracterização geral do estabelecimento, o meio, os objetivos gerais do estabelecimento, o espaço físico, bem como, a estrutura organizacional; no quarto ponto especificam-se e esclarecem-se todos os projetos desenvolvidos na instituição, com a devida relevância e interligação à área das artes visuais. Os projetos aqui desenvolvidos são dez, que irão ser destacados em seguida:

O projeto “motricidade” foi desenvolvido a partir da ideia de que as crianças até aos cinco anos de idade se encontram numa etapa de progresso ao nível das capacidades, agilidades, cognição, respiração, bem como, ao nível do reconhecimento do próprio corpo. Este projeto é realizado por sessões em que a cada semana, cada um dos grupos de crianças tem uma sessão de motricidade, com a duração de cerca de 60 minutos e formada por fases distintas, entre elas os deslocamentos, as estações, os jogos e o relaxamento final.

Relativamente ao projeto “expressão dramática”, é neste que as crianças tomam consciência do seu próprio corpo e se relacionam com os outros, onde existe a imitação de situações sociais e culturais, e são realizadas comunicações corporais verbais e não verbais. Com a aquisição de uma dinâmica teatral e de jogo dramático, as crianças conseguem desenvolver o domínio gestual, fomenta-se a capacidade de expressão corporal e da colocação do corpo em palco. O projeto integra-se, também, nas sessões semanais e é composto por jogos simbólicos e brincadeiras, em que a sua duração é de 45 minutos.

Com o projeto “dança educativa” é possível desenvolver na criança a capacidade de se relacionar com os outros, mas também, contempla o envolvimento desta com o espaço que se encontra ao seu redor, conseguindo, assim, exprimir o que sente através

dos movimentos corporais e pelo ritmo da música. Na dança educativa as crianças conhecem o seu corpo e aprendem a movimentá-lo e a dirigi-lo no espaço, desenvolvem noções rítmicas pela da música e descobrem formas diferentes de se expressarem perante outras crianças e adultos. As sessões de dança educativa têm a duração de cerca 60 minutos semanais e planificam-se através de cinco questões: “quem dança?”, “o que dança?”, “como dança?”, “onde se dança?” e “com quem dança?”.

O projeto “expressão musical” é desenvolvido a partir do intuito de que a pedagogia musical proporciona a estimulação auditiva da criança para a aprendizagem desde que esta nasce. É importante mencionar que a música é estimuladora das perceções auditivas e rítmicas, e contribui para o aumento da criatividade, assim como, da sensibilidade da criança. Nas sessões semanais de expressão musical são escutados diferentes géneros de música, reproduzem-se e reconhecem-se inúmeros sons, existe o manuseamento e o tocar de alguns instrumentos, criam-se canções e novos ritmos. Estas sessões têm a duração normalmente, de 60 minutos.

Com o projeto “expressão plástica”, deseja-se que as crianças desenvolvam conhecimentos acerca da existência de novos materiais, matérias, conceitos, técnicas e processos no âmbito artístico. Assim, é necessário que as crianças consigam desenvolver as suas capacidades artísticas próprias, interiores e naturais de si mesmas. Neste âmbito da expressão plástica, o educador faz com que a criança desenvolva as suas aprendizagens de forma criativa, enriquecida e estimulada, transpondo para o mundo as suas ideias e sentimentos, enquanto desenvolve as suas técnicas artísticas. Este projeto não é abrangido apenas por uma sessão semanal, pois este é desenvolvido de forma natural, decorrente e integrada em praticamente todas as atividades planeadas informal ou formalmente.

O projeto dos “artistas” inicia-se pela escolha de dois ou três artistas cujos géneros artísticos são distintos, apenas as suas obras devem ser estimulantes para o desenvolvimento das crianças. Com a aplicação deste projeto, vão-se proporcionar atividades cujas técnicas utilizadas pelos vários artistas estarão presentes e com as mesmas, as crianças vão criar peças de arte e fazer pesquisas às origens dos artistas, fazendo com que as crianças tenham novas experiências de forma a enriquecerem as suas aprendizagens.

Depois de terem sido avaliadas todas as características e necessidades das crianças, a instituição deparou-se com os problemas de fala e de timidez nas crianças ao se exporem ao grupo, o que fez com que se desenvolvesse um novo projeto designado por projeto das

“histórias”. No decorrer deste projeto cabe às educadoras escolherem uma lengalenga, uma história ou uma poesia, sendo que esta deve estar apropriada às idades das crianças do seu grupo. Cada criança deverá explorar com os seus familiares uma forma de apresentar a sua lengalenga às restantes crianças do seu grupo. A maneira com que normalmente são realizadas estas apresentações é por meio de cenários, fantoches e adereços ou vestimentas.

O projeto das “pesquisas” também é um projeto realizado entre a instituição e as famílias das crianças e este projeto está inerente às pesquisas realizadas para o projeto dos artistas, pelo que as crianças fazem as suas pesquisas com a ajuda dos seus familiares e estas depois são apresentadas às restantes crianças do seu grupo, refletindo sobre tudo aquilo que aprenderam.

Atualmente, e cada vez mais, a instituição e o meio em que a mesma está inserida, têm passado por algumas necessidades económicas, pelo que, não era possível comprar alguns materiais como os livros de histórias, os cd’s, adereços para a festa dos finalistas, entre outros materiais. Através do projeto da cooperativa, as crianças fazem bolos e doces com as famílias, e realizam também trabalhos no âmbito das artes visuais, os quais são colocados à venda. Desta forma, as crianças valorizam o valor do dinheiro, do seu próprio trabalho e o trabalho dos outros, definem as fases de trabalho, bem como, a realização do trabalho em equipa.

O último projeto mencionado no Projeto Educativo desta instituição denomina-se projeto “ambiental”. Este projeto surgiu pelo facto de as crianças estarem cada vez mais expostas a solicitações ao consumismo e a conseguirem obter tudo o que desejam sem se esforçarem minimamente. Este projeto leva a que as crianças explorem e transformem as matérias de desperdício e as tornem em materiais ou objetos com um enorme potencial, de forma criativa. O projeto ambiental para além de fomentar as crianças a utilizarem a sua criatividade, ensina-as a proteger o ambiente e a desenvolver aprendizagens sobre a reciclagem e como reciclar. A partir deste projeto, no ano letivo de 2017/2018, a instituição designou o tema Projeto Educativo de “Arte com lixo ou lixo com arte”.

O projeto educativo desta instituição termina com uma conclusão e as referências bibliográficas.

## Capítulo II

### As Artes Visuais na Educação Pré-Escolar

Neste segundo capítulo irão se desenvolver três pontos que desencadearam toda a pesquisa acerca do tema: As Artes Visuais na Educação Pré-Escolar. No primeiro ponto foi destacada a educação pré-escolar, o desenvolvimento da criança, o papel do educador de infância e a metodologia de trabalho por projetos, como sendo os principais marcos presentes no âmbito da minha Prática de Ensino Supervisionada. No segundo ponto, destacarei o tema das artes visuais, a presença das artes visuais na educação pré-escolar, o envolvimento das artes visuais nas atividades, assim como, as artes visuais, a criatividade e o sentido estético, sendo que estes pontos abordam a ligação entre as artes visuais e a educação pré-escolar. Como é imprescindível para uma futura educadora de infância, a utilização das Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) foi muito proveitosa durante a Prática de Ensino Supervisionada, pelo que destacarei como terceiro ponto, as artes visuais envolvidas no documento OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

#### 1. A Educação Pré-Escolar

O termo educação consiste nas pequenas aprendizagens que adquirimos no nosso dia-a-dia, mas também como algo que só pode ser adquirido a partir da integração no sistema educativo. Marques (2000) menciona que a educação é o “termo que designa o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada criança [o que por sua vez] também designa o processo de transmissão da herança cultural às novas gerações” (p. 54). Contudo, existem termos distintos referentes à educação, neste caso, quando se trata de crianças até aos 6 anos de idade. Citando Marques (s/d.), “As pessoas empregam expressões como educação infantil, educação pré-primária e educação pré-escolar, em situações idênticas. Educação

pré-escolar (...) é qualquer programa que vise promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança (...) com menos de 6 anos” (p. 15).

A educação pré-escolar é considerada como a primeira etapa da educação básica a que um ser humano está sujeito e a qual vai acompanhá-lo ao longo da sua vida, enquanto cidadão pertencente a uma sociedade democrática. A educação pré-escolar foi incluída na Lei de Bases do Sistema Educativo, mas a sua expansão deu-se a partir do quadro legislativo presente na Lei nº 5/97, denominada por Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Silva (1996), citado por Serra (2004), menciona que esta lei “visa não só constituir um suporte à expansão da educação pré-escolar como também permitir uma maior articulação entre as diversas modalidades e respostas para as quais estabelece princípios comuns” (p. 65).

Relativamente aos objetivos da educação pré-escolar, estes devem estar interligados com os objetivos dos restantes níveis educativos. “O objetivo da educação pré-escolar não pode dissociar-se do objetivo da educação geral. Num caso e noutro, pretende-se facilitar e estimular o desenvolvimento. A finalidade da educação não é a maturação ou o ensino disto ou daquilo. As aprendizagens ocorrem subordinadas ao essencial: o desenvolvimento da inteligência, que ao contrário da maturação não é um processo natural” (Marques, s/d., p. 15).

A educação pré-escolar deve estar presente em todos os lugares de convivência e permanência das crianças, nomeadamente “a casa das crianças e a família, como é evidente; programas educativos com base na casa da criança e a visita periódica de um técnico de educação; jardins de infância, a tempo parcial (meio dia) ou a tempo inteiro” (Marques, s/d., p. 16). Apesar disto, existem ainda muitas crianças que não têm acesso à educação pré-escolar, o que causa efeitos devastadores nos vários níveis de aprendizagem, tal como menciona Marques (s/d.), “(...) o problema não é apenas a baixa taxa de frequência pré-escolar, a qual penaliza as crianças que por questões económicas e culturais entram na escola primária com uma enorme desvantagem, agravada ainda pela ausência de experiências pré-escolares significantes. O problema agrava-se quando se sabe o tipo de objetivos e actividades que se privilegiam em muitas pré-escolas: predomina o discurso vagamente socializante do equilíbrio emocional das crianças, da afectividade e da criatividade, notando-se a ausência de actividades devidamente

planificadas para promover a construção do conhecimento lógico-matemático, do conhecimento físico e do conhecimento social” (p. 17).

É imprescindível que todas as crianças tenham acesso à educação. Para tal ser possível, não se pode deixar de falar em inclusão quando se trata das práticas pedagógicas adotadas pela instituição e por todos os seus intervenientes, ou seja, por toda a comunidade educativa. Lopes da Silva et al. (2016), refere que:

(...) A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima (...) Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos. Uma permanente intenção de melhoria dos ambientes inclusivos deve considerar o planeamento e avaliação destes aspetos, com o contributo de todos os intervenientes (p. 10).

### **1.1. O desenvolvimento da criança em idade pré-escolar**

O desenvolvimento do ser humano é um processo complexo e de difícil caracterização, por isso e para se ter uma melhor perceção acerca do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, fala-se de um dos autores que mais destaca as fases do desenvolvimento infantil com precisão, ou seja, Jean Piaget. Fernanda Spengler, psicóloga que investigou as fases do desenvolvimento infantil a partir do autor Jean

Piaget, denomina a educação pré-escolar por período pré-operatório, o qual decorre nas crianças de dois a sete anos de idade. “Esta fase apresenta alguns estágios diferenciados: estágio egocêntrico (dois a quatro anos) e estágio intuitivo (cinco a sete anos). Aparece a função simbólica, isto é, os objetos começam a serem representadas por símbolos: um cabo de vassoura é cavalo, uma cadeira empurrada é um trem, etc. É uma fase fortemente egocêntrica (a criança se vê como o centro de tudo que acontece ao seu redor) e caracteriza-se pela irreversibilidade, ou seja, a criança considera que todos pensam como ela. A noção de espaço, adquirida por volta de dois anos, antecede a noção de tempo, surgindo por volta dos quatro anos. A criança também não consegue ainda entender transformações, mesmo que elas ocorram na sua presença” (Spengler, 2014).

Por sua vez, Marques (s/d.), também fala acerca da teoria de desenvolvimento infantil de Piaget. “De acordo com Piaget, a criança passa por 4 estádios de desenvolvimento: o estádio sensório-motor (dos 0 aos 2 anos); a estádio pré-operacional (dos 2 aos 7 anos); o estádio das operações concretas (dos 7 aos 12 anos); o estádio das operações formais (para além dos 12 anos). A ordem dos estádios é invariável e o desenvolvimento dos estádios é cumulativo, isto é, cada estádio constrói-se em base nos progressos conseguidos nos estádios precedentes e prepara o caminho para os seguintes” (Marques, s/d., p. 55). O desenvolvimento da criança é inerente a todos estes estádios, contudo deve-se ter em conta o respeito pelo tempo de desenvolvimento de cada uma das crianças, pois todas elas possuem características, interesses e necessidades diferentes umas das outras. Assim pode-se dizer, que estes estádios se tornam num mero aspeto geral e não algo estático para todas as crianças.

Existem outros aspetos que podem-se envolver no desenvolvimento da criança, nomeadamente as abordagens pedagógicas e sociais em que a criança se encontra envolvida, entre elas o construtivismo e o behaviorismo. Ainda assim, Piaget consegue explicitar na sua perspetiva, duas categorias relativas ao conhecimento, ou seja, o conhecimento físico e o conhecimento social. Marques (s/d) menciona que:

(...) Há mesmo na perspectiva piagetiana, duas categorias de conhecimento (o conhecimento físico e o conhecimento social) que têm as suas origens no meio físico e social, embora na sua génese entrem também outros factores. No conhecimento físico, o processo cognitivo básico reside na discriminação, isto é, na capacidade da criança estabelecer semelhanças e diferenças entre objectos,

implicando, por isso, a existência de um meio ambiente estimulante, que permita à criança actuar sobre o meio físico. O conhecimento social provém das informações fornecidas por outras pessoas, o que significa que não pode ser aprendido simplesmente através da manipulação dos objectos (p. 58).

Os processos de assimilação e adaptação, também estão incluídos no processo de desenvolvimento da aprendizagem nas crianças. Marques (s/d.), refere que “(...) a aprendizagem é o resultado da passagem das estruturas mentais simples a estruturas cada vez mais complexas, não como resultado de reforços externos, mas sim em estrita relação com os processos de assimilação e adaptação” (p. 60). Jean Piaget conseguiu verificar as noções de assimilação e acomodação “(...) através das semelhanças verificadas entre o processo de desenvolvimento cognitivo e o modelo biológico do relacionamento entre o organismo e o meio” (Marques, s/d., p. 60). Desta forma Piaget conseguiu definir o processo de assimilação e de acomodação, os quais são citados por Marques (s/d.), “Se a assimilação é a incorporação pelo organismo de elementos pertencentes ao meio, a acomodação é o processo de modificações verificadas no organismo na sua tentativa para captar o objecto. Uma e outra são indispensáveis na construção do conhecimento. A situação de equilíbrio que se consegue graças à acção destes processos é sempre temporária, pois de outra forma não haveria lugar para maior desenvolvimento” (p. 60).

Marques (s/d.), também tem a sua opinião acerca do desenvolvimento do conhecimento infantil abordado por Piaget em três categorias distintas:

(...) Piaget distinguiu três categorias de conhecimento, consoante as suas origens: conhecimento físico; conhecimento social; conhecimento lógico-matemático. O conhecimento físico provém dos objectos; o conhecimento social é inerente à cultura e a todas as formas de transmissão; o conhecimento lógico-matemático provém da reflexão sobre a coordenação das acções e dos objectos e está em estreito contacto com os outros tipos de conhecimento, pois permite numerar o poder para compreender as informações provenientes dos objectos e das pessoas (p. 52).

Por outro lado, Marques (s/d.), aponta ainda mais uma outra categoria de conhecimento infantil para além das três categorias de Piaget. “Forman e Kushner (1983) acrescentam uma quarta categoria, a qual não está relacionada propriamente com uma fonte do conhecimento mas antes com o resultado do uso das outras três fontes. A quarta

categoria, denominada autoconhecimento, resulta da coordenação de informações das outras, dos objectos físicos e da consciência do movimento e pensamento” (p. 52).

Marques (s/d.), esclarece aquilo a que é denominado por conhecimento físico, conhecimento social e autoconhecimento, definindo cada um destes tipos de conhecimento. Relativamente ao conhecimento físico, “A sua origem reside nos objectos e resulta da associação que o sujeito faz entre uma acção específica e um objecto específico” (Marques, s/d., p. 52). Já o conhecimento social “(...) é o conjunto de todas as convenções sociais transmitidas pela cultura, englobando o vocabulário, as regras de conduta, códigos morais, etc. (...) O conhecimento social é tão necessário, na educação pré-escolar, como qualquer outro tipo de conhecimento (Marques, s/d., p. 53). Em relação ao autoconhecimento, Marques (s/d.) revela que esta:

(...) não é, em si, uma categoria de conhecimento, mas o resultado da aplicação e coordenação das outras categorias anteriormente descritas. A criança não nasce com a capacidade de se diferenciar do mundo exterior, isto é, ela ainda não é capaz de construir o objecto (...) A distinção entre o eu e o objecto, o movimento do corpo e o movimento dos objectos, é um passo importante na construção do autoconhecimento. O autoconhecimento passa também pelo domínio do conceito de permanência do objecto, isto é, a capacidade de procurar atingir um objecto que se perdeu de vista (p. 53-54).

No que diz respeito à categoria do autoconhecimento, Marques (s/d) indica que:

(...) provém da reflexão sobre a coordenação das acções e depende da continuidade, pressupondo a coordenação de duas acções relacionadas com o mesmo objecto (...) Há imensas estratégias convenientes para o desenvolvimento desta categoria do conhecimento. A utilização de materiais facilmente transformáveis, como a plasticina, o barro e a areia é de aconselhar. A mesa de areia e a mesa de água são dois recursos que devem estar presentes em qualquer pré-escola, visto que são indispensáveis para a criação de situações propícias ao desenvolvimento de relações lógico-matemáticas (p. 54).

Ainda assim, existe uma outra abordagem pedagógica designada de socio construtivismo. A abordagem socio construtivista tem por base tudo aquilo que a criança consegue apreender, nomeadamente o que é derivado do meio social que a rodeia e tudo

aquilo que é transposto do exterior para o interior do jardim de infância. Horta (2007), menciona que “Assumindo uma perspetiva socioconstrutivista como base do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, importa realçar o papel do educador neste mesmo processo (...)” (p. 85).

### 1.2. O papel do educador de infância

Como já referido, a educação pré-escolar é a primeira etapa de um processo educativo que se vai prolongar ao longo da vida de uma criança em que o educador de infância tem um papel importante. Então este deverá “(...) evitar duas abordagens aparentemente dicotómicas mas ambas erradas: considerar a pré-escola como sinónimo de diversão e brincadeira ou considerar a pré-escola como a antecipação da escola primária” (Marques, s/d., p. 43).

O educador deve ainda estar apto a conhecer as implicações envolventes ao desenvolvimento da criança, este deve apropriar-se desse conhecimento, estudando-o e mantendo-se atualizado de forma a conseguir perceber e distinguir os estádios de desenvolvimento de cada uma das crianças do seu grupo, bem como, da instituição em que está integrado. Ao apropriar-se do conhecimento acerca dos estádios de desenvolvimento das crianças, o educador consegue adaptar a pedagogia adotada por si, aos interesses e necessidades do grupo de crianças. Barroso (1980), citado por Marques (s/d.), menciona algumas das adaptações possíveis que devem ser feitas pelo educador em prol do seu grupo de crianças, sendo que estas são “6 implicações pedagógicas na teoria de Piaget: 1) a conveniência da organizar a aprendizagem com recurso ao método da descoberta; 2) a importância de proporcionar à criança manipulações frequentes de objectos de forma a possibilitar uma melhor compreensão de conceitos e relações; 3) ter em conta as diferenças individuais e os diversos ritmos e estilos de aprendizagem; 4) a necessidade de a educação pré-escolar constituir a base para as aprendizagens posteriores; 5) a conveniência de o educador conhecer as actividades e as operações necessárias à construção de atributos que caracterizam o estádio em que a criança está e preparar a criança para a passagem ao estádio seguinte; 6) não há conveniência em acelerar a sucessão dos estádios de desenvolvimento, sendo errado exigir à criança que construa a

noção de conservação do número sem primeiro se exercitar nas actividades de seriação e de classificação” (p. 61).

O educador de infância deverá explorar todos os tipos de conhecimento, isto é, o conhecimento físico, o conhecimento social e o conhecimento lógico-matemático, para que seja possível, de forma a conseguir transmiti-los às crianças para que estas tomem consciência da sua existência. Para demonstrar às crianças estas três categorias do conhecimento existem exemplos práticos do dia-a-dia em que as crianças conseguem apreender conhecimentos e determinadas noções com mais facilidade. O conhecimento físico pode ser demonstrado às crianças a partir da forma de como fazemos cubos gelo partindo da água de uma garrafa. O conhecimento social pode ser possível demonstrar através do porquê de comermos sopa com uma colher e não com um garfo. O conhecimento lógico-matemático pode ser verificado quando cortamos uma maçã em partes iguais ou em partes diferentes. Verifica-se assim que são nos pequenos momentos que existem as maiores aprendizagens.

A vida quotidiana da criança é uma fonte de conteúdo do conhecimento, da qual o educador não pode dissociar na sua pedagogia, tal como é referido por Marques (s/d.):

(...) A vida quotidiana da criança, quer em casa quer na pré-escola, é uma fonte inesgotável de conteúdos. O arrumar dos materiais nas prateleiras e cantos apropriados leva as crianças a tomar nota das características, das semelhanças e das diferenças entre objectos e a organizar grupos e classes. A hora das refeições pode ser um momento particularmente educativo, no qual a criança pode não apenas adquirir conhecimentos de tipo social como de tipo lógico-matemático. Se o professor pedir ajuda às crianças para distribuírem os pratos e talheres e encherem os copos de sumo ou água, está a estimular na criança noções de quantificação porque a criança se vê obrigada a coordenar relações entre objectos. Mesmo actividades tão triviais como atar um sapato, abrir e fechar torneiras e procurar objectos perdidos podem ter um alto valor educativo, porque estimulam a criança a estabelecer relações de causa efeito, antecipar situações, raciocinar em termos de espaço, etc. (p. 67).

As actividades proporcionam o desenvolvimento do conhecimento das crianças, pelo que estas deverão estar relacionadas com as categorias de conhecimento abordadas anteriormente. Para tal ser possível, o educador tem um papel importante, pois este vai

ser o fio condutor para que tais possibilidades de apreensão de conhecimento se tornem possíveis, fazendo com que seja uma parte integrante na vida das crianças. O educador deve também valorizar todos os grafismos da criança, fazendo deles um fator de aprendizagens e indicador do seu desenvolvimento, conseguindo também, fazer com que a criança aprecie os grafismos dos outros. Deve-se ter sempre em conta, que o elogio é um fator importante, pois este tem influência na autoestima e na valorização da criança.

Existem ainda documentos que possibilitam ao educador um maior conhecimento acerca da instituição onde trabalha, do grupo de crianças, bem como, do programa orientador estipulado pelo Ministério da Educação, designado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016). Pela necessidade emergente de ser realizada uma gestão curricular, que ao ser orientada por um currículo resulta numa educação de infância rica em qualidade, é necessário que o educador se oriente segundo um programa e uma programação, como é mencionado por Horta (2016, p. 32). O projeto educativo também é considerado um documento orientador para os educadores de infância integrados em determinada instituição, assim como, o currículo. O currículo é algo formalizado pelo Ministério da Educação, onde estão explicitadas as metas de aprendizagem a serem cumpridas nos diferenciados graus de ensino. Marques (2000), define currículo como um “(...) termo que pode ter vários significados. Pode ser considerado um plano de estudos de um Curso. Pode, também, designar um conjunto de programas de ensino. Contudo, mais recentemente, a noção de currículo passou a designar o conjunto das aprendizagens propostas e realizadas, tendo em vista alcançar as finalidades de um Curso ou de um plano de formação” (p. 41). Por outro lado, Bairrão e Vasconcelos (1997), citados por Serra (2004), definem currículo na educação pré-escolar como sendo “uma sequência organizada de tarefas ou propostas de tarefas de ensino-aprendizagem, bem como a utilização de materiais, tudo decorrendo num determinado cenário” (p. 34-35).

Após o educador ter conhecimento das características das crianças, irá realizar o projeto curricular de grupo, sendo que neste, serão espelhadas todas as necessidades e interesses particulares de cada uma das crianças pertencentes ao seu grupo, tendo a duração de um ano letivo. Define-se projeto curricular como “(...) a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de

organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Roldão, 1999, p. 44).

Existe mais outra forma de o educador conseguir planear toda a pedagogia que quer exercer durante determinado ano letivo, a planificação de atividades. Segundo Marques (2000), planificação é um “processo que visa obter respostas para as seguintes questões: o quê, como, para quê e quando ensinar? [pelo que] a planificação pode incluir sequências de aprendizagem de longa duração ou de curta duração” (p. 148). É necessário referir que existem planificações de longa e de curta duração, por outras palavras, existe a planificação anual, a planificação mensal, a planificação semanal e a planificação diária, em que a forma como são denominadas lhes confere a sua característica temporal referente à duração de cada uma delas.

Na planificação surgem as atividades que estão programadas durante determinado período, mas todas as atividades planeadas devem ter em conta as características, os interesses e as necessidades das crianças do grupo, onde esta irá ser aplicada. Para conseguir definir quais são as necessidades e os interesses adjacentes ao seu grupo, o educador deverá realizar uma avaliação diagnóstica previamente à execução da planificação e normalmente no início do ano letivo. Marques (2000) menciona que a avaliação diagnóstica “(...) realiza-se no início da nova sequência de ensino e visa verificar se os alunos estão na posse das aptidões e conhecimentos necessários à unidade que se vai iniciar, ou seja, se dominam os pré-requisitos necessários” (p. 22). Após a realização da avaliação diagnóstica, o educador poderá planificar as atividades em conformidade com o grupo de crianças.

Durante todo o ano letivo, o educador pode avaliar as evoluções relativas ao percurso da criança, de forma a perceber no que esta progrediu e no que precisa de ajuda para evoluir os seus conhecimentos. Para avaliar o educador deverá programar um processo de avaliação no decorrer do ano letivo, sendo que, avaliação é um:

(...) conceito que designa o processo de confronto entre as metas estabelecidas e os resultados obtidos. A avaliação permite verificar o grau de consecução dos objectivos, através da comparação das metas com os resultados, ajuda a detetar falhas e incorreções no processo de ensino aprendizagem e facilita a distribuição dos resultados escolares dos alunos de acordo com uma escala previamente definida (Marques, 2000, p. 20).

O educador de infância tem um papel relevante no que diz respeito à sua ação dentro da sala de atividades, ou seja, “O desenvolvimento da ação planeada desafia o/a educador/a a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação”, como é referido por Lopes da Silva et al. (2016, p. 15).

Para tudo isto ser possível, o educador de infância deverá ter a sua pedagogia assente num modelo pedagógico. Existem vários modelos ou metodologias de ensino, entre eles, o Movimento de Escola Moderna (MEM), o modelo *Reggio Emilia* e a Metodologia de Trabalho por Projetos, sendo que este último é o modelo pedagógico com o qual eu me identifico. Contudo é necessário mencionar que os modelos de pedagógicos e de organização curricular são sempre baseados em algumas características adjacentes ao ensino, nomeadamente em disciplinas, em núcleos de problemas ou temas transdisciplinares, em situações ou funções sociais e na criança, sendo que esta também é uma perspetiva adotada por Ribeiro (1990, p. 80).

### 1.3. Metodologia de trabalho por projetos

A metodologia de trabalho por projetos teve a sua origem no ano de 1918, onde mostrou como a liberdade e os interesses das crianças surgem como participantes ativos no seu processo de aprendizagem. A grande motivação surgiu do facto de as crianças serem os participantes e os sujeitos ativos no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, tendo em conta os interesses, as capacidades e as necessidades, de cada uma delas. Com a utilização da metodologia de trabalho por projetos, “As crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos et al., s/d., p. 11).

Horta (2016), citando Korsak & Wozniak (2012), defende ainda que “O trabalho por projetos incentiva o pensamento lógico, o questionamento, a descoberta e o pensamento divergente através da experimentação, de modo a retirar conclusões, e possibilita o envolvimento dos pais e da comunidade. As crianças que escolhem o tema a investigar, debatem-no, formulam hipóteses e planeiam as atividades com o educador.

Recolhem informação, desenvolvem trabalho no terreno e realizam experiências para testar as suas hipóteses. Na última fase do projeto, fazem um balanço do trabalho desenvolvido e apresentam os resultados a uma audiência mais alargada (p. 86).

Um projeto é visto como o processo de desenvolvimento de algo que se irá realizar no futuro. A metodologia de trabalho por projetos é uma metodologia considerada ativa e construtivista, a qual envolve as crianças num processo investigativo assente na resolução de problemas, pelo que esta também é a perspetiva de Vasconcelos et al. (s/d). Sendo que esta metodologia é caracterizada por diversos aspetos considerados positivos para o desenvolvimento das crianças esta: promove o desenvolvimento intelectual das crianças e do educador; estimula as crianças a colocar questões, assim como, a resolver problemas, discutir e também a encontrar as soluções adequadas ao problema; valoriza a criança pelas suas capacidades e competências, desenvolvendo a sua autonomia e independência.

Nesta metodologia os projetos são desenvolvidos em quatro fases diferentes. A primeira fase é marcada pela definição do problema que queremos resolver, como Vasconcelos et al. (s/d.) referem, “Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar (...) Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (p. 14).

A segunda fase é definida como a fase de planificação e de desenvolvimento do trabalho, onde se preveem os possíveis desenvolvimentos do projeto e se realiza uma planificação onde se estabelecem as intenções e as hipóteses de trabalho. “(...) faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas (algumas delas podendo ser globalmente definidas como metas a atingir durante os anos pré-escolares). Elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade?” (Vasconcelos et al., s/d., p. 15).

A terceira fase é a fase da execução onde o processo de desenvolvimento se inicia através das experiências diretas, organiza-se, seleciona-se e regista-se a informação, são

feitos pontos de situação diários de forma a saber como está a correr o projeto e realizam-se avaliações do mesmo. Vasconcelos et al. (s/d.), menciona acerca desta terceira fase que:

As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenhando, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”. As teias iniciais podem ser reconstruídas em diferentes momentos do processo. As crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas. Constroem objectos em grandes dimensões (o avião; o tractor; o foguetão...). Pontos de situação diários e avaliações de processo são feitos para relançar e planificar o que vem a seguir. Surgem grandes mapas, gráficos, quadros, que são afixados nas paredes da sala (p. 16).

A quarta e última fase de desenvolvimento do projeto, é a fase de avaliação e de divulgação de todo o trabalho. A avaliação deve ser realizada com as crianças ao longo de todo o projeto, constituída pela elaboração de portefólios ou álbuns, tendo em consideração as opiniões das famílias. A divulgação do projeto deve ser feita por exposições dos trabalhos e projetos, não só no interior da sala de atividades como em toda a instituição, de forma a conseguir socializar o saber para com os restantes participantes da comunidade educativa. “Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente... Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se (...) Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projectos e ideias que serão posteriormente explorados” (Vasconcelos et al., s/d., p. 17).

Contudo, Vasconcelos et al. (s/d), defendem ainda que “As fases anteriormente referidas não são apenas sequenciais no tempo, num desenvolvimento linear. Entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de

conhecimento, dinamismo e descoberta. Pode coexistir mais do que um projecto na sala de actividades, desde que não se perca a unidade e faseamento de cada um deles” (p. 17).

Numa perspetiva colaborativa para com a metodologia de trabalho por projetos, o educador de infância deverá estar habilitado para observar, planificar, agir, avaliar, comunicar e articular. Tal como é mencionado por Horta (2016):

(...) ao entender a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, num processo que ocorre ao longo da vida, promovida num contexto formal, esta conta, naturalmente com a presença de um educador: 1) que observa – cada criança em particular e o grupo como um todo, constituindo a sua observação a base para a planificação da sua ação educativa; 2) que planifica – a sua ação de acordo com as características específicas do seu grupo de crianças, proporcionando aprendizagens diversificadas, diferenciadas e significativas, diretamente relacionadas com as necessidades e interesses reais das crianças; 3) que atua – concretizando na ação a sua intencionalidade educativa, adaptando-a às propostas das crianças e atribuindo sentido e significado às situações e oportunidades imprevistas que surgem no decorrer do dia a dia; 4) que avalia – o processo e os efeitos, tomando consciência da ação e do seu próprio desempenho, tentando adequar permanentemente o processo educativo ao seu grupo de crianças e à sua evolução; 5) que comunica – com a equipa educativa e com as famílias, num processo enriquecido pela troca de saberes com o intuito de que todos possam contribuir para o melhor processo educativo da criança; 6) que articula – promovendo a continuidade educativa, num processo marcado pela articulação com o 1.º ciclo do ensino básico, na transição para a escolaridade obrigatória (p. 31).

Desta forma, Vasconcelos et al. (s/d.) refere ainda que nesta metodologia:

A criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros. Trata-se de uma criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência. O grande desafio para os profissionais de educação será, então, o de tornarem as suas

práticas pedagógicas estimulantes sob o ponto de vista intelectual para servir uma criança-cidadã que quer aprender ao longo da vida. É nossa convicção que uma real metodologia de trabalho de projecto contribui para este desabrochar da mente da criança, sobretudo daquela para quem a experiência pré-escolar se pode constituir factor de diminuição das desigualdades socio-educativas (p. 18-19).

### 2. As Artes Visuais

Citando Lopes da Silva et al. (2016), “As Artes Visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (p. 49). Existem ainda outras perspetivas em relação às artes em si. “A arte é a salvação da natureza ou imediatidade graças à sua negação, mediação perfeita” (Adorno, 1970, p. 53). Adorno (1970) refere ainda que, “A arte, cópia da dominação do homem sobre a natureza, nega ao mesmo tempo esta natureza através da reflexão e para ela propende” (p. 54), ou seja, a arte é vista por cada um de nós de maneira diferente, pois depende da nossa própria reflexão pessoal. Assim, pode-se afirmar que as artes visuais englobam formas de expressão como a pintura, o desenho, a modelagem, a escultura, a gravura, o vídeo e a fotografia entre muitas outras, as quais não se consagram apenas visualmente, mas conseguem envolver todos os nossos sentidos.

Atualmente a existência da arte emergiu por toda a nossa sociedade, ou seja, “Hoje em dia, os meios de comunicação contribuem, indiscutivelmente, para um conhecimento abrangente de culturas musicais e visuais diversificadas” (Godinho & Brito, 2010, p. 9). Por sua vez, Stern (1991), citado por Sousa (2003) menciona que:

*«A arte é um fenómeno cultural da sociedade. É preciso não confundir expressão com expressionismo, que é uma tendência estática, uma escola artística. O nosso problema não é a Arte, nem a Cultura, mas a Expressão, que não é um fenómeno cultural nem artístico (...) A expressão é como um vulcão, algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser. Expressar é tornar-se vulcão. Etimologicamente, é expulsar, exteriorizar*

*sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Expressar-se significa realizar um acto, que não é ditado, nem controlado pela razão.»* (p. 165).

No que respeita às artes plásticas, o problema encontrado é o mesmo que se refere às artes visuais, nomeadamente, aquilo que a sociedade está disposta a ver através do objeto criado, tal como referem Godinho e Brito (2010):

Nas artes plásticas, por seu lado, também é possível encontrar estas dimensões. Todos somos apreciadores frente a um quadro no museu ou a uma escultura em bronze no meio de uma praça da cidade. O criador, no caso do quadro, foi o próprio executante. No caso da escultura, isso pode não acontecer. Com efeito, a escultura pode ter sido feita em barro e enviada para outro profissional para que este a passasse para bronze. Este profissional não é o criador mas simplesmente o executante (p. 11).

A arte pretende transpor a verdade aos olhos da sociedade nos objetos que cria, ou seja, a arte quer alargar a visão das pessoas fazendo com que estas adquiram perceção audiovisual e abram as suas mentes para a verdade. “A arte visa a verdade, se ela não for imediata; sob este aspeto, a verdade é o seu conteúdo. A arte é conhecimento mediante a sua relação com a verdade (...)” (Adorno, 1970, p. 43). Por outro lado, Barbosa (1990) menciona ainda que:

Um dos papéis da Arte é preparar o povo para os novos modos de percepção, largamente introduzidos pela revolução tecnológica e da comunicação de massas. A mudança nos padrões de percepção visual, provocada pela comunicação eletrônica, é acompanhada por grande variabilidade de excitações cerebrais. Tendo em vista que são as Artes plásticas, na escola, o único veículo diretamente exploratório da percepção visual, é de sua competência articular produtivamente essa vasta gama de excitações (p. 93).

A visão sobre a arte pode ser vista de diferentes formas, não só pelas características da sociedade, mas também pelas idades. As crianças e os adultos vêm a arte de maneiras diferentes. “A arte é vista e sentida de maneiras diferentes por crianças e adultos. Para o adulto está associada ao belo, às exposições, a museus, à estética. Já para a criança, a arte é uma forma de se expressar, pois “a natureza da criança é lidar com o mundo de modo

lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso gosta tanto de brincar e desenhar” (SANS, 1995, citado por Coletto, 2010, p. 139).

Existe também a dúvida, citada por Caja et al. (2010), de que será que a arte infantil se cruzará alguma vez à arte adulta? Contudo, o autor refere que a arte infantil é composta pelos mesmos elementos que compõem a arte adulta, principalmente no que diz respeito ao espaço, à forma e à cor:

Podemos pensar que esta afirmación es un tanto exagerada, pero no cabe duda de que en la obra de los niños se encuentran presentes los componentes lingüísticos que más tarde, y con otra intencionalidade, reconoceremos desarrollados y transformados en los artistas adultos. Destacamos pues que el lenguaje plástico infantil está compuesto por los mismos elementos que el lenguaje artístico más evolucionado, especialmente en lo que hace referencia al espacio, la forma y el color (p. 85).

Gonçalves (1991), citado por Sousa (2003), indica ainda que “(...) *O mundo plástico da criança é estruturalmente diferente do adulto. Tem valores e leis particulares, características próprias, segundo as fases da sua evolução*” (p. 168).

Contudo, não é só a visão artística que é diferente de adultos para crianças, a forma de fazer arte também se torna diferente em vários aspetos, nomeadamente, sob a forma em que esta se manifesta perante a sociedade. “El arte adulto se manifiesta de forma intencional, dentro de una búsqueda personal consciente que se singulariza en el estilo” (García & Pérez, 1998, p. 18). Enquanto que, “El arte del niño nace de un impulso espontáneo que excluye la premeditación y que aparece más bien dictado desde su propia naturaleza (aún no mediatizada al principio por agentes culturales) y responde a los imperativos de su nivel o estado de desarrollo” (García & Pérez, 1998, p. 18).

Martins et al. (1998), citado por Coletto (2010), alude ainda que “(...) arte é a linguagem básica dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração, a pesquisa, o que certamente não será obtido com desenhos mimeografados e ‘exercícios de prontidão’” (p. 141). Por outro lado, “A arte é uma linguagem que fará com que a criança se expresse através de diferentes elementos e será a criatividade e a imaginação que terão um papel muito importante em todo esse processo. A arte para as crianças é uma forma de viver e tem muitos benefícios” (Roldán, s/d.).

Neste caso, pode-se afirmar que a arte deverá estar presente nas instituições educativas, nomeadamente nos jardins de infância, onde fazem parte integrante da comunidade educativa, crianças dos zero aos seis anos de idade. “A arte tem uma grande importância na educação escolar e em geral ela tem função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial de humanização” (Coletto, 2010, p. 138). Godinho & Brito (2010), indicam ainda que:

As instituições educativas desempenham, neste sentido, um papel fundamental na promoção ou equilíbrio ou, se assim desejarmos, na valorização do espaço mais erudito que fica por preencher, face à imersão que fazemos fora da escola, no dia-a-dia. É função da escola restituir os ambientes culturais e artísticos que, em certa medida, ficam abafados pela profusão da cultura mais popular ligeira (p. 9-10).

As instituições educativas deverão proporcionar à criança a experiência artística para que esta execute, crie e aprecie arte. A criança torna-se, de certa forma, o agente do seu processo criador “(...) é actualmente consensual entre teóricos e pedagogos que a experiência artística pode ser vivida através de três formas distintas: através da execução (aplicando técnicas), através da criação (fazendo algo novo) e através da apreciação (contactando com obras de outros (...)) Nem sempre é entendida a diferença entre estas vertentes da experiência” (Godinho & Brito, 2010, p. 10). Por outro lado, García & Pérez (1998) defendem que:

El lenguaje plástico del niño progresa con su propio desarrollo y evoluciona con él, cubriendo los estadios que van desde el psicomotor al realismo analítico, en el que la primera infancia da paso a la preadolescencia. Superado este estadio, la expresión simbólica declina y con ella muere el arte infantil espontáneo para dar paso a un ciclo distinto sujeto a nuevas reglas y más cercano ya a la concepción del adulto (p. 18).

Todas as crianças são diferentes, pois possuem características, interesses e necessidades diferentes. Além disso, a sociedade em que a criança se desenvolve tem uma grande influência nas suas qualidades e formas de ver o mundo que a rodeia. Apesar disto, para todas as crianças uma folha de papel branco é uma fonte de imaginação e daí nasce o processo criador de cada uma delas. Stern (s/d) afirma que:

O quadro da criança é uma folha de papel branco sobre a qual aparecem traços de cor. Nasce de uma pesquisa que assemelha a criança ao artista sem que o seu acto criador seja tão prudentemente, nem mesmo frequentemente, tão consciente como o do adulto. Na fase primitiva a justaposição de manchas resume todo o processo criativo. A vizinhança de várias cores não tem valor subjacente, mas sim valor definitivo. Colorir uma folha de papel é para a criança pequena um fim em si e não pretexto para uma representação pelos meios plásticos. A nossa proposição inicial, aplicada a uma obra de arte, determina apenas o essencial, mas resume na totalidade o quadro da criança pequena (p. 25).

Assim, podemos indicar que, como referem Godinho & Brito (2010), “É, por conseguinte, importante que as crianças, em ambiente de Jardim-de-Infância, possam experimentar estes distintos papéis de executante, criador e apreciador, já que na vivência desta tripla experiência artística, diferentes significados e competências serão desenvolvidas” (p. 11).

### **2.1.A presença das artes visuais na educação pré-escolar**

Como referem Sani & Rubio (2014):

Por muito tempo acreditou-se que arte educação infantil nada mais era que simples desenhos sem reprodução com sentido e com o grande poder de envolvimento quanto à atenção das crianças, o porquê disso não importava muito. Porém, estudos desenvolvidos nos mostraram que, mais que prender a atenção das crianças, desenvolvidas da arte têm o poder de penetra no “mundinho” em que elas vivem, e que até então nos parecia impossível. Incrivelmente, pode chegar perto e influenciar a imaginação e formação de suas personalidades de maneira significativa (p. 1).

Como atitude pedagógica, a atividade artística não deve ser vista como uma sucessão de produção de obras, mas sim como uma atitude de desenvolvimento das capacidades evolutivas da criança, em todo o seu ser. Sousa (2003) indica que:

A expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades. As artes plásticas ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas. Esta posição e atitude educacional tanto poderá estar presente nas aulas e ateliers de artes plásticas como poderá constituir uma terceira área de intervenção educacional sob a forma, por exemplo, de jogos de criação e expressão plástica (p. 160).

Na opinião de Caja et al. (2001), “(...) el principal valor de la enseñanza de la expresión plástica radica en la creencia de que el arte es un aspecto único en la cultura y las experiencias humanas” (Caja et al., 2001, p. 84-85). Os autores Sani & Rubio (2014) referem ainda que, “A nosso ver a Educação Infantil através da arte não pode se limitar aos aspectos técnicos, didáticos e pedagógicos. Deverão estar exposta e relacionada a todos seus conceitos sociais em sala de aula” (p. 3).

Por outro lado, García & Pérez (1998), indicam que a educação artística deverá constituir um processo harmonioso entre as vertentes apreciativa e produtiva da arte, pois estas duas vertentes contribuem para a estruturação do pensamento, logo, deverão estar presentes no currículo educativo. “A nuestro juicio la educación artística ha de hacerse con un planteamiento que armonice la vertiente apreciativa y la vertiente productiva del arte, ya que ambas partes contribuyen igualmente a la estructuración adecuada del pensamiento” (García & Pérez, 1998, p. 101).

No campo da educação, as artes plásticas surgem no currículo educativo de formas distintas, nomeadamente, como menciona Sousa (2003):

*Ateliers* de pintura, de escultura, cerâmica, etc., funcionando extracurricularmente. O seu objetivo principal reside no ensino da arte, considerando como tal o ensino de técnicas de desenho, de pintura, de escultura, etc., com a intenção tácita da produção de obras de arte. Todos os esforços vão no sentido de criação de obras que, depois de acabadas, sejam contempladas em exposições, sendo valorizadas em termos de «boa» ou «má», «bem feita» ou «mal feita», «bela» ou «feia», podendo valer maior ou menor quantia” (p. 160).

Apesar disto, a educação artística não se pode cingir a ateliers, pois desta forma, nunca poderá ter os efeitos que são necessários para o desenvolvimento das crianças. “Um

quadro infantil não tem o seu pleno valor senão em relação aos que o precederam e aos que se lhe seguirão e com os quais forma o conjunto que permite medir a eficácia do nosso trabalho educativo” (Stern, s/d., p. 38). É necessário que as artes visuais transponham os ateliers e que se tornem parte integrante do processo educativo. Como Barbosa (1990) menciona, “Entendemos que Arte é um modo de organizar experiências (...) ao integrar a Arte no processo educativo, é principalmente desenvolver os processos mentais [pretende-se] 1. Desenvolver a percepção e a imaginação (...) 2. Desenvolver a capacidade crítica (...) 3. Encorajar o processo criativo” (p. 69-70). É importante referir ainda que “As aulas de Arte precisam ser significativas (...) deve utilizar as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) como forma do aluno se expressar significativamente e não apenas as visuais, como ocorre na maioria das vezes” (Coletto, 2010, p. 147-148). Na opinião de Stern (s/d.), “A criação artística, quando praticada com fins educativos, produz documentos que relatam a evolução” (p. 37).

Existem várias formas de expressão as quais devem ser utilizadas nas salas de atividades de modo a que a criança tenha conhecimento e consciência da existência das mesmas. O desenho é considerado como a primeira forma de expressão artística concretizada pelas crianças, sendo que é a partir deste que elas desenvolvem a sua linguagem e sua capacidade de autoexpressão, o que remete à avaliação do progresso dos seus registos com o decorrer do tempo. A criança inicia normalmente o método do desenho aos dois anos de idade, somente com rabiscos horizontais e verticais. Passado algum tempo, a criança consegue ter maior percepção do que a rodeia e irá desenhar o que vê, como por exemplo, a sua casa, a mãe e o pai. Com o decorrer do tempo os desenhos vão se desenvolvendo cada vez mais e assim, tornando-se cada vez mais parecidos à realidade e perceptíveis à visão adulta, pois como já se relatou anteriormente, a criança e o adulto têm visões distintas acerca do mundo que os rodeia. Coletto (2010) indica ainda que a criança:

Por ser exigente consigo mesma, busca fazer suas representações da forma mais realista que conseguir o que, muitas vezes, a deixa insegura e com medo de errar. Tentando evitar os erros usa constantemente a borracha ou se apoia no uso da régua. A linha de contorno também lhe dá segurança na representação. A busca pela realidade também influencia o uso das cores, pois as representações passam a ter cores convencionais, como os telhados vermelhos, a grama sempre verde e

as nuvens sempre azuis sobre fundo branco (p. 143-144).

Com o passar do tempo, a criança integrada numa educação artística irá tornar-se cada vez mais perfeccionista e querer aperfeiçoar os seus dotes artísticos. Tal como é indicado por Stern (s/d.), “O aperfeiçoamento é próprio da educação criadora: a organização e equipamento da oficina, e as exigências do educador, tudo concorre para fazer da criança um excelente artesão” (p. 15). A instituição e o educador que desenvolvam a sua metodologia baseada na educação artística deverão ter em consideração que, como refere Sánchez Méndez (1991), citado por García & Pérez (1998):

*«En la enseñanza artística no basta sólo com los conocimientos de aproximación a la obra de arte; su estudio y comprensión han de ir unidos a la realización de trabajos que son productos de unos procesos que tienen unas características superiores a las de la simple adquisición de destrezas manuales; sus cualidades son perceptivas y de autoexpresión. La obra de arte es fruto de una reacción anímica y de una concepción estética, así como de un proceso creador. Es, además, un producto acabado, consecuencia de un conocimiento y de un dominio técnico»* (p. 102-103).

Não menos importante e bastante relevante é indicar que “Só a perfeita integração entre teoria e prática pode dar racionalidade ao ensino” (Barbosa, 1990, p. 69).

Através das artes visuais as crianças exploram e sentem o prazer de manusear novos materiais, novos conhecimentos e diversas possibilidades de criação, o que irá fomentar novas competências e conceitos nas suas vidas. As artes visuais fazem com que as crianças se tornem capazes de ver o mundo de outras formas, tornando-se seres mais sensíveis, que desenvolvam capacidades criativas e expressivas, assim como, a sua própria personalidade. O educador de infância tem um papel extremamente importante para impulsionar a educação artística acerca das artes visuais na sua sala de atividades, tornando-se o fio condutor para que tais possibilidades e contato com as artes se tornem possíveis, fazendo com que a arte se exhiba como uma parte integrante na vida das crianças. Coletto (2010) menciona que:

É através das aulas de Arte que o professor irá estimular seu aluno a investigar, inventar, explorar e, mesmo cometendo erros, ele não terá medo de liberar sua

criatividade. O professor deve apresentar a atividade como algo essencial para a criança, e também deve estar motivado com o trabalho, não apenas orientando de forma mecânica, mas fazendo a criança sentir sua importância para que a atividade seja significativa para o aluno (p. 142-143).

Por outro lado, educador deve também valorizar todos os grafismos da criança, constituindo os mesmos como fatores de aprendizagem e indicadores do seu desenvolvimento. Deve-se ter também em conta, que o fator elogio é importante, dado que este tem uma enorme influência na autoestima e valorização da criança. Coletto (2010) menciona que, “O professor de Arte precisa estar atento ao trabalho que está desenvolvendo (...) analise e valorize o processo e não o produto final, incentive o aluno a buscar e criar, a se sensibilizar com as cores, gestos e sons” (p. 146). Ferraz & Fusari (1999), citados por Coletto (2010) explicam ainda que:

(...) no encontro que se faz entre cultura e criança situa-se o professor cujo trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos”. O papel do professor é mediar os conhecimentos, apresentar novos saberes aos que a criança já possui (p. 145-146).

O educador não deve apenas explorar as artes visuais de forma às crianças aprenderem novos conhecimentos, o educador deve valorizar os conhecimentos que as crianças trazem consigo, explorando-os e contextualizando-os nas suas atividades. Na mesma linha de pensamento, Barbosa (1990) indica que “É igualmente importante para o arte-educador desenvolver ideias acerca de prioridades relacionadas com objetivos e métodos (...) assim como a óbvia necessidade de conhecer a criança, seu desenvolvimento físico, neurológico, intelectual, emocional, perceptivo e expressivo-comunicativo” (p. 94). Barbosa (1990) ainda refere que “Qualquer professor de Arte conhece a relativa eficiência do método de livre expressão. Sabe-se que algumas capacidades intelectuais e sensíveis não fluem automaticamente da habilidade de criar formas visuais. O professor deve ensinar a ver, a analisar, a especular” (p. 71). Desta forma, o educador deverá intuitivamente “Ao conduzir o aluno a si mesmo, o professor pode trabalhar estimulando o desenvolvimento de sua criatividade, o que facilitará a construção de sua poética pessoal e de sua forma de ver, sentir e se expressar no mundo” (Coletto, 2010, p. 147). Para tal, é de considerar que toda a comunidade educativa deve estar preparada para projetar uma metodologia educativa relativa às artes visuais, como

revela Barbosa (1990), “(...) depois de encontrar um núcleo operativo (...) que inclua a natureza da própria Arte, a visão integrativa das disciplinas e a criança e suas necessidades para se tornar um ser humano é que se pode pensar em equipamento e materiais” (p. 95). Sani & Rubio (2014), referem ainda que:

(...) afirmamos que alfabetizar, letrar vai além do restrito espaço da sala de aula inclusive na prática da educação infantil. É necessário fazer relações entre os elementos que compõem o universo do aluno, principalmente se este for uma criança, tais como: a família, o ambiente, sua alimentação, saúde, entre outros, permitindo assim que esta criança faça uma leitura artística de forma consciente, participativa e crítica. Desse modo, provoca mudanças e transformações positivas, pois a alfabetização artística tem um histórico (p. 2).

Neste aspeto, o meio social e os membros da sociedade circundante à criança, tornam-se nos fios condutores do seu desenvolvimento e de aquisição de novas aprendizagens. Coletto (2010) indica que:

Tudo o que ela adquire, seja por intermédio do professor ou do seu meio (família, colegas, sociedade), ajuda no desenvolvimento de suas expressões e percepções. O professor como principal mediador dos conhecimentos, precisa apresentar à criança situações que lhe possibilitem ampliar e enriquecer suas experiências, de modo prazeroso e lúdico (p. 146).

É muito importante que a criança aprenda de forma lúdica e de forma prazerosa, pois algo que deve ser decorado mecanicamente em vez de ser aprendido com prazer, não fica assente nas nossas aprendizagens durante muito tempo. Martins et al. (1998), citado por Coletto (2010), refere que “(...) o que ‘decoramos’ ou simplesmente copiamos mecanicamente não fica em nós. É um conteúdo momentâneo, por isso conhecimento vazio que no decorrer do tempo é esquecido (...) Só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós” (p. 147). Coletto (2010), menciona ainda que, “Durante todo o seu desenvolvimento expressivo a criança conhece e aprimora saberes, técnicas e sensações, construindo assim, sua poética pessoal. É nesse aprimorar/construir que se faz necessária uma boa prática pedagógica desenvolvida pelo professor” (p. 145).

O que tem valor para a criança, são as aprendizagens que esta sente, experimenta e exprime para os que lhe são próximos, pelo que, “A infância constitui uma parte

importante da vida humana; não é um estado provisório. O que a criança sente, experimenta e exprime é importante e tem valor definitivo” (Stern, s/d., p. 27). Godinho & Brito (2010), referem ainda que:

Aliado ao saber ser e ao saber fazer, existe, inevitavelmente, o SABER que, nas áreas em apreço, inclui o conhecimento cultural e das manifestações artísticas. É fundamental integrar as crianças em ambientes onde possam contactar regularmente com arte, com os seus processos e com os seus criadores. É exatamente nesta perspectiva que a presente brochura se enquadra: na promoção da aproximação a marcos da cultura artística portuguesa e universal (p. 9).

Apesar disto, o envolvimento das artes visuais como parte integrante da metodologia educativa de uma instituição ou de um educador de infância, só fará sentido se tal fizer sentido para a criança. “A poética pessoal, assim como a criatividade e o gosto pela arte, só serão desenvolvidos se fizerem sentido para a criança” (Coletto, 2010, p. 147).

### 2.2.O envolvimento das artes visuais nas atividades

Ao contrário de outras metodologias pedagógicas, a metodologia baseada nas artes visuais é muito mais flexível e pouco dirigida, tal como indicam García e Pérez (1998) “Frente a otras actividades de los primeros años de aprendizaje como la lectura o la escrita, la actividad artística parece contar con unas características que permiten una pedagogía flexible y poco dirigista” (p. 99-100).

Existem quatro fatores essenciais contidos nas aprendizagens a partir das artes visuais. Caja et al. (2001), remete uma referência a esses mesmo fatores, sendo que eles são:

El aspecto *lúdico de la expresión*, ya que las primeras realizaciones plásticas responden al placer que produce su realización. Permitir que este juego sea gratificante es un valor ineludible, en la medida que favorece unas relaciones de autoexpresión y autoestima necesarias para integrar el afianzamiento de la expresión; La *representación por medio de formas, colores, líneas, volúmenes*, etc. supone poner un funcionamiento capacidades perceptivas, expresivas y

comunicativas que no actúan en otros sistemas de representación; El *contacto con la materia* y el gozo que proporciona implican valorar la experiencia como medio de transformación, investigación y creación, posibilitando a los niños y niñas ser sujetos activos y autónomos implicados en procesos de trabajo donde las experiencias sensoriales y sensibles tienen tanta o más validez que los resultados finales; La consideración del *entorno vivencial, emocional e intelectual de los niños* implica un compromiso con un proyecto de educación integral en estos primeros seis años de la vida definitivos para su posterior desarrollo (p. 85).

Por outro lado, García e Pérez (1998), mencionam que as áreas apreendidas através das artes visuais são três, nomeadamente, “(...) *la filosofía*, capaz de instruir el alumno en la lógica (...) el *aprendizaje visual*, a través del cual el alumno consigue comprender los fenómenos visuales (...) la organización del pensamiento, y el *aprendizaje lingüístico* que le permitirá comunicar verbalmente lo que piensa” (p. 101). Como passar dos anos o conhecimento acerca das artes visuais foi se atualizando e, como menciona Coletto (2010):

Hoje, além das pinturas, gravuras e esculturas é possível trabalhar com vídeos, artes gráficas, programas de computador, etc. Para produzir, o aluno precisa conhecer os elementos que compõem as artes visuais, como ponto, linha, volume, textura, cor, luz. Também precisa experimentar diversos materiais como papéis, tintas, argila, máquinas fotográficas. Além disso, poderá apreciar e estudar obras de arte, de modo que aprenda a unir todos esses conhecimentos para se expressar (p. 148).

A conceção da arte foi vista não só como um interesse educativo, social e cultural, mas também como um objetivo de adquirir e desenvolver as destrezas manuais e o gosto pela cultura clássica por parte da criança. É importante referir que além de tudo, como é indicado por Sousa (2003):

A expressão plástica é essencialmente uma actividade natural, livre e espontânea da criança. Desde muito pequena que gosta de mexer em água, areia, barro, tintas e de riscar um papel com um lápis. O seu principal objectivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança. Desenha-se,

pinta-se e modela-se apenas pelo prazer que esses actos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «*arte*». É a acção que interessa, é o acto de criar que é expressivo e não a obra criada. Também não se fazem quaisquer juízos de valor. Não interessa se a obra é «*boa*» ou «*má*», «*bonita*» ou «*feia*», É o acto expressivo que interessa e não a plástica. Trata-se de «*expressão*» plástica e não de produção plástica (p. 160-161).

As atividades desenvolvidas baseadas nas artes visuais devem ter em conta a linguagem própria da criança, envolvendo-a com a expressão livre e com momentos pedagógicos. “Já se empregam formas como ‘desenvolver’ a linguagem plástica da criança pelo ensino da arte...» e fala-se de expressão livre impondo assuntos às crianças ou condicionando-as por intermédio da música, de contos ou idas ao jardim zoológico ou aos museus” (Stern, s/d., p. 21). As atividades podem se caracterizar por serem articuladas e não articuladas. As atividades articuladas são definidas pelo desenvolvimento lógico formal da criança, nomeadamente por esta se tornar capaz de classificar, agrupar e comparar, como é destacado por García e Pérez (1998):

1. Las actividades articuladas. Engloban las técnicas bidimensionales y tridimensionales que requieren de un desarrollo lógico y secuenciado e implican la búsqueda de un orden formal. Este desarrollo lógico formal puede ser simplemente aplicado y constructivo (clasificar, agrupar, comparar, etc.) satisfaciendo la tendencia del niño a ordenar el mundo físico manipulando materiales, o puede ser la respuesta a una necesidad más profunda de interiorizar y representar la realidad como resultado de los procesos de asimilación y acomodación (p. 107).

Relativamente às atividades articuladas, García e Pérez (1998) indicam que estas são as que surgem a partir da modificação da matéria e da manipulação intuitiva e holística de vários materiais por parte da criança:

2. Actividades no articuladas. Las constituyen aquellas técnicas plásticas que tienden prioritariamente a satisfacer impulsivamente la expansión emocional y la expresión indiferenciada que nace del simple goce del contacto con la materia y la capacidad de modificarla incidiendo en ella. Son técnicas pertenecientes a este grupo la pintura, el esgrafiado digital, el chorreo y expansión de pintura con

pinceles gruesos y, en general, la manipulación experimental y holística de materiales diversos (p. 109).

Nas planificações realizadas pelas instituições ou pelos educadores de infância, as artes visuais surgem abordadas no desenho, na dança, na música e no teatro, sendo estas as vertentes expressivas mencionadas no documento Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar. Relativamente ao desenho, este é caracterizado como um método natural vindo por parte da criança, pelo que não surge apenas no meio escolar. Freinet (1977) relata que:

Pelo método escolástico, a criança adquire, tanto na música, no francês, nas ciências e no cálculo como na arte, o hábito de esperar a ordem e o pensamento externos. Já não exerce a iniciativa e o pensamento próprios (...) Poderá produzir obras verdadeiramente impecáveis sob o ponto de vista técnico, mas essas obras não terão alma (p. 28).

O desenho constitui uma atividade livre e natural da criança. Apesar disto, quando a atividade do desenho é planificada, esta poderá ter outros contornos. A atividade de desenho de observação torna a criança mais experiente visualmente, tal como refere Dorfler (1967), citado por Barbosa (1990), “O desenho de observação leva a uma mera alfabetização visual e é talvez o principal agente provocador da estática que se verifica na expressão gráfica e pictórica dos nossos jovens, apesar do domínio da cinética no mundo em que vivemos” (p. 77). Na mesma linha de pensamento, Stern (s/d.), relata acerca do desenho escolar que “(...) o desenho escolar tende para um empobrecimento semelhante das faculdades de expressão. Não deixa espaço para a expressão, é concebido para desenvolver uma habilidade mecânica” (p. 62). Com o desenho livre, a criança expressa aquilo que vê ao seu redor e utiliza-o como forma de transmitir ligações entre os aspetos do seu dia-a-dia. “Contudo, a criança pequena não está fazendo Arte, mas está usando o desenho como ela usa todas as outras atividades, como um instrumento para explorar o mundo que a circunda e estabelecer relações dentro dele” (Arnheim, 1962, citado por Barbosa, 1990, p. 73). Apesar do desenho livre ser uma atividade que a criança desenvolve espontaneamente esta é “Colocada perante o dilema de executar o que lhe agrada, espontânea e livremente e o que ela pensa que agradará ao adulto, a criança é muitas vezes levada pela segunda posição, produzindo os conhecidos desenhos estereotipados e demasiado figurativos” (Sousa, 2003, p. 161).

Contudo, Sousa (2003), reflete ainda que “A criança, quando desenha ou pinta, não o faz com a intenção de criar qualquer obra para ser contemplada ou avaliada por outras pessoas. O objectivo da sua acção criadora não é o desenho ou a pintura em si, mas a cartase das suas forças inconscientes mais profundas” (p. 167). Da mesma opinião é o autor Field (1971), citado por Barbosa (1990), ao referir que:

Paradoxalmente, perguntando-se à criança o que a sua pintura representa, essa atitude faz com que ela passe a considerar sobre se ela é ou não reconhecível. A atenção da criança é mudada e ela começa a ser condicionada a aceitar que fazer Arte é uma atividade escolar e que se espera que ela faça pinturas representativas até aos dezoito anos (p. 73).

Ainda existem métodos de desenhar e colorir através de fichas ou cadernos. Este método irá anular a expressividade da criança fazendo com que o seu pensamento seja guiado por outras linhas sem ser a do seu próprio pensamento, como é mencionado por Sousa (2003):

Os cadernos para colorir dirigem o pensamento da criança, inibindo a sua espontaneidade expressiva; não lhe permitindo a liberdade criativa; automatizando-a a seguir os modelos que lhe são dados; condicionando-a nos conceito dos adultos, negando-lhe a possibilidade de efectuar as suas próprias experiências; fechando-lhe, portanto, as vias naturais do seu desenvolvimento através da expressão plástica, provocando insatisfação e frustrações (p. 181).

Como o desenho é a primeira realização expressiva da criança, Caja et al. (2001) indica que, “Esta característica única y valiosísima de la expresión a través del arte la han comprendido a la perfección los artistas, sobre todo porque ellos también han comenzado su camino desde los garabatos, como cualquier niño” (p. 85). Na opinião de Stern (s/d.):

Os quadros das crianças muito pequenas são frequentemente considerados «garatujas». Considerem-nos como não sendo ainda uma expressão, como sendo uma fase na qual a criança, ainda incapaz de pintar, borra o papel. Com efeito, a criança é incapaz de representar objectos e pintalga o papel, mas, assim fazendo, cria. Não «pintalga» o papel de qualquer maneira. É suficiente, para nos convencermos disso, comparar «garatujas» de várias crianças. A riqueza e variedade dos seus estilos é flagrante (p. 33).

Outra das vertentes expressivas é a dança. Coletto (2010), menciona que “A criança é um ser em constante movimento, é dessa maneira que ela explora seu corpo e o ambiente. A dança pode ser utilizada como um estímulo à comunicação e à criatividade” (p. 148). Por outro lado, a música também é uma das vertentes expressivas, sendo que esta tem uma ligação com a dança, como indica Coletto (2010):

A linguagem musical também sempre esteve presente na cultura humana. Para ser trabalhada na sala de aula, o professor precisa acolher o repertório trazido pelos alunos, contextualizá-lo e enriquecê-lo, levando até eles músicas às quais eles não têm acesso, para que conheçam e apreciem, sempre de forma significativa e contextualizada. Assim como nas artes visuais, o aprendiz precisa entrar em contato com técnicas e nomenclaturas musicais, como altura, som, partituras, instrumentos musicais (p. 148-149).

Relativamente à vertente teatral, esta surge primeiramente na educação de infância pelos jogos de faz de conta, também estes designados por jogos simbólicos. “(...) é no jogo de faz de conta, ou jogo simbólico que a espontaneidade estética e a capacidade de criação ficam evidentes (...) representa de forma espontânea, mas não tem intenção de representar teatralmente uma história com começo, meio e fim” (Coletto, 2010, p. 143). O teatro surge na vida da criança desde muito cedo, mais propriamente, desde que esta integra uma instituição educativa, pelo que, quer a escola quer o professor, deverão criar incentivos e condições para que tal não se dilua da vida da criança. Como é referido por Coletto (2010), “A capacidade teatral está presente na vida da criança desde seu ingresso na escola, quando vivencia de forma espontânea o jogo de faz de conta. Cabe à escola e ao professor incentivar desde esse momento as atividades teatrais” (p. 149). De forma a se desenvolver a expressividade e a cultura teatral da criança, considera-se “(...) importante ainda que o professor coloque a criança em contato com produções de outras épocas e culturas para que ela desenvolva a “escuta ativa” (...) aumentando, dessa forma, seu repertório e valorizando a produção musical do ser humano” (Coletto, 2010, p. 144).

As atividades planificadas de acordo com as artes visuais estão muito ligadas ao lúdico e ao artístico, como é defendido por Sani e Rubio (2014), as crianças “Dentro do contexto imaginário expressam muito de si e na aprendizagem constitui-se maneira indutiva, já que o lúdico e o artístico utilizam uma linguagem visual” (p. 2). O que acontece é que, como indica Gonçalves (1976) citado por Sousa (2003):

«A criança exprime-se pelo gesto, o som, a palavra e a imagem. O que exprime a criança? Sensações corporais, sentimentos de alegria, tristeza e serenidade, desejos, ideias, curiosidades, experiências, um conjunto de factos emotivos. Muitas vezes realiza em pintura o que a realidade social lhe nega. Se, por exemplo, lhe acontece ser impedida de brincar com os seus companheiros será, muito provavelmente, esse seu desejo ou a tristeza de não o poder concretizar que exprime em pintura» (p. 167).

Nas atividades realizadas na educação de infância, as quais desenvolvidas a partir das artes visuais, o que interessa não é o objeto final, mas sim todo o processo que a criança percorreu até chegar à concretização final de determinado objeto. “A criação plástica proporciona à criança um campo de expressão de emergências psicológicas que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar. Não interessa *o que* a criança desenha (...) Interessa apenas (...) a *expressão* e não o seu produto” (Sousa, 2003, p. 167).

Barbosa (1990), refere ainda que:

(...) explorar o objeto em diferentes contextos e observar as modificações em sua aparência, embora suas qualidades permanecessem as mesmas (...) O objetivo era expô-las a diferentes aspectos de uma mesma realidade, enfatizando a fluência perceptiva (...) Essa experiência teve como resultado uma clara definição do relativo valor do material, não só do ponto de vista qualitativo, como também do ponto de vista quantitativo (p. 78).

Assim podemos afirmar que “Ao trabalharmos com a arte, estamos criando um elo entre dois mundos: o lúdico e o real (...) uma aprendizagem significativa por meio deles (...) onde o aluno toma para si a vontade e a necessidade de aprender” (Sani & Rubio, 2014, p. 1) e, além disso, “(...) la importancia de la cognición en el proceso artístico (...)” (García & Pérez, 1998, p. 17). É relevante referir também que as obras das crianças são todas diferentes, apresentando estilos artísticos diferentes, próprios de cada uma delas, como é indicado por Stern (s/d.) “(...) se alinharem lado a lado obras prefigurativas de várias crianças surge claramente as diferenças de estilo de cada uma delas” (p. 33).

Para as atividades desenvolvidas abordando as artes visuais, é necessária a existência de materiais diversos. “O termo «*Expressão Plástica*» foi adoptado pela

educação pela arte portuguesa, para designar o modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos” (Sousa, 2003, p. 159). Sousa (2003), menciona ainda que:

Actualmente consideram-se os materiais como possuindo características físicas elásticas ou plásticas. Os primeiros possuindo a propriedade de, depois de deformados, voltar à sua forma primitiva e os segundos mantendo a deformação que lhes foi dada. O barro, o gesso, a pedra, a madeira, os metais, o plástico, são exemplos de materiais plásticos. Artes plásticas ou expressão plástica referem-se, por isso, às actividades artísticas envolvendo este tipo de materiais (p. 159).

Na escolha dos materiais, o educador de infância deverá ter em conta as idades das crianças, mas também, se os materiais estão ou não adequados ao conteúdo temático da atividade. “O primeiro problema reside nos perigos que alguns materiais poderão constituir para a criança, em relação à sua idade e inerentes capacidades (...) Outro problema consiste na adequação da técnica ou do material às necessidades da criança” (Sousa, 2003, p. 184-185). Da mesma opinião é o autor Barbosa (1990) indicando que, “A estrutura dos materiais ditou a escolha de ferramentas e instrumentos de trabalho, e os casos de superposição, alternância, resistência e equilíbrio” (p. 81).

Desde modo, como menciona Sousa (2003), pode-se afirmar que:

Cada material contribui de modo específico para a expressividade e a criatividade da criança em determinadas condições específicas. Compete ao professor procurar o material mais adequado para cada situação particular. Se determinado trabalho poderia ser mais facilmente executado com outro material, foi porque não houve uma prévia reflexão sobre o que seria mais adequado. A experiência prática mostra que, seja qual for a idade da criança, ela pode tomar a seu cargo a responsabilidade de cuidar da manutenção dos materiais (p. 185).

Ao manusear e utilizar diversos materiais do seu quotidiano e fora dele, dar novos usos a materiais já conhecidos e aprender a utilizar outros, as crianças adquirem experiências significativas. Como o autor Sousa (2003) indica, “Todo o material deverá ser considerado como um meio de satisfazer as necessidades da criança e nunca como um meio de dar um tipo especial de lição de arte” (p. 186). O educador deve fazer com que a criança se torne o sujeito e agente do seu processo educativo, ou seja, deverá conseguir

disponibilizar às crianças todos os materiais e conceitos, mas também, valorizar os seus saberes previamente adquiridos e competências próprias. A criança é um ser naturalmente curioso e gosta de valorizar e explorar tudo o que tem ao seu redor. Assim, o educador de infância tem o papel de mediador desses mesmos conhecimentos de forma a que a criança consiga desenvolver as suas capacidades e aprendizagens. Esta também é a opinião de Lopes da Silva et al. (2016):

Cabe ao/à educador/a apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo a que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a) (p. 9).

Relativamente à prática metodológica que o educador de infância deverá exercer, Marín (1997), citado por García e Pérez (1998), considera que este deverá questionar-se acerca de três questões fundamentais acerca da educação artística, nomeadamente, a atividade, a individualidade e a criatividade:

1. *La actividad*, es decir la elaboración de obras, ya que la producción es la mejor manera de generar conocimiento y destrezas artísticas, tanto a nivel formal como intuitivo. 2. *La individualidad*, «porque en las artes plásticas lo decisivo es aquello que cada uno puede aportar como propio y singular» y sólo el desarrollo de un trabajo personal permite la expresión particular de cada individuo y un verdadero aprendizaje significativo. 3. *La creatividad*, porque la propia idiosincrasia de la materia pone de manifiesto la necesidad de que el arte se transmita utilizando unos recursos creativos que fomenten su naturaleza intrínseca (p. 147).

Numa forma de criar uma linha que une todas as atividades, de forma a estas se tornarem num todo, o educador deverá criar um fio condutor. Num fio condutor, é algo que para as crianças é imaginário, mas que se torna necessário às suas aprendizagens. Com a existência de um fio condutor, as atividades decorrerão com princípio, meio e fim, de forma uniforme e esclarecedora em aquisição de conhecimentos e faz também com

que as crianças não se baralhem, de forma a obterem aprendizagens significativas. Tal como indica Coletto (2010):

Podemos utilizar as linguagens descritas acima para conseguir despertar nos alunos uma aprendizagem significativa e prazerosa (...) Morin (2004, p. 36) “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”, portanto é necessário partir sempre da realidade dos alunos, do que já sabem, para então ampliar e instigar seus conhecimentos (p. 149).

O educador torna-se assim, o mediador do conhecimento, mas para tal, é fundamental que este conheça as características individuais de todas as crianças do seu grupo. Neste âmbito, Coletto (2010) refere que:

O trabalho mediador desenvolvido pelo professor ajuda no desenvolvimento da capacidade de criação da criança. Através de suas orientações o professor pode motivar os alunos. Para isso pode utilizar perguntas, situações problemas, projetos, partindo sempre das necessidades dos alunos e do que lhes desperta o interesse, ampliando seus conhecimentos e sua visão. Outro fator importante é o professor conhecer as características do desenvolvimento expressivo das crianças, mesmo que estas não sigam regras fixas de comportamento e idade, pois podem favorecer o seu trabalho de mediação e, o fundamental, é que ele conheça cada um de seus alunos (p. 150).

Caiado (s/d.), acrescenta ainda que, “Enquanto mediador do conhecimento, o professor é essencial para incentivar o aluno, seja ele pelo caminho da arte ou por outra área do conhecimento, oferecendo os melhores suportes, de forma que venha a somar no crescimento e formação do mesmo”.

De forma a conseguir alcançar uma mediação entre os conhecimentos e as crianças, o educador deve adquirir conhecimentos acerca das crianças do seu grupo, aproximando-se delas e realizando um trabalho colaborativo. Com o trabalho colaborativo o educador consegue aperceber-se dos medos, das falhas e das conquistas de cada uma das crianças, contudo, o educador para além de ensinar, este também aprende com as crianças, como é referido por Sani & Rubio (2014):

Professor e aluno, quando trabalham juntos, desempenham, sem dúvida, papéis diferenciados. Tradicionalmente, professor é aquele que ensina e aluno é aquele que aprende. Essa é uma premissa que, por muito tempo orientou o trabalho da escola e do professor. No entanto, sabemos que o professor não só ensina, mas também aprende na relação que mantém com seus alunos. Da mesma forma o aluno que aprende também leva a seu professor a fazer descobertas como ensinar, portanto também ensina (p. 2).

O educador de infância tem ainda o papel de avaliar e analisar as representações gráficas e as produções artísticas criadas pelo grupo de crianças. “Dentro del diseño curricular del área de expresión plástica existen dos tareas fundamentales a desarrollar por el profesor; una es la evaluación y análisis permanente de las representaciones gráficas infantiles (...) y otra la motivación de las mismas” (García & Pérez, 1998, p. 136). É importante que o educador tenha em conta o processo de concretização que as crianças percorreram até chegar à fase final, como é referido por Adorno (1970), “As obras de arte são sedimentos de imagens sem imagem e essas experiências ridicularizam a reprodução objectivante. Viver e registar tais experiências é o caminho subjectivo para o conteúdo de verdade” (p. 46). O processo de desenvolvimento de uma produção artística é composto por vários registos que mostram a evolução nas aprendizagens das crianças. Para além destes registos serem influenciados pelas características individuais de cada uma das crianças, estes também são influenciados pelo meio social e cultural em que estas se encontram inseridas. Panofsky (1989) menciona que:

Do ponto de vista humanístico, os registos humanos não envelhecem (...) enquanto a ciência procura transformar a variedade caótica dos fenómenos naturais naquilo a que se pode chamar em cosmos da natureza, os estudos humanísticos buscam transformar a variedade caótica dos registos humanos naquilo que se pode chamar um cosmos cultural (p. 17).

Na reflexão realizada por Marques (1998), em que os educadores de infância consideram ter algumas dúvidas de como abordar as crianças relativamente às suas produções artísticas, este indica que:

A dúvida sobre o modo como reagir às produções artísticas das crianças é pertinente, já que a maioria das crianças com menos de 5 anos de idade não produz arte representativa. (...) O desenho, a pintura, o trabalho com barro e plasticina,

as construções com blocos e as colagens constituem uma parte considerável do currículo do jardim de infância, sendo necessário conhecer as atitudes correctas face a tais actividades (p. 27-28).

Quando o educador avalia, não deve julgar a criança sobre se a sua produção está bem ou mal feita, pois cada criança espelha as suas características pessoais e individuais nas produções que realiza. Ao julgarmos erroneamente uma produção, poderemos estar a destruir a autoestima de uma criança, sem nos apercebermos disso. É importante referir ainda que o educador ao avaliar deve, como relata Barbosa (1990), “(...) preservar a autenticidade da expressão da criança, através do estabelecimento de diferentes sistemas valorativos” (p. 115). O mesmo acontece quando questionamos uma criança sobre o que ela desenhou, ou pintou, pois não quer dizer que a criança tenha tido o intuito de representar alguma coisa aquando da realização de uma produção. “Desde o dia em que a criança faz o seu primeiro desenho e se pergunta o que é aquilo, a pressão sobre ela é constante, enfatizando que uma pintura, um quadro, em primeiro lugar têm que ter um assunto” (Kellog, 1970, citado por Barbosa, 1990, p. 73). “Finalmente, o modo como julgamos essas «intenções» é inevitavelmente influenciado pela nossa própria atitude a qual, por seu lado, depende das nossas experiências individuais, assim como da nossa situação histórica” (Panofsky, 1989, p. 21).

Coletto (2010) reflete ainda ao dizer:

(...) a importância do professor estabelecer uma prática pedagógica que valorize a arte, assim como suas linguagens artísticas, procedimentos, desenvolvimento da criatividade e poética pessoal da criança como conteúdos que devem estar presentes constantemente (...) um ambiente adequado, o domínio por parte do professor do que está sendo ensinado e o conhecimento sobre o desenvolvimento expressivo da criança, seu entusiasmo e, acima de tudo, conhecer cada aluno e trabalhar com a sua realidade, sempre de forma contextualizada, proporcionarão aulas de Arte significativas (...) para a arte ter o mesmo valor das outras disciplinas e ser considerada importante para o desenvolvimento da criança, será necessária uma conscientização e tomada de atitude por parte do professor e de toda a escola. Não uma atitude conformista ou lamentadora, que olha para os acontecimentos com pesar, buscando culpados e prosseguindo com os mesmos objetivos e atitudes já instaurados, mas um agir, que busque uma verdadeira

mudança, em que todos assumam a postura de educadores e trabalhem para essa conquista, visando sempre o melhor para o aluno, com o objetivo de torná-lo um cidadão crítico, criativo e que saiba ver, ouvir e sentir com o coração, preparado para atuar na sociedade e construir a sua história (p. 151).

Na opinião dos autores García e Pérez (1998), é completamente errado aquele pensamento de que na educação artística não haja conhecimentos a obter e que apenas as crianças adquirem técnicas que são possíveis de conseguir sem ser por esta via das artes visuais integradas nas atividades da educação de infância:

En relación a los contenidos nos parece erróneo considerar que en el terreno de la Educación Artística no haya cosas que enseñar, o que su docência pueda limitarse a la transmisión de una serie de técnicas que el alumno puede abordar arbitrariamente sin ningún tipo de intervención didáctica (p. 101).

Vygotsky (2012) menciona ainda que:

A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a seguinte: se queremos criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade criativa, devemos considerar a necessidade do alargamento da experiência da criança. Quanto mais a criança viu, ouviu e experimentou, mais sabe e assimila. Quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, maior será a sua atividade imaginativa (p. 33).

Com as artes visuais integradas nas atividades, as crianças aprendem a discernir, a interpretar, a compreender, a representar, e por fim, a imaginar. “(...) el arte no puede plantearse como una actividad enfocada, exclusivamente, a la adquisición de destrezas manuales y perceptivas (...) un caminho para el desarrollo de la mente humana y de sus capacidades de «discernir, interpretar, comprender, representar, imaginar,...»” (García & Pérez, 1998, p. 103). Na mesma linha de pensamento encontram-se os autores Godinho & Brito (2010) ao referirem que:

As artes plásticas e a música na educação de infância assentam essencialmente em atividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar. O saber ser e o saber fazer são hoje reconhecidos nas esferas académicas e norteiam construções curriculares a todos os níveis, já que em todas as profissões

da vida adulta têm vindo a ser fortemente valorizadas as capacidades de comunicação, de expressão, de conhecimento emocional e relacional (p. 9).

Contrapondo as anteriores linhas de pensamento encontram-se García e Pérez (1998), com a opinião de que:

(...) la enseñanza del arte se reduce casi siempre a posiciones orientadas al desarrollo de destrezas y habilidades motrices que no hacen sino relegar la verdadera función de la educación artística limitándola a la adquisición de recursos favorables y útiles a otras áreas de conocimiento, y reduciéndola en definitiva a un mero instrumento. Este hecho, que despoja al arte de los niños de sus componentes expresivos y creativos, se acentúa sobre todo en la educación infantil en la que «el arte», convertido en una actividad guiada y excesivamente dirigida, se limita a ser el instrumento que permite conseguir el control psicomotor suficiente y favorable al desarrollo de la expresión escrita (p. 99).

Sani & Rubio (2014) ainda defendem que “A verdadeira educação deve respeitar a natureza infantil. Se sua fantasia e sua emoção estiverem integradas em seu processo de desenvolvimento e conhecimento, a criança sentir-se-a respeitada e terá condições de ingressar em um mundo social e cultural” (p. 9). Coletto (2010) conclui ao dizer:

(...) a arte é importante para a criança, pois enquanto cria, desenha, canta, dança ou representa uma cena ela é livre para expressar suas idéias e seus sentimentos. É durante as aulas de Arte que a criança vai aprender a ouvir, a ver e a sentir. Não queremos dizer que essas habilidades não possam estar presentes nas outras disciplinas (...) mas é no contato com a arte (...) que a criança vai aprender a gostar de arte (...) ela representa um agente transformador de atitudes que poderão ser levadas para toda a vida (...) [e por fim] terão entendido o verdadeiro significado da arte (p. 150).

### **2.3. As artes visuais, a criatividade e o sentido estético**

“A arte é uma forma de sentir a vida e ao se sensibilizar diante do mundo as crianças se tornam quase sem se dar conta em melhores seres humanos (...) além do mais

os estimulam a criar, aprender e inovar” (Roldán, s/d.). As artes visuais encaminham o ser humano a obter vários aspetos benéficos, particularmente, no desenvolvimento das suas capacidades intelectuais, na sensibilização para desejarem saber mais sobre o mundo, possibilitam novas formas de expressão e de comunicação, e também, em alargar o seu grau de imaginação e de criatividade. Coletto (2010) menciona que:

A arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível, [contudo] ainda existem professores que intervêm no processo de construção do aluno, tentando impor suas “técnicas” ou o que acham correto, desestimulando assim os alunos e impedindo que desenvolvam sua própria poética, seu próprio estilo (p. 139).

É importante referir que para a criança desenvolver a capacidade criativa dentro das artes visuais, é necessário que lhe seja dado o tempo e o espaço necessários para tal ser possível. “A criança faz o que lhe dá prazer e alegria, brincar e desenhar (...) está aberta a experiências, não tem medo de se arriscar (...) pode tocar, cheirar, pensar e experimentar com o corpo” (Coletto, 2010, p. 139-140). Roldán (s/d.), acrescenta ainda que:

- A arte é uma forma de sentir a vida e ao se sensibilizar diante do mundo as crianças se tornam quase sem se dar conta em melhores seres humanos, pelo fato tão fácil de permitir expressar o seu mundo interno de uma forma que, além do mais os estimulam a criar, aprender e inovar. - Como se fosse pouco, a arte nas crianças potencializa suas capacidades intelectuais, mas também o faz com a comunicação entre pais e filhos em idades muito precoces, porque através dos desenhos, da pintura e inclusive da dança, os pais poderão conhecer um pouco mais dos seus filhos. Por que isso acontece? Porque ajuda para que exista mais diversão e, portanto, o vínculo afetivo será melhorado. - Além do mais, também é importante a arte nas crianças pequenas porque as fazem pensar em si mesmas, tanto internamente como externamente. Com os desenhos, as massas de modelar

ou as pinturas necessitam utilizar as partes do corpo para poder expressar a sua arte. A arte infantil tem muitos significados uma vez que elas expressam sua criatividade sem limites. Mas, o que é fundamental nisso tudo é que os pais potencializem toda essa arte nos pequenos, que saibam expressar sua alegria e encanto diante dos resultados da arte dos seus filhos, seja qual for, porque assim estarão dando asas para que deixem voar toda sua criatividade e imaginação.

Portanto, a criança utiliza a arte como forma de se expressar e de se integrar na sociedade. Com as artes visuais a criança representa como se vê a si mesmo e aos outros inseridos no mundo e no meio que a rodeia, como é referido por García e Pérez (1998):

La necesidad de integrarse (...) el arte sirve como vehículo de representación de nuestro entorno más inmediato (...) y además contribuye a que los individuos fijen las representaciones sobre si mismos, sobre el mundo y el modo en que se relacionan con él. La expresión de estas relaciones a través del arte es un modo de integrarse en el entorno al que pertenecen y que reconocen como suyo en las representaciones que realizan. Por ello podemos considerar la expresión del niño como parte esencial en el proceso de adaptación del individuo a la sociedad (...) La comunicación (...) son un camino claro para la transmisión de emociones (...) no pueden excluirse de cualquier forma de representación humana, aunque, como en el caso del arte, los factores cognitivos no se desarrollen en términos proposicionales, sino a través de un lenguaje personal, sin reglas externalizadas ni concensuadas y libre de influencias sociales explícitas (p. 19-20).

Na mesma linha de pensamento encontra-se Caiado (s/d.), ao dizer que “A criança ao desenhar desenvolve a auto-expressão e atua de forma afetiva com o mundo, opinando, criticando, sugerindo, através da utilização das cores, formas, tamanhos, símbolos, entre outros”, e também o autor Coletto (2010), citando Ferraz e Fusari (1999), ao referir que “a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo” (p. 138). A criatividade é algo que surge a partir do desenvolvimento de conceitos artísticos, ou seja, como indica Sousa (2003):

*A criatividade é uma capacidade humana, uma capacidade cognitiva que lhe permite pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, evocar, prever, projectar e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos*

consciente e voluntário. A palavra *criação* possui, porém, dois sentidos: o do acto de realizar qualquer acção criativa, construtiva, no caso da expressão plástica, os actos de desenhar, de pintar, de modelar (...) (p. 169).

De forma à criança se conseguir tornar num ser criativo, é necessário percebermos que a criatividade gerada por uma criança é bastante diferente da criatividade gerada por um adulto. “(...) a criatividade da criança é diferente da criatividade do adulto (...) A criança se expressa através da arte com mais facilidade, pois em sua produção artística, que é sua criação” (Coletto, 2010, p. 149-150). Roldán (s/d.) refere ainda que:

Quando as crianças são pequenas e se interessam pela arte a gente deve deixá-los que expressem toda sua criatividade porque é muito importante para o seu desenvolvimento integral. Quando uma criança quer pintar com pincéis, com ceras, com os dedos, quando modela massinha de modelar, tudo é arte para os pequenos.

O interesse pedagógico centrado na criatividade é a grande mais valia na educação através das artes visuais. Como menciona Sousa (2003):

Em educação pela arte, o interesse pedagógico centra-se na criatividade, sendo a acção de criar apenas uma forma de desenvolver esta capacidade. Não interessa tanto o *como* nem o *que* a criança desenha ou pinta, mas o que sucede mentalmente, no seu cérebro. Para uma criança, uma folha de papel branco e um lápis são sempre elementos estimuladores da sua imaginação. Há grandes elaborações mentais no seu cérebro, sucedendo-se as imagens mentais e as explosões de ideias antes do momento em que pega no lápis e começa a desenhar. Mesmo durante o processo de desenhar (de pintar ou de modelar), o seu cérebro não para, continuando a azáfama criadora, derivando por isso muitas vezes a sua acção criadora para outras direcções e realizações que se afastam do propósito inicial (p. 169-170).

Pelo que o educador de infância deve ter em atenção que, “(...) despertar da capacidade criadora [utilizando] linguagens artísticas (teatro, dança, música e artes visuais) que são carregadas de sentidos [desenvolvendo assim] capacidade de se relacionar, de sentir e de assumir uma consciência crítica” (Coletto, 2010, p. 137). Stern (1970), citado por Sousa (2003), caracteriza a educação pelas artes como sendo:

*(...) uma educação não competitiva, baseada numa relação harmoniosa de vizinhança. A educação criadora torna a criança mais segura de si, mais autoconfiante, mais forte, mais resistente a situações adversas, mais capazes de vencer os obstáculos que a sociedade diariamente lhe apresenta. O ser criativo é um ser equilibrado, o contrário de um indivíduo agressivo e de um indivíduo desesperado (p. 165-166).*

Os desenhos são considerados a primeira forma de expressão da criança e é neles que esta expõe os seus primeiros indícios de criatividade espontânea. Lowenfeld e Brittain (1970), citados por Coletto (2010), referem que:

Os desenhos das crianças, assim como todas as suas formas de expressão podem ser considerados um reflexo da sua criatividade infantil, pois são os registos dos seus sentimentos e das suas percepções do meio, o que proporciona ao professor um modo de compreender melhor seu aluno e assim ajudá-lo, pois “a arte infantil faculta-nos não só a compreensão da criança mas também a oportunidade de estimular seu desenvolvimento, através da educação artística (p. 142).

García e Pérez (1998) indicam ainda acerca do desenho espontâneo que “(...) el dibujo espontáneo no es una representación objetiva, sino un exponente de estados afectivos; por ello, el niño lo utiliza como medio para expresar sus preferencias, sus deseos, sus miedos, sus frustraciones” (p. 22). No desenho infantil, a espontaneidade também se pode denominar por criação livre. Esta definição é também utilizada por Stern (s/d.) ao dizer que:

Chamam-se criações livres as que têm ponto de partida no desenho infantil e na realização das quais a criança teve toda a iniciativa que geralmente se permite ao criador maior. Se a criança escolheu o tema da sua obra, as cores e as formas que deseja e ainda se não foi desdenhada, se a sua obra não foi posta em competição com a de outras crianças ou comparada com um padrão qualquer, convencionou-se então qualificá-la de livre (p. 67).

Contudo, Sousa (2003) menciona que:

A liberdade de criar e a espontaneidade expressiva foram cortadas pelo desejo de executar desenhos do agrado do adulto. A sua falta de habilidade para corresponder a este propósito gera problemas psíquicos que já não encontram na

expressão plástica a sua via de alívio catártico. A criança começa a sentir uma aversão ao desenho e à pintura e, sempre que lhe propõem uma destas acções responde invariavelmente que «não sabe desenhar», ou que «não tem jeito» (p. 173).

O costume de agradar o adulto com os seus desenhos faz com que a criança se iniba no aumento da sua criatividade. O mesmo se pode dizer quando a criança está simplesmente a copiar um desenho ou a colorir um desenho já existente. Este é um caso sistemático no que toca à comodidade da criança em relação ao desenho e ao querer agradar os adultos à sua volta. Para além do desejo de agradar o adulto, os temas sugeridos por determinadas atividades, assim como, o desenho de observação, podem fazer com que a criança reprima também, a sua criatividade e os seus sentimentos. Ao pretender-se que a criança desenvolva a sua criatividade, deve ser utilizado o método de expressão livre. A expressão de qualquer ser humano deve ser livre e espontânea, tal como refere Stern (s/d.), “Porque esta expressão ou é pura ou não é nada. O termo «expressão livre» parece-me um pleonasma: sem liberdade não há expressão. O produto nascido da criação limitada assemelha-se a um ovo não fecundado” (p. 19).

Sousa (2003) reflete ainda sobre o desenho livre, referindo que:

Na maioria das situações de desenho livre, a criança não necessita de qualquer ajuda, pois que não tem qualquer dificuldade na execução dos traçados pelos quais expressa os seus sentimentos e dos símbolos com que representa os seus pensamentos. Quando, porém, está mais interessada em chamar a atenção do adulto e em estreitar as suas relações afectivas com ele, é frequente utilizar o pedido de ajuda como elemento transaccional. O erro do adulto está em responder ao solicitado sem compreender a sua verdadeira causa. Se uma criança está a desenhar flores, por exemplo, e o adulto a for ajudar desenhando-lhe as flores, estará a corresponder à solicitação relacional da criança, mas de um modo que a irá inibir posteriormente, na sua experenciação plástica (p. 175).

O desenho livre, também se pode tornar num passatempo para a criança, nos intervalos das suas brincadeiras, como menciona Stern (s/d.), “Abandonada a si própria desenhará mais ou menos esporadicamente, tendo esta actividade valor de passatempo entre os seus jogos; mesmo assim pode existir uma certa evolução dos meios de expressão” (p. 68). Inicialmente, o educador de infância ou qualquer adulto que

acompanhe a criança deverá saber que, como é descrito por Lowenfeld (1980), citado por Sousa (2003):

*«A expressão, a necessidade e o desejo de criar e representar tudo aquilo que se quer, de uma forma artística, a revelação de experiências por meio da educação artística, deve estar acima do desenvolvimento de quaisquer técnicas. Toda a mecânica da arte é secundária, pois uma vez despertada a curiosidade e a vontade de se expressar, a própria criança, a longo prazo, pedirá mais informação e desejará conhecer mais acerca do uso dos materiais»* (p. 184).

Stern (s/d.), define a função da expressão na vida das crianças ao mencionar que, “A expressão tem uma função precisa: formular o que não pode ser dito verbalmente. Concretiza-se em símbolos cuja configuração, coloração, tamanho e situação espacial obedecem a formulação de capital importância” (p. 14). Stern (s/d.) completa ainda ao referir que, “O que ela *exprime* é mais forte do que o que é *representado*” (p. 61). Apenas nesta linha de pensamento é que, como Stern (s/d) indica:

A criança adquire facilmente os seus meios de expressão, e, logo que os adquire, emprega-os para traduzir a sua visão da melhor maneira e não a visão do adulto. Existem obras de crianças mais ou menos intensas em cada grau de evolução. Seria estúpido comparar uma garatuja com uma pintura evoluída, mas, tanto uma como outra, podem ser, cada uma em seu nível, mais ou menos expressivas (p. 28).

Para complementar, Lowenfeld (1977), citado por Sousa (2003) reflete que:

Educacionalmente é esta elaboração mental que interessa e não o produto final, a obra criada depois de terminada. Qualquer educador ou professor do primeiro ciclo sabe que a criança demonstra enorme envolvimento no acto de imaginar e de criar uma obra, quase não lhe ligando depois de terminada. São as acções criativas que lhe interessam e não a obra. A expressão plástica oferece à criança a criação plástica como modo de estimular a imaginação e desenvolver o seu raciocínio. Como se tratam de processos cognitivos, o produto criado (desenho, pintura) incluirá por isso as coisas que a criança conhece, que são importantes para si e o modo como se relaciona com elas (p. 170).

É necessário referir que o desenho constitui também num enorme estímulo para a imaginação criativa da criança, pelo que, “As «transparências» (Luquet, 1974) [tornam-se em mais um exemplo de que o] desenho constitui para a criança um importante estímulo da sua imaginação [ao desenhar] um mar em que se vêem os peixes sob a água (...) está a desenhar o que pensa e não o que vê” (Sousa, 2003, p. 170). Então é relevante perceber que no desenho infantil, “A ordem de sucessão dos elementos que desenha e as suas dimensões relativas, expressam também a sua elaboração intelectual. Geralmente começa por desenhar o elemento que considera mais importante, seguindo-se os outros” (Sousa, 2003, p. 170). Freinet (1977) refere ainda sobre o desenho infantil que “Os gestos da criança não são gratuitos. Seguem planos experimentais. Têm uma finalidade. Fruto por vezes de um princípio de apreciação intuitiva individual., mas quase sempre suscitada por relações com o meio ambiente onde a criança procura integrar-se” (p. 23). Contudo, “As proporções utilizadas pela criança no seus desenhos e pinturas não seguem a realidade visual mas a importância que possuem para a criança” (Sousa, 2003, p. 171). García e Pérez (1998) realçam que sobretudo:

(...) si en sus creaciones icónicas el niño realiza un esfuerzo para relacionar entre si pensamientos, sentimientos y percepciones, este hecho tendrá en efecto integrador sobre la personalidad del individuo, ya que, en definitiva, con la actividad artística estaremos favoreciendo el crecimiento de tres parcelas importantes del desarrollo global como son la cognitiva, la afectiva y la perceptiva (p. 22).

A artes visuais fazem com que a criança, para além de se exprimir, conheça uma nova forma de linguagem. Como indica Stern (s/d.):

A criança chega pela plástica da pintura a suplantar todas as dificuldades técnicas e cria, pelo hábito de exprimir, quadros cujo conteúdo é cada vez mais intenso. Quando falo de uma evolução infantil é apenas no sentido desta maturidade. E se comparo a arte infantil é também porque vejo a criança desenvolver os seus meios plásticos e adquirir recursos expressivos, exactamente como se aprendesse uma língua nova, língua com possibilidades de formulação que até aí lhe eram desconhecidas e graças às quais ela é capaz de se exprimir totalmente (p. 63).

Barbosa (1990), acrescenta ainda que “(...) a Arte representará sempre um veículo complementar no desenvolvimento da criatividade, pela sua natureza de agente interativo

dos domínios afetivo, cognitivo e motor (...) poderá ser um *auxiliar* de um específico desenvolvimento criativo (...) estimulando o pensamento divergente” (p. 88-89). Existem inúmeras formas de suscitar o interesse, a criatividade e a imaginação das crianças no que toca às artes visuais, sendo que as escolhas das técnicas a utilizar, bem como, os materiais que se apropriam à realização das mesmas. Sousa (2003) revela que:

As técnicas mais convenientes (desenho, pintura, modelagem, etc.) e os materiais mais apropriados (lápiz, carvões, papel, tintas, pincéis, telas, etc.), constituem uma das principais preocupações pedagógicas, pois que é através deles que a criança se poderá expressar e criar. Tal como a linguagem e as palavras são importantes para a expressão verbal, assim o são as técnicas e os materiais para a expressão plástica (p. 183).

Como forma de garantir aquisição de novos conhecimentos, García e Pérez (1998) indicam que “El uso de láminas, ilustraciones o cualquier otro tipo de referencias visuales objetivas podrán utilizar-se sólo como un estímulo inicial de la capacidad creadora, (...) sin que sirvan como pretexto para forzar al niño a la imitación mecânica” (p. 136). Pelo que, Sousa (2003) indica:

As técnicas escolhidas e o material utilizado estão estreitamente associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança. À medida que as suas experiências se enriquecem, ela vai tendo uma cada vez maior necessidade de variedade de técnicas e de materiais para se expressar convenientemente. Embora as técnicas e os materiais sejam muito importantes, existem apenas para servir a criança, para permitirem a sua expressividade, jamais devendo constituir para si objetivos didáticos. Deverão ser colocadas ao serviço da satisfação das necessidades da criança, nunca constituindo áreas de ensino de «como se faz», de «como se deve fazer». São áreas de completa liberdade de exploração criativo-expressiva e não de aprendizagem de execução técnica (p. 183).

Partindo do princípio de que as crianças desenvolvem a sua criatividade e imaginação, entre outras vertentes como a sua cultura, a criança deve ser exposta a um vasto leque de arte. “Cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o reinterpreta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário...” (Martins, M. et al, 1998, citado por Coletto, 2010, p. 138), pode-se referir ainda que “O *telos* da natureza, em

direção ao qual se ordenam os campos de forças da arte, transforma-a em aparência, em cobertura do que nelas pertence ao mundo exterior das coisas” (Adorno, 1970, p. 37). Panofsky (1989), reflete acerca das obras de arte ao dizer que:

Uma obra de arte *tem* no entanto sempre uma significação estética (que não deve ser confundida com valor estético): sirva ou não a alguma finalidade prática, boa ou má, a obra de arte deve ser experienciada esteticamente. Qualquer objecto, natural ou feito pelo homem, é susceptível de ser experienciado esteticamente (p. 20).

Ao alcançar a experiência estética, a criança conseguirá perceber por si própria, a diferença entre a “*Estética da forma e estética do conteúdo*” (Adorno, 1970, p. 58). A estética da forma diz respeito às características exteriores que se conseguem ver a olho nu, numa obra de arte. Já a estética do conteúdo, refere-se não só a indagar sobre os porquês de o artista ter realizado determinada obra daquela forma, mas também, sobre todo o processo de criação que esta teve de passar até chegar a ser uma obra final. Adorno (1970), refere ainda que, “Não há que negar simplesmente os resultados da estética formal. Embora eles não cheguem à experiência estética total [existem] determinações formais como as proporções matemáticas, a simetria; também categorias formais dinâmicas, por exemplo, a tensão e o equilíbrio” (p. 58).

Assim, considero que o educador deverá ter um papel ativo no que toca a proporcionar ao seu grupo de crianças todas as experiências relativas às artes visuais. A instituição e a família também têm um papel fundamental no que toca à liberdade expressiva e criativa, bem como, em aumentar a autoestima da criança. Lowenfeld & Brittain (1970), citados por Coletto (2010), defendem que:

(...) a arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem”. A interação é importante, pois a criança gosta de imitar o que o adulto faz, ela observa seus gestos e ações e tenta reproduzir, ela se interessa pela ação e não pelo que o adulto está fazendo. Por isso é fundamental o incentivo, tanto da família como da escola, oferecendo-lhe repertório suficiente para que possa ampliar seus conhecimentos e suas ações (p. 141).

Coletto (2010) menciona ainda acerca dos comportamentos dos adultos que “Os pais e os professores devem ficar atentos para deixar a criança se expressar livremente (...) Quando a criança é reprimida pode passar a ter medo de se arriscar e, conseqüentemente, de se expressar” (p. 141). A expressão livre liberta as emoções interiores da criança. Roldán (s/d) refere que:

Quando a criança desenha, pinta, ou realiza outras atividades de expressão artística, sem se dar conta estará expressando emoções e sensações, inclusive as que se encontram mais profundas dentro do seu ser, porque as emoções estão presentes dentro da gente desde que nascemos (...) desenhar por toda a casa não significa que na sua vida adulta ele irá se dedicar a ser um artista, mas se você o deixar que se expresse livremente, então se você o deixar que se expresse livremente, então sim poderá ser o que quiser ser porque será uma pessoa mais sensível (...)

Portanto considera-se que o principal resultado da utilização da expressão livre é principalmente o de tornar uma criança num ser mais sensível.

### 3. As Artes Visuais nas Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016) são consideradas um documento orientador para os educadores de infância e para as instituições que aportam este grau educativo. A nova versão deste documento surgiu no ano de 2016, muito mais reformulada e adequada à educação pré-escolar da nossa atualidade. Numa forma de clarificar as áreas a desenvolver nas atividades planificadas pelo educador de infância, os autores das OCEPE decidiram dividir as áreas de conteúdo em domínios e subdomínios. As Artes Visuais são um subdomínio do domínio da Educação Artística que se situa na Área de Expressão e Comunicação.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação Lopes da Silva et al. (2016), mencionam que esta:

(...) é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem

indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Estas características levam a considerá-la uma área básica, pois incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida. Os domínios que fazem parte da área de Expressão e Comunicação são os seguintes: Domínio da Educação Física, que privilegia uma abordagem global não especificando componentes. Domínio da Educação Artística, que, tendo perspetivas e estratégias comuns, engloba diferentes linguagens, cuja especificidade determina a introdução de quatro subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que considera não só a íntima relação e a complementaridade entre estes dois tipos de aprendizagem da língua, mas também a sua especificidade, levando a apresentá-los separadamente, com a indicação das respetivas componentes. Domínio da Matemática, onde são apresentados princípios gerais subjacentes às quatro componentes que integram as aprendizagens a realizar neste domínio. De acordo com os fundamentos e princípios que deverão orientar toda a educação de infância, e tendo em conta que os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática reenviam para conteúdos com especial relevo na educação escolar, considerou-se que seria de destacar, em cada um deles uma componente transversal associada a atitudes e disposições: “Prazer e motivação para ler e escrever” e “Interesse e curiosidade pela matemática” (p. 43).

No domínio da expressão artística surgem as diferentes formas de expressão artística, como é indicado por Lopes da Silva et al. (2016):

As diferentes linguagens artísticas, que fazem parte deste domínio (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças. Estas diferentes formas de expressão não são em geral desconhecidas para as crianças, que, antes de entrarem para o jardim de infância, já tiveram oportunidade de desenhar, pintar, cantar, dançar, etc. Porém, um progressivo desenvolvimento dessas linguagens implica um processo educativo, que incentive um gradual conhecimento e

apropriação de instrumentos e técnicas, o que pressupõe não só a expressão espontânea das crianças, como também a intervenção do/a educador/a. Essa intervenção parte do que as crianças já sabem e são capazes de fazer, do seu prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar, para proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea das crianças e garantem o direito de todas no acesso à arte e à cultura artística. Na educação artística, a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo (p. 47).

O domínio da expressão artística suporta um papel muito importante no que toca á educação artística ligado intimamente com a área de Formação Pessoal e Social, bem como, com a área de Conhecimento do Mundo. Como indicam Lopes da Silva et al. (2016):

O papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento Mundo, contribuindo, nomeadamente: para a construção da identidade pessoal, social e cultural; para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação; para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. Este domínio proporciona ainda oportunidades de desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não verbal, de resolução de problemas, etc., que facilitam a sua articulação com essas áreas e também com os outros domínios incluídos na área de Expressão e Comunicação (p. 48).

Pode-se então referir que a área de Expressão e Comunicação é uma área transversal que se completa com todas as outras áreas de conteúdo, pois existe uma articulação desenvolvida entre todas elas. É importante que o que se desenvolve neste domínio da expressão artística esteja presente no currículo educativo de uma instituição, pelo que, Lopes da Silva et al. (2016) referem:

O desenvolvimento da criatividade e do sentido estético e o contacto com diferentes formas de cultura não fazem apenas parte deste domínio, mas deverão estar presentes em todo o desenvolvimento do currículo, passando, também, pela organização do ambiente educativo, nomeadamente, no que diz respeito ao que é exposto na sala (trabalhos individuais e coletivos das crianças, instrumentos pedagógicos do grupo, informações aos pais/famílias, obras de arte, etc.) (p.48).

Relativamente à organização dos espaços interior e exterior, assim como, à organização dos materiais, Lopes da Silva et al. (2016), remetem que:

A organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade são também determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da educação artística. De igual modo, o espaço exterior do jardim de infância pode ser utilizado para a realização de atividades de educação artística, bem como para a recolha de elementos naturais, a integrar nestas atividades (p. 48).

O educador de infância, na sua abordagem à educação artística deverá aplicar estratégias que permitam com que a criança obtenha um desenvolvimento articulado. As estratégias que Lopes da Silva et al. (2016) mencionam são as seguintes:

- apropriar-se progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções.
- ensaiar formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar.
- contactar com obras de outros (colegas, artistas), de modo a desenvolver a capacidade de observação, interpretação e reflexão, comunicando os seus sentimentos pessoais e visão crítica, de modo a compreender a possibilidade de múltiplas leituras (p. 48).

Para tal ser possível, o educador deve ainda fazer um diálogo construtivo e aberto, de forma a incentivar, promover e fomentar aprendizagens no grupo de crianças, levando-as a encontrar o melhor caminho para se desenvolverem. O subdomínio das Artes Visuais, é caracterizado pela exploração de materiais, de obras de arte de diferentes culturas e meios sociais, e também, pela exploração de formas de expressão artística. Lopes da Silva et al. (2016), definem as Artes Visuais como sendo “(...) formas de expressão artística que

incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (p. 49). O educador de infância deve tornar-se no mediador, de forma a conseguir transpor o meio social e cultural da região, do país e do mundo, para o interior da sala de atividades. No que diz respeito aos materiais, Lopes da Silva et al. (2016) apontam que:

As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc, barro, plasticina e outros materiais moldáveis; etc.). Pode ainda ser utilizado outro tipo de materiais de uso utilitário ou reutilizáveis (tecidos, cartão, objetos naturais, papéis diversos, latas, fios, embalagens, algodão, elementos da natureza, etc.), para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis (p. 49).

Partindo das experiências desenvolvidas pelas artes visuais, as crianças devem experienciar novas oportunidades de criar e de observar. Lopes da Silva et al. (2016) indicam que:

Se nesta forma de expressão artística se coloca muitas vezes a ênfase no fazer, é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.). Cabe também ao/a educador/a explorar com as crianças essas diferentes imagens e levá-las, de modo progressivo, a descobrirem a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual. Os elementos expressivos da comunicação visual a explorar são muito diversificados, podendo integrar aspetos como: a cor (cores primárias e secundárias, mistura de cores), a textura (mole, rugosa), as formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo, círculo, etc.), as linhas (retas, curvas, verticais, horizontais), as

tonalidades (claro, escuro), a figura humana (retrato, autorretrato) e a desproporção e a proporção natural (p. 49).

Tal como Lopes da Silva et al. (2016) concluem:

As explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico. Este diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê. Ao longo deste percurso visual que inter-relaciona o “falar sobre as imagens” e os “modos de ver as imagens”, a criança enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe, e experimenta criar novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade através de diversas modalidades (desenho, pintura, colagens, técnica mista, assemblage, land art, modelagem, entre outras). A capacidade de criar e apreciar é ainda alargada através do contacto e observação de diferentes modalidades das artes visuais (pintura, escultura, fotografia, cartaz, banda desenhada, filme, etc.) em diferentes contextos (museus, galerias, monumentos e outros centros de cultura), permitindo à criança a inserção na cultura do mundo a que pertence. A utilização dos recursos da comunidade e a rentabilização de outras possibilidades de deslocação serão complementadas através da utilização de catálogos, de livros, da internet, de fotografias, de gravações, etc (p. 49-50).

As aprendizagens a promover no subdomínio das Artes Visuais selecionadas por Lopes da Silva, et al. (2016) são as seguintes: “- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. - Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa. - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica” (p. 50).

## Capítulo III

### Metodologia de Investigação

Neste segundo capítulo será abrangida a Metodologia de Investigação utilizada neste estudo, e para tal destacam-se dois pontos distintos: Como primeiro ponto irá ser abordada a natureza do estudo, onde se menciona o tipo de investigação realizada, os objetivos da mesma, as questões que desencadearam esta investigação e os participantes no estudo; no segundo ponto desenvolvem-se as opções e os procedimentos metodológicos, ou seja, o delineamento do estudo e a recolha e tratamento dos dados. É importante referir que para a realização deste estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas a futuras educadoras que também estagiaram na “Instituição X” durante a Prática de Ensino Supervisionada, pelo que, têm a sua opinião formada acerca das práticas educativas na educação pré-escolar assentes nas artes visuais. Também revelo que a análise do Projeto Educativo da instituição foi essencial para provar a importância do envolvimento das artes visuais neste nível educativo.

#### 1. Natureza do estudo

A partir do momento do meu ingresso no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo de 2016/2017, já tinha decidido que gostaria de realizar um estudo acerca da área das artes visuais envolvidas na educação de infância. A razão pela qual a minha decisão de envolver as artes visuais na realização deste relatório, foi porque esta tinha sido a minha área de estudos anterior, visto que sou licenciada em Artes Visuais e em Educação Básica, esta seria uma ótima maneira de unir ambas as áreas que envolveram o meu percurso académico na Universidade do Algarve.

O estudo foi se tornando cada vez mais elaborado tendo em conta o local onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), na “Instituição X”. Partindo da natureza do estudo, este é definido como sendo um estudo de carácter qualitativo.

### 1.1. Investigação de carater qualitativo

Ao dar início a esta investigação, tive necessidade de entender melhor o que se diz ser a investigação de carater qualitativo. “O método de investigação qualitativa surgiu como alternativa ao paradigma positivista e à investigação quantitativa, os quais se mostraram ineficazes para a análise e estudo da subjectividade inerente ao comportamento e à actividade das pessoas e das organizações” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56).

Sousa e Baptista (2011), mencionam, ainda, que a investigação qualitativa “(...) centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização de resultados, e não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos, como acontece com a investigação quantitativa” (p. 56). Além disto, “Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses como nos estudos quantitativos” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56).

Os autores Sousa e Baptista (2011, p. 56), caracterizam a investigação qualitativa da seguinte maneira:

- Apresenta um maior interesse no próprio processo de investigação e não apenas nos resultados;
- O investigador desempenha um papel fundamental na recolha de dados – a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento;
- O investigador tem ainda que mostrar uma grande sensibilidade ao contexto onde está a realizar a investigação;
- A investigação qualitativa é indutiva – o investigador desenvolve conceitos e chega à compreensão dos fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados (não recolhe dados para testar hipóteses);
- A investigação qualitativa é holística, tendo em conta a complexidade da realidade;

- O significado tem uma grande importância – o investigador tenta compreender os sujeitos de investigação a partir dos quadros de referência, dos significados que são atribuídos aos acontecimentos, às palavras e aos objectos;
- O plano de investigação é flexível, pois o investigador estuda sistemas dinâmicos;
- Utilizam-se procedimentos interpretativos, não experimentais, com valorização dos pressupostos relativistas e a representação verbal dos dados (privilegia a análise de caso ou de conteúdo);
- A investigação qualitativa é descritiva. É uma investigação que produz dados descritivos a partir de documentos, entrevistas e da observação e por tal a descrição tem que ser profunda e rigorosa.

Para o desenvolvimento de um método investigativo é necessário percebermos quais são as vantagens e as desvantagens da sua utilização. No Quadro 3.1 estão discriminadas as vantagens e as desvantagens da utilização do método de investigação qualitativa, segundo os autores Sousa e Baptista (2011, p. 57):

**Quadro 3.1 – Vantagens e desvantagens da investigação qualitativa**

Investigação qualitativa	
Vantagens	Desvantagens
Possibilidade de gerar boas hipóteses de investigação, devido ao facto de se utilizarem técnicas como: entrevistas detalhadas, observações minuciosas e análise de produtos escritos (relatórios, testes, composições).	Objectividade. Existem problemas de objectividade que podem resultar da pouca experiência, da falta de conhecimentos e da falta de sensibilidade do investigador.

## 1.2. Objetivos da investigação

Os objetivos desta investigação centraram-se principalmente no tema deste relatório, ou seja, na área das artes visuais na educação pré-escolar. Assim, os objetivos da investigação realizada são:

- Tentar saber o que as futuras educadoras pensam acerca das artes visuais;
- Saber o que as futuras educadoras dizem que fizeram sobre as artes visuais durante o seu estágio;
- Perceber como, porquê, para quê, quando e com que efeito, as futuras educadoras aplicaram as artes visuais durante a época de estágio (o que a instituição pretende fazer sobre essas práticas e o que elas fizeram realmente) e se essa aplicação está de acordo com as orientações curriculares da educação pré-escolar;
- Saber o que as futuras educadoras acham acerca do envolvimento das artes visuais na aprendizagem de outras áreas de conteúdo;
- Entender as estratégias que as futuras educadoras utilizaram para aplicar as suas atividades durante o estágio;
- Compreender o que as futuras educadoras pensam acerca do papel do educador quanto às artes visuais.

### **1.3. Questões de investigação**

Questões relativas a esta investigação tiveram como destaque o comportamento das futuras educadoras durante o seu estágio, bem como, as observações das mesmas às reações da educadora cooperante e do grupo de crianças em que estiveram integradas. Pelo que, as questões de investigação são:

- Quais foram as atividades / estratégias que as educadoras utilizaram na instituição onde estagiaram, do mês de setembro a dezembro de 2017?
- Que importância as futuras educadoras dão às artes visuais na educação pré-escolar?
- Quais as reações das crianças às atividades propostas no âmbito das artes visuais?
- Que alterações significativas as atividades artísticas promovem nas crianças?
- Qual a importância das artes na educação pré-escolar? (positiva ou negativa)
- Os desenhos devem ser orientados ou não?
- Os desenhos orientados condicionam ou não o desenvolvimento da criatividade das crianças?

#### 1.4. Participantes no estudo

Durante o estágio na “Instituição X”, senti alguma dificuldade no que diz respeito ao espaço de tempo cedido para conseguir realizar algumas atividades que me proporcionassem um estudo diferente deste, ou seja, um estudo no qual os participantes seriam as crianças do grupo em que eu estive inserida. Além disso, durante o período de duração da PES, a minha primeira orientadora esteve de baixa médica. Com a ajuda do meu novo orientador consegui dar um rumo diferente ao estudo, mantendo a abordagem na área das artes visuais na educação pré-escolar. Desta forma, consegui também o apoio das minhas colegas, ou seja, das futuras educadoras, que estagiaram na mesma instituição e entendiam os fundamentos da mesma e foram elas as participantes no estudo. É importante referir que as quatro participantes no estudo estagiaram na “Instituição X”, uma delas na sede do distrito de Faro e três na sede da cidade de Olhão.

No Quadro 3.2, estão destacadas as principais características das quatro participantes no estudo.

Quadro 3.2 – Características das participantes no estudo

Participantes no estudo				
	sujeito A	sujeito B	sujeito C	sujeito D
<b>Género</b>	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
<b>Idade</b>	33	22	23	22
<b>Naturalidade</b>	Faro, Sé	Fuseta	Loulé	Almodôvar, Beja
<b>Localidade da instituição</b>	Olhão	Olhão	Faro	Olhão
<b>Área de estudos no ensino secundário</b>	Desporto	Línguas e Humanidades	Humanidades	Línguas e Humanidades

<b>Tema do relatório de investigação</b>	Desenvolvimento motor no ambiente escolar e no ambiente familiar	A abordagem à escrita na educação de infância	A importância da relação entre as crianças e os animais e a natureza	As Artes Visuais como ponto de partida para as outras áreas de conteúdo, uma abordagem com crianças de 3 anos
--	--	---	--	---

## 2. Opções e procedimentos metodológicos

### 2.1. Delineamento do estudo

A investigação desenvolvida para a realização deste estudo consistiu em duas fases distintas. Na primeira fase da investigação realizou-se uma análise documental ao Projeto Educativo da “Instituição X”. Esta primeira fase teve como principal objetivo entender o porquê desta instituição basear a exploração das artes visuais nas suas práticas.

Na segunda e última fase desta investigação procedeu-se à concretização de entrevistas semiestruturadas a quatro futuras educadoras, as quais frequentaram a PES na referida instituição. Esta segunda fase teve em conta o facto de se tentar perceber os conhecimentos das quatro futuras educadoras acerca da área das artes visuais, assim como, o processo de realização da sua PES envolvendo essa mesma área.

### 2.2. Recolha e tratamento de dados

Para ser possível realizar a recolha e tratamento de dados foi necessário, como já referi anteriormente, proceder à análise documental do Projeto Educativo da instituição e à realização de entrevistas semiestruturadas.

### 2.2.1. Análise do Projeto Educativo

Como é imprescindível, todas as instituições educativas têm em seu poder um conjunto de documentos internos e externos, os quais integram o seu funcionamento, bem como, as suas práticas.

Bogdan e Biklen (1994) referem acerca dos documentos oficiais das instituições que:

As escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros. A maior parte das pessoas fala depreciativamente destes montes de papel e pode olhar-nos de soslaio por chamarmos a estes documentos oficiais “dados”. Estamos a falar de coisas como memorandos, minutas de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, *dossiers*, registos dos estudantes, declarações de filosofia, comunicados à imprensa e coisas semelhantes. Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjectivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização (...) É exactamente *por* estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os vêem de forma favorável (...) Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica. Muito do que chamamos *documentos oficiais* está facilmente disponível para o investigador, embora alguns estejam protegidos por serem privados ou secretos (p. 180).

Por outro lado, Sousa e Baptista (2011), mencionam que:

A análise documental constitui-se como uma técnica importante na investigação qualitativa – seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre um tema ou problema [e ainda que,] O trabalho de análise inicia-se com a recolha, pois, por vezes, os documentos são as únicas fontes que registam princípios, objectivos e metas (p. 89).

No meu caso, o documento Projeto Educativo da “Instituição X”, foi cedido pela educadora cooperante e esteve em minha posse durante os meses em que realizei a Prática de Ensino Supervisionada, sendo que, desta forma consegui ter mais tempo para analisar este documento. Descobri ainda a existência de dois sites que remetem à “Instituição X”,

o qual suporta as creches, os jardins de infância, os ATL e até, os lares de idosos que pertencem à fundação e que apoiam tanto crianças como idosos. Contudo, apenas analisei a informação presente no Projeto Educativo, pois era mais consistente do que a informação explicitada pelo site.

### 2.2.2. Entrevistas semiestruturadas

Como já mencionei anteriormente, a investigação qualitativa pode ser caracterizada pela realização não só de análise documental, mas também pela realização de entrevistas. Sousa e Batista (2011) indicam que:

A entrevista é um método de recolha de informações que consistem em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente seleccionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações (Ketele, 1999:18). Através de um questionário oral ou de uma conversa, um indivíduo ou um informante-chave pode ser interrogado sobre os seus actos, as suas ideias ou os seus projectos (...) a entrevista carece de um propósito bem definido (tema, objectivos e dimensões) e é essencial ter uma imagem de entrevistado, procurando caracterizar sucintamente a sua pessoa. De seguida, selecciona-se a amostra dos indivíduos a entrevistar segundo um método representativo da população ou de oportunidade (p. 79).

As entrevistas são destacadas por três tipos diferentes, nomeadamente, a entrevista não estruturada, a entrevista semiestruturada e a entrevista estruturada. O tipo de entrevista utilizada neste estudo foi de género semiestruturada. Sousa e Baptista (2011), referem que a entrevista semiestruturada:

Já tem guião, com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista. Também dá liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito do tema. O guião pode ser memorizado ou não memorizado. Tem a vantagem de falar dos assuntos que se quer falar com maior liberdade e rigidez para o entrevistado (p. 80).

No que diz respeito ao tipo de questões de uma entrevista, destacam-se as questões abertas e as questões fechadas. Os autores Sousa e Baptista (2011) mencionam que “Com

as questões abertas o entrevistado tem a possibilidade de exprimir e justificar a sua opinião [mas com as questões fechadas] o entrevistado não tem a possibilidade de desenvolver a resposta” (p. 81). Assim, considerei mais produtivo para o desenvolvimento das entrevistas, que estas fossem constituídas por questões abertas. O Quadro 3.3, mostra as vantagens e as desvantagens da utilização das questões abertas, pela ideia de Sousa e Baptista (2011, p. 82).

Quadro 3.3 – Vantagens e desvantagens das questões abertas

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"><li>• Relaxam o entrevistado e o entrevistador;</li><li>• Permitem apreender o vocabulário do entrevistado;</li><li>• Proporcionam uma grande riqueza de detalhes;</li><li>• Tornam a entrevista mais interessante para o entrevistador;</li><li>• Permitem uma maior espontaneidade;</li><li>• Facilitam a resposta ao entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• As respostas podem ter demasiados detalhes irrelevantes;</li><li>• Possibilidade de o entrevistador perder o controlo da entrevista;</li><li>• Podem sugerir que o entrevistador não está preparado;</li><li>• Podem sugerir que a entrevista não tem objetivos.</li></ul>

#### a) Elaboração do guião da entrevista

O guião de entrevista, como é mencionado por Sousa e Baptista (2011):  
(...) é um instrumento para a recolha de informações na forma de texto que serve de base à realização de uma entrevista. O guião é constituído por um conjunto (ordenado ou não) de questões abertas (resposta livre), semi-abertas (parte da resposta fechada e outra livre) ou fechadas (...) O guião ainda pode conter notações que auxiliam a condução da entrevista (tempo previsível de resposta,

palavras-chave de resposta, questões para aprofundamento do tipo “Pode dizer-me mais acerca deste assunto?”, etc.) (p. 83).

Na elaboração do guião da entrevista devem-se ter em conta as seguintes etapas, segundo Sousa e Baptista (2011, p. 83):

1. Descrição do perfil do entrevistado (nível etário, escolaridade, função, etc.);
2. Seleção da população e da amostra de indivíduos a entrevistar;
3. Definição do propósito da entrevista (tema, objetivos e dimensões);
4. Estabelecimento do meio de comunicação (oral, escrito, telefone, *e-mail*), do espaço (local de realização) e do momento (manhã, tarde... e duração).

Aquando da realização do guião da entrevista, senti necessidade de o modificar várias vezes com a ajuda do meu orientador. Ao realizar a primeira entrevista utilizando o primeiro guião (veja o Apêndice A), senti necessidade de explorar melhor certas questões, pelo que construí um segundo guião (observe o Apêndice B), o qual levou à realização de uma segunda fase de entrevistas. É importante referir que as questões de ambos os guiões se complementam entre si, formando um todo.

Segundo os autores Sousa e Baptista (2011, p. 83), devem ser discriminados os itens ou características para a realização do guião da entrevista, tais como:

- Elaborar perguntas dos itens, de acordo com o definido nos pontos anteriores;
- Considerar as expectativas do entrevistador;
- Evitar construir as perguntas de modo a influenciar as respostas;
- Apontar alternativas para eventuais fugas à pergunta;
- Estabelecer o número de perguntas a realizar e proceder à sua ordenação, dentro de cada dimensão do guião;
- Adequar as perguntas ao entrevistado, selecionando um vocabulário claro, acessível e rigoroso (sintaxe e semântica).

Apesar de terem sido realizados dois guiões da entrevista, estes foram unidos e transformados em formato de tabela (visualize o Apêndice C), onde se destacam a apresentação, o objetivo geral e os blocos de questões deste guião da entrevista. Relativamente aos blocos de questões, estes são cinco blocos distintos. O bloco A denomina-se dados sobre a entrevistada, o bloco B refere-se ao estágio da Prática de Ensino Supervisionada, módulo de Educação Pré-Escolar, no bloco C realizam-se as

questões de opinião própria relativamente à pedagogia na Educação Pré-Escolar, o bloco D indicam-se questões acerca das Artes Visuais como processo pedagógico e, por fim, no bloco E é relatado o desenvolvimento da área das Artes Visuais. É importante referir que em cada um destes blocos de questões, estão presentes os objetivos específicos inerentes aos mesmos. Refiro ainda que este guião da entrevista é constituído por quarenta e uma questões.

### **b) Realização das entrevistas**

As entrevistas às futuras educadoras de infância, foram concretizadas em duas fases, individualmente a cada uma delas. Após a realização da primeira fase de entrevistas, senti necessidade de explorar mais aprofundadamente algumas das questões, daí a realização de um segundo guião e de uma segunda fase de entrevistas. Contudo, em ambas as fases de entrevistas, estas foram gravadas em formato áudio com a utilização de um programa de gravação do telemóvel.

Depois da realização das entrevistas estar guardada em formato áudio, estas foram transcritas para formato de processador de texto Word, no computador. Relativamente à transcrição das entrevistas gravadas Bogdan e Biklen (1994) mencionam que:

Alguns investigadores tomam notas de campo extensas depois de uma entrevista para registar as fases dos seus sujeitos. Confiam na sua capacidade de se lembrar e não num gravador. Mas as entrevistas longas são difíceis de captar de forma completa. Quando um estudo envolve entrevistas extensas ou quando a entrevista é a técnica principal do estudo, recomendamos que use um gravador. Chamaremos às entrevistas dactilografadas transcrições. As transcrições são os principais “dados” de muitos estudos de entrevista (p. 172).

Às transcrições das entrevistas denominei de protocolos (reparem-se os Apêndices D, E, F e G).

Refiro ainda que qualquer uma das entrevistas foi realizada num ambiente familiar e relaxante, depois da habitual hora de almoço, mais propriamente, num café, na universidade, num restaurante e até mesmo num centro comercial.

### 2.2.3. Análise e interpretação dos dados

A análise e interpretação dos dados é realizada após ter sido recolhida toda a informação necessária. Sousa e Baptista (2011), indicam que:

Após a recolha de informação, o investigador terá necessidade de proceder à sua selecção. Não sendo possível analisar toda a informação recolhida, o investigador terá de seleccionar aquela que tem maior importância e que seja mais relevante para dar resposta às questões de investigação [mas também] todo o material compilado no trabalho de campo, como notas de trabalho, gravações em vídeo, transcrições das entrevistas, dados provenientes de inquéritos, etc., é considerado uma fonte de dados a partir da qual será constituída a análise (p. 107).

A escolha da informação obtida nos protocolos de entrevistas, teve um primeiro tratamento (vejam-se os Apêndices H, I, J e K), onde se encontra a informação em bruto. Em seguida, a partir das respostas das entrevistadas, realizei a pré-categorização com unidades de sentido (observem-se os Apêndices L, M, N e O), onde a informação em bruto se tornou um pouco mais reduzida e separada por temas. Por fim, e em última fase de escolha de informação obtida através das entrevistas, concretizei uma tabela onde está presente a categorização final das respostas das entrevistadas às questões (visualizem-se os Apêndices P, Q, R e S). Nesta tabela estão separadas as categorias e as subcategorias das respostas dadas, sendo que nestas encontram-se resumida a informação necessária.

## **Capítulo IV**

### **Apresentação e análise dos dados**

No quarto e último capítulo deste relatório, faz-se uma análise dos dados obtidos. Assim, destaco os três principais pontos desenvolvidos neste capítulo. O primeiro ponto é a análise documental onde se analisa o Projeto Educativo da instituição. Em seguida e como segundo ponto realiza-se a análise das entrevistas semiestruturadas às futuras educadoras. É neste segundo ponto que se vão comparar as opiniões das entrevistadas, em todas as questões que lhes foram realizadas. No terceiro ponto deste capítulo concretiza-se a interpretação e discussão dos dados, assim como, dá-se resposta às questões de investigação, sendo que é onde se pode constatar a veracidade deste estudo. É importante referir que durante realização desta investigação detetaram-se algumas limitações no estudo pretendido.

#### **1. Análise documental**

A análise documental passou pela análise do Projeto Educativo da “Instituição X”. Este documento foi cedido pela educadora cooperante durante o estágio da Prática de Ensino Supervisionada e foi devolvido após ter sido realizada a sua análise.

##### **1.1. Projeto Educativo**

O tema dado pela instituição ao Projeto Educativo foi “Arte com lixo ou lixo com arte”, um tema que nos remete para a arte e para a reciclagem. Mais um exemplo que comprova a presença das Artes Visuais neste Projeto Educativo, são os projetos realizados na instituição que se descrevem intimamente ligados com a área de conteúdo, Área de Expressão e Comunicação, onde está presente o domínio da Expressão Artística

e o subdomínio das Artes Visuais. A ligação destes projetos com as Artes Visuais será descrita em seguida.

O Projeto Motricidade tem como grande propósito proporcionar o desenvolvimento motor das crianças através de jogos e brincadeiras, sendo que este está presente no domínio da Educação Física. O Projeto Expressão Dramática revela dar uma projeção à criança de como imaginar, criar, inventar, enfrentar-se e expor o próprio corpo em jogos dramáticos. Este projeto está incluído no subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, do domínio da Expressão Artística.

Com o Projeto Dança Educativa a instituição fomenta nas crianças diversas formas de trabalhar e mexer o seu corpo, bem como, a liberdade de se mover pelo espaço, ganhando assim consciência da presença do seu corpo e dos restantes no espaço à sua volta. O projeto introduz-se dentro do subdomínio da Dança, no domínio da Expressão Artística. O Projeto de Expressão Musical mostra às crianças como diversificar as suas capacidades rítmicas e sonoras, cantar, embalar e brincar com as palavras, pelo que este situa-se também no domínio da Expressão Artística, mais propriamente no subdomínio da Música.

Já o Projeto de Expressão Plástica irá levar a um desenvolvimento infantil na aprendizagem artística, fazer com que as crianças vivam um mundo de experiências e aprendizagens no campo da arte, dar-lhes a oportunidade de perceber a importância da manipulação de diversos materiais e que estas adquiram a sua própria linguagem artística através dos processos de alfabetização através da arte. A criatividade e a imaginação são potenciais que a criança tende a descobrir através da expressão livre dos seus sentimentos e sensações corporais. Assim, o Projeto de Expressão Plástica, tal como o nome indica, está inserido no subdomínio das Artes Visuais da Área de Expressão e Comunicação.

O Projeto dos Artistas dá a conhecer às crianças da instituição alguns artistas nacionais e internacionais, assim como, as suas obras, a nacionalidade e a gastronomia do país de cada artista. Este projeto remete, mais uma vez, para o subdomínio das Artes Visuais, mais propriamente para a Área de Expressão e Comunicação.

O Projeto das Histórias surgiu na instituição a partir do momento que se verificou a existência de vários problemas de linguagem por parte das crianças, problemas esses que levam as crianças a serem tímidas e vergonhosas no que toca a se exporem perante os restantes colegas do seu grupo. Contudo com a ajuda dos familiares, a criança deverá ler uma história em casa e trazer um adereço para a apresentação da mesma aos seus colegas. O adereço pode ser um pequeno cenário, uma roupa, um fantoche, entre outros

materiais. Assim, este projeto para além de estar ligado ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, está também ligado ao subdomínio das Artes Visuais, sendo que ambos estão incluídos na Área de Expressão e Comunicação.

No Projeto das Pesquisas, tal como o nome indica, as crianças irão realizar pesquisas sobre vários temas que estão sempre ligados ao Projeto dos Artistas. Depois da criança realizar as suas pesquisas com os familiares, irá apresentar oralmente aos colegas aquilo que conseguiu aprender. Pode-se dizer que este projeto faz parte do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita da Área de Expressão e Comunicação, como também faz parte da Área do Conhecimento do Mundo. Visto que o Projeto das Pesquisas está intimamente ligado ao Projeto dos Artistas afirmo que este também se inclui no subdomínio das Artes Visuais da Área de Expressão e Comunicação.

Com o Projeto da Cooperativa as crianças começaram a perceber o valor do dinheiro e do trabalho que temos para o conseguir. Assim, as crianças fizeram doce de abóbora, mas para tal as crianças aprenderam a pesar, a descascar, a cortar e a vender aos pais o doce que faziam, conseguindo adquirir noções de peso, metade, quarto, o dobro e também do valor do dinheiro. Para além dos doces as crianças também realizam trabalhos artísticos, os quais também são postos à venda. Este projeto está presente no domínio da Matemática e no subdomínio das Artes Visuais, ambos da Área de Expressão e Comunicação.

O último projeto é o Projeto Ambiental onde as crianças conseguem explorar materiais que a natureza lhes oferece, transformando-os nas ferramentas que precisam para realizar as suas atividades. Assim, as crianças aprendem a importância de reduzir, reciclar e reutilizar, conseguindo dar asas à sua criatividade e imaginação para que tal seja possível. O último projeto que surge no Projeto Educativo desta instituição remete para a Área de Conhecimento do Mundo e para a Área de Expressão e Comunicação, mais propriamente, para o subdomínio das Artes Visuais.

Verifica-se, portanto, que o Projeto Educativo desta instituição e as atividades que deles advém remetem para o subdomínio das Artes Visuais, de forma a que é possível afirmar que esta instituição tem assente na sua prática educativa as Artes Visuais. É importante referir que as áreas, domínios e subdomínios discriminados nesta análise estão de acordo com o documento OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

## **2. Análise das entrevistas**

Tal como referido anteriormente, o processo de análise das entrevistas foi iniciado por um primeiro tratamento (Apêndices H, I, J e K), seguido por uma pré-categorização (Apêndices L, M, N e O), e finalizado por uma grelha de categorização (Apêndices P, Q, R e S). Através da grelha de categorização, irei transpor os dados finais, descrevendo-os nesta análise.

É importante mencionar que, como os dados das futuras educadoras entrevistadas são mantidos em anonimato, estas são denominadas por sujeitos A, B, C e D.

### **2.1. Percurso académico**

#### **2.1.1. Percurso escolar**

Os sujeitos A, B e C afirmaram terem frequentado o jardim de infância, e apenas o sujeito D frequentou uma ama. Todos os sujeitos entrevistados atualmente estão a finalizar o Mestrado em Educação Pré-Escolar na Universidade do Algarve.

#### **2.1.2. Área de estudos no ensino secundário**

As áreas de estudos no ensino secundário dos sujeitos não foram muito distintas umas das outras. O sujeito A frequentou Desporto, os sujeitos B e D frequentaram Línguas e Humanidades, e o sujeito C frequentou Humanidades.

Percebe-se que nenhuma das futuras educadoras teve um percurso académico ligado às artes visuais.
---

## 2.2. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

### 2.2.1. Tema

Relativamente ao tema escolhido para a realização do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada por parte dos sujeitos entrevistados, são temas muito diversificados. O sujeito A menciona que o seu tema “(...) *é desenvolvimento motor no ambiente escolar, no ambiente familiar (...)*”. O sujeito B diz que o seu tema é “(...) *A abordagem à escrita na educação de infância (...)*”. O sujeito C refere que o seu tema é “(...) *a importância da relação entre as crianças e os animais e a natureza, em geral (...)*”. E, por fim, o sujeito D indica que o seu tema é “(...) *As Artes Visuais como ponto de partida para as outras áreas de conteúdo, mais especificamente uma abordagem com crianças de 3 anos (...)*”.

### 2.2.2. Realização de atividades

Todos os sujeitos afirmaram ter realizado atividades em prol do seu Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, tendo em conta os seus temas, durante o período em que se desenvolveu o estágio.

Verifica-se que apenas uma das futuras educadoras irá abordar as artes visuais no seu relatório.
--

## 2.3. Instituição

### 2.3.1. Opinião pessoal

Todos os sujeitos afirmaram ter gostado de estagiar na instituição. Contudo, o sujeito B afirma “(...) *Eu gostei de estagiar nessa instituição embora (...)* tivesse lá *chegado com mais expectativas (...)*”, logo considera-se um pouco desiludida, e o sujeito C refere que “(...) *da instituição em geral, ao princípio eu tinha uma ideia completamente errada (...)* devido aos comentários das estagiárias (...) *do ano anterior (...)* que não ia conseguir fazer nada à minha maneira, porque ia tar tudo pré-definido (...) *as educadoras se juntavam e faziam as planificações em conjunto (...)* demorei um

*bocadinho a adaptar-me (...) considere que afinal (...) não era (...) tão restrito como eu estava à espera. Sim a planificação era a mesma mas podia-se trabalhar de diversas formas e ainda mantinha a minha personalidade (...)”, pelo que se considera mais satisfeita do que o que esperava.*

### **2.3.2. Ideais da instituição**

Os ideais da instituição são partilhados, maioritariamente de igual forma, pelos sujeitos entrevistados. Os ideais são o trabalho em equipa, o trabalho com a comunidade, a utilização da metodologia de trabalho por projetos, assim como, a forma de se educar pela arte.

### **2.3.3. Metodologia adotada pela educadora cooperante**

As educadoras cooperantes dos sujeitos A e D praticam a Metodologia de Trabalho por Projetos, enquanto que a educadora cooperante do sujeito C pratica a metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM). O sujeito B revelou que a sua educadora cooperante lhe disse “(...) *da parte dela foi-me dito que de todos (...)*”, o que revela uma certa indecisão quanto à metodologia adotada.

### **2.3.4. Faixa etária do grupo de crianças**

As crianças dos grupos em que os sujeitos estiveram inseridos durante a Prática de Ensino Supervisionada variou entre os 3, 4 e 5 anos de idade.

As quatro futuras educadoras concordaram que as artes fazem parte dos ideais da instituição.
--

## **2.4. Planificação**

### **2.4.1. Modo de realização**

Os sujeitos A, B e D referem ter realizado a sua planificação de forma semanal, com a ajuda das suas educadoras cooperantes, no entanto, o sujeito C não indicou ter realizado planificações. No que diz respeito à planificação de atividades realizada pela instituição, os sujeitos A, C e D revelaram que as planificações eram realizadas semanalmente de forma cooperativa entre as educadoras cooperantes, apenas o sujeito B indicou que a planificação realizada pela sua educadora cooperante era de formato mensal.

### **2.4.2. Características das crianças**

Todos os sujeitos afirmaram que a planificação não espelhava as características das crianças, pois esta como era realizada de forma geral, cabia a cada uma das educadoras cooperantes adaptar o desenvolvimento das atividades às características do seu grupo de crianças, nomeadamente à faixa etária, aos interesses e às necessidades.

### **2.4.3. Áreas de conteúdo abordadas**

Todos os sujeitos responderam que as áreas de conteúdo ou sessões abordadas na planificação, eram todas as que se integram na Educação Pré-Escolar.

### **2.4.4. Realização**

A esta questão os sujeitos A, B e D responderam que sim, que a planificação era realizada na sua totalidade e mesmo que não fosse, as atividades seriam colocadas na planificação da semana seguinte, de forma a que estas fossem todas realizadas por parte das crianças. Contudo, o sujeito C respondeu que “(...) *Não porque havia certas ambições e depende (...) o grupo consegue ou não fazer, tendo em considerações que isto eram*

*planificações para todos os grupos (...) nós estávamos sempre muito mais atrasados, tendo em consideração as características do meu grupo houve certas dificuldades (...) não valia a pena apressar, as coisas faziam-se quando se fizessem (...) não valia de nada estar a apressar uma planificação se eles depois não adquiriam conhecimentos nenhuns à conta das pressas (...)”*, o que indica que existiu respeito pelo tempo dado às crianças na realização das atividades.

#### 2.4.5. Alterações

Os sujeitos afirmaram ter tido necessidade de alterar a planificação, nomeadamente devido ao estado de espírito das crianças, aos interesses, bem como, devido ao conhecimento que os sujeitos tinham inicialmente sobre as crianças. O sujeito C alongou-se mais na sua resposta, afirmando que utilizou estratégias para captar a atenção das crianças, fazendo com que conseguisse realizar a planificação de atividades de forma parcial, com a seguinte afirmação “*(...) Sim (...) tinha de ser feito porque se não muitas das atividades (...) não eram concretizáveis pelas crianças, pelo meu grupo (...) na construção (...) de materiais e objetos (...) especialmente no que toca a incentivar a criança (...) a ouvir-me (...) conseguir chegar aos objetivos pretendidos, porque isto era um grupo muito grande de 27 crianças que com qualquer coisa se distraia (...) só com o que estava na planificação eu não ia (...) conseguir chegar a elas, por isso houve muito a necessidade de construção de materiais extra, para motivar, pa motivar o grupo (...)* **[aí entrou a expressão plástica]** *Pois, claro (...) [adotada como estratégia] por mim sim, sim nesse sentido (...) Sim, tinha de ser e ainda bem, porque se não elas não me ligavam nenhum (...) Se fosse só falar não chegava a elas (...)*”. Assim, pode-se referir que as artes visuais se tornaram numa estratégia de aplicação no desenvolvimento das atividades por parte do sujeito C.

As planificações eram realizadas de acordo com todas as áreas de conteúdo, logo, as artes visuais estariam presentes nas mesmas.
--

## 2.5. Brincar

### 2.5.1. Instituição

À questão acerca do brincar, todos referem-se positivamente ao facto de esta ser uma atividade livre. Contrapondo a afirmação do brincar ser uma atividade livre, os sujeitos A, B e D, falam na existência de regras de utilização das várias áreas na sala de atividades, mais propriamente regras como o tempo de utilização e o número de crianças presentes em cada uma dessas áreas. O sujeito C, refere a existência de regras de segurança durante as brincadeiras. Assim, pode-se dizer que nestes casos a atividade do brincar não se pode considerar completamente livre.

### 2.5.2. Opinião pessoal

Em relação à opinião pessoal dos sujeitos entrevistados, os sujeitos A, B e C afirmam que o brincar é uma atividade livre. Contudo, o sujeito D refere que a atividade do brincar pode ter as duas vertentes, sendo estas a vertente orientada e a livre.

Pela forma de como as futuras educadoras descreveram o brincar na instituição, esta não pareceu ser uma atividade livre devido às regras de utilização as áreas. Contudo todas elas afirmam que na sua opinião esta deve ser uma atividade completamente livre.
---

## 2.6. Desenhar

### 2.6.1. Instituição

Quanto à existência de regras para a realização dos desenhos na instituição, os sujeitos C e D referem que não existiam regras e que as crianças podiam utilizar todos os materiais que estivessem ao seu dispor. O sujeito A afirma que “(...) *Depende, havia momentos em que (...) eles desenhavam, tinham um tema geral (...) e depois ah faziam (...) o que eles quisessem (...) não ao ponto de a educadora (...) tar a pressioná-los faz isto faz aquilo (...) eles tinham completa liberdade (...) para desenhar (...)*” e o sujeito B menciona que “(...) *Não digo regras mas, mas os desenhos eram sempre realizados (...) com orientação de um adulto da sala em função do resultado final que se queria ver (...)*”

*refletido depois (...)*”. Pode-se dizer que estas duas afirmações refletem que as crianças não teriam completa liberdade para desenhar.

### 2.6.2. Opinião pessoal

Os sujeitos A e C mencionam a atividade de desenhar como livre, o sujeito B refere-se a ao desenhar como uma atividade orientada e o sujeito D indica que o desenhar tanto pode ser uma atividade livre como orientada. No entanto existem algumas reflexões acerca do desenhar, no que toca a esta atividade ser uma forma de brincar, por parte dos sujeitos A, B e C. O sujeito A refere que o desenhar “*(...) É, uma forma de brincar e de se expressar (...) Porque para já a partir do desenho (...) consegue-se ver muito do que a criança é (...) há muitas características da criança específicas no desenho (...)*”. O sujeito B indica que “*(...) Considero que é uma forma de brincar se der prazer às crianças e se for livre, caso contrário não (...)*”. E, por fim, o sujeito C menciona que o desenho “*(...) na minha sala era livre (...) materiais estavam expostos às crianças (...) eles podiam usar tudo livremente (...) era uma atividade que (...) era livre e que eles utilizavam quando necessitavam de expressar alguma coisa, o dia, se correu bem, algum medo (...) nunca era algo obrigado, as crianças por si mesmas gostavam (...) de desenhar (...) A atividade de desenho é sempre livre (...) em qualquer lugar mas também vai depender (...) dos membros envolventes na vida da criança não é (...)*”.

### 2.6.3. Preferências das crianças

Nesta questão relativa às preferências das crianças em relação ao desenho, todos os sujeitos entrevistados afirmam que as crianças preferem desenhos livres. Contudo, é importante mencionar que os sujeitos indicaram que nem todas as crianças gostam de desenhar, talvez por não gostarem mesmo ou, por outro lado, não lhes ter sido dada a liberdade necessária de utilizarem os materiais que quisessem na realização dos desenhos.

As opiniões das futuras educadoras dividem-se quanto à existência de regras para desenhar na instituição, assim como, quanto ao desenho se designar por uma atividade livre ou orientada. Todavia, todas elas afirmam que as crianças gostam de desenhos livres.

### 2.7. Artes Visuais

#### 2.7.1. Como são definidas

À definição dada às Artes Visuais por cada um dos sujeitos, o sujeito A indica que “(...) *as artes visuais são fundamentais (...) na vida de uma criança tanto no jardim de infância, como fora do jardim de infância (...)*”. O sujeito B refere que “(...) *Sim, eu acho que as artes visuais hoje em dia já começam a ser mais valorizadas, tanto pelos profissionais da educação como pelas pessoas em si. Eu dou muito valor aquilo que são as artes e acho que nos jardins de infância deviam ser cada vez mais trabalhadas as artes visuais com as crianças (...)*”. O sujeito C menciona que “(...) *As artes visuais é uma área (...) necessária na vida da criança, especialmente no contexto de creche e jardim de infância, porque é aí que é principalmente nas artes visuais e na brincadeira livre que a criança tem oportunidade de se exprimir utilizando diferentes materiais e ela trabalha todas as áreas, tudo à volta dessa mesma área (...)*”. E o sujeito D afirma que “(...) *Penso que as artes visuais são uma mais valia para facilitar a aprendizagem acerca de qualquer área de conteúdo e devem estar presentes em qualquer sala de atividades, em qualquer jardim de infância (...)*”. Conclui-se assim que todos os sujeitos acham que a área das Artes Visuais é importante para o desenvolvimento das crianças durante o seu percurso no jardim de infância.

#### 2.7.2. Aplicação por parte da educadora cooperante e pela futura educadora

Os sujeitos A, B e D, consideraram que a aplicação das Artes Visuais foi realizada por si e pelas educadoras cooperantes. Contudo o sujeito C menciona que como a sua educadora cooperante aplicava demasiado as Artes Visuais nas atividades, este quis fugir

um pouco a essa rotina, mas apesar disso, para realizar as estratégias de introdução e desenvolvimento das atividades que realizou, utilizou como estratégia as Artes Visuais.

### 2.7.3. Como, porquê, para quê e com que efeito

Os sujeitos entrevistados tiveram respostas muito diversificadas ou muito similares em relação às questões acerca de como, porquê, para quê e com que efeito aplicaram as Artes Visuais nas atividades propostas. A resposta dada ao como aplicou, o sujeito A respondeu “(...) *nós tínhamos um tema global que íamos trabalhando (...) Rosa Azinheira, uma pintora local da cidade de Olhão (...) íamos pegando em várias obras dela e íamos trabalhando essas obras a partir das artes, ou através da pintura, desenhos, construções de quadros (...) muitas das obras e muita da pintura que fizemos foi muito em função da pintora local (...)*”, o sujeito B indicou que “(...) *foi através de atividades. Reproduzimos quadros de pintores, interpretávamos obras, aquilo que víamos, as cores (...) aquilo que as crianças observavam (...)*”, o sujeito C revelou que “(...) *Sim é a estratégia que eu mais uso é ser eu a criar os instrumentos do que propriamente estar a usar instrumentos ou de outra pessoa ou comprar instrumentos já feitos (...)*” e o sujeito D mencionou que “(...) *Apliquei sempre utilizando e disponibilizando às crianças materiais diversos, diferentes, fora daquilo que elas estavam habituadas, tentando utilizar o fator surpresa, deixando-as sempre serem elas próprias a explorar os materiais e a fazerem aquilo que elas queriam com eles (...)*”. Assim, pode-se referir que a forma como as Artes Visuais foram aplicadas pelos sujeitos entrevistados, diversificou-se no que diz respeito às estratégias de intervenção, aos materiais utilizados, bem como, dar a conhecer alguns artistas e obras às crianças.

Em resposta ao porquê de terem aplicado as Artes Visuais, o sujeito A diz que “(...) *É assim, para já a instituição roda muito através das artes (...) a minha educadora em si (...) trabalha muito com as crianças as artes e então foi mais pela influência dela que também desabrochou em mim um bocadinho (...) do que eu não conhecia (...)*”, o sujeito B indica que “(...) *eu apliquei porque apesar de ter percebido que era uma das áreas que as crianças mais gostavam (...) eram elas que mexiam, contactavam com os materiais (...) que era o que lhes dava mais prazer (...)*”, o sujeito C relata que “(...) *porque também depende do grupo, dos interesses deles (...) o instrumento vai ter a necessidade de ser de acordo (...)*”, enquanto que o sujeito D responde que “(...) *Para*

*além da instituição trabalhar com as artes visuais, porque acho que isso está implícito na minha pessoa desde sempre, porque as artes visuais é algo que me fascina. A possibilidade de podermos transformar e criar através de coisas tão simples do dia a dia ou através de outros materiais mais elaborados (...) porque gosto e porque escolhi mesmo fazer o meu relatório nessa área, por isso teria mesmo de aplicar (...)*”. Os sujeitos entrevistados aplicaram as Artes Visuais porque a instituição e as educadoras cooperantes trabalhavam nesse âmbito, porque era uma área que dava prazer às crianças e onde elas podiam manusear diferentes materiais, bem como, criar novos materiais partindo dos já existentes, porque era algo do interesse do grupo de crianças e com as artes as crianças desenvolviam a sua imaginação e criatividade.

A resposta dada ao para quê de terem aplicado as Artes Visuais nas atividades propostas, o sujeito A revelou “*(...) abriu-me novos horizontes para ir mais além nas artes (...) nunca trabalhei com tanta afluência como trabalhei neste estágio as artes (...) embora eu goste (...) não tenho lá muito jeito para desenho nem nada disso, mas eu acho que tem de ser uma coisa trabalhada e quando nós começamos a gostar daquilo que estamos a fazer acho que as coisas (...) fluem mais (...)*”, o sujeito B mencionou que “*(...) conhecer um bocadinho da vida dos pintores, explorávamos e foi muito nesse sentido (...)*”, o sujeito C disse que “*(...) era sempre uma novidade, eles queriam (...) mexer (...) experimentar (...) de maneiras que às vezes nem eu estava à espera que eles utilizassem porque eu faço com um determinado propósito, mas eles arranjam sempre maneiras de utilizar os materiais de maneiras diferentes (...)*”, já o sujeito D refere que “*(...) deixei que elas próprias dessem ases à sua imaginação e criatividade, e pudessem ser elas mesmas a criar (...)*”. As Artes Visuais foram então aplicadas pelos sujeitos para que conseguissem eles próprios aprender mais acerca desta área, para que as crianças conhecessem a vida e obras de pintores, para que as crianças experimentassem novas técnicas e formas de manusear os materiais, podendo assim, incentivar o aumento da criatividade e a utilização da imaginação das crianças.

Em relação ao com que efeito foram aplicadas as Artes Visuais, a opinião dos sujeitos considera-se muito similares. O sujeito A respondeu que “*(...) as crianças (...) gostavam muito de pintar (...) do desenhar livremente (...) quando chegava essa parte que era das atividades que elas mais gostavam porque (...) a observarmos vemos quando a criança tem gosto a fazer aquela atividade e é engraçado que todas as crianças gostavam muito, muito de pintar, muito de desenhar (...) elas dedicavam-se muito e gostavam muito (...)*”, o sujeito B indicou que “*(...) Os resultados foram ótimos, as*

*competências das crianças corresponderam (...) sempre àquilo que era esperado. A satisfação das crianças nas atividades, não só o resultado final que não é o mais importante, mas o processo (...) desenvolvia-se sempre com muita satisfação por parte das crianças (...)*”, o sujeito C revelou que “*(...) essa parte foi super engraçada (...) [desenvolviam a criatividade e a imaginação] Sim (...)*” e, por fim, o sujeito D mencionou que “*(...) Foi superpositivo, eles queriam sempre mais (...)*”. Então pode-se referir o efeito esperado da aplicação das Artes Visuais foi positivo, pelo que correspondeu às necessidades e aos interesses das crianças, existiu a aquisição de novas aprendizagens, experiências e competências, desenvolveu-se a criatividade e a imaginação das crianças, assim como, dos sujeitos entrevistados.

#### **2.7.4. Áreas de conteúdo que foram abrangidas aquando da aplicação**

Sobre as áreas de conteúdo abrangidas aquando da aplicação das Artes Visuais, as opiniões dos sujeitos entrevistados são similares, mais propriamente ao dizerem que a partir das Artes Visuais foram exploradas todas as outras áreas de conteúdo associadas à Educação Pré-Escolar, portanto é possível associar as Artes Visuais à aquisição de aprendizagens acerca de outras áreas.

#### **2.7.5. Apreciação da educadora cooperante e das crianças**

As educadoras cooperantes e as crianças dos grupos dos sujeitos entrevistados tiveram uma avaliação positiva relativamente à apreciação dada na forma de como estes aplicaram as Artes Visuais nas atividades propostas.

#### **2.7.6. Desenvolvimento da criança**

Quanto ao desenvolvimento da criança a partir das Artes Visuais, o sujeito A menciona que “*(...) Criatividade, imaginação (...) o gosto por estar a fazer algo, o*

*contato com os diversos tipos de materiais (...)*” e que “*(...) Sim (...) emocionais, cognitivo, motor, todos (...)*”, o sujeito B refere que “*(...) Motricidade fina (...) desenvolvimento óculo-manual (...) criatividade a imaginação, as emoções (...)*” e que “*(...) desenvolve muito a motricidade fina nas crianças (...) a área do conhecimento do mundo (...) a partir da expressão plástica as crianças têm (...) contato real com as coisas, mexem, manipulam (...) é muito palpável (...) a partir do momento em que têm o contato e a experiência é muito mais fácil apreenderem (...) conhecimentos (...)*”, o sujeito C indica que “*(...) Especialmente a exploração dos (...) sentidos (...) a brincadeira (...) esses são os essenciais, porque de resto através da exploração e da brincadeira ela adquire os seus interesses (...) desenvolve-se nas áreas que ela demonstra (...) mais interesse (...)*” e que “*(...) criatividade, desenvolvimento da motricidade fina (...) conhecimento (...) do mundo (...) no sentido no que desta instituição faz, mas embora (...) nunca tenha visto este tipo de projetos noutras instituições (...) é uma boa forma de (...) se desenvolverem em termos de conhecimento do mundo (...) de abordagem à linguagem e escrita (...) é através dos desenhos que elas depois começam a adquirir o gosto (...) por escreverem porque começa tudo pelo desenho (...)*”, enquanto que o sujeito D alude que “*(...) Sim (...) a nível intelectual principalmente, penso eu (...)*”. Todos os sujeitos perceberam que com a aplicação das Artes Visuais nas atividades, existiram desenvolvimentos nas crianças em diversos níveis.

#### **2.7.7. Opinião pessoal acerca das características necessárias (instituição, sala, materiais, educador e auxiliar)**

Todos os sujeitos pensam que a instituição deve ter uma mente aberta no que toca à sua relação com as Artes Visuais, a sala de atividades deverá ser disposta tendo em conta as necessidades que advém das atividades artísticas acerca das Artes Visuais, nomeadamente o seu espaço e os conteúdos lá introduzidos, como por exemplo, os materiais, a arrumação e os placares. No que diz respeito aos materiais, os sujeitos revelam que estes devem ser diversificados, reaproveitados, reutilizados e de origem na natureza. Na opinião relativa ao educador foi tido em conta o facto de este poder ser um curioso ou um artista, ao que os sujeitos responderam que o educador deverá ser sempre um curioso pois pela sua curiosidade nata irá encontrar formas de desenvolver as Artes

Visuais nas atividades propostas às crianças, mas ao facto de este ser um artista, os sujeitos relatam que este pode ser ou não um artista, pois ninguém é obrigado a saber desenhar ou pintar corretamente. Contudo, pela opinião dos sujeitos, a relação entre educador e auxiliar deve ser aberta e deve existir um trabalho cooperativo e colaborativo entre ambos em prol do desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

As futuras educadoras revelam a importância das artes visuais para o desenvolvimento das crianças. Durante o estágio todas elas aplicaram as artes visuais em atividades, estratégias, materiais utilizados, e deram a conhecer alguns artistas e obras às crianças. Aplicaram as artes visuais porque a instituição e as educadoras cooperantes trabalhavam nesse âmbito e além disso, era uma área que dava prazer às crianças. A utilização das artes visuais para as futuras educadoras foi uma forma de incentivar o aumento da criatividade e imaginação das crianças, com efeito na aquisição de novas aprendizagens, experiências e competências. Todas elas concordaram que através das artes visuais podem ser abordadas todas as outras áreas de conteúdo, o que irá desenvolver as crianças em diversos níveis. Uma sala de atividades espaçosa e com vários materiais também provenientes do exterior, tal como, um educador e auxiliar que trabalhem em harmonia e cooperação, são fatores que propiciam o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças no âmbito das artes visuais, é a opinião global das quatro futuras educadoras.

### 2.8. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

#### 2.8.1. Utilização e opinião pessoal

A resposta de todos os sujeitos foi positiva no que toca à utilização das Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar. O sujeito A refletiu ainda que “(...) Sempre (...) As OCEPE é um documento orientador pra nós enquanto futuras educadoras (...) é uma diretriz (...)”.

Todas as futuras educadoras admitiram terem utilizado o documento Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar.

## 2.9. Estratégias

### 2.9.1. Implementação

A implementação de estratégias por parte dos sujeitos entrevistados passou pelo âmbito das artes visuais, mas também estas foram dirigidas a partir dos interesses e das necessidades do grupo de crianças. Assim, O sujeito A mencionou que o importante foi “(...) *Acima de tudo partir dos interesses e das necessidades das crianças, que eu acho que partindo daí, tudo o resto se vai conseguindo construir e se vai conseguindo adquirir (...)*”, o sujeito B indicou que “(...) *Estratégias, eu tentei sempre utilizar materiais diferentes (...) em cada uma das atividades utilizar materiais diferentes que as crianças não conhecessem (...) podê-las cativar (...) utilizar também materiais que eram também já do cotidiano deles, que eles me pediam (...)*”, o sujeito C respondeu que utilizou “(...) *Muita música (...) música de fundo (...) elas respondiam bastante bem a isso. A utilização de movimentos simples (...) pra se acalmarem. Imagens (...) Construção de instrumentos variados que eles pudessem mexer, para captar sempre a atenção deles. Basicamente foram essas as minhas principais estratégias (...)*”, enquanto que o sujeito D relatou que “(...) *As estratégias que mais utilizei foi sempre o fator surpresa e tentar levar (...) algo novo e que os cativasse, eles queriam sempre mais (...)*”.

As futuras educadoras utilizaram as artes visuais como estratégia de implementação de atividades, bem como, na realização dos materiais para as mesmas.
---

## 3. Interpretação, discussão dos dados e conclusões

Como forma de realizar uma abordagem geral à interpretação e discussão dos dados recolhidos da análise documental ao Projeto Educativo e dos dados referentes às quatro entrevistas realizadas aos sujeitos entrevistados, mais propriamente, às quatro futuras educadoras que realizaram o estágio na “Instituição X” ano letivo de 2017/2018, apresenta-se assim, uma síntese tendo como foco a importância das Artes Visuais na Educação Pré-Escolar.

Pela análise que se fez ao documento Projeto Educativo percebeu-se que a instituição e as educadoras cooperantes fomentam os objetivos da sua prática educativa assente não só nos interesses e necessidades das crianças, como também na área das artes

visuais. Neste documento são descritos inúmeros projetos que fomentam nas crianças e enraízam o tema das artes visuais, projetos esses que estão descritos e analisados neste capítulo. Todavia, seria necessário a existência de uma abordagem teórica mais pormenorizada acerca das artes visuais, aquando da realização deste Projeto Educativo por parte as educadoras cooperantes. Tal iria fazer com que quem lesse este documento percebesse melhor as intenções da prática educativa das educadoras cooperantes assente nas artes visuais, sem ser necessário assistir às suas intervenções.

A análise desenvolvida às entrevistas das quatro futuras educadoras mostrou-se um pouco complexa, contudo conseguiu-se retirar os dados necessários para realizar uma interpretação. As quatro futuras educadoras, apesar de terem estagiado na mesma instituição e com os mesmos ideais acerca das artes visuais desenvolvidos pelas suas educadoras cooperantes, estas vão desenvolver temas diversos nos seus relatórios de investigação. Os temas escolhidos pelas futuras educadoras para a realização do relatório PES foram produzidos acerca do domínio da Educação Física, do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da área do Conhecimento do Mundo e do subdomínio das Artes Visuais (observem-se os pontos 1. e 2. dos Apêndices P, Q, R e S).

Apesar dos temas dos relatórios serem muitos distintos uns dos outros, as futuras educadoras desenvolveram as suas práticas educativas assentes nas artes visuais. O sujeito A confessou que em outros estágios utilizou as artes visuais na sua prática apenas algumas vezes, mas neste último estágio a educadora cooperante que o acompanhou, conseguiu despertar em si coisas que pensava não conseguir fazer, então percebeu o valor das artes visuais exercida na prática educativa na educação pré-escolar (visualize o ponto 7.2. do Apêndice P). O sujeito B mencionou que sempre aplicou as Artes Visuais em todos os seus estágios, mas que neste último foi-lhe bastante útil na concretização de uma área da escrita, ou seja, para além desta aplicação influenciar a prática educativa para com as crianças, ajudou-a como estratégia de implementação de atividades, neste caso, atividades em prol do seu relatório de investigação (vejam-se os pontos 2.2. e 7.2. do Apêndice Q). O sujeito C durante a entrevista esteve em oposição à aplicação das artes visuais na sua prática educativa, pois como a educadora cooperante que o acompanhou aplicava muito neste âmbito, então este sujeito confessou querer fugir dessa área, contradizendo e dizendo ter oposto as suas práticas aos ideais da instituição (reparem-se os pontos 7.2. e 7.3. do Apêndice R). Contudo, com o desenrolar da entrevista e em discussão sobre este tema, o sujeito C apercebeu-se que, sem ter pensado muito nisso, aplicou as artes visuais na realização materiais para iniciar as atividades em prol de despertar a atenção e a

curiosidade das crianças do grupo em que se inseriu, conseguindo assim desenvolver competências e aprendizagens noutras áreas (olhem-se os pontos 4.5. e 9. do Apêndice R). Pode-se assim concluir, que o sujeito C aplicou as artes visuais como estratégia de intervenção nas suas atividades. O sujeito D desenvolveu toda a sua intervenção na prática pedagógica assente nas artes visuais, pois essa foi mesmo a área do tema do seu relatório de investigação (observem-se os pontos 2., 7.2., 7.3. e 7.4. do Apêndice S).

Acerca do desenvolvimento das crianças, todas as futuras educadoras afirmaram que era possível que as crianças desenvolvam competências em todas as áreas partindo das artes visuais, pois para além de terem percebido isso pela observação às práticas educativas exercidas pelas educadoras cooperantes, elas próprias viram isso nas atividades que implementaram (repare no ponto 7.6. dos Apêndices P, Q, R e S).

Relativamente à instituição e comunidade educativa, as futuras educadoras concordaram que para ser possível exercer uma prática educativa assente nas artes visuais, a instituição e todos os membros lá participantes devem ter uma opinião formada acerca desta área e também devem ter uma mente aberta. A aceitação do que a natureza e a própria cidade nos podem oferecer, bem como, a realização de um trabalho cooperativo, colaborativo e harmonioso de toda a comunidade, são mais valias para a educação de crianças em idade pré-escolar (vejam-se os pontos 3.1., 3.2. e 7.7. dos Apêndices P, Q, R e S).

### 3.1. Resposta às questões de investigação

As respostas às questões de investigação foram surgindo através da minha perspetiva pessoal acerca das respostas que as quatro futuras educadoras deram aquando da realização das entrevistas semiestruturadas. É importante referir, que estas respostas não se podem julgar como verdades absolutas e que a partir as mesmas, conseguem-se desenvolver outras questões para novos estudos acerca do tema As Artes Visuais na Educação Pré-Escolar.

- Quais foram as atividades / estratégias que as educadoras utilizaram na instituição onde estagiaram, do mês de setembro a dezembro de 2017?

Segundo as futuras educadoras, as educadoras cooperantes realizaram atividades baseadas em todas as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a

Educação Pré-Escolar, sendo que, quer as atividades quer as estratégias implementadas foram no âmbito das artes visuais (vejam-se os dados recolhidos no ponto 7.2. dos Apêndices P, Q, R e S).

- Que importância as futuras educadoras dão às artes visuais na educação pré-escolar?

As futuras educadoras pensam que atualmente as artes visuais já vão sendo vistas com outro olhar por parte da comunidade educativa, o que faz com que estas se tenham expandido de uma forma gradual pelas instituições, nomeadamente, nas suas práticas e na sua metodologia. Além disso, as futuras educadoras afirmam que as artes visuais conseguem ser uma boa estratégia para que as crianças adquiram novos conhecimentos e se desenvolvam em vários níveis (olhem-se os dados recolhidos nos pontos 7.1., 7.4., 7.7., e 9. dos Apêndices P, Q, R e S).

- Quais as reações das crianças às atividades propostas no âmbito das artes visuais?

Pelas respostas das futuras educadoras, as crianças ficam maravilhadas e sentem uma enorme curiosidade pelo que está a ser produzido nas atividades realizadas no âmbito das artes visuais (observem-se os dados recolhidos no ponto 7.5. dos Apêndices P, Q, R e S).

- Que alterações significativas as atividades artísticas promovem nas crianças?

Através das atividades realizadas no âmbito das artes visuais, demonstra-se que as crianças revelam a sua curiosidade, acrescem a sua imaginação, aprimoram o seu sentido estético, bem como, o gosto pela cultura em geral, procuram saber mais e adquirir conhecimentos acerca dos artistas que as educadoras lhes falam. É importante referir que as futuras educadoras mencionam que as crianças com a arte se tornam mais sensíveis, mais cultas e existe uma enorme melhoria relativamente à motricidade fina (vejam-se os dados recolhidos no ponto 7.6. dos Apêndices P, Q, R e S).

- Qual a importância das artes na educação pré-escolar? (positiva ou negativa)

As futuras educadoras pensam que a integração das artes na educação pré-escolar é importante e isso foi provado nas suas práticas, assim como, nas observações que estas

fizeram à prática educativa exercida pelas suas educadoras cooperantes (reparem-se os dados recolhidos nos pontos 7.1 e 7.4 dos Apêndices P, Q, R e S).

- Os desenhos devem ser orientados ou não?

Os desenhos devem ser livres, porque a expressão livre faz com que a criança se liberte e exprima os seus sentimentos, as suas frustrações, tudo aquilo que sente nos seus sentimentos mais profundos. Sendo que as futuras educadoras mencionam também que o desenho livre faz com que a criança dê asas à sua imaginação. Apesar disto, uma das futuras educadoras menciona que os desenhos também podem ser orientados na medida em que a educadora realiza uma atividade de desenho (observem-se os dados recolhidos nos pontos 6.1. e 6.2. dos Apêndices P, Q, R e S).

- Os desenhos orientados condicionam ou não o desenvolvimento da criatividade das crianças?

As futuras educadoras pensam que os desenhos orientados condicionam a criatividade, pois é um registo feito em série, ou seja, o mesmo desenho para todas as crianças, mas com grafismos individuais e próprios de cada delas. Neste caso, num desenho orientado não existe expressão livre e assim estamos a condicionar a criatividade da criança (olhem-se os dados recolhidos no ponto 6.3. dos Apêndices P, Q, R e S).

### Considerações Finais

Tendo em conta os objetivos propostos aquando da realização do estudo, as questões de investigação, assim como, a concretização da apresentação e análise interpretativa dos dados, irei fazer algumas considerações. As considerações finais obtidas na realização do estudo presente neste relatório de investigação são delineadas pelos resultados, as limitações, a importância do mesmo e a contribuição do estudo em termos profissionais e pessoais para as futuras educadoras.

O estudo realizado foi de natureza qualitativa, centrado nos procedimentos interpretativos de análise de dados. Inicialmente foi concretizada uma análise documental ao documento integrador Projeto Educativo da instituição. Os resultados obtidos revelam muito a importância que a área das Artes Visuais tem na educação pré-escolar. No caso desta instituição, as artes estão assentes nas práticas pedagógicas das educadoras cooperantes, sendo que tal foi verificado ao longo do Projeto Educativo, bem como, nos projetos que são realizados ao longo do ano letivo, nas atividades, na disposição das salas e nos materiais que estão disponíveis para as crianças lhes darem uso.

Por outro lado, realizei entrevistas semiestruturadas como técnica de recolha de dados, o que foi bastante útil. Todas as informações referentes às entrevistas semiestruturadas foram gravadas pelo gravador do telemóvel e em seguida, transcritas para um documento Word no computador. As entrevistas semiestruturadas foram sujeitas a uma análise de conteúdo de forma a conseguir categorizá-las com o que me era mais proveitoso para este estudo. Assim, primeiramente realizei um protocolo, seguido de um primeiro tratamento, complementado por uma pré-categorização e finalizado por uma grelha de categorização. A partir do tratamento dos dados obtidos, consegui obter a resposta necessária às questões de investigação.

As limitações desta investigação estiveram presentes no facto de as entrevistas semiestruturadas terem sido realizadas apenas às futuras educadoras e não às educadoras cooperantes por falta de disponibilidade das mesmas, tendo em conta os horários da “Instituição X”. Por consequência, as entrevistas basearam-se na opinião de quatro futuras educadoras e no que estas disseram ter observado e realizado nas suas práticas. Uma outra limitação do estudo foi também o facto de, por falta de compatibilidade de

horários laborais, não conseguir realizar uma entrevista em conjunto às quatro futuras educadoras, de forma a conseguir debater as questões relativas às artes visuais na educação pré-escolar, criando uma discussão de ideias entre elas. O facto de o Projeto Educativo não poder estar em anexo neste relatório, devido à proteção de dados da “Instituição X”, também se tornou numa limitação ao estudo, contudo, nos endereços eletrónicos da instituição e da fundação existem referências a este documento.

É necessário mencionar que as artes visuais estão cada vez mais presentes na nossa atualidade que estas dirigem o nosso olhar para a curiosidade que nos é nata como seres humanos que somos. Ao longo da história, a arte foi se enraizando na sociedade, modernizando as nossas vidas e o mundo em nosso redor. Diversas instituições dão-nos a conhecer obras de artistas fazendo com que absorvamos uma quantidade enorme de linguagem artística todos os dias e ao sairmos à rua, é cada vez mais visível as manifestações artísticas existentes. Com tudo isto, é normal que para a criança o aprender a se expressar e demonstrar prazer nas aprendizagens relativas à linguagem artística lhe seja cada vez mais importante. Para a criança, é imprescindível observar e manipular diversos materiais para que seja possível criar e desenvolver o seu próprio método de reutilização de materiais, conseguindo assim comunicar e expressar o que sente.

O educador e a instituição devem ser em conta as capacidades, os interesses e as necessidades das crianças, tendo em conta que a área das Artes Visuais é uma atividade livre, espontânea e natural, sendo que cada uma delas necessita do seu próprio tempo e espaço para criar e se expressar. Cabe então aos educadores de infância e às instituições que queiram aplicar na sua prática educativa as Artes Visuais, ajustá-la nos seus documentos integradores, nomeadamente, no Projeto Educativo e no Projeto Curricular de Grupo.

Para concluir, com o desenrolar deste estudo “As Artes Visuais na Educação Pré-Escolar”, alcançou-se a resposta a todas as questões de investigação tendo em conta os objetivos estipulados para a realização da mesma, provando assim a importância da presença das artes visuais na educação pré-escolar. Relativamente à contribuição do estudo em termos profissionais para futuras educadoras, conseguiu-se revelar as várias motivações para que estas enverguem as suas práticas educativas no âmbito das artes visuais, nomeadamente pelo facto de as artes visuais contribuem para o desenvolvimento em diversos níveis e, por sua vez, as crianças conseguem adquirir competências noutras áreas de conteúdo.

### Referências Bibliográficas

Adorno, Th. W. (1970). *Experiência e criação artística*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Barbosa, A. (1990). *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Editora Cultrix, Ltda.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, Lda.

Caiado, E. (s/d.). *A importância de estimular a arte na criança*. Equipa Brasil Escola. Acedido através de: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/a-importancia-estimular-arte-na-crianca.htm>.

Caja, J. (coord.), Berrocal, M., Fernández Izquierdo, J. C., Fosati, A., González Ramos, J. M<sup>a</sup>, Moreno, F. M., & Segurado, B. (2001). *La educación visual y plástica hoy – Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Editorial Graó.

Coletto, D. (2010). A importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo, Capivari*, Acedido através de: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/35/34>.

Freinet, C. (1977). *O método natural II: A aprendizagem do desenho*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.

García, L., & Pérez, R. (1998). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Coleção Biblioteca de Educación. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.

Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As artes no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: Que realidade?* (1<sup>a</sup> ed.). Penafiel: Editorial Novembro.

Horta, M. H. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: Da intenção à prática*. Viseu: Psico & Soma.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação.

Marques, R. (s/d.). *A criança na pré-escola: Efeitos e programas*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

Marques, R. (1998). *A prática pedagógica no jardim-de-infância*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Panofsky, E. (1989). *O significado nas artes visuais*. Lisboa: Editorial Presença, Lda.

Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. (1ª ed.). Lisboa: Texto Editora, Lda.

Roldán, M. (s/d.). *A importância da arte para as crianças pequenas: Que benefícios tem a arte no desenvolvimento das crianças*. Guia Infantil. Acedido através de: <http://br.guiainfantil.com/materias/cultura-e-lazer/artes/a-importancia-da-arte-para-as-criancas-pequenas/>.

Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.

Sani, J., & Rubio, J. (2014). A influência da arte no desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil. *Revista eletrónica saberes da educação*. Acedido através de: [http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Jeane.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Jeane.pdf).

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. (3º volume). Lisboa: Instituto Piaget e Stória Editores, Lda.

Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo bolonha*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Spengler, F. (2014). *Fases Do Desenvolvimento Infantil*. Consultório de Psicologia Infantil. Acedido através de: <http://www.psicoinfantil.net/fases-do-desenvolvimento/>.

Stern, A. (s/d.). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (s/d.). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e criatividade na infância: Ensaio de psicologia*. 3. Lisboa: Dinalivro.

Wikipédia (2018). *Faro*. Acedido através de: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Faro>.