



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências de Educação

Na especialidade de Educação pela Arte

**Explorar o grafismo e a matéria expressiva da
criança através de processos criados por artistas
modernistas e contemporâneos**

Ana Filipa Silva Gaspar

Lisboa, julho de 2016



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências de Educação

Na especialidade de Educação pela Arte

**Explorar o grafismo e a matéria expressiva da
criança através de processos criados por artistas
modernistas e contemporâneos**

Ana Filipa Silva Gaspar

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação pela Arte, sob a Orientação da Professora Doutora Joana Consiglieri de Vilhena e a Coorientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, julho de 2016

“Criar é exprimir o que traz dentro de si e, com base nessa experiência,
Estabelecer uma nova relação com o mundo.”
(Gonçalves, 1976, p. 10)

AGRADECIMENTOS

Após ter sido finalizada mais uma etapa importante da minha vida, é com grande contentamento que expresso aqui o mais grato agradecimento a todos aqueles que me ajudaram e apoiaram neste longo percurso e que tornaram possível a concretização deste trabalho.

Em primeiro lugar queria referenciar a minha orientadora, a Professora Doutora Joana Consiglieri, pelo seu empenho e dedicação para comigo e por ter partilhado todo o seu saber e toda a sua disponibilidade, encorajamento, aconselhamento e exigência ao longo deste percurso.

Queria agradecer de seguida ao Professor Doutor José Maria de Almeida, pelo seu empenho, dedicação e disponibilidade demonstrados.

Gostaria ainda também de agradecer aos docentes deste Mestrado: Maria Inês Cruz, Mónica Ribeiro e Francisco Eustáquio pelos vossos conselhos, empenho, força, coragem e tempo que disponibilizaram.

À Direção da escola onde realizei o meu estágio. Um grande Bem-haja à Senhora Diretora, educadoras e auxiliares de educação que sempre me ajudaram.

Agradeço aos pequenos seres que criaram excelentes trabalhos e se dedicaram ao máximo que lhes foi pedido. Muito obrigada pelos vossos sorrisos.

A todos os amigos, ao meu Bruno e familiares que ao longo deste estudo se fizeram presentes através da motivação, estímulo, apoio, conselhos e ajuda.

RESUMO

O tema escolhido para este estudo, intitulado “Exploração do grafismo e da matéria expressiva da criança através de processos criados por artistas modernistas e contemporâneos”, pretende desenvolver alguns conceitos e investigar as várias metodologias artísticas relacionadas com a evolução gráfica, a matéria expressiva da criança e o experimentalismo nas expressões plásticas, explorando a matéria e a técnica. Para tal, enquadrou-se nesta proposta as teorias e métodos da Educação pela Arte e Educação Artística, no âmbito das Artes Plásticas, em particular na Educação Pré-Escolar.

Teve-se a intenção de traçar um projeto de investigação prático direcionado a três grupos de jardim-de-infância, dos 3 aos 6 anos, em contexto escolar. Esta investigação tem como base notas de campo, entrevistas, fotografias, análise documental e de conteúdo. Pretendeu-se verificar através dos resultados da investigação teórica e prática que a introdução das Artes Visuais é uma mais-valia no contexto educacional, no sentido do estudo centrar-se na compreensão da evolução gráfica individual, seguindo o percurso de cada criança e o tempo das sessões e a sua própria linguagem artística, pois através dela se pode analisar várias perspetivas: como as crianças produzem e aprendem a criar expressões plásticas – produção artística; qual a importância da expressão artística e da criatividade; bem como a aprendizagem dos conhecimentos empíricos das Artes Visuais através do processo de criação dos artistas, ensinando indiretamente a História da Arte.

Consideramos relevante a inovação do ensino artístico na Educação Pré-Escolar através dos materiais não convencionais das artes plásticas, inspirados na “arte pobre”, isto é, empregar elementos naturais - como título de exemplo: a cortiça, folhas, ouriços das castanhas, areia da praia; as matérias da cozinha (papel de cozinha, chocolate, farinha, cereais, beterraba) e da higiene (espuma de barbear) e, por fim, os materiais reutilizáveis e recuperáveis como o cartão, tecidos, entre outros.

Neste sentido, torna-se relevante entender que estas formas de linguagens artísticas permitem desenvolver determinadas capacidades da criança como ser criador, explorador, autêntico, capaz de expressar ideias e sentimentos recorrendo aos seus próprios códigos.

Palavras-Chave: Educação pela Arte; compreensão da criação artística; evolução gráfica infantil; expressão criativa da criança; exploração gestual dos materiais;

ABSTRACT

The subject of this study entitled “**Exploring child’s artistic drawing and sensory exploration through creative processes by modernist and contemporary artists**” intends to develop some concepts and research the several artistic methodologies related to the drawing progress, child’s sensory and experimenting with textures and colours, by exploring the materials and techniques. For that purpose, this proposal included theories and methods used in the Education through Art and Art Education, as far as Visual Arts are concerned, particularly in Nursery School.

It was intended to draw a research project directed to three kindergarten groups, from 3 to 6 years old, in classroom context. This research is based on field notes, interviews, photos, documentary and content analysis. The goal was to verify from the results of the theoretical research and practice that the introduction of Visual Arts in the educational context is an added-value, being that this study is focused in comprehending the self-expression drawing development (by following each child’s level and the sessions time) and their own artistic language, through which it is possible to analyze several perspectives: How children produce art and learn to create visual expressions – *making art*; How important is the artistic expression and creativity; as well as the learning of empirical knowledge of Visual Arts through the process of the artists, by teaching Art History indirectly.

We believe it is very important to innovate artistic education in nursery school through the use of unorthodox materials in Visual Arts, inspired in the “*arte povera*” – such as: natural elements, like cork, leaves, chestnuts hedgehogs, beach sand; kitchen materials, for example paper towels, chocolate, flour, cereals, sugar beet; hygiene materials such as shaving cream and, last but not least, reusable and recoverable materials and also card, fabrics, etc.

Based on this, it is relevant to understand that this kind of artistic languages enable the development of certain capabilities in the child such as being creative, explorer and authentic, ability of expressing ideas and feelings by using a personally visual vocabulary.

Key-Words: Education through Art; Understanding artistic creation; child artist’s drawing skills; Creative Children’s expression; sensory exploration and texture painting.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XII
INTRODUÇÃO	1
1. Pertinência e atualidade do tema	1
2. Objetivos do estudo	2
3. Identificação do estudo	4
4. Apresentação do estudo	4
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1- EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. A EDUCAÇÃO PELA ARTE ..	8
2- A LINGUAGEM ARTÍSTICA INDIVIDUAL - PRODUÇÃO ARTÍSTICA)	
16	
2.1. A matéria expressiva da criança - A importância autoexpressão	18
2.2. A Criatividade (expressiva) da criança	23
3- EVOLUÇÃO DAS METODOLOGIAS E APRENDIZAGENS DO ENSINO	
DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	27
3.1. As metodologias e aprendizagens das Artes Visuais para as crianças a nível	
internacional	27
3.2. Educação artística nos programas da Educação Pré-Escolar em Portugal	31
3.3. Novas formas de aprendizagem da Educação Artística - a experiência da	
História da Arte	39
3.4. A importância da História da Arte através dos materiais, técnicas e processos	
de criação na expressão artística	40
4- A EVOLUÇÃO GRÁFICA DA CRIANÇA	43
4.1. Processo de desenvolvimento da criança segundo Piaget	43
4.2. Desenvolvimento da criança através do grafismo	46
4.3. Estádios do desenvolvimento gráfico do desenho infantil	50
4.4. Entender e valorizar o desenho da criança	52
4.5. A procura do desenho infantil pelos artistas modernistas e contemporâneos	
53	

5- PRIMEIRAS MANIFESTAÇÕES GRÁFICAS. DA GARATUJA À PRÉ - ESCRITA	59
5.1. A fase pré – figurativa	64
5.2. A fase figurativa e suas características.....	73
5.2.1. Ideografismo ou a representação gráfica	73
5.2.2. Rebatimento, transparência ou visão raio X. A Planificação..	74
5.2.3. Espaço topológico ou espaço corporal.	78
5.2.4. Humanização ou Animismo	79
5.2.5. Perspetiva Afetiva	81
5.3. Da simbologia da cor à cor natural	82
 CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	 86
2.1. Problemática e nascimento do projeto	87
2.2. Metodologia de ensino de educação artística.....	87
2.3. Métodos, técnicas e instrumentos da Investigação	88
2.3.1. Estudo por observação e notas de campo	89
2.3.2. A Entrevista semiestruturada	90
2.3.3. Análise de conteúdo	92
2.3.4. Análise documental	93
2.3.5. Fotografias	94
2.4. Critério de tratamento de dados	94
 CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E CARATERIZAÇÃO DO PROJETO	 95
3.1. Inserção do projeto no mestrado	96
3.2. Localização	97
3.2.1. Caraterização das salas/ateliês de trabalho	97
3.2.2. Caraterização dos grupos de trabalho	100
 CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	 105
4.1. Narrativas de algumas sessões dos grupos	106
4.1.1. PRIMEIRO ATELIÊ - Sala dos três anos	106
4.1.2. 1. ^a Sessão	108
4.1.3. 2. ^a Sessão	110

4.1.4. 4. ^a Sessão	113
4.1.5. 6. ^a Sessão	116
4.1.6. SEGUNDO ATELIÊ - Sala dos quatro anos	118
4.1.7. 1. ^a Sessão	118
4.1.8. 2. ^a Sessão	122
4.1.9. 3. ^a Sessão	124
4.1.10. 5. ^a Sessão	127
4.1.11. 6. ^a Sessão	130
4.1.12. TERCEIRO ATELIÊ - Sala dos cinco anos	132
4.1.13. 4. ^a Sessão	132
4.1.14. 5. ^a Sessão	136
4.1.15. 6. ^a Sessão	139
4.2. Dados oriundos das entrevistas	143
4.2.1. Categoria “Natureza da Arte”	143
4.2.2. Categoria “Importância da Arte na Educação”	145
4.2.3. Categoria “Papel do educador”	147
4.2.4. Categoria “Estratégias como educadora”	148
4.2.5. Categoria “Evolução gráfica na criança”	150
4.2.6. Categoria “Expressão”	156
4.2.7. Categoria “Criatividade”	160
4.2.8. Categoria “Papel do ateliê”	162
4.3. Apresentação e discussão de resultados	165
CONCLUSÃO	170
1 Limitações do estudo.	172
2. Linhas futuras de investigação.	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
WEBGRAFIA	178
ANEXOS	181
ANEXO 1 - Créditos fotográficos	182
ANEXO 2 - Pedido de autorização à Direção para conduzir o Estudo	185

ANEXO 3 - Plano Geral de Atividades do Projeto (Calendarização)	187
ANEXO 4 - Estrutura logística do projeto (dada à Direção)	189
ANEXO 5 - Estrutura dos Ateliês	192
ANEXO 6 - Grelha de Observação das Sessões	200
ANEXO 7 - Guião das Entrevistas	202
ANEXO 8 - Transcrição das Entrevistas 1, 2, 3, 4, 5 e 6	204
ANEXO 9 - Análise de Conteúdo das Entrevistas	222

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Estádios de desenvolvimento gráfico do desenho infantil.	51
Quadro 2 – Categorização.	93
Quadro 3 – Caraterização do grupo: identificação e sexo - Sala dos três anos.	100
Quadro 4 – Caraterização de habilitações e profissões do agregado familiar - Sala dos três anos.	100
Quadro 5 – Caraterização do grupo: identificação e sexo - Sala dos quatro anos.	101
Quadro 6 – Caraterização de habilitações e profissões do agregado familiar - Sala dos quatro anos.	102
Quadro 7 – Caraterização do grupo: identificação e sexo - Sala dos cinco anos.	102
Quadro 8 – Caraterização de habilitações e profissões do agregado familiar - Sala dos cinco anos.	103
Quadro 9 – Análise das respostas à questão um da entrevista.	144
Quadro 10 – Análise das respostas à questão dois.	145
Quadro 11 – Análise das respostas à questão três.	147
Quadro 12 – Análise das respostas à questão quatro.	148
Quadro 13 – Análise das respostas à questão cinco, seis e sete.	150
Quadro 14 – Análise das respostas às questões oito e nove.	156
Quadro 15 – Análise das respostas à questão dez.	160
Quadro 16 – Análise das respostas à questão onze.	162

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de montagem objetual.	17
Figura 2 – Percepção tátil- areia, cascas, folhas, cola e tigela.	17
Figura 3 – Imagem criada por nós a partir da Abordagem Triangular segundo Ana Mae Barbosa.	31
Figura 4 – Dubuffet, <i>Ils tiennent conseil</i> , 1947.	55
Figura 5 – Obra de Paul Klee.	56
Figura 6 – Obra de Miró.	57
Figura 7 – Kandinsky: <i>Improvisação (Africano)</i> , 1909.	58
Figura 8 – Picasso: <i>Jaqueline</i> , 1960.	59
Figura 9 – Garatuja desordenada.	60
Figura 10 – Garatuja controlada.	61
Figura 11 – A criança atribuiu nome à sua garatuja: “Pequeno Azul e pequeno Amarelo”..	62
Figura 12 – Exemplo de garatuja.	63
Figura 13 – Obra do artista Hartung.	63
Figura 14 – Exemplo de garatuja.	63
Figura 15 – Obra do artista Lataster.	63
Figura 16 – Representação de um “círculo primordial e cruz”.	64
Figura 17 – O “girino” ou “cabeçudo”.	65
Figura 18 – Exemplo do segundo círculo de Arnheim.	66
Figura 19 – António Tapiès: <i>Cruz e círculo s/papel de jornal</i> , 1980.	66
Figura 20 – Miró: <i>Auto-retrato</i> , 1937-1960.	67
Figura 21 – Karel Appel: <i>Crianças na fase das perguntas</i> , 1948.	67
Figura 22 – “Um urso”.	68
Figura 23 – Traçado circular. Criança de vinte meses.	69
Figura 24 – Aparecimento de formas isoladas.	69
Figura 25 – Traçado em forma de dentes de serra.	70
Figura 26 – Pré-escrita: uma carta.	70
Figura 27 – Outro exemplo de pré-escrita.	71
Figura 28 – Um autorretrato.	72
Figura 29 – Desenho revelando 4 segmentos retilíneos.	72
Figura 30 – Representações ideográficas.	74

Figura 31 – Exemplos de pés rebatidos para cada lado do corpo.	74
Figura 32 – Uma ave (em perfil, rebatida no plano).	75
Figuras 33 e 34 – Figuras humanas representada de frente e rebatidas no plano.	75
Figura 35 – Marc Chaggal: <i>The Cattle Dealer</i> , 1912.	77
Figura 36 e 37 – A transparência para a representação do elefante dentro da jiboia. – .	77
Figura 38 – Representação topológica de uma cidade.	78
Figura 39– Humanização: O sol da lua, criança de 5 anos.	79
Figura 40 – Miró: <i>Terra lavrada</i> , 1923-1924.	80
Figura 41 – Humanização do animal.	80
Figura 42 – Perspetiva afetiva.	81
Figura 43 – Henri Rousseau: <i>Para festejar o bebé</i> , 1903.	82
Figura 44 – O sentido decorativo.	83
Figura 45 – Marc Chaggal: <i>Obsession</i> , 1943.	84
Figura 46 – Simbolismo da cor.	85
Figura 47– Obra de Karel Appel.	85
Figura 48 – Área da leitura. – Sala dos três anos.	98
Figura 49 – Parte da área do trabalho– Sala dos três anos.	98
Figura 50 – Área da leitura, “casinha” e jogos – Sala dos quatro anos.	99
Figura 51 – Área do trabalho e área da expressão plástica. Despensa – Sala dos quatro	
Figura 52– Pormenor da área de trabalho - Sala dos cinco anos.	99
Figura 53 – Capa do livro da história apresentada.	106
Figura 54 – Num dos momentos da dinamização da história.	107
Figura 55 – Registo das personagens da história por A8.	107
Figura 56 – As personagens da história.	108
Figura 57 – Mário Cesariny, <i>Sopro-figura</i> , 1947.	108
Figuras 58 – A5 soprando para o papel fazendo as minhocas e o caminho para elas.	109
Figuras 59 e 60– Alguns exemplos dos produtos desta sessão dos alunos.	110
Figura 61 – Graça Pereira Coutinho, <i>Untitled</i> , 1994.	111
Figura 62 – Graça Pereira Coutinho, <i>Biscoits</i> , 1994.	112
Figura 63 – Aluno a misturar os diferentes materiais.	112
Figura 64 – Trabalho final desta técnica.	113
Figura 65 – Eurico Gonçalves, <i>5º Percurso</i> , 1988.	114
Figura 66 – Criança executando o seu exercício.	114
Figuras 67 e 68 – As crianças A9 e A13 preencheram automaticamente a folha.	115

Figura 69 – Um dos grupos de trabalho.	116
Figura 70 – Crianças a usarem os vários materiais.	117
Figura 71 e 72 – Exemplos de trabalhos desenvolvidos.	117
Figura 73 – Livro apresentado na primeira fase do primeiro ateliê.	118
Figura 74 – Mário Cesariny, <i>Aquamoto Auxiliado</i> , 1976.	119
Figura 75 – Crianças aos pares, a desenhar sobre papel de rolo de cozinha.	120
Figura 76 – Criança a humedecer o papel.	120
Figura 77 – Resultado do exercício: <i>Aquamoto</i>	121
Figura 78 – Eduardo Batarda, <i>Reserva</i> , 1988.	122
Figuras 79 e 80 – Crianças pintarem e a riscar com o coto do pincel.	123
Figuras 81 e 82 – Muitos dos exercícios das crianças desta sessão assemelham-se às pinturas do artista plástico.	123
Figura 83 – Desenho de B13.	124
Figura 84 – Antoni Tàpies, <i>Xi-ullis</i> , 1995.	125
Figura 85 e 86 – Crianças a participarem na primeira fase do exercício.	126
Figuras 87 e 88 – Crianças a usarem o verniz.	126
Figuras 89 e 90 – Exemplos finais que muito se assemelham às pinturas de Antoni Tàpies.	127
Figura 91 – Paul Klee, <i>Teatro de marionetes</i> , 1923.	128
Figuras 92 e 93 – Registos fotográficos do processo e produto da sessão.	129
Figura 94 – Criança a pintar o seu autorretrato sobre cortiça.	131
Figura 95 – Miró: <i>Auto-retrato</i> , 1937-1960.	131
Figura 96 – Autorretrato.	132
Figura 97 – Pedro Calapez, <i>Friso # 02</i> , 2003.n.....	133
Figura 98 – Crianças explorando a cor, pintura sobre cartão.	133
Figura 99 – “Arco-íris brilhante” de C2.	134
Figuras 100 ,101 e 102 – “Arco-íris”.	134
Figuras 103 e 104 – “Obra de arte”.	135
Figura 105 – “Pintura abstrata”.	135
Figura 106 – “Pegadas”.	136
Figura 107 – Joana Vasconcelos, <i>Marilyn</i> , 2011.	137
Figura 108 – Joana Vasconcelos, <i>Pimple</i> , 1995.	138
Figura 109 – Criança a dispor os materiais na sua criação.	138
Figura 110 – António Sena, <i>Sem título</i> , 1965.	140

Figura 111 – A criança C14 a escrever a sua “carta”.	140
Figuras 112 e 113 – Grupo de crianças na fase de construção.	141
Figura 114 e 115 – Resultados finais de trabalhos desta sessão.	142
Figura 116 – Idades das crianças participantes no estudo.	167
Figura 117 – Exploração de cores.	168
Figura 118 – O comboio.	169

INTRODUÇÃO

1. Pertinência e Atualidade do tema

O presente Relatório de Estágio Profissional, realizado no ano letivo de 2013/2014, visa cumprir o estipulado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Educação pela Arte.

Este trabalho tem como tema **“Exploração do grafismo e da matéria expressiva da criança através de processos criados por artistas modernistas e contemporâneos”**.

A Educação pela Arte ajuda-nos a compreender quanto são as expressões plásticas importantes no desenvolvimento pleno da criança, deste modo, é através da compreensão de uma leitura e investigação, de uma forma clara e unívoca, que será possível entender e esclarecer profundamente estas temáticas na Educação Pré-Escolar.

O papel do educador, na ampliação de situações educativas no campo das artes em sala de aula, consiste num outro foco essencial desta investigação

O interesse pela linguagem artística individual, confere a análise do que as crianças produzem e aprendem a criar –produção artística, será outro ponto a ter em conta.

A expressão e a criatividade permitem o desenvolvimento da identidade da criança, a imaginação e autoexpressão e, conseqüentemente da sua evolução e aprendizagem artística. Esta temática foi a premissa de maior relevância para o presente Relatório Profissional.

Noutro instante, é de exaltar para o estudo desta matéria o interesse dos materiais, das técnicas e dos processos de criação na expressão plástica, dos conhecimentos empíricos das Artes e o processo de criação dos artistas, no que diz respeito História da Arte, isto é, introduzir a prática artística em contexto ateliê escolar.

Nesta continuidade de pensamento, são apresentados os principais estádios de desenvolvimento gráfico da criança, na medida que através deles nos percebemos a identidade e da expressão infantil. O mundo gráfico da criança começa com uma abordagem sobre o processo de desenvolvimento segundo Piaget, pois é indissociável ao processo evolutivo do desenho infantil, seguidamente serão explanados outros autores com o mesmo fim. Outro aspeto a ter em conta é a análise da fase prefigurativa, partindo das primeiras manifestações gráficas desde a garatuja até à pré-escrita. O “círculo primordial” e a cruz, assim como o “girino” ou o “cabeçudo.

A partir deste estudo, propomos uma nova abordagem às várias leituras realizadas sobre as características do desenho infantil como o ideografismo, a transparência, a humanização e a perspectiva afetiva, como também a valorização do desenho infantil.

Podemos afirmar que uma das razões para direcionar a matéria desta temática, deveu-se à pouca existência de estudos portugueses incidentes: na evolução gráfica da criança numa leitura de Educação pela Arte na Educação Pré-Escolar; e que cruzassem a evolução gráfica infantil (grafismo, linha, desenho) com a criatividade expressiva da criança (gestualismo/ experimentalismo) e a História de Arte (através das técnicas e processos de arte modernistas e contemporâneos em contexto ateliê de artes plásticas).

Acrescentamos ainda que enquanto educadora de infância, os destinatários deste projeto foram escolhidos de acordo com a realidade educativa desenvolvida anteriormente pela presente mestranda.

Consideramos este tema pertinente e inovador, visto que é um veículo de novos conhecimentos e aquisições de saberes artísticos quer a um nível pessoal e profissional, quer para pela aprendizagem de um público infantil, quer para outros profissionais em educação.

2. Objetivos do estudo

Pretendemos com este projeto enfatizar a importância da participação de crianças em idade pré-escolar, do jardim-de-infância, em atividades artísticas valorizando a aquisição de vivências, situações e conhecimentos artísticos através do processo de criação, da técnica e de uma aprendizagem lúdica, em que ao trabalharem as Artes Visuais, ganham novas formas de linguagem a partir do enquadramento dos processos e das obras dos grandes criadores de arte visual.

Neste âmbito, a aprendizagem através da Educação pela Arte, enquanto forma educativa, será acima de tudo um meio da exploração e da criação individual, permitindo não só experienciar novas conceções plásticas, bem como favorecer a construção de vivências intrínsecas pessoais com a evolução gráfica e expressão individual, fomentando assim a o desenvolvimento da identidade e da criatividade, com os conhecimentos de aprendizagem artística adquiridos na sala. Vivencialmente a criança descobre a Arte, reportando toda a sua expressão e a sua evolução geral.

Neste sentido, haverá a intenção de respeitar a criatividade, o espírito de descoberta da criança e o seu desenvolvimento pessoal através do desenvolvimento da autoexpressão.

Importa ainda esclarecer que o ateliê implementado em contexto sala de aula, pretende proporcionar - lhes por um lado, um maior contato com os artistas e as suas obras, por outro os conhecimentos sobre o modo de criação, isto é o entendimento do processo, das técnicas e dos materiais que usualmente, na educação artística portuguesa que pontualmente estão a ser praticados.

Os objetivos práticos deste trabalho consistem em:

- i) Associar as Artes Visuais à educação;
- ii) Compreender a evolução gráfica e expressiva e seu processo criativo da criança;
- iii) Delinear e estudar a morfologia do desenho infantil;
- iv) Comparar o universo infantil com o das Artes Visuais;
- v) Incentivar o contacto indireto com os artistas, através do uso de processos de criação e experimentação plástica.

Assim sendo, será importante também analisar os pareceres das educadoras e auxiliares, descrever as etapas do projeto e perspetivar a continuidade deste tipo de projetos.

Neste contexto, realizámos um projeto com várias atividades para um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, no período compreendido entre o mês de janeiro a julho de 2012.

Este projeto desdobrou-se em duas fases:

- 1) Criar um primeiro contacto com o grupo.
- 2) Ateliê. Composto por sessões em grupo onde se vão desenvolver trabalhos plásticos de acordo com as faixas etárias, dentro da expressão da criança e onde estas compreenderão os processos e técnicas dos materiais.

Foi realizado um plano de atividades onde consta a calendarização (Anexo 3) das respetivas sessões com os três diferentes grupos a fim de se gerir da melhor forma o tempo de estágio e a qualidade do trabalho realizado em sala de aula.

Em anexo estará também toda a estrutura logística do projeto (Anexo 4) e ainda a estrutura dos ateliês (com as técnicas, processo e materiais) (Anexo 5)

Nos ateliês desenvolvidos, constataram atividades diversificadas, quer em técnicas, quer em materiais plásticos, de modo a estimular os diferentes grupos de crianças. É de salientar que as mesmas foram organizadas, por um lado, a pensar no seu desenvolvimento cognitivo, físico motor e psicossocial, e por outro no caráter lúdico expressivo.

De uma forma geral, os ateliês ocorreram dentro da sala de aula para poder haver contato com a realidade educativa, de modo a que não houvesse demasiadas dispersões das crianças nas atividades com a educadora, e para existir também um contato direto entre estagiária e turma de modo a abordar mais facilmente os materiais artísticos e logísticos da sala.

Embora proponhamos a experimentação de processos de criação particulares desenvolvidos por diferentes artistas, estas atividades terão de ser adaptadas não só à idade das crianças, mas também às condições existentes em cada uma das salas do local onde realizei as mesmas. Assim, muito do trabalho que aqui se propõe para desenvolver são aproximações às técnicas em apreço e uma compreensão do que é a criação artística.

3. Identificação do estudo

Este é um estudo de índole qualitativa, logo, usa o ambiente natural como fonte direta de dados, recolhendo informação de carácter descritivo, observando sobretudo o processo e as opiniões dos participantes.

Para a realização deste trabalho as técnicas escolhidas para a recolha de dados são: entrevista semiestruturada, estudo por observação com notas de campo, fotografia, análise de documentos e de conteúdos.

Através das entrevistas é possível apurar os pareceres das educadoras e das auxiliares de educação que acompanharam de perto o trabalho prático realizado.

Para além disso, durante as sessões fizeram-se variadas notas de campo e fotografias, descritivas do processo e das opiniões dos participantes.

A análise documental e de conteúdo é também uma ferramenta extremamente importante para criar categorias, a partir das quais se organizam os resultados.

O critério de tratamento de dados é também um fator importante, no qual se tem o especial cuidado de omitir as identidades dos participantes, educadoras e auxiliares de educação.

4. Apresentação do estudo

O presente estudo divide-se em duas partes: a teórica, que estuda autores e investigações existentes sobre as suas temáticas; a prática surge sob forma de ateliê, composto por um total de 21 sessões experimentais, cumpridas por um grupo de

crianças com 3 anos, outro grupo por crianças de 4 anos e outro grupo constituído por crianças com 5 anos de idade.

Relativamente ao enquadramento teórico, que está no Capítulo 1, divide-se em 5 pontos essenciais. No primeiro ponto são feitas um conjunto de reflexões e envolvem a educação, a educação artística e a educação pela Arte. Começa por referir o relevante papel da educação e seus intervenientes, seguido de uma abordagem ao tema educação artística das crianças. Por fim, procura explorar o que alguns autores dizem sobre o papel da arte na educação e qual o contributo da arte na formação, nos conhecimentos e autoexpressão pessoal e individual.

A linguagem artística é o segundo ponto, que estuda a expressão, matéria expressiva da criança e o desenvolvimento da criatividade. Também ainda, refletiremos a importância da identidade e autoexpressão.

No terceiro ponto, apresentam-se as novas formas de aprendizagem de educação artística, enquanto lúdica e experiência da História da Arte, refletindo a relevância dos materiais, das técnicas e processos de criação na expressão plástica.

No ponto quatro do enquadramento teórico, apresenta os estádios de desenvolvimento do desenho infantil, como ponte de partida do estudo. Abordamos num primeiro momento, a evolução da criança conforme os estádios de desenvolvimento de Piaget. Podemos considerar que esta leitura é muito importante para o estudo desta investigação. Porventura, estudamos várias análises sobre os processos criativos e a evolução do desenvolvimento gráfico e plástico, de acordo com as diferentes abordagens de autores que se interessaram pela compreensão do grafismo infantil.

Dentro do ponto cinco, descrevemos a evolução gráfica desde as primeiras manifestações gráficas (como a garatuja) à pré-escrita, designada também por fase Prefigurativa. Nesta fase, retrataremos o “círculo primordial” e a cruz e outras terminologias, tais como o “girino” ou “cabeçudo”. Seguidamente abordaremos as outras características do desenho infantil, que se apresenta na fase Figurativa, sendo elas: o Ideografismo, o Rebatimento, o Espaço Topológico, a Transparência e a Humanização.

O capítulo seguinte, que se dedica à parte prática deste trabalho, explana a metodologia aplicada, compondo as técnicas de recolha de dados como entrevista, notas de campo, fotografias, análise de documentos e de conteúdos, bem como os critérios usados no seu tratamento.

Deste modo, foram realizadas entrevistas às educadoras de infância e auxiliares de educação com o intuito de recolher informação à compreensão dos conhecimentos e definições a respeito da Arte, de evolução gráfica, da matéria expressiva e da contribuição dos ateliês para o desenvolvimento das crianças.

No capítulo três é feita uma descrição do projeto de intervenção, inserindo-o no mestrado e caracterizando a instituição que o acolheu a sala/ateliê dos diferentes grupos de estudo.

No quarto capítulo são apresentados e analisados os dados recolhidos, através de relatos de algumas sessões com o grupo, entrevistas, expondo e analisando os resultados.

O último capítulo revela as conclusões, onde se produz, uma síntese reflexiva sobre todo o trabalho desenvolvido. É aqui, também, que se apresentam limitações e sugestões de atuação face às conclusões e reflexões realizadas.

Este relatório foi elaborado de acordo com as normas A.P.A. e por questões de segurança e confidencialidade, algumas imagens, partes de fotografias e nomes reais, foram preservados.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. A EDUCAÇÃO PELA ARTE

Antes de nos debruçarmos sobre o papel da arte na educação, propõe-se uma reflexão acerca dos aspetos envolventes.

Em primeiro plano, perceber o que comporta o substantivo, educação, compreender o que envolve educar. Qualquer ser humano, qualquer criança, é influenciado de tudo o que o rodeia, particularmente na sua infância, logo a sua educação admite todas as suas experiências, vivências, enquadradas na sua convivência social: família, grupo de pares, escola. A Constituição da República Portuguesa refere até que “todos têm o direito à educação e à cultura” (art.73º, 1. da Lei n.º 1/2005, de 12 de agosto), e quando o faz reporta-se não só ao ensino escolar, mas a todos os agentes educativos como os pais e educadores, o que vai ao encontro da ideia anterior.

Cabe aos pais o papel de maior relevância, como nos diz Sá (2006): "Os heróis dos desenhos animados só servem para as crianças encenarem as suas personagens interiores. As maiores incógnitas do pensamento das crianças são os únicos heróis em relação aos quais as crianças copiam os gestos, os caprichos e os arrojados: os pais" (p.32). Esta é uma visão cada vez mais compreendida e aceite nas famílias de hoje, enquanto, há 50 anos havia uma distância acentuada entre pais e filhos, que elevava os pais a um nível superior ao da criança, com a qual não se trocava afetos nem ideias. Hoje a cumplicidade é cada vez mais característica das relações parentais, levando a que, os laços entre pais e filhos se tornem mais íntimos.

Com efeito, o objetivo da educação é preparar e facilitar a integração da criança na sociedade desde o seu nascimento, fazendo-a adquirir conhecimentos, aptidões e regras que lhe serão muito úteis mais tarde, quando assumir um papel ativo da sociedade, ou seja, dotar as crianças dos respetivos “instrumentos” para que possam atuar em sua conformidade.

O princípio geral e os objetivos pedagógicos enunciados na Lei n.º 5/97 da Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar enquadram os fundamentos e a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Desde modo, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (1997): “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (OCEPE: 1997, p. 17)

Esta afirmação implica que durante esta etapa se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender.

Desta afirmação decorre também o objetivo geral: “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (p. 17), na medida em que “promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (p.18).

Os diversos contextos de educação pré-escolar são, assim, espaços onde as crianças constroem a sua aprendizagem, de forma a “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (OCEPE: 1997, p.18)

Esta afirmação do princípio geral fundamenta o objetivo pedagógico da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar: “Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (OCEPE: 1997, p.18)

Este objetivo aponta, assim, para a interligação entre o desenvolvimento e aprendizagem defendida por diferentes correntes atuais como a psicologia e da sociologia, que consideram que o ser humano se desenvolve num processo de interação social, até às novas leituras sobre a arte na educação. Nesta perspectiva a criança desempenha um papel ativo na sua interação com o meio que, em contrapartida, deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda.

A educação da criança, tendo em vista a inserção da mesma na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, implica também outras formas de desenvolvimento e aprendizagem, a que se refere o objetivo: “Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (OCEPE: 1997, p.21)

Esta área, a de expressão e comunicação, está intimamente ligada ao mundo da Arte, já que ambos englobam o desenvolvimento psicomotor, simbólico, criativa e cognitivo que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem.

Defendendo esta mesma questão, tanto a Educação como a Arte pretendem desenvolver processo educativo-artístico da criança sendo que:

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais

que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos. (ME, 1997, p.57)

Atendendo, ainda, à ideia que a Arte, indissociavelmente ligada à educação e sendo meios de expressão, comunicação e linguagens múltiplas, são ambas também da história da humanidade.

Os primórdios da associação Arte/Educação surgiram com Platão (Séc. IV a.C.) um dos primeiros filósofos que teria instituído um sistema de educação baseado na arte.

Ainda assim, coube a Pestalozzi a primeira tentativa de inserir a arte na educação, seguidos depois muitos outros filósofos e educadores, entre os quais Herbert Read.

Read (2001) considera que a Arte e a Educação deveriam aparecer sempre em paralelo, pois as suas metodologias são semelhantes. De acordo com o mesmo, “a Arte deve ser a base da educação” (p. 13), tal como defendeu na sua tese.

Considera ainda que a Arte e a Educação estão ligadas ao homem como indivíduo, como ser cultural e como cidadão, considerando também que a arte deve ser baseada na expressão e na liberdade criadora, que devem ser elementos fundamentais na educação da criança. De acordo com Read (2001):

(...) quando falo em arte, quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento; e quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de autocriação. Como educadores, olhamos o processo do lado de fora; como artistas, o vemos por dentro; e ambos os processos integrados constituem o ser humano completo. (p. 12)

A teoria de Read fundamenta-se na educação pela arte em que todas as linguagens artísticas seriam abordadas: a educação visual ou plástica, a literária e poética, a musical e auditiva.

Segundo Sousa (2003), quando se une arte e educação há três variantes a contemplar:

1 – a educação pela arte, que tem objetivo focado na pessoa e na sua formação como um todo, tratando-se por isso de um procedimento metodológico em que a arte, em todas as suas materializações, é um meio para educar e formar uma personalidade equilibrada.

2 – As artes na educação, que tem como objetivo a educação cultural, contemplando oficinas das diversas expressões artísticas como formação pessoal-sociocultural do indivíduo, seja como disciplina escolar ou extra-escolar.

3 – O ensino artístico, que se trata de uma formação profissional e vocacional, a qual pretende formar artistas especificamente numa variante da arte.

Este trabalho pretende aprofundar a importância da educação pela arte, ainda que contemplando o interesse dos ateliês de educação pela arte no percurso escolar, não exatamente com objetivo vocacional mas sim para a melhoria na formação dos Seres Humanos.

A consideração por esta temática foi um processo demorado, no sentido em que as mentes estão formatadas para o pragmatismo e para a lógica, e ainda nos nossos dias é difícil ter a aceitação merecida.

Em 1919, surge a primeira Escola Waldorf, em Stuttgart, criada por Rudolf Steiner, a qual dá origem a um movimento pedagógico mundial, introduzido em Portugal desde 1984.

A sua pedagogia tem por base a antroposofia, ciência empírica – não religiosa - que se baseia numa visão peculiar do Universo e do Homem.

O princípio básico do movimento criado por Rudolf Steiner – a Antroposofia – é que determina o início da pedagogia Waldorf, tendo em conta os três aspetos definidos pela Antroposofia: corpo, alma e espírito e com capacidades de pensar, sentir e agir. Portanto, a teoria antroposófica na área da educação procura desenvolver e equilibrar as três atividades anímicas humanas: pensar, sentir, querer. (Steiner, 2001).

Para Conseglieri (2012), a Antroposofia:

(...) constituía a base de um novo sistema de medicina holística, tocando também noutros campos, na educação, ciência e religião, acreditava que a estrutura e o funcionamento do organismo vivo do ser humano possuíam, para além do corpo físico, um corpo “astral”, um corpo etéreo, o “eu” ou o ego. Encetou estudos comparativos entre os românticos, nomeadamente, Goethe e Schiller, e a filosofia tradicional oriental, tanto no que respeita o conhecimento do ser humano como o do Universo. Promoveu a espiritualidade cristã como uma nova “força” de ação ética e de transformação do ser humano, e a partir da experiência de Cristo, estabelece um novo caminho de conhecimento e de liderança individual. Promove a pedagogia Waldorf. (p.99)

A pedagogia Waldorf, no âmbito da formação do ser humano, atua em três domínios: desenvolvimento físico, anímico e espiritual do aluno o que leva à ação através da atividade corpórea das crianças em quase todas as aulas (Lanz, 2000). Portanto, identifica-se nesta pedagogia uma autêntica orientação transdisciplinar e holística que a aproximava do correspondente metodológico e teórico que têm como princípio a educação integral do indivíduo.

O centro da aprendizagem e do desenvolvimento infantil é a arte, por isso utilizam as matérias artísticas não só como complemento estético, mas como disciplinas que

recebem a mesma atenção que as restantes e que contribuem de igual forma para a formação das crianças. As escolas com esta pedagogia criam programas de atividades artísticas e artesanais intimamente ligadas a cada faixa etária, acreditando que estas apelam intimamente ao sentimento e à ação de cada aluno.

Assim, a arte permite brincar e descobrir aprendendo. Descobrir não só o que nos rodeia como também o nosso interior, tal como se comprova, segundo Silva Santos (2008), através dos estudos psicopedagógicos sobre a formação da personalidade, em especial os decorrentes da psicologia dinâmica, que revelam a importância da expressão artística em todas as idades, principalmente na evolutiva.

Para que tal aconteça, entenda-se a Personalidade como conjunto de características que o diferenciam dos pares, tais como a inteligência, o caráter, o comportamento, as suas motivações e aspirações. Desenvolver a personalidade, no entender de Dottrens (1974), é colocar a criança em situação de se mostrar tal como é, a fim de que possamos compreender do que ela é capaz e ajudá-la a aumentar as suas qualidades a corrigir os seus defeitos.

Stern (1974) reforça esta ideia dizendo que através da Arte, a criança desenvolve a sua personalidade, forma o seu caráter e torna-se um ser sociável, desligado de complexos, mas com sentido de responsabilidade: “Se a ação educativa consiste em suprimir entraves, para facilitar a exteriorização, ensina também a qualidade de linguagem e um requintamento do ser” (Stern: 1974, p.17).

Nesta linha de pensamento, Silva Santos (2008) refere que este desenvolvimento harmonioso da personalidade é proporcionado pelas formas de atividade artísticas adaptadas à expressão do eu. Só estas conseguem oferecer um espaço onde se podem realizar vivências com a finalidade de a criança se construir enquanto pessoa e adquirir competências para a vida. O aprender a olhar, diretamente, para si mesma e para os acontecimentos da sua vida é fundamental e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. Segundo Reading, citado por Godinho, (2006):

O desabrochar da sensibilidade artística pela descoberta dos diferentes campos de criação das artes plásticas, música, dança, teatro, cinema ou da escrita pode contribuir largamente para o desenvolvimento harmonioso da personalidade da criança e facilitar a sua integração social. Essa sensibilidade mais desenvolvida coloca-os em melhor posição para valorizar as capacidades próprias e, mais ainda, a sua liberdade de expressão. Criatividade, comunicação, integração social são as traves mestras para

afrontar, a partir da escola, o mundo não protegido das relações humanas e trabalhos (p.39)

Considera ainda que “conhecida a influência que a afetividade desempenha no desenvolvimento da criança e do adolescente, e sendo as manifestações artísticas aquelas que mais se inserem, compreende-se a atenção que as reformas do ensino dedicam à esfera da Arte” (p.19).

Ainda que as mentalidades tenham mudado consideravelmente, há muito mais a progredir, para que a escola e a sociedade tenha a devida contemplação pelo uso da arte como veículo de aprendizagem. Tudo isto se prende com diversas razões, como refere Sá (2006) em relação à escola, "a exigência tecnocrática da educação sugere uma escola que, muitas vezes, tiraniza a criatividade, torna as crianças obesas de informação e lhes rouba tempos e espaços para brincar" (Sá, 2006, p.123), este autor acredita que “o sucesso escolar cresceria com mais espaços para brincar, com mais ateliês de pintura e teatro” (Sá, 2006, p.125). Para Sá (2006) uma escola saudável não se fecha à comunidade e à vida, nem pode sentir os pais como alunos irreverentes, é preciso o empenho de ambas as partes, para um percurso que não se divide mas que é um todo, para ele “a escola é um planalto de onde se descobre que brincar é aprender a dois ou a muitos mais, e quem não brinca decora e repete, mas não corrige: reprova" (p.125).

Outra questão impeditiva do progresso, como Sousa (2003) nos explica, é que a educação tradicional, que durante séculos foi considerada perene e imutável, tende para ensinar a criança a falar antes de perceber o que ouve, ler antes de falar, escrever antes de lhe permitirem experimentar os materiais riscadores, e que exatamente no percurso inverso está a educação pela arte, onde primeiro a criança descobre o que a rodeia, os cheiros, os sons, as cores e as intensidades para depois decidir o que fazer e que formas de fazer. Para este autor, antes da pauta, a criança tem de conhecer o mundo dos sons, antes da matemática precisa de ter vivenciado raciocínios lógicos abstratos e só deve realmente desenhar algo, depois de explorados os materiais e as suas potencialidades.

Contemporaneamente, Ferreira (2010) afirma que a Arte na educação tem como finalidade “explorar e desenvolver as potencialidades do aluno, uma vez que ela abre portas para um caminho que vai além de uma disciplina no currículo escolar “. (Ferreira, 2010, p. 23). Acrescenta ainda que “o aluno torna-se mais sensível quando tem a arte como algo significativo na sua educação” (p. 23).

Como já referido atrás sobre esta matéria, Sousa (2003) afirma que a arte está intimamente ligada à simbologia de sentimentos, e por isso a educação pela arte abre

portas a um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem claramente para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança, colocando-a em ação, dinamizando uma série de mecanismos psicológicos.

Sá (2006) diz-nos que devemos trabalhar no sentido de, para além de abrir espaço à colaboração entre as partes, fazê-lo de forma expressiva, quando sistematiza que:

Infelizmente, muitos pais (enquanto educadores) e em muitas escolas, primeiro, reprimindo corpo; depois, o movimento; depois, a linguagem; a seguir, o brincar. Finalmente, alarmamo-nos pelas dificuldades de imaginar que as crianças manifestam. Ora, a imaginação não é um devaneio do pensamento: é a linguagem do corpo quando se casa com o pensamento. É por isso que a escola devia assentar na educação musical, na educação física, na educação plástica, na matemática e no português. (pp.125-126)

Atenta-se que o educador, um dos tais “agentes educativos”, tem a tarefa de levar o aluno a novas descobertas, promovendo a participação no processo de vida e, valorizando também a integração entre o conhecimento e experiências deste.

Ampliando o seu mundo de respostas em diferentes situações de uma forma espontânea e criativa, a escola deve rever os seus conceitos de ensino/aprendizagem.

A evolução de cada criança depende dos estímulos exteriores, da motivação intrínseca e depende também do momento mais ou menos tardio em que as experiências ocorrem. Segundo Sousa (2003), os valores morais devem sobrepor-se aos materiais:

A ausência ou insuficiência de uma educação com horizontes culturais e artísticos, deixa ficar de lado exatamente o que proporciona prazer e alegria, levando à construção de atitudes de vida baseadas em valores materialistas, mesquinhos, economicistas, em vez de levar a valores de natureza moral e espiritual. (p. 62)

Vale a pena transcrever as palavras de Irene Wojnar (citada por Sousa, 2003), que no seu livro *Esthétique et Pédagogie*, define este conceito, afirmando que:

Distingue-se atualmente a ideia de Educação pela Arte aquela que implica, como consequência do contacto do homem com o meio, o seu efeito sobre o conjunto de personalidade, e a ideia de uma educação estética constituindo uma parte do processo educativo geral, e paralela a uma educação moral e intelectual.

A ideia de Educação pela Arte não se trata de um só domínio da educação correspondendo à formação de uma sensibilidade estética, do gosto baseada no princípio estético e concedendo-lhe o primado entre os outros factores exercendo o seu efeito sobre o ser humano. A formação do homem deve ser concebida como um processo total. A Arte nela intervém em diversos planos da vida, o que tem consequências não somente para a sensibilidade estética propriamente dita, mas também para a vida intelectual afectiva e moral (p.80).

Efland (1996) apresenta uma visão histórica das correntes educativas, começando por comparar o ensino artístico a uma estrutura social. Segundo o autor, a estrutura traduz-se por uma rede de atuação que compreende artistas, públicos, consumidores, críticos, colecionadores e filantropos. Efland (1996, p.57) sistematiza quatro paradigmas que, ao longo do século XX, definiram a educação ligada às artes, uma “educação artística”: O formalista, em que a arte era ensinada através dos elementos da forma e do *Design*; a expressão individual, em que se exaltava a imaginação; a resolução de problemas, aplicada em casos práticos e a inquirição, em que a arte passa a objeto de problematização crítica.

A Educação pela Arte deve ser baseada na liberdade de expressão e no respeito às diversidades culturais, e é fundamental no processo de formação do aluno, por meio de conteúdos.

Com efeito, os conhecimentos e aprendizagens artísticas a partir da criatividade são bases necessárias para a formação da criança, observando-se que a criatividade não pode ficar restrita às atividades de pintura, desenho, colagem, modelagem, devendo ser a base de todo o processo educacional.

Assim, a função primordial da Educação pela Arte é formar o ser criativo que possa realizar - se como pessoa por meio de uma educação completa. O ser criativo deve ser ajudado a refletir sobre a arte, desenvolver valores, sentimentos, reflexões, associar ideias e técnicas, e ter uma visão crítica do mundo que o rodeia.

A expressão pessoal desenvolve-se através da arte, a criança e futuro adulto apresenta-se ao mundo de uma forma descontraída e própria, encontrando a autonomia e a individualidade que o caracteriza e o integra. Segundo Gonçalves (1991), “desde que deixem a criança exprimir-se livremente, ela projeta-se no que faz com um tal grau de autenticidade que se auto-retrata, dá-se toda, torna-se transparente” (p.12).

Com esse fim, na Educação pela Arte não importa o produto artístico final, mas o processo de produção, sendo a base de uma expressão pessoal e cultural com vista ao desenvolvimento pleno do indivíduo, como forma de comunicação, linguagem de emoções, sensações, pensamentos e formas de estar e de pensar, interessando destacar a sua real importância como meio de transmissão de algo que não é traduzível por palavras.

2- A LINGUAGEM ARTÍSTICA INDIVIDUAL- PRODUÇÃO ARTÍSTICA

A criança tem uma linguagem própria – arte infantil. Hoje é vista a perspectiva de que há uma arte infantil, no sentido em que as crianças usam uma linguagem simbólica, figurativa e narrativa própria para se expressarem criativamente como Gardner (1995) demonstrou ao detetar esta intencionalidade na comunicação dos produtos da atividade artística. A linguagem artística na educação infantil desenvolve nas crianças, significativas capacidades que serão essenciais para a formação de um caráter sensível e reflexivo.

Uma vez dadas as oportunidades a esta linguagem, as crianças serão conduzidas ao conhecimento de novas construções plásticas, descobrindo, cores, famílias de formas, texturas, dando até novas utilidades a objetos.

Com a exploração do objeto e a definição do seu uso permitem relacionar a maneira própria de produção da arte, levando em consideração principalmente as interações que ocorrem nesses momentos de escolha.

Ao promover um trabalho na Educação Artística, nomeadamente nas Artes Plásticas deve-se pensar inicialmente em promover a criatividade e o prazer de fazer, a motivação, a apreciação, na originalidade e expressão da criança, facultando materiais e técnicas dinâmicas e apropriadas.

“As crianças em contato com a arte expressam muitas sensações” é o que explica (Ferreira, 2009, p 30-31): as atividades que podemos proporcionar em contexto “ateliê” são espaços na perspectiva de um “fazer” criativo. Envolvem a construção de objetos úteis, lúdicos e estéticos (brinquedos, construções e *assemblages*). Nesta ação, as crianças transformam materiais certamente, mas também ideias, sentimentos, significados simbólicos das brincadeiras.

Modelar, recortar, colar, rasgar, “montagens objetuais” (Rodrigues, 2016, 295) (Fig. 1), entre outras são algumas delas igualmente importantes.

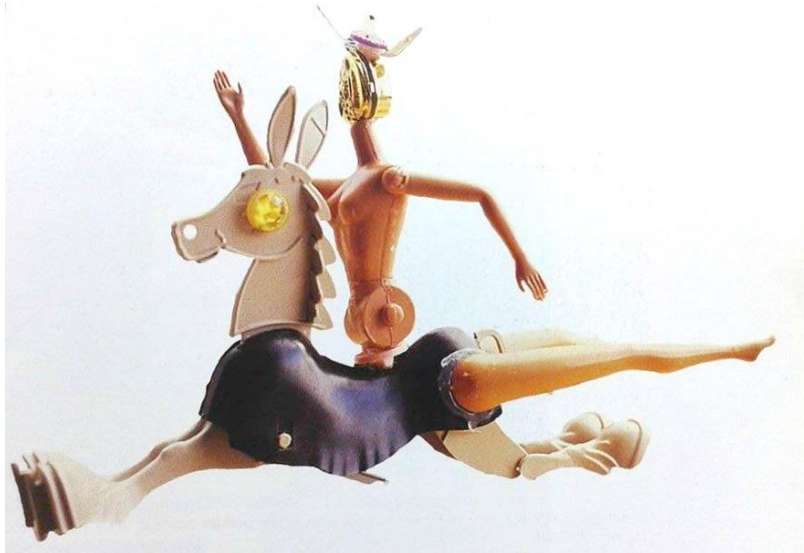


Figura 1 – Exemplo de montagem objetual. Fonte: (Rodrigues, 2002, p.213)

Através da modelagem, a criança exercita os seus próprios dedos e desenvolve o seu sentido do volume e do espaço. “A percepção tátil dos materiais (Figura 2) – areia barro, argila, plasticina, tecidos, lixa, cartão, papel - permite à criança descobrir através do uso das mãos - apalpar, tocar, agarrar, modelar - a forma e a textura” (Gonçalves, 1976).



Figura 2 – Percepção tátil- areia, cascas, folhas, cola e tigela. Fonte: própria (A20, 2012)

A utilização de diferentes materiais é, acima de tudo, um estímulo para a criança, sendo que ao descobrir diferentes aplicações para os materiais, é-lhe concedida uma maior coordenação psicomotora, para além de uma percepção visual mais nítida das formas e imagens pelo conseguir fazer com as mãos o que a mente concebe e imagina.

Entenda-se assim que a criança, em contacto com as Artes Plásticas, explore a capacidade de criação da própria arte, a expressão dos seus pensamentos atraídos pela linguagem artística em si. Por isso, a arte deve transferir a ideia de fruição e descobertas da própria imaginação. “O corpo se põe em movimento ao tempo que a imaginação também o faz.” (Gonçalves,1976, p. 52). De acordo com Gonçalves e António (2007, citado por Santos Silva, Santos & Anjos, 2012):

A linguagem artística deve acompanhar cada processo de aprendizagem das crianças. Os momentos destinados às produções dessa linguagem evidenciam nas crianças, a capacidade de imaginar e criar, não num mundo limitado de cores e formas, mas, permitir que as crianças explorem o que for disponibilizado e sejam capazes de ampliar os conhecimentos de mundo, meio social e cultura. (p.4).

Gonçalves (1974) e Stern (s.d.b) denominam esta linguagem própria, feita de normas e de cores simbólicas de mundo plástico da criança. Sobre ele, Stern (s.d.b) perspetiva o seguinte pensamento:

(...) é diferente na sua estrutura do do adulto. Tem valores e leis particulares. (...) características gerais distinguem-na do mundo plástico do adulto, mas no interior deste mundo da criança distinguem-se igualmente as características próprias de cada etapa da evolução. A cada fase da criança corresponde um aspecto particular do seu mundo plástico. (Stern, s.d.b., p.15).

Nesta sua linguagem, a criança acaba por suplantar as técnicas com a sua expressão e criação muito próprias. É o que ela exprime que verdadeiramente é importante e se torna mais forte do que aquilo que é representado (Stern, 1974).

Em suma, para que a criança evolua neste seu mundo plástico e se expresse através de diversas formas, a sua produção artística deve ser encaminhada por ações expressivas e criativas que incentivem a criança a desenvolver processos criativos ricos, reveladores do pensamento crítico e reflexivo e a capacidade de transformação dos materiais.

2.1 A matéria expressiva da criança - A importância da autoexpressão

Começando por se expressar desde o nascimento, a criança confia nos seus desejos instintivos para se comunicar com o mundo exterior, para isto manifesta gritos e gestos para demonstrar as suas necessidades. Exprime desta forma sensações físicas e sensações emotivas, de alegria, tristeza, desejo. Estas catarses (algo que sai de dentro) resultam de uma psicomotricidade, visto que há uma ação que resulta de um

complemento entre a atividade psíquica e uma atividade motora. Fonseca (2010), caracteriza o movimento da seguinte forma:

O movimento é equacionado como parte integrante do comportamento. A psicomotricidade, é hoje, concebida como uma integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio e instrumento privilegiado através do qual a consciência se forma e se materializa (p.18)

Crescendo, a criança desenha e representa sinais/ figuras esquemáticas como casas, árvores, animais, figura humana, o sol, etc. para se exprimir, são sinais de um vocabulário que aparecem em diversas fases da sua evolução.

É indiscutível a importância do pensamento e obra de Herbert Read na Educação, Educação pela Arte, grande defensor da expressão espontânea da criança sobretudo em relação à infância, nos anos 60.

Read afirma que a expressão livre é como experimentação sensorial e libertação de tensões interiores. Para Read (citado por Reis, 2003, p. 116), “a expressão livre ou espontânea é a exteriorização sem constrangimento das atividades mentais do pensamento, sentimento, sensação e intuição”. Esta exteriorização é intrínseca em todos nós, repletos de instintos, de influxos, de impulsos, de tensões, de desejos, de emoções, de sentimentos (Sousa, 2003).

Read abriu portas a novos métodos de ensino, lançando as bases para a educação artística moderna: “introduziu a auto-expressão na educação artística” (Godinho, 2006, p.34). A importância da criatividade, associada ao mundo interior e afetivo da criança, a defesa da liberdade de expressão, e um sistema de ensino baseado na arte, capaz de mudar a sociedade moral e socialmente, foram outros dos seus contributos pedagógicos.

Dentro deste ponto de vista, a expressão surge como um ato, um movimento, um meio pelo qual a inteligência se estrutura, organiza e se manifesta. Contudo, antes deste ato, desta libertação, desta expressão acontecer e ser observável, há uma grande “elaboração” interior que representa a manifestação de uma intenção, ou seja, aquele movimento foi organizado e estruturado pelo exercício do pensamento. Ora pelo exposto, pressupõe-se que um desenvolvimento saudável desta relação pensamento/movimento favoreça a personalidade da criança e crie nelas bases para futuras aprendizagens.

A expressão é motivada pelo que mais a impressiona e contribui para a sua maneira de agir e ser. É essa a sua forma de apreender o mundo que a rodeia e de intervir nele.

Para Gonçalves (1976), a criança tem uma inata necessidade de se exprimir, transmitindo aos que a rodeiam o que pensa, sente e imagina. É por isso mesmo criadora duma expressão viva pois representa o mundo conforme o sente, ao contrário do adulto que já está formatado pelos padrões da sociedade.

A expressão inata de que é detentora pode ser desenvolvida com o contributo da Arte e transversalmente a construção da formação do carácter e o desenvolvimento da sua criatividade. Neste período de crescimento da criança é decisivo proporcionar-lhe vivências que privilegiam, a par do desenvolvimento cognitivo, um desenvolvimento de uma imaginação criadora e um desenvolvimento harmonioso da sensibilidade e afetividade. Citando Silva Santos (2008), a área da Arte vai “despertar na criança a necessidade de entreabrir a vida afetiva através da expressividade artística. E com o que consegue realizar, sendo embora obra transitória e logo esquecida, somente pelo imediato prazer de fazer, como num jogo, a criança cresce” (p.112).

Ao proferirmos a palavra exprimir, é importante distinguir dois aspetos essenciais. Um reside na palavra *expressão* e outro na *comunicação*. Segundo Duarte Jr. (1986, p.40) “comunicar refere-se basicamente à transmissão de significados explícitos, reduzindo a um mínimo as conotações” enquanto expressão, diz respeito à “manifestação de sentimentos” (através de diferentes sinais e signos), indicando sensações e sentimentos” sem transmitir um significado declarado.

A Expressão tem a sua origem no verbo latino *exprimere* que quer dizer, “fazer sair”, “revelar-se”, “manifestar-se exteriorizando-se” (Libras, 2012, p.29).

Jonh Dewey na sua obra *A arte como experiência* (2010) valoriza “o ato de expressão” que nasce de nossas impulsões, da busca de satisfação, da superação de obstáculos, os quais, com a resistência do meio, levam a ter que refletir para agir, guiar-se por objetivos, planejar a ação. As coisas se transformam em meios, assumem significados, e são expressas. Na expressão artística há construção, controle, tempo de criação, uso do material que o artista acumulou e que a emoção seleciona em atos que abstraem nos objetos algo comum. É isso que confere à arte, universalidade. Sem emoção, não há arte, apenas habilidade, mas essa emoção leva em conta a proporção, ordenação e equilíbrio.

A arte, através da autoexpressão, pode desenvolver o eu como importante ingrediente da experiência. A expressão própria do indivíduo é de primordial importância, e a arte, contribui tanto para essa área do desenvolvimento como para qualquer outra parte. (Lowenfeld, 1977)

É neste sentido, que o ateliê do meu trabalho se desenrola, implementando um espaço, onde as crianças se possam exprimir através de atividades artísticas, baseada na sua liberdade de expressão, por meio dos seus conteúdos cognitivos, afetivos e perceptivos, criando condições de respeito para com o seu grau de evolução geral, como afirma Giannotti (2008, p.141): “um ateliê que se coloca a serviço da nutrição da imaginação e encontra o seu papel principal na abertura de espaço para a liberdade expressiva.”

Neste ponto de vista Gonçalves (1991, p. 12) afirma que “precipitar a evolução da criança, tal a pressa de a transformar em adulto, é um dos erros mais frequentes com graves consequências. Deixemos a criança ser criança e deixemo-la crescer naturalmente.”

Lowenfeld (1977, citado por Sousa 2003, p.182) sugeriu algumas formas de atuação essenciais, que os pais/educadores deveriam assumir em relação às atividades de expressão plástica, citando as mais importantes:

O que devem fazer:

- Considerar a expressão artística da criança como uma projecção da sua personalidade em formação.
- Compreender que enquanto trabalha, a criança está a adquirir experiências importantes para o seu desenvolvimento.
- Valorizar o esforço da criança quando esta consegue transmitir a sua própria experiência.
- Aprender que as percepções da criança, a respeito da arte, são diferentes das dos adultos.
- Na colaboração com as crianças em tarefas criadoras, estimular a tolerância e o respeito pelo trabalho dos outros.

O que não devem fazer:

- Privar a criança de atividades que lhe proporcionem a sua livre expressão.
- “Corrigir” ou “ajudar” a criança no seu trabalho, impondo-lhe a personalidade do adulto.
- Considerar que o “produto final” do esforço infantil tenha muita importância.
- Esperar que as manifestações artísticas da criança sejam sempre agradáveis aos olhos dos adultos.
- Limitar a atividade infantil, privando a criança de ter um local adequado para trabalhar. (p.182)

Neste crescimento da criança em relação com a Arte, é necessário que haja a consciencialização do quão importante é esta e, como tal, respeitá-la a fim de

proporcionar um ambiente onde a criatividade, as sensações e pensamentos da criança, possam continuar a ser explorados livremente através da expressão própria e espontaneidade natural em qualquer atividade artística (Cardoso & Valsassina, 1988).

Desde que ela cresça a exprimir-se livremente, melhor sabe o que fazer, sendo, por conseguinte, autora dos seus próprios atos e da sua autoconfiança e responsabilidade.

Através da autoexpressão, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, assim como aprende a conhecer-se e aos outros, respeitando a identidade de cada um.

Desta forma, a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que se relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão. Segundo o ME (1997):

As atividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu. Tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado. (p. 61)

Lowenfeld & Brittain (1972) ressalta a importância da autoexpressão para o desenvolvimento da criança, seja como veículo de desenvolvimento da capacidade criativa e representativa.

Nas suas criações, a criança expressa emoções e sentimentos, apenas pelo prazer que esta atividade proporciona, sem a preocupação de produzir arte. De acordo com este autor, “ é a ação que interessa, é o ato de criar que é expressivo e não a obra criada.” (Lowenfeld & Brittain, 1972, p.160)

Expressar, acaba por ser uma exteriorização dos sentimentos interiores relativamente do ser humano, à sociedade em que vive e uma interpelação deste em relação ao sentido da vida.

Não há expressão (artística) possível sem autoexpressão com a experiência revelada, assim como com o material artístico utilizado. Este é um dos fatores básicos de qualquer expressão criadora e a autêntica expressão do “eu” é o indivíduo quem usa seus materiais artísticos e suas formas de expressão de acordo com suas próprias experiências pessoais. Como essas experiências mudam com o crescimento, a auto -

identificação e autoexpressão que abrange as mudanças sociais, intelectuais, emocionais e psicológicas que se operam no íntimo da criança.

2.2. A Criatividade (expressiva) da criança

O ser humano ao longo da sua evolução vai constantemente desenvolvendo novas construções, criando constantemente coisas e conhecimentos inovadores, numa ação de progresso que não existe em nenhuma outra espécie animal, ou como Cropley (1999) nos diz, em nenhum produto tecnológico, por mais avançado que seja. Isto deve-se à capacidade única de pensar de modo aberto e imaginativo, em que ao invés de uma sequência de raciocínio associativo surge uma visão imediata e intuitiva proporcionadora de, não apenas uma, mas várias hipóteses para um mesmo problema. A esta capacidade podemos designá-la, de acordo com Guilford (citado por Sousa, 2003) e Fox & Schirmacher (2012) como pensamento divergente, criativo ou original.

Para Fox & Schirmacher (2012, p.23), o pensamento divergente ou criativo assume as seguintes qualidades mentais: 1) Fluente, que têm muitas ideias e soluções; 2) Flexível, que têm ideias diferentes e ultrapassam categorias e quebram barreiras; 3) Original, têm ideias únicas e incomuns; 4) Elaborado, que acrescentam detalhes a ideias;

A Criatividade é um conceito muito complexo na medida em que envolve diversas dimensões como a situação criativa, o produto da criatividade, o processo e a pessoa; e todas elas se podem interligar. Torna-se, por isso mesmo, difícil haver uma definição precisa. Contudo, Torrance (1988, apud Fox, J. e Schirmacher, R., 2012) um dos pioneiros em estudos sobre a criatividade, considera que, é essencial uma definição que possibilite encontrar modelos científicos para este conceito. Assim, o autor opta por definir a criatividade através dos processos psicológicos e descreve o pensamento criativo como “o processo de tomar conhecimento das dificuldades, um processo de sentir problemas ou lacunas de informação, formular ideias ou hipóteses, comunicando os resultados” (Fox, J. & Schirmacher, R., 2012, p.5).

Vernon (1989) considera que, apesar da existência de diferentes aproximações conceptuais sobre o fenómeno da criatividade, é possível encontrar um consenso relativamente à seguinte definição: “A criatividade é a capacidade da pessoa para produzir ideias, descobertas, reestruturações, invenções, objectos artísticos novos e originais, que são aceites pelos especialistas como elementos valiosos no domínio das Ciências, da Tecnologia e da Arte. Tanto a originalidade como a «utilidade» como o

«valor» são propriedades do produto criativo, embora estas propriedades possam variar com o passar do tempo”.(Vernon, 1989, apud Eysenck, 1999, p.200)

Teresa Amabile concorda que a criatividade está associada à inteligência, uma vez que é necessário ter capacidades na área que se pretende fazer algo criativo. De acordo com esta autora, a criatividade relaciona-se com o pensamento divergente, caracterizado pela fluência, flexibilidade, e originalidade de ideias e soluções. No seu modelo componencial de Criatividade (Amabile, 1983), Amabile referencia três componentes necessários para o trabalho criativo que precisam estar em interação: (1) habilidades do domínio, (2) processos criativos relevantes, (3) motivação intrínseca e extrínseca.

Sendo na sua essência uma atividade divergente, a criatividade procura relações recorrendo a operações para encontrar soluções a determinados problemas. Ao contrário do pensamento convergente que obedece a uma canalização de resposta com uma única solução. Estas duas formas de pensamento não se anulando, são complementares. O pensamento convergente é uma das operações da criatividade, é um pensamento organizador das ideias resultantes da operação de divergência. Estes dois pensamentos são necessários para o conhecimento da atividade criadora em aplicações pedagógicas.

Segundo Sternberg (2011), as pessoas são criativas em virtude de uma combinação especial de atributos de personalidade, inteligência e estilo cognitivo. A criatividade pode tomar múltiplas formas e expressar-se, também, de diferentes maneiras e isto deve-se, pelo menos parcialmente, às combinações entre tipos de inteligência, de personalidade e de estilo, que são praticamente infinitas. Robert Sternberg na sua *Teoria do Investimento em Criatividade* (1988) – contempla seis fatores distintos e interrelacionados dos quais, quando convergem, resulta a criatividade. São eles: (a) inteligência, (b) estilos intelectuais, (c) conhecimento, (d) personalidade, (e) motivação e (f) contexto ambiental.

Tanto Amabile como Sternberg referem que o ambiente exerce uma influência crucial sobre cada um dos componentes/fatores e afeta de sobremaneira a produção criativa de três modos distintos: o grau em que promove o gerar de novas ideias; a extensão em que encoraja e dá o suporte necessário ao desenvolvimento das ideias criativas; e a avaliação que é feita do produto criativo.

Como referido por Robert Gloton e Claude Clero, as experiências dos psicólogos J. P. Guilford (1897 – 1987) e Viktor Lowenfeld (1903 – 1960), demonstraram que tanto o domínio da ciência (Guilford) como o da arte (Lowenfeld) ou a vida quotidiana, obedecem aos mesmos princípios criadores. A partir das suas experiências elaboraram

oito critérios para encontrar soluções criativas independentemente do género e dimensão do problema: “Sensibilidade perante o mundo, fluidez e mobilidade de pensamento, originalidade pessoal, aptidão para transformar as coisas, espírito de análise e de síntese, capacidade de organização coerente.” (Gloton e Clero, 1976, p. 39). Durante o desenvolvimento das crianças será necessário integrar estes critérios para que adquiram personalidades criadoras.

A criança é naturalmente criadora, pois a atividade de criar responde a uma necessidade de adaptação ao ambiente (ao mundo que a rodeia), logo produz satisfação para o seu desenvolvimento biológico. Alberto Sousa refere que à criança apenas lhe interessa o processo criativo, “o acto de imaginar uma obra, quase não lhe ligando depois de terminada” (Sousa, 2003, p. 170).

De acordo com Gardner (1999), todas as pessoas têm potencial para serem criativas, mas apenas o serão se o pretenderem ser, se estiverem dispostas a refutar a ortodoxia, a aceitar as observações e a não se deixarem perturbar com ataques ou insultos. O autor ao invés de ver a criatividade como uma propriedade geral, vê os indivíduos como criativos ou não criativos em domínios específicos, que comumente mapeiam a inteligência. Tal como Csikszentmihalyi (1996), vê a criatividade como envolvendo não apenas mentes humanas, mas também em domínios em que os indivíduos trabalham, e campos que realizam julgamentos sobre a qualidade e novidade do trabalho.

Na Educação, a criatividade tem vindo a assumir um papel de relevo nas estratégias de ensino e aprendizagem, mas no respeitante às crianças, segundo Silva Santos (2008, p.101), “a criatividade tem sido alvo de aceso debate na questão de saber se as produções infantis, podem ou não ser considerados trabalhos criativos”.

É então fundamental que a criatividade da criança precise ser trabalhada e desenvolvida, como se fosse uma necessidade biológica desta, assim como todas as outras, para que passe do potencial para a ação. Sem dúvida, “há que o possibilitar, através de meios e motivações adequadas, a passagem deste poder criativo à acção criativa, ou seja, à criação” (Sousa, 2003, p.196).

É o caso da criatividade expressiva, um dos cinco diferentes tipos de criatividade caracterizados por Taylor (citado por Sousa, 2003), em que a pessoa tem inteira liberdade de expressar os seus sentimentos, de modo criativo. Interessa mais a catarse emocional do ato que propriamente a criação obtida. O desenho livre, a improvisação dramática e outras atividades semelhantes situam-se neste âmbito.

Estruturar um programa de educação que faculte às crianças, dominar a descoberta do problema, assim como a sua resolução. Focalizar esse programa mais no processo e menos nos resultados, deixando os participantes fazer as próprias escolhas, permitindo-lhes encontrar soluções abertas. Mostrar um percurso que possibilite às crianças e jovens tornarem-se produtores e pensadores independentes. (Jaquith, 2011).

Se a criança tiver oportunidade de experienciar possibilidades de realização por si mesma, num ambiente de confiança e sem juízos de valor, explorar situações novas, sonhar e imaginar acalentando sensações e articulando ideias, tornar-se-á o fruto desta formação nos primeiros anos de vida e desenvolverá uma personalidade criativa, ao invés de alguém apenas repetidor de códigos da sociedade (Munari, 2007).

Personalidade criativa será o conjunto de características pessoais associadas ao processo mental de criação, provocado por um ambiente social e cultural de pertença de um indivíduo.

Csikszentmihaly (1996) acrescenta que, a curiosidade, a admiração e o interesse são também características fundamentais que fazem parte do crescimento de um futuro criador.

No seu livro *Fluir* (2002), podemos constatar que as pessoas que procuram desempenhar tarefas criativamente encontram mais prazer no que fazem. O prazer, por sua vez, é altamente motivador, propondo uma espiral positiva com três elementos: criatividade, prazer e motivação.

O processo criativo é orgânico, alternando todas as nossas atividades e pensamentos. Aprender a viver criativamente é algo que dura para sempre. Quando nos dedicamos a uma vida criativa, comprometemo-nos a uma vida de crescimento dirigida pelo nosso “eu criativo”. Recebemos, assim, a maior das recompensas: tornamo-nos quem realmente somos, livres de expectativas (Ealy, 1996).

A prática criativa é um importante veículo da expressão individual que reflete criticamente a própria experiência ajustando-a de modo mais sensível, à comunidade onde os indivíduos estão inseridos. (Milbrandt e Milbrandt, 2011).

3- EVOLUÇÃO DAS METODOLOGIAS DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

3.1. As metodologias e aprendizagens das Artes Visuais para as crianças a nível internacional

Neste projeto de investigação/ação, desenvolvido sob o paradigma da Educação pela Arte, pretende-se “explorar caminhos”, no sentido de aferir o seu papel no desenvolvimento e educação das crianças do pré-escolar. Procura-se ainda, explorar possíveis inter-relações entre a Educação Artística e as Artes Visuais. Assim, centrar o nosso conhecimento e ação, implica necessariamente, realizar uma pesquisa da perspetiva de alguns importantes autores que se dedicaram ao estudo de metodologias e suas aprendizagens.

Um primeiro autor é Herbert Read (1893-1968), o seu método de Educação pela Arte, método esse que implicava um determinado modelo de educação, segundo o qual “A Arte deve ser a base da Educação”. Relativamente às finalidades da educação, e segundo Read, “O homem deve ser educado para chegar a ser o que é.” (citado por Reis, 2003, p.33). Para Read, “...a educação do homem deve ser canalizada no sentido de eliminar possíveis tendências que ele apresente ao nascer e que se afastem do ideal tradicionalmente aceite pela sociedade em que quer inserir-se.” (citado por Reis, 2003, p.34). Segundo este autor, o objetivo último da educação, será o desenvolvimento pessoal, numa perspetiva de formação integral, onde se têm em conta fatores intrínsecos e extrínsecos (integração social). No seu método podemos ainda encontrar um aspeto fundamental relativo à sua visão do que é a criança: “A criança como tal não existe, e qualquer sistema de educação uniforme baseado nesta figura mítica é apenas uma névoa na qual o espírito plástico do indivíduo é distorcido” (Reis, 2003, p.42).

O impacto da sua obra “Educação pela Arte” faz-se sentir a nível internacional, tendo conduzido à criação de uma Associação patrocinada pela UNESCO, denominada *International Association for Education Through Art*, cuja primeira reunião se realizou em 1953. Todo este movimento conduziu ao aparecimento de Associações análogas em vários países, tendo sido o motor para o aparecimento, anos mais tarde, de uma corrente de profissionais (professores, historiadores, críticos de arte, técnicos de museus...) que promovem a introdução de disciplinas relacionadas com a Educação pela Arte, no curriculum escolar.

Algumas metodologias que foram sendo desenvolvidas no âmbito da Educação Artística, nomeadamente das Artes Visuais, nas últimas quatro ou cinco décadas, que privilegiam o diálogo com a obra de arte. De entre algumas delas, destaca-se a *Discipline- Based Art Education* (DBAE).

Segundo Efland (2004), citando em Eisner & Day, (2011, p. 697), os princípios teóricos do DBAE foram desenvolvidos por Manuel Barkan e Elliot Eisner, na década de 60, nos EUA e Reino Unido respetivamente. Desde 1982, apoiado pelo *Getty Education Institute for the Arts*. A DBAE defende que o currículo da Educação Artística devia ser constituído por quatro disciplinas: Produção Artística, Crítica da Arte, História da Arte e Estética.

Efland, em 2004 (in. Eisner, E. & Day, M., 2011, p.697), sistematiza quatro paradigmas que, ao longo do século XX, definiram a educação ligada às artes, uma “educação artística”:

- **A Arte académica**, em que a Arte era aprendida segundo a imitação das obras de arte de artistas e da natureza;

- **O formalista**, em que a arte era ensinada através dos elementos da forma e do Design;

- **A expressão criativa individual**, em que se exaltava a imaginação; a resolução de problemas através da experiência de produção plástica

- **A Arte como disciplina**, a Arte como sendo um conceito passível de interpretação, um problema para questões artísticas e eruditas; e do inquérito (pensamento e dialogo sobre as obras de arte), isto é, a obra de arte passa a ser o objeto de análise de crítica e estética;

No livro “Educación artística, cultura y ciudadanía” (2011), é-nos dito, relativamente ao ensino das artes visuais, que este, deverá orientar-se pela aquisição de competências ao nível da chamada literacia visual, devendo ter como principais objetivos: “Cultivar as habilidades do ver-observar; adquirir as habilidades de leitura para descodificar as imagens e as mensagens visuais; dominar as habilidades de escrita-produção de imagens ou mensagens visuais; desenvolver habilidades para emitir mensagens com e sobre as imagens” (Jiménez, Aguirre & Pimentel, 2011, p.78).

Na publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico (2009), do Ministério da Educação, é definido da seguinte forma, o conceito de Literacia em Artes:

(...) Pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele. (p.151)

Segundo Manuel J. Damásio, o termo "literacia visual" assenta no princípio de que as imagens podem ser lidas e que um sentido que resulte dessa leitura pode ser comunicado. “É precisamente este princípio, de que o sentido construído pode ser comunicado e distribuído, que está na base de perspectivas mais amplas que enquadram a literacia visual como um constituinte das práticas sociais do sujeito contemporâneo. (Damásio, 2000).

Poderemos então começar por fazer referência aos estudos do “Projeto Zero”, fundado por Goodman (1967), onde participaram cientistas como Perkins e Howard Gardner e vários colaboradores, os quais demonstram que “...as faculdades sensoriais e perceptivas das crianças, desenvolvem-se muito mais rapidamente durante a primeira infância.” (Gardner,1995. p. 33). Tendo por base esta ideia e as investigações do Projeto Zero, surge a teoria das inteligências múltiplas que constituem o núcleo da cognição, estética e criatividade humana.

Para Gardner (1995, pp.22-29), a inteligência assume características e critérios próprios, e para cada inteligência em particular, capacidades centrais para a operação. Em cada uma das inteligências são exemplificadas pessoas que “que ilustram uma facilidade incomum” (p.22). Em suma, são sete as principais inteligências (as primeiras):

- **Inteligência musical**, capacidade de pensar através da música, manipulá-la, organizá-la e criá-la, músico.

- **Inteligência corporal-cinestésica**, capacidade de usar e movimentar o corpo no seu todo ou em partes: bailarino, atleta, artista “performativo”.

- **Inteligência lógico-matemática**, capacidade abstrata de pensamento: matemático, físico, cientista.

- **Inteligência linguística**, capacidade de usar a linguagem nativa ou outra, de expressar, manipulá-la compreendê-la: poeta, escritor, orador, advogado, a título de exemplo;

- **Inteligência espacial**, capacidade e habilidade de compreender o espaço e a representação espacial, que pode ser utilizada nas artes e nas ciências: escultor, pintor, arquiteto e músico, engenheiro.

- **Inteligência interpessoal**, a capacidade de compreender o outro, por exemplo professor, terapeuta, psicólogo.

- **Inteligência intrapessoal**, capacidade de se compreender a si próprio, como se sente, o que pode fazer, o que quer fazer, como reage às situações e coisas, o que deve evitar, que tipo de coisas deve contornar. Isto é, um bom entendimento de si próprio.

Mais três inteligências mencionadas:

- **Inteligência naturalista**, a capacidade de saber viver com o mundo natural, animais e plantas, e ter a habilidade da compreensão e da sensibilidade de entender, perceber e captar o mundo natural, as nuvens por exemplo, os biólogos, certos cientistas e artistas.

- **Inteligência espiritual**, capacidade de entender e “percecionar” a espiritualidade.

- **Inteligência existencial**, capacidade do entendimento e compreensão cósmica, a finitude e da infinitude, do ser e do Universo.

Parsons (1992) e Housen (2008), ao estudarem o desenvolvimento estético e artístico, concluem que esse desenvolvimento só ser possível efetuar-se, se for uma experiência sistemática e ao longo da vida, poderemos então perceber, como será fundamental começar desde cedo um trabalho de educação artística/expressão plástica, que vise uma literacia visual e artística.

Neste contexto internacional, será igualmente importante, fazer uma referência ao contributo de Ana Mae Barbosa, com a chamada “proposta triangular”, *Abordagem Triangular para o Ensino e Aprendizagem da Arte* (2010). Nesta abordagem são considerados três eixos de ensino/ aprendizagem fundamentais: produção (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização (História da Arte) - (Figura 3); bem como por sua origem, da sistematização a partir de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre*, o *Critical Studies* e o DBAE (*Discipline-Based Art Education*).

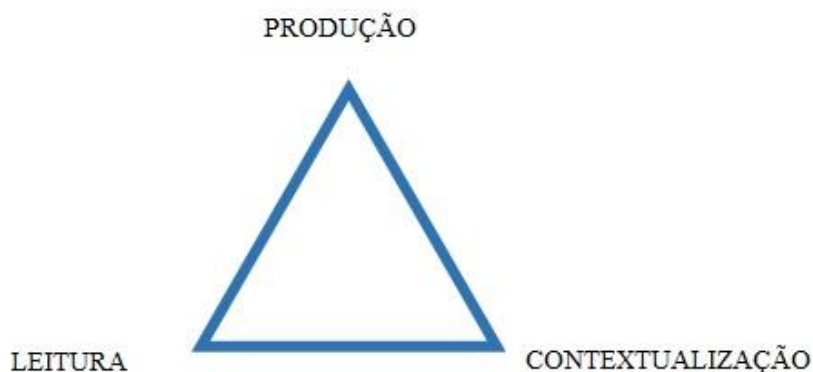


Figura 3 – Imagem criada por nós a partir da Abordagem Triangular segundo Ana Mae Barbosa, (2010, pp.67-79.)

A arte é aqui encarada como expressão e cultura, onde a aprendizagem será contextualizada pela abordagem construtivista e multicultural. Ao contextualizar a obra de arte, procura-se ir ao encontro da literacia visual, desenvolvendo paralelamente o sentido crítico.

3.2. Educação artística nos programas da Educação Pré-Escolar em Portugal

Para além do entendimento dos níveis ou natureza da interação entre as diversas formas de expressão, “O desenvolvimento criativo e cultural deve constituir uma função básica da educação” é reconhecido unanimemente e que através da Cultura e da Arte se pode conduzir ao pleno desenvolvimento do ser (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 3). Este princípio também se encontra contemplado nos art.º 22.º e 27.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que se referem à satisfação “dos direitos (...) sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da personalidade” (art.º 22.º) e à participação livre “na vida cultural da comunidade, de fruir das artes” (art.º 27.º). Na Convenção sobre os Direitos da Criança, os art.º 29.º e 31.º designam como uma das funções da Educação “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades” (art.º 29.º), o que demonstra a consciencialização da pedagogia ser voltada para as características específicas da cada criança e o ser baseada na sua curiosidade de aprender pelas vivências culturais, artísticas e sociais da comunidade, nas quais tem o direito de “participar plenamente” de forma intencionalmente organizada e sustentada em atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade” (art.º 31.º).

Desta forma, numa análise à Declaração Universal dos Direitos do Homem e a Convenção sobre os Direitos da Criança, podemos verificar que se valoriza o enriquecimento cultural da criança como um direito, visando a sua satisfação e realização pessoais assim como a própria inclusão e participação ativas na comunidade envolvente e da sociedade em geral.

Nesta linha de pensamento, a Educação Artística, a Educação pela Arte, devido às experiências e vivências que proporciona, é fundamental no desenvolvimento da personalidade da criança, da sua identidade cultural e coletiva, das suas aptidões criativas em variados domínios, na compreensão do mundo que o rodeia no seu processo de socialização baseado em valores democráticos e de compreensão e respeito pela diversidade cultural, entre outros aspetos.

Em Portugal, o impacto de todo este movimento internacional (referido no capítulo anterior) fez-se sentir em Portugal, onde o paradigma da Educação pela Arte teve igualmente o seu percurso, no qual se destaca pelo seu pensamento e obra, o nome incontornável de Arquimedes da Silva Santos (1921). Poderemos mesmo poder afirmar que, conhecer Arquimedes é conhecer uma importante parcela da história da Educação pela Arte no nosso país.

Na década de cinquenta, e em conjunto com intelectuais como João dos Santos Calvet de Magalhães, (o qual esteve presente na primeira reunião da INSEA), Alice Gomes, Almada Negreiros, Cecília Menano, entre outros, fundou a Associação Portuguesa de Educação pela Arte (1957). Segundo Sousa (2003), o modelo pedagógico preconizado é o da educação através das artes, onde:

(...) O objetivo não são as artes, mas a Educação, considerando as artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação mais integral a todos os níveis: efetivo, cognitivo, social e motor. Podendo-se considerar o único modelo até hoje existente que aponta como seu primeiro objetivo a educação efetivo-emocional, propondo como técnica educativa para tal propósito a expressão (dos sentimentos, dos afetos, das emoções) artística (pelas artes, através das artes). (p.30)

Em 1964, foi instituído o Centro de Investigação Pedagógica, onde Arquimedes foi convidado a colaborar com outros pedagogos, ao nível de estudos interdisciplinares, na área da Psicologia, Pedagogia e Arte. Todo o trabalho científico produzido deu corpo ao que designou por Biopsicogénese das Expressões Artísticas, o qual segundo Alberto B. de Sousa (2003) "...constituiu o primeiro alicerce científico da Educação pela Arte" (p.14).

Neste contexto, Breda Simões propõe a criação de uma disciplina denominada “Psicopedagogia da Educação Artística”, à qual Arquimedes prefere chamar “Psicopedagogia da Expressão Artística”. No seu livro *Mediações Arteducacionais* (2008), refere que este termo decorre de uma pesquisa interdisciplinar, onde se têm em conta, não só a arte, mas também, a pedagogia e a psicologia.

Em 1971, foi criada a chamada Escola Piloto para a Formação de Professores, onde se procurou proporcionar uma formação em Ciências da Educação para aqueles que pretendiam a via da docência. Arquimedes Santos cria nesta escola, o Curso de Professores de Educação pela Arte, o qual pretende levar os professores a usar as artes como método educacional. Será a importância deste curso a ditar, em 1973 a mudança de nome da Escola para “Escola Piloto para a Formação de Professores de Educação pela Arte”. Sousa (2003) refere-se à mesma como:

Extremamente dinâmica, totalmente aberta a todos os estudos, reformulações e inovações, tem uma rápida evolução maturacional de tal modo que, em 1979 é internacionalmente conhecida pelas suas avançadas conceções pedagógicas, tendo em muito ultrapassado o que de mais moderno se fazia em Educação pela Arte em todo o mundo, sendo objecto de visita de grupos de professores de universidades artísticas de Inglaterra, do Canadá, dos Estados Unidos, de França, da Bélgica, de Israel e de outros países, que aqui vieram colher muito do que depois procuraram fazer nos seus países... (p.34).

Todo este movimento culminou com a institucionalização do ensino artístico, no ensino oficial, tendo surgido, em 1974, o primeiro programa oficial do Ensino Básico que tem por base a Educação pela Arte.

Em 1979 o Plano Nacional de Educação Artística (o qual abrange a escolaridade básica obrigatória) define oficialmente a “Educação pela Arte” e a “Educação para a Arte”. Assim, considera-se que a Educação pela Arte, tem como principal alvo o desenvolvimento da expressão artística, e a Educação para a Arte, visa a formação de artistas profissionais. Este Plano ficou entretanto apenas em projeto.

Posteriormente, foi com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei nº 46/86, de 30 de Setembro) que pela primeira vez se constituiu um quadro de referência que marcou de forma significativa a valorização da Cultura e da Arte em Educação, nomeadamente através da implementação de linhas orientadoras “Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação de carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre

os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (Artigo 3º b).

A LBSE também contempla esta formação nos quatro níveis de escolaridade do sistema educativo. Especificamente, na educação pré-escolar “desenvolver as capacidades de expressão e de criação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” (alínea f do n.º 1 do 5º artigo).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro, novamente o papel da Educação Artística reafirma-se como “parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter” e vem afirmar a formação estética e a educação da sensibilidade como de “elevada prioridade da reforma educativa em curso [na época] e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano” (Preâmbulo). Este Decreto-Lei prevê a Educação artística “processando-se genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos” (artigo 3.º), e através de quatro grandes vias (art.º 4.º):

- Educação artística genérica – em todos os níveis do sistema escolar.
- Educação artística vocacional – em escolas de formação profissional específica de artistas.
- Educação artística em modalidades especiais - no Ensino Especial.
- Educação artística extraescolar – em grupos de teatro e dança, coros, tunas, entre outros.

A necessidade das expressões artísticas na educação pré-escolar ficou finalmente reconhecida pela entidade que regula o sistema de ensino. Ainda definiu e regulamentou concretamente a implementação da Educação Artística no sistema escolar, referindo-se esta às áreas da música, dança, teatro, cinema e audiovisual, e artes plásticas, através das quais se pretende promover competências concretas no âmbito da Educação Artística. Além disto é também considerado a criação de oportunidades educativas que promovam na criança o conhecimento e desenvolvimento de competências de comunicação e expressão através das múltiplas linguagens artísticas, da sensibilização para os valores estéticos, das capacidades criativas e reflexivas através de um processo integrado, individual e coletivo, que facilite também um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrados (art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 344/90).

Já antes, em 1979, o Ministério da Educação Português tinha constituído uma comissão para elaborar um Plano Nacional de Educação Artística, no qual estava

previsto a inserção da Educação pela Arte no Sistema educativo português, com o objetivo do desenvolvimento harmonioso da personalidade (alínea 1 do artigo 2º) através de um conjunto de atividades de expressão artística pedagogicamente adequadas (alínea 2 do artigo 2º), embora nunca fosse oficializado.

Apesar de, como vimos, a Educação Pré-Escolar ser considerada na LBSE e de outros documentos do ME, só nos últimos quinze anos, viveu grandes mudanças, quer relativamente à formação de educadores quer no âmbito da sua posição na organização do currículo.

Em 1997 criou-se uma rede nacional de jardins-de-infância, passando esta educação, Pré-Escolar, a ser também responsabilidade do Estado, de acordo com o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho.

Visava-se, assim, garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças, enfatizando-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado. No mesmo ano, foi dada orientação oficial acerca das características físicas dos jardins-de-infância: qualidade estética, recursos múltiplos e materiais naturais. “A educação pré-escolar foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo”. (Dionísio & Pereira, p.2).

Ainda nesse ano, o grupo de trabalho ministerial para a Educação Pré-Escolar apresentou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Um dos objetivos deste documento foi unificar os conhecimentos sobre Educação Pré-Escolar e sobre o que esta teria que proporcionar às crianças, servindo como base para todos os profissionais desta área: “As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.” (ME, 2002, p.13)

Em suma, como já foi desenvolvido no ponto 1.1. do presente trabalho, estas Orientações Curriculares assentam-se num conjunto de diretrizes para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática pedagógica, ou seja, no seu processo educativo. A intervenção pressupõem áreas de conteúdo, que se subdividem em três diferentes áreas: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Conhecimento do Mundo; e todas elas contemplam a educação estética.

Focando mais a Educação artística, Educação pela Arte, na análise das Orientações Curriculares, podemos confirmar que a Educação Pré-Escolar deve também desenvolver a “expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios

de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (ME, 2002, p. 21). Esta área de conteúdo promove a experimentação e a criação, a vontade de aprender e a curiosidade por novas descobertas. Sendo assim, a criança poderá aprender a conhecer-se e a relacionar-se com os outros e o meio – real e imaginário – envolvente, através do procedimento da descoberta, para além se apropria dos instrumentos essenciais à sua formação e desenvolvimento equilibrados, aprendizagem ao longo da vida e à plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, ao estabelecer novas relações e ao adquirir novos conhecimentos e competências. A Expressão e Comunicação enquanto área desenvolve-se transversalmente pelos domínios das expressões – motora, dramática, plástica e musical; o domínio da linguagem oral e escrita; e, por último, o domínio da matemática, o que vem reiterar o princípio básico da integração curricular, “evidenciando por um lado, a especificidade própria de cada uma, e por outro lado, a relação de interdependência, transversalidade e complementaridade que as une” (Oliveira, 2009, p.81).

O Programa de Educação Estética e Artística em Contexto Escolar (PEEACE) é uma iniciativa do Ministério de Educação de Portugal e pretende desenvolver um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de Arte em contexto da Educação Pré – Escolar e do 1.º Ciclo do ensino básico.

O PEEACE pretende ir ao encontro dos alunos, famílias e professores, fomentando o gosto pela Arte e enaltecendo o seu papel na formação integral das crianças.

É objetivo desta iniciativa proporcionar aos alunos o acesso a diferentes instrumentos culturais e a diversas formas de linguagem, estimulando a sua criatividade e capacidade de questionar. Compete, pois, aos docentes e às famílias, enquanto parceiros no processo educativo, a criação de situações pedagógicas contextualizadas na área das artes.

A importância atribuída por estas reformas educativas à Educação Estética e Artística vem acentuar a ideia de que estas desempenham um importante papel no desenvolvimento e formação integral da criança, especialmente no desenvolvimento das suas capacidades afetivas, lúdicas, expressivas e cognitivas, contribuindo como componentes importantes da formação pessoal e social do indivíduo.

“Primeiro Olhar - Programa Integrado de Artes Visuais”, realizado por Gonçalves M. R, Fróis, P: J. & Marques, E. (2001), programa educativo que assume a importância da obra de arte, centro de toda a Educação Artística.

A importância das artes visuais na educação e o reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento global do ser humano são princípios que regulam as ações do Programa “Primeiro Olhar”. Este programa, primeiramente inspirado no modelo *Discipline-Based Art Education*, envolve abordagens integradas sobre história e crítica da arte, estética e criação artística, suportados pelas imagens e roteiros traçados para os diálogos durante as sessões. O Plano curricular desenvolve-se a partir da abordagem integrada de quatro áreas fundamentais: Estética, História da Arte, Crítica da Arte e Produção Plástica.

Nos anos 1980, o programa foi implementado nos dois museus: da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) e do Centro Artístico Infantil (CAI) sob direção de Natália Pais, introduzindo novas metodologias de ensino.

O pintor e professor Eurico Gonçalves e a pintora e Educadora pela Arte Dalila D’Alte Rodrigues desenvolveram trabalho de coordenação de expressão plástica neste mesmo Centro. Deste, salienta-se o livro *A criança Descobre a Arte*, onde refere que “através da colagem, desenho e pintura colagem e recurso a novas tecnologias de informação, a criança, tal como o artista, faz livres associações de imagens, experimenta novas situações criativas, alterando o esquema de representação, subvertendo tudo ao seu modo de expressão.” (Gonçalves, 1993, p. 3).

De referir ainda o facto de se terem realizado a nível regional, inúmeras conferências sobre o paradigma da Educação Artística, tendo posteriormente ocorrido em Portugal, a I Conferência Mundial de Educação Artística, no ano de 2006. No Roteiro para a Educação Artística (2006), podemos constatar que o principal objetivo desta conferência, foi o de “... explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem” (p. 4). Neste documento pode ler-se que, relativamente à Educação Artística, existem dois métodos, que poderão ser aplicados ao mesmo tempo: No primeiro, as artes “podem ser (1) ensinadas como matérias de estudo individuais, através do ensino de várias disciplinas artísticas, desenvolvendo assim nos estudantes as aptidões artísticas, a sensibilidade e o apreço pela arte, (2) encaradas como método de ensino e aprendizagem em que as dimensões cultural e artística são incluídas em todas as disciplinas.” (p.10)

Entre 2008 e 2010, o Ministério da Educação português fez publicar um conjunto de brochuras sobre a ação educativa no âmbito da matemática, das ciências, da leitura e da escrita, da expressão plástica e musical que traduzem a preocupação em valorizar uma abordagem por competências, no âmbito da Expressão Plástica: *As artes no jardim-de-infância* por Godinho & Brito. (2010)

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, documento oficioso de 2010, são já também, o reflexo de uma abordagem segundo o paradigma da Educação Artística. A título de exemplo, passo a citar duas metas, que claramente nos remetem para o referido paradigma, “Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança identifica alguns elementos da Comunicação Visual na observação de formas visuais (obras de arte, natureza, e outros objetos culturais) e utiliza-os nas suas composições plásticas...”; “Meta Final 18) No final da educação pré-escolar, a criança comenta os espetáculos a que assiste, recorrendo a vocabulário adequado e específico e expressando uma interpretação pessoal”.

O Ministério com o desenvolvimento do projeto “Metas de Aprendizagem”, decidiu lançar o Programa de Educação Estética e Artística, com uma componente de formação e valorização dos professores, conta com o co-financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian.

O referido programa abrangeu no ano letivo de 2010/2011 cerca de cinco mil alunos da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo em 22 agrupamentos de escolas e perspetiva-se que se generalize a sua implementação no ano letivo 2012/2013. Com este programa procura-se o alargamento de horizontes culturais dos alunos e a melhoria das práticas educativas no âmbito das expressões artísticas. Especificamente, as suas finalidades são: desenvolver ações conjuntas e mutuamente enriquecedoras entre Escola e Instituições Culturais, antecipando a cultura como uma necessidade no processo educativo; incentivar a dimensão estética da educação através da apropriação da linguagem das várias formas de arte; implementar estratégias, interativas e participantes, cujas ações assegurem a articulação curricular e integrem a dinâmica de diversas linguagens; sensibilizar os docentes e as famílias para o papel da arte na formação das crianças e para a sua relação com outras áreas do saber; estimular o conhecimento do património cultural e artístico como processo de afirmação da cidadania, assim como um meio de desenvolver a literacia cultural (Direção-Geral Educação, 2013).

Este programa tem como eixos de intervenção as parcerias com as instituições culturais; a dinamização de oficinas nos contextos escolar e cultural; a formação de

docentes em contexto de trabalho tendo por base o desenvolvimento das práticas pedagógicas com as crianças; a definição de linhas de investigação, com a participação ativa dos diferentes agentes educativos; e a produção e divulgação de materiais educativos (Direção-Geral Educação, 2013).

3.3. Novas formas de aprendizagem da Educação Artística – a experiência da História da Arte

A arte envolve-nos através de diferentes formas e intensidades, que só são abaladas pela imposição de imagens e sons que nos invadem nas nossas rotinas.

A atividade educativa, através dos seus profissionais como educadores e arte-educadores, pode incentivar a aproximação da arte e objetos artísticos às suas crianças.

Para E1 “é sempre importante pegar na Arte como cultura, como História e de certa forma levar isso até às crianças.” (UR103), acrescentando ainda que esta experiência desenvolve-se “através de artistas célebres e conhecidos, das técnicas que reproduzem e reproduziram”, “mostrando obras desses artistas às crianças de uma forma muito simples e muito ao nível deles.” (UR104).

Nesta base, existe uma valorização cultural bem como patrimonial do ser humano de uma forma abrangente, não só de caráter mais popular como erudito.

Para Godinho & Brito (2010), o contato da criança com a obra de arte deve ser estimulada desde muito cedo, de “modo a potenciar a aquisição das linguagens expressivas e a construção de significados simbólicos e artísticos, nomeadamente em jardim de Infância”. (p.99)

Acrescentam ainda que este contato com obras “pressupõe a experiência sensorial (observar, escutar, tatear) e a experiência emotiva que resulta do confronto entre as obras e os sentimentos imediatos ou as memórias de vivências anteriores”. (p.99)

Experiência Sensorial- jogos sensoriais

Neste contexto já se tinham desenvolvido experiências sensoriais e manipulativas e significados expressivos, experimentam-se fisicamente materiais diversificados por meio de recursos e técnicas variadas. Só assim, a expressividade e as aprendizagens estéticas e artísticas se poderão desenvolver potencial e consistentemente.

Gonçalves (1991) reflete para a importância da “experimentação sensorial” para o favorecimento da atividade criativa pessoal. E é através desta ação que a criança estará

“em condições de fazer jogos de analogias entre as diversas formas de percepção sensorial e as imagens gráficas e cromáticas resultantes.” (p.26)

Para este autor, ao desenhar e pintar, presente-se não só o que se vê como o que se sente e imagina, “o que se sabe da experimentação sensorial, não apenas da vista, mas também do tato, do cheiro, do paladar e do ouvido. Desenhar/pintar é também mostrar o que se quer ver, tocar, cheirar, saborear e ouvir” (p. 26). Deste modo, a percepção tátil surge aliada à percepção visual.

Rodrigues (2002) comunga desta ideia referindo que o jogo é uma oportunidade da criança se revelar através da sua linguagem gráfica e cromática e de desenvolver as suas capacidades físicas e intelectuais. É uma ferramenta pedagógica de relevo que o educador deve promover, criando situações de jogo enriquecedoras e que facilitem a aprendizagem colaborativa e sustentada na educação cívica.

Sendo através do jogo que as crianças experienciam sensações e percepções, materiais e códigos específicos da Arte, é por isso fundamental a sua vivência nas expressões, uma vez que no envolvimento das atividades é permitido à criança tirar prazer, desenvolver a curiosidade e a vontade de aprender e de ampliar, cada vez mais, os seus saberes e desenvolver novas competências (Rodrigues, 2002).

3.4. A importância da História da Arte através dos materiais, técnicas e processos de criação na expressão artística

Os ateliês do nosso estudo têm como estímulo incentivar o contato com artistas e o uso de materiais e técnicas, bem como processos de criação e experimentação plásticos, fruto dos grandes criadores da História da Arte, em especial para artistas modernistas e contemporâneos, dando uma nova continuidade aos trabalhos da investigadora e a pintora Dalila D’Alte Rodrigues.

Assim, estas aprendizagens estão interligadas e valorizadas ao interesse intuitivo que a criança demonstra na exploração expressiva dos materiais e no domínio de técnicas elementares de manipulação, privilegiando a experimentação física e dos seus potenciais.

Na mesma opinião, Godinho & Brito (2010) assumem que o percurso em que a criança:

Desenvolve das experiências sensoriais e manipulativas para a atribuição de significados expressivos, é fundamental a experimentação física de materiais diversificados e o recurso a meios e técnicas variadas. Só assim, a

expressividade e as aprendizagens estéticas e artísticas mais complexas se poderão desenvolver de forma mais consistente e potencial. (p.18)

As crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica, mas há que ter em conta que, se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com grande experiência na sua utilização, outras não tiveram esta oportunidade. Todas elas terão de progredir a partir da situação em que se encontram. Segundo o ME (1999):

Valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor. Apoiar o processo inclui também uma exigência em termos de produto que deverá corresponder às capacidades e possibilidades da criança e sua evolução. (p. 61)

Existe uma grande variedade de materiais que se podem usar para levar a cabo pelas atividades artísticas.

Para Lowenfeld & Brittan (1972): “os materiais apropriados e o desenvolvimento de técnicas convenientes constituem uma parte importante da expressão artística. Só por meio de um determinado material é que se pode realizar a expressão artística.” (p.95)

Alguns materiais são mais tradicionais como os lápis, argilas, pinturas, etc. Outros, que são utilizados em arte com alguma finalidade, são o caso: da madeira, os materiais para *collage*, etc. Uma terceira categoria, são aqueles materiais que não estão inteiramente relacionados com arte, mas que contribuem de um modo particular para experiências artísticas e que podem ser implementadas de diferentes maneiras. São o caso de garrafas, rolhas, latas de conserva vazias, peças de cano em desuso, etc. (pp. 98-99). Deve estimular-se o desenho ou a pintura espontâneos, e por outro lado, o papel e as tintas, porque são de fácil acessibilidade. (p.101)

“É necessário dar algumas explicações ou demonstrações sobre o seu uso para facilitar não só a sua aplicação como o seu cuidado e conservação. (Lowenfeld & Brittan, 1972, p.98), é delegada responsabilidade pelos materiais, mas também “a oportunidade de compenetrar-se numa atividade artística como experiência total que é primordial para eles”. (p.101)

Deste modo, é através de um conhecimento profundo dos materiais que usa para aproveitar ao máximo as suas qualidades intrínsecas.

Assim, para estes autores os materiais aumentam as possibilidades de expressão e um meio de satisfazer as necessidades da criança e a forma como estes são utilizados é o veículo da mesma em cada fase do seu desenvolvimento quer gráfico quer expressivo.

Referem ainda que ao concentrar somente a atenção nos materiais que se usa ou no desenvolvimento de técnicas especiais na expressão artística, “significa ignorar a função principal que a arte surge do ser humano e não dos materiais. A necessidade de expressão é o elemento primordial em qualquer experiência artística”. (p.96)

Para os mesmos autores as técnicas apropriadas são necessárias para que o artista comunique, no terreno artístico, assim como as palavras são importantes para a comunicação verbal, estrutura das orações e trabalho escrito.

Na História de Arte, muitas vezes reconhece-se o trabalho de determinado artista pela técnica que utiliza.

A vivência de situações artísticas leva a que as técnicas de criação ganhem novos sentidos se enquadradas nos processos e nas obras dos grandes criadores, reafirmando a riqueza destes contextos na experiência estética, cultural e artística da criança.

Nesta linha de pensamento, Gonçalves (citado por Silva, 2010) diz-nos que:

Ao iniciar-se nessa aventura extraordinária que é a expressão artística, a criança descobre, pelos seus próprios meios, que muitas das técnicas que experimenta são também utilizadas por artistas modernos como Picasso, Matisse, Chagall, Miró, Klee, Ernst ou Pollock. Ao familiarizar-se com os diversos aspectos da Arte Contemporânea que, como se sabe, é poli-estilística, abarcando tendências estéticas tão variadas como o expressionismo, o fauvismo, o cubismo, o surrealismo e o abstraccionismo, a criança desenvolve a sua sensibilidade estética e torna-se mais exigente em relação ao seu próprio trabalho. (p.64)

Assim, a História da Arte assume uma máxima importância porque torna a criança mais consciente do processo criativo, proporcionando o contato, a descoberta das mais variadas técnicas, processos e formas de expressão artística.

Segundo E1, o contato com a História de Arte, “serve para motivá-las, incentivá-las a experienciarem novas técnicas, conhecer novas coisas que no dia-a-dia não devem ter oportunidade”. (UR108)

A Arte Moderna recupera os materiais “pobres” (Rodrigues, 2002, p.111), como os desperdícios e detritos da sociedade de consumo, também utilizados nos Nossos ateliês – jornais, pedaços de tecido, papel de cozinha, cartão, etc. Tudo serve para desencadear o mecanismo da expressão e criatividade (infantis), “ficando acessível ao alcance de todas as mãos”. (Rodrigues, 2002, p.111).

Transcrevendo a posição de Rodrigues (2002) sobre este assunto, relacionando-o com a Arte Moderna:

A Arte Moderna estimula a vontade da experimentação, tornando-se acessível e diversificada nas múltiplas tendências estéticas que preconiza. A diversificação da expressão amplia o sentido de linguagens inovadoras, não se limitando a códigos conhecidos de comunicação convencional. Trata-se de uma comunicação intersubjetiva, comum à expressão livre da criança e do artista. O que no artista é consciente e deliberado na criança é prazer e intuição (p.111).

A Arte Contemporânea para além de estimular as capacidades criativas e imaginativas das crianças, propõe vivências com a diferença e pluralidade, recusando qualquer modo de homogeneização do indivíduo. Libertando, deste modo, o pensamento, amplia as possibilidades de viver e de se organizar no mundo (Canton, 2009).

4-A EVOLUÇÃO GRÁFICA DA CRIANÇA

4.1. Processo de desenvolvimento psicológico da criança segundo Piaget

A evolução do desenho compartilha o processo de desenvolvimento global, passando por etapas que caracterizam a maneira da criança se situar no mundo.

Segundo Piaget, na sua obra *A Formação do Símbolo na Criança* (1948), a forma de uma criança conhecer o objeto passa por significativas transformações na sua evolução, no meio que se dá por sucessivos movimentos de equilíbrio. Inicialmente, predomina a ação nas relações com o objeto. É o período sensório-motor que se estende até os dezoito meses aproximadamente.

Na fase seguinte, a ação é substituída pela representação. Nessa etapa, pré-operacional ou simbólica, a criança ainda não opera mentalmente sobre os objetos, o que ela só conseguirá fazer a partir de aproximadamente dos sete anos.

O período simbólico caracteriza-se pelo desenvolvimento da capacidade de representação, das suas diferentes manifestações - a imitação, o brinquedo e a imagem mental, o desenho e a linguagem verbal. Essa capacidade é fundamental para a continuidade do processo de desenvolvimento: torna possível, no período operatório, a transformação exclusivamente mental do objeto; no período formal, já na adolescência, possibilita a abstração.

O desenho, manifestação semiótica que surge no período simbólico, evolui em conjunto com o desenvolvimento da cognição.

Ainda sobre a manifestação semiótica, para Pillar (1996, p.26) “o que constitui a função semiótica e o que a faz ultrapassar a atividade sensório-motora é a capacidade de

representar um objeto ausente, por meio de símbolos ou signos, o que implica poder diferenciar e coordenar os significantes e os significados ao mesmo tempo.”

Compartilha mais intimamente, por um lado, as fases da evolução da percepção e da imagem mental, subordinando-se às leis da conceituação e da percepção. Por outro lado, compartilha a plasticidade do brincar, constituindo-se em meio de expressão particular.

Semelhante ao brincar, que se caracteriza inicialmente pelo exercício da ação, o desenho passa a ser conceituado como tal a partir do reconhecimento pela criança de um objeto no traçado que realizou. Nessa fase inicial, predomina no desenho a assimilação, isto é o objeto é modificado em função da significação que lhe é atribuída, de forma semelhante ao que ocorre com o brinquedo simbólico. “Na continuidade do processo de desenvolvimento, o movimento de acomodação vai prevalecendo, ou seja, vai havendo cada vez mais aproximação ao real e preocupação com a semelhança ao objeto representado, direção que pode ser vista também no jogo de regras” (Piaget,1975).

Etapas do Desenvolvimento segundo Piaget

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é construído numa interação entre o sujeito e o mundo que o rodeia, processando-se em estádios de desenvolvimento. Procura um modelo explicativo da gênese dos processos cognitivos, a sua estrutura e as suas transformações. Como biólogo, define a inteligência como capacidade de adaptação, em termos biológicos. Como epistemólogo caracteriza, em termos lógicos, a sua estrutura. Neste contexto, a inteligência, à semelhança da vida, é concebida como uma capacidade de adaptação que, para o efeito, utiliza os mecanismos da assimilação/acomodação/equilíbrio.

A natureza e a forma da inteligência alteram-se ao longo do tempo, de forma qualitativa. Segundo este autor, os estádios têm uma sequência regular e invariável, sendo impossível “saltar” um estágio. Para Piaget, (1999) são quatro os estádios, os quais se definem em função do sistema de pensamento e idade das crianças: Estádio sensório-motor (0/2 anos), estágio pré-operatório (2/7 anos), estágio das operações concretas (7/11 anos), estágio das operações formais (11/16 anos).

De seguida, apresentamos o Estádio pré-operatório, com especial enfoque para o grupo deste estudo.

Estádio pré-operatório (2/7 anos)

Segundo Piaget, a principal característica deste estágio é a capacidade crescente da criança usar representações simbólicas. É o período da inteligência representativa: O pensamento sofre uma transformação qualitativa; Verifica-se um aumento da capacidade de armazenar imagens mentais; Há um aumento do vocabulário; Uma maior capacidade de compreender e usar palavras; As crianças estão mais abertas para a aprendizagem da língua. O modo de aprendizagem predominante é o intuitivo, as crianças gostam de imitar sons e experimentar diferentes palavras, sendo por isso importante proporcionar estímulos linguísticos ricos. As crianças são capazes de livres associações, fantasias e significados únicos:

- Fingem que os bonecos são reais;
- Têm amigos imaginários;
- Contam histórias mirabolantes;
- Têm conversas consigo próprias ou com objetos inanimados;

As crianças falam às outras pessoas e não com as outras pessoas (monólogo colectivo – padrão egocêntrico de linguagem);

As crianças têm uma compreensão qualitativamente diferente do adulto;

As estruturas mentais são intuitivas, livres e altamente imaginativas;

- A nível do desenvolvimento da criatividade, a intuição e a livre associação são aspetos importantes na resolução de problemas de uma forma criativa e original.

- Há um gradual reconhecimento da realidade, isto é, a criança começa a distinguir o real do imaginário;

A aprendizagem pré-operatória é rápida, flexível, as ideias substituem a experiência concreta;

As teorias de Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo, têm um impacto na prática pedagógica. Assim, partindo do pressuposto piagetiano de que a criança não é um recetor passivo de informação, mas sim um construtor ativo da sua inteligência e conhecimento, torna-se necessário que o educador a veja como sendo o centro do processo educativo. Partindo do seu estágio atual, o adulto apoia a sua passagem para o estágio seguinte. As atividades específicas, baseadas no nível de desenvolvimento, devem ser parte integrante do currículo. Deve existir espaço para a iniciativa da criança, onde ela se confronta com a realidade, confronto esse que lhe permitirá construir o pensamento e o conhecimento.

4.2. Desenvolvimento da criança através do grafismo

Como anteriormente referido, o desenho gráfico surge com a versatilidade de ser uma brincadeira, uma maneira de comunicação e de registo de momentos. Estas fases definem formas de desenhar que são bastante similares em todas as crianças, apesar das diferenças pessoais, de temperamento e sensibilidade.

O desenvolvimento da criança e por consequente do seu desenho, não se deve somente a uma evolução temporal, mas também a fatores culturais e do meio que as envolvem e que assumem especial importância.

Esta temática é já uma preocupação antiga, os primeiros estudos sobre desenho das crianças datam do final do século XIX e estão fundados em concepções psicológicas e estéticas da época. São os psicólogos e os artistas que descobrem a originalidade dos desenhos infantis e publicam as primeiras “notas” e “observações” sobre o assunto: pela primeira vez na história, fez um grupo de pessoas acreditar que a infância era digna de atenção dos adultos, encorajando um interesse no processo de crescimento da criança” (Robertson, 2004,p.407).

Rousseau esboça o projeto de uma educação natural para as crianças da sua época, pensando no desenvolvimento cognitivo e moral desde o seu nascimento até à idade adulta e a sua inserção na sociedade.

Posteriormente a Rousseau, outros estudiosos, seus discípulos, observaram e procuraram identificar e descrever as etapas gráficas do desenvolvimento gráfico e do desenho infantil.,

Os estudos da psicologia da criança tiveram uma grande evolução, desenvolvendo-se de uma forma sistemática e científica através da influência de Claparède. No seu trabalho dá importância às representações gráficas, procurando através delas estudar os modos de pensar e de sentir da criança.

Arnheim (citado em Sousa, 2003) afirma que quando se pretende efectuar qualquer estudo da psicologia de uma criança através da sua expressão plástica, um só desenho não chega, sendo necessário para o estudo uma série de desenhos.

Também segundo Lowenfeld & Brittain “a criança cria de acordo com o nível de desenvolvimento e de conhecimento que tem, sendo que a própria criação lhe permite desenvolver novos conhecimentos e competências que poderá pôr em prática ao longo do seu processo de desenvolvimento.” (citados por Oliveira, 2009, p110).

Luquet (1876-1965) foi um dos primeiros teóricos a se interessar pelo desenho infantil, analisando-o numa abordagem cognitiva. O autor buscou respostas para questões relativas o quê e como a criança desenhava, assim como suas intenções e interpretações.

Luquet (1969), todas as crianças passam necessariamente pelas mesmas etapas de evolução, no entanto, cada uma com características próprias, daqui se podendo concluir que cada criança revela uma evolução diferenciada em relação às outras. Para este autor, a criança procura através do desenho, dar um significado aos objetos, não tendo a preocupação de reproduzir as formas tal e qual elas são. A evolução do desenho passa por cinco estádios que vão acompanhando o desenvolvimento motor e psicológico da criança, até atingir as características inerentes ao desenho de um adulto, descritos no capítulo seguinte.

Segundo Vygostky, a criança começa de facto a desenhar, após a fase da garatuja e da “...expressão amorfa de elementos isolados...” (citado por Oliveira 2009, p.96). Assim, define um primeiro momento, a que chama “fase do esquema”, na qual desenha os objetos de forma esquemática e muito distante do seu real aspeto. A criança desenha de memória, sem copiar um modelo. Vygotsky (2009) refere que:

Desenham o que já sabem acerca das coisas, o que nelas lhes parece mais importante, mas de maneira nenhuma o que veem ou o que, por conseguinte, imaginam das coisas. Quando uma criança desenha um cavaleiro, montado no seu cavalo de perfil, representa escrupulosamente as duas pernas do cavaleiro, embora o observador que o visse de lado só pudesse ver uma. E quando pinta um rosto de perfil, põe-lhe invariavelmente dois olhos. (p.97)

O termo “esquema” é utilizado por teóricos do desenho infantil, em especial por Lowenfeld (1977) e Arnheim (1997), para designar um tipo particular de desenho: aquele realizado de modo similar pelas crianças quando em fase inicial de suas experiências gráficas e pictóricas.

Coloca-nos também perante a arbitrariedade do desenho infantil, como prova de que as crianças pintam de memória: “ partes tão volumosas do corpo humano como o tronco não figuram regra geral nos desenhos infantis, as pernas arrancam quase da cabeça, como por vezes também os braços.” (Vygotsky, 2009, p.97). Vygotsky, apresenta a sua explicação para estas questões, dizendo-nos que a pobreza dos desenhos resulta de uma insuficiente finalidade artística, bem como de limitações técnicas.

Quando “começam a ser sentidas a forma e a linha” (Vygotsky, 2009, p.99), considera o autor, que a criança se situa já numa segunda fase, verificando-se uma

mistura de formalismo e de esquematismo: os desenhos são ainda esquemáticos, mas neles encontramos já, o começo de uma representação próxima da realidade. Não existindo uma diferença brusca em relação ao primeiro estágio, observam-se uma maior quantidade de pormenores, bem como uma aproximação do desenho ao aspeto real das imagens. Neste contexto, Arnheim (1994) afirma que “ (...) sem dúvida que as crianças vêm mais do que desenham”. (pp.155-158).

Para Stern (1974), o desenho funciona como uma terapia, porque ajuda a criança a transmitir e a retratar os seus desejos e medos. “Pode-se dizer que ela povoa o seu universo imaginário de objetos colhidos na natureza, mas transpostos à sua escala e necessidades. (...) Na sua obra a criança exprime o que não pode verbalizar.” (1974, pp.30-31).

No desenho, a criança exercita faculdades diferentes das que utiliza quando pinta. Com um simples traço deixado pelo lápis, representa um homem, um animal, uma casa. O seu mundo é tal como ela o vê e conhece.

“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.” (Stern, 1974, p.28).

Para Cottinelli Telmo (1986) os desenhos e pinturas infantis mostram os conceitos que os autores vão adquirindo. A análise cuidada das características que representa na aquisição desses conceitos é uma das maneiras que o educador tem de compreender o desenvolvimento da criança.

Numa outra viragem na educação artística, a criança é valorizada como artista e reporta com ela as suas representações como “arte infantil”. Deste modo foram realizadas exposições, concursos de desenho e pintura com temas variados. Só depois com a evolução de estudos sobre a evolução das representações infantis é que se começou a entender que não se tratava de “obras de arte”, mas sim o reflexo dos pensamentos da criança. (Sousa, 2003).

Em Portugal, João dos Santos e Cecília Menano (1961) tiveram uma contribuição muito importante e decisiva, para se passar a valorizar a representação gráfica da criança como forma expressiva e não como obra de arte, e portanto, para que se efetuasse em educação uma expressão plástica e não o ensino do desenho.

João dos Santos (1913-1987), um dos grandes pedagogos portugueses, refere, na sua vasta obra, que a educação deve integrar todas estas dimensões acima referidas com o intuito de proporcionar à criança as mais amplas possibilidades de desenvolvimento,

ajudando-a no entender de si mesma e da sociedade que a rodeia: “A educação através da arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos (...). A educação através da arte ... permite à criança sublimar os seus instintos e ao mesmo tempo expandir os impulsos e sentimentos elementares” (João dos Santos citado por Sousa, 2003, p.82). “ (...) Esclarecida através da experiência pessoal, a criança ficará apta a realizar o que constitui o nosso ideal de psicólogos e educadores: o contacto com o OUTREM e a sua OBRA” (João dos Santos, citado por Câmara, 2007, p. 15).

Sobre Cecília Menano, João dos Santos afirma que “não foi, (...) apenas uma das introdutoras da Educação Através da Arte em Portugal. Ela foi também um dos pioneiros no mundo, dessa forma de introduzir a criança no nosso mundo espiritual.” (in.: <http://joaodossantos.net/#>).

A pedagoga Cecília Menano foi uma das pioneiras, criando em 1949 “A Escolinha de Arte” com o apoio de João dos Santos, onde as crianças utilizavam livremente os materiais plásticos para criações próprias. Alberto Sousa refere que este era “um ateliê particular onde as crianças iam pintar e desenhar em grandes superfícies de papel, nas paredes e no chão” (Sousa, 2003, 163).

Apesar de todas as intervenções pedagógicas e artísticas, a maioria dos professores da primeira metade do século XX dirigia o seu ensino para a representação do real visual, ou seja para o desenho de cópias de modelos, “desenho à vista” de objetos, como vasos, copos, garrafas, etc. O desenho da criança só era positivamente apreciado no quanto mais se assemelhava à representação do objeto real.

O conteúdo simbólico do que desenha depende muito diretamente das suas motivações do momento e da sua ação cognitiva. Desta forma, o que a criança desenha não são desenhos representativos do real, mas sim exteriorizações do seu ser.

Alguns autores referem a importância estar atento ao desenvolvimento do desenho ou do grafismo infantil, para melhor atuar. Porém existem estudos que mostram claramente que os desenhos de uma criança são o reflexo do seu desenvolvimento geral e não ao contrário, uma evolução baseada em aprendizagens de técnicas do desenho. Não é o desenho que se vai desenvolvendo, nem a sua perfeição que evolui melhora, mas sim a criança. É a criança que se vai desenvolvendo e não os desenhos. O desenho é o reflexo do desenvolvimento e segundo Sousa (2003, p.198):

O desenho é função, sobretudo, do desenvolvimento das capacidades neuromotoras (os movimentos da ação de desenhar), e cognitivas

(criatividade, raciocínio lógico) da criança, estando também bem patentes as dimensões emocionais-sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais utilizados e relação social) (p.198)

Para uma melhor compreensão que o desenho das crianças não têm que ser e não são, efetivamente, arte, mas uma atividade lúdico-expressiva-criativa que reflete o seu desenvolvimento ao mesmo tempo que o estimula, vejamos como vários autores caracterizam este desenvolvimento, principalmente as alterações ao nível do grafismo.

4.3. Estádios do desenvolvimento gráfico do desenho infantil

Diversos autores estudaram, classificaram e analisaram diferentes visões sobre a questão do desenho infantil, como os acima referidos.

Podemos constatar que, apesar de existirem diversas linhas de pensamento sobre o desenvolvimento gráfico, as mesmas não são muito divergentes no seu conteúdo. Se por um lado utilizam diferentes nomenclaturas para a definição das fases do desenho infantil (fases, estádios ou movimentos), por outro lado parecem ser unânimes ao determinarem que o desenho evolui segundo fases previsíveis conforme o crescimento da criança, dentro do seu processo de desenvolvimento como ser humano, levando em conta as especificidades de cada criança e suas experiências vividas.

Essas definições do desenho servem para que possamos compreendê-las e entender o seu desenvolvimento, ou seja, esses estudos mostram que as crianças têm sua maneira própria de se expressar, de pensar, de registar seus desejos, emoções, pensamentos. Cabe a nós educadores portanto, entendê-las e respeitá-las proporcionando oportunidades de expressão, criação e experimentação.

No Quadro 1 abaixo estão representados os estádios de desenvolvimento gráfico dos seguintes autores: Read (2001), Luquet (1969), e Vigotsky (1999), Arnheim (1997), Lowenfeld & Brittain (1972), Betty Edwards, Dalila D'Alte Rodrigues (2002).

Quadro 1- Estádios de desenvolvimento gráfico do desenho infantil

	Hernbert Read (1986)	Luquet (1969)	Vigotsky (1999)	Rudolph Arnheim (1997, 2002)	Vitkor Lowenfeld & Brittain (1972).	Betty Edwards (2005)	Dalila D’Alte Rodrigues (2002)
Até aos 2 anos		Atividade motora impulsiva que conduz progressivamente ao controlo do gesto gráfico.		Não há nenhuma relação fixa entre a idade de uma criança e o estágio de seus desenhos. Da mesma forma que as crianças da mesma idade cronológica variam na assim chamada idade mental, também seus desenhos refletem variações individuais em proporção ao crescimento artístico (2002, p. 180). Arnheim percebe que existem estágios diferentes para a produção plástica, conforme o desenvolvimento artístico. Logo, crianças na mesma idade poderão apresentar trabalhos em proporções diferentes.	Fase dos Rabiscos - A criança faz os primeiros rabiscos de forma desordenada simplesmente como atividade cinestésica. Após seis meses de rabiscos, os traços são um pouco mais ordenados e a criança nomeia os rabiscos. Assim como outros estudiosos ele classifica os rabiscos e/ou garatujas em três estágios. São eles: Garatuja Desordenada (um ano e meio e dois anos de idade): Este tipo de rabisco é percebido quando a criança faz traços simples em forma de linhas que seguem em todas as direções. A criança rabisca sem um planeamento prévio ou controle de suas ações e nem sempre olha para a folha de papel ao desenhar, ultrapassando o limite do papel e procura vários meios para segurar o lápis.	O estágio dos rabiscos – começam por simples rabiscos, mas muito rapidamente se tornam em contornos definidos. O movimento circular surge em primeiro lugar, uma vez que é naturalmente mais anatómico.	A primeira fase, a Garatuja verifica-se, sensivelmente, a partir dos 18 meses, quando a criança faz rabiscos espiralados, incontrolados e instintivos, conforme as suas possibilidades motoras. -“Rabiscos” (Read,1986, p.105; ou “garatujas” (Gonçalves, 1991, p.7 e Rodrigues, 2002, p.20) Em suma, o seu prazer de riscar, traçar turbilhões ou aglomerados sobre qualquer superfície lisa, sem se importar com a cor, apenas com a sua própria satisfação que cria.
Garatuja dos 2 aos 4/5 anos Ou Fase Pré-Figurativa segundo Arno Stern e Lowenfeld e Brittain	Garatuja sem finalidade - movimentos puramente musculares dos ombros, normalmente da direita para a esquerda. Garatujas propositais – a garatuja é o centro de atenção e pode receber um nome. Garatuja imitativa - o interesse dominante ainda é muscular, mas os movimentos do pulso substituíram os do braço, e os movimentos dos dedos tendem a substituir os do pulso, normalmente num esforço por imitar os movimentos de um desenhista adulto. Garatuja localizada – a criança procura reproduzir partes específicas de um objeto – um estágio de transição para: (pp. 130-132) A linha nos 4 anos O controlo visual agora é progressivo. A figura humana torna-se o tema favorito, com um círculo para a cabeça, pontos para os olhos e um par de linhas simples para as pernas. Mais raramente, um segundo círculo pode ser acrescentado para representar os braços. É comum os pés serem representados antes que os braços ou o corpo. Uma síntese completa das partes é inacessível e, com frequência, não é tentada. (pp. 130-132)	Realismo fortuito (dois aos três anos) A criança que começou por traçar signos sem desejo de representação, descobre por acaso, uma analogia com um objeto e passa a dar nomes ao seu desenho. O gesto é mais controlado. Realismo falhado (três aos quatro anos) A criança executa traços com intenção significante, mas os resultados são frequentemente insatisfatórios Realismo intelectual (quatro aos dez e /ou 12 anos) A criança tem intenção figurativa e desenha do objeto aquilo que não vê, mas aquilo que sabe. Nesta fase ela mistura diversos pontos de vista.	Etapa simbólica (Escala de esquemas) – Fase dos conhecidos bonecos “cabeça-pés) que representam, de modo resumido, a figura humana traçando duas ou três partes do corpo, “mais propriamente enumerações, ou melhor dizendo, relatos gráficos abreviados sobre o objeto que querem representar”. A visão do sujeito encontra-se totalmente subordinada ao seu aparato dinâmico- tátil. Período também dos chamados “desenhos-radiografia” (traçam pessoas vestidas mostrando as pernas sobre a roupa, por exemplo). Etapa simbólico-formalista (Escala de formalismo e esquematismo) – Já se percebe maior elaboração dos traços e formas do grafismo infantil. A visão e o aparato dinâmico-tátil do sujeito lutam para subjugar um ao outro. A criança busca estabelecer maior número de relações entre todo representado e suas partes (mescla de aspetos formalistas e simbolistas). Há nítido esforço do sujeito em tornar as suas representações mais verosímeis.	Desenha símbolos simples como sol, bola, peixes e, em sequência, ela começa a articular esses símbolos entre si em um espaço bidimensional, em um papel, na parede, na areia ou em outras superfícies. Nesse momento, a criança passa a imaginar que pode desenhar tudo que passa pela sua cabeça. Coisas que existem e coisas que não existem. As crianças desenhavam o que vêem, mas vêem mais do que desenhavam. Círculo primordial - o círculo é a primeira forma que emerge dos rabiscos mais ou menos sem controle. (1997, p. 165) No momento seguinte, a criança descobre que precisa desenhar todos os objetos para representá-los. Ela quer desenhar as coisas do jeito que ela vê, começa a demonstrar algumas regras de representação de espaços; sabe que há muitas formas eficazes de desenhar.	Garatuja controlada (a partir de dois anos de idade) - Ligação entre o gesto, o movimento e os traços; Descoberta do controlo visual; Principal modificação: a atitude da criança. Coisas distintas. Garatuja com nome (três anos de idade) - A criança dá nome às produções; Maior destreza do gesto; Maior número de combinações de linhas; Mesmo traço/ mesmo signo para representar coisas distintas (Círculo – sol, figura humana, etc); Aparecem analogias fortuitas com a realidade; O grafismo oscila do plano motor para o “representativo”. Fase Pré- Esquemática (quatro aos sete anos) = Início da comunicação gráfica – Criação de modelos que se relacionam com o mundo envolvente; Aparição do primeiro símbolo – a figura humana; Figuras constituídas por justaposição, acumulação, combinação dos traços dominantes da fase anterior. Formação do esquema corporal – Cabeça com olhos e boca, sem extremidades (membros); Cabeça com traços radiais que representam as extremidades; Distinção entre as extremidades superiores (traços horizontais) e inferiores (traços verticais); Representação de mãos, pés e dedos.	A descoberta da arte – um símbolo desenhado pode significar uma coisa real no ambiente. Imagens que contam histórias – a criança começa a contar histórias ou resolver problemas através dos seus desenhos, mudando as formas básicas para exprimir o significado que lhes pretende dar.	Entre os 3-4 anos surgem formas esquemáticas do emaranhado de linhas curvas e angulosas a partir das quais a criança principiará a elaborar o seu vocabulário figurativo. -“Círculo primordial”, na qual o designa Arnheim (1997, p. 164)
Fase de Transição ou Início da Fase Figurativa	5-6 anos- Simbolismo descritivo A figura humana é agora reproduzida com aceitável precisão, mas como tosco esquema simbólico. Os traços são localizados da maneira mais rudimentar, e cada um deles de forma convencional. O “esquema” geral assume um aspeto um tanto diferente em crianças diferentes, mas a mesma criança atém-se, para a maioria das finalidades e por longos períodos, ao mesmo padrão favorito. (pp. 130-132)		Etapa formalista veraz (Escala da representação mais aproximada do real) – O simbolismo que se encontrava presente nas representações típicas das duas etapas anteriores desaparece definitivamente. A visão passa a subordinar o aparato dinâmico- tátil do sujeito. As representações gráficas são fiéis ao aspeto observável dos objetos representados, mas a criança ainda não faz uso das técnicas projetivas. As convenções realistas que enfatizam a proporcionalidade e o tamanho dos objetos são violadas com frequência. Etapa formalista - plástica (Escala da representação propriamente dita) – A coordenação visuo-motora do sujeito já lhe permite o uso vitorioso das técnicas projetivas e das convenções realistas. O sujeito busca adquirir novos hábitos representacionais, diferentes técnicas gráficas e conhecimentos artísticos profissionais. O grafismo deixa de ser uma atividade com um fim em si mesma e converte-se em trabalho criador.	Segundo a lei de diferenciação o desenvolvimento orgânico sempre procede do simples para o complexo.		A paisagem – a criança adquire ou desenvolve um conjunto de símbolos para criar uma paisagem. Através de um processo de tentativa e erro, ela geralmente escolhe uma única versão de uma paisagem simbólica, a qual repete infinitamente.	Em que os desenhos são mais lógicos que visuais. Com isto se quer dizer que a criança representa muito mais o que sabe do que o que vê, reduzindo as formas a esquemas figurativos que sintetizam ideias ou noções adquiridas – ideia de homem, ideia de casa, a ideia de árvore, entre outros (Rodrigues, 2002). -“Fase figurativa”- Arno Stern Nesta fase estão associadas características como a transparência, a humanização, o rebatimento. -Ideografismo/Realismo intelectual- Luquet ou Conceito Visual- Arheim -Transparência- Arno Stern (n.1924), Viktor Lowenfeld (1903-1960 -Perspetiva afetiva- Stern (s/d, p. 19) Etal como Luquet, esta autora defende que existe um “sentido decorativo” do desenho.

4.4. Entender e valorizar o desenho da criança

O desenho é muito representativo da infância, sendo na verdade, um dos instrumentos mais usados no trabalho com a criança, adquirindo ao longo do tempo um papel fundamental na compreensão da mesma e também na sua educação e aprendizagem.

Quanto à importância do desenho para a criança, Porcher (1982) afirma:

O desenho é um ato de inteligência; desenhar é um ato inteligente. Isto quer dizer notadamente que, para as crianças, ele representa uma das maneiras fundamentais de se apropriarem do mundo e, em particular do espaço. (p. 106)

Para a criança, o desenho é um campo imaginário em que ela poderá desenvolver a imaginação criadora. (Lowenfeld, 1997) considera que o professor deve compreender que, enquanto a criança desenha, está a realizar experiências importantes para o seu desenvolvimento e que a expressão artística da criança é um registo da sua personalidade.

Salvador (1998), defensora do desenho livre, “por meio do desenho a criança joga, mas joga partindo do zero, criando ela própria as personagens e o ambiente, não precisa de transformar nada, busca no seu íntimo e traça-o no papel” (p.14).

Outro aspeto importante é que, seja a criança, seja o adulto, desenharam sempre para alguém, mesmo que para si próprios, logo incutem no desenho a função de comunicar. A análise desta mensagem poderá ser variada, mediante o intérprete, e poderá ainda ser mais rica quando acompanhada por uma narrativa do criador, que, tal como Salvador (1998) explica, “para se abrir e comunicar, necessita simplesmente de uma atitude receptiva e compreensiva, basta um «conta-me o que desenhaste» que corresponda a um interesse real” (p.69).

Através da arte, sejam desenhos, pinturas ou modelagem, a criança comunica com mais facilidade, dá forma à sua imagética e encoraja-se a fazer mais e mais. Como refere Einon (2005), sobre o início da prática do desenho, quando a criança inicia a descoberta “Os seus desenhos não têm qualquer significado para além do prazer de fazer com que aconteça qualquer coisa” (p.78). O mesmo autor afirma ainda que quando a criança é mais crescida, “os desenhos de uma criança permitem-nos perceber como é que ela vê o mundo” (p.78).

É de extrema importância que o educador conheça todas as características do desenvolvimento gráfico infantil.

Para o educador, o desenho serve fundamentalmente como ferramenta de medida de aspectos como a inteligência, a motricidade e o sentido estético, para o psicólogo, trata-se de um meio de expressão de sentimentos com valor projetivo ou também como meio de elaboração de conflitos, logo com um valor catártico e terapêutico.

A ação do educador, de acordo com a escala de empenhamento do adulto de Laevers (citado por Oliveira-Formosinho, 2000) deve centrar-se em três dimensões fundamentais: a sensibilidade, a autonomia e a estimulação. Sensibilidade para com os sentimentos de bem-estar emocional e interesses pessoais da criança. Autonomia no respeitante à autonomia e liberdade que o adulto proporciona à criança nas suas experiências, escolhas, manifestações de ideias e opiniões. Estimulação no que concerne ao grau de estimulação que a criança usufrui da parte do educador. Estas dimensões vêm certificar que a ação do educador vai para além da motivação e envolvimento da criança, desencadeando processos ricos de desenvolvimento dentro das competências de organização e gestão do currículo. Nesta conceção, a criança deverá ter oportunidades, contempladas nas estratégias traçadas pelo educador, que a levem a envolver-se na criação e no desenvolvimento das atividades e projetos, seja individualmente ou em grupo, com vista à aquisição de competências básicas.

4.5. A procura do desenho infantil pelos artistas modernistas e contemporâneos

O mundo plástico da criança, onde o desenho é a sua principal manifestação gráfica, é estruturalmente diferente do adulto. Tendo havido até analogias das morfologias do desenho infantil com os artistas modernistas e contemporâneos, sendo um dos estudos da pintora Dalila Rodrigues (2002) e do pintor Eurico Gonçalves (1991).

Segundo Derdyk (1988):

O desenho, uma língua tão antiga e tão permanente, atravessa a história, atravessa todas as fronteiras geográficas e temporais, escapando da polémica entre o que é novo e o que é velho. É fonte original de criação e invenção de toda sorte, o desenho é exercício da inteligência humana. (p.32)

Portanto, além de forma visual que revela o imaginário de um indivíduo, é também uma importante ferramenta que nos auxilia a entender a realidade, através da

integração, da percepção, e reflexão. Tais processos convergem, por fim, para a formulação de uma consciência lógica, ligada à construção de um pensamento.

No âmbito da percepção, notamos a necessidade de filtrar os elementos a serem representados. Portanto, o ato de desenhar requer um olhar informado, atento a realizar uma exploração criativa e projetural do contexto em questão. Diferentemente das influências advindas do período Renascentista, em que o desenho era regido por regras canônicas do Belo: harmonia, simetria e proporção., hoje o desenho configura-se como um meio de expressão. Descrito por Solana (2007), o desenho é um instrumento, uma forma de colocar no papel, através dos traços, uma visão, uma leitura e uma proposta para um determinado lugar. Para compreendermos melhor tal visão, Gouveia (1998) define que o desenho, como forma de pensamento e expressão da vivência do indivíduo, nos auxilia no desenvolvimento perceptivo.

Foi no Romantismo, século XVIII e XIX, que mudou a concepção de Belo para uma nova estética – sublime, entre outras categorias, o destaque dá-se para o momento criador que origina o produto final.

Este “insight” criativo, valorizando as vanguardas artísticas, aproxima-se da atitude das crianças, ao se expressarem através de uma forma gestual. Isso porque a criança, segundo Mèredieu (1997, p.6) “não se apega espontaneamente às suas obras, e quando o faz parece que é sob a influência do adulto”. Ou seja, nesta perspectiva o que realmente tem valor “é o gesto, sendo que uma das características do artista do início do século XX é o dinamismo do traço, fazendo com que o desenho seja antes de tudo o motor. Portanto, assim como a criança, o artista movimenta todo o corpo ao realizar tal atividade, sentindo prazer nesta gesticulação.”

Outro ponto que aproxima tais artistas das formas de expressão infantil é a busca pela não separação entre vida e arte. Assim como pensa Mèredieu (1997, p.6), “o real e o imaginário no mundo das crianças são indissolúveis, sendo a infância um período de intercâmbio e aprendizagens constantes, caracterizado pela instantaneidade da invenção, tao almejada pelos pintores e escultores.”

Alguns nomes (trabalhados no nosso ateliê) como Paul Klee, Joan Miró, Wassily Kandinsky, Pablo Picasso e Jean Dubuffet e ao estudarem os desenhos infantis, lançaram premissas estéticas diferentes das vigentes da época, o que caracterizaria os movimentos de vanguarda. Segundo Leeds (1989, p.99), “ao invés de padrões

acadêmicos, do clássico, do sublime, do nobre e do ideal, eles tomaram o primitivo, o autêntico, o expressivo, e o incentivo como parâmetros de excelência.”

Buscava-se o redescobrimento da infância por causa do seu caráter espontâneo, sensível, cujo traço é ágil e livre de preconceitos estéticos, tendo cada artista adotado um método de dialogar com as produções infantis.

Mèredieu (1997,p.5) cita dois Dubuffet e Paul Klee e discorre sobre suas visões e opiniões acerca do desenho infantil. Segundo esta autora, os artistas desejam voltar ao ponto zero da criação. Ao falar de Dubuffet, salienta que o artista tenta apagar toda a sua cultura repetitiva, das mesmas formas classificadas e homologadas, sendo que investigou a arte infantil, começando pela sua própria. (Figura 4)

Nas suas palavras, Dubuffet (citado por Gonçalves 1991, p.90) declara que:

A minha curiosidade persistente em relação aos desenhos das crianças, e de todos ao que nunca aprenderam a desenhar, deve-se à minha esperança de encontrar neles um método para reintegrar objetos que andam à deriva... (a esperança de) encontrar, a partir de uma bússula de olhares inconscientes, os traços involuntários inscritos na memória de qualquer humano “vulgar”, e as reações afetivas que ligam cada indivíduo às coisas que o rodeiam e prendem o seu olhar.

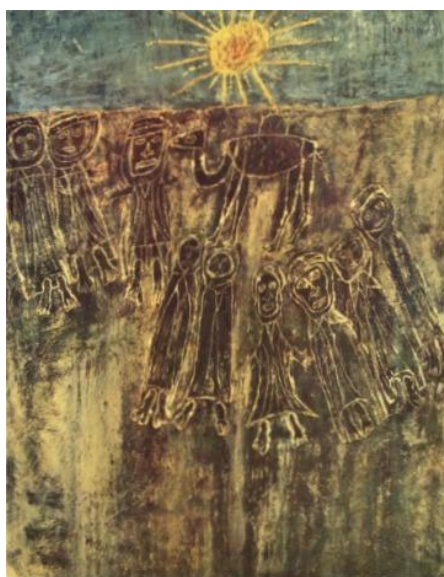


Figura 4 – Dubuffet, *Ils tiennent conseil*, 1947. Fonte: Gonçalves(1991, p. 91)

Já ao citar Paul Klee, Mèredieu destaca o facto de o pintor se autoqualificar de “*homem infantil*” e buscar o reencontro com um estágio primário da criação. A abordagem deste último difere bastante da de seus contemporâneos, sendo que no seu

caso, buscava a sua essência enquanto artista, sua autenticidade e as origens de sua própria criatividade.

Segundo Coutinho (2002, p.48), foi nesta perspectiva que ele redescobriu e compreendeu seus desenhos, realizados durante sua infância, tornando-as as coordenadas de suas produções ao longo da vida. Em determinado momento, Klee revelou que:

Aqueles cavalheiros, os críticos, que dizem que meus quadros lembram os rabiscos e as desordens das crianças. Espero que sim! Os quadros que meu filho Félix pinta são geralmente melhores do que os meus, porque os meus foram filtrados pelo cérebro. (Klee, s.d., apud Wiedmann, 1979, apud Cola, 2006).

Em 1912, o artista declara para um jornal suíço que “as crianças não são pouco dotadas e há uma sabedoria na origem dos seus dons! Quanto menos adestradas, mais instrutivos são os exemplos que elas nos dão, e convém preservá-las de qualquer corrupção”. (in. Gonçalves, 1991,p.86).

Neste campo, as chamadas “figuras-signos” de Klee evocam os elementares esquemas infantis (Figura 5) e tal como Gonçalves (1991) salienta: “com a linha, traçada à pena ou a pincel, Klee reinventa a delicada estrutura da composição”, engendrando “formas e signos” (p.55), transferindo o “método do desenho das crianças, quase sem mudança, para ambientes novos de espaço e cor” (crítico Robert Goldwater, apud. Gonçalves, 1991,p. 88).

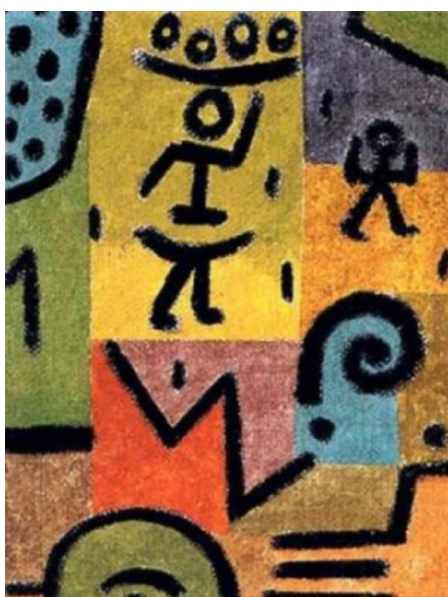


Figura 5 – Obra de Paul Klee. Fonte: (Gonçalves 1991, p. 55)

Miró, partindo de observações dos desenhos de sua filha, interessava-se mais pela recuperação da exuberância imaginativa da criança, característica essa que julgava não tê-la quando pequeno. Quando já estava mais velho, o estilo de Miró tornou-se mais gestual e tátil, no entanto, diferentemente das crianças, o artista queria refinar o seu estilo. Com isso, a característica infantil forte, presente em suas obras, é seu caráter narrativo, em que seus títulos parecem histórias, similares às contadas pelas crianças no momento de desenhar.

Tal como Klee, as “figuras-signos” evocam os elementares esquemas infantis. A linha de Miró tanto define figuras-signos como é também o contorno de silhuetas, superfícies (Figura 6). Contudo, “menos articulado da arte das crianças do que as de Klee”, baseando-se “num estado anterior da representação infantil [...] fundindo os seus sinais com todos os tipos de deformações imaginárias (crítico Robert Goldwater, apud. Gonçalves, 1991,p. 88).



Figura 6 – Obra de Miró. Fonte: (Gonçalves, 1991, p. 55)

O artista Wassily Kandinsky (Figura 7) usou os desenhos infantis na sua própria pesquisa estética como uma fonte ou como vocabulário visual, tanto em relação à construção de imagens como nas soluções espaciais. Seu trabalho inicial revela uma experimentação com imagens infantis, no entanto, abandonou tal estilo em prol de um Expressionismo não representacional (modo mais direto para a cor e a forma).



Figura 7 – Kandinsky: *Improvisação (Africano)*, 1909. Fonte: (Rodrigues, 2002, p. 189)

Segundo Coutinho (2002, p. 48), “para Kandinsky os princípios estilísticos da arte da criança representavam a possibilidade de uma linguagem visual universal. O artista buscava transcender o materialismo visual de sua época com formas que ultrapassassem as convenções culturais e ressoassem diretamente no interior da consciência do espectador”.

No caso de Picasso (Figura 8), o artista guardou uma quantidade pequena, de maneira não sistematizada, dos desenhos feitos por seus filhos – assim, não existe uma coleção como em Kandinsky. Ele procurou aproximar-se e observar as atitudes da criança durante o seu processo de criação, valorizando, sobretudo a inventividade da criança, a sua liberdade de imaginação em transformar objetos do cotidiano em materiais artísticos e em brincar com as convenções estabelecidas de maneira “inocente”.

Segundo Coutinho (2002, p.49), o estilo infantil só começou a aparecer nos trabalhos de Picasso na segunda metade da sua carreira, quando ele passou a conviver mais assiduamente com os seus filhos pequenos. Neste período, seus trabalhos tornam-se mais leves e livres das convenções.



Figura 8 – Picasso: *Jaqueline*, 1960. Fonte: (Rodrigues, 2002, p. 55)

5- PRIMEIRAS MANIFESTAÇÕES GRÁFICAS. DA GARATUJA À PRÉ – ESCRITA

A criança espontaneamente pinta para se exprimir, sendo todo o seu trabalho uma exteriorização duma impulsão; criar é, portanto, para ela um acto normal (Cardoso & Valsassina, 1988, p.69).

Os primeiros anos de vida são provavelmente os mais cruciais para o desenvolvimento da criança. Durante este período a criança começa a estabelecer padrões de aprendizagem, atitudes formando o seu ser. A arte pode contribuir enormemente para esse desenvolvimento. A arte começa para a criança quando os seus sentidos têm o seu primeiro contato com o meio e relaciona-o com experiências sensoriais e intelectuais. O tocar, o sentir, manipular, saborear, ver, escutar, são meios e formas de produção artística e como parte integrante do seu vocabulário. A mesma aprende a desenhar, antes de escrever e o desenho está anteriormente ligado com o posterior desenvolvimento da escrita.

Os primeiros traços são passos muito importantes para o desenvolvimento gráfico e expressivo da criança, que conduzem para o desenho e pintura.

Aos 18 meses, a criança inicia a sua atividade gráfica, realizando traços designados por “riscos” (Stern, 1974, p.36), “rabiscos” (Read,1986, p.105; Gonçalves, 1991, p.7 e Rodrigues, 2002, p.20) ou “garatujas” (Lowenfel & Brittain, 1972, p. 107; Gonçalves, 1991, p.7 e Rodrigues, 2002, p.20). Nesta fase, a criança “risca com o que encontra à mão (carvão, giz, lápis, caneta de feltro) sobre qualquer superfície, quer seja lisa ou áspera” (Gonçalves, 1991 e Rodrigues, 2002)

De acordo com Moreira (2002, p.28) se constitui em traços realizados pelo prazer da ação e da marca produzida. A criança os repete com o intuito de decifrar sua propriedade sobre a ação, sendo que inicialmente os traços são longitudinais e não seguem uma ordem, mas aos poucos vão assumindo formas.

A garatuja, ou o prazer de riscar sobre grandes superfícies, é a primeira manifestação gráfica da criança que, desde os dezoito meses, aproximadamente, até cerca dos três anos de idade, faz traçados instintivos, movimentando o braço, o antebraço e o corpo todo. (Rodrigues, 2002, p. 20)

Como as crianças, na idade das garatujas, ainda não desenvolveram a motricidade fina, usualmente só os movimentos mais amplos serão repetidos.

As garatujas tendem a seguir uma ordem muito previsível. Começam com traços desordenados numa superfície e evoluem gradualmente até se converterem num conteúdo reconhecível pelo adulto.

Lowelfeld e Brittan (1972) afirmaram que entre “os dois anos e os quatro anos aparece a primeira imagem visual e que têm lugar um desenvolvimento notável”. (p. 107). Acrescentam ainda que “em termos gerais, a garatuja caracteriza-se em três categorias principais: garatuja desordenada, controlada e com nome. (p. 107)

Segundo estes autores, as garatujas desordenadas têm traços geralmente sem sentido e podem variar em comprimento e direção, à medida que a criança vai movendo o braço. Um exemplo de garatuja desordenada está reproduzido na Figura 9.



Figura 9 – Garatuja desordenada. Fonte: (A2, 2012)

A qualidade do traço varia frequente e consideravelmente, com alguns resultados acidentais, sendo as linhas que traça um motivo de extremo prazer para a criança. Ela

ficará fascinada com tal atividade e desfrutará desses traços tanto como movimentos quanto como registo de uma atividade cinestésica.

A maioria das crianças nesta fase aborda as garatujas com grande entusiasmo, pois é parte natural do desenvolvimento completo das crianças, a qual reflete a sua evolução fisiológica e psicológica, a coordenação entre o seu desenvolvimento visual e motor representa uma conquista muito importante. A fruição dessa nova descoberta estimula a criança a variar os seus movimentos. Agora, as linhas podem ser repetidas, como na Figura 10 e quase sempre traçadas com grande vigor, assim as garatujas começam a ser controladas. Essas linhas podem ser feitas horizontalmente, verticalmente ou descrevendo círculos (Figura 11).

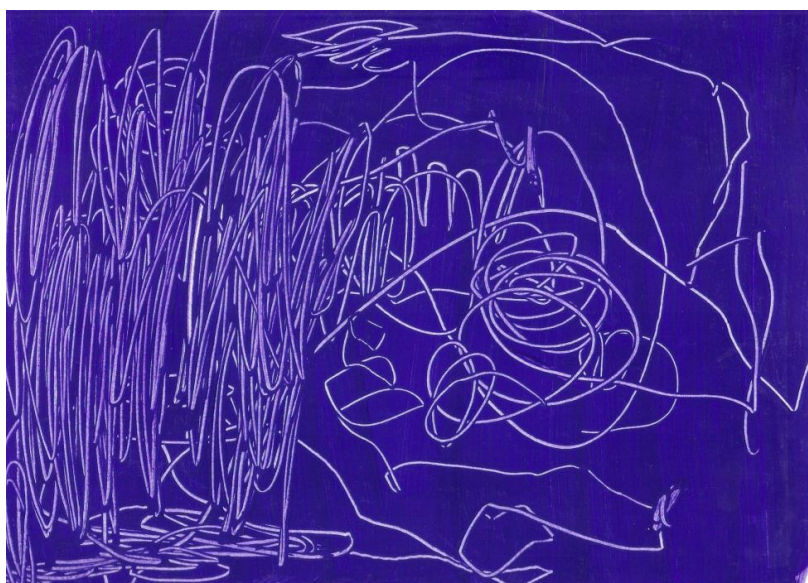


Figura 10 – Garatuja controlada. Fonte: (B2, 2012)

Esta nova etapa é de grande importância no desenvolvimento das crianças. Representa o ponto em que elas começam a dar nome às garatujas. Esta atribuição de nomes tem um grande significado, pois indica uma transformação no pensamento da criança. Antes desta fase, ela estava satisfeita com os movimentos, mas, agora, passou a ligar esses movimentos com o mundo à sua volta. Transferiu-se do pensamento cinestésico para o pensamento imaginativo.

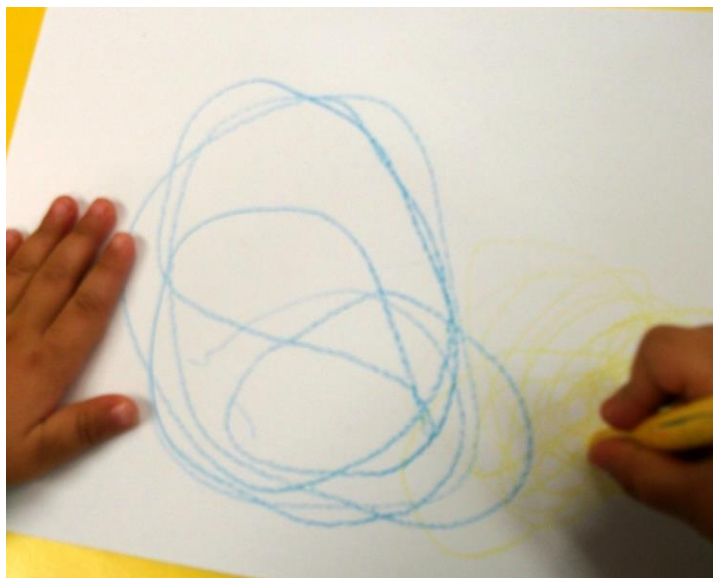


Figura 11 – A criança atribuiu nome à sua garatuja: “Pequeno Azul e pequeno Amarelo”. Fonte: (A4, 2012)

Desta forma, desfrutará do puro movimento físico e, se receber um novo instrumento de trabalho, passará tempo a experimentá-lo, descobrindo novas possibilidades, acompanhadas já, por vezes, de uma descrição verbal do que está a acontecer no papel, comunicando com o seu “eu”.

É nesta fase que se define a lateralização, ao pintar e ao desenhar predominantemente com uma das mãos (a direita ou a esquerda).

À medida que a mão adquire o controlo dos movimentos, o gesto torna-se mais lento e mais dominado. A criança faz grafismos mais controlados, mais minuciosos e intencionais, passando a movimentar os dedos das mãos.

A amplitude do traço, a força, a maior ou menor expansão vital e a carga temperamental devem ser observadas nestas garatujas como expressão gráfica de uma personalidade em formação.

Para Arno Stern (1974), “o rabisco é a criação gráfica e o aglomerado a plástica, sendo o seu conjunto a base da arte prefigurativa” (p. 33). Ainda a referir que se podem observar, já nesta fase, as potencialidades expressivas da personalidade infantil, uma vez que a criança pinta com uma gestualidade intencional, manifesta sim, uma grande riqueza e variedade do seu próprio estilo, seja este violento ou débil, agitado ou calmo, expansivo ou retraído;

NA HISTÓRIA DA ARTE

O “Abstraccionismo Gestual” (Gonçalves, 1991, p.47)

De acordo com Gonçalves (1991), também o pintor moderno faz garatujas, “ao inscrever o movimento impulsivo do seu gesto numa ampla superfície. (...) Há um sentido de estruturação da linguagem gestual, em função do espaço, que não pode existir ainda na criança mais pequena, apenas motivada pelo prazer de riscar e pintar.” (Figuras 12, 13, 14 e 15).

Acrescenta ainda que “ ao recuperar esse prazer de riscar e pintar, o artista moderno não só põe em causa rígidos sistemas normativos de formação académica, como resolve voltar às origens, recomeçando tudo, com uma nova intencionalidade estética.” (p. 47)



Figura da esquerda (Figura 12) – Exemplo de garatuja. Fonte: (A11, 2012)

Figura da direita (Figura 13) – Obra do artista Hartung. Fonte: (Gonçalves, 1991, p. 47)



Figura da esquerda (Figura 14) – Exemplo de garatuja. Fonte: (A3,2012)

Figura da direita (Figura 15) – Obra do artista Lataster. Fonte: (Gonçalves, 1991,p. 47)

5.1. Fase Pré-figurativa

Começamos por analisar a fase pré-figurativa que começa aproximadamente entre os três e os quatro anos, em que incidimos o público - alvo do referido projeto. Desta forma, este projeto centra a sua atenção até à idade pré-escolar (cinco/seis anos).

Neste mesmo sentido podemos exaltar alguns autores que estudaram esta matéria em particular, a título de exemplo: Stern, Arnheim, Lowenfeld & Brittain, Eurico Gonçalves e Dalila D'Alte Rodrigues.

Entre os 3-4 anos, na fase **Pré-figurativa**, a criança associa a forma arredondada - que “círculo primordial- a segmentos de reta, para representar pessoas, animais e objetos. São bolas e traços soltos”. (Rodrigues, p. 24)

Do emaranhado de linhas curvas e espiraladas da fase anterior (garatuja) surge a forma arredondada ou alongada, a primeira forma esquemática a partir da qual a criança vai elaborar vocabulário figurativo, começando por representações simbólicas ou subjetivas, cuja interpretação só a criança conhece. (Gonçalves, 1991, p.7)

Para Read (1986, p.148), “dos rabiscos amorfos da criança emergem primeiro certas formas básicas- o círculo, a cruz em pé, a cruz diagonal, o retângulo, etc”. (Figura 16)



Figura 16– Representação de :“círculo primordial e cruz”. Fonte:

O “círculo primordial”, na qual o designa Arnheim (1997, p. 164) e a “cruz são os elementos mais fáceis de fazer que “associados, evocam a forma antropomórfica do girino ou cabeçudo, que a criança adota numa fase posterior da sua evolução gráfica”. (Rodrigues, p. 24)

Segundo Derdyk: “nos rabiscos intermináveis, aos poucos, os gestos vão naturalmente se arredondando. Surgem espirais e caracóis que nascem de dentro para fora, de fora para dentro. Há ensaios de toda ordem até o aparecimento do primeiro círculo fechado” (1989, p.88). Estes círculos são considerados a base para a elaboração da “Figura-girino”, a qual se trata das primeiras formas perceptíveis de tentativas de representação do corpo humano. Esta figura é citada por alguns autores como ocorrente por volta dos 3 anos e meio, assim como revelam pesquisas de Philippe Greig (2004):

A “figura-girino”, em torno dos três anos e meio, constitui o desfecho de todo esse período de figuração. A criança adquire o “duplo controle” do ponto de partida e do ponto de chegada preciso de seus traços, marcado pela realização do “círculo”, em média aos 3 anos, e do quadrado- mais complexo- em média aos quatro anos (p.11).

Segundo Gonçalves (1976), ao representar a figura humana ou animal com a forma de “girino ou cabeçudo” (p.20), a criança de 4/5 anos ainda não distingue a cabeça do tronco. Assim, são necessários “quatro segmentos, que representam os membros, ligam-se diretamente a um círculo, que não representa apenas a cabeça, mas a cabeça e o tronco, dentro do qual são desenhados os olhos, o nariz e a boca (Figura 17).

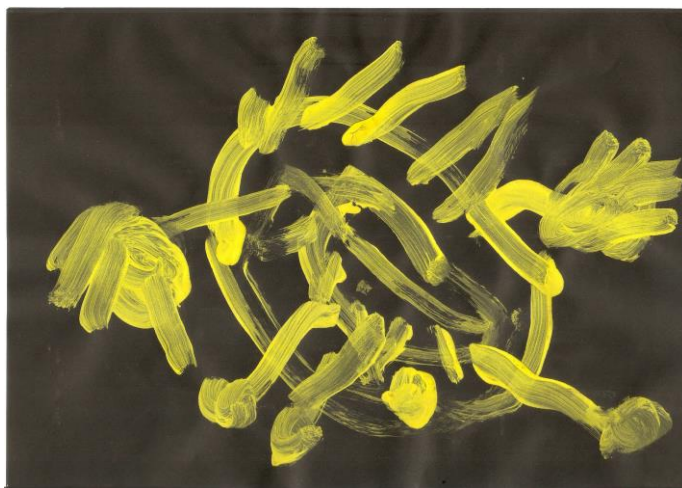


Figura 17 – O “girino” ou “cabeçudo”. Fonte: (A11, 2012)

Arnheim (1997, pp.187-188) considera errônea a designação “girino” pois acredita que se “examinarmos o processo de desenvolvimento [do desenho] descobriremos [...] que nestes desenhos o tronco realmente não é omitido.”.

Neste sentido, para este autor, no desenho infantil existem dois tipos de círculo:

- Círculo funciona como representação que não diferencia a cabeça do tronco, portanto a criança é inteiramente coerente ligando a ele pernas e braços. (Figura 17)

- Círculo limita a ser uma cabeça; duas linhas paralelas verticais constituem uma representação que não diferencia o tronco as pernas, os braços se ligam onde costumam se ligar- às verticais, assim as duas linhas verticais são contornos (tronco) e linhas objeto (pernas) ao mesmo tempo. (Figura 18)

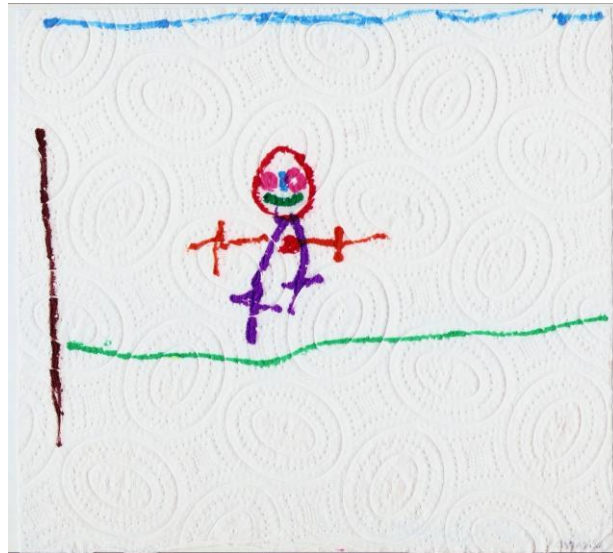


Figura 18 – Exemplo do segundo círculo de Arnheim. Fonte: (B 16, 2012)

NA HISTÓRIA DA ARTE

O “Círculo primordial” e a cruz são arquétipos que surgem frequentemente em muitas obras de arte moderna, abstratas e neofigurativas, tal como o exemplo da figura 19.



Figura 19 – António Tàpiès: Cruz e círculo s/papel de jornal, 1980. Fonte: (Rodrigues 2002, p.26.)

Miró reproduziu diversos autorretratos, assim como o da figura seguinte, uma pintura intencional onde é representativo o “girino” ou “cabeçudo”. (Figura 20)



Figura 20 – Miró: Auto-retrato, 1937-1960. Fonte: (Rodrigues, 2002, p.74)

Karel Appel, assume uma nova-figuração de cor intensa, que lembra a pintura infantil de “girinos” ou “cabeçudos”. (Figura 21)



Figura 21 – Karel Appel: Crianças na fase das perguntas, 1948. Fonte: (Rodrigues, 2016, p. 53)

Pelo seu conteúdo narrativo, a expressão gráfica é frequentemente completa pela expressão verbal, na idade em que a criança gosta de ouvir histórias. Estas histórias vão enriquecer o seu imaginário e aquisição de valores morais.

É frequente a criança falar enquanto desenha, pelo que o educador deve estar atento ao que ela diz, registando-o à margem, “de modo a não perturbar a visão global da imagem gráfica” (Gonçalves, 1999, p. 8).



Figura 22 – “Um urso”. Fonte: (A12,2012)

A título de exemplo, a criança A12 (Figura 22) narrou no seu processo de criação da forma animal: “É um urso. Vou desenhar o focinho. Duas orelhas uma maior que a outra. Esta é a mãe dela e esta a filha desta (apontando para ambas as orelhas). Agora os pés e as pernas. Não desenho os dedos. Porque os ursos não têm dedos”.

Segundo a teoria de Marthe Berson, autora do livro *Du gribou au dessin*, de 1960, afirma que para a criança “existe uma espécie de magia em poder alinhar signos, ligá-los entre si e estão muito conscientes do que querem dizer e comunicar alguma coisa” (Berson, 1960, p.12 apud Mèredieu, 1999, p.11). Berson (p.55-56) divide três estádios do rabisco:

1-*Estádio vegetativo motor*: por volta dos doze meses, aparece o tipo de traçado próprio da criança, traçado esse mais ou menos arredondado, conexo ou alongado. O lápis não sai da folha formando turbilhões elípticos que partem do centro (Figura 23) o que corresponde a uma simples excitação motora.

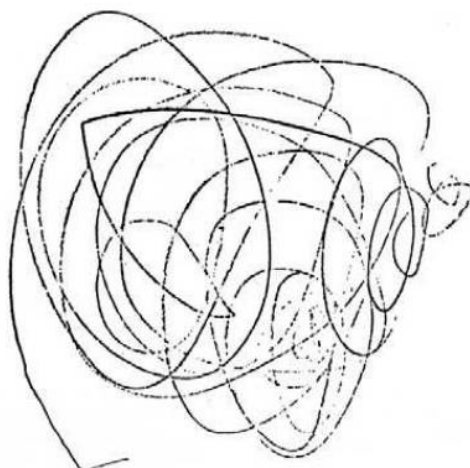


Figura 23 – Traçado circular. Criança de vinte meses. Fonte: Mèredieu, 1999, p.26)

2- *Estágio representativo*: entre dois e três anos, caracteriza-se essencialmente pelo aparecimento de formas isoladas (Figura 24), que aparecem pelo levantamento do lápis. A criança passa do traço descontínuo, em um ritmo mais lento, tentando por vezes fazer comentários verbais do desenho.

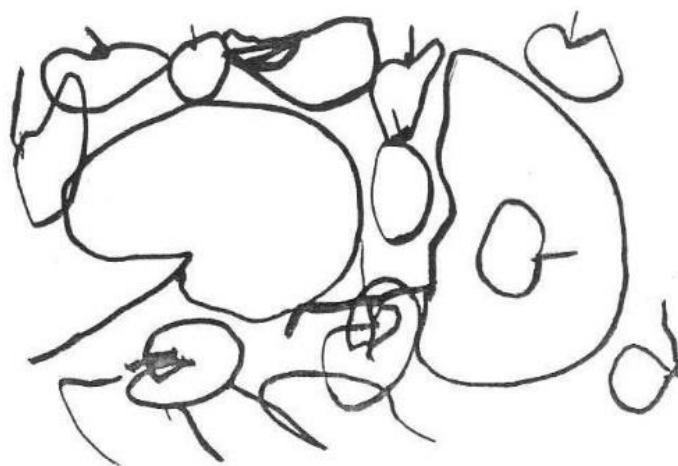


Figura 24 – Aparecimento de formas isoladas. Fonte: Mèredieu, 1999, p.27)

3- *Estágio comunicativo*: começa entre os três e os quatro anos, traduz-se por uma vontade de escrever e de comunicar-se com os outros, onde a tentativa de imitação do adulto se mostra mais. Traçando em forma de dentes de serra (Figura 25) parece tentar reproduzir a letra dos adultos, buscando escrever e comunicar-se através dela.

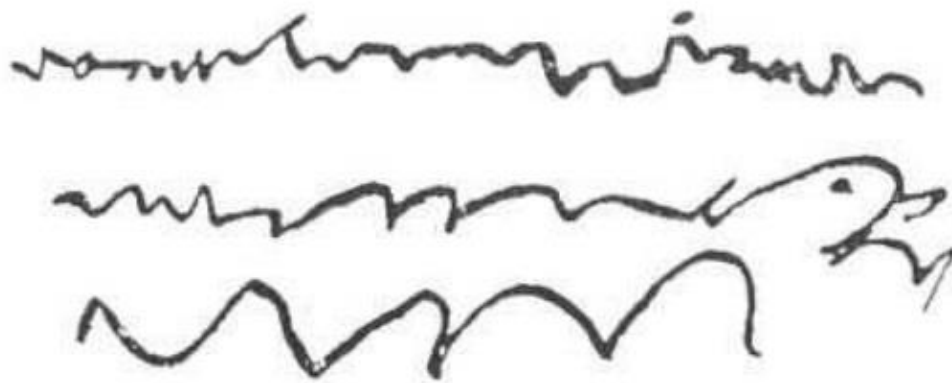


Figura 25 – Traçado em forma de dentes de serra. Fonte: Mèredieu, 1999, p.28)

Também Gonçalves (1976, p.20) concorda que nesta fase, “a criança imita a escrita do adulto, fazendo traçados horizontais e paralelos, oscilantes e em ziguezague, da esquerda para a direita”, e de cima para baixo, iniciando assim numa pré-escrita. Com isto, a criança quer transmitir algo, lendo ela própria o que escreveu ou pedindo às pessoas mais próximas que o leiam. (Figuras 26 e 27)

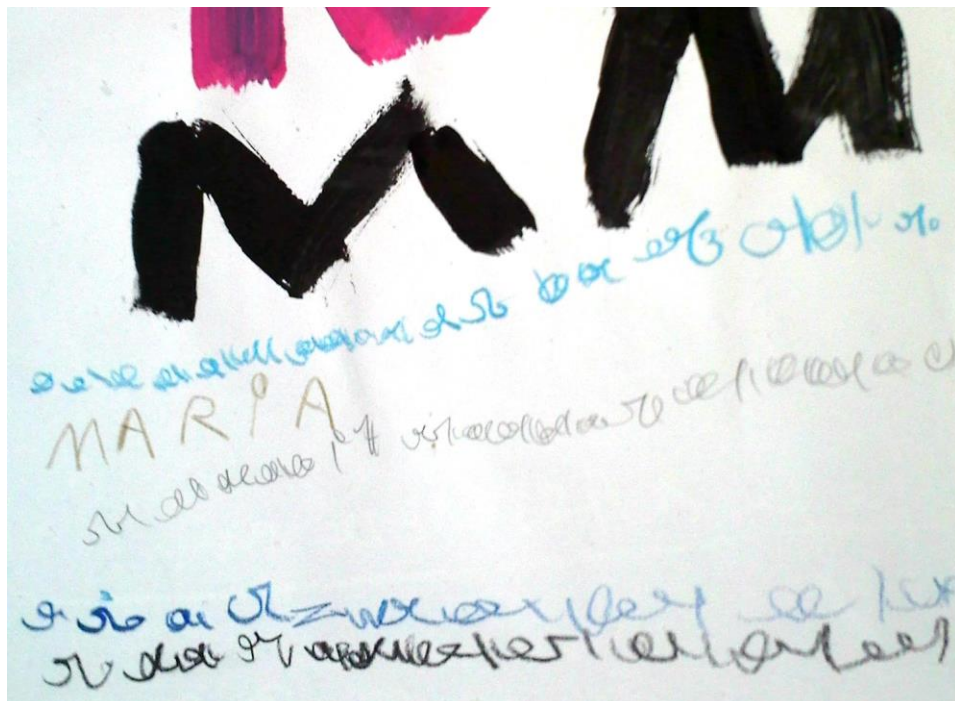


Figura 26 – Pré-escrita: uma carta. Fonte: (B11, 2012)

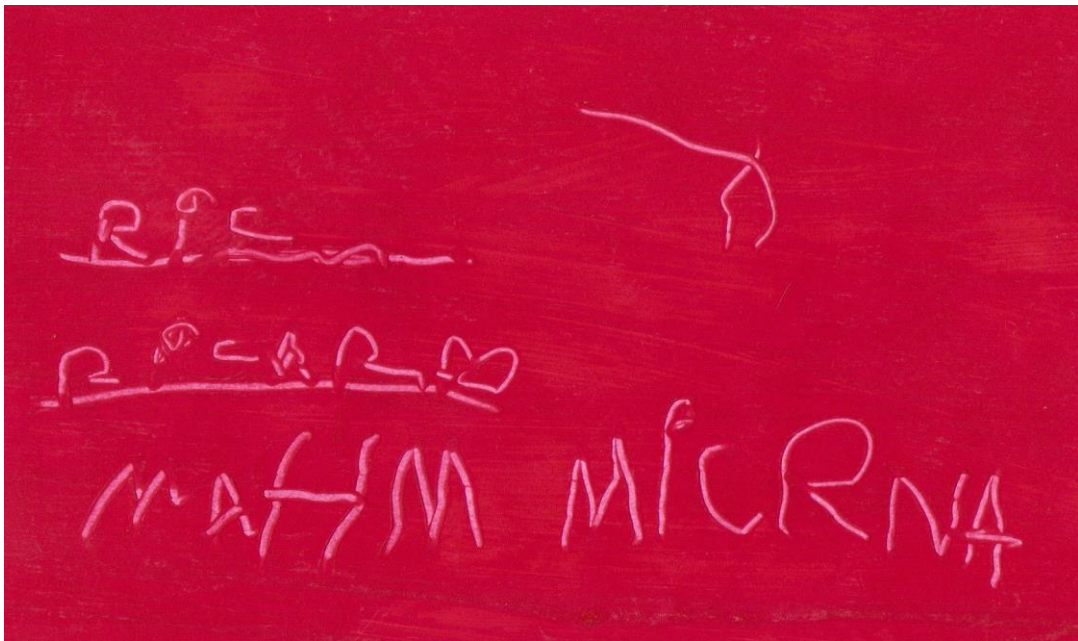


Figura 27 – Outro exemplo de pré-escrita. Fonte: (B16, 2012)

A escrita exerce um enorme fascínio sobre a criança, por fazer parte do universo do adulto. Estes exemplos, são os primeiros registos que surgem da tentativa de reprodução da escrita. Contudo, quando ela entra para a escola, a escrita subjuga o desenho, fazendo com que a realização gráfica desta passe para um plano secundário.

Na evolução gráfica da criança, só mais tarde, aos 5/6 anos, quando surgem outras formas diferenciadas como os triângulos, quadrados e retângulos, e é desta forma que o círculo passa a representar a rotundidade.

Na figura 28, o desenho da figura humana da criança começa a se mostrar mais completo: cabeça, tronco e membros e sexo “com um ponto ou um pequeno traço entre as pernas” (Gonçalves, 1976, p.23).



Figura 28 – Um autorretrato. Fonte: (B7, 2012)

A figura 29 começa a ser formada por 4 segmentos retilíneos, a formarem os membros; o tronco como exemplo a figura 29. B7 desenhou esta figura e afirmou: “Eu, sou um jogador da bola”. Esta criança já assinala o pescoço, entre a cabeça e o tronco, em especial atenção para a representação do sol, das nuvens, pássaros, montanhas com neve e o mar.



Figura 29 – Desenho revelando 4 segmentos retilíneos. Fonte: (B7, 2012)

5.2. A fase figurativa e suas características

Arno Stern, Dalila D’Alte Rodrigues e Eurico Gonçalves partilham da designação “fase figurativa” como manifestação gráfica da criança.

O desenho da criança é essencialmente ideográfico, e daqui advém associarem-se outras características como a transparência, a humanização e a perspectiva afetiva. Assim, ele proporciona-nos conhecer o grau de conhecimentos das crianças e entender o seu relacionamento com mundo.

Para Rideau (1977), “Todas as crianças começam por desenhar espontaneamente. Desenharam-se a si e ao mundo que conhecem.” (p.147)

Assim, a criança revela-se através do que se faz, pelo que os seus desenhos, pinturas e objetos devem ser observados com seriedade.

Desta forma, segundo em valores e leis particulares, características próprias, segundo as fases da sua evolução. O desenho infantil adquire características muito próprias, as que apresentamos em seguida.

5.2.1. Ideografismo ou a representação gráfica

O desenho infantil é essencialmente ideográfico, ou que para Luquet chama o “**realismo intelectual**” e Arheim “**conceito visual**”.

Luquet chama o Realismo Intelectual/Ideografismo em que os desenhos são mais lógicos que visuais.

Rudolf Arnheim (1997) compreendeu que a criança, ao desenhar, elabora um modo específico de registrar objetos e formular pensamentos. O desenho infantil é por ele concebido como um esquema de representação gráfica bidimensional das formas visuais cuja gênese busca “conceitos visuais” sejam traduzidos em “conceitos representativos” (p.155-161).

Para Dalila Rodrigues e Eurico Gonçalves, na pintura das crianças, a ideia e a imagem coincidem. O **ideografismo** representa muito mais o que sabe do que aquilo que se vê, consiste em “designar ideias ou o que se sabe das coisas” (Gonçalves, 1991, p.43), reduzindo as formas a esquemas figurativos que sintetizam ideias ou noções adquiridas – ideia de homem, ideia de casa, a ideia de árvore, entre outros (Rodrigues, 2002). Esses mesmos esquemas são representados por imagens ou símbolos através de linhas simples ou duplas. (Figura 30)

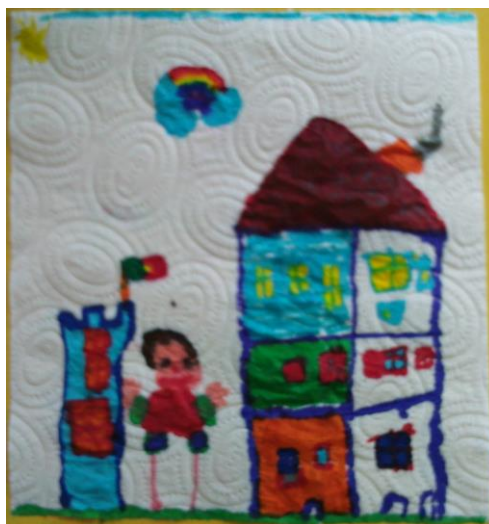


Figura 30 – Representações ideográficas. Fonte: (C8, 2012)

O ideografismo proporciona ao educador uma informação sobre o grau de conhecimentos da criança e um entendimento da sua relação afetiva e cognitiva com o mundo. Para Stern (1974), "pode-se dizer que ela povoa o seu universo imaginário de objetos colhidos na natureza, mas transpostos à sua escala e necessidades. (...) Na sua obra a criança exprime o que não pode verbalizar." (pp.30-31).

O ideografismo é uma característica central a que se associam outras características como a transparência, a perspectiva afetiva e a humanização.

5.2.2. Rebatimento, transparência ou visão raio X. A planificação.

Rodrigues (2002, p.50) denomina **rebatimento** ao processo "aplicado sobretudo ao que poderíamos chamar os suportes dos objetos (pés de animais, figura humana ou de móveis, rodas de viaturas), e que consiste em rebatê-los de cada lado do corpo como se lhe estivessem unidos por um eixo, à volta do qual se poderia fazê-los girar" (Figura 31)



Figura 31 – Exemplos de pés rebatidos para cada lado do corpo. Fonte: (B20, 2012)

Para Eurico Gonçalves (1976), o **rebatimento** é um dos mecanismos mais típicos da expressão gráfica infantil, onde “exprime uma sensação corporal do espaço”, representando “as suas figuras esquemáticas deitadas ou rebatidas no plano do papel”, como se estivessem munidos de um eixo, “como se a própria criança estivesse no meio delas” (p.43). Este mecanismo acontece por ainda não ter noção da verticalidade.

De acordo com Gonçalves (1999):

As suas figuras esquemáticas são representadas de frente ou de perfil e rebatidas no plano, para que haja uma identificação inequívoca entre a ideia e a imagem mais característica. Assim: os animais, os automóveis, os comboios e as bicicletas são geralmente representados de perfil; a figura humana é frequentemente representada de frente; [...] na cara, por vezes o nariz é representado de lado e os olhos de frente. (p. 42) (exemplos: figuras 32 a 34)



Figura 32 – Uma ave (em perfil, rebatida no plano). Fonte: (C11, 2012)

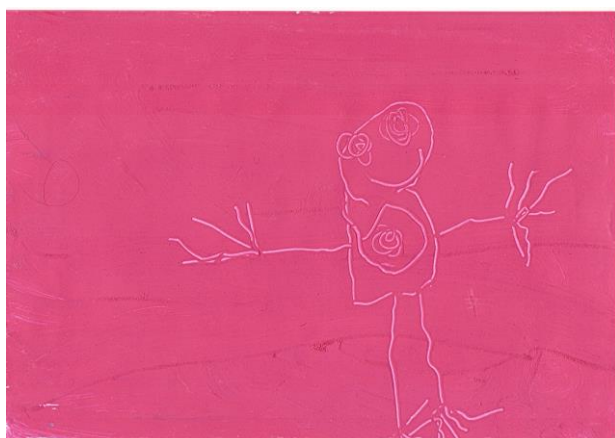


Figura 33



Figura 34

Figuras 33 e 34 – Figuras humanas representadas de frente e rebatidas no plano. Fonte: (B5 e B14, 2012)

Na transparência, a criança evidencia “os elementos invisíveis” de um objeto, que “muito naturalmente se pode chamar transparência” representando esses mesmos elementos “como se aqueles que os ocultam, tornados transparentes, permitissem vê-los” (p.166-167).

Assim, ela mistura diversos pontos de vista (perspetivas), ou seja pretende, reproduzir o objeto não só o que se pode ver, mas tudo o que ali existe, isto é, dar a cada um dos elementos uma forma.

Para Dalila Rodrigues e Eurico Gonçalves, a transparência também é um elemento característico do desenho/pintura infantil.

Segundo Rodrigues (2002, p.78), ao recorrer a processos simples, como a transparência, planificação ou o rebatimento, o desenho infantil antecede o desenho de engenheiros e arquitetos, que recorrem aos mesmos processos para representar os interiores das casas e outras construções rebatidas no plano.

Podemos considerar que a criança utiliza a transparência numa perspetiva lógica, por não encontrar outra maneira de representar, por exemplo, um interior visto por fora. (p. 78).

Gonçalves (1976) refere que “por exemplo, ela representa a ideia que faz da casa. Consequentemente, representa, amiúde, o que se passa dentro da casa, como se as paredes fossem transparentes”. (p.40)

Em concordância, Viktor Lowenfeld (1903-1960), Arno Stern (n.1924) e M. Day, & A.Hurwitz, (2012, p. 59) referem que a transparência também é uma das características dominantes do desenho infantil, a que estes chamam *visão de raio X*.

Esta terminologia pretende apenas significar que a representação infantil é ideográfica e que consiste não propriamente em ver, no sentido realista do termo, “através dos corpos opacos”, mas sim em mostrar o que está dentro dos corpos, numa perspetiva afetiva, como acontece, por exemplo, na pintura surrealista e onírica de Marc Chagall.

Na Figura 35, está apresentado o interior da barriga de um animal grávido.



Figura 35 – Marc Chagall: *The Cattle Dealer* 1912. Fonte: (Gonçalves, 1991,

Tal como Chagall, a criança ao representar numa perspetiva lógica o que se passa dentro de uma casa, por exemplo, como se as paredes fossem transparentes, não representa o que não se vê, mas sabe que existe, como é o exemplo das ilustrações de Saint-Exupéry, na sua obra *O Príncipezinho* (Figuras 36 e 37)

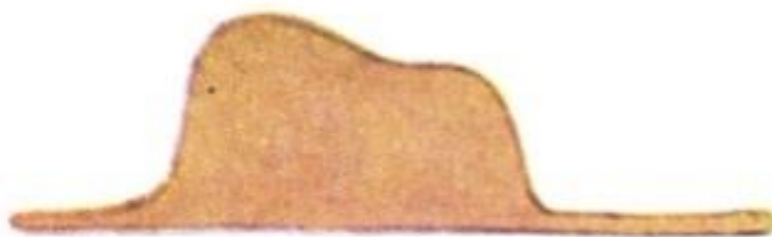


Figura 36

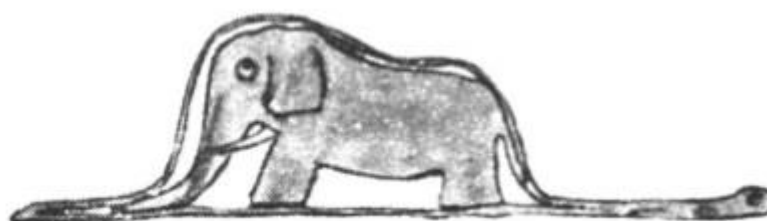


Figura 37

Figuras 36 e 37 – A transparência para a representação do elefante dentro da jiboia. Fonte: Saint-Exupéry (1943, pp. 7-8)

Segundo Luquet (1969, p.171, apud. Rodrigues, 2002, p. 78), este processo simples denomina-se **planificação**, que “consiste em representar os objetos em projeção no plano, como se fossem visto em linha reta”.

Arnheim, (1980, p.156-159), o facto de o desenho infantil ser compreendido como planificação dos objetos e como uma representação gráfica relacionada às formas básicas e estruturais dessa planificação, parece essencial à ideia de desenho em si mesma e, também, à ideia de que este desenho contém, esquematiza, uma generalidade configuracional do objeto. O desenho infantil evoca os objetos como um esquema geral de uma categoria.

Para Piaget (Rodrigues, 2002, p.78) é uma “**representação topológica**”, pois estes processos têm “finalidade dar ao objeto a mais fiel e completa representação. Há uma intenção realista, enquanto representação, e um sentido sintético na forma como são representados os pormenores”. Acrescenta ainda que “há uma representação do espaço, que negligência as relações euclidianas (proporções, distâncias, relações, projectivas)”.

5.2.3. Espaço topológico ou espaço corporal.

A criança começa por representar figuras que parecem flutuar no espaço, de uma forma arbitrária, desvinculadas umas às outras. Posteriormente adquire a noção de vertical/horizontal, oscilando entre a organização própria do **espaço topológico** ou espaço cenográfico. Se outrora os elementos se articulam uns em função dos outros, rebatidos no plano, a noção de verticalidade/horizontalidade reporta-se à representação objetiva do mundo exterior.

Na representação da cidade (Figura 38), as casas rebatidas ao lado dos caminhos, onde circulam automóveis.

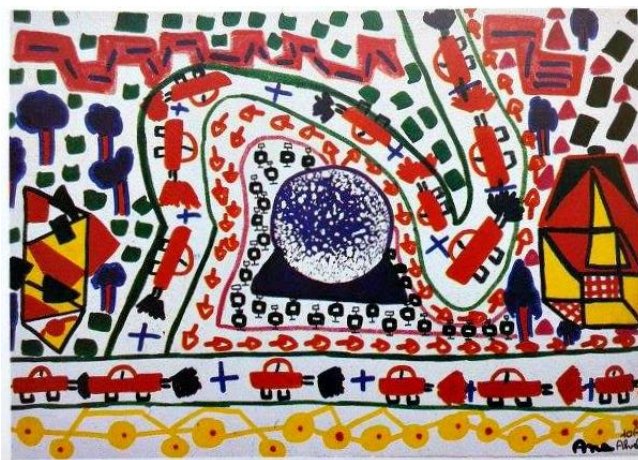


Figura 38 – Representação topológica de uma cidade. Fonte: (Gonçalves, 1991, p. 62)

Lowenfeld & Brittain (1977) denominam **espaço corporal**, pois as imagens gráficas nesta fase, mantêm estreita relação com o corpo. A ligação que se faz não é entre os elementos desenhados, mas entre estes e a criança, podendo existir apenas a intenção de descrever os elementos.

5.2.4. Humanização ou Animismo

Outra característica dominante na expressão gráfica e plástica da criança é a chamada “humanização” (Gonçalves, 1991, p.56 e Rodrigues, 2002, p. 86).

Para estes autores, “o mundo anímico da criança projeta-se nos seus desenhos e pinturas, deste modo, humaniza tudo, nomeadamente o sol (Figura 39), a casa, a árvore e os animais” (Gonçalves, 1991), pois para ela não há objetos inanimados, atribuindo vida a tudo.



Figura 39– Humanização: O sol da lua, criança de 5 anos. Fonte: (Rodrigues, 2002, p.86)

Assim, os objetos inanimados não entram na sua vivência e como tal quando os projeta nos seus desenhos e pinturas humaniza-os, com olhos, boca, nariz.

Assim, o pensamento fundamenta-se na lógica na arte primitiva chamada “animismo”, sendo a crença da criança de que tudo na natureza é dotado de vida e orientação, do mesmo modo que ela “por exemplo, o sol a acompanha para cuidar dela, o vento sopra para mantê-la refrescada” (Pulaski, 1986, p.219)

A humanização é uma característica de muitas obras de arte moderna e na Nova-Figuração, narrativa de Paula Rego.

Na arte moderna, em *Terra lavrada*, de Miró, “há uma humanização da árvore, com um olho e uma orelha humana. Esta pintura surrealista conjuga elementos figurativos, identificáveis (o cavalo, o boi, o caracol e outros animais da terra) e elementos abstratos, imaginários”. (Gonçalves, 1991,p. 57)



Figura 40 – Miró: Terra lavrada, 1923-1924. Fonte: (Gonçalves, 1991, p.57)

Na Nova- Figuração, narrativa de Paula Rego, “onde existe uma evidente humanização dos animais, personagens de fábulas e contos populares, que contracenam com seres humanos” (Goncalves, 1991, p. 57). (Figura 41)



Figura 41 – Humanização do animal. Paula Rego: N.1935, 1986. Fonte: (Rodrigues, 2012, p.89)

5.2.5. Perspetiva Afetiva

Ainda outro importante aspeto no que concerne à expressão infantil é a «perspetiva afetiva». Arno Stern (s/d, p. 19) refere que, no desenho infantil, os elementos “não são representados segundo uma escala de valores realista e não tem medida uniforme (...). As personagens têm um tamanho e um lugar que determinam a sua posição, segundo uma «perspetiva afetiva»”.

Segundo Dalila D’Alte Rodrigues (2002), a perspetiva afetiva encontra-se presente na fase figurativa do desenho infantil, onde “a criança visa aumentar o tamanho de um elemento do desenho conforme a afetividade que esta tem perante um objeto ou pessoa.” (p.82)

(...) Determinadas figuras são representadas em tamanho maior que outras, desrespeitando, por assim dizer, uma escala de valores dita realista. A criança representa em tamanho maior as pessoas com quem tem maior relação afetiva. Gonçalves (1991, p.10)

O motivo principal ocupa frequentemente o primeiro plano, no centro, numa escala intencionalmente desproporcionada (Rodrigues, 2002, p.82), como demonstra a Figura 42.



Figura 42 – Perspetiva afetiva. Fonte: (B4, 2012)

Para Eurico Gonçalves (1976), o tamanho das figuras e o lugar que ocupam na folha de papel são determinados por esta característica, conotando-a também por “sentido de desproporção” (p.39). Neste “sentido de desproporção” ou “perspetiva afetiva” concerne todo o simbolismo das figuras criadas pela imaginação e mundo plástico da criança, remetendo os atributos e qualificações que a criança transporta para o desenho.

Este aspeto ideográfico do desenho infantil também se verifica em muitas pinturas modernas como por exemplo do artista Henri Rousseau, que “representa uma criança em tamanho muito grande, comparada com as árvores, que parecem arbustos. (Figura 43)



Figura 43 – Henri Rousseau: Para festejar o bebé, 1903. Fonte: (Rodrigues, 2012, p.83)

5.3. Da simbologia da cor à cor natural

Para Luquet (1969), na sua obra “O desenho infantil”, o interesse que a criança dá à cor ou colorido, é assumido por dois papéis diferentes, um puramente decorativo ou ornamental e um outro mais realista.

Num carácter puramente decorativo ou ornamental, o colorido não assume uma “relação com o objeto representado” (p.107), podendo-se dizer que, “usando uma expressão infantil, que o colorido é «para fazer bonito» (p.108).

Acrescentando ainda que assume uma razão de ser para ser decorativa: “quando a cor não tem mais que um carácter accidental do objeto representado, quer dizer, quando poderia ser de uma cor diferente; é o caso particular dos trajes”. (p.110)

Pelo contrário, é realista quando “a cor é essencial ao objeto. Isto acontece na representação de objetos claramente individualizados que na realidade são cores em questão, quer sempre, quer no momento preciso visado no desenho”. (p.110)

Dado o lugar preponderante que o realismo tem no desenho infantil, no que diz respeito às linhas, isto é, à expressão vigorosa das formas, é muito

natural que ele se encontre no colorido e este, a par do seu papel decorativo, venha também um papel realista. (p.110)

Outro aspeto importante a ser divulgado reside no facto que não se tratando de desenhos de objetos individualizados, semelhantes a retratos, mas de:

Imagens genéricas, o colorido é uma característica essencial do género assim como da forma, quando os objetos desse género têm regularmente o mesmo colorido. Nesse caso, o colorido do desenho é geralmente realista, com uma exceção importante, a dos animais, cuja representação manifesta uma predileção decidida pelo colorido decorativo. (p. 112-113)

Rodrigues (2002), defende como Luquet, que a cor tem um “sentido decorativo”, e esta assume “um papel expressivo [...] nas composições cromáticas da criança” (p.48) (Figura 44).



Figura 44 – O sentido decorativo. Fonte: (B14, 2012).

O simbolismo da cor anda entre o convencional e o subjetivo. Segundo Rodrigues (2002), tanto serve para identificar as coisas pelo seu nome – céu azul, relva verde, sol amarelo – como para exprimir sensações e estados emocionais – tristeza em tons sombrios, alegria em cores vivas, calma em tons suaves, a exaltação em cores fortes e agressivas.

A criança muitas vezes sobrepõe ao motivo a cor, fascinada por ela, realçando deste modo a sua expressividade “nem sempre a criança respeita a cor natural, podendo pintar um cão verde ou um burro azul, como faz Chagall” (Figura 45) (Rodrigues, 2002, p. 43). Utiliza, frequentemente, para o efeito a cor tímbrica.

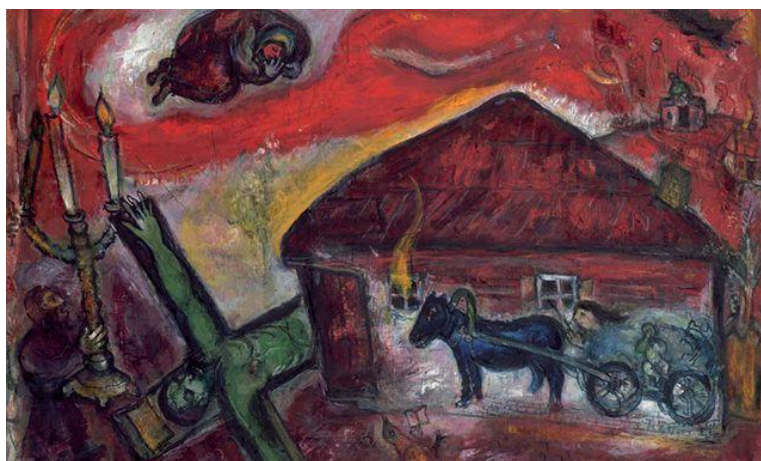


Figura 45 – Marc Chagall: *Obsession*, 1943.

Fonte: (<http://br.blouinartinfo.com/news/story/881168/retrospectiva-de-paris-repensa-chagall-com-trabalhos-feitos>)

Há que compreender que para a criança “...raramente existe uma relação entre a cor escolhida, para pintar um objeto, e o objeto representado. Um homem pode ser vermelho, azul, verde ou amarelo...” (Lowenfeld & Brittain, 1970, p.147).

Em suma, cada criança segue a sua linha evolutiva e esta evolução só é válida para ela própria, sendo que se torna necessário e de extrema importância respeitar o ritmo de cada uma na sua exploração e evolução.

Segundo AU2:

Depois já consegue fazer a figura humana completa e aos poucos a árvore tem um tronco castanho e uma copa verde, (...) desenham com as cores reais. Já conseguem associar a cor à imagem.” (UR075)

O instinto da cor

Sobre este assunto, Gonçalves (1991) refere que quando “motivada pelo prazer de mexer em tintas líquidas e viscosas, a criança começa por pintar com os dedos, antes de utilizar o pincel. Pinta aglomerados de cores.” (p. 50)

Nesta linha de pensamento acrescenta que “o seu instinto da pintura opta por cores fortes e contrastes de cores, não delimitadas por contornos rigorosos. (Figura 46) Efetivamente, os contornos muito estruturados perturbam o poder contagiante da cor.” (p.50)



Figura 46 – Simbolismo da cor. Fonte: (C1, 2012)

NA HISTÓRIA DE ARTE

A cor Fauve

Também os pintores expressionistas e os *fauves* fizeram, desde o início do século, “o mesmo tipo de opção cromática, em favor de uma expressividade direta e anímica” (Gonçalves, 1991, p.51), chegando, ao pós-guerra, ao informalismo.

Em Karel Appel (Figura 47), evidencia-se “o gestualismo no arrastamento da matéria pigmentosa, e o antropomorfismo improvisado”. (Gonçalves, 1991, p.51)



Figura 47 – Obra de Karel Appel. Fonte: (<http://www.sentio.it/2011/09/30/mercato-dellarte-bolla-speculativa-o-rifugio-per-gli-investitori/>)

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2.1. Problemática e nascimento do projeto

Este projeto procura sustentar a ideia que a Arte, trazidas pelo meu projeto em contexto artes plásticas na Educação Pré-Escolar, pode ser uma mais-valia no processo educativo e artístico, como meio de exploração do grafismo e da linguagem artística individuais. Sendo um trabalho de índole qualitativa, os objetivos propostos foram: associar a arte à educação, compreender a evolução gráfica e expressiva e o seu processo criativo, delinear e estudar a morfologia do desenho infantil, comparar o universo infantil com o das Artes, incentivar o contato com os artistas, o uso de processos de criação e experimentação plástica, analisar os pareceres das educadoras e auxiliares, descrever as etapas do projeto e perspetivar a continuidade deste tipo de projetos.

Verificou-se que na atualidade, em Portugal, a Arte na educação tem vindo a ter uma presença mais constante que a de alguns anos atrás.

Depois de uma pesquisa de locais para o desenvolvimento do projeto, o escolhido foi uma escola. Esta escola reunia condições bastante aceitáveis para a sua prática: a equipa de qualidade e o número de crianças justificável, espaços físicos excelentes, bem como usufruía de um conjunto de jardins e natureza magníficos, cheios de inspiração e criatividade.

Foi feita uma primeira abordagem à coordenadora pedagógica, seguidamente às educadoras e auxiliares. A partir desse ponto, agrupámos os objetivos do projeto, fases a realizar e atividades a desenvolver ao longo das sessões. Por último decidiram-se estratégias e técnicas de recolha de dados.

2.2. Metodologia de ensino da educação artística

A metodologia de ensino de educação artística aplicada neste relatório está na continuidade da metodologia de Dalila D'Alte Rodrigues, em contexto CAI (Centro Artístico Infantil, da Fundação Calouste Gulbenkian) apresentado no seu livro *A Infância da Arte, A Arte descobre a Infância* (2002; 2016).

No âmbito da “educação estética e pedagogia da arte” (2016, p.11), Dalila D'Alte Rodrigues vivenciou uma articulação entre: a psicologia, a História de Arte e a produção artística. Sobre este assunto, Natália Pais (in: Dalila D'Alte Rodrigues, 2016, p.11) ressaltou que esta obra “é um testemunho vivo e vivenciado de articulação entre:

1 - Psicologia (evolutiva, perceptiva, cognitiva, afetiva); Pedagogia (divergente e ativa, libertadora e criativa); Arte (modalidades, estilos, autores);

2 - Os espaços de fruição de arte-ver-museu-galeria; os espaços de produção-ateliers (CAM); espaços de aprendizagem-escola (...)” (Rodrigues, 2016, p.11)

Neste enquadramento, e de acordo com a metodologia já enunciada, ao longo do presente Relatório, pretendemos desenvolver um conjunto de técnicas, matérias, materiais e texturas diversificados, através de obras de artistas de reconhecimento internacional e nacional, criteriosamente selecionadas, ilustrando conceitos da História de Arte, numa perspetiva estética e psicopedagógica.

Ao nível internacional os artistas selecionados foram: Paul Klee, Miró e Antoni Tàpies. Por outro lado, a nível nacional: Mário Cesariny, António Sena, Eduardo Batarda, Eurico Gonçalves e Graça Pereira Coutinho.

Assim, procurou-se explorar técnicas e materiais mais direcionados para as faixas etárias do Jardim-de-Infância (3-6 anos), em que as crianças pudessem explorá-los com mais facilidade, aliando os conhecimentos artísticos ao domínio técnico.

2.3. Métodos, técnicas e instrumentos de recolhas de dados

Segundo Pardal & Correia (1995, p.10), o método “consiste, essencialmente, num conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objetivos determinados.” Acrescentam ainda que “corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação *empírica*.”

Para isto, as técnicas são um instrumento de trabalho muito importante na exploração de uma problemática.

A observação, notas de campo, entrevista estruturada, análise de conteúdo, análise documental e fotografias de técnicas, foram as utilizadas para a recolha de dados.

Para Bodgan e Biken (1994, p.149), o termo *dados* refere-se “aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes.”

Segundo os mesmos autores, a análise de dados:

É o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p.205)

O trabalho pretende fazer uma análise qualitativa, que, segundo Bogdan & Biklen (1994), surgiu no final do século XIX, início do século XX, e é composta por cinco características:

- (i) o ambiente natural é a fonte directa dos dados e o investigador é o principal agente na recolha dos mesmos;
- (ii) os dados recolhidos pelo investigador são sobretudo de carácter descritivo;
- (iii) quem emprega metodologias qualitativas interessa-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
- (iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva;
- (v) o maior interesse do investigador é compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. (pp. 47-50)

2.3.1. Estudo por observação e notas de campo

A observação é uma forma de recolha de dados muito restritos em que “(...) os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou testemunho.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.196). O próprio observador, baseado na observação visual, procede directamente à recolha das informações sobre os acontecimentos dos momentos.

O observador tem de se dirigir aos sujeitos interessados, porque “... a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos.” (Afonso, 2005, p.91). Estes, não devem ter conhecimento de que estão a ser observados, para não influenciarem na recolha da informação pretendida.

O observador deve estar atento a alterações comportamentais no contexto da observação visual não se desviando dos objetivos do seu estudo, estruturando directamente todas as informações numa grelha de observação (Anexo 6) elaborada previamente.

Segundo Pardal & Correia (1995), “na observação estruturada, o investigador opera com elementos sistematizados, considerados relevantes para a compreensão do fenómeno em estudo, recorrendo a meios técnicos aperfeiçoados que possibilitem um nível elevado de precisão.” (p. 50)

As grelhas de observação foram um guião, um roteiro delineado com referências a aspetos a observar ou caracteres compreensivos do objeto de estudo, também construído em função de indicadores anteriormente previstos.

Este guião estruturado (Anexo) assumiu-se como um suporte flexível, porque pode abrir espaço a informação pertinente não prevista, tendo por fim utilizando outro meio de observação como as notas de campo. Visto que para gerir a atividade e tomar notas, se tornou mais viável utilizar apontamentos rápidos (notas de campo) mediante os pontos mais importantes da estrutura da grelha, os quais originaram mais tarde os relatos das sessões.

Em estudos de observação participante, todos os apontamentos poderão ser considerados notas de campo, neste estudo em particular, são as referentes aos pontos-chave da grelha de observação previamente construída.

Para Bogdan e Biken (1994,p.150), as notas de campo são isso mesmo, um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados [...]”

2.3.2. A Entrevista semiestruturada

Como técnica essencial de recolha de dados, elegeu-se a entrevista semiestruturada, pelo fato de ela permitir maior flexibilidade para a obtenção de informações.

De acordo com Bogdan & Biken (1994, p.134), “(...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”

Desta forma, a entrevista é estruturada com objetivos previamente definidos para os quais o investigador canaliza as perguntas.

Nesta vertente, os objetivos da minha entrevista com dois polos diferentes, um enraizado nos conteúdos do estudo em questão e uma outra recorrendo do impacto do ateliê no âmbito escolar:

- i) Clarificar ao que o educador e auxiliares sobre a natureza da “Arte”.
- ii) Compreender a importância da Arte na Educação.
- iii) Compreender o papel do educador no desenvolvimento artístico da criança e que estratégias utiliza.

iv) Compreender as percepções dos entrevistados sobre o desenvolvimento gráfico da criança.

v) Perceber as percepções dos entrevistados sobre o desenvolvimento expressivo-artístico da criança.

vi) Compreender as percepções dos entrevistados no que diz respeito à expressão.

vii) Entender

viii) Compreender o impacto do ateliê para os alunos.

Depois do investigador ter os seus objetivos definidos e selecionado o tipo de entrevista é inevitável a preparação da própria entrevista, a etapa de maior importância. A sua preparação de acordo com Ghiglione & Matalon (1995), deve atender às seguintes medidas:

- 1 – Planeamento da entrevista, tendo em vista o objetivo a ser alcançado;
- 2 – Conhecimento prévio do entrevistado, procurando conhecer objetivamente o grau da sua familiaridade com o assunto em estudo;
- 3 – Oportunidade de entrevista: marcação com antecedência do local, data e da hora, assegurando-se, o entrevistador previamente que irá ser recebido;
- 4 – Confidencialidade: garantir ao entrevistado o segredo da sua identidade e das suas respostas;
- 5 – Autorizações, das direções das escolas, dos professores e dos pais, para proceder às entrevistas;
- 6 – Conhecimento prévio do campo, o que evita desencontros e perdas de tempo;
- 7 – Preparação específica: organização do guião com a sequência das perguntas a efetuar. (p. 77)

Para esta entrevista utilizou-se a entrevista semiestruturada, a qual torna possível um estudo mais intenso das considerações, percepções, sentimentos das pessoas entrevistadas.

Neste ponto de vista, para Selltitz (1965) os objetivos específicos da entrevista são:

- 1- **Averiguação de factos.** Saber o que é na realidade sucede, dentro do assunto em estudo;
- 2- **Averiguação de opiniões.** Conhecer qual é a opinião do entrevistado, sobre os factos;
- 3- **Averiguação dos sentimentos.** Saber o que o entrevistado sente em relação aos factos em estudo;
- 4- **Averiguação de atitudes.** Conhecer qual é a atitude do entrevistado em relação aos factos em estudo;
- 5- **Averiguação de decisões.** Saber o que o entrevistado decide fazer, perante os factos;
- 6- **Averiguação motivações.** Conhecer os fatores que influenciam o entrevistado a tomar aquelas atitudes, decisões e porquês. (p.35)

Com efeito foi elaborado um guião (Anexo 7), validado antes da aplicação dos mesmos.

Optou-se por entrevistar seis elementos da equipa educativa: a educadora da sala dos três anos (entrevista 1, Anexo 8), auxiliar da sala dos três anos (entrevista 2, Anexo 8), educadora da sala dos quatro anos (entrevista 3, Anexo 8), auxiliar dos quatro anos (entrevista 4, Anexo 8), educadora da sala dos cinco anos (entrevista 5, Anexo 8) e auxiliar da sala dos cinco anos (entrevista 6, Anexo8).

Procurou-se contactar antes da entrevista todos os intervenientes para que se pudesse explicar os objetivos da mesma. Foi garantido a confidencialidade dos dados, por se tratar da atuação dentro do contexto escolar. Por essa razão, os nomes constantes no presente trabalho foram dados por ordem numérica (entrevistada 1, entrevistada 2, etc). As entrevistas duraram em média vinte minutos.

As entrevistas foram gravadas para mais facilmente redigir do áudio. Todas elas foram realizadas individualmente entre o entrevistador e o entrevistado. Feitas pessoalmente, permitiram uma adaptação e mudança em face do guia, permitindo que fossem esclarecidas dúvidas e para que as informações necessárias não deixassem de ser colhidas.

Relativamente ao decorrer da entrevista, Flick (2005) afirma que, “o entrevistador tem, por isso, de decidir na entrevista que perguntas fazer, quando em que ordem (...) o entrevistador enfrenta também o problema de decidir se deve pedir mais pormenores, ajudando o entrevistado a entrar mais profundamente no terreno, ou se é preferível regressar ao guião da entrevista, no caso de ele se dispersar” (p.94).

2.3.3. Análise de conteúdo

No sentido de obter inferências mais objetivas optou-se por recorrer à análise de conteúdo que, como nos diz Flick (2005), “é um dos procedimentos clássicos de análise de material escrito, independentemente da sua origem – que vai desde os dados de entrevistas até aos produtos dos *media* ” (p.193) e que como complementa Carmo (2008) na sua definição de análise de conteúdo, esta é: “sistemática – porque a totalidade do conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias previamente escolhidas em função dos objetivos que o investigador quer atingir” (p.269).

Bogdan & Biklen (1994) dizem também que, “um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar” (p.221).

Desta forma, a partir dados oriundos das entrevistas, criaram-se categorias à *priori*, a partir do enquadramento teórico, e, a posteriori, a partir dos dados empíricos, que apresentamos da seguinte forma:

1. Descrição das narrativas de algumas sessões
2. Apresentação de dados recolhidos das entrevistas (Quadro 2)
 - 2.1. Categoria “Natureza da Arte”
 - 2.2. Categoria “Importância da Educação pela Arte
 - 2.3. Categoria “Papel do educador”
 - 2.4. Categoria “Estratégias como educadora”
 - 2.5. Categoria “Evolução gráfica na criança”
 - 2.6. Categoria “Expressão”
 - 2.7. Categoria “Criatividade”
 - 2.8. Categoria “Papel do ateliê”

Quadro -2 Categorização

Categoria	Subcategoria (s)
Natureza da Arte	
Importância da Educação pela Arte	
Papel do educador	
Estratégias como educadora	
Evolução gráfica da criança	
Expressão	
Criatividade	
Papel do ateliê	<ul style="list-style-type: none"> - Importância - Adesão - Motivação - Impacto para as novas aprendizagens das educadoras - Avaliação do trabalho da mestranda

2.3.4. Análise documental

Houve uma necessidade de examinar alguns documentos com o objetivo de recolher dados referente ao ambiente e ao grupo de participantes do projeto. Muitas vezes serviu como substituição daquilo que não pudemos observar diretamente, facilitando desta maneira o trabalho de manuseamento.

Em todas as sessões foi utilizada a máquina fotográfica, manipulada pela própria observadora. As fotografias foram tiradas nas alturas consideradas relevantes, como forma de registar passos essenciais de execução.

2.3.5. Fotografias

A fotografia foi essencial, não só para ilustrar o espaço do ateliê, como para evidenciar os resultados das experiências desenvolvidas nas sessões, na sua maioria como se mostra ao longo deste trabalho e também no Anexo 1.

A autorização da utilização do uso de fotografias foi dada em conversa com a Diretora da escola, havendo por parte da mestrandia o compromisso de garantir o anonimato dos participantes, pelo tratamento pós-fotográfico.

A máquina foi somente manuseada pela mestrandia e as fotografias foram somente tiradas em situações pertinentes. Segundo Bogdan & Biklen (1994), “as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades (...) no decurso do trabalho de campo, deve pesar os prós e os contras de tirar fotografias, tomando decisões de como e quando o fazer” (pp.189-190).

2.4. Critério de tratamento de dados

Após o término do processo de recolha, toda a informação foi organizada de acordo com um delineamento a ser desenvolvido.

Para as entrevistas, foi desenvolvido um sistema de códigos que se iniciou com a leitura da informação recolhida no sentido de regularidades, padrões, temas, procurando palavras ou frases capazes de os organizar, ou seja, encontrar as categorias.

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO

3.1. Inserção do projeto no mestrado

No decorrer do Mestrado de Ciências da Educação, na especialidade Educação pela Arte, da Escola Superior João de Deus, foi proposta a realização de um estágio, no qual se entendeu aplicar um projeto de atividades artísticas em contexto educativo. Este foi desenvolvido desde dia cinco de janeiro ao dia vinte e um de junho de 2012, nas instalações de uma escola privada no conselho de Lisboa, que acolheu prontamente os dados delineados do projeto (Anexo 2), pioneiro no local.

Organizámos um “Plano Geral de Atividades do Projeto” (Anexo 3), onde nele constam temporalmente as fases do projeto, tudo em consonância com o calendário escolar e festivo da escola. Foi pensada a logística de todas as atividades e estruturados recursos, materiais, dados posteriormente à direção (Anexo 4).

Com um grupo total de 56 crianças, distribuídas por três turmas, a partir dos objetivos do projeto e com relevância para as competências em diferentes áreas do saber das crianças, elaborei um conjunto de atividades do âmbito artístico, postos em prática em 18 sessões (no total).

As atividades de cada ateliê e cada ateliê foram pensados e adaptados às características gerais de cada grupo, sendo assim cada um tem um tema.

O primeiro ateliê (sala dos três anos) teve como tema: primeiro contato com a expressão plástica através do grafismo e da matéria. O segundo ateliê (sala dos quatro anos): à descoberta da sua própria identidade através da expressão da matéria. O terceiro ateliê (sala dos cinco): criação da sua própria identidade através da expressão material.

Como já referido, cada um dos ateliês dividiu-se em duas fases. A primeira para o contato com o grupo e a segunda fase para a realização das atividades individuais propostas.

As técnicas abordadas foram a digitinta, o desenho (pré-escrita), a pintura, a colagem.

De uma forma geral, a maior parte dos participantes realizaram todas as atividades, mostrando-se curiosos, empenhados e principalmente interessados, particularmente nas que envolviam materiais naturais e de uso quotidiano (mas com uso totalmente diferente do habitual), neste sentido momentos de criação e motivação artística.

3.2. Localização

A instituição onde decorreu o estudo, é um colégio privado, situado na Vila de Sintra, concelho de Sintra, distrito de Lisboa.

Com raízes históricas e artísticas, a instituição detém até à data da edição desta investigação 73 anos de existência, instalações muito bem equipadas, um recreio amplo e uma grande quinta com flora e fauna inesquecíveis.

Ao longo da História, o Colégio, através do seu ensino e do seu dinamismo próprio, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento das crianças a partir dos 3 anos, passando pela infância e adolescência, até à entrada no mundo universitário ou da formação profissional.

Ao ensino da Arte, a instituição refere que é essencial ao desenvolvimento da personalidade, porque o coração do homem não vive sem beleza. Desde o Pré-escolar que a desenvolve num currículo próprio de Artes Plásticas, Música e Artes Dramáticas, capaz de proporcionar a cada aluno o treino da expressividade artística e o contacto com as grandes obras que educam o gosto e a sensibilidade.

Sintra-Património Mundial

Herança histórica, cultural e ambiental de raízes milenárias, Sintra é hoje um local tido na qualificação Património Nacional, na medida em que funde o património natural, cultural e artístico, bem como imaterial. em que se identifica como no passado nacionais e estrangeiros.

Sintra e a sua Serra, vivenciada desde as mais remotas idades, foi-se alentando em sucessivas manifestações estética e artísticas que, potenciadas por benfazejo clima, incentivaram a construção de uma paisagem paradigmática na geografia mundial:

Sintra, onde as exuberâncias naturais e as arquiteturas se fundem, por vezes, em extravagantes ensaios e experimentalismos emoldados de mil verdes, granjeou singular atemporalidade na unicidade de um cenário que soube encontrar eco em diferenciadas conjunturas e sensibilidades que a classificação da UNESCO, como Património Mundial/Paisagem Cultural, em boa hora, cristalizou. (in <http://www.cm-sintra.pt/sintra-e-a-sua-serra>)

3.2.1. Caracterização das salas/ateliês de trabalho

A caracterização do grupo pretende ser um fator facilitador para uma melhor compreensão do contexto da investigação.

Os ateliês decorreram em três salas diferentes. Contudo, todas elas são espaços amplos, com muita luz do dia que entra através de várias janelas. Todas elas detêm de espaço de lavagem e secagem de material, bons equipamentos como: cadeiras, mesas, estendal (para os trabalhos) e despensa.

As paredes são brancas, há armários, estantes para guardar materiais e placards para expor trabalhos.

As salas dividem-se em diferentes espaços, ou “áreas”, que as crianças já reconhecem mediante as atividades a desenvolver: área da casinha, da leitura (Figuras 48 e 50), dos carros e jogos, dos trabalhos em mesa (Figuras 49 e 51), expressão plástica (Figuras 51 e 52)



Figura 48 – Área da leitura. – Sala dos três anos.



Figura 49 – Parte da área do trabalho – Sala dos três anos.



Figura 50 – Área da leitura, “casinha” e jogos – Sala dos quatro anos.



Figura 51– Área do trabalho e área da expressão plástica. Despensa – Sala dos quatro anos.



Figura 52 – Pormenor da área de trabalho - Sala dos cinco anos.

3.2.2. Caraterização dos grupos de trabalho

O grupo de participantes neste projeto é composto mediante as salas onde desenvolvemos as sessões. Para a caraterização dos grupos participantes do projeto elaborou-se um quadro com a respetiva ajuda das educadoras de infância da sala.

O grupo envolvido no projeto da sala dos três anos é composto por catorze crianças, oito crianças do sexo feminino e seis do sexo masculino. (Quadros 3 e 4)

Depois de compilar os dados recolhidos, podemos verificar que a maioria das crianças do grupo é do sexo feminino, de nacionalidade portuguesa e durante o decurso do mesmo tinham três anos.

Relativamente ao grau de habilitações académicas dos pais, verificamos que a maioria tem o grau de “licenciatura”.

Quadro 3- Caraterização do grupo: identificação e sexo - Sala dos três anos.

N.º de alunos	Identificação	Sexo
1	A1	Feminino
2	A2	Feminino
3	A3	Feminino
4	A4	Masculino
5	A5	Masculino
6	A6	Feminino
7	A7	Masculino
8	A8	Feminino
9	A9	Feminino
10	A10	Feminino
11	A11	Feminino
12	A12	Masculino
13	A13	Masculino
14	A14	Masculino

Quadro 4 - Caraterização de habilitações e profissões do agregado familiar - Sala dos três anos

N.º de alunos	Identificação	PAI			Mãe		
		Idade	Habilitações	Profissão	Idade	Habilitações	Profissão
1	A1	39	2º Ciclo	Empreiteiro	Faleceu		
2	A2	43	Licenciatura	Solicitador	40	Licenciatura	Tradutora
3	A3	38	Licenciatura	Consultor	37	Secundário	Del. Info. Médica
4	A4	62	Secundário		40	C. profissional	
5	A5	38	Licenciatura	Economista	39	Licenciatura	Diretora

6	A6	37	Licenciatura	Empresário	38	Secundário	Empresária
7	A7						
8	A8	37	Licenciatura	Piloto	38	Licenciatura	Ass. Bordo
9	A9	48	C. Profissional	Empresário	40	Licenciatura	Dentista
10	A10	40	Licenciatura	Piloto	37	Licenciatura	Eng. Ambiental
11	A11	38	Licenciatura	Gestor	38	Licenciatura	Farmacêutica
12	A13	35	Licenciatura	Auditor	35	Licenciatura	Diretora
13	A14	42	Licenciatura	Engenheiro	37	Licenciatura	Gestora
14		32	Licenciatura	Vendedor	32	Pós-graduação	Ass. Marketing

O grupo envolvido no projeto da sala dos quatro anos é composto por vinte crianças, nove crianças do sexo feminino e onze do sexo masculino.

Depois de compilar os dados recolhidos, podemos verificar que a maioria das crianças do grupo é do sexo masculino, de nacionalidade portuguesa e durante o decurso do mesmo tinham quatro anos. (Quadros 5 e 6)

Relativamente ao grau de habilitações académicas dos pais, verificamos que a maioria tem o grau de “licenciatura”.

Quadro 5 - Caraterização do grupo: identificação e sexo - Sala dos quatro anos.

N.º de alunos	Identificação	Sexo
1	B1	Masculino
2	B2	Masculino
3	B3	Masculino
4	B4	Feminino
5	B5	Feminino
6	B6	Masculino
7	B7	Masculino
8	B8	Feminino
9	B9	Feminino
10	B10	Feminino
11	B11	Feminino
12	B12	Feminino
13	B13	Feminino
14	B14	Feminino
15	B15	Masculino
16	B16	Masculino
17	B17	Masculino
18	B18	Masculino
19	B19	Masculino
20	B20	Masculino

Quadro 6 - Caraterização de habilitações e profissões do agregado familiar - Sala dos quatro anos.

N.º de alunos	Identificação	PAI			Mãe		
		Idade	Habilitações	Profissão	Idade	Habilitações	Profissão
1	B1	40	Secundário	Piloto	33	Secundário	-----
2	B2	36	Secundário	Gerente	34	Licenciatura	Escriturária
3	B3	40	Licenciatura	Bancário	29	Curso profissional	Cabeleireira
4	B4	33	Secundário	Futebolista	32	Licenciatura	-----
5	B5	38	Licenciatura	Engenheiro	40	Licenciatura	Jurista
6	B6	36	Licenciatura	Técnico	36	Licenciatura	Coordenadora
7	B7	40	Licenciatura	Advogado	35	Licenciatura	Doméstica
8	B8	45	Licenciatura	Diretor	41	Licenciatura	Doméstica
9	B9	38	Licenciatura	Engenheiro	40	Licenciatura	Jurista
10	B10	34	Secundário	Consultor	33	Licenciatura	Técnica
11	B11	42	Licenciatura	Empresário	39	Licenciatura	Empresária
12	B12	40	Licenciatura	Empresário	40	Licenciatura	Empresária
13	B13	43	Secundário	Eletricista	40	Licenciatura	Escriturária
14	B14	36	Licenciatura	Engenheiro	37	Licenciatura	Psicóloga
15	B15	39	Licenciatura	Gestor	35	Secundário	Doméstica
16	B16	44	Licenciatura	Diretor	42	Licenciatura	Doméstica
17	B17	38	Secundário	-----	38	Licenciatura	Comercial
18	B18	35	Licenciatura	Publicitário	35	Licenciatura	Gestora
19	B19	36	Licenciatura	Engenheiro	37	Licenciatura	Engenheira
20	B20	47	Curso prof.	Empresário	43	Licenciatura	Jurista

O grupo participante no projeto da sala dos cinco anos é composto por vinte e duas, dez crianças, do sexo feminino e doze do sexo masculino.

Depois de compilar os dados recolhidos, podemos verificar que a maioria das crianças do grupo é do sexo masculino, de nacionalidade portuguesa e durante o decurso do mesmo tinham cinco anos. (Quadros 7 e 8)

Relativamente ao grau de habilitações académicas dos pais, verificamos que a maioria tem o grau de “licenciatura”.

Quadro 7 - Caraterização do grupo: identificação e sexo - Sala dos cinco anos.

N.º de alunos	Identificação	Sexo
1	C1	Masculino
2	C2	Feminino
3	C3	Feminino

4	C4	Masculino
5	C5	Masculino
6	C6	Masculino
7	C7	Masculino
8	C8	Feminino
9	C9	Masculino
10	C10	Masculino
11	C11	Masculino
12	C12	Feminino
13	C13	Feminino
14	C14	Feminino
15	C15	Feminino
16	C16	Feminino
17	C17	Masculino
18	C18	Feminino
19	C19	Masculino
20	C20	Masculino
21	C21	Masculino
22	C22	Feminino

Quadro 8 - Caracterização de habilitações e profissões do agregado familiar - Sala dos cinco anos.

N.º de alunos	Identificação	PAI			Mãe		
		Idade	Habilitações	Profissão	Idade	Habilitações	Profissão
1	C1	38	Licenciatura	Engenheiro	37	Licenciatura	Engenheiro
2	C2	51	Licenciatura	Advogado	41	Licenciatura	Arquiteta
3	C3	45	Licenciatura	Empresário	38	Secundário	Contabilista
4	C4	37	Licenciatura	Auditor	42	Secundário	Doméstica
5	C5	36	Licenciatura	Diretor	36	Licenciatura	TOC
6	C6	42	Licenciatura	Gerente	31	Secundário	Assistente
7	C7	40	Licenciatura	Médico	31	Licenciatura	Designer
8	C8	31	Secundário	Operador	25	Secundário	Aux. Ação. Médica
9	C9	37	Licenciatura	Investigador	36	Licenciatura	Engenheira
10	C10	40	Secundário	Gerente	33	C. Prof.	Supervisora
11	C11	39	Licenciatura	Diretor	39	Licenciatura	Advogada
12	C12	44	Secundário	Empresário	41	Licenciatura	Empresária
13	C13	39	Licenciatura	Engenheiro	37	Licenciatura	Engenheira
14	C14	44	Licenciatura	Gestor	40	Licenciatura	Arquiteta
15	C15	41	Curso Prof.	Administrador	41	Secundário	R. Públicas
16	C16	38	Licenciatura	Consultor	37	Secundário	Delegada Inf. Médica

17	C17	35	Licenciatura	Chefe	30	Licenciatura	Diretora
18	C18	30	Secundário	Empregado	34	Secundário	Gerente
19	C19	42	Licenciatura	Técnico	38	Licenciatura	Enfermeira
20	C20	38	Licenciatura	Gestor	40	Licenciatura	Bióloga
21	C21	32	Licenciatura	Oficial	35	Licenciatura	Associate Bus. Man.
22	C22	42	Secundário	-----	39	Licenciatura	Auditora

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1. Narrativas de algumas sessões dos grupos

Neste ponto apresentam-se algumas sessões do projeto de intervenção prática, através da planificação feita inicialmente (Anexo 3) e das inferências das notas de campo, retiradas no decorrer de cada sessão.

Cada ateliê está estruturado em duas fases. A primeira fase visa captar o gosto e a descoberta pela matéria em estudo e, numa outra vertente, tomar conhecimento dos nomes dos meninos, formas de estar dos mesmos e levá-los até um mundo mágico da arte de uma forma mais lúdica; As sessões tem enquadramento temático, intervenção prática: com tema e objetivos próprios. Salienta-se ainda que serão abordados, conteúdos de interesse da História da Arte relevantes no enquadramento dos objetivos deste projeto e neste campo serão também propostas analogias formais, cromáticas, simbólicas ou expressivas entre os trabalhos das crianças em questão e os artistas modernistas contemporâneos.

4.1.1. PRIMEIRO ATELIÊ - Sala dos três anos

Este ateliê tem como nome “Primeiro contato com a Expressão Plástica através do grafismo e da matéria”.

Esta sessão iniciou-se em conversa de grande grupo, na manta, lembrando quem era a docente e o que iria ser abordado nestas sessões.

De uma forma lúdica e adaptada ao grupo, foi contada uma história, para tal, foi escolhido o livro: *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo* (Figura 53)

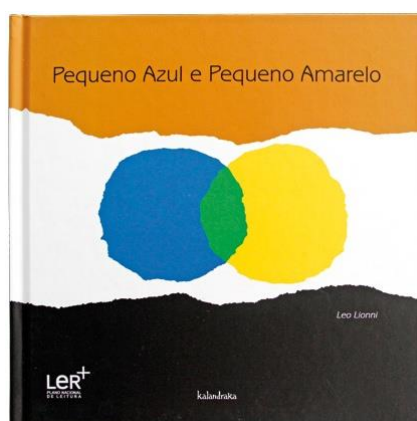


Figura 53 – Capa do livro da história apresentada. Fonte: Lionni (2010)

Neste sentido apelei para o mundo imaginário das crianças, tendo dito que o “Pequeno Azul” e o “Pequeno Amarelo” eram mágicos e que mais tarde iriam saber o porquê.

Após a dinamização da mesma, pedi às crianças que desenhassem as personagens intervenientes do conto.

Inferências das notas de campo da 1ª fase

A Figura 54 é um dos registos fotográficos feitos do primeiro contato com o grupo, é notória a participação e interesse das crianças.



Figura 54 – Num dos momentos da dinamização da história. Fonte Própria.

Um dos exemplos de desenhos representativos das personagens é de A8, onde podemos observar nos “emaranhados de linhas curvas e angulosas” (Rodrigues, p.24) central em amarelo em que disse ser: “o Pai Amarelo e o Pequeno Amarelo”, o “Pequeno Azul” e o “Pequeno Verde” (Figura 55).



Figura 55 – Registo das personagens da história por A8. Fonte: (A8, 2012)

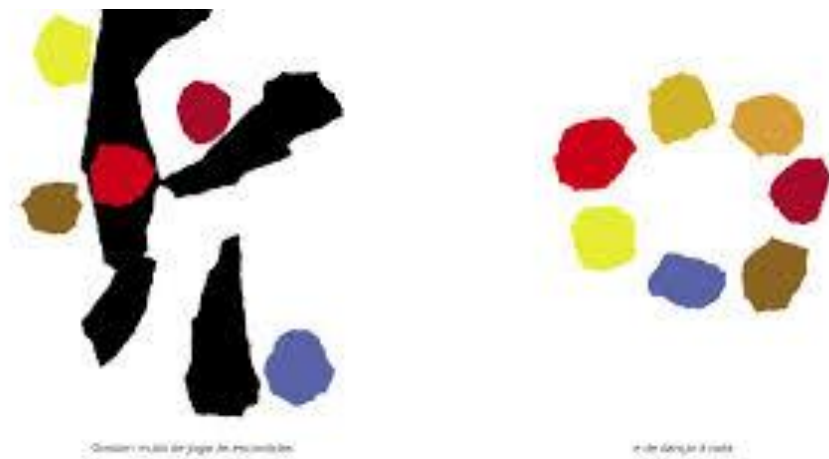


Figura 56 – As personagens da história. Fonte: (Liorni, 2010)

Podemos assinalar que os emaranhados da Figura 54, exemplos de registo de grafismo e expressão individuais, muito se assemelham a passagens da história (Figura 56).

4.1.2. 1ª SESSÃO

Enquadramento Temático

Esta sessão teve como objetivo descobrir a pintura soprada, através do artista plástico, poeta e escritor Mário Cesariny, tendo como base a obra artística: *Sopro-figura*, de 1947. (Figura 57)

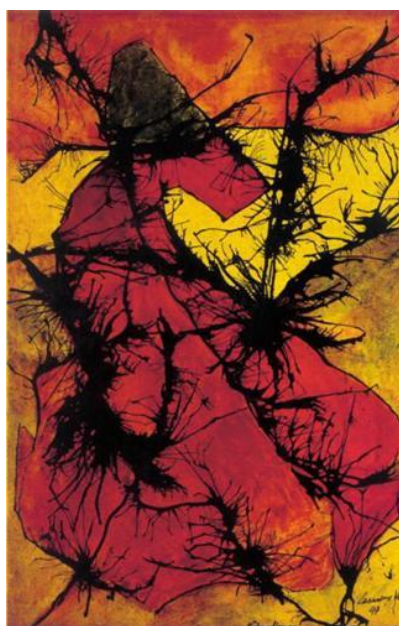


Figura 57 - Mário Cesariny, *Sopro-figura*, 1947. Fonte: <http://www.wikiart.org/en/mario-cesariny/figuras-de-sopro-1947#supersized-artistPaintings-30327>

Mário Cesariny é considerado o mais importante poeta do surrealismo português, tendo exercido grande influência na criação do Grupo Surrealista de Lisboa, em 1947. Após uma breve passagem pelo neo-realismo e de influências de Cesário Verde e do futurismo de Álvaro Campos, é na corrente surrealista que encontra o seu estilo.

A Intervenção Prática

Esta sessão foi realizada a pares, para que mais facilmente pudessem explorar os materiais. Cada criança demorou entre 10 a 15 minutos a realizá-la.

A cada criança foram dados uma folha A4 da cor que quisessem (cor-de-rosa, amarela, azul, branca, etc), uma palhinha e um copo com uma pequena porção de sumo de beterraba.

Com a palhinha na mão cada criança molhou a mesma e no sumo e pingou várias gotas no papel. Depois começavam a soprar as pingas até diferentes “caminhos”.

Inferências das notas de campo da 1.ª sessão

A maior parte das crianças executaram o exercício sem grandes dificuldades, com diferentes sopros em diferentes direções, com mais ou menos força na respiração, mais ou menos suavidade, dependendo da resistência de cada um.

Neste processo, para além da motivação global sentida por usarem um líquido com um odor diferente ao habitual, executaram a pintura com destreza e interesse.

O aluno A5 (Figura 58) revelou o seu gosto pelo que estava a realizar afirmando “Isto é giro” e definiu a forma que iria assumir “ é uma minhoca e estou a fazer um caminho para a minhoca”.



Figura 58– A5 soprando para o papel fazendo as minhocas e o caminho para elas. Fonte (A14, 2012)

A criança A4, uma das crianças mais novas da turma demonstrou ter alguma dificuldade em soprar afirmando: "Não consigo". Ajudando o mais que podíamos a criança continuou a tentar e no fim afirmou "Consegui, consegui".

Relativamente a esta sessão obtiveram-se afirmações, por parte dos participantes, como as seguintes:

A2 -"Cheira mal" (cheirando o sumo da beterraba).

A1- "Parece sangue".

A14- "Vou pedir à minha mãe para fazer em casa".

Estas afirmações são comprovativas sobretudo da motivação e adesão do grupo ao exercício, confirmando também a sua capacidade de imaginar e criar.

Com esta técnica, as crianças puderam experienciar e estimular diversos sentidos como o paladar, o cheiro, a visão dos materiais e capacidade como a imaginação pelas imagens que iam ganhando forma, tal como afirmou A5 "isto parece uma minhoca".

Os resultados foram bastante natos, sem se regerem pelo que os outros estavam a fazer, e foi estimulante ouvir a sua versão, sem interferência do adulto, do que tinham feito e conseguido.(Figuras 59 e 60).



Figuras 59 e 60 – Alguns exemplos dos produtos desta sessão dos alunos. Fontes: (A8 A3 e A4, 2015)

4.1.3. 2.^a SESSÃO

Enquadramento Temático

Graça Pereira Coutinho (1949), artista plástica integrada no movimento da *Land Art* (britânico e norte-americano). A Land Art foi um movimento artístico pautado na surge a partir da fusão e integração da natureza e da arte de onde a natureza além de

suporte, faz parte da criação artística. Nesse sentido, a artista dedica-se a essa estética buscando na natureza a reflexão sobre o fazer artístico, posto que utilizava, de entre outros materiais, folhas, madeira, terra, areia, rocha, sal, (daí sua aproximação com a *Arte Povera* -italiano).

A obra: *sem título*, 1994 em baixo (Figura 61) exemplifica alguns dos materiais usados pela artista, como serradura, areia, terra, etc.



Figura 61 – Graça Pereira Coutinho, *Untitled*, 1994.
Fonte: http://www.gracapereiracoutinho.com/trabalho_1991-00.html

A *Arte Povera* consiste num movimento artístico de vanguarda surgido na Itália na década de 60 e que significa literalmente “arte pobre”. A ideia do movimento *povera*, que se destacou na pintura, escultura, instalação e performance, era de fato propor uma nova reflexão estética sobre o produto artístico ao “empobrecer a arte” e trazer à tona sua efemeridade através da utilização de materiais simples e naturais.

Esta sessão teve como objetivo explorar os tipos de materiais usados pela artista plástica Graça Pereira Coutinho, “um resultado da vida quotidiana, entre a maternidade e a vida artística” da mesma. (Consiglieri, 2012, p. 442) Assim, os “elementos culinários” (Consiglieri, 2012) – tais como a farinha, o chocolate, o esparguete, o açúcar, a *Cerelac* – reportam-nos para a condição da “identidade feminina” (Consiglieri, 2012, p. 446), tendo como referência uma das suas obras. (Figura 62)



Figura 62 – Graça Pereira Coutinho,. Biscoits, 1994. Fonte: http://gracapereiracoutinho.com/imgs_1991-00.html

A Intervenção Prática

Esta sessão iniciou-se individualmente, para que cada criança pudesse explorar os materiais ao seu tempo.

Foi colocado um pouco de pó de mousse de chocolate, farinha e água sobre a mesa de trabalho. As crianças envolveram as substâncias até ficarem cremosas. Barraram a superfície e realizaram um desenho. (Figura 63)



Figura 63 – Aluno a misturar os diferentes materiais. Fonte: (A12, 2015)

Depois de realizado foi colocada uma folha por cima do desenho, calcada e depois retirada. (Figura 64)



Figura 64 – Trabalho final desta técnica. Fonte: (A6, 2015)

Inferências das notas de campo da 2ª sessão

Sendo uma técnica com materiais, texturas e gostos diferentes dos usados em contexto sala de aula, o grupo de crianças reagiu muito bem à sessão, havendo momentos divertidos em que por exemplos A4 e A7 lamberam a massa e riram, outras crianças como A6 e 9 riram ao mexer nos materiais e fazendo os seus movimentos.

Acerca deste assunto Pereira (2012) afirma:

(...) Selecionando de forma correta os materiais e as atividades – atendendo a tempo, espaço, interesses dos alunos e características de cor, forma, som, odor, gosto, textura e movimento – o professor pode manipular positivamente o ambiente a estabelecer na sala de aula e preparar reações afetivas de entusiasmo, alegria e prazer pelo estudo e pela aprendizagem. (p.44)

De uma forma geral, as afirmações do grupo foram positivas e bastante recetivas, tendo- se mostrado satisfeito com a sessão, pedindo mesmo para repetir o trabalho.

4.1.4. 4.ª SESSÃO

Enquadramento Temático

Esta sessão teve como objetivo explorar o gesto, o “gestualismo” pela obra do artista plástico de influência surrealista Eurico Gonçalves, com relevo para a sua pintura gestual, denominada “pintura-escrita”, havendo uma analogia formal e expressiva da criança.

As figuras desenhadas no suporte por Eurico Gonçalves são de execução gestual, rápida e direta como podemos observar na figura: *5º Percurso*, de 1988 (Figura 65).

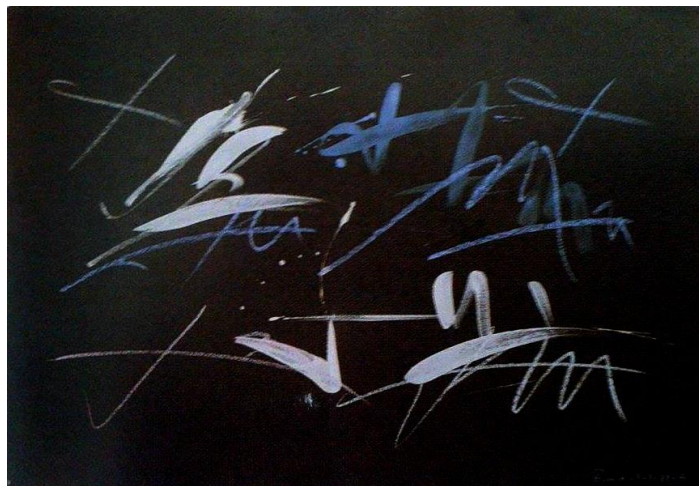


Figura 65 – Eurico Gonçalves, 5º Percurso, 1988. Fonte: (Rodrigues, 2012, p.21)

Acerca do seu trabalho Gonçalves afirma que:

Através do improviso, as minhas figuras foram dando lugar a simples sinais gráficos, ágeis caligrafias abstratas, executadas fora de qualquer motricidade imposta do exterior, ou seja, um pintura de sinais, derivada do gestualismo, tão depurada quanto possível. (<http://www.euricogoncalves.blogspot.pt/>)

A Intervenção Prática

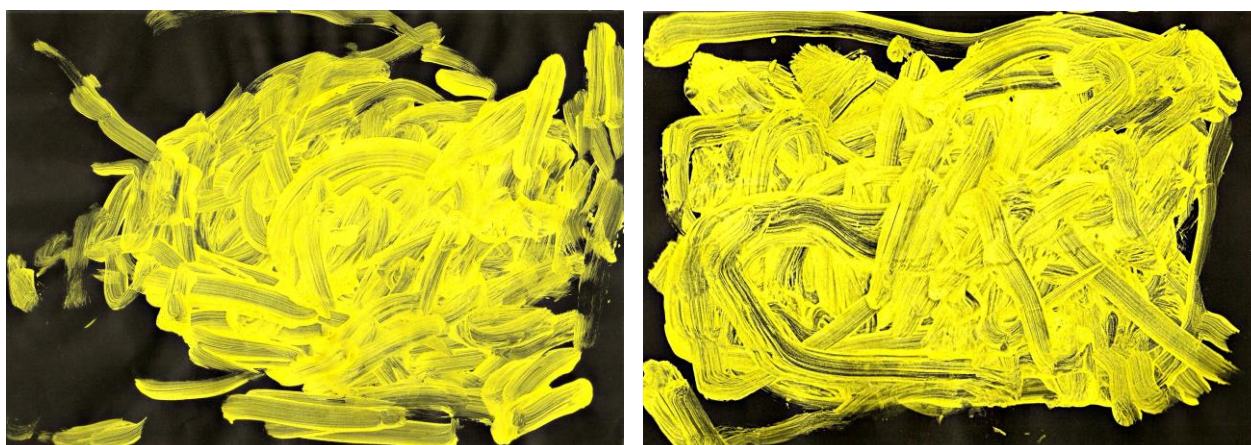
As crianças realizaram traços a tinta amarela sobre a cartolina preta. (Figura 66)



Figura 66– Criança executando o seu exercício. Fonte: (A11, 2012)

Inferências das notas de campo da 4ª sessão

Pela observação e trabalho final dos exercícios como os de A9 e A13 (Figuras 67 e 68), evidenciou-se claramente o objetivo desta sessão (o gesto, gestualismo) na composição/ preenchimento do espaço. Quer pelo uso do dedo por A9, quer pelo uso do pincel por A13, verificaram-se o espaço composto por traços com movimentos rápidos, amplos e impetuosos, pela espontaneidade, por borrões de cor impulsivamente produzidos, por um método de pintura geralmente informal.



Figuras 67 e 68 – As crianças A9 e A13 preencheram automaticamente a folha. Fonte: (A9 e A13,2012)

A respeito da pintura com os dedos, Isabel Andrea (2011) reflete para:

Diferente de pintar com guaches por causa da textura que se torna mais volumosa ao tocar, a pintura com os dedos permite um contacto directo com o material. Está mais próxima dos impulsos orgânicos fazendo os interditos saírem. Anula tabus, atinge o prazer sensorial, táctil e visual.. [...]. Liberta elementos de escape e de espontaneidade gestual muito benéfica para a criança. [...]. É um jogo de expressão [...]. (p.58)

A11 mostrou-se triste por ter terminado, pois sentiu-se bastante agradada por fazer este exercício, tendo pedido para fazer mais um desenho: “professora posso fazer mais outro?”, perguntou. Demonstrando, assim, empenho e interesse na sua realização.

A15 desenhou muito devagar e cuidadosamente, preenchendo todos os espaços vazios, e a criança A9 pintou com calma e satisfação, mostrando-se muito cuidadosa, esta foi uma sessão que lhes proporcionou também tranquilidade.

Para Fernández (1999):

O grau de motivação experimentado pelo aluno depende de uma série de fatores que interatuam, como as questões de carácter pessoal, como o “estilo motivacional”, a importância ou a finalidade percebidas na tarefa a realizar,

a ação do professor, a relação e empatia deste com os alunos e o próprio contexto de aprendizagem, incluindo as condições físicas e os materiais (p.79).

As afirmações realizadas e os exemplos de trabalhos são comprovativos sobretudo da motivação e adesão do grupo ao exercício, confirmando também a sua capacidade de imaginar e criar. Confirmou-se também, através da sua prática, o objetivo deste exercício nomeadamente.

4.1.5. 6.ª SESSÃO

Enquadramento Temático

Esta sessão teve como objetivo explorar os tipos de materiais usados pela artista plástica Graça Pereira Coutinho. Enquanto a 2ª sessão reportava para a “feminidade”, na obra da autora, através do uso de elementos “culinários”, nesta sessão pretendemos explorar materiais do quotidiano utilizando a técnica mista.

A Intervenção Prática

Todo o grupo foi distribuído por 2 mesas de trabalho, onde executaram esta tarefa em grupo.

Na 1ª parte, começaram por desenhar com lápis de cera sobre uma folha branca A5 o tema que mais gostavam.

Na 2ª parte do exercício pincelaram cartão com cola branca. (Figura 69), seguidamente polvilharam com a *Cerelac*, e colaram os flocos de *Nestum* e *Estrelitas* (Figura 70) e posteriormente colaram tecidos retangulares e os desenhos da 1ª parte.



Figura 69 – Um dos grupos de trabalho. Fonte Própria.



Figura 70– Crianças a usarem os vários materiais. Fonte Própria.

Em baixo apresentamos alguns exemplos dos trabalhos finais deste exercício. (Figuras 71 e 72).



Figuras 71 e 72 – Exemplos de trabalhos desenvolvidos. Fonte: (A14, 2012)

Inferências das notas de campo da 6ª sessão

Segundo E1 “Trouxe técnicas que as crianças adoraram experimentar. Contatar com materiais que não estão habituados como a mousse de chocolate e as próprias *Estrelitas*” (UR140), “as *Estrelitas*, que estão habituados a comer... acharam engraçado colar” (UR141)

Gonçalves sublinha que “criança é muito sensível ao carácter lúdico e inesperado da colagem, que não deixa de surpreender, ao jogar com aspectos imprevisíveis, que desafiam a sua própria capacidade de improvisação” (p.29).

Estas afirmações são comprovativas sobretudo a inovação das atividades do projeto.

4.1.6. SEGUNDO ATELIÊ - Sala dos quatro anos

Este ateliê tem como nome “À descoberta da sua própria identidade através da expressão material”.

Esta sessão iniciou-se em conversa de grande grupo, na manta, relembrando quem era a docente e o que iria ser abordado nestas sessões.

De uma forma lúdica e adaptada ao grupo, foi contada uma história, para tal, foi escolhido o livro: *Oh, as cores* (2010), apresentado na Figura 73.

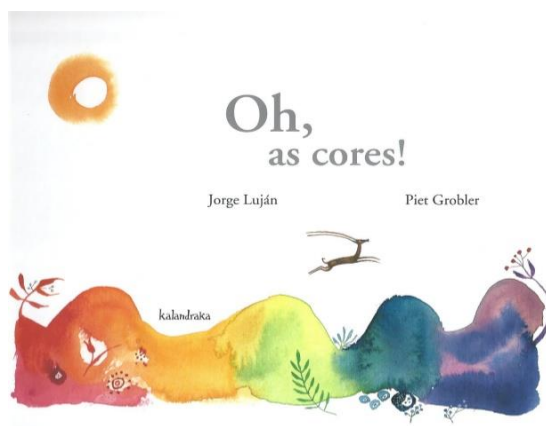


Figura 73 – Livro apresentado na primeira fase do primeiro ateliê.

Durante a dinamização foram abordados alguns conteúdos ao nível da linguagem oral e escrita, como rimas e palavras começadas com a mesma letra das cores; questionou-se que mais exemplos de objetos e substantivos tinham as cores enunciadas.

Tendo sido bastante interessante observar as ideias e associações que iam surgindo, havendo assim momentos lúdicos e de aprendizagem.

4.1.7. 1.ª SESSÃO

Enquadramento Temático

Esta sessão teve como objetivo explorar a técnica *Aquamoto* do artista Mário Cesariny.

Tal como as *sopro-figuras* (pintura soprada da 1ª sessão do 1º ateliê, 2012), as *aquamotos* são técnicas de composição visual inventadas e utilizadas por este artista.

Nos *aquatomotos* são utilizados um suporte (papel) que é humedecido por água, sobre o qual a tinta (maioritariamente tinta da china) “alastra informalmente, ocultando certos aspetos e realçando outros. Sem deixar de explorar a expressividade da mancha do acaso.” (Rodrigues, 2002, p. 242). (Figura 74).



Figura 74 – Mário Cesariny, *Aquamoto Auxiliado*, 1976. Fonte: (Rodrigues, 2002)

Sobre este assunto, Barroso (2014) afirma que:

Ao explorar o informe, e as suas múltiplas direcções em termos de estilo, mais concretamente a “arte bruta”, o *tachisme*, as possibilidades expressivas da mancha, Cesariny avança questões e processos, de acordo com um vocabulário pessoal que tem na técnica denominada “aquamoto” (que permite produzir uma espécie de abalo sísmico sobre o suporte, normalmente o papel, levando a um escorrer de tintas incontrollável), um dos seus expoentes. (p.13)

A Intervenção Prática

Partindo desta técnica de Mário Cesariny, criámos um novo processo de exploração.

As crianças trabalharam em grupos de 4. Foi-lhes pedido que fizessem um desenho livre sobre uma folha de papel de rolo de cozinha. (Figura 75)



Figura 75– Crianças aos pares, a desenhar sobre papel de rolo de cozinha.

Posteriormente foi proposto que humedecessem o papel com gotas de água. Aproveitámos esta oportunidade para explorarmos e observarmos a mistura de cores dos diferentes tipos de manchas e novas pinturas abstratas que haviam sido criadas. (Figura 76)



Figura 76 – Criança a humedecer o papel. Fonte: (B20, 2012)

No fim de todos finalizarem esta atividade, e depois de secos, os trabalhos foram mostrados na manta onde se encontrava o grupo e onde todos puderam falar sobre os seus trabalhos e manchas. (Figura 77)



Figura 77– Resultado do exercício: Aquamoto. (Fonte B12,2012)

Inferências das notas de campo da 1ª sessão

Todas as crianças participaram ativamente em todas as partes desta sessão. Na primeira fase (em que desenharam com um tema a seu gosto), a maioria desenhou a família e animais de estimação, tendo duas crianças aproveitado as rugosidades e formas circulares e ondulares do papel como guia do seu trabalho. A maioria relatou também em voz alta o que ia desenhando e com que cores.

Houve crianças que se mostraram receosas quando colocaram as pingas de água, aproveitando as partes brancas do desenho para humedecer, outras não mostraram qualquer problema em fazê-lo, repetindo diversas vezes.

Foi bastante interessante observar as expressões de fascínio das crianças ao verem a decomposição das cores misturada com água: “parece magia, a minha flor está-se a mudar. As cores estão-se a juntar.” (B12), “isto é giro, olha a minha bola, já não é” (B6) e o que Rodrigues (2002) chama de “apropriação do acaso”, ou seja, a oportunidade criar algo novo a partir dentro das expectativas da criança “está a chover no meu desenho, pois é das nuvens, estão cinzentas” (B20).

A realização desta atividade possibilitou a experimentação com liberdade de expressão de um desenho e de “manchas do acaso” (através do alastramento informal pelo pingar da água), adquirindo novos significados e sentidos acerca deste movimento

artístico (surrealismo). Os resultados desta sessão mostraram-se bastante expressivos, advindo claramente da capacidade criativa e imaginação das crianças.

4.1.8. 2ª SESSÃO

Enquadramento Temático

Esta sessão teve como objetivo explorar a linha pelo pintor abstracionista: Eduardo Batarida. A obra plástica que se identifica para este conteúdo é *Reserva*, de 1988 (Figura 78) e pretende propor uma analogia entre o trabalho das crianças numa vertente formal, cromática e expressiva e o artista.

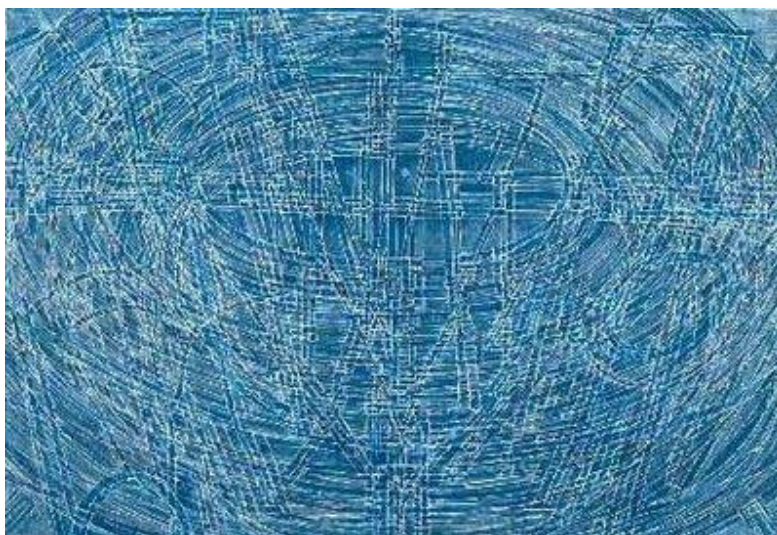


Figura 78 – Eduardo Batarida, *Reserva*, 1988. Fonte: <http://a-redeasolta.blogspot.pt/2006/05/eduardo-batarida.html>

Nos seus primeiros trabalhos, datados das décadas de 60 e 70 adquirem um grafismo fortemente marcado pela Pop Art, onde texto e imagens aliam-se a elementos visuais e narrativos da banda desenhada e da ilustração.

Nos anos 80 Eduardo Batarida desenvolve um trabalho abstrato deixando para trás a figuração. O artista adotou um leque cromático mais austero, com o negro como base, e as suas composições, de construção repetitiva e minuciosa, estabelecendo uma aproximação à linha e ao traço próxima de um registo gestualista.

Já durante os anos 90, volta-se novamente para o uso da cor, recorrendo à estética do seu trabalho anterior. A sua obra mais recente explora claramente uma distinção entre forma – dada por manchas/linhas texturadas ou translúcidas – e fundo através do contraste de duas cores numa mesma composição.

Acerca deste autor, Rodrigues (2016) sugere que “o jogo de linhas e de valores luminosos conduziu às construções de texturas e de espaços, às sugestões de movimentos e de estruturas estáticas, às transparências e opacidades das manchas de tinta justapostas.” (p.285)

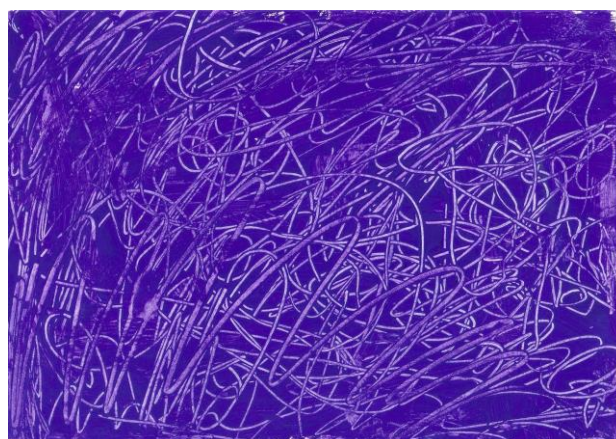
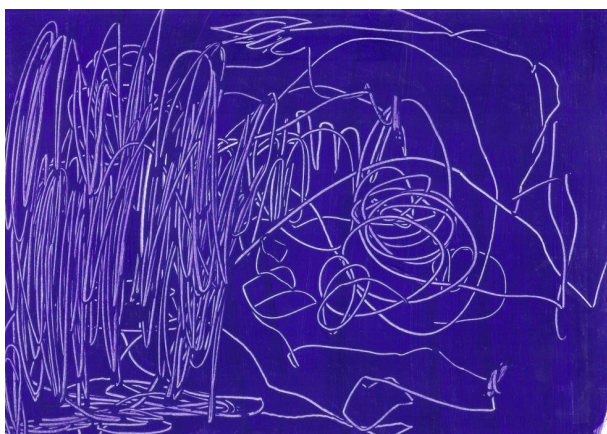
A Intervenção Prática

A pares, as crianças pintaram toda a superfície de uma folha de papel cavalinho A4, posteriormente realizaram um desenho livre, riscando com o coto do pincel, realizando traços consecutivos. (Figuras 79 e 80)



Figuras 79 e 80 – Crianças pintarem e a riscar com o coto do pincel.

Alguns exemplos dos trabalhos desenvolvidos, nas figuras 81 e 82:



Figuras 81 e 82 – Muitos dos exercícios das crianças desta sessão assemelham-se às pinturas do artista plástico (Fig.77). Fonte: (B2 e B4, 2012)

Inferências das notas de campo da 2ª sessão

Nesta sessão todos se mostraram bastante interessados e entusiasmados, tendo sorrindo e rindo ao realizar esta técnica.

B5 e B10 afirmaram que a folha pintada era “uma parede”, B10 acrescenta que: “a parede está a ficar bem pintada. Sou uma pintora.” Pegou no coto do pincel e disse: “agora vou fazer risquinhos como um pintor”. Tiramos uma foto e mostramos-lhe, sendo a sua resposta: “Uau. Que giro!”

Muitas das crianças narravam o que desenhavam, com pormenores e até descreviam o movimento dos traços, o “onde”: “Daqui para ali. De ali para ali. Aqui para mais aqui. Muito aqui. Está quase. Vou fazer um para aqui e volta para aqui”. No final refletiu: “Está todo cheio” (B13), (Figura 83).



Figura 83 – Desenho de B13. Fonte: (B13, 2012)

4.1.9. 3.ª SESSÃO

Enquadramento Temático

Esta sessão teve como objetivo explorar o grafismo através da obra do pintor Antoni Tàpies. Apresentando um conjunto de analogias formal, cromática, simbólica e expressiva entre o exemplo da obra deste artista plástico *Xi-ullis*, de 1995 (Figura 84) e o dos exercícios das crianças.



Figura 84 – Antoni Tàpies, *Xi-ullis*, 1995. Fonte: Rodrigues (2016, p.35)

Tàpies dedicou parte do seu tempo à pintura e colagens, de conteúdo informalismo abstrato.

A arte informal, tende a pôr de parte qualquer tipo “de figuração, não sublinhando apenas o ato de pintar ou força da cor, interessa-se também o valor da matéria pictórica, pela textura da cor, pelo *medium* em si.” (Ferrari, 2001, p.94)

Rodrigues (2007) acrescenta ainda que:

“Sacralizados” os objectos vulgares e as matérias, na arte de Tàpies, não deixam de estabelecer uma evidente relação com a arte de atitude dada. A meia, o sapato, o jornal velho, o trapo e outras texturas são simples elementos do quotidiano, que, na pintura de Tàpies, adquirem uma qualidade simbólica, que os transcende. A percepção táctil e visual destas texturas conduz à meditação espiritual, entre o acto físico e a sua inerente reflexão filosófica. (p.351)

A Intervenção Prática

A primeira fase desta atividade foi realizada a pares no interior da sala, estando uma mesa de materiais ao acesso de cada um: papéis de jornal e frascos com tinta preta. Cada um realizou o grafismo que mais desejava sobre os papéis de jornal. (Figuras 85 e 86)



Figuras 85 e 86 – Crianças a participarem na primeira fase do exercício

Numa segunda fase, e depois dos trabalhos estarem secos, as crianças tiveram a oportunidade, no espaço exterior, de pintar com verniz e respetivos pincéis sobre o trabalho executado anteriormente. (Figuras 87 e 88)

Como muitos dos papéis de jornal tinham imagens/fotografias, a maior parte das crianças cobriram parcialmente ou até mesmo na totalidade a superfície, deixando a vista partes que formam uma nova imagem, o que nos sugere uma técnica a que Rodrigues (2016) chama de “ocultação/desocultação” (p.364) (Figura 88)



Figuras 87 e 88 – Crianças a usarem o verniz

Esta técnica e o uso do verniz proporcionou às crianças um novo dispositivo para reagir aos apelos sensoriais e cognitivos, a percepção tátil e visual exercitando a criatividade pessoal, permitindo experimentar e vivenciar a arte, construindo novas possibilidades de construção e exploração de outras técnicas. (Figuras 89 e 90)



Figuras 89 e 90 – Exemplos finais que muito se assemelham às pinturas de Antoni Tàpies. Fontes: (B8 e B4, 2012)

Inferências das notas de campo da 3ª sessão

Muitas das intervenções feitas pelas crianças sugeriam satisfação e apelo aos sentidos e imaginação:

“Magia, magia. Abra cadabra!” (B2)

“Bem, que cheiro forte! Gosto.” (B7)

“Isto é o que o meu pai usou nos móveis lá de casa” (B10)

“O teu trabalho está muito bonito. Gostei muito de fazê-lo”. (B15)

Esta atividade foi uma das mais apreciadas pelas crianças. Para além de ser algo novo para este grupo a exploração deste novo material a par de outros foi um ponto alto do projeto, provocando novas sensações, apelando aos sentidos.

4.1.10. 5.ª SESSÃO

Enquadramento Temático

Paul Klee foi um pintor suíço de nacionalidade alemã. É considerado um dos grandes pintores europeus do início do século XX, pois suas obras de arte estão situadas em três importantes movimentos artísticos (surrealismo, cubismo e expressionismo).

Fundou em 1911, junto com Kandinsky e Franz Marc, um grupo artístico vinculado ao expressionismo, tendo envolvido em vários grupos de arte europeus da

primeira metade do século XX, tais como: Escola Bauhaus, Quatro Azuis e O Cavaleiro Azul.

Em 1924, junto com os outros pintores do grupo Quatro Azuis (Kandinsky, Jawlensky e Feininger), participou de uma importante exposição artística nos Estados Unidos.

Estética e estilo artístico: uso de padrões gráficos em forma de mosaicos; mistura de formas artísticas figurativas abstratas e figurativas; utilização da técnica de pintura, derivada do impressionismo, conhecida como pontilhismo; experimentações com a simetria da superfície da tela; expressou nas suas obras interesses pessoais (músicas e poesias, por exemplo), crenças, sonhos e experiências de vida; utilização de várias técnicas e materiais (aguarela, óleo, tinta, greda, papel inglês alemão, juta, cartão madeira, papel de embrulho, cola), muitas vezes combinando-os em suas pinturas; uso de grande variedade de cores fortes, como instrumento de composição artística.

A Intervenção Prática

Nesta atividade foi pedido às crianças que pintassem o seu autorretrato sobre papel de embrulho como este pintor o fez na obra *Teatro de Marionetes*, de 1923. (Figura 91)

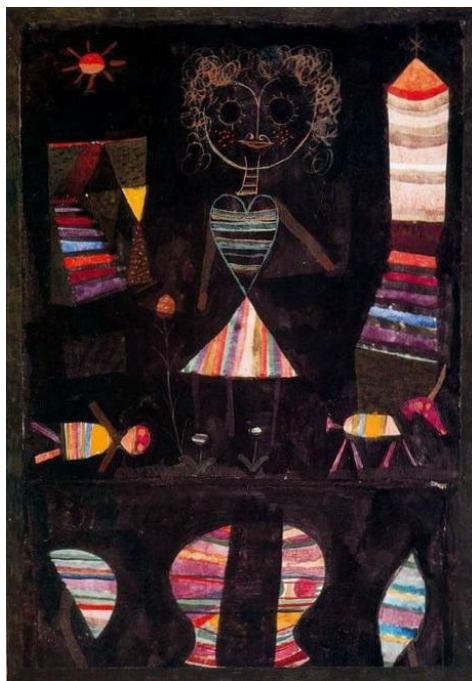


Figura 91 – Paul Klee, Teatro de marionetes, 1923

As figuras 92 e 93 exemplificam as componentes de autoexpressão e simbologia e a utilização da cor por meio de autênticos contrastes, objetivos desta sessão.



Figuras 92 e 93 – Registos fotográficos do processo e produto da sessão

Inferências das notas de campo da 5ª sessão

A pintura sobre papel de embrulho registou um dos materiais artísticos que as crianças gostaram no que concerne às suas particularidades cromáticas e expressivas.

As crianças aderiram bastante bem a este suporte tendo tido comentários de adesão: “Aquele [...] que desenvolveram, do papel de embrulho eles também gostaram, porque eles me disseram: “Olha, viste aquele desenho que a gente fez? [...]. Eu gostei muito de fazer naquele papel”. (AU3-UR166).

“Gosto muito deste papel, tem cores giras” (B16)

“Adoro esta boneca, a minha mãe comprou-me uma no natal” (B3), referindo a uma imagem do papel de embrulho de uma campanha publicitária de uma rede de supermercados.

4.1.11. 6.^a SESSÃO

Enquadramento Temático

Joan Miró foi o artista plástico escolhido para esta sessão, tendo sido enquadrada a importância nos seus aspetos formais, cromáticos e expressivos.

Ainda muito jovem, participou nas vanguardas artísticas que agitaram a vida cultural espanhola no início do século XX e sempre praticou uma pintura de colorido intenso, com forte influência do movimento fauvista, que na França teve como principais representantes os artistas Henri Matisse e Maurice de Vlaminck. A sua estadia em Montroig, uma pequena cidade próxima a Barcelona, quando esteve a convalescer influenciou intensamente a sua linguagem plástica: a vida e o trabalho no campo e à paisagem da região.

Na sua pintura e desenhos, tentou criar meios de expressão surrealista metafórica, ou seja, descobrir signos que representassem conceitos da natureza num sentido poético e transcendental. Nesse aspeto, tinha muito em comum com dadaístas e surrealistas, contudo sempre foi independente, e durante toda a sua vida a liberdade seria um modo de pensar e de pintar.

No livro *A Cor dos Meus Sonhos* (1992), clarificou-se que com as formas, linhas e cores das suas obras, Miró trabalhou para tocar a alma das pessoas e libertar a pintura para melhor cultivar os sonhos e que o desenho da criança e a criança são puros e espontâneos.

Deste modo, Miró foi o artista plástico escolhido para suporte em algumas atividades dos ateliês, uma vez que a sua linguagem própria, através das suas inconfundíveis personagens que povoam o seu universo, o seu caráter lúdico e de cores vivas, é muito próxima da linguagem das crianças. Características dominantes do desenho infantil, como o ideografismo, a humanização, o espaço topológico e o rebatimento também se verificam nas obras de Miró.

Outro aspeto bastante interessante e relevante na escolha deste artista residiu no facto que Miró trabalhava sobre e com diversos suportes e materiais que foram explorados e comparados a outros materiais relativamente à textura e peso como: a tela, pinturas velha, jornais, um simples trapo ou papel amarrotado, cartão, materiais de desperdício, etc.

Neste caso em particular, decidimos inovar e introduzimos um suporte novo: a cortiça.

A Intervenção Prática

Nesta atividade foi pedido às crianças que pintassem o seu autorretrato num suporte de cortiça. (Figura 94)



Figura 94 – Criança a pintar o seu autorretrato sobre cortiça. Fonte: (B6, 2012)

Inferências das notas de campo da 6.ª sessão

As pinturas das crianças associam-se às pinturas de Miró (Figura 95), salientando-se os seus traços emblemáticos de base: grossas linhas pretas que se destacam sobre os



Figura 95 – Miró: Autorretrato, 1937-1960. Fonte: (Rodrigues, 2002, p.74)

fundos de imprimação homogênea ou sobre superfícies salpicadas de tinta. (Figura 96)



Figura 96 – Autorretrato. Fonte: (B6, 2012)

AU3 comentou que “foi uma experiência totalmente nova no sentido de pintarem sobre cortiça, nunca o tínhamos feito”.

4.1.12. TERCEIRO ATELIÊ - Sala dos cinco anos

Este ateliê tem como nome “Criação da sua própria identidade através da expressão material”.

4.1.13. 4.^a SESSÃO

Enquadramento Temático

A obra de Pedro Calapez revela apetência pelas texturas e pela criação de paisagens através de uma pintura abstrata, não figurativa, manifestando-se na aplicação das tintas e da gestão dos jogos de cores.

Muitas vezes estas pinturas formam painéis, que reuniram múltiplos elementos, ocupando uma parede instaurando um diálogo entre o espaço e a luz. A obra relacionada é o *Friso #02*, de 2013 (Figura 96).

A Intervenção Prática

Esta sessão teve como objetivo explorar os jogos de cor das pinturas do artista Pedro Calapez. (Figura 97)



Figura 97 – Pedro Calapez, *Friso # 02, 2003*. Fonte: (Cachola, A., 2013)

Nesta atividade pedimos às crianças, quatro a quatro, que pintassem livremente com tintas sobre um suporte em cartão grosso, explorando as diversas cores. (Figura 98).



Figura 98 – Crianças explorando a cor, pintura sobre cartão. Fonte Própria

Inferências das notas de campo da 4.ª sessão

Durante a sessão pedi para que pensassem num nome para dar à sua obra, alguns revelaram o porquê desse nome. Eis alguns dos nomes dados:

“Giro”. (C1)

“Arco-íris brilhante”, “porque o trabalho é brilhante e giro”. (C2) (Figura 99)



Figura 99 – “Arco-íris brilhante” de C2

“O arco-íris”. (C8, C9 e C17). C9 acrescentou ainda que deu esse nome porque o trabalho tem “cores diferentes”. (Figuras 100 e 101)



Figuras 100 e 101(em cima) e 112 (em baixo) – “Arco-íris”. Fontes: (C8, C9 e C17, 2012)

“Fáisca, dragão de fogo” (C4)

“Obra de arte”. (C12 e C16) (Figuras 103 e 104)



Figura 103 (em cima) e 104 (em baixo) – “Obra de arte”. Fontes: (C12 e C16, 2012)

“Pintura abstrata”, “porque parece abstrato. Abstrato é o que não deixa branco”.
(C14) (Figura 105)



Figura 105 – “Pintura abstrata”. Fonte: (C14, 2012).

“Caminhos” (C15) (Figura 106)



Figura 106 – “Pegadas”. Fonte: (C15, 2012).

“O céu”. (C20)

As crianças mostraram-se cativadas e deslumbradas pelas cores que iam pintando no cartão, declarando:

“Isto é que é fixe. Estou a gostar”.(C1)

“Achei engraçado”. (C5)

Pensamos que a imaginação fluiu, assim como a expressão cromática, representada pelos jogos de cor difundidos pelo uso das tintas.

A exploração livre de tintas e materiais ao dispor de cada um resultou muito bem, cativando-os e desenvolvendo a sua imaginação, expressão pessoal e criatividade.

É de relevância transcrever as palavras de Isabel Andrea (2011) sobre este assunto:

A pintura pela sua consistência e pela sua textura, assim como pelo atractivo das cores, ajuda muito a criança a encontrar bastante prazer. É interessante ver uma criança a utilizar a cor, aplicando-a com cuidado e minúcia, com rapidez e frenesim para obter toda a gama de emoções variadas que o material lhas suscita. (...). (p.58)

4.1.14. 5.^a SESSÃO

Enquadramento Temático

Esta sessão assenta no processo criativo da artista plástica Joana Vasconcelos, nomeadamente no uso de materiais do quotidiano, na sua maioria de utilidade feminina,

ou do que dizem respeito ao estatuto da mulher, diferenciação classista, ou identidade nacional.

As suas esculturas e instalações ganham um novo sentido de escala (a um nível industrial e gigantesco) e domínio da cor, com recurso à performance e aos registos vídeo ou fotográfico, reminiscência do *ready-made* e das gramáticas *nouveau réaliste* e pop. O trabalho contemporâneo de Joana Vasconcelos assume dicotomias artesanal/industrial, privado/público, tradição/modernidade e cultura popular/cultura erudita surgem investidas de afinidades aptas a renovar os habituais fluxos de significação característicos da contemporaneidade, oferecendo uma visão crítica à sociedade contemporânea.

Rodrigues (2016) salienta que Joana Vasconcelos “eleva a produção em série do objeto industrial à categoria de obra de arte, conseguida pela acumulação de elementos repetitivos em instalações escultóricas, à escala monumental, integradas no espaço envolvente com inegável audácia” (p. 451), como por exemplo a obra *Marilyn* de 2011 (Figura 107)



Figura 107 – Joana Vasconcelos, *Marilyn*, 2011. Fonte: (Rodrigues, 2016, p. 451)

No âmbito da consagração do efémero, a sua obra atinge ampla projeção nacional e internacional.

A Intervenção Prática

A partir de produtos da realidade quotidiana, nomeadamente industriais como o trapilho e as tigelas de plástico, as crianças poderão contactar a colagem, com o *ready-*

made. Neste sentido, a obra Pimpe, de 1995 (Figura 108) foi o ponto de partida para demonstrar estes mesmos aspetos.



Figura 108 – Joana Vasconcelos, Pimpe, 1995. Fonte: <http://joanavasconcelos.com/obras.aspx>

Inferências das notas de campo da 5ª sessão

Foi interessante observar o entusiasmo crescente com as formas que podiam dar às coisas, juntando isto ou aquilo, modelando aquela parte. Enfim, na maioria houve uma exploração aprofundada dos diversos materiais à disposição, assim como a sua seleção na sua aplicação. (Figura 109)



Figura 109 – Criança a dispor os materiais na sua criação. Fonte Própria.

“(...) aquele trabalho da colagem do tecido nas tigelas (...). Esse trabalho está muito giro!” (AU3 - UR165)

Pensamos que foi uma forma positiva de se poderem relacionar com o percurso da artista plástica em questão, com exemplos de materiais e técnicas.

4.1.15. 6.^a SESSÃO

Enquadramento Temático

O pintor António Sena (1965-1966) estudou em St. Martin's School of Art, onde recebeu influências da arte Pop, mas que cedo avançou para uma linguagem própria, marcada por um gestualismo automático, que muito se assemelha à escrita. Procurando a comunicação através do recurso a elementos gráficos, signos científicos ou simbólicos, viu na saturação da tela ou do papel por sinais ou vocábulos estrangeiros, uma via para questões da ilegibilidade e da incomunicabilidade.

Nos anos 70, para além dos signos, que articulam letras e números, interessando-se também pela superfície onde estes se inscrevem, recorrendo ao papel pautado ou quadriculado, a telas que imitam as ardósias escolares, numa alusão à génese da escrita, a par de um empenhado trabalho da luz.

Na década de 90, são os fundos argilosos/ térreos que marcam o seu processo criativo, exprimindo uma pesquisa arqueológica do saber e da linguagem. A sua pintura foi alvo de várias retrospectivas desde a década de 90, destacando-se as exposições organizadas pelo Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian (2002) e pela Fundação de Serralves (2003).

Em 2003 foi-lhe atribuído o Prémio EDP de Pintura e, em 2011, recebeu o Prémio Amadeo de Souza-Cardoso.

A Intervenção Prática

É na questão da escrita, ou no caso da criança a “pré-escrita”, que o objetivo desta sessão se insere. A partir da obra mostrada em contexto sala de aula: *Sem título* de 1965 (Figura 110), as crianças “escreveram” uma “carta” com caneta esferográfica sobre papel vegetal (Figura 111).

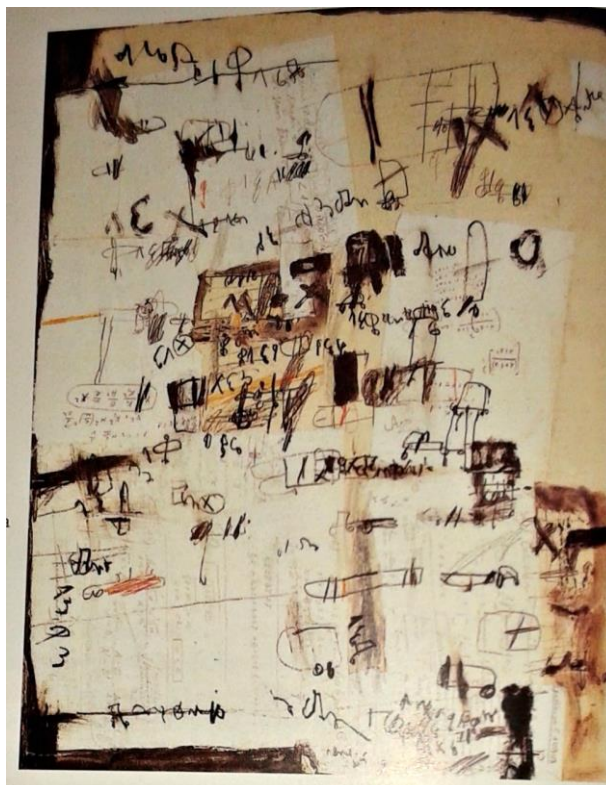


Figura 110 – António Sena, *Sem título*, 1965. Fonte: (Rodrigues, 2016, p. 38)



Figura 111 – A criança C14 a escrever a sua “carta”.

De seguida fizeram um desenho e/ ou traços a tinta dos elementos que observaram da obra em conjunto com os idealizados por elas (Figuras 112 e 113).



Figuras 112 e 113 – Grupo de crianças na fase de construção.

Depois de secos, fizeram a colagem do papel vegetal sobre papel de manteiga. (Figuras 114 e 115)



Figuras 114 e 115 – Resultados finais de trabalhos desta sessão. Fonte: (C11, 2012)

Inferências das notas de campo da 6ª sessão

Foi gratificante contatarmos com o universo do grafismo informalista de António Sena, promovendo uma analogia direta entre a garatuja e a pré-escrita infantil. A diversidade de materiais que utilizaram proporcionou uma grande variedade de traço

(fino grosso, carregado, leve), tornando esta pintura-escrita surpreendentemente expressiva.

4.2. Dados oriundos das entrevistas

O contexto pré-escolar, onde se desenvolveu este estudo, contém uma equipa pedagógica constituída por três educadoras e três auxiliares de educação. Sendo que uma das educadoras, coordenadora pedagógica, responsável pela coordenação entre o desenvolvimento do estudo, horários e aulas extra- curriculares.

O local de trabalho das seis profissionais são as respetivas salas dos três aos cinco, também locais das sessões executadas neste projeto, e os horários de trabalho são feitos diariamente às mesmas horas, o que permitiu que fossem mais presentes no decorrer das sessões.

Desta forma, seis profissionais foram escolhidas para a entrevista semiestruturada.

Para um conhecimento geral, foram realizadas algumas questões informais como: “há quanto tempo trabalha nesta instituição” e “qual o seu grau de habilitações”.

É possível concluir que, maioritariamente, cinco trabalham há doze anos na instituição e uma há catorze anos, ou seja, de uma forma geral, conhecem bem a instituição e o seu método de trabalho.

Quanto ao grau de habilitações, as educadoras detêm o grau de licenciatura, tirando uma com o mestrado. Todas as auxiliares detêm o curso profissional.

Foram depois realizadas a entrevista semiestruturadas de onze questões, às mesmas educadoras e auxiliares de ação educativa, obtendo respostas de reflexão sobre o projeto, que exigiram por si mesmas algum tempo e quietude.

Após a análise das entrevistas elaborámos uma tabela de categorização das entrevistas (Anexo 9) que resultou nas seguintes categorias:

4.2.1. Categoria “Natureza da Arte ”

No fim da intervenção prática com o grupo, as entrevistadas, responderam a uma entrevista de onze questões, as quais ajudaram a compreender os resultados da intervenção.

Da resposta à pergunta ”O que entende por “Arte”? elegemos a categoria “natureza da Arte”, de acordo com o Quadro 9, que apresentamos de seguida.

Quadro 9- Análise das respostas à questão um da entrevista.

Categoria	Questão	Unidade de Contexto	Unidade de Registo
Natureza da Arte	1. O que entende por “Arte?”	E1	<p>“(…) A arte é acima de tudo uma forma de expressão. É a maneira que as crianças têm de expressar o que sentem, expressar o que vivem, expressar como vêm o mundo à sua volta.” (UR001)</p> <p>“A Arte pode ser expressada, não só através da plástica, mas também da música, da dança, etc.” (UR002)</p>
		AU1	<p>“Para mim a arte já nasce connosco, com cada ser humano consoante a cultura ao qual permite expressar ideias, emoções, maneiras de estar na vida de cada um. Quer através da pintura, escultura... música, dança, etc.” (UR003)</p>
		E2	<p>“A arte é muito abrangente, o que é para mim pode não ser para outra pessoa qualquer.” (UR004)</p> <p>“É uma forma de expressar emoções, sentimentos, e engloba muita coisa.” (UR005)</p> <p>“É difícil descrever o que é a arte.” (UR006)</p> <p>“É uma forma de expressão.” (UR007)</p>
		AU2	<p>“É uma forma de nós expressarmos as nossas emoções.” (UR008)</p> <p>“Pode ser expressada de várias formas, por exemplo na dança, através da música, (...) escultura, no barro, na plasticina.” (UR009)</p> <p>“Serve para resolver alguns problemas, aí pudemos expressar o que sentimos.” (UR010)</p>
		E3	<p>“É uma forma de estar na vida.” (UR011)</p>

		AU3	<p>“A arte é o desenvolvimento do desenho.” (UR012)</p> <p>“São as capacidades que cada criança tem para desenvolver o seu trabalho artístico.” (UR013)</p>
--	--	-----	---

Para apreciação da categoria “natureza da Arte” é necessário avaliar a questão um. No que lhe diz respeito, ainda que E1 tenha referido que “é difícil descrever o que é a Arte” (UR006), a maioria respondeu que a Arte é uma “forma de expressão” quando dizem que “permite expressar ideias”, “emoções”, “sentimentos”, vivências e “como vêm o mundo à sua volta” (UR001-E1).

A Arte assume um caráter inato e individual, quando afirmam que a Arte “já nasce conosco, com cada ser humano” (UR003-A1), sendo uma “forma de estar na vida” de cada um (AU1 e E3) e “as capacidades que cada criança tem para desenvolver o seu trabalho artístico” (UR013-AU3).

AU3 acrescenta um elemento novo, referindo-se à Arte como desenvolvimento do grafismo “A Arte é o desenvolvimento do desenho” (UR012).

E1, AU1 e AU2 tem a mesma opinião quando mencionaram ainda que a “plástica”, a “pintura”, “música”, a “dança”, “escultura” são formas de expressão de Arte.

Assim, é possível concluir que, refletindo para o entendimento da natureza da Arte, o universo da Arte é abrangente, contudo um processo, meio de expressão e comunicação da personalidade de cada um.

4.2.2. Categoria “Importância da Educação pela Arte”

Das respostas à questão número dois “Qual pensa ser a importância da Arte na educação?”, elegemos a categoria “importância da Arte na educação”, de acordo com o Quadro 10.

Quadro 10 - Análise das respostas à questão dois.

Categoria	Questão	Unidade de Contexto	Unidade de Registro
Importância da	2. Qual pensa	E1	“Sendo a Arte uma forma de expressão, o papel que assume na educação é um papel positivo no

Educação pela Arte	ser a importância da Educação pela Arte?		desenvolvimento da criança, porque vai permitir desenvolver as suas capacidades essencialmente nas expressões plásticas, na área do domínio da expressão e comunicação.” (UR014)
		AU1	“A Educação pela Arte é importante porque é na escola que começam a desenvolver e expressar valores, culturais, capacidades artísticas, etc.” (UR015)
		E2	“Tem muita importância, porque através da Arte eles podem expor os seus sentimentos. Conseguem-no fazer através da pintura, da digitinta da colagem.” (UR016) “É através da arte que eles conseguem transmitir muita coisa, sentimentos.” (UR017)
		AU2	“É importante porque é na escola que começam a desenvolver e expressar valores culturais, capacidades artísticas.” (UR018)
		E3	“É um modo de transmitir os seus sentimentos, as suas emoções, das mais variadas formas” (UR019)
		AU3	“É muito importante para ver o desenvolvimento e a capacidade de cada criança.” (UR020)

No sentido de explorar a categoria “importância da Educação pela Arte”, é necessário observar as respostas dadas pelas intervenientes.

A questão dois, que pretende compreender como é entendida, pelas entrevistadas, o papel da Arte no sentido educacional, verifica-se que para todas não é um assunto desconhecido. Todas consideram a arte como um elemento fundamental, principalmente no que diz respeito à expressão de sentimentos, desenvolvimento, aquisição capacidades e valores culturais, quando referem que “a Arte uma forma de expressão, o papel que assume na educação é um papel positivo no desenvolvimento da criança” (UR014-E1), através da Arte eles podem expor os seus sentimentos” (UR016-E2) e “começam a desenvolver e expressar valores, culturais, capacidades artísticas, etc.” (UR015-A2).

Lowenfeld e Brittain (1970) consideram que a Arte como parte integrante do processo educativo privilegia o desenvolvimento integral, nomeadamente as competências ao nível da criatividade, sensibilidade, transformação do conhecimento e socialização.

Acerca desta questão, podemos apreendê-la nas palavras de Madalena Perdigão “Com a educação pela arte introduzem-se no sistema educativo a imaginação, a espontaneidade e uma dimensão da sensibilidade.” (citada por Moraes, 1992).

4.2.3. Categoria “Papel do educador”

De acordo com a questão número três “Qual deve ser o papel do educador no desenvolvimento artístico da criança?”, elegemos a categoria “papel do educador”, de acordo com o Quadro 11, que apresentamos de seguida.

Quadro 11 - Análise das respostas à questão três.

Papel do educador	3. Qual deve ser o papel do educador no desenvolvimento artístico da criança?	E1	<p>“Como educador, o papel deve ser essencialmente de apoiar e incentivar a criança a experimentar todos os materiais que tem à sua disposição para desenvolver as suas capacidades artísticas e plásticas.” (UR021)</p> <p>“Deve ser um orientador e um motivador de dar continuidade ao interesse que a criança manifesta pela Arte.” (UR022)</p>
		AU1	<p>“É através do educador que a criança tem as primeiras experiências com criatividade através dos desenhos, dobragens, colagens ou através de brincadeiras com os colegas, como por exemplo brincar ao faz-de-conta. Tentam-se manifestar de uma maneira ou de outra.” (UR023)</p> <p>“Assim o educador tem um papel importante porque faz desenvolver as capacidades de cada aluno.” (UR024)</p>
		E2	<p>“De orientar.” (UR025)</p> <p>“Dar oportunidade de expressar e desenvolver técnicas novas ou já utilizadas.” (UR026)</p> <p>“Direcionar.” (UR027)</p> <p>“Dar hipótese de experimentar, de testar de mexer, de criar à sua maneira, mas estando a orientar da melhor forma.” (UR028)</p>

		AU2	“É através do educador que a criança tem as primeiras experiências e criatividade.” (UR029)
		E3	“Nós temos um papel de orientar. Não de mandar fazer.” (UR030) “Pela minha parte, não sou muito artística nem estou muito vocacionada para aí.”(UR031)
		AU3	“É ver o funcionamento a capacidade artística de cada criança no seu desenvolvimento, como da motricidade fina, desenho, grafismo. (UR032) “Tem a ver com tudo.” (UR033)

Quanto à categoria “papel do educador”, as educadoras revelam, maioritariamente, que o papel da educadora é o de “orientar” (UR022-E1; UR025-E2;UR 030-E3) o desenvolvimento artístico da criança.

Somente uma opinião diverge quando afirma que pela sua parte “não sou artística nem estou vocacionada para aí” (UR031).

Numa outra vertente, as auxiliares de ação educativa e educadoras, afirmam que o educador “apoia e incentiva” (UR021) as “capacidades artísticas e plásticas”(UR021) sendo que através dele “as crianças têm as primeiras experiências e criatividade” (UR029-AU3), “de testar, de mexer, de criar” (UR028) em “todos os materiais que tem à sua disposição” (UR021) contribuindo para “dar continuidade ao interesse que a criança manifesta pela Arte” (UR022).

4.2.4. Categoria “Estratégias como educadora”

Relativamente às respostas dadas à questão número quatro, elegeu-se a categoria “estratégias como educadora”, apresentada no Quadro 12.

Quadro 12 - Análise das respostas à questão quatro.

Estratégias como educadora	4. Quais os procedimentos que utiliza em contexto sala de aula para o mesmo efeito?	E1	“É disponibilizar às crianças vários materiais artísticos, desde tintas, pincéis, colas, tecidos, materiais de desperdício que nos tempos de hoje convém ser aproveitados ao máximo, materiais de várias formas e cores.” (UR034) “ Dar às crianças, mostrar de várias formas
----------------------------	--	----	--

			técnicas diferentes de Artes para que elas encontrem a técnica que mais gostem, para que façam desenhos, para que façam várias atividades dentro daquilo que lhes explico e dou a conhecer e dentro daquilo que elas próprias experienciam.” (UR035)
		AU1	“Através de desenhos, dobragens, colagens, de brincadeira livre dentro da sala, mil e uma coisas.” (UR036)
		E2	“Depende do dia, do momento, da situação. Há dias que estou mais virada para a arte, outros nem tanto. Portanto isto depende muito do dia.” (UR037)
		AU2	“Através de simples desenhos, colagens, dobragens, ou até através de brincadeiras com os colegas e do faz- de- conta.” (UR038)
		E3	“Lá está, não sou muito artística e não estou muito vocacionada para aí.” (UR039)
		AU3	“A pintura, a colagem.” (UR040) “Eles gostam muito da pintura e do “desenho livre” (UR041) “Eles adoram fazer o “desenho do fim-de-semana”. Fazem muito o trabalho da digitinta, (...) plasticina (com farinha e corante em pó.). Modelagem. Adoraram!” UR042)

As respostas a esta questão variam. Duas opiniões das entrevistadoras, revelam que o ensino das Artes não é uma prática corrente afirmando que “não sou artística e não estou vocacionada para aí” (UR039), ou que “depende do dia, do momento, da situação. Há dias que estou mais virada para a arte, outros nem tanto. Portanto isto depende do dia” (UR037).

De uma outra opinião diferente, as restantes entrevistadoras defendem que utilizam procedimentos para o ensino artístico disponibilizando “às crianças vários materiais artísticos, desde tintas, pincéis, colas, tecidos, materiais de desperdício que nos tempos de hoje convém ser aproveitados ao máximo, materiais de várias formas e cores.” (UR034), mostrando várias técnicas diferentes de Artes para que elas encontrem

a técnica que mais gostem, para que façam desenhos, para que façam várias atividades dentro daquilo que lhes explico e dou a conhecer e dentro daquilo que elas próprias experienciam.” (UR035)

Ainda exemplificaram algumas das técnicas que utilizam como: os desenhos, as dobragens, as colagens (UR036 -A1; UR038- AU2), a pintura (UR040- AU3), a “digitinta e a modelagem” (UR 042- AU3).

4.2.5. Categoria “Evolução gráfica na criança”

Das respostas às perguntas ”O que entende por evolução gráfica da criança? “Que manifestações gráficas da criança conhece?” e “Que características do desenho infantil conhece? elegemos a categoria “evolução gráfica na criança”, de acordo com o Quadro 13.

Quadro 13 - Análise das respostas à questão cinco, seis e sete.

Evolução gráfica na criança	5. O que entende por “evolução gráfica” da criança?	E1	<p>“É a evolução que a criança vai tendo desde os primeiros tempos de vida (...). É o desenvolvimento da criança, nos vários anos da infância” (UR043)</p> <p>“ Manifesta-se (...) desde que a criança com um/ dois anos começa a experimentar vários materiais gráficos: lápis, canetas, e faz os primeiros riscos até às próprias garatujas, à evolução do desenho em si, tornando-se cada vez mais complexo, começando a fazer desenhos com noção espacial, com a noção de sol, céu, terra, com a noção do corpo como ele é. Começa por fazer desenhos mais básicos, até ao próprio interesse pela escrita e evolução gráfica das letras” (UR044)</p>
		AU1	<p>“Começam primeiro por fazer rabiscos e depois vão dando forma às figuras dos desenhos (...) evoluindo conforme a idade, o trabalho, o que lhe é pedido, a educadora for exigente.” (UR045)</p> <p>“Ir buscar sempre mais qualquer coisa, captar mais qualquer coisa, porque não pintar? Porque não fazer isto, mais aquilo?” (UR046)</p>

			<p>“E é através do educador que eles também desenvolvem essa capacidade. (...) à que trabalhar muito esse contexto que eles fazem ou tentam transmitir, captando isso tudo para depois puxar por eles e ver até que ponto conseguem desenvolver cada vez mais e cada dia melhor.” (UR047)</p>
		E2	<p>“É o desenvolvimento em que ela não consegue segurar no lápis corretamente (...) ou num pincel e é toda essa evolução. (UR048)</p> <p>“Depois do próprio trabalho em si, onde faz primeiramente uns riscos, umas garatujas e depois é que vai criando e despertando que há cabeça, que há no desenho formas e vai tentando” (UR049)</p> <p>“Devido à sua maturidade, põe no papel ou na pintura aquilo que ela já consegue ver do mundo que a rodeia e dela própria.” (UR050)</p> <p>“Portanto há uma evolução, no início eles não conseguem, são egocêntricos, pensam que o mundo gira à volta deles e depois aos poucos eles vão-se apercebendo mais do traço, da forma.” (UR051)</p>
		AU2	<p>“Primeiro começam por fazer rabiscos e só depois vão dando forma e dimensão às figuras.” (UR052)</p> <p>Tive na sala dos três anos o ano passado e acho uma diferença agora quando eles estão nos quatro.” (UR053)</p> <p>“Com os três anos eles fazem aqueles rabiscos, não tem a noção da casa, o pai, a mãe, o corpo humano. O sol, também não fazem o sol como fazem agora nos quatro anos.” (UR054)</p>
		E3	<p>“É toda uma evolução que a criança faz desde que começa pela apreensão correta do lápis, que antes não acontece, e pela firmeza do traço e tudo o que passa por diversos fatores. (UR056)</p>
		AU3	<p>“Para mim, a evolução gráfica vai dos três anos,</p>

		<p>desde que a criança entra a escola, até à sala dos cinco. Até aos cinco, porque na 1ª e 2ª classe é outro desenvolvimento.” (UR057)</p> <p>“Depende das capacidades que cada criança.” (UR058)</p>
<p>6. Que manifestações gráficas do desenho da criança conhece?</p>	E1	<p>“ É tudo o que elas diariamente fazem nos seus trabalhos. (UR059)</p> <p>São os desenhos. (UR060)</p> <p>O imitar das letras que vêem, as letras que vêem nas revistas e reproduzem (...) essas manifestações várias.” (UR061)</p>
	AU1	<p>“(…) Há crianças que começam pela parte geométrica e fazem um desenho geométrico” (UR062)</p> <p>“Para nós não têm a mínima imagem, mas para eles têm, a figura do pai, a figura da mãe e já tem o significado para eles, tem um significado figurativo. Seja geométrico ou não, para eles tem sempre um significado. (UR063)</p> <p>“(…) É difícil começar por lhes dar uma motivação da casa, apesar de às vezes fazerem o pai e a mãe retangular, se lhe formos pedir para fazer uma casa, que a casa normalmente é geométrica ou quadrada há muitos que não vão aí buscar essa parte da casa, vão buscar mais o pai e a mãe geometricamente, mas a casa é preciso andar muito tempo até estruturarem ou incentivar a fazer cada vez melhor.” (UR064)</p> <p>“A manifestação que vejo mais, seja nos três ou dos quatros ou cinco anos é a evolução da figura humana.” (UR065)</p> <p>“Enquanto nos três anos começam por fazer aqueles riscos que para eles tem significado e que para nós não, fazem a parte da bola, com pernas e mãos dentro da bola, olhos quase do tamanho da bola.” (UR066)</p> <p>“Vejo que há uma evolução muito grande a partir</p>

			<p>dos momentos que trabalham no desenho. (UR067)</p> <p>“Na pintura, o agarrar no pincel, o ter aquela motricidade para não levar o pincel até ao fim do papel é preciso trabalhar muito (...) para conseguirem fazer um desenho com tinta dentro da folha de papel” (UR68)</p> <p>“É bom ver a criatividade deles e o seu desenvolvimento de ano para ano.” (UR069)</p>
		E2	<p>“A garatuja.” (UR070)</p> <p>“Quando estão a fazer a garatuja, fazem o que estão a imaginar. (UR071)</p> <p>“Quando pedimos para fazer o pai. Quando tem três anos, fazem ali uns rabiscos e nós perguntamos: Onde está a mãe? O pai? E eles respondem: este é o pai, esta é a mãe. Onde está a cabeça? É aqui. Mas a cabeça está em baixo, às vezes a cabeça está em cima.” (UR072)</p>
		AU2	<p>“A garatuja é uma manifestação.” (UR073)</p> <p>“O girino.” (UR074)</p> <p>“Depois já consegue fazer a figura humana completa e aos poucos a árvore tem um tronco castanho e uma copa verde, (...) desenham com as cores reais. Já conseguem associar a cor à imagem.” (UR075)</p>
		E3	<p>“Começam por fazer riscos e rabiscos e vão evoluindo e por fim já fazem coisas concretas, com pormenores, mais parecidas com a realidade. (UR076)”</p>
		AU3	<p>“Ao início fazem riscos e rabiscos e vão evoluindo. Depois já fazem coisas concretas, com pormenores mais parecidos com a realidade.” (UR077)</p>
	7. Que características do desenho infantil conhece?	E1	<p>“ Nos três anos, são desenhos com muita cor, no geral, em que ainda não há o controlo lápis, o controlo correto, portanto há a tendência de agarrar o lápis no seu todo e riscar ocupando a folha... todo o espaço que a folha tem.” (UR078)</p>

			<p>“São desenhos que a criança vai começando fazer o sol, as árvores. Começam por fazer os bonecos, conforme elas acham que é, partindo os braços da cabeça e não do tronco, portanto vai havendo um envolvimento com o desenvolvimento da área da expressão do “Conhecimento do mundo”, a aquisição do sentido de corpo surge neste parâmetro. (UR079)</p> <p>“São desenhos que primam pela cor, por traços e formas simples, a maior partes delas redondas.” (UR080)</p>
		AU1	<p>“Começam por fazer uma parte muito básica, uma coisa muito “pobre” e depois no desenho, na colagem tentam colar até se for preciso fora do risco.” (UR081)</p> <p>“Com o tempo vão criando mais maturidade dentro do que lhe é pedido, do dentro e fora.” (UR082)</p> <p>“Essa evolução é manifestada de dia para dia.” (UR083)</p>
		E2	<p>“Quando eles iniciam o desenho, quando fazem a garatuja é normal os braços saírem da cabeça e as pernas da cabeça. Tudo sai da cabeça. Há uma única forma, que é a cabeça e tudo sai de lá. É uma característica dos dois, três anos, desenharam dessa forma. É um princípio de desenharem.” (UR084)</p>
		AU2	<p>“ A criança, tanto pode começar por uma figura geométrica, que para ela tem um significado, como pode fazer um desenho figurativo, com figuras que para ela são figuras reais.” (UR085)</p>
		E3	<p>“Uma característica tem a ver com a força que eles têm. No princípio eles não têm força e depois evoluem e pegam no lápis com mais força, com mais intencionalidade.” (UR086)</p>
		AU3	<p>“Eles fazem rabiscos (...) depois uma bola, e depois desenharam-se a si próprios. (UR087)</p> <p>“Os olhos não vêm no sítio certo, os braços saem</p>

			<p>das orelhas, os pés saem da boca.” (UR088)</p> <p>“Acho que eles têm de ser orientados.” (UR089)</p> <p>“Uma criança pintava muito de preto, tinha essa tendência de pegar só no lápis preto para pintar, o que é mau. Depende do contexto de cada pessoa, uns dizem que é bom, outros dizem que é mau, ainda não sabemos ao certo. Os psicólogos é que têm essa teoria. Ela desenvolveu depois o desenho.” (UR090)</p>
--	--	--	--

Quanto à categoria “evolução gráfica na criança”, implícita nas respostas às questões cinco, seis e sete, tentou-se avaliar o que o grupo de entrevistadas entendem pelo desenvolvimento gráfico na criança e as suas características.

As respostas à questão cinco (O que entende por “evolução gráfica na criança”?) revelam pareceres bastante semelhantes e complementares. Num ponto geral, as entrevistadas assumem que existe uma evolução gráfica na criança. Exemplo da resposta de E1: “evolução que a criança tem desde os primeiros tempos de vida (...) nos vários anos da infância. (UR043).

Neste sentido E1, AU1, E2 e AU2 declararam que primeiramente as crianças fazem “rabiscos” (UR045; UR049; UR052; UR054) e “garatujas” (UR044 e UR049) e só depois vão “dando forma às figuras do seu desenho” (UR045; UR052).

Para um maior entendimento E1 afirma que a evolução gráfica da criança manifesta-se desde que ela “começa a experimentar vários materiais gráficos: lápis, canetas, e faz os primeiros riscos até às próprias garatujas, à evolução do desenho em si, tornando-se cada vez mais complexo, começando a fazer desenhos com noção espacial, com a noção de sol, céu, terra, com a noção do corpo como ele é. Começa por fazer desenhos mais básicos, até ao próprio interesse pela escrita e evolução gráfica das letras” (UR044)

De um modo particular, o desenvolvimento da motricidade fina e do movimento cinestésico-motor da criança, quando começa a “apreensão correta do lápis, que antes não acontece, e pela firmeza do traço (UR056).

Relativamente à questão seis (Que manifestações gráficas do desenho da criança conhece?), as respostas complementam-se com as da questão cinco, na medida em que as entrevistadas remetem as manifestações gráficas da criança para “a garatuja” (E2 e

AU2), “o girino” (UR074-AU2), a “evolução da figura humana” (UR065). Acrescentando informações novas: “O imitar das letras que vêm, as letras que vêm nas revistas e reproduzem (UR061-E1); as formas geométricas representativas da figura humana e objetos (com o aparecimento do quadrado, retângulo, triângulo, – ver Capítulo 1; 2.2.1.) “(...) às vezes fazem o pai e a mãe retangulares (...) a casa é normalmente geométrica ou quadrada” (UR064);

E na questão sete (Que características do desenho infantil conhece?), as entrevistadas completam o seu raciocínio relativamente à sua percepção sobre a “evolução gráfica da criança, fazendo um resumo do que lhe parece ser mais importante: E1 dá relevância à cor, ao traço e às formas simples no desenho das crianças de três anos, considerando que ainda não existe um controlo concreto do material riscante e ocupando a folha toda, contudo “vai havendo um envolvimento com o desenvolvimento da área da expressão do Conhecimento do Mundo, a aquisição do sentido de corpo surge neste parâmetro” (UR079). Sobre o domínio cinestésico-motor, relativamente à força e intencionalidade no desenho, E3 afirma que “uma característica tem a ver com a força que eles têm. No princípio eles não têm força e depois evoluem e pegam no lápis com mais força, com mais intencionalidade.” (UR086)

A1 reforça o enriquecimento e evolução do desenho com a “maturidade da criança” (UR082) conseguida diariamente: “Essa evolução é manifestada de dia para dia” (UR083).

E2 A3 reforçam a representação da garatuja dos dois/três anos, afirmando que “é normal os braços e pernas saírem da cabeça”, “Eles fazem rabiscos (...) depois uma bola, e depois desenham-se a si próprios (UR087).

4.2.6. Categoria “Expressão”

Das respostas às perguntas “O que entende por matéria expressiva da criança, nomeadamente no campo artístico?” e “O que entende pela expressão plástica recorrendo à História da Arte?” elegemos a categoria “evolução gráfica na criança”, de acordo com o Quadro 14 , que apresentamos de seguida.

Quadro 14 -Análise das respostas às questões oito e nove.

Expressão	8. O que	E1	“Nesse ponto, não sei o que dizer porque não tenho conhecimentos sobre isso, não tenho bases.”
-----------	-----------------	----	--

	entende por matéria expressiva da criança, nomeadamente no campo artístico?		(UR091)
		AU1	<p>“Através de simples taças, de folhas do campo, de areia do mar pode criar expressões bonitas, trabalhos bonitos, criativos e eles gostam de trabalhar nessa parte da expressão, seja plástica ou artística, eles adoram expressar-se de muitas maneiras.” (UR92)</p> <p>“Adoram estar sempre a “querer fazer”, participar.” (UR093)</p> <p>“Vontade de criar.” (UR094)</p>
		E2	<p>“Tem a ver com a maneira de ser e de estar na vida deles.” (UR095)</p> <p>“Há uns que tem imenso jeito e são super criativos, outros que nem sequer gostam muito, nem de desenhar, nem de pintar, gostam mais de música ou de fazer jogos.” (UR096)</p> <p>“São diferentes, cada criança é uma criança, um ser individual.” (UR097)</p>
		AU2	<p>“É através da expressão plástica que se pode criar diversos efeitos com materiais diversos. (UR098)</p> <p>“As crianças dão açus à sua criatividade, através de colagens, recortes, etc.” (UR099)</p>
		E3	<p>“A matéria expressiva da criança está inerente a eles. (UR100)</p> <p>“Podemos ajudá-los a deitar cá para fora, mas é ao ritmo deles e ao gosto deles.” (UR101)</p>
		AU3	<p>“Compreendo que cada criança tem o seu modo de fazer as coisas, uns tem mais capacidade para fazer umas coisas que outros.” (UR102)</p>
	9.O que entende pela expressão plástica recorrendo à História da Arte?	E1	<p>“Acho que é sempre importante pegar na Arte como cultura, como História e de certa forma levar isso até às crianças.” (UR103)</p> <p>“Como? Através de artistas célebres e conhecidos. Através das técnicas que reproduzem e reproduziram. Mostrando obras desses artistas às</p>

		<p>crianças de uma forma muito simples e muito ao nível deles.” (UR104)</p> <p>“Penso que é sempre importante, e é assim que eu entendo a expressão plástica relacionada com a História da Arte.” (UR105)</p> <p>“É uma mais-valia para elas em termos de desenvolvimento.” (UR106)</p> <p>“É Cultura”. (UR107)</p> <p>“Serve para motivá-las, incentivá-las a experienciam novas técnicas, conhecer novas coisas que no dia-a-dia não devem ter oportunidade. (UR108)</p> <p>“Não digo que muitas crianças, não vão a museus, não vão passear com os pais a esses sítios no fim-de-semana, mas diariamente, no quotidiano fogem um pouco a este tipo de cultura, a este contexto. (UR109)</p> <p>“Portanto é uma mais-valia levar até elas, até à sala esse conhecimento.” (UR110)</p>
	AU1	<p>“Acho que desde o princípio de criar um quadro com matérias apropriadas como as tintas, colagens de papel, seja através de areia, eles tem aquela ideia e (...) imaginação daquilo que podem fazer.” (UR111)</p> <p>“No ateliê, uns espalharam a areia num sítio, outros tentavam espalhar e dar outra evolução à sua criatividade.” (UR112)</p> <p>“Parte muito de cada criança, de cada maneira de trabalhar e depois também da idade deles.” (UR113)</p>
	E2	<p>“Admito que não temos [educadoras] trabalhado muito a história da arte (...) (UR114)</p> <p>É um projeto engraçado, que podemos pegar nele, mas não tenho trabalhado muito a expressão plástica através da arte. (UR115)</p> <p>Não tenho, não tenho, se calhar é um trabalho</p>

			interessante que no futuro poderemos trabalhar. (UR116)
		AU2	“É levar até às crianças os tais materiais, técnicas de pintores, artistas conhecidos.” (UR117)
		E3	“Não sei, tinha que estudar história de arte para responder a isso.” (UR118)
		AU3	“(…) Acho que tem uma importância no desenvolvimento intelectual. (UR119) São muito importantes as técnicas desenvolvidas. Porque olhamos para uma obra e podemos pensar que estão lá riscos ou rabiscos, mas no fundo estão lá as emoções deles. (UR120) Para nós, podemos pensar que não tem um significado, e perguntamos: para quê serve isto? Mas está a dizer qualquer coisa, tem um sentido e um valor. (UR121)

Quanto à categoria “Expressão”, implícita nas respostas às questões oito e nove, tentou-se avaliar o que o grupo de entrevistadas entendem por “expressão” e por expressão plástica dada através dos conceitos da História da Arte.

As respostas à questão oito (O que entende por matéria expressiva da criança, nomeadamente no campo artístico?), as respostas complementam-se, contudo E1 reconhece o seu desconhecimento de por esta temática quando declara que “nesse ponto, não sei o que dizer porque não tenho conhecimentos sobre isso, não tenho bases” (UR091).

AU1 e AU2 referem que “é a vontade de criar” (UR094) com recurso a diversos materiais e técnicas artísticas e plásticos.

E2, E3 e AU3 refletem para a individualidade da matéria expressiva da criança, porque “ cada criança é uma criança, um ser individual” (UR097), “está inerente a eles” (UR100), “compreendo que cada criança tem o seu modo de fazer as coisas, uns tem mais capacidades para umas coisas que outros” (UR102)

Relativamente às respostas à questão nove (O que entende pela expressão plástica recorrendo à História da Arte?), existem opiniões contrárias.

E2 e E3 admitem que não trabalham a expressão plástica através da História da Arte em contexto educativo “Admito que não temos trabalhado muito a história de

Arte” (UR114) “(...) é um trabalho interessante que no futuro poderemos trabalhar” (UR116), “teria que estudar História de Arte para responder a isso” (UR118).

A formação das educadoras de infância, segundo Santos (2008) deve ser “cuidadosamente iniciada na área das expressões, não só quanto à prática e conhecimento de técnicas e métodos de diversas expressões especializadas, mas também, e sobretudo, quanto à articulação psicopedagógica que permita compreender o mundo expressivo da criança” (p.125)

E1, AU1, AU2 e AU3 acentuam a importância da História da Arte na educação artística e individual e acrescentam benefícios no desenvolvimento intelectual das crianças: “É uma mais-valia para as crianças em termos de desenvolvimento” (UR106), porque “é Cultura” (UR107), “é dar evolução à sua criatividade” (UR112). “É levar até as crianças os tais materiais, técnicas de pintores e artistas conhecidos (UR117). “Serve para motivá-las, incentivá-las a experienciarem novas técnicas, conhecer novas coisas que no dia-a-dia não tem oportunidade”. “São muito importantes as técnicas desenvolvidas. Porque olhamos para uma obra (...) e tem sentido e valor” (UR120 e UR121).

“Não digo que muitas crianças, não vão a museus, não vão passear com os pais a esses sítios no fim-de-semana, mas diariamente, no quotidiano fogem um pouco a este tipo de cultura, a este contexto. Portanto é uma mais-valia levar até elas, até à sala esse conhecimento”. (UR109)

Paralelamente, a oportunidade de visitar exposições, museus e monumentos deve ser sempre que possível aproveitada. De acordo com Gonçalves (1976, p.46), nestas visitas “revela-se o gosto, a sensibilidade, a inteligência, o critério de exigência ética e estética e as opções pessoais”.

4.2.7. Categoria “Criatividade”

No sentido de explorar a categoria “Criatividade”, é necessário observar as respostas dadas pelas entrevistadas à questão dez “O que entende por criatividade no campo das Artes?”, do Quadro 15.

Quadro 15 - Análise das respostas à questão dez.

Criatividade	10. O que	E1	“A criatividade é aquilo que as crianças inventam, aquilo que as crianças exploram.” (UR122)
--------------	------------------	----	--

<p>entende por criatividade no campo das Artes?</p>		<p>“São criativas e imaginativas.” (UR123)</p> <p>“É o que elas, com os materiais que têm à disposição, fazem para desenvolver os seus trabalhos, desenvolver as suas capacidades.” (UR124)</p> <p>“Se dermos tintas, sem dizer para o que quero que façam com elas, deixo a criatividade fluir e fazer o que elas quiserem, se querem pintar com pincel, se querem pintar com os dedos, se querem pintar com as mãos. Isso é criatividade” (UR125)</p> <p>“É no momento, deixar a criança ser espontânea e criativa. Decidir o que quer fazer.” (UR126)</p>
	AU1	<p>“Através da inteligência de cada ser humano e de cada pessoa poder criar, inovar e dar aça a muita coisa. (UR127)</p> <p>(...) É a evolução de cada coisa começada, cada coisa principiada e que vai criando, inovando ao longo dos anos e um dia chegam muito longe.” (UR128)</p>
	E2	<p>“O que é criativo para mim, pode não ser criativo para si.” (UR129)</p> <p>“É muito abrangente, não é fácil de responder.” (UR130)</p> <p>“Para mim a tal criança pode ser muito criativa e para si ela não o ser.” (UR131)</p>
	AU2	<p>“É aquilo que nasce connosco.” (UR132)</p> <p>“É o ser capaz de desenhar bem, de pintar bem, de gostar de arte, nasce connosco. Pode ser trabalhado, pode ser fomentado, mas é uma coisa que nasce connosco, que temos. Ou se tem ou não se tem.” (UR133)</p>
	E3	<p>“A criatividade está dentro deles. Podemos puxá-la, mas não a podemos exigir que sejam mais ou menos criativos.” (UR134)</p> <p>“A criatividade está inerente neles.” (UR135)</p>

		AU3	<p>“A criatividade tem a ver com cada desenho que cada criança faz.” (UR136)</p> <p>“A criatividade é uma capacidade que as crianças têm, que nasce com a pessoa, mas também pode ser bem trabalhada e estimulada.” (UR137)</p>
--	--	-----	---

As respostas a esta questão são variadas, ainda assim a maior parte das opiniões são complementares. AU2, E3 e AU3 assumem a mesma posição, quando afirmam que a criatividade é uma capacidade inata, ou seja, que “já nasce connosco” (UR132), “mas também pode ser trabalhada e estimulada (AU3- UR137).

Para E1 “a criatividade é aquilo que as crianças inventam, aquilo que exploram, para desenvolver trabalhos e capacidades (...) com os materiais que têm à disposição (UR122 e UR124).

Criar oportunidades para que a criança se expresse e se sinta motivada para tal é de extrema importância. Ao apresentar-lhe materiais diversificados e técnicas que alimentem a criatividade, esta terá a possibilidade de descobrir o seu próprio poder criador, à medida que exterioriza as suas emoções.

Para A1, a criatividade é poder “criar e inovar” (UR127) através da inteligência de cada ser humano.

Somente E2 assume alguma dificuldade em responder esta questão, dizendo que é “muito abrangente” (UR130), acrescentando que “o que é criativo para mim, pode não ser criativo para si” (UR129).

4.2.8. Categoria “Papel do ateliê”

No sentido de explorar a categoria “Papel do ateliê”, uma das mais importantes para compreender os verdadeiros efeitos desta intervenção prática, é necessário observar as respostas dadas pelas entrevistadas à questão onze “Considera que o ateliê melhorou as capacidades dos alunos? De que modo?”, do Quadro 15 que apresentamos em seguida.

Quadro 16 – Análise das respostas à questão onze.

Papel do ateliê	11. Considera que o ateliê	E1	<p>“Sim! Sim! Melhorou, melhorou.” (UR138)</p> <p>“Trouxe novas ideias à sala.” (UR139)</p>
-----------------	-----------------------------------	----	---

	melhorou as capacidades dos alunos? De que modo?		<p>“Trouxe técnicas que as crianças adoraram experimentar. Contatar com materiais que não são habituais como a mousse de chocolate, as próprias estrelinhas. (UR140)</p> <p>“As estrelinhas, que são habituados a comer... acharam engraçado colar.” (UR141)</p> <p>“Foram materiais variadíssimos.” (UR142)</p> <p>“Melhorou desenvolvendo a criatividade, desenvolvendo a motricidade fina.” (UR143)</p> <p>“Penso que é sempre uma mais-valia ter estes ateliês para elas e para nós educadores.” (UR144)</p>
		AU1	<p>“Considero que melhorou muito e que participaram com muito gosto. (UR145)</p> <p>“Eles tinham motivação por ir trabalhar (...) porque davam aços a muita coisa: a sujarem-se, a pintarem-se a sujar o chão. Isso também é bom.” (UR146)</p> <p>“Tudo faz parte da criatividade de cada criança, do desenvolvimento infantil também.” (UR147)</p> <p>“Achei que foi muito, muito bom.” (UR148)</p> <p>“Eles já ansiavam: hoje é o dia da Ana vir, hoje a Ana vem” (UR149)</p> <p>“Acho que os desenvolveu bastante.” (UR150)</p> <p>“Trabalharam com materiais que dentro da sala, portanto, com a educadora ainda não tinham trabalhado, e com a professora já começaram a elaborar coisas engraçadas.” (UR151)</p>
		EU2	<p>“A mim deu-me novas ideias. Ideias de novas técnicas.” (UR152)</p> <p>“Para eles, acho que era necessário ir uma coisa mais a fundo.” (UR153)</p> <p>“Mais tarde quando tiver o seu grupo, vai trabalhar muito esta forma de estar e trabalhar muito a arte.” (UR154)</p>

			“Melhorou as capacidades dos alunos, sim, mas não consigo avaliar.” (UR155)
		AU2	“Gostei muito do ateliê.” (UR156) “Os meninos gostaram bastante, estavam muito interessados e queriam sempre mais.” (UR157) “Gostei mesmo muito.” (UR158)
		E3	“Não consigo avaliar (...) Não há uma avaliação feita nesse sentido.” (UR159)
		AU3	“Muito bem!” (UR160) “As capacidades da nossa amiga professora foram cinco estrelas! (risos)” (UR161) “Ajudaram e muito as crianças.” (UR162) “Eu vi que eles gostaram imenso, principalmente as pinturas. Adoraram as tuas pinturas.” (UR163) “Adoraram imenso trabalhar consigo (risos). Eles disseram-me.” (UR164) “Só não vi fazeres com eles aquele trabalho da colagem do tecido nas tigelas porque estava na visita de estudo. Esse trabalho está muito giro! (UR165) “Aquele último que desenvolveram, do papel de embrulho eles também gostaram, porque eles me disseram: “Olha, viste aquele desenho que a gente fez? Vi. Eu gostei muito de fazer naquele papel”. (UR166) “Acho que foi muito interessante para eles. Eles gostam muito de fazer trabalhos livres, com técnicas” (UR167)

A intervenção prática é descrita como sendo interessante e inovadora, trabalhando novos conceitos que desconheciam. Para a maioria do grupo de educadoras e auxiliares é a primeira vez que se desenvolve um projeto deste âmbito neste local, o que acentua mais o seu interesse como referiram E1 “Trouxe técnicas que as crianças adoraram experimentar, contatar com materiais que não são habituais como a mousse de

chocolate, as próprias estrelinhas (UR140) e A1“Trabalharam com materiais que dentro da sala, portanto, com a educadora ainda não tinham trabalhado. (UR151)

A análise das respostas à mesma questão suscitaram subcategorias, sendo elas: importância, adesão, motivação, impacto para as novas aprendizagens das educadoras e avaliação do trabalho da mestranda.

Quanto à subcategoria “importância” foram apresentadas algumas considerações acerca do valor trazido pelo projeto, como afirmam “Penso que é sempre uma melhoria ter estes ateliês para elas e para nós educadores.” (UR144-E1), “melhorou desenvolvendo a criatividade, desenvolvendo a motricidade fina.” (UR143-E1)

Quanto à subcategoria “adesão”, afirmaram que “melhorou muito e que [as crianças] participaram com muito gosto. (UR145-AU1) e ainda que “os meninos gostaram bastante, estavam muito interessados e queriam sempre mais.” (UR157-AU2).

Quanto à subcategoria “motivação”, revelaram que as crianças “tinham motivação por ir trabalhar (...) porque davam azos a muita coisa: a sujarem-se, a pintarem-se a sujar o chão. Isso também é bom.” (UR146-AU1) e que “eles já ansiavam: hoje é o dia da Ana vir, hoje a Ana vem.” (UR149-AU1).

Na subcategoria “impacto para as novas aprendizagens das educadoras “ afirmam que o ateliê: “trouxe ideias à sala” (UR139-E1), “deu-me novas ideias. Ideias de novas técnicas.” (UR152-E2).

Ainda foi avaliada, pelas entrevistadas, a participação da mestranda na intervenção prática, elegendo-se uma outra subcategoria “avaliação do trabalho da mestranda” afirmando que “as capacidades da nossa amiga professora foram cinco estrelas!” (UR161-AU3), sendo que as crianças “Adoraram imenso trabalhar consigo Eles disseram-me.” (UR164-AU3).

Desta forma é muito positivo perceber que, mediante estas respostas, as educadoras e auxiliares de ação educativa valorizam o trabalho efetuado e pretendem dar-lhe continuidade.

4.3. Apresentação e discussão de resultados

Na intervenção prática, o universo da amostra incidiu sobre 56 crianças, de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os três e os cinco anos como mostra o gráfico da Figura 116.

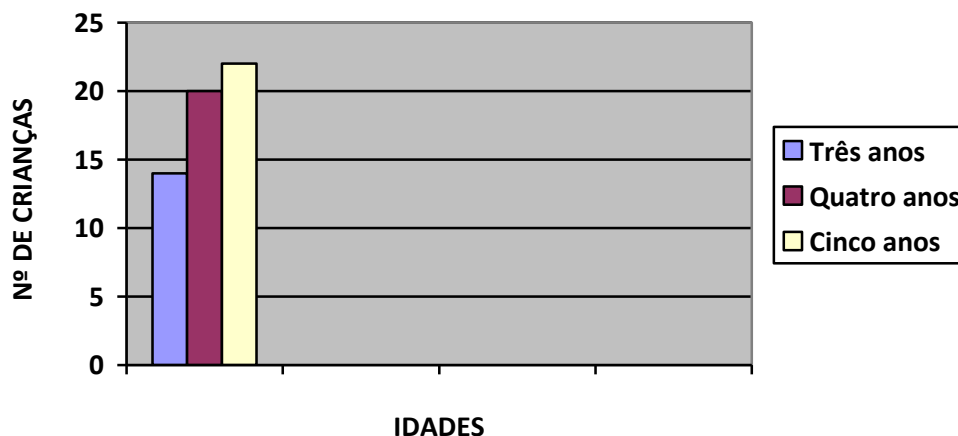


Figura 116 – Idades das crianças participantes no estudo

Este ponto apresenta e discute resultados, confrontando as opiniões dos autores estudados na revisão bibliográfica, com os dados obtidos através das notas de campo das sessões, bem como das respostas dadas nas entrevistas, anteriormente apresentados por partes a fim de facilitar a sua análise e interpretação.

Antes de iniciar a intervenção prática deste projeto, foi delineado um plano de atividades para os grupos e havia sido pensado um ponto importante, o levar até às crianças vivências/processos criados por artistas modernistas e contemporâneos, ou seja, explorar o que o universo da Arte e História de Arte, nomeadamente as Artes Plásticas têm para lhes dar.

Trabalhar com um grupo de crianças, por si só, exige responsabilidade, neste caso, acresce o papel do educador que terá o respeito e atenção em ligar com a própria linguagem artística da criança (produção artística), com a sua evolução gráfica e matéria expressiva.

O educador (pela Arte), ao trazer até ao seu ateliê/à sala de aula, uma mala cheia de materiais e uma paleta cheia de cores e técnicas, abre horizontes à criança. Onde ela poderá “criar e inovar” (UR127-AU1), sendo um exercício em que se deixa “a criatividade fluir” (UR125-E1), “portanto é uma mais- valia levar até elas, até à sala, esse conhecimento” (UR110-E1). Foram os aspetos a ter em maior conta até porque, na entrevista às educadoras e auxiliares, quanto à categoria “natureza da Arte”, obtiveram-se as respostas que “a Arte é uma forma de expressão” (UR001-E1), uma “maneira que as crianças têm de se expressar o que sentem, expressar o que vivem, expressar como vêm o mundo à sua volta” (UR001- E1), sendo “as capacidades que cada criança tem

para desenvolver o seu trabalho artístico”. Tal como Vallares (2006) diz, ”a singularidade das crianças lhes é conferida por influências de seu ritmo próprio de desenvolvimento e por características pessoais que as diferenciam das demais” (p.2), logo a individualidade e autoexpressão são valorizadas.

A exploração de tintas e materiais (Figura 117) ao dispor de cada um resultou muito bem, cativando-os e desenvolvendo a sua imaginação, expressão pessoal e criatividade.



Figura 117 – Exploração de cores. Fonte: (C8, 2012)

Segundo Stern (1974), a criança exprime “sensações corporais, sentimentos, desejos, um conjunto de factos emotivos acompanhantes da sua evolução geral e que ela não pode formular pela palavra, porque estão fora do seu consciente e se impõem à sua expressão sem que ela os possa controlar”. (p.8)

Durante o conjunto de sessões, estas mesmas posições foram sentidas por todas as partes envolvidas e registadas em notas de campo, conversas das crianças participantes e registo fotográfico, resultantes da sua prática, denotando-se determinadas conclusões:

Foram planeados um conjunto de sessões, com exercícios e processos que foram na maioria das vezes respeitadas ao nível de tempo de sessões. Somente no último grupo tiveram que sofrer alguns ajustes devido ao número de crianças da sala.

O relato das sessões permitiram também perceber que alguns exercícios captaram mais o interesse sensorial e imaginativo das crianças como por exemplo: quando foi usada espuma de barbear na terceira sessão (três anos), no final “cheira a creme”, “cheira a perfume”, “é plasticina”, “parece uma cobra mágica”. Ou na quinta sessão (três anos): quando foi usada areia da praia “vou construir um castelo”.

Ou descreviam prontamente de que estavam a desenhar “estou a fazer um comboio. A porta. Não, muitas portas. Uns cabos para segurar. O céu. O sol. As gaiivotas. Os caminhos. A Lua está aqui, é a meia-lua.” (B20) (Figura 118)



Figura 118 – O comboio. Fonte: (B20, 2012)

A riqueza destes relatos traduziu o valor da imaginação, criatividade expressiva e os esquemas psíquicos que cada criança desenvolve ao longo da sua infância. Estes acontecimentos emergentes provam a facilidade que as crianças viajam pelo imaginário, abstraindo-se do local de que está, encontrando na sua mente outras realidades, que lhe permitem momentos de evasão, pois tal como Vygotsky (1998) diz “basta olhar para uma criança e se perceberá que nela há muito mais possibilidades de vida do que aquelas que se realizam” (p. 312)

Outro ponto de maior interesse para o grupo, foram os exercícios que envolveram a exploração sensorial e gestual dos materiais, principalmente os que não estão habituados a manusear com o propósito de “criar”, como o *Nestum*, as *Estrelitas*, a mousse de chocolate, o pó da gelatina, os tecidos, o cartão, a água, as folhas de árvore e a areia da praia.

Todos estes materiais criaram um ambiente alegre, de imensa curiosidade e, conseqüentemente, iam criando e comendo ao mesmo tempo. O mexer e envolver os materiais provocaram uma sinestesia de sentido de descoberta do seu prazer sensorial.

Sobre esta temática, Godinho & Brito (2010) afirmam 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 (p. 9)

Acrescentando ainda que:

Tal como defendem alguns teóricos da educação artística (e.g. Swanwick), a criança até aos seis anos centra os seus interesses artísticos essencialmente nos aspetos mais sensoriais e manipulativos dos materiais sonoros e plásticos e, gradualmente, nos elementos expressivos que esses materiais assumem. (p.15)

Ainda neste sentido, segundo Gonçalves (1976) “A perceção tátil dos materiais (areia, barro, argila, plasticina, tecidos, lixa, cartão, papel) permite descobrir, através do uso das mãos (apalpar, tocar, agarrar, modelar), a forma e a textura” (p.34)

Ainda sobre a análise das entrevistas, aquando da avaliação do ateliê e produto final, a categoria “papel do ateliê” avaliada na última questão da entrevista, mostra que o grupo de educadoras e auxiliares apreciaram o trabalho como inovador e criativo, onde pudessem surgir novas aprendizagens quando dizem que “trouxe técnicas que as crianças adoraram experimentar. Contactando com materiais que não são habituais como a mousse de chocolate, estrelinhas (UR140-E1). O valor é reconhecido quando afirmam “é sempre uma mais-valia ter estes ateliês para as crianças e para nós educadores (UR144-E1) e quando as próprias crianças comentam com as auxiliares “ A3, viste aquele desenho que nós fizemos? Eu gostei muito de fazer naquele papel” (a respeito de um trabalho de uma das sessões).

CONCLUSÃO

Através desta investigação artística e com a sua aplicação prática, pudemos demonstrar que a Educação pela Arte é, claramente, uma área do saber de grande importância quando utilizada com conhecimento e intencionalidade educacional.

Neste projeto, a Arte assume uma perspectiva estética e psicopedagógica e através dela foram atingidos os objetivos que se propuseram. Contribuiu para isso todo o processo de pesquisa teórica, que fundamenta com mais-valia a Educação pela Arte, de modo a contribuir para a criança e a sua aprendizagem, tanto nos seus conhecimentos teóricos e domínio técnico, quanto o espírito de autodescoberta e auto motivação. Tal como refere E1 “sendo a Arte uma forma de expressão, o papel que assume na educação é um papel positivo no desenvolvimento das suas capacidades essencialmente na expressão plástica, na área do domínio da expressão e comunicação (UR014).

Todavia, apesar do posicionamento de E1 e A1 acerca da primazia da Arte em educação, outros dados oriundos das entrevistas refletiram para uma falta de contexto perante as Artes de entrevistadas, mantendo uma postura desatualizada e de “senso comum”/não científica de métodos e perspectivas arte-educacionais, proveniente de uma educação dita “tradicional” e “conservadora”, conferindo uma visão que a Arte e a criatividade “é inata”, “já nasce connosco” (UR132).

Um dos focos principais e de inovação neste Relatório é a triangulação surgida entre: a) a evolução gráfica infantil (grafismo, linha, desenho); b) com a criatividade expressiva da criança (gestualismo/ experimentalismo). c) os elementos inerentes à História de Arte;

No mundo plástico da criança reflete-se fundamentalmente numa linguagem com valores e leis particulares, características próprias, constituindo uma linguagem artística e processo criativo individuais, contribuindo para a “a capacidade da pessoa para produzir ideias, descobertas, reestruturações, invenções, objectos artísticos novos e originais” (Vernon, 1989).

A partir deste estudo - e exposto no Quadro 1 (p. 51) realizado por nós-, realçámos a importância das várias leituras realizadas tanto as primeiras manifestações gráficas desde a garatuja à pré-escrita, quanto a fase prefigurativa e fase figurativa, propondo uma revisão e paralelismo de perspectivas de diferentes autores entre os quais Read

(2001), Luquet (1969), Vigotsky (1999), Arnheim (1997), Lowenfeld & Brittain (1972), Betty Edwards (2005) e Dalila D´Alte Rodrigues (2002).

Nessas primeiras manifestações, retratamos o “círculo primordial” e a cruz e, além disso, o “girino” ou “cabeçudo”. Analisamos as características da fase figurativa do desenho infantil, ou seja, o ideografismo ou representação gráfica, o espaço topológico ou planificação, o rebatimento, a transparência ou visão raio x, a humanização ou animismo, e a perspectiva afetiva.

Por outro lado, podemos concluir que o desenho infantil é uma das principais manifestações gráficas da criança. A linguagem gráfica, tal como a linguagem oral, é uma das formas que a criança tem de comunicar com os outros. Através dela mostra o seu próprio modo de pensar, aprender e brincar.

A riqueza dos dados relatados e dos grupos envolventes traduziu a envolvimento de cada criança na exploração sensorial e gestual dos materiais, principalmente os que não estão habituados a manusear com o propósito de “criar”, como a mousse de chocolate, o pó da gelatina, a espuma de barbear, os tecidos, o cartão, a água, as folhas de árvore e a areia da praia. Há que salientar que a planificação das atividades realizadas, com objetivos, temas, processos, por meio de um conjunto de técnicas, matérias e materiais, e texturas diversificados, através de obras e técnicas de artistas modernistas e contemporâneos, criteriosamente selecionadas, ilustra conceitos e processo em História de Arte.

A experimentação, nesta faixa etária, assume um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança e, em particular, do seu processo criativo.

Desta forma, o papel do educador de Arte foi um dos aspetos importantes a serem discutidos, na medida em que deve criar condições para que surjam aprendizagens orientadas, por meio de estratégias e materiais para que a criança adquira o conhecimento através da experiência por si própria. Por conseguinte, “é fundamental ao educador uma sensibilização estético-artística nas áreas expressivas. Só assim poderá compreender a criatividade e a autenticidade ludo-expressiva da criança” (Rodrigues, 2016, p.16). Com este efeito, E1 refere que “como educador, o papel deve ser essencialmente de apoiar e incentivar a criança a experimentar todos os materiais que tem à sua disposição para desenvolver as suas capacidades artísticas e plásticas” (UR021) e A1: “é através do educador que a criança tem as primeiras experiências com criatividade através dos desenhos, dobragens, colagens (...)”.

E1 considera relevante e interessante uma abordagem artística em contexto sala de aula, tendo como procedimento o “dar às crianças, mostrar de várias formas e técnicas diferentes de Artes para que elas encontrem a técnica que mais gostem, para que façam desenhos, para que façam várias atividades dentro daquilo que lhes explico e dou a conhecer e dentro daquilo que elas próprias experienciam” (UR035). Contrariamente, E2 e E3 não manifestam o interesse e conhecimento aprofundado cientificamente em educar pela arte afirmando que não é algo planeado “depende do dia em que estou virada para a arte” (E2-UR037) e “não sou muito artística e não sou muito vocacionada para aí” (UR039).

No âmbito pedagógico, a criatividade baseia-se, desde a infância, “no prazer da descoberta e na capacidade de deslumbramento perante a inovação (...) sinónimo de pensamento divergente, intuitivo e subjetivo” (Rodrigues, 2016, p.16), e foi neste sentido que surgiu o nosso caminho para uma concretização bem-sucedida dos objetivos propostos.

Com isso podemos concluir que é um fator decisivo e de grande importância um ambiente que despoletou o exercício da imaginação, a autoexpressão, a descoberta, a criatividade e a invenção aliadas à exteriorização das emoções, sentindo que no decorrer das sessões deixaram uma marca positiva nas crianças participantes e uma aprendizagem mais profunda da experiência das Artes Visuais.

Compreende-se também que a expressão individual ganha força através da arte, pois se trata de um meio de exploração de capacidades inerentes à criança. Não se espera necessariamente que o criador seja um futuro artista ou “génio” artístico, mas sim como Salvador (1988) defende que “indivíduos mais expressivos, comunicativos, livres e são” (p.70).

As educadoras e auxiliares corroboram esta perspetiva, afirmando que notaram a adesão e motivação que as crianças tiveram no decorrer dos processos, com o seu gosto e sentido de descoberta refletido nas suas criações, resultado da oportunidade de desenvolver temáticas da expressão plástica recorrendo à História da Arte.

Acreditamos que com as novas abordagens e atualidade do tema do projeto em questão, tem beneficiado quer o desenvolvimento integral da criança pois se verifica nas competências ao nível da criatividade, sensibilidade, transformação do conhecimento e socialização, quer pela aprendizagem de outros profissionais em educação. Podemos afirmar que a Educação pela Arte deveria ser integrante no sistema educativo e no

programa curricular, neste caso concreto no ensino pré-escolar, como todas as outras áreas do saber.

1. Limitações ao estudo

Apesar de toda a investigação, este estudo apresenta algumas limitações, uma delas teve algum peso no longo tempo de redação deste Relatório, baseando-se na conjugação da vida pessoal com a vida profissional, na inexperiência do primeiro projeto de investigação.

Por outro lado, a pouca existência de estudos portugueses incidentes: na evolução gráfica da criança numa leitura de Educação pela Arte no Ensino Pré-Escolar; e que cruzassem a evolução gráfica infantil (grafismo, linha, desenho) com a criatividade expressiva da criança (gestualismo/ experimentalismo) e a História de Arte (através das técnicas e processos de arte modernistas e contemporâneos em contexto ateliê de artes plásticas), foi outro fator a ter em conta. De qualquer forma, houve total empenho no sentido de explorar alguns pareceres fundamentais de diferentes autores, implícitos na problemática em questão, de forma a definir um conjunto de conhecimentos base, para a realização da componente prática.

Num outro sentido, o número de sessões realizadas nos ateliês foi reduzido, necessitando de um maior número de horas para realizar mais experiências artísticas, de forma a consolidar e desenvolver capacidades, conhecimentos e técnicas.

2. Linhas futuras de investigação

A partir desta experiência, que mesmo limitada se traduz em resultados positivos, justifica-se que no futuro possa ser dada uma continuidade de investigação em que se aprofunde esta problemática sendo, sem dúvida, interessante alargar este projeto a um ano letivo completo para que os resultados e a evolução na criança fossem mais precisos, e inclusive, pudéssemos abordar outros artistas modernistas e contemporâneos.

Uma outra linha futura de investigação a considerar seria um maior envolvimento por parte dos pais e a comunidade educativa, organizando ateliês tendo como base os objetivos, artistas, processos e materiais do presente trabalho, para além de uma exposição final dos trabalhos realizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação - um guia prático e crítico*. Porto: Asa.

Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. Nova York: Springer-Verlag Incorporated.

Andrea, I. (2011). *Pedagogia das expressões artísticas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Arnheim, R. (1997). *Arte e percepção visual. Uma psicologia da visão criadora*. (11.ª ed.). São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Arnheim, R. (2002). *Arte e percepção visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning.

Barroso, E. (2014). *Pintura e poesia experimental, ambientes e contextos na segunda metade do século XX português. Ensaio do projeto PO.EX'70-80*, Universidade Fernando Pessoa, Departamento de Ciências e Comunicação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Berson, M. (1966). *Du gribouillis au dessin*. Delachaux et Niestlé: [s.n.]

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Câmara, M. (2007). *Contributos da experiência da educação pela arte (1971-1982) para a educação artística em Portugal*. (Tese de Mestrado Inédita). Faro: Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Cardoso, C. & Valsassina, M. (1988). *Arte infantil – linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem* (2.ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.

Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Touch Artes Gráficas.

Cottinelli, I. (1986). *A criança e a representação do espaço*. Lisboa: Livros do Horizonte.

- Coutinho, R. (2002). A formação de professores de arte. In: Barbosa. A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- Cropley, A. (1999). *Encyclopedia of Creativity: Definitions of Creativity*. (Vol.1). Hamburg: Academic Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity : Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si*. Lisboa: Europa América.
- Day, M. & Hurwitz, A. (2012). *Children and their art: art education for elementary and middle schools*. (9.^a ed.) Boston: International Edition
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Derdyk, E. (1989). *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo Infantil*. São Paulo: Ed. Scipione.
- Dottrens, R. (1974). *Educar e instruir I*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Duarte, Jr. (1986). *Por que arte-educação?*(3^a Edição). Campinas: Papirus.
- Ealy, C. (1996). *Criatividade Feminina: um guia para reconhecer e usar o seu potencial*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Edwards, B. (2005). *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Efland, A.; Freedman, K. e Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston, Virginia: NAEA.
- Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. & Day, M. (2011). *Handbook of research and policy in art education*. Nova Iorque: Routledge.
- Einon, D. (2005). *Aprender cedo*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Exupéry, S. (1996) *O príncipezinho*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Eysenck, H. (1999). *As formas de medir criatividade*. Tradução Pedro Theobald. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Ferrari, S. (2001). Guia de história da Arte contemporânea, pintura, escultura arquitectura - os grandes movimentos. Lisboa: Editorial Presença

Ferreira, A. (2010). Arte, escola e inclusão: actividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes Lda.

Ferreira, P. (2009). O espírito das coisas: um estudo sobre assemblage infantil. Dissertação de mestrado inédita. Universidade de São Paulo, FE/USP.

Flick, U. (2005). Métodos qualitativos na investigação científica. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda.

Fonseca, V. (2010). Manual de observação psicomotora. Significação psiconeurológica dos seus factores. Lisboa: Âncora Editora.

Fox, J. & Schirmacher, R. (2012). Art & creative development for young children. (7.^a ed.) Internation Edition. Belmont : Cengage Learning.

Gardner, H. (1999). O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva.

Gardner, H. (1995). Inteligências múltiplas, a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1995 [1985]). O inquérito teoria e prática. (2.^a ed.). Oeiras: Celta Editora.

Giannotti, S. (2008). Dar forma é formar-se: processos criativos na arte e na infância. (Dissertação de mestrado). São Paulo, FE/USP.

Gloton, R. e Clero, C. (1976). A atividade criadora na criança. Lisboa: Editorial Estampa.

Godinho, J. & Brito M. J. (2010). As artes no jardim-de-infância. Lisboa: Ministério da Educação.

Godinho, M. (2006). A expressão livre na arte infantil: O seu contributo para a formação do carácter. (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Gonçalves, E. (1993). A criança descobre a Arte. (3.º Vol.). Lisboa: Raiz Editora.

Gonçalves, E. (1991). A arte descobre a criança. Lisboa: Raiz Editora.

Gonçalves, E. (1976). *A pintura das crianças e nós. Pais, professores e educadores*. Porto: Porto Editora.

Greig, P. (2004). *A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Jaquith, D. (2011). "When is creativity? Intrinsic motivation and autonomy in children's artmaking". *Art Education*. (Vol. 64, Nº.1), p. 14-19.

Jiménez, L., Aguirre, I. & Pimentel, L. (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI: Fundación Santilana.

Lanz, (2000). *A Pedagogia Waldorf. Caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposofica.

Lionni, L. (2010). *Pequeno azul e pequeno amarelo*. Porto: Editorial Kalandra.

Lowenfeld, V. (1977). *A criança e sua arte: um guia para os pais*. (2. ed.) Tradução Miguel Maillet. São Paulo: Mestre Jou.

Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth.. (7th edn)*. New York, NJ: Macmillan.

Lowenfeld, V. & Brittan, L. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Luquet, S. H. (1969). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilizações.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Mèredieu, F. (1999). *O desenho infantil*. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix.

Milbrant, M. & Milbrant, L. (2011). "Creativity: what are we talking about?". *Art Education*. (Vol. 64, Nº.1), p. 8-13.

Miró, J. (1992). *A cor dos meus sonhos*. Editora: Estação Liberdade.

Morais, D. (1992). *Educação com, para e pela(s) arte(s). Educação pela arte – pensar o futuro*. ACARTE: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 17-25.

Moreira, A. (2002). O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Edições Loyola.

Munari, B. (2007). Fantasia. Edições 70, Lisboa.

Oliveira, A. (2009). O lugar e o não lugar da expressão plástica/artes plásticas nos projectos curriculares e nas acções dos educadores de infância. Tese de Mestrado inédita. Universidade do Minho, Departamento do Instituto de Estudos da Criança.

Oliveira-Formosinho, J. (2000, Janeiro). A profissionalidade específica da educação de Infância e os estilos de interacção adulto/criança. In Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. Infância e Educação. Investigação e Práticas. Nº1, pp. 153-173.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). Métodos e técnicas de investigação social. Porto: Areal Editores.

Piaget, J. (1948) A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar.

Pillar, A. (1996). Desenho & escrita como sistema de representação. Porto Alegre: Artes Médicas.

Porcher, L. (1982). Educação artística: luxo ou necessidade? (5.ª ed.) São Paulo: Summus.

Pulaski, M. (1986). Compreendendo Piaget. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e científicos.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. (2ª ed.) Lisboa: Gradiva- Publicações, Lda.

Read, H. (2001). Educação pela arte. Lisboa: Edições 70.

Read, H. (1986). A Redenção do Robô. Meu Encontro com a Educação Através da Arte. São Paulo: Summus.

Read, H. (1952). The Philosophy of Modern Art. London: Faber & Faber.

Reis, R. (2003). Educação pela arte. Lisboa: Editora Universidade Aberta.

Rideau, A. (1977). Conheça o seu filho. Lisboa: Edições 70.

Robertson, P. (2004). The history of childhood. Londres: Souvenir.

Rodrigues, D. (2016) A infância da arte, a arte da infância. (3.^a ed.). Viana do Castelo: Fundação Caixa Agrícola do Noroeste.

Rodrigues, D. (2002) A infância da arte, a arte da infância. (2.^a ed.). Porto: Edições Asa.

Sá, E. (2006). Crianças para sempre. Alfragide, Portugal: Oficina do Livro.

Salvador, A. (1988). Conhecer a criança através do desenho. Porto: Porto Editora, Lda.

Silva, M. (2010). O Lugar da obra de Arte dentro de Jardim-de-Infância. (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Belas Artes.

Silva Santos, A. (2008). Mediações artededucacionais. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.~

Solana, E. (2007). La utilidad frente al operador en la expresión gráfica arquitectónica. (Nº.12).Valência: EGA.

Sousa, A. (2003). Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas. (3.º Vol). Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget.

Steiner, R. (2001). The renewal of education. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.

Stern, A. (1974) Uma nova compreensão da arte infantil. Lisboa: Livros Horizonte.

Stern, A. (s. d.). Aspectos e técnicas da pintura de crianças. Lisboa: Livros Horizonte.

Sternberg, R. (2011). The nature of creativity. New York: Cambridge University Press.

Vernon, P. E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. In Handbook of Creativity. New York: Plenum Publishing, pp. 93-110

Vygotsky, L. (2009). A imaginação e a arte na infância. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Vygotsky, L. (1998). Pensamento e linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

WEBGRAFIA

Cachola, A. (2013). Pedro Calapez, do pequeno espaço e entre as coisas. Catálogo online. Nova Ogiva: Óbidos. Recuperado em 2016, maio 22, de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:aHSs5VIWVDYJ:www.cm-obidos.pt/Download.aspx%3F%3Dca5bea54-42c1-43ca-ba4c-52cb594a802a+&cd=14&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>

Consiglieri, J. (2012). Artista xamã nas artes plásticas. Uma experiência xamânica e ecológica na arte contemporânea. Tese de Doutoramento inédita. Universidade de Lisboa, Departamento da Faculdade de Belas Artes. Recuperado em 2014, janeiro 5, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8011/1/ulsd064593_td_vol1.pdf

Direção-Geral da Educação (2013), Educação Estética e Artística. Recuperado em 2016, março 14 em <http://www.dgidec.minedu.pt/?s=pesquisar&search=educa%E7%E3o+est%E9tica+e+art%EDstica&filter>

Dionísio, M. e Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal Concepções oficiais, investigação e práticas. Gulbenkian: Casa da Cultura. Recuperado em 2015, setembro 21, de <http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/oteducapreescolaraC.pdf>

Gonçalves, C. & António, D. (2007). As múltiplas linguagens no cotidiano das crianças. Revista Zero a Seis, Florianópolis – UFSC, nº 16, jul/dez. Recuperado em 2015, outubro 6, de <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/linguagem-artistica-na-educacao-infantil-proposta-para-promover-arte-a-partir-do-imaginario-da-crianca-5818526.html>

Libras, T. (2012). A influência da expressão dramática na qualidade de vida das crianças. (Dissertação inédita). Recuperado em 2016, junho 21, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7617/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20%20A%20influ%C3%Aancia%20da%20express%C3%A3o%20dram%C3%A1tica%20na%20qualida.pdf>.

Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem. Recuperado em 2015, dezembro 30, de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/gocalves>

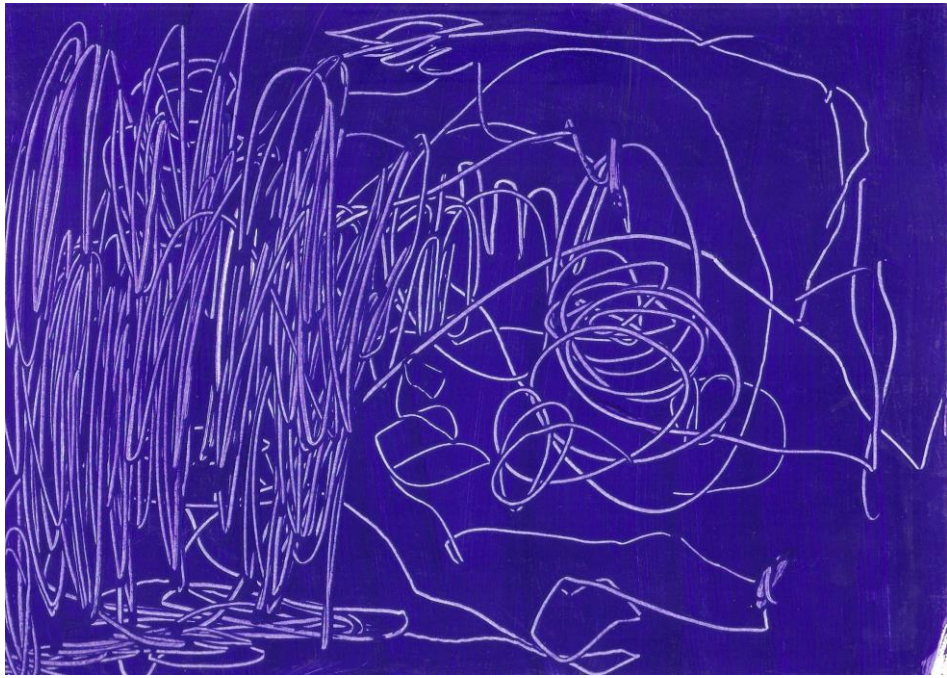
Rodrigues, D. (2007). A obra de Eurico Gonçalves na perspectiva do surrealismo português e internacional. (Tese de Doutoramento inédito). Recuperado em 2014, janeiro 5, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/665/3/16931_indiceImagensAnexoV.pdf

Santos Silva, A., Santos, L. & Anjos., C. (2012). Linguagem artística na Educação Infantil: Proposta para promover Arte a partir do Imaginário da criança. Revista EPEAL, VI Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas. Recuperado em 2015, outubro 6, de <http://epeal2011.dmd2.webfactional.com/media/anais/66.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

Créditos fotográficos





ANEXO 2

Pedido de autorização à Direção para conduzir o Estudo

Ana Filipa Gaspar

[REDACTED]

[REDACTED]

À Direção de [REDACTED]

[REDACTED]

Data: 2011/11/22

ASSUNTO: Proposta para a execução de atividades no contexto educativo, como estágio de Mestrado de Ciências da Educação: especialidade em Educação pela Arte.

Exma. Diretora [REDACTED],

Venho, através da presente, expor a V. Exa a intenção de colocar em prática, como estágio de Mestrado em Ciências de Educação, na especialidade de Educação pela Arte, um projeto com atividades em contexto educativo, a desenvolver nas instalações de [REDACTED], caso seja do vosso comum interesse.

Para o efeito, em anexo, uma pequena descrição da ideia que proponho, bem como todas as condições inerentes à sua execução. Esta proposta assenta num plano base, que sob o vosso juízo poderá e deverá ser adaptado.

Peço, por isso, e em primeira instância, que me possibilitem apresentar a ideia, em reunião a agendar, primeiramente a Vossa Exa e depois a uma educadora dos vossos serviços que se disponibilize a acompanhar o desenrolar da ação proposta.

Estou certa e na expectativa de uma resposta a esta proposta. Os meus contactos são: telemóvel: [REDACTED] ou e-mail: [REDACTED]

Grata pela atenção dispensada.

O meus melhores cumprimentos,

Ana Gaspar

Ana Filipa Gaspar

ANEXO 3

Plano Geral de Atividades do Projeto
(Calendarização)

Plano de Atividades do Projeto

	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO
S							
D	1 Ano Novo			1			1
S	2			2			2
T	3 INÍCIO 2º P			3	1 Feriado		3
Q	4 Reunião com direção	1		4	2		4
Q	5 1ª Fase do projeto (9h10-11h45)	2 5ª Sessão (9h10-11h45)	1 1ª Fase do projeto (14h30-15h15)	5	3 1ª Fase do projeto (14h30-15h20)		5
S	6 Missa de Natal(11h) Dia dos Reis	3	2	6 6ª F Santa	4 Crisma	1 Dia da Criança	6 FIM 3º P
S	7	4	3	7	5	2	
D	8 Dia da Fundadora	5	4	8 Domingo Páscoa	6 Dia da Mãe	3	
S	9	6	5	9	7	4	
T	10 1º Atliê - 1ª Sessão (9h10-11h45)	7 Reunião Crisma (18h) 6ª Sessão (9h10-11h45)	6	10 INÍCIO 3º P	8	5	
Q	11	8	7	11	9	6	
Q	12 2ª Sessão (9h10-11h45)	9	8	12 5ª Sessão (9h10-11h45)	10 3º Atliê - 1ª Sessão (9h10-11h45)	7 Corpo de Deus	
S	13	10	9	13	11 2ª Sessão (9h10-11h45)	8	
S	14	11	10	14	12	9	
D	15	12	11	15	13 1ª Comunhão (11h/15h)	10 Dia de Portugal	
S	16	13	12	16	14	11	
T	17	14 Re. 1ª Comunhão (18h) Dia de S. Valentim	13 Reconciliação 2º Atliê - 1ª Sessão (9h10-11h45)	17 Missa Páscoa (11h)	15 2ª Sessão (9h10-11h45)	12	
Q	18	15	14 Reconciliação 2ª Sessão (9h10-11h45)	18 6ª Sessão (9h10-11h45)	16	13	
Q	19	16 7ª Sessão (9h10-11h45)	15 Reconciliação 2ª Sessão (9h10-11h45)	19 6ª Sessão (9h10-11h45)	17 3ª Sessão (14h30-15h20)	14	
S	20	17 Desfile de Carnaval	16	20	18	15	
S	21	18	17	21 Retiro Crisma	19	16	
D	22	19	18	22	20	17	
S	23	20	19 Missa (11h) Dia de S. José	23	21	18 5ª Sessão (9h-11h50)	
T	24 3ª Sessão (9h10-11h45)	21 3ª F Carnaval	20 3ª Sessão (9h10-11h45)	24	22 3ª Sessão (9h-11h50)	19 6ª Sessão (9h-11h50)	
Q	25	22	21 3ª Sessão (9h10-11h45)	25 Liberdade	23	20	
Q	26 4ª Sessão (9h10-11h45)	23 7ª Sessão (9h10-11h45) Início Quaresma	22 4ª Sessão (9h10-11h45)	26 7ª Sessão (9h10-11h45)	24 Pereg. Fátima	21 7ª Sessão (9h-11h50)	
S	27	24	23 FIM 2º P	27	25	22	
S	28 S. Tomás de Aquino	25	24	28	26	23	
D	29	26	25	29	27	24	
S	30	27	26	30 Reconc. 1ª Com (9h)	28	25	
T	31	28	27		29 4ª Sessão (9h-11h50)	26	
Q		29	28		30	27	
Q			29		31 4ª Sessão (9h-11h50) Procissão Nº 5ª	28	
S			30			29 Dia de S. Pedro	
S			31			30	
D							

Início e Término dos Períodos	Plano Pastoral	Fins de semana
Férias letivas	Feriados	Atividades do projeto

ANEXO 4

Estrutura logística do projeto (dada à Direção)

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação pela Arte

Mestranda: Ana Filipa Silva Gaspar

1. TEMA/ DESCRIÇÃO

No sentido de desenvolver as capacidades e conhecimentos académicos e artísticos de modo a associar a Arte a Educação, propomos aplicar metodologias de aprendizagem através de atividades artísticas no contexto escolar.

Sob a orientação da mestranda, apoiada pela educadora da sala, os participantes desenvolverão diversas ações do âmbito artístico.

Este projeto tem como principal objetivo **explorar o grafismo e a matéria expressiva da criança através de processos criados por artistas modernistas e contemporâneos.**

2. LOCALIZAÇÃO

Instalações do pré- escolar da instituição.

3. DESTINATÁRIOS

Os destinatários destas atividades são crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco/seis anos.

Para a execução das mesmas serão necessárias pelo menos 12 crianças.

4. RECURSOS

Humano: Grupo etário e educadora do mesmo.

Financeiro: Compra eventual de algum material sempre a baixo preço e alta qualidade.

Materiais: Os materiais ficam ao cargo da aluna estagiária. Somente as tintas é que serão utilizadas da sala de aula.

Logísticos: Sala com mesas, cadeiras, local de secagem dos trabalhos práticos, lavatório com água para a lavagem dos utensílios.

5. OBJETIVOS

- Associar a arte à educação;
- Compreender a evolução gráfica e expressiva e seu processo na criança;
- Delinear as características do desenho infantil;
- Comparar o universo infantil com o universo das Artes;

- Incentivar o contato com os artistas e o uso de processos de criação e experimentação plástica.

6. ESTRATÉGIAS

Desenvolvem-se as sessões de 2 horas, uma a três vezes por semana, que se dividem no seguinte esquema:

1.ª Fase – Criar um primeiro contato com o grupo.

2.ª Fase - Desenvolver trabalhos plásticos de acordo com as faixas etárias, dentro da expressão da criança.

a) Compreensão dos processos e técnicas dos materiais

7. CALENDARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

- Janeiro a Julho de 2012.

- Sessões, de 2 horas cada (em datas a decidir com a instituição)

ANEXO 5

Estrutura dos Ateliês

1º ATELIÊ

Nome do ateliê: Primeiro contato com a Expressão Plástica através do grafismo e da matéria.

Destinatário: Grupo dos 3 anos.

O ateliê estrutura-se do seguinte modo:

1ª SESSÃO	<i>Tema</i>	Explorar o inconsciente
	<i>Artista relacionado – obra plástica</i>	Mário Cezaryny– <i>Sopro-figura, 1947</i>
	<i>Processo/ Técnica</i>	Pintura soprada
	<i>Materiais</i>	Folhas de impressão brancas e de cor, sumo de beterraba, palhinhas.
	<i>Descrição da atividade</i>	- Mergulhar a ponta da palhinha no sumo da beterraba. - Pingar a folha com a palhinha. - Soprar as pingas com a palhinha.
	<i>Local</i>	Sala de aula. Mesa.

2ª SESSÃO	<i>Tema</i>	Explorar os elementos culinários
	<i>Artista relacionada - obra plástica</i>	Graça Pereira Coutinho - <i>Biscoits, 1994</i>
	<i>Processo/ Técnica</i>	Digitinta
	<i>Materiais</i>	Pó de mousse de chocolate, Farinha, água.
	<i>Descrição da atividade</i>	- Colocar um pouco de pó de mousse de chocolate, farinha e água sobre a superfície. - Envolver as substâncias com o dedo. - Barrar a superfície com as mesmas. - Realizar desenho sobre a superfície. - Passar com uma folha sobre o desenho.
	<i>Local</i>	Sala de Aula. Mesa.

3ª SESSÃO	<i>Tema</i>	Explorar materiais do cotidiano
	<i>Artista relacionada - obra plástica</i>	Graça Pereira Coutinho
	<i>Processo/Técnica</i>	Digitinta
	<i>Materiais</i>	Espuma de barbear, tintas.
	<i>Descrição da atividade</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar a espuma de barbear sobre a superfície. - Colocar a tinta a gosto sobre a espuma. - Envolver a espuma e a tinta com o dedo. - Barrar as substâncias com a mão sobre a superfície - Desenhar com o dedo indicador. - Passar com uma folha sobre o desenho.
<i>Local</i>	Sala de aula. Mesa.	

4ª SESSÃO	<i>Tema</i>	Explorar o gesto, o “gestualismo”
	<i>Artista relacionado - obra plástica</i>	Eurico Gonçalves – <i>5º Percurso</i> , 1988
	<i>Processo/ Técnica</i>	Pintura
	<i>Materiais</i>	Pincel, cartolina preta, tinta amarela
	<i>Descrição da atividade</i>	- Realizar traços a tinta s/ a cartolina preta.
	<i>Local</i>	Sala de aula. Mesa.

5ª SESSÃO	<i>Tema</i>	Explorar os elementos naturais
	<i>Artista relacionada - obra plástica</i>	Graça Pereira Coutinho - <i>Untitled</i> , 1994
	<i>Processo/ Técnica</i>	Colagem
	<i>Materiais</i>	Papel vegetal, tigelas de plástico, areia de praia, pauzinhos, folhas secas, cascas de nozes, cascas de castanhas.
	<i>Descrição da atividade</i>	<p>1ª Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rasgar papel vegetal de cozinha - Colar s/ as tigelas de plástico. <p>2ªParte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colar sobre o papel vegetal areia da praia. - Sobre a areia da praia colar os elementos escolhidos entre os pauzinhos e as cascas de

		castanhas.
	<i>Local</i>	Sala de aula. Mesa.

6ª SESSÃO	<i>Tema</i>	Explorar o cotidiano
	<i>Artista relacionada - obra plástica</i>	Graça Pereira Coutinho,
	<i>Processo/ Técnica</i>	Técnica mista: desenho e colagem
	<i>Materiais</i>	Cartão, Cerelac, flocos de Nestum e estrelinhas, cola branca, cola spray tecidos, cartolina, lápis de cera.
	<i>Descrição da atividade</i>	<p>1ª Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolha de um quadrado em tecido. - Realizar um desenho com lápis de cera s/um quadrado em cartolina. <p>2ª Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cobrir o cartão com cola branca e polvilhar com o pó da Cerelac. - Colar os flocos de Nestum e estrelinhas com cola em spray. <p>3ª Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colagem do tecido e do desenho s/o Nestum e as estrelinhas.
	<i>Local</i>	Sala de aula. Mesa.

2º ATELIÊ

Nome do ateliê: À descoberta da sua própria identidade através da expressão material

Destinatário: Grupo dos 4 anos.

O ateliê estrutura-se do seguinte modo:

1ª SESSÃO	<i>Tema</i>	Descobrir a técnica <i>aquamoto</i>
	<i>Artista relacionado - obra plástica</i>	Mário Cesariny – <i>Aquamoto Auxiliado</i> , 1976
	<i>Processo/ Técnica</i>	Desenho
	<i>Materiais</i>	Canetas de feltro, papel de cozinha,
	<i>Descrição da atividade</i>	- Desenhar sobre o papel de cozinha. - Pingar com água alguma das áreas do papel.
	<i>Local</i>	Sala de aula. Mesa.

2ª SESSÃO	<i>Tema</i>	A linha
	<i>Artista relacionado - obra plástica</i>	Eduardo Batarda - <i>Reserva</i> , 1988
	<i>Processo/ Técnica</i>	Pintura
	<i>Materiais</i>	Papel cavalinho A4, pincel
	<i>Descrição da atividade</i>	- Pintar sobre papel cavalinho A4. - Riscar com o coto do pincel, traçando traços consecutivos
	<i>Local</i>	Sala de Aula. Mesa.

3ª SESSÃO	<i>Tema</i>	O grafismo
	<i>Artista relacionado - obra plástica</i>	António Tápies – <i>Xi-ullis</i> , 1995.
	<i>Processo/ Técnica</i>	Desenho
	<i>Materiais</i>	Papel de jornal, tinta preta, verniz
	<i>Descrição da atividade</i>	- Desenhar sobre o papel de jornal. - Pintar com verniz
	<i>Local</i>	Espaço interior e exterior. Mesa.

4ª SESSÃO	<i>Tema</i>	A Linha e a Pré - escrita
	<i>Artista relacionado - obra plástica</i>	António Sena - <i>Sem título</i> , 1965
	<i>Processo/ Técnica</i>	Pré-escrita
	<i>Materiais</i>	Papel vegetal de arquiteto, esferográfica, papel

		manteiga, tintas
	<i>Descrição da atividade</i>	<p>1ª Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever uma carta em papel vegetal com caneta esferográfica. <p>2ª Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar traços a lápis de graffite. - Realizar traços a lápis de cera. - Realizar traços a tinta. <p>3ª Parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colagem do papel vegetal sobre o papel de manteiga.
	<i>Local</i>	Sala de Aula. Mesa.

5ª SESSÃO	<i>Tema</i>	A autoexpressão e a cor
	<i>Artista relacionado - obra plástica</i>	Paul Klee – <i>Teatro de marionetes</i> , 1923
	<i>Processo/ Técnica</i>	Desenho
	<i>Materiais</i>	Papel de embrulho
	<i>Descrição da atividade</i>	- Desenhar uma menina
	<i>Local</i>	Sala de Aula. Mesa.

6ª SESSÃO	<i>Tema</i>	O autorretrato
	<i>Processo/ Técnica</i>	Desenho
	<i>Artista relacionado - obra plástica</i>	Joan Miró - <i>Autorretrato</i> , 1937-1960
	<i>Materiais</i>	Cortiça, tinta preta
	<i>Descrição da atividade</i>	- Desenhar a si próprio
	<i>Local</i>	Sala de Aula. Mesa.

3º ATELIÊ

Nome do ateliê: Criação da sua própria identidade através da expressão material.

Destinatário: Grupo dos 5 anos.

O ateliê estrutura-se do seguinte modo:

1ª SESSÃO	<i>Tema</i>	Descobrir a técnica <i>aquamoto</i>
	<i>Processo/ Técnica</i>	Desenho
	<i>Artista relacionado - obra plástica</i>	Mário Cezariny – <i>Aquamoto Auxiliado</i> , 1976
	<i>Materiais</i>	Canetas de feltro, papel de cozinha
	<i>Descrição da atividade</i>	- Desenhar sobre o papel de cozinha. - Pingar com água alguma das áreas do papel.
	<i>Local</i>	Sala de aula. Mesa.

2ª SESSÃO	<i>Tema</i>	O autorretrato
	<i>Processo/ Técnica</i>	Desenho
	<i>Artista relacionado - obra plástica</i>	Miró - <i>Autorretrato</i> , 1937-1960
	<i>Materiais</i>	Canetas de feltro, Placas de lasanha
	<i>Descrição da atividade</i>	- Desenhar a si próprio sobre as placas da lasanha
	<i>Local</i>	Sala de aula. Mesa.

3ª SESSÃO	<i>Tema</i>	A figura humana
	<i>Processo/ Técnica</i>	Desenho
	<i>Artista relacionado - obra</i>	Paul Klee – <i>Teatro de marionetes</i> , 1923
	<i>Materiais</i>	Papel de embrulho
	<i>Descrição da atividade</i>	- Desenhar uma menina
	<i>Local</i>	Sala de aula. Mesa.

4ª SESSÃO	<i>Tema</i>	Jogos de cor
	<i>Processo/ Técnica</i>	Pintura
	<i>Artista relacionado - obra</i>	Pedro Calapez - <i>Friso # 02</i> , 2003
	<i>Materiais</i>	Cartão com diferentes tamanhos e formas, tintas
	<i>Descrição da atividade</i>	- Pintar dois tipos de cartão com tintas de diferentes cores.

	<i>Local</i>	Sala de aula. Mesa.
--	--------------	---------------------

5ª SESSÃO	<i>Tema</i>	Os materiais do quotidiano
	<i>Processo/ Técnica</i>	Colagem
	<i>Artista relacionado - obra</i>	Joana Vasconcelos, <i>Pimple</i> , 2008
	<i>Materiais</i>	Lãs, trapilho, garrafas de vidro, cola branca
	<i>Descrição da atividade</i>	- Colar lãs e trapilho, formando desenhos sobre as garrafas de vidro.
	<i>Local</i>	Sala de aula. Mesa.

6ª SESSÃO	<i>Tema</i>	O grafismo
	<i>Processo/</i>	Pré-escrita
	<i>Artista relacionado - obra</i>	António Sena - <i>Sem título</i> , 1965
	<i>Materiais</i>	Papel vegetal de arquiteto, esferográfica, papel manteiga, tintas
	<i>Descrição da atividade</i>	1ª Parte: - Escrever uma carta ou desenho a esferográfica em papel vegetal. 2ª Parte: - Realizar desenho e/ ou traços a tinta. 3ª Parte: - Colagem do papel vegetal sobre o papel de manteiga.
	<i>Local</i>	Sala de aula. Mesa.

ANEXO 6

Grelha de Observação das Sessões

GRELHA DE OBSERVAÇÃO – NOTAS DE CAMPO

Capacidades – Competências					
		Inteligência cinestésica (Físico-motora)		Linguística (Cognitiva)	
Identificação	Domínio do Material	Domínio da Técnica	Compreensão do que é pedido/ diálogo sobre o que fazem		Inferências
A1					
A2					
A3					
A4					
A5					
A6					
A7					
A8					
A9					
A10					
A11					
A12					
A13					
A14					

ANEXO 7

Guião das Entrevistas

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Objetivos:

- Clarificar a conceção do educador sobre o conceito de “Arte”.
- Compreender as perceções do educador sobre o desenvolvimento gráfico da criança.
- Compreender as perceções do educador sobre o desenvolvimento expressivo-artístico da criança.
- Compreender o impacto do ateliê para os alunos.
- Analisar o trabalho desenvolvido pelos alunos no ateliê.

Perguntas:

Pergunta 1. O que entende por “Arte”?

Pergunta 2. Qual pensa ser a importância da Educação pela Arte?

Pergunta 3. Qual deve ser o papel do educador no desenvolvimento artístico da criança?

Pergunta 4. Quais os procedimentos que utiliza em contexto sala de aula para o mesmo efeito?

Pergunta 5. O que entende por “evolução gráfica da criança”?

Pergunta 6. Que manifestações gráficas do desenho da criança conhece?

Pergunta 7. Que características do desenho infantil conhece?

Pergunta 8. O que entende por matéria expressiva da criança, nomeadamente no campo artístico?

Pergunta 9. O que entende pela expressão plástica dada recorrendo à História da Arte?

Pergunta 10. O que entende por criatividade no campo das artes?

Pergunta 11. Considera que o ateliê melhorou as capacidades dos alunos? De que modo?

ANEXO 8

Transcrição das Entrevistas 1,2,3,4,5e 6

Entrevista 1

Cargo: Educadora de Infância

Tempo de serviço nesta instituição: 12 anos

Habilitações: Mestrado em Educação de Infância

Data: 28 de março de 2012

Pergunta 1. O que entende por “Arte”

R1: Bem a arte é acima de tudo uma forma de expressão. É a maneira que as crianças têm de se expressar o que sentem, expressar o que vivem, expressar como vêm do mundo à sua volta. A Arte pode ser expressada, não só através da plástica, mas também da música, da dança, etc.

Pergunta 2. Qual pensa ser a importância da Educação pela Arte?

R2: Sendo a Arte uma forma de expressão, o papel que assume na educação é um papel positivo no desenvolvimento da criança, porque vai permitir desenvolver as suas capacidades essencialmente nas expressões plásticas, na área do domínio da expressão e comunicação.

Pergunta 3. Qual deve ser o papel do educador no desenvolvimento artístico da criança?

R3: Como educador, o papel deve ser essencialmente de apoiar e incentivar a criança a experimentar todos os materiais que tem à sua disposição para desenvolver as suas capacidades artísticas e plásticas. Deve ser um orientador e um motivador de dar continuidade ao interesse que a criança manifesta pela Arte.

Pergunta 4. Quais os procedimentos que utiliza em contexto sala de aula para o mesmo efeito?

R4: É disponibilizar às crianças vários materiais artísticos, desde tintas, pincéis, colas, tecidos, materiais de desperdício que nos tempos de hoje convém ser aproveitados ao máximo, materiais de várias formas e cores. Dar às crianças, mostrar de várias formas técnicas diferentes de Artes para que elas encontrem a técnica que mais gostem, para que façam desenhos, para que façam várias atividades dentro daquilo que lhes explico e dou a conhecer e dentro daquilo que elas próprias experienciam.

Pergunta 5. O que entende por “evolução gráfica” da criança?

R5: Evolução gráfica ... é a evolução que a criança vai tendo desde os primeiros tempos de vida, creche e até ao ... desenvolvimento da criança, nos vários anos da infância. Manifesta-se, então, desde os primeiros tempos, desde que a criança com um/ dois anos começa a experimentar vários materiais gráficos: lápis, canetas, e faz os primeiros riscos até às próprias garatujas, a evolução do desenho em si, tornando-se cada vez mais complexo, começando a fazer desenhos com noção espacial, com a noção de sol, céu, terra, com a noção do corpo como ele é. Começa por fazer desenhos mais básicos, até ao próprio interesse pela escrita e evolução gráfica das letras.

Pergunta 6. Que manifestações gráficas do desenho da criança conhece?

R6: É tudo o que elas diariamente fazem nos seus trabalhos, são os desenhos, o imitar das letras que vêm, as letras que vêm nas revistas e reproduzem... essas manifestações várias.

Pergunta 7. Que características do desenho infantil conhece?

R7: Nos três anos, são desenhos com muita cor, no geral, em que ainda não há o controlo lápis, o controlo correto, portanto há a tendência de agarrar o lápis no seu todo e riscar ocupando a folha... todo o espaço que a folha tem. São desenhos que a criança vai começando fazer o sol, as árvores. Começam por fazer os bonecos, conforme elas acham que é, partindo os braços da cabeça e não do tronco, portanto vai havendo um envolvimento com o desenvolvimento da área da expressão do “Conhecimento do mundo”, a aquisição do sentido de corpo surge neste parâmetro.

São desenhos que primam pela cor, por traços e formas simples, a maior partes delas redondas.

Pergunta 8. O que entende por matéria expressiva da criança, nomeadamente no campo artístico?

R8: Nesse ponto, não sei o que lhe hei-de dizer porque não tenho conhecimentos sobre isso, não tenho bases.

Pergunta 9. O que entende pela expressão plástica dada recorrendo à História da Arte?

R9: Bem, acho que é sempre importante pegar na Arte como cultura, como História e de certa forma levar isso até às crianças. Como? Através de artistas celebres e conhecidos,

técnicas que reproduzem e reproduziram, mostrando obras desses artistas às crianças de uma forma muito simples e muito ao nível deles. Penso que é sempre importante, e é assim que eu entendo a expressão plástica relacionada com a História da Arte. Penso que será a melhor forma. É uma mais-valia para elas em termos de desenvolvimento, cultura e é também para motivá-las, incentivá-las a experienciarem novas técnicas, conhecer novas coisas que no dia-a-dia não devem ter oportunidade. Não digo que muitas crianças, não vão a museus, não vão passear com os pais a esses sítios no fim-de-semana, mas diariamente, no quotidiano fogem um pouco a este tipo de cultura, a este contexto. Portanto é uma mais-valia levar até elas, até à sala esse conhecimento.

Pergunta 10. O que entende por criatividade no campo das artes?

R10: A criatividade é aquilo que as crianças inventam, aquilo que as crianças exploram. São criativas e imaginativas. É o que elas, com os materiais que têm à disposição, fazem para desenvolver os seus trabalhos, desenvolver as suas capacidades. Se dermos tintas, sem dizer para o que quero que façam com elas, deixo a criatividade fluir e fazer o que elas quiserem, se querem pintar com pincel, se querem pintar com os dedos, se querem pintar com as mãos. Isso é criatividade. É no momento, deixar a criança ser espontânea e criativa. Decidir o que quer fazer.

Pergunta 11. Considera que o ateliê melhorou as capacidades dos alunos? De que modo?

R11: Sim! Sim! Melhorou, melhorou. Trouxe novas ideias à sala. Trouxe técnicas que as crianças adoraram experimentar. Contatar com materiais que não são habituais como a mousse de chocolate, as próprias estrelitas. As estrelitas, que são habituados a comer... acharam engraçado colar. Foram materiais variadíssimos. Melhorou desenvolvendo a criatividade, desenvolvendo a motricidade fina. Penso que é sempre uma mais-valia ter estes ateliês para elas e para nós educadores.

Entrevista 2

Cargo: Auxiliar de Ação Educativa

Tempo de serviço nesta instituição: 12 anos

Habilitações: Curso Profissional

Data: 26 de março de 2012

Pergunta 1. O que entende por “Arte”?

R1: Para mim a arte já nasce conosco, com cada ser humano consoante a cultura ao qual permite expressar ideias... emoções, maneiras de estar na vida de cada um. Quer através da pintura, escultura... música, dança, etc.

Pergunta 2. Qual pensa ser a importância da Educação pela Arte?

R2: A Educação pela Arte é importante porque é na escola que começam a desenvolver e expressar valores, culturais, capacidades artísticas, etc.

Pergunta 3. Qual deve ser o papel do educador no desenvolvimento artístico da criança?

R3: É através do educador que a criança tem as primeiras experiências com criatividade através dos desenhos, dobragens, colagens ou através de brincadeiras com os colegas, como por exemplo brincar ao faz-de-conta. Tentam-se manifestar de uma maneira ou de outra. Assim o educador tem um papel importante porque faz desenvolver as capacidades de cada aluno.

Pergunta 4. Quais os procedimentos que utiliza em contexto sala de aula para o mesmo efeito?

R4: Através de desenhos, dobragens, colagens, de brincadeira livre dentro da sala, mil e uma coisas.

Pergunta 5. O que entende por “evolução gráfica” da criança?

R5: Começam primeiro por fazer rabiscos e depois vão dando forma às figuras dos desenhos. Por exemplo começam por fazer uns rabisquinhos e depois vai evoluindo conforme a idade, conforme o trabalho, o que lhe é pedido, conforme a educadora for exigente até ao nível de desenho. Ir buscar sempre mais qualquer coisa, captar mais qualquer coisa, porque não pintar? Porque não fazer isto, mais aquilo? E é através do

educador que eles também desenvolvem essa capacidade. Os primeiros trabalhos são muito à base de riscos e rabiscos. À que dar, como vou dizer?... à que trabalhar muito esse...contexto que eles fazem ou tentam transmitir, captando isso tudo para depois puxar por eles e ver até que ponto conseguem desenvolver cada vez mais e cada dia melhor.

Pergunta 6. Que manifestações gráficas do desenho da criança conhece?

R6: A criança começa por fazer... também... há crianças que começam pela parte geométrica e fazem um desenho geométrico, para nós não têm a mínima... imagem, mas para eles têm, a figura do pai, a figura da mãe e já tem o significado para eles, tem um significado figurativo. Seja geométrico ou não, para eles tem sempre um significado. Como por exemplo, é difícil começar por lhes dar uma motivação da casa, apesar de às vezes fazerem o pai e a mãe retangular, se lhe formos pedir para fazer uma casa, que a casa normalmente é geométrica ou quadrada há muitos que não vão aí buscar essa parte da casa, vão buscar mais o pai e a mãe geometricamente, mas a casa é preciso andar muito tempo até estruturarem ou incentivar a fazer cada vez melhor.

A manifestação que vejo mais, seja nos três ou dos quatros ou cinco anos é a evolução da figura humana. Enquanto nos três anos começam por fazer aqueles riscos que para eles tem significado e que para nós não, fazem a parte da bola, com pernas e mãos dentro da bola, olhos quase do tamanho da bola. Vejo que há uma evolução muito grande a partir dos momentos que trabalham no desenho, desenhos principalmente. Pinturas... na pintura, o agarrar no pincel, o ter aquela motricidade para não levar o pincel até ao fim do papel é preciso trabalhar muito e a pintura é preciso ser muito bem trabalhada para conseguirem fazer um desenho com tinta dentro da folha de papel, mas como tempo faz-se e é bom ver a criatividade deles e o seu desenvolvimento de ano para ano.

Pergunta 7. Que características do desenho infantil conhece?

R7: Acho que parte tudo daí, começam por fazer uma parte muito básica, uma coisa muito “pobre” e depois no desenho, na colagem, na colagem tentam colar até se for preciso fora do risco, mas depois com o tempo vão criando mais maturidade dentro do que lhe é pedido, do dentro e fora. Essa evolução é manifestada de dia para dia.

Pergunta 8. O que entende por matéria expressiva da criança, nomeadamente no campo artístico?

R8: Expressão não é? A expressão... por exemplo, com a Ana, enquanto a Ana na parte do ateliê através de simples taças, de folhas do campo, de areia do mar pode criar expressões bonitas, trabalhos bonitos, criativos e eles gostam de trabalhar nessa parte da expressão, seja plástica ou artística, eles adoram se expressar de muitas maneiras. Adoram estar sempre a “querer fazer”, participar, se o amigo fez, o outro quer ir a seguir e é importante ver essa vontade de criar.

Pergunta 9. O que entende pela expressão plástica dada recorrendo à História da Arte?

R9: É bom, é bom. Acho que desde o princípio de criar um quadro com matérias apropriadas como as tintas, colagens de papel, seja através de areia, eles tem aquela ideia e começam a ter uma imaginação daquilo que podem fazer. Até que a Ana, enquanto esteve no ateliê viu que uns espalhavam a areia num sítio, outros tentavam espalhar e dar outra evolução à sua criatividade. Parte muito de cada criança, de cada maneira de trabalhar e depois também da idade deles.

Pergunta 10. O que entende por criatividade no campo das artes?

R10: A criatividade... é através da inteligência de cada ser humano e de cada pessoa que podem criar, inovar e dar azos a muita coisa. Pronto, a criatividade para mim é a evolução de cada coisa começada, cada coisa principiada e que vai criando, inovando ao longo dos anos e um dia chegam muito longe.

Pergunta 11. Considera que o ateliê melhorou as capacidades dos alunos? De que modo?

R11: Considero que melhorou muito e que participaram com muito gosto, já referi isso antes, eles tinham motivação por ir trabalhar com a Ana porque davam azos a muita coisa, a sujarem-se, a pintarem-se a sujar o chão. Isso também é bom. Tudo faz parte da criatividade de cada criança, do desenvolvimento infantil também, e achei que foi muito, muito bom que eles já ansiavam: hoje é o dia da Ana vir, hoje a Ana vem. Acho que os desenvolveu bastante. Trabalharam com materiais que dentro da sala, portanto, com a educadora ainda não tinham trabalhado, e com a Ana já começaram a elaborar coisas engraçadas.

Entrevista 3

Cargo: Educadora de Infância

Tempo de serviço nesta instituição: 14 anos

Habilitações. Licenciatura em Educação de Infância

Data: 28 de março de 2012

Pergunta 1. O que entende por “Arte”?
R1: A arte é muito abrangente, o que é para mim pode não ser para outra pessoa qualquer. É uma forma de expressar emoções, sentimentos, e engloba muita coisa. É difícil descrever o que é a arte. É uma forma de expressão.

Pergunta 2. Qual pensa ser a importância da Educação pela Arte?

R2: Tem muita importância, porque através da Arte eles podem expor os seus sentimentos. Conseguem-no fazer através da pintura, da digitinta da colagem. Portanto é através da arte que eles conseguem transmitir muita coisa, sentimentos, é por aí.

Pergunta 3. Qual deve ser o papel do educador no desenvolvimento artístico da criança?

R3: De orientar. De dar oportunidade e expressar e desenvolver técnicas novas ou já utilizadas. Direcionar. Dar hipótese de experimentar, de testar de mexer, de criar à sua maneira, mas estando a orientar da melhor forma.

Pergunta 4. Quais os procedimentos que utiliza em contexto sala de aula para o mesmo efeito?

R4: Depende do dia, depende do momento depende da situação. Se calhar há dias que estou mais virada para a arte, outros nem tanto. Portanto isto depende muito do dia.

Pergunta 5. O que entende por “evolução gráfica” da criança?

R5: É o desenvolvimento em que ela começa numa fase em que não faz nada, que não consegue segurar no lápis corretamente ou num pincel e é toda essa evolução. E é depois do próprio trabalho em si, onde faz primeiramente uns riscos, umas garatujas e depois é que vai criando e despertando que há cabeça, que há no desenho formas e vai tentando, devido à sua maturidade, pôr no papel ou na pintura aquilo que ela já consegue ver do mundo que a rodeia e dela própria. Portanto há uma evolução, no início

eles não conseguem, são egocêntricos, pensam que o mundo gira à volta deles e depois aos poucos eles vão-se apercebendo mais do traço, da forma.

Pergunta 6. Que manifestações gráficas do desenho da criança conhece?

R6: A garatuja. Acho que quando estão a fazer a garatuja que eles estão a imaginar. Quando pedimos para fazer o pai. Quando tem três anos, fazem ali uns rabiscos quaisquer e nós perguntamos: Onde está a mãe? O pai? E eles respondem: este é o pai, esta é a mãe. Onde está a cabeça? É aqui. Mas a cabeça está em baixo, às vezes a cabeça está em cima.

Pergunta 7. Que características do desenho infantil conhece?

R7: No início quando eles iniciam o desenho, quando fazem a garatuja é normal os braços saírem da cabeça e as pernas da cabeça. Tudo sai da cabeça. Há uma única forma, que é a cabeça e tudo sai de lá. É uma característica dos dois, três anos, desenham dessa forma. É um princípio de desenharem.

Pergunta 8. O que entende por matéria expressiva da criança, nomeadamente no campo artístico?

R8: Isto tudo tem a ver com a maneira de ser e de estar na vida deles. Há uns que tem imenso jeito e são super criativos, outros que nem sequer gostam muito nem de desenhar, nem de pintar, gostam mais de música ou de fazer jogos. São diferentes, cada criança é uma criança, um ser individual.

Pergunta 9. O que entende pela expressão plástica dada recorrendo à História da Arte?

R9: Admito que não temos [educadoras] trabalhado muito a história da arte dentro do colégio. Se calhar é um projeto engraçado, que podemos pegar nele, mas não tenho trabalhado muito a expressão plástica através da arte. Não tenho, não tenho, se calhar é um trabalho interessante que no futuro poderemos trabalhar.

Pergunta 10. O que entende por criatividade no campo das artes?

R10: O que é criativo para mim, pode não ser criativo para si. É muito abrangente, não é fácil de responder. Para mim a tal criança pode ser muito criativa e para si ela não o ser.

Pergunta 11. Considera que o ateliê melhorou as capacidades dos alunos? De que modo?

R11: (risos). Não sei. A mim deu-me novas ideias, isso admito que deu. Ideias de novas técnicas, se calhar por aí. Para eles, acho que era necessário ir uma coisa mais a fundo, mais tarde quando tiveres o teu grupo se calhar vais trabalhar muito esta forma de estar e trabalhar muito a arte no colégio. Melhorou as capacidades dos alunos, se calhar sim, mas não consigo avaliar. Não tenho tempo, foi tudo tão rápido que não consigo avaliar isso. Acho que sabes responder a essa pergunta melhor do que eu, porque estavas a trabalhar e eu estava nas minhas coisas entendes? Até podes ver: “olha aqui puseram um sinal ou puseram uma coisa qualquer, mas aí és tu que estás a avaliar eu não consigo.

Cargo: Auxiliar de Ação Educativa

Tempo de serviço nesta instituição: 12 anos

Habilitações: Curso Profissional

Data: 26 de março de 2012

Pergunta 1. O que entende por “Arte”?

R1: É uma forma de nós expressarmos as nossas emoções. Pode ser expressada de várias formas, por exemplo na dança, através da música, fazer qualquer coisa de escultura no barro, na plasticina. Também, na minha opinião serve para resolver alguns problemas, aí pudemos expressar o que sentimos.

Pergunta 2. Qual pensa ser a importância da Educação pela Arte?

R2: É importante porque é na escola que começam a desenvolver e expressar valores culturais, capacidades artísticas.

Pergunta 3. Qual deve ser o papel do educador no desenvolvimento artístico da criança?

R3: É através do educador que a criança tem as primeiras experiências e criatividade, através de simples desenhos, colagens, dobragens, ou até através de brincadeiras com os colegas e do faz- de- conta.

Pergunta 4. Quais os procedimentos que utiliza em contexto sala de aula para o mesmo efeito?

R4: Através de simples desenhos, colagens, dobragens, ou até através de brincadeiras com os colegas e do faz- de- conta.

Pergunta 5. O que entende por “evolução gráfica” da criança?

Com os três anos eles fazem aqueles rabiscos, não tem a noção da casa, o pai, a mãe, o corpo humano. O sol, também não fazem o sol como fazem agora nos quatro anos. Por exemplo, tive na sala dos três anos o ano passado e acho uma diferença agora quando eles estão nos quatro. Com os três anos eles fazem aqueles rabiscos, não tem a noção da casa, o pai, a mãe, o corpo humano não é?

O sol, também não fazem o sol como fazem agora nos quatro anos.

Pergunta 6. Que manifestações gráficas do desenho da criança conhece?

R6: Lá está a garatuja é uma manifestação. O girino. Depois já consegue fazer a figura humana completa e aos poucos a árvore tem um tronco castanho e uma copa verde, que ao início não conseguiam pôr o que desenhavam com as cores reais. Já conseguem associar a cor à imagem.

A criança, tanto pode começar por uma figura geométrica, que para ela tem um significado, como pode fazer um desenho figurativo, com figuras que para ela são figuras reais.

Pergunta 7. Que características do desenho infantil conhece?

R7: No início quando eles iniciam o desenho, quando fazem a garatuja é normal os braços saírem da cabeça e as pernas da cabeça. Tudo sai da cabeça. Há uma única forma, que é a cabeça e tudo sai de lá. É uma característica dos dois, três anos, desenham dessa forma. É um princípio de desenharem.

Pergunta 8. O que entende por matéria expressiva da criança, nomeadamente no campo artístico?

R8: É através da expressão plástica que se pode criar diversos efeitos com materiais diversos. Aí as crianças dão azos à sua criatividade, através de colagens, colagens, recortes, etc.

Pergunta 9. O que entende pela expressão plástica dada recorrendo à História da Arte?

R9: Então é levar até às crianças os tais materiais, técnicas de pintores, artistas conhecidos.

Pergunta 10. O que entende por criatividade no campo das artes?

R10: É aquilo que nasce connosco. Pronto é o ser capaz de desenhar bem, de pintar bem, de gostar de arte, nasce connosco. Pode ser trabalhado, pode ser fomentado aqui no colégio, mas é uma coisa que nasce connosco, que temos. Ou se tem ou não se tem.

Pergunta 11. Considera que o ateliê melhorou as capacidades dos alunos? De que modo?

R11:Gostei muito do ateliê. Aliás os meninos gostaram bastante, estavam muito interessados e queriam sempre mais. Gostei mesmo muito.

Cargo: Educadora de Infância

Tempo de serviço nesta instituição: 12 anos

Habilitações: Licenciatura em Educação de Infância

Data: 26 de março de 2012

Pergunta 1. O que entende por “Arte”?

R1: É uma forma de estar na vida.

Pergunta 2. Qual pensa ser a importância da Educação pela Arte?

R2: É um modo de transmitir os seus sentimentos, as suas emoções, das mais variadas formas”

Pergunta 3. Qual deve ser o papel do educador no desenvolvimento artístico da criança?

R3: Nós temos um papel de orientar. Não de mandar fazer. Pela minha parte, não sou muito artística nem estou muito vocacionada para aí.

Pergunta 4. Quais os procedimentos que utiliza em contexto sala de aula para o mesmo efeito?

R4: Lá está, não sou muito artística e não estou muito vocacionada para aí.

Pergunta 5. O que entende por “evolução gráfica” da criança?

R5: É toda uma evolução que a criança faz desde que começa pela apreensão correta do lápis que antes não acontece e pela firmeza do traço e tudo o que passa por diversos fatores.

Pergunta 6. Que manifestações gráficas do desenho da criança conhece?

R6: Começam por fazer riscos e rabiscos e vão evoluindo e por fim já fazem coisas concretas, com pormenores, mais parecidas com a realidade.

Pergunta 7. Que características do desenho infantil conhece?

R7: Uma característica tem a ver com a força que eles têm. No princípio eles não tem força e depois evoluem e pegam no lápis com mais força, com mais intencionalidade.

Pergunta 8. O que entende por matéria expressiva da criança, nomeadamente no campo artístico?

R8: Portanto, a matéria expressiva da criança está inerente a eles. Podemos ajudá-los a deitar cá para fora, mas é ao ritmo deles e ao gosto deles.”

Pergunta 9. O que entende pela expressão plástica dada recorrendo à História da Arte?

R9: Não sei, tinha que estudar história da arte para responder a isso.

Pergunta 10. O que entende por criatividade no campo das artes?

R10: A criatividade está dentro deles. Podemos puxá-la, mas não a pudemos exigir que sejam mais ou menos criativos. A criatividade está inerente neles.

Pergunta 11. Considera que o ateliê melhorou as capacidades dos alunos? De que modo?

R11: Não consigo avaliar, até porque eles ainda estão a trabalhar nisso. Não há uma avaliação feita nesse sentido.

Entrevista 6

Cargo: Auxiliar de Ação educativa

Tempo de serviço nesta instituição: 12 anos

Habilitações: Curso Profissional

Data: 21 de março de 2012

Pergunta 1. O que entende por “Arte”?

R1: A arte é o desenvolvimento do desenho. As capacidades que cada criança tem para desenvolver o seu trabalho artístico.

Pergunta 2. Qual pensa ser a importância da Educação pela Arte?

R2: É muito importante para ver o desenvolvimento e a capacidade de cada criança.

Pergunta 3. Qual deve ser o papel do educador no desenvolvimento artístico da criança?

R3: É ver o funcionamento a capacidade artística de cada criança no seu desenvolvimento, como da motricidade fina, desenho, grafismo, tem a ver com tudo.

Pergunta 4. Quais os procedimentos que utiliza em contexto sala de aula para o mesmo efeito?

R4: A pintura, a colagem. Eles gostam muito da pintura e do “desenho livre”. Eles adoram fazer o “desenho do fim-de-semana”. Fazem muito o trabalho da digitinta e aquele que eles gostaram muito... com a ... fazer plasticina com farinha e corante em pó. A fazer bolas, sabes? Fez com os três e com os cinco anos. Modelagem não é o nome? Exatamente. Adoraram!

Pergunta 5. O que entende por “evolução gráfica da criança”?

R5: Para mim, a evolução gráfica vai dos três anos, desde que a criança entra na escola, até à sala dos cinco não é? Até aos cinco, porque na 1ª e 2ª classe é outro desenvolvimento. E depende das capacidades que cada criança.

Pergunta 6. Que manifestações gráficas do desenho da criança conhece?

R6: Ao início fazem riscos e rabiscos e vão evoluindo. Depois já fazem coisas concretas, com pormenores mais parecidos com a realidade.

Pergunta 7. Que características do desenho infantil conhece?

R7: Eles fazem rabiscos e vamos ensinando eles a fazerem o desenho. Fazem depois uma bola, e depois desenharam-se a si próprios. Depois os olhos não vem no sítio certo, os braços saem das orelhas, os pés saem da boca. Depois é que se vai vendo a capacidade de cada um. A partir do desenho do corpo humano é que vão tendo mais capacidades. Com a nossa ajuda. Não estás a ver o A (Rodrigo Martins) por exemplo, ele nem sequer sabia segurar num lápis, não sabia desenhar. Acho que eles têm de ser orientados. Há uns que já nascem com o perfil deles, outros não. Ele teve mesmo que ir à psicóloga, por isso estás a ver. E pintava muito de preto, tinha essa tendência de pegar só no lápis preto para pintar, o que é mau. Depende do contexto de cada pessoa, uns dizem que é bom, outros dizem que é mau, ainda não sabemos ao certo. Os psicólogos é que têm essa teoria. Ele desenvolveu depois o desenho.

Pergunta 8. O que entende por matéria expressiva da criança, nomeadamente no campo artístico?

R8: Compreendo que cada criança tem o seu modo de fazer as coisas, uns tem mais capacidade para fazer umas coisas que outros.

Pergunta 9. O que entende pela expressão plástica dada recorrendo à História da Arte?

R9: Acho que vão buscar conteúdos dessa obra. Acho que tem uma importância no desenvolvimento intelectual. São muito importantes as técnicas desenvolvidas. Porque olhamos para uma obra podemos pensar que estão lá riscos ou rabiscos, mas no fundo estão lá as emoções deles. Para nós, podemos pensar que não tem um significado, e perguntamos: para quê serve isto? Mas está a dizer qualquer coisa, tem um sentido e um valor.

Pergunta 10. O que entende por criatividade no campo das artes?

R10: A criatividade tem a ver com cada desenho que cada criança faz, por exemplo a Sara tem a criatividade para fazer uma coisa, outra criança tem capacidade para fazer de um outro modo diferente. A criatividade é uma capacidade que as crianças têm, que nasce com a pessoa, mas também pode ser bem trabalhada e estimulada.

Pergunta 11. Considera que o ateliê melhorou as capacidades dos alunos? De que modo?

R11: Muito bem! As capacidades da nossa amiga Ana foram cinco estrelas! (risos) Ajudaram e muito as crianças, eu vi que eles gostaram imenso principalmente as pinturas. Adoraram as tuas pinturas, adoraram imenso trabalhar contigo (risos). Eles disseram-me. Só não vi fazeres com eles aquele trabalho da colagem do tecido nas tigelas porque estava na visita de estudo. Esse trabalho está muito giro! E aquele último que desenvolveram, do papel de embrulho eles também gostaram, porque eles me disseram: “Olha, viste aquele desenho que a gente fez? Vi. Eu gostei muito de fazer naquele papel”.

Acho que foi muito interessante para eles. Eles gostam muito de fazer trabalhos livres, com técnicas quero eu dizer.

ANEXO 9

Análise de Conteúdo das Entrevistas

Categoria	Questão	Unidade de contexto	Unidade de Registo
Natureza da Arte	1. O que entende por "Arte"	E1	<p>“ (...) A arte é acima de tudo uma forma de expressão. É a maneira que as crianças têm de se expressar o que sentem, expressar o que vivem, expressar como vêm o mundo à sua volta.” (UR001)</p> <p>“A Arte pode ser expressada, não só através da plástica, mas também da música, da dança, etc.” (UR002)</p>
		A1	<p>“Para mim a arte já nasce connosco, com cada ser humano consoante a cultura ao qual permite expressar ideias, emoções, maneiras de estar na vida de cada um. Quer através da pintura, escultura... música, dança, etc.” (UR003)</p>
		E2	<p>“A arte é muito abrangente, o que é para mim pode não ser para outra pessoa qualquer.” (UR004)</p> <p>“É uma forma de expressar emoções, sentimentos, e engloba muita coisa.” (UR005)</p> <p>“É difícil descrever o que é a arte.” (UR006)</p> <p>“É uma forma de expressão.” (UR007)</p>
		A2	<p>“É uma forma de nós expressarmos as nossas emoções.” (UR008)</p> <p>“Pode ser expressada de várias formas, por exemplo na dança, através da música, (...) escultura, no barro, na plasticina.” (UR009)</p> <p>“Serve para resolver alguns problemas, aí podemos expressar o que sentimos.” (UR010)</p>
		E3	<p>“É uma forma de estar na vida.” (UR011)</p>
		A3	<p>“A arte é o desenvolvimento do desenho.” (UR012)</p> <p>“São as capacidades que cada criança tem para</p>

			desenvolver o seu trabalho artístico.” (UR013)
Importância da Arte na Educação	2. Qual pensa ser a importância da Educação pela Arte?	E1	“Sendo a Arte uma forma de expressão, o papel que assume na educação é um papel positivo no desenvolvimento da criança, porque vai permitir desenvolver as suas capacidades essencialmente nas expressões plásticas, na área do domínio da expressão e comunicação.” (UR014)
		A1	“A arte na educação é importante porque é na escola que começam a desenvolver e expressar valores, culturais, capacidades artísticas, etc.” (UR015)
		E2	“Tem muita importância, porque através da Arte eles podem expor os seus sentimentos. Conseguem-no fazer através da pintura, da digitinta da colagem.” (UR016) “É através da arte que eles conseguem transmitir muita coisa, sentimentos.” (UR017)
		A2	“É importante porque é na escola que começam a desenvolver e expressar valores culturais, capacidades artísticas.” (UR018)
		E3	“É um modo de transmitir os seus sentimentos, as suas emoções, das mais variadas formas” (UR019)
		A3	“É muito importante para ver o desenvolvimento e a capacidade de cada criança.” (UR020)
Papel do educador	3. Qual deve ser o papel do educador no desenvolvimento artístico da criança?	E1	“Como educador, o papel deve ser essencialmente de apoiar e incentivar a criança a experimentar todos os materiais que tem à sua disposição para desenvolver as suas capacidades artísticas e plásticas.” (UR021) “Deve ser um orientador e um motivador de dar continuidade ao interesse que a criança manifesta pela Arte.” (UR022)
		A1	“É através do educador que a criança tem as primeiras experiências com criatividade através

			<p>dos desenhos, dobragens, colagens ou através de brincadeiras com os colegas, como por exemplo brincar ao faz-de-conta. Tentam-se manifestar de uma maneira ou de outra.” (UR023)</p> <p>“Assim o educador tem um papel importante porque faz desenvolver as capacidades de cada aluno.” (UR024)</p>
		E2	<p>“De orientar.” (UR025)</p> <p>“Dar oportunidade de expressar e desenvolver técnicas novas ou já utilizadas.” (UR026)</p> <p>“Direcionar.” (UR027)</p> <p>“Dar hipótese de experimentar, de testar de mexer, de criar à sua maneira, mas estando a orientar da melhor forma.” (UR028)</p>
		A2	<p>“É através do educador que a criança tem as primeiras experiências e criatividade.” (UR029)</p>
		E3	<p>“Nós temos um papel de orientar. Não de mandar fazer.” (UR030)</p> <p>“Pela minha parte, não sou muito artística nem estou muito vocacionada para aí.”(UR031)</p>
		A3	<p>“É ver o funcionamento a capacidade artística de cada criança no seu desenvolvimento, como da motricidade fina, desenho, grafismo. (UR032)</p> <p>“Tem a ver com tudo.” (UR033)</p>
<p>Estratégias como educadora</p>	<p>4. Quais os procedimentos que utiliza em contexto sala de aula para o mesmo efeito?</p>	E1	<p>“É disponibilizar às crianças vários materiais artísticos, desde tintas, pincéis, colas, tecidos, materiais de desperdício que nos tempos de hoje convém ser aproveitados ao máximo, materiais de várias formas e cores.” (UR034)</p> <p>“Dar às crianças, mostrar de várias formas técnicas diferentes de Artes para que elas encontrem a técnica que mais gostem, para que façam desenhos, para que façam várias atividades dentro daquilo que lhes explico e dou a conhecer e dentro daquilo que elas próprias experienciam.” (UR035)</p>

		A1	“Através de desenhos, dobragens, colagens, de brincadeira livre dentro da sala, mil e uma coisas.” (UR036)
		E2	“Depende do dia, do momento, da situação. Há dias que estou mais virada para a arte, outros nem tanto. Portanto isto depende muito do dia.” (UR037)
		A2	“Através de simples desenhos, colagens, dobragens, ou até através de brincadeiras com os colegas e do faz- de- conta.”(UR038)
		E3	“Lá está, não sou muito artística e não estou muito vocacionada para aí.” (UR039)
		A3	“A pintura, a colagem.” (UR040) “Eles gostam muito da pintura e do “desenho livre” (UR041) “Eles adoram fazer o “desenho do fim-de-semana”. Fazem muito o trabalho da digitinta, (...) plasticina (com farinha e corante em pó). Modelagem. Adoraram!” UR042)
Evolução gráfica na criança	5. O que entende por “evolução gráfica” da criança?	E1	“É a evolução que a criança vai tendo desde os primeiros tempos de vida(...). É o desenvolvimento da criança, nos vários anos da infância” (UR043) “ Manifesta-se (...) desde que a criança com um/ dois anos começa a experimentar vários materiais gráficos: lápis, canetas, e faz os primeiros riscos até às próprias garatujas, à evolução do desenho em si, tornando-se cada vez mais complexo, começando a fazer desenhos com noção espacial, com a noção de sol, céu, terra, com a noção do corpo como ele é. Começa por fazer desenhos mais básicos, até ao próprio interesse pela escrita e evolução gráfica das letra” (UR44)
		A1	“Começam primeiro por fazer rabiscos e depois vão dando forma às figuras dos desenhos. (...) evoluindo conforme a idade, o trabalho, o que lhe

			<p>é pedido, a educadora for exigente.” (UR045)</p> <p>“Ir buscar sempre mais qualquer coisa, captar mais qualquer coisa, porque não pintar? Porque não fazer isto, mais aquilo?” (UR046)</p> <p>“E é através do educador que eles também desenvolvem essa capacidade. (...) à que trabalhar muito esse contexto que eles fazem ou tentam transmitir, captando isso tudo para depois puxar por eles e ver até que ponto conseguem desenvolver cada vez mais e cada dia melhor.” (UR047)</p>
		E2	<p>“É o desenvolvimento em que ela não consegue segurar no lápis corretamente (...) ou num pincel e é toda essa evolução. (UR048)</p> <p>“Depois do próprio trabalho em si, onde faz primeiramente uns riscos, umas garatujas e depois é que vai criando e despertando que há cabeça, que há no desenho formas e vai tentando” (UR049)</p> <p>“Devido à sua maturidade, põe no papel ou na pintura aquilo que ela já consegue ver do mundo que a rodeia e dela própria.” (UR050)</p> <p>“Portanto há uma evolução, no início eles não conseguem, são egocêntricos, pensam que o mundo gira à volta deles e depois aos poucos eles vão-se apercebendo mais do traço, da forma.” (UR051)</p>
		A2	<p>“Primeiro começam por fazer rabiscos e só depois vão dando forma e dimensão às figuras.” (UR052)</p> <p>Tive na sala dos três anos o ano passado e acho uma diferença agora quando eles estão nos quatro.” (UR053)</p> <p>“Com os três anos eles fazem aqueles rabiscos, não tem a noção da casa, o pai, a mãe, o corpo humano. O sol, também não fazem o sol como fazem agora nos quatro anos.” (UR054)</p>

		E3	<p>“É toda uma evolução que a criança faz desde que começa pela apreensão correta do lápis, que antes não acontece, e pela firmeza do traço e tudo o que passa por diversos fatores. (UR056)</p>
		A3	<p>“Para mim, a evolução gráfica vai dos três anos, desde que a criança entra a escola, até à sala dos cinco. Até aos cinco, porque na 1ª e 2ª classe é outro desenvolvimento.”(UR057)</p> <p>“Depende das capacidades que cada criança.”(UR058)</p>
	<p>6.Enuncie alguma manifestação gráfica do desenho da criança.</p>	E1	<p>“ É tudo o que elas diariamente fazem nos seus trabalhos. (UR059)</p> <p>São os desenhos. (UR060)</p> <p>O imitar das letras que vêem, as letras que vêem nas revistas e reproduzem (...) essas manifestações várias.” (UR061)</p>
		A1	<p>“(…) Há crianças que começam pela parte geométrica e fazem um desenho geométrico” (UR062)</p> <p>“Para nós não têm a mínima imagem, mas para eles têm, a figura do pai, a figura da mãe e já tem o significado para eles, tem um significado figurativo. Seja geométrico ou não, para eles tem sempre um significado. (UR063)</p> <p>“(…) É difícil começar por lhes dar uma motivação da casa, apesar de às vezes fazerem o pai e a mãe retangular, se lhe formos pedir para fazer uma casa, que a casa normalmente é geométrica ou quadrada há muitos que não vão aí buscar essa parte da casa, vão buscar mais o pai e a mãe geometricamente, mas a casa é preciso andar muito tempo até estruturarem ou incentivar a fazer cada vez melhor.” (UR064)</p> <p>“A manifestação que vejo mais, seja nos três ou dos quatros ou cinco anos é a evolução da figura humana.” (UR065)</p>

			<p>“Enquanto nos três anos começam por fazer aqueles riscos que para eles tem significado e que para nós não, fazem a parte da bola, com pernas e mãos dentro da bola, olhos quase do tamanho da bola.” (UR066)</p> <p>“Vejo que há uma evolução muito grande a partir dos momentos que trabalham no desenho. (UR067)</p> <p>“Na pintura, o agarrar no pincel, o ter aquela motricidade para não levar o pincel até ao fim do papel é preciso trabalhar muito (...) para conseguirem fazer um desenho com tinta dentro da folha de papel” (UR68)</p> <p>“É bom ver a criatividade deles e o seu desenvolvimento de ano para ano.” (UR069)</p>
		E2	<p>“A garatuja.” (UR070)</p> <p>“Quando estão a fazer a garatuja, fazem o que estão a imaginar. (UR071)</p> <p>“Quando pedimos para fazer o pai. Quando tem três anos, fazem ali uns rabiscos e nós perguntamos: Onde está a mãe? O pai? E eles respondem: este é o pai, esta é a mãe. Onde está a cabeça? É aqui. Mas a cabeça está em baixo, às vezes a cabeça está em cima.” (UR072)</p>
		A2	<p>“A garatuja é uma manifestação.” (UR073)</p> <p>“O girino.” (UR074)</p> <p>“Depois já consegue fazer a figura humana completa e aos poucos a árvore tem um tronco castanho e uma copa verde, (...) desenhavam com as cores reais. Já conseguem associar a cor à imagem.” (UR075)</p>
		E3	<p>“Começam por fazer riscos e rabiscos e vão evoluindo e por fim já fazem coisas concretas, com pormenores, mais parecidas com a realidade. (UR076)”</p>
		A3	<p>“Ao início fazem riscos e rabiscos e vão</p>

			evoluindo. Depois já fazem coisas concretas, com pormenores mais parecidos com a realidade.” (UR077)
7. Enuncie alguma característica do desenho infantil.		E1	<p>“ Nos três anos, são desenhos com muita cor, no geral, em que ainda não há o controlo lápis, o controlo correto, portanto há a tendência de agarrar o lápis no seu todo e riscar ocupando a folha... todo o espaço que a folha tem.” (UR078)</p> <p>“São desenhos que a criança vai começando fazer o sol, as árvores. Começam por fazer os bonecos, conforme elas acham que é, partindo os braços da cabeça e não do tronco, portanto vai havendo um envolvimento com o desenvolvimento da área da expressão do “Conhecimento do mundo”, a aquisição do sentido de corpo surge neste parâmetro. (UR079)</p> <p>“São desenhos que primam pela cor, por traços e formas simples, a maior partes delas redondas.” (UR080)</p>
		A1	<p>“Começam por fazer uma parte muito básica, uma coisa muito “pobre” e depois no desenho, na colagem tentam colar até se for preciso fora do risco.” (UR081)</p> <p>“Com o tempo vão criando mais maturidade dentro do que lhe é pedido, do dentro e fora.” (UR082)</p> <p>“Essa evolução é manifestada de dia para dia.” (UR083)</p>
		E2	<p>“Quando eles iniciam o desenho, quando fazem a garatuja é normal os braços saírem da cabeça e as pernas da cabeça. Tudo sai da cabeça. Há uma única forma, que é a cabeça e tudo sai de lá. É uma característica dos dois, três anos, desenharam dessa forma. É um princípio de desenharem.” (UR084)</p>
		A2	<p>“ A criança, tanto pode começar por uma figura geométrica, que para ela tem um significado,</p>

			como pode fazer um desenho figurativo, com figuras que para ela são figuras reais.” (UR085)
		E3	“Uma característica tem a ver com a força que eles têm. No princípio eles não têm força e depois evoluem e pegam no lápis com mais força, com mais intencionalidade.” (UR086)
		A3	<p>“Eles fazem rabiscos (...) depois uma bola, e depois desenham-se a si próprios. (UR087)</p> <p>“Os olhos não vêm no sítio certo, os braços saem das orelhas, os pés saem da boca.” (UR088)</p> <p>“Acho que eles têm de ser orientados.” (UR089)</p> <p>“Uma criança pintava muito de preto, tinha essa tendência de pegar só no lápis preto para pintar, o que é mau. Depende do contexto de cada pessoa, uns dizem que é bom, outros dizem que é mau, ainda não sabemos ao certo. Os psicólogos é que têm essa teoria. Ela desenvolveu depois o desenho.” (UR090)</p>
Expressão	8. O que entende por matéria expressiva da criança, nomeadamente no campo artístico?	E1	“Nesse ponto, não sei o que lhe hei-de dizer porque não tenho conhecimentos sobre isso, não tenho bases.” (UR091)
		A1	<p>“Através de simples taças, de folhas do campo, de areia do mar pode criar expressões bonitas, trabalhos bonitos, criativos e eles gostam de trabalhar nessa parte da expressão, seja plástica ou artística, eles adoram expressar-se de muitas maneiras.” (UR92)</p> <p>“Adoram estar sempre a “querer fazer”, participar.” (UR093)</p> <p>“Vontade de criar.” (UR094)</p>
		E2	<p>“Tem a ver com a maneira de ser e de estar na vida deles.” (UR095)</p> <p>“Há uns que tem imenso jeito e são super criativos, outros que nem sequer gostam muito, nem de desenhar, nem de pintar, gostam mais de música ou de fazer jogos.” (UR096)</p>

			<p>“São diferentes, cada criança é uma criança, um ser individual.” (UR097)</p>
		A2	<p>“É através da expressão plástica que se pode criar diversos efeitos com materiais diversos. (UR098)</p> <p>“As crianças dão azos à sua criatividade, através de colagens, colagens, recortes, etc.” (UR099)</p>
		E3	<p>“A matéria expressiva da criança está inerente a eles. (UR100)</p> <p>“Podemos ajudá-los a deitar cá para fora, mas é ao ritmo deles e ao gosto deles.” (UR101)</p>
		A3	<p>“Compreendo que cada criança tem o seu modo de fazer as coisas, uns tem mais capacidade para fazer umas coisas que outros.” (UR102)</p>
	<p>9.O que entende pela expressão plástica dada recorrendo à História da Arte?</p>	E1	<p>“Acho que é sempre importante pegar na Arte como cultura, como História e de certa forma levar isso até às crianças.” (UR103)</p> <p>“Como? Através de artistas célebres e conhecidos. Através das técnicas que reproduzem e reproduziram. Mostrando obras desses artistas às crianças de uma forma muito simples e muito ao nível deles.” (UR104)</p> <p>“Penso que é sempre importante, e é assim que eu entendo a expressão plástica relacionada com a História da Arte.” (UR105)</p> <p>“É uma mais-valia para elas em termos de desenvolvimento.” (UR106)</p> <p>“É Cultura”. (UR107)</p> <p>“Serve para motivá-las, incentivá-las a experienciarem novas técnicas, conhecer novas coisas que no dia-a-dia não devem ter oportunidade. (UR108)</p> <p>“Não digo que muitas crianças, não vão a museus, não vão passear com os pais a esses sítios no fim-de-semana, mas diariamente, no quotidiano fogem um pouco a este tipo de</p>

			<p>cultura, a este contexto. (UR109)</p> <p>“Portanto é uma mais-valia levar até elas, até à sala esse conhecimento.” (UR110)</p>
		A1	<p>“Acho que desde o princípio de criar um quadro com matérias apropriadas como as tintas, colagens de papel, seja através de areia, eles tem aquela ideia e (...) imaginação daquilo que podem fazer.” (UR111)</p> <p>“No ateliê, uns espalharam a areia num sítio, outros tentavam espalhar e dar outra evolução à sua criatividade.” (UR112)</p> <p>“Parte muito de cada criança, de cada maneira de trabalhar e depois também da idade deles.” (UR113)</p>
		E2	<p>“Admito que não temos [educadoras] trabalhado muito a história da arte (...) (UR114)</p> <p>É um projeto engraçado, que podemos pegar nele, mas não tenho trabalhado muito a expressão plástica através da arte. (UR115)</p> <p>Não tenho, não tenho, se calhar é um trabalho interessante que no futuro poderemos trabalhar. (UR116)</p>
		A2	<p>“É levar até às crianças os tais materiais, técnicas de pintores, artistas conhecidos.” (UR117)</p>
		E3	<p>“Não sei, tinha que estudar história de arte para responder a isso.” (UR118)</p>
		A3	<p>“(...) Acho que tem uma importância no desenvolvimento intelectual. (UR119)</p> <p>São muito importantes as técnicas desenvolvidas. Porque olhamos para uma obra e podemos pensar que estão lá riscos ou rabiscos, mas no fundo estão lá as emoções deles. (UR120)</p> <p>Para nós, podemos pensar que não tem um significado, e perguntamos: para quê serve isto? Mas está a dizer qualquer coisa, tem um sentido e um valor. (UR121)</p>

Criatividade	10. O que entende por criatividade no campo das artes?	E1	<p>“A criatividade é aquilo que as crianças inventam, aquilo que as crianças exploram.” (UR122)</p> <p>“São criativas e imaginativas.” (UR123)</p> <p>“É o que elas, com os materiais que têm à disposição, fazem para desenvolver os seus trabalhos, desenvolver as suas capacidades.” (UR124)</p> <p>“Se dermos tintas, sem dizer para o que quero que façam com elas, deixo a criatividade fluir e fazer o que elas quiserem, se querem pintar com pincel, se querem pintar com os dedos, se querem pintar com as mãos. Isso é criatividade” (UR125)</p> <p>“É no momento, deixar a criança ser espontânea e criativa. Decidir o que quer fazer.” (UR126)</p>
		A1	<p>“Através da inteligência de cada ser humano e de cada pessoa poder criar, inovar e dar azos a muita coisa. (UR127)</p> <p>(...) É a evolução de cada coisa começada, cada coisa principiada e que vai criando, inovando ao longo dos anos e um dia chegam muito longe.” (UR128)</p>
		E2	<p>“O que é criativo para mim, pode não ser criativo para si.” (UR129)</p> <p>“É muito abrangente, não é fácil de responder.” (UR130)</p> <p>“Para mim a tal criança pode ser muito criativa e para si ela não o ser.” (UR131)</p>
		A2	<p>“É aquilo que nasce connosco.” (UR132)</p> <p>“É o ser capaz de desenhar bem, de pintar bem, de gostar de arte, nasce connosco. Pode ser trabalhado, pode ser fomentado, mas é uma coisa que nasce connosco, que temos. Ou se tem ou não se tem.” (UR133)</p>
		E3	<p>“A criatividade está dentro deles. Podemos puxá-</p>

			<p>la, mas não a podemos exigir que sejam mais ou menos criativos.”(UR134)</p> <p>“A criatividade está inerente neles.” (UR135)</p>
		A3	<p>A criatividade tem a ver com cada desenho que cada criança faz.” (UR136)</p> <p>“A criatividade é uma capacidade que as crianças têm, que nasce com a pessoa, mas também pode ser bem trabalhada e estimulada.” (UR137)</p>
Papel do ateliê	11. Considera que o ateliê melhorou as capacidades dos alunos? De que modo?	E1	<p>“Sim! Sim! Melhorou, melhorou.” (UR138)</p> <p>“Trouxe novas ideias à sala.”(UR139)</p> <p>“Trouxe técnicas que as crianças adoraram experimentar. Contatar com materiais que não são habituais como a mousse de chocolate, as próprias estrelitas. (UR140)</p> <p>“As estrelitas, que são habituados a comer... acharam engraçado colar.” (UR141)</p> <p>“Foram materiais variadíssimos.” (UR142)</p> <p>“Melhorou desenvolvendo a criatividade, desenvolvendo a motricidade fina.” (UR143)</p> <p>“Penso que é sempre uma mais-valia ter estes ateliês para elas e para nós educadores.” (UR144)</p>
		A1	<p>“Considero que melhorou muito e que participaram com muito gosto. (UR145)</p> <p>“Eles tinham motivação por ir trabalhar (...) porque davam azos a muita coisa: a sujarem-se, a pintarem-se a sujar o chão. Isso também é bom.” (UR146)</p> <p>“Tudo faz parte da criatividade de cada criança, do desenvolvimento infantil também.” (UR147)</p> <p>“Achei que foi muito, muito bom.” (UR148)</p> <p>“Eles já ansiavam: hoje é o dia da professora de artes vir, hoje a professora de artes vem.” (UR149)</p>

			<p>“Acho que os desenvolveu bastante.” (UR150)</p> <p>“Trabalharam com materiais que dentro da sala, portanto, com a educadora ainda não tinham trabalhado, e com a professora já começaram a elaborar coisas engraçadas.” (UR151)</p>
		E2	<p>“A mim deu-me novas ideias. Ideias de novas técnicas.” (UR152)</p> <p>“Para eles, acho que era necessário ir uma coisa mais a fundo.” (UR153)</p> <p>“Mais tarde quando tiver o seu grupo, vai trabalhar muito esta forma de estar e trabalhar muito a arte.” (UR154)</p> <p>“Melhorou as capacidades dos alunos, sim, mas não consigo avaliar.” (UR155)</p>
		A2	<p>“Gostei muito do ateliê.” (UR156)</p> <p>“Os meninos gostaram bastante, estavam muito interessados e queriam sempre mais.” (UR157)</p> <p>“Gostei mesmo muito.” (UR158)</p>
		E3	<p>“Não consigo avaliar (...) Não há uma avaliação feita nesse sentido.” (UR159)</p>
		A3	<p>“Muito bem!” (UR160)</p> <p>“As capacidades da nossa amiga professora foram cinco estrelas! (risos)” (UR161)</p> <p>“Ajudaram e muito as crianças.” (UR162)</p> <p>“Eu vi que eles gostaram imenso, principalmente as pinturas. Adoraram as tuas pinturas.” (UR163)</p> <p>“Adoraram imenso trabalhar consigo (risos). Eles disseram-me.” (UR164)</p> <p>“Só não vi fazeres com eles aquele trabalho da colagem do tecido nas tigelas porque estava na visita de estudo. Esse trabalho está muito giro! (UR165)</p> <p>“Aquele último que desenvolveram, do papel de embrulho eles também gostaram, porque eles me</p>

			<p>disseram: “Olha, viste aquele desenho que a gente fez? Vi. Eu gostei muito de fazer naquele papel”. (UR166)</p> <p>“Acho que foi muito interessante para eles. Eles gostam muito de fazer trabalhos livres, com técnicas” (UR167)</p>
--	--	--	--