



**Escola Superior de Educação João de Deus**

Mestrado em Ciências da Educação – Educação pela Arte

**“A Arte: uma viagem  
mágica com Miró”**

**Joana Filipa Formiga Carreira**

Lisboa, Novembro de 2013

**Escola Superior de Educação João de Deus**

Mestrado em Ciências da Educação – Educação pela Arte

# **“A Arte: uma viagem mágica com Miró”**

Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Educação pela Arte, sob orientação Professor Doutor Rui André Alves Trindade.

**Joana Filipa Formiga Carreira**

Novembro de 2013

## RESUMO

O tema escolhido para este estudo “**A Arte: uma viagem mágica com Miró**” pretendeu familiarizar a criança com a Arte e que se expressasse através da mesma, descobrindo as mais diversas formas de expressão e técnicas, num equilibrado desenvolvimento pessoal.

Para tal enquadrou-se a proposta nas teorias da Educação pela Arte considerando as características do sistema educativo pré-escolar e do papel do educador de infância. Serão explorados conceitos relacionados com a Arte como Arte Infantil, Arte Contemporânea, Expressão Plástica.

Após serem encontrados os fundamentos teóricos que demarcam a criação desta proposta foi realizado um projeto de investigação ação numa sala de jardim de infância, com 15 crianças dos 3 aos 5 anos de idade. As atividades estimularam as crianças participantes a desenvolver respostas criativas perante os desafios propostos, assim como a capacidade de improvisação, o desenvolvimento da expressão pessoal, a imaginação e a sensibilidade, o respeitar as manifestações de arte dos colegas e as diferenças.

Da análise dos resultados obtidos conclui-se que a Arte deve ser absorvida pelo ensino e intencionalmente desenvolvida, pois o seu contributo é enorme no sentido em que desenvolve a criança na sua totalidade – a sua intelectualidade e também a esfera afetiva-emocional.

Palavras-chave: Arte, Educação, Expressão Plástica, Formação Pessoal e Social, Intencionalidade Educativa, Arte Contemporânea, Criatividade e Auto-expressão.

## ABSTRACT

The chosen subject for this study "Art: a magical journey with Miró" intended to familiarize the child with the Art, and express themselves through it, discovering the most diverse techniques and forms of expression, in a balanced personal development.

For this purpose the proposition was framed in theories of Education through Art, considering the characteristics of the Preschool Education system and the role of the Preschool Education teacher. Concepts related to Art will be explored, such as Child Art, Contemporary Art, and Artistic Expression.

After the theoretical foundations that mark the creation of this proposal were found, a research/action project was carried out in a kindergarten room with 15 children, from three to five years old. The activities aimed the encouragement of the participant children, in order to develop creative responses to the proposed challenges, as well as the ability to improvise, the development of personal expression, imagination and sensitivity, and to respect the artistic manifestations of their colleagues as well as their differences.

Through the analysis of the results obtained, it's possible to conclude that Art should be used in teaching and purposefully developed because their contribution is huge in the sense that the child develops as a whole - their intellect and also the emotional/affective sphere.

Keywords: Art, Education, Artistic Expression, Personal and Social Education, Intention in Education, Contemporary Art, Creativity and Self-Expression.

## AGRADECIMENTOS

A todos, porque nunca estamos sós, é verdade, pelo apoio incondicional!

Aos meus pais e família, pelo encorajamento e amizade

Aos meus amigos, pela partilha

Às minhas colegas e professores desta etapa, pelo apoio

Ao meu orientador, Professor Doutor Rui Trindade, pela persistência e acompanhamento deste projeto, pela incansável dedicação

Ao Professor Doutor José de Almeida, por toda a disponibilidade e incentivo

Às crianças participantes, que fazem valer a pena e enchem os meus dias de sonhos

À Educadora Anabela Gameiro, pelo calor humano com que me acolheu e compartilhou toda a sua sabedoria de longos anos de experiência

E um especial agradecimento ao Miguel, por tudo e por nada... Pela sua constante presença, incentivo e apoio incondicional, pelas longas horas de conversa, dedicação e partilha deste projeto pessoal... Pelo seu amor e compreensão...

Bem hajam

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO I	6
1 - A EDUCAÇÃO PELA ARTE	7
2 - A ARTE NA VIDA DA CRIANÇA	11
3 - O LUGAR DA ARTE NO JARDIM DE INFÂNCIA EM PORTUGAL	21
<b>3.1 O Papel do Educador de Infância</b> .....	25
<b>3.2 Compreender a Arte Infantil</b> .....	32
<b>3.3. A Expressão Livre</b> .....	33
4 - A ARTE CONTEMPORÂNEA E A CRIANÇA	37
5 - A EXPRESSÃO PLÁSTICA	40
<b>5.1. - O mundo plástico da criança e a evolução do desenho gráfico</b> .....	43
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	49
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	50
<b>1. Problemática e questões de partida (Projeto)</b> .....	51
<b>2. Métodos, Técnicas e instrumentos da Investigação</b> .....	53
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE ESTÁGIO	60
<b>1. Localização</b> .....	61
<b>2. Destinatários e sua caracterização</b> .....	61
<b>3. Finalidades</b> .....	63
<b>4. Objetivos</b> .....	63
<b>5. Organização Geral</b> .....	64
<b>6. Procedimentos</b> .....	65
<b>7. Planificação das Sessões de Intervenção</b> .....	65

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	72
<b>4.1 – Relato das sessões com o grupo</b> .....	73
<b>4.2. Dados recolhidos do Livro de Registos da Exposição</b> .....	95
<b>4.2. Análise das entrevistas</b> .....	101
CONCLUSÃO	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	120
ANEXO 1 Guião da entrevista semi-estruturada: Educadora Cooperante Educadora de Apoio	121
ANEXO 2 Transcrição das Entrevistas	123
ANEXO 3 Quadro de Categorização das Entrevistas	128
ANEXO 4 Livro de Registo da Exposição	132
ANEXO 5 Quadro de Categorização do Livro de Registos da Exposição	151
ANEXO 6 Ofício dirigido aos pais das crianças sobre o projeto a desenvolver com pedido de autorização para registar os seus educandos em todo o processo de investigação	157
ANEXO 7 Folheto informativo da exposição	159
ANEXO 8 Convite da exposição aos pais	163
ANEXO 9 Registos fotográficos do projeto desenvolvido em suporte digital	164

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Técnicas de Investigação utilizadas	53
Quadro 2 – Processo de Categorização	54
Quadro 3 – Caracterização das Famílias das Criança	62
Quadro 4 – Caracterização da Escolaridade e Emprego dos Pais das Crianças	62
Quadro 5 – Sessões a desenvolver	64
Quadro 6 – Planificação das sessões	66
Quadro 7 – Categorização dos Registos do Livro: Perceção dos Pais e Comunidade	96
Quadro 8 – Categorização dos Registos do Livro: Trabalhos	97
Quadro 9 – Categorização dos Registos do Livro: Arte	98
Quadro 10 – Categorização dos Registos do Livro: Expetativas	99
Quadro 11 – Categorização dos Registos do Livro: Apreciação das crianças	100
Quadro 12 – Categorização das Respostas das Entrevistas: Formação Profissional	102
Quadro 13 – Categorização das Respostas das Entrevistas: Definição de Educação pela Arte	103
Quadro 14 – Categorização das Respostas das Entrevistas: Importância da Educação pela Arte no JI	104

Quadro 15 – Categorização das Respostas das Entrevistas: Integrar as expressões no planeamento

106

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Garatuja	44
Figura 2 – Pré-escrita	45
Figura 3 – Figura humana – girino/cabeçudo	45
Figura 4 – Desenho de criança de 4 anos	45
Figura 5 – Transparência, criança de 6 anos	46
Figura 6 – Humanização: O sol da lua, criança de 5 anos	46
Figura 7 – Rebatimento: Estrada entre árvores	47
Figura 8 – Perspetiva Afetiva: O caracol	47
Figura 9 – Simbolismo da cor	48
Figura 10 – Visionamento das obras de arte de Miró	73
Figura 11- Material didático sobre Miró coberto para criar expectativa	74
Figura 12 – Jogos	74
Figura 13, 14 e 15 – Exploração dos jogos e materiais sobre Miró pelas crianças	74
Figura 16 – Criança a fazer o registo da história	75
Figura 17 e 18 – Crianças, aos pares, a pintar cenas da história	75
Figura 19, 20 e 21 – Crianças a desenhar a partir de uma mancha informal	76
Figura 22 – Exploração de uma obra de arte original	77

Figura 23 – Recortes de elementos de obras de Miró	78
Figura 24, 25 e 26 – Crianças a criar a sua própria pintura, com aguarela, a partir de um fragmento de uma pintura do artista	78
Figura 27 – Recortes de linhas de obras de Miró	79
Figura 28 – Linha colada no suporte de intervenção	79
Figura 29 e 30 – Crianças a criar o seu próprio desenho a partir de uma linha, também retirada da obra do artista, integrando-a	80
Figura 31 – Um dos trabalhos finais: Linha é uma mangueira	80
Figura 32 – Cadavre Exquis	81
Figura 33 – Criança a pintar livremente s/ tela	82
Figura 34 – Um dos trabalhos finais	82
Figura 35 e 36 – Crianças a explorar e a realizar colagem/pintura de diferentes materiais	83
Figura 37 – Criança muito concentrada na realização da sua colagem	84
Figura 38 – Alguns dos trabalhos finais	84
Figura 39 – Crianças a iniciar a atividade	85
Figura 40 – Pormenor de uma aplicação	85
Figura 41 – Criança a dispor os materiais na sua criação	85
Figura 42 – Crianças a pintar as pedras	86
Figura 43 – Alguns dos trabalhos finais	86

Figura 44 – Distribuição do barro para dar início à atividade	87
Figura 45 e 46 – Crianças a explorar o barro	88
Figura 47 e 48 – Crianças a aplicar a aguarela para finalizar a sua peça	88
Figura 49 – Crianças a pintar o mural de azulejos	89
Figura 50 – Trabalho final	89
Figura 51 – Crianças a pintar o seu auto-retrato	90
Figura 52 – Auto-retrato na capa Final de Ano	90
Figura 53, 54 e 55 – Crianças embrenhadas na experiência da pintura gestual	91
Figura 56 – Capas Final de Ano	91
Figura 57 e 58 – Resultado final das Capas Final de Ano	92
Figura 59 – Exposição montada	93
Figura 60 – Alguns dos trabalhos finais expostos	94
Figura 61 – Pais na inauguração da exposição	94
Figura 62 – Pais na inauguração da exposição II	94
Figura 63 – Livro de Registos	95
Figura 64 – Vista geral do hall onde se encontra o Livro de Registos	95
Figura 65 – Trabalhos finais: Pintura livre s/ tela	98
Figura 66 – Preferências sobre as atividades desenvolvidas	100

## INTRODUÇÃO

O estudo que aqui se apresenta destina-se à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Educação pela Arte. Intitula-se de “A arte: uma viagem mágica com Miró” e prende-se com a vivência da Arte em contexto pré-escolar, mais especificamente as artes plásticas, e os benefícios que traz aos educandos quando é intencionalmente abordada. Desde há muito que a inclusão da Arte no ensino é ponto de discussão e troca de ideias entre pedagogos, docentes e outros mais relacionados com a causa, como via de promoção da criatividade, do desenvolvimento harmónico da criança e da expressão pessoal. Contudo, embora já se vejam alguns frutos, esta é uma prática escassamente investigada e aplicada, muitas vezes relegada para segundo plano.

Se aplicada desde cedo, esta via educativa prepara a criança para, ao longo do seu crescimento, encontrar um modo saudável de se expressar criativamente nas mais diversas situações que vão surgindo. A sociedade de hoje exige isso mesmo e torna-se urgente escola e docentes desempenharem um papel que facilite a formação do carácter, a competência emocional e o desenvolvimento da criatividade. São todas capacidades que caminham lado a lado e adquiridas na infância. Urge, deste modo, correntes pedagógicas e metodologias alargarem a transmissão do saber de conhecimentos científicos e técnicos ao experienciar a própria vida a partir de dentro, com a finalidade de abrir espaços para manifestações que possibilitem o trabalho com a diferença, o exercício da imaginação, a autoexpressão, a descoberta e a invenção, novas experiências perceptivas, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.

A função deste Projeto é que a criança se familiarize com a arte e se expresse através da mesma, descobrindo as mais diversas formas de expressão e técnicas, num equilibrado desenvolvimento pessoal. Miró foi o artista plástico escolhido para suporte nas atividades, uma vez que a sua linguagem própria, lúdica 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. Doutrinos também se falaram, à medida que as sessões foram sendo desenvolvidas.

Ao pensar neste projeto contextualizamos o trabalho na vertente do lúdico e do fazer, com a ação mais significativa do que os resultados, que, todavia revelam a autenticidade expressiva e, conseqüentemente, a sensibilidade estética às cores e às formas. As atividades promovem o desenvolvimento do educando na criação da respetiva linguagem expressiva, o crescimento da sua autonomia e a capacidade criativa, de acordo com as suas emoções, ideias e inquietações interiores.

Com base na função do nosso projeto, pretendemos atingir os seguintes objetivos: Promover o desenvolvimento e formação equilibrada da personalidade, em interação com o meio humano, cultural e artístico em que vive; Apurar a sensibilidade e afetividade; Proporcionar o contacto com diferentes tendências estéticas da expressão plástica, permitindo a descoberta e o desenvolvimento de interesses e aptidões; Propiciar à criança um domínio das suas virtualidades expressivas e criativas; Possibilitar uma estreita ligação das crianças com a Arte; Desenvolver e aprofundar a sensibilidade estética; Interessar, estimular e incentivar a exploração vivencial das oportunidades educativas; Fortalecer a auto-estima; Desenvolver a capacidade cognitiva.

Este é um estudo de carácter qualitativo, sendo que este é um método de investigação que procura entender um caso, de acordo com a compreensão das necessidades, motivações e comportamentos dos participantes, e, a partir daí, situar a interpretação do caso estudado. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram a entrevista, estudos por observação e fotografias e a análise documental, através das quais pretendemos conhecer os resultados e daí retirar algumas conclusões.

Este estudo divide-se em duas partes: Enquadramento Teórico e Estudo Empírico. O Enquadramento Teórico resulta da revisão da literatura efetuada que fundamenta este estudo no I capítulo. Está dividido em cinco pontos que consideramos pertinente abordar, tendo em consideração a base do nosso Estudo. No ponto 1 – A Educação pela Arte, é explanado o conceito desta metodologia, a sua evolução, as suas bases psicopedagógicas, e os seus principais impulsionadores. No ponto 2 – A Arte na vida da criança: a formação do carácter, as emoções e a criatividade, é abordado a importância que a Arte representa no desenvolvimento da criança e sendo esta um elemento indispensável no desenvolvimento do carácter, emoções e criatividade, tornou-se impreterível aprofundar a sua contribuição nestes três?. No ponto 3 – O lugar da Arte

no Jardim de Infância em Portugal, procurámos concretizar uma sinopse da história da Educação em Portugal numa perspectiva de estudo da inserção da Arte no sistema pré-escolar, centrada no esclarecimento dos acontecimentos chave que contribuíram claramente para a transformação e evolução da mesma. Ainda neste ponto, falamos do papel do educador de infância, da Arte infantil e da Expressão livre, todos indispensáveis para que a abordagem da Arte no contexto pré-escolar seja bem conseguida e o desenvolvimento expressivo seja uma realidade no processo educativo da criança. No ponto 4 – A Arte Contemporânea e a criança, uma vez que foi um artista contemporâneo o escolhido para ponto de partida e base do nosso projeto, procura expor as razões da escolha e o porquê de esta corrente ser mais facilitadora do processo criativo da criança. Por último, no ponto 5 – A Expressão Plástica, conjectura o seu valor, dentre as outras expressões, para a criança e no currículo da Educação Pré-Escolar. Ainda são referidas as características próprias da linguagem expressiva da criança no mundo plástico da criança e a evolução do desenho gráfico.

O Estudo Empírico abrange o II capítulo: Metodologia – onde se descreve os métodos, técnicas e instrumentos de investigação utilizados para a realização do projeto; o III capítulo: Apresentação e desenvolvimento do Projeto de Estágio – onde se dá a conhecer a organização geral do projeto, os seus destinatários e procedimentos efetuados; e, por fim, o IV capítulo: Apresentação e Análise dos Resultados – onde são apresentados os dados recolhidos ao longo do estudo e a respetiva análise, efetuada em função dos objetivos propostos. No final deste estudo apresentam-se as conclusões surgidas.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas e os anexos, que integram o guião das entrevistas, a transcrição e análise das mesmas; a transcrição do Livro de Registos e a sua análise; o panfleto informativo da exposição; a informação aos pais do projeto de estágio; e o suporte digital que contém todos os registos fotográficos efetuados ao longo das sessões.

Como principais resultados podemos referir a relevância das atividades propostas para o desenvolvimento da criança, tendo em consideração a intencionalidade educativa, o desempenho do educador de infância e a valorização do ambiente e espaço educativo.

Ressalvando as naturais limitações do Estudo e em conformidade com os resultados obtidos consideramos pertinente haver continuidade na reflexão, sempre de forma fundamentada e crítica, sobre a temática em estudo para que o caminho a percorrer no reconhecimento da Arte no ensino e o seu contributo como pedagogia no desenvolvimento integral da criança seja cada vez mais curto e, conseqüentemente, seja uma realidade proporcionada a todas as crianças.

De mencionar que as regras cumpridas para a redação e apresentação do Estudo, estão de acordo as normas APA, American Psychological Association.

# **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# CAPÍTULO I

## 1 - A EDUCAÇÃO PELA ARTE

Em linhas gerais, poderemos dizer que Educação pela Arte é o promover da Arte em diferentes contextos e ambientes educativos, seja formais ou informais, assim como ter um papel contributivo na sociedade, tornando-a criativa e consciente da sua identidade cultural. A nossa sociedade global, requer cada vez mais um pensamento divergente pois exige-nos o estarmos abertos às relações com o meio envolvente e considerar as especificidades dos diversos públicos com quem se relaciona, e cada vez mais o trabalho é uma tarefa de equipa que implica uma série de competências emocionais e relacionais que podem determinar o êxito. Nesse sentido, a Educação pela Arte tem grande relevância na preparação das crianças, o nosso futuro, para serem flexíveis, adaptáveis e especialmente criativas. Privilegia e estimula tanto o desenvolvimento cognitivo tanto o desenvolvimento afetivo, além de que ajuda a estabelecer pontes entre culturas, ao fortalecer o respeito pelas suas comunidades.

No entanto, o conceito de Educação pela Arte só foi desenvolvido e seriamente considerado no contexto da Educação na segunda metade do século XX, por Herbert Read, numa obra sua intitulada «*Education through art*», onde retomando a perspectiva de Platão e baseando-se em grandes pedagogos, como Rousseau, Froebel, Montessori, e em psicólogos com conhecimento do desenvolvimento e comportamento da criança, defende que a arte deverá ser a base de toda a Educação. É criada, desta forma, uma metodologia abrangente de todas as dimensões da personalidade e, em especial daquela que é esquecida pelas outras perspectivas metodológicas: o desenvolvimento afetivo-emocional.

Até meados desse século, na educação artística e oficial dos jovens, predominava uma atitude passiva de contemplação da beleza. É, portanto, indiscutível o papel de Read, no pós guerra, ao abrir as 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.

A Educação pela Arte torna-se uma vanguarda nos anos setenta. A Arte na infância ganha importância e sofre um impulso a nível mundial para tal contribuindo a fundação do movimento internacional de educação pela arte ao abrigo da UNESCO em 1954 (Steers, 2006).

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).

No fundo, a Educação não surge com função de ensinar Arte, mas de utilizar esta como via de promover a Educação “...não tende a formar profissionais, a pôr as crianças ao serviço da arte, mas sim a arte ao serviço das crianças” (Rodrigues citada por Sousa, 2003, p. 80). Pretende-se, num intuito integrante e globalizante, uma educação do sensorio e da psicomotricidade aliadas à sociabilidade e sensibilidade da dimensão afetivo-emocional.

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).

Ao ser estimulada para se consciencializar das capacidades emocionais das suas experiências e a exterioriza-las através da utilização da palavra, do gesto, do som, do grafismo, de toda uma variedade de formas de expressão ao seu dispor, potencia-se o modo como a criança aprende, como comunica e como interpreta os significados do quotidiano. Através de vivências simbólicas e emocionais, é-lhe possibilitado colocar em ação diversos mecanismos psicológicos de defesa (catarse, compensação, sublimação) que a fortalecerão na sua luta contra frustrações e conflitos de vida e, por conseguinte, dota-a de uma visão mais abrangente na compreensão da sociedade. Piaget, aliás, mostrou em 1926 que cada pessoa assimila a realidade e acomoda-se a ela, à sua própria maneira e diferentemente de todas as outras, sendo por isso importante conseguir integrar as emoções no contexto geral de uma linguagem convencional.

Como bases psicopedagógicas da sua ação, a Educação pela Arte utiliza principalmente os princípios da espontaneidade, da atividade, do ludismo, da criação e da expressividade. Na idade pré-escolar, o pedagogo francês Debesse diz-nos que, a criança reencontra o seu modo de expressão natural no jogo/atividade lúdica, uma atividade complexa e bem estruturada. Através do jogo a criança vai-se conhecendo a si própria, os outros e o seu meio, pelos modos expressivos de que dispõe e vá descobrindo, quer pelos gestos, pelas mãos, pelo movimento, pela mimica, pelos traços e cores e sons, pela voz e palavra, ou por outros mais (Santos, 2008). Piaget defende mesmo que é a atividade lúdica que desenvolve as capacidades cognitivas da criança. Também aparenta ser mesmo a única metodologia para se propiciar à criança qualquer atividade educativa no campo dos afetos/emoções/sentimentos. Froebel (citado por Read, 2001) enfatiza mesmo que “o jogo é a mais elevada expressão do desenvolvimento humano da criança, porque só por si é a livre expressão daquilo que está na alma da criança. É o produto mais puro e mais espiritual da criança e ao mesmo tempo é um tipo e uma cópia da vida humana em todas as fases e em todas as relações” (p.120). Deste modo, podemos deduzir que a Arte está ligada ao jogo, sendo este o seu modo metodológico fundamental.

Todavia, na Educação pela Arte, o jogo deverá ser um jogo artístico (expressão dramática, expressão plástica, expressão musical), transformando-se dessa forma em algo mais que o simples contentamento das necessidades lúdicas: o contentamento das necessidades de expressão da vida afetiva.

A Educação pela Arte entende-se como um conceito incluso dum processo educativo que defende uma nova abordagem, na transmissão do conhecimento, onde o individuo é tido como principal e mais importante elemento. Também Fusari e Ferraz (1992) comungam desta ideia afirmando que a Educação pela Arte é um movimento educativo completo e cultural que procura a composição de um ser humano completo, total, valorizando os aspetos intelectuais, morais e estéticos no despertar para a consciência individual harmonizada ao grupo social do qual faz parte. Nas palavras de Arquimedes da Silva Santos (2008):

“ ... o que mais importa é apreender, para além da designação “educação pela arte”, a autêntica intenção educativa de fundo, aquela em que se considera as actividades de feição expressiva, criativa, artística, estética, intimamente implícitas na formação integral e humanista da criança e do adolescente, ..., prosseguindo uma via contínua e ascendente ao longo da vida”. (p.39)

Robinson (1992) reforça ainda a importância de, para além de as crianças explorarem os seus próprios pensamentos e percepções, entenderem que estes são moldados por aqueles que os rodeiam e a cultura onde estão inseridos e vice-versa. Desta forma, vê-se um currículo cheio de artes não sendo só preocupado com a expressão de pensamentos das pessoas mas inclusivamente com o entender a cultura das outras pessoas. Como menciona Reis (2003, p. 53) “a educação pela arte deve levar a cada estudante o conhecimento da arte através das civilizações, da criatividade e do processo artístico, do vocabulário e da comunicação artística.”

Por conseguinte, defendemos que a Educação pela Arte não deve ser uma mera probabilidade. É imprescindível para desenvolver talentos, estimular a imaginação, encontrar uma profunda satisfação pessoal e coletiva, e um meio para o conhecimento e apreciação da Arte e da Cultura que precisam ser transmitidos de geração em geração.

## **2 - A ARTE NA VIDA DA CRIANÇA**

De acordo com 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 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).

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 e Valsassina, 1988).

Sendo que a Arte é um elemento indispensável no desenvolvimento da criatividade, carácter e emoções, torna-se premente analisar mais a fundo a sua contribuição neste três pontos.

### **Formação do Carácter**

O contributo da Arte na formação do Carácter acontece devido ao meio de expressão e de libertação que a Arte encerra. Através dela o homem liberta-se de tudo que o possa constranger, escravizar e alienar, e cresce por dentro no sentido de, como referencia Eurico Gonçalves (1976), ser ele mesmo o poeta-sonhador-construtor do seu próprio destino: “Revela-se tal como é e, sem quaisquer truques, artifícios ou

roupagens, aproxima-se assim dos outros. Aos outros é oferecida a possibilidade de o aceitarem tal como é e estabelecerem com ele um verdadeiro diálogo” (p.10).

Desta forma a formação do Carácter vai-se construindo com base no conseguir expressar o que temos dentro de nós sem hesitações, dificuldades, sentimentos de temor e de esperança, dúvidas e entusiasmos. Um passo gigantesco na direção da comunicação verdadeira com os outros, sem a qual não pode haver entendimento. Esta é uma postura socialmente necessária para que a relação com os outros seja envolvida por empatia.

Este desabrochar do indivíduo para uma experienciação da própria vida a partir de dentro vai tornando-o criativo e atento à criatividade dos outros, tendo este tornar-se criativo “um papel muito importante nas interligações afetivas que formam a personalidade afetiva e ajudam na resolução de tensões, conflitos e frustrações da experiência interna no seu propósito de encontrar na própria vida a qualidade e a felicidade que lhe dão sentido e intencionalidade” (Sousa, p.111, 2003) e, por conseguinte, desenvolve qualidades como a sensibilidade, a transparência lúcida, a recetividade e o prazer da descoberta no diálogo com os outros que fazem parte da formação da pessoa, e também desenvolve a inteligência, a fluidez e mobilidade de pensamento, o poder de análise e de síntese, a reflexão crítica e a imaginação.

Stern (s/d a) reforça esta ideia dizendo que através da Arte, a criança desenvolve a sua personalidade, forma o seu carácter 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” (p.17).

Nesta linha de pensamento, 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.

O desabrochar da sensibilidade artística pela descoberta dos diferentes campos de criação das artes plásticas, musica, 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 (Reading, citado por Godinho, p.39, 2006)

A Arte e a formação de Carácter são, ainda, o conteúdo de uma educação cuidada e personalizada, apesar de à primeira vista poderem parecer realidades distintas e aparentemente isoladas na vida do homem. É preciso empenho, esforço, disciplina e experiência de liberdade tanto em atividades no domínio da Arte, como para ter carácter (Godinho, 2006).

### **Emoções**

Sendo as emoções, por excelência, um fator de grande influência no desenvolvimento de crianças, adolescentes e todos nós; e constituindo as artes a linguagem dos afetos (emoções, sentimentos) é de compreender a sua importância pela possibilidade do desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada da personalidade. Importa, pois, aprofundarmos este campo.

As emoções foram até há pouco tempo um assunto inexplorado, mas têm vindo a assumir um papel de relevo na nossa sociedade. Então o que é isto de emoções e qual a sua importância? Como nos diz Damásio as emoções têm importância relativamente à racionalidade, no sentido em que os sentimentos fazem parte na tomada de decisões racionais: “Os sistemas emocional e cognitivo no cérebro estão muito mais integrados do que se acreditava originalmente” (Bar-On & Parker, 2002). Inclusive podem ter o papel de orientação cognitiva, sendo que guiam a atenção, elaboram significados e têm o seu próprio percurso de memória.

A parte racional e a emocional, chamemos-lhes mente, funcionam em harmonia a maioria do tempo. Contudo, a mente emocional domina, por vezes, devido ao facto de atuar mais rápido que a mente racional. Isto acontece porque as emoções são privadas da reflexão.

A mente emocional tem como grande vantagem o poder de ler uma realidade emocional, por exemplo o conseguirmos detetar que aquela pessoa está furiosa connosco, aquela pessoa está a mentir, o que eu estou a fazer está a deixá-la triste.

Através desta primeira análise, sabemos se nos acautelar, em quem confiar, quem está em apuros. A desvantagem é que, por vezes, estas impressões e julgamentos intuitivos, tão rapidamente deduzidos, podem ser errados ou mal dirigidos. Ainda assim, é a rapidez que confere, em situações de urgência, a nossa mobilidade de ação no instante. Em suma, um género de “radar” para o perigo, o que permite a nossa sobrevivência.

Urge aprender a gerir e a controlar as emoções, de modo a que funcionem a nosso favor e não representem obstáculos. O sermos emocionalmente equilibrados – conhecer e controlar os próprios sentimentos e saber reconhecer e lidar eficazmente com os sentimentos dos outros – permite, em todos os domínios da vida, ser mais satisfeitos. Estas competências emocionais podem ser ensinadas às crianças, dando a oportunidade não só da sua aprendizagem, mas também do seu aperfeiçoamento ao longo da vida.

Daniel Goleman (2011) apresenta cinco competências para dotarmos as nossas emoções de inteligência:

1. **Autoconhecimento emocional:** conhecimento que o ser humano tem de si mesmo, incluindo dos seus sentimentos e intuição; autoconsciência.
2. **Controlo emocional:** capacidade de gerir as emoções, canalizando-as para uma manifestação adequada a cada situação.
3. **Auto-motivação:** direcionar emoções para a prossecução de objetivos estabelecidos; ser capaz de colocar os sentimentos ao nosso serviço.
4. **Empatia:** reconhecer as emoções do outro e saber colocar-se no seu lugar; compreender o outro para uma melhor gestão das relações.
5. **Relacionamentos pessoais:** aptidão e facilidade de relacionamento; está associado em parte com a capacidade empática.

O estar preparado para lidar com as frustrações, controlar as emoções e dar-se com os outros são competências adquiridas desde a infância e que têm uma extrema importância no êxito das vidas futuras, pois irão refletir-se na capacidade de motivação própria, na persistência a despeito das frustrações, no controlar dos impulsos e adiar a recompensa; no regular o próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuguem a faculdade de pensar, de sentir empatia e de ter esperança (Goleman, 2011).

Estas conclusões são partilhadas por diferentes psicólogos como Gardner, Sternberg, Goleman e outros, que afirmam que a inteligência emocional é uma parte crucial do que faz as pessoas terem êxito prático eficaz na vida.

Na escola, as suas correntes pedagógicas e metodologias, preocupam-se essencialmente com a transmissão do saber de conhecimentos científicos e técnicos, esquecendo-se no meio de tudo isto das competências emocionais. Apesar de algumas destas competências como o afeto, compreender, falar que são objeto de aprendizagem sem que sejam ensinadas, é importante estas serem inclusas na educação através de experienciar a própria vida a partir de dentro. Neste contexto, vale a pena transcrever a parecer de Gardner (citado por Goleman, 2011):

“A contribuição mais importante que a escola pode fazer para o desenvolvimento de uma criança é ajudar a encaminhá-la para onde os seus talentos lhe sejam mais úteis, onde se sinta satisfeita e competente. É um objetivo que perdemos completamente de vista. (...). Devíamos passar menos tempo a classificar as crianças e mais tempo a ajudá-las a identificar as suas competências e dons naturais, e a cultivá-los” (p.57).

Um dos aspetos da Educação pela Arte é, precisamente, o seu contributo para o domínio das emoções, uma vez que, através da experiência artística, as crianças têm a oportunidade de vivenciar situações que conduzem à expressão das mesmas. As diversas formas de expressão artística proporcionam ao aluno instrumentos de afirmação da sua própria identidade. A aprendizagem artística contribui para o conhecimento pessoal, o que permite que “(...) os alunos encontram seus próprios sentimentos, assim como dos outros indivíduos. Os alunos precisam de veículos educacionais que lhes permitam essa exploração” (Gardner, 1990, p.124).

Aliás, Piaget (citado por Santos, 2008, p.30) refere que na vida da criança há duas necessidades primordiais: a adaptação à realidade material e social e o conjunto de realidades individuais que se exprimem pelos jogos simbólicos. Deste modo a Arte será um aproximar destas duas necessidades, como uma síntese entre expressão do eu e as formas de atividade adequadas.

## **Criatividade**

“Tudo o que antes não existia, mas era realizável de maneira essencial e global”

Bruno Munari (2007, p.15)

O Homem 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), como pensamento divergente, criativo ou original.

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) 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 implicados e descreve o pensamento criativo como o processo de tomar conhecimento das dificuldades, problemas, ausências de informação, elementos desaparecidos, anomalias, de cometer erros e formular hipóteses acerca de deficiências, avaliar erros e hipóteses, possivelmente revê-las e comprová-las e, no final, comunicar os seus resultados.

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”.

Ainda segundo Cropley (1999), a criatividade pode ser vista como um fator da saúde mental humana - uma vez que características básicas de uma pessoa criativa, como flexibilidade, abertura, coragem, são pré-requisitos para uma personalidade saudável; e também da inteligência – pois depende de um conjunto de divergências desenvolvidas no processamento de informação disponíveis pela inteligência.

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 (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.

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.

Para Csikszentmihalyi o conceito de Criatividade é construído entre o criador e a sua audiência. Por essa razão defende que o foco de estudo da criatividade deve ser nos sistemas sociais e não apenas no indivíduo, e mais importante que definir criatividade é investigar onde ela se encontra. Nesta linha de pensamento, a criatividade é resultante dos sistemas sociais que julgam o produto criativo e não o produto individual. O modelo de sistemas propõe, pois, criatividade como um processo que resulta da intersecção de três fatores: (1) indivíduo – bagagem genética e experiências pessoais, (2) domínio – cultura, (3) e campo – sistema social. O autor diz-nos ainda que uma resposta criativa tem maior probabilidade de ocorrer quando o indivíduo tem amplo acesso à informação relativa a um domínio e quando as informações a ele pertinentes estão conectadas entre si, são claras, relevantes e aprofundadas; e se despertam o interesse do indivíduo e

impulsionam o seu engajamento na área. 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.

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. Defendendo que não é possível generalizar a atividade criativa num esquema básico, traçou cinco tipos diferentes de atividades criativas: (1) a solução de um problema bem definido; (2) a conceção de uma teoria abrangente; (3) a criação de uma obra congelada; (4) a execução de um trabalho ritualizado e (5) uma execução de “alto risco”. Entre estes tipos de atividade e os campos a que se aplicam há uma relação.

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

Embora possam haver discordâncias relativas a este ponto, de acordo com diversos investigadores do desenvolvimento da criatividade - como Ribot, McMillan, Andrews, Grippen, Markey, Griffiths, Ligon, entre outros – desde o nascimento que esta se manifesta. Pode não ser necessariamente a criatividade a que habitualmente associamos à novidade revolucionária de algo na sociedade, mas um tipo diferente de criatividade, não menos válida.

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.

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, p.196, 2003).

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 ainda que, a curiosidade, a admiração e o interesse são também características fundamentais que fazem parte do crescimento de um futuro criador. No entanto, é necessário que os indivíduos criadores lhe tenham acesso e não apenas interesse, sob o risco de não se chegar a estados de inovação. É um aspeto decisivo, na maior parte dos casos, a possibilidade de proporcionar às futuras gerações este tipo de acesso que, como se percebe, é importantíssimo.

A criatividade é uma força vital e poderosa que pode incutir significado à vida. O desenvolvimento dela permite-nos entrar numa viagem de amadurecimento e autoconhecimento. Superamos as normas culturais, dando lugar à nossa individualidade. O caminho à vida criativa leva à totalidade e a uma visão ampliada das nossas possibilidades. Experimentamos novas definições de sucesso ao transformarmos o medo de correr riscos em excitação, aprendendo com o que anteriormente chamávamos de erros. Ficamos recetivos às nossas imaginações, tornando-nos veículos para o fluxo criativo de ideias, soluções, invenções e abordagens à vida. Desenvolvemos relacionamentos saudáveis, perspectivas inovadoras a questões antigas, estilos de gestão únicos, nova literatura e obras de arte. Ter uma vida criativa significa viver em constante renovação. 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).

### **3 - O LUGAR DA ARTE NO JARDIM DE INFÂNCIA 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 de culturais, artísticas e sociais da comunidade, nas quais tem o direito de “participar plenamente” de forma intencionalmente organizada e sustentada em actividades 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. Acreditamos que os artigos mencionados reforçam este estudo, na medida em que reafirmam o papel da Educação Pré-Escolar num conceito de promoção do desenvolvimento integrado e integral da criança assente num processo de ensino e de aprendizagem socio-constructivista. Nesta linha de pensamento, 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, 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 nº 1 do 5º artigo).

É neste sentido que a Educação pela Arte é fulcral uma vez que a construção das diversas competências que têm vindo a ser salientadas, tanto na Declaração dos Direitos do Homem e da Convenção dos Direitos da Criança como na Lei de Bases, são desenvolvidas no carácter expressivo das mais variadas manifestações artísticas - etnográficas, clássicas, contemporâneas – ao estimular na criança sentimentos, emoções e interpretações diversas. Podemos mesmo depreender que se impedirmos a criança de ter experiências de fruição e contemplação estética, a observar e refletir individual e coletiva sobre as observações/experimentações, a partilhar opiniões, sentimentos e perceções; isso é impedi-la de usufruir de um direito proclamado como essencial no seu desenvolvimento harmonioso e equilibrado enquanto Ser Humano.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 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 3º), e através de quatro grandes vias (art.º 4º):

- . 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 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 nº 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 e 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)

Estas Orientações Curriculares assentam numa série de princípios gerais, interligados entre si, com base nos quais o educador intervém educativamente. A intervenção pressupõe: a organização do ambiente educativo como suporte do trabalho curricular; as áreas de conteúdo, que designam formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças; a continuidade educativa, considerando o que as crianças já sabem; e a intencionalidade educativa como coerência e consistência dada ao desenrolar de todo o processo educativo (ME, 2002). As áreas de conteúdo subdividem-se 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 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, de tão abrangente, é considerada primária, sendo que 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).

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.

### **3.1 O Papel do Educador de Infância**

“(…) ensinar é uma arte. Apesar de haver muitas competências inerentes ao acto de ensinar, tal como muitas competências estão nos esforços dos artistas, as decisões que se devem tomar sobre quando e como combinar tais competências, o saber como fazer esta combinação, não é um saber técnico. Não há dúvida que pode ser aprendido, mas também vem das crenças subjacentes e paixões do [educador] sobre as crianças e o mundo” (Walsh, cit por Serra, 2004, p. 73).

Durante todo o seu desenvolvimento expressivo a criança conhece e aperfeiçoa saberes, técnicas e sensações, construindo assim, a sua poética pessoal. É nesse percurso que se faz indispensável uma boa prática pedagógica desenvolvida pelo educador.

Ao conhecer o nível de desenvolvimento da criança e as competências já por ela adquiridas, o melhor que o educador pode dar para proporcionar a criação é permitir-lhe que o faça consoante os seus próprios conhecimentos e não prever que adquira

determinados conhecimentos para posteriormente estar apta a fazê-lo. Gardner (citado por Hargreaves, 2002) refere que nos primeiros anos de vida o desenvolvimento da competência artística acontece com naturalidade. Nesta fase o educador deve centrar-se em apoiar o processo em curso de forma natural, respondendo às iniciativas da criança e intensificando a sua ação educativa, de forma gradual, no sentido de complexificar as oportunidades de aprendizagem de habilidades técnicas e reflexivas no domínio da Arte.

Deste modo, a experimentação assume um papel elementar no desenvolvimento integral da criança e do seu processo criativo, em particular. O processo criativo é mais do que a representação de algo, é o reflexo das experiências da criança em interação com os objetos e o outro, sendo, por isso, um processo dinâmico, inacabado e em constante evolução.

Contudo, isto só será concretizável se o educador for consciente das potencialidades educativas da Arte e desenvolver as suas próprias competências ao nível da intencionalidade e qualidade da ação pedagógica nesta área. Não basta limitar-se a reproduzir planeamentos de atividades e projetos pedagógicos, como se fossem uma fórmula chave para diferentes contextos educativos, há que refletir sobre a prática do dia-a-dia e, se necessário, reformular as suas conceções e avaliar e diversificar as formas de agir através da procura de novas estratégias mais adequadas.

Nesta busca, é necessário que também se conheça diversos meios artísticos e formas de Arte assim como ter conhecimento do desenvolvimento do mundo plástico da criança. Para além disso, de acordo com Althouse, Johnson e Mitchell (2003), o educador deve estar sempre atualizado sistematicamente acerca dos materiais, a sua utilização, funções e novas aplicações e, inclusive, experienciá-los de modo a ter noção das suas potencialidades.

Outro ponto a ter em consideração para o sucesso das aprendizagens da criança é o discurso do educador. As mesmas autoras referem a importância de o discurso uma vez que este constitui uma estratégia fundamental para a melhoria do processo do desenvolvimento. É necessário que este seja adequado à criança, mas não destituída de rigor conceptual, sendo que cabe ao educador ter domínio dos conceitos específicos da Arte e integrá-los de forma natural, adequada e contextualizada na sua pedagogia. Vygotsky concorda com a enorme importância que tem o discurso, defendendo que a

criança é estimulada a desenvolver um pensamento mais complexo e elaborado com um diálogo questionador e de apoio falado pelo educador.

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.

É na função pedagógica que o educador deve, como refere Santos (citado por Sousa, 2003, p.83) ter uma “pedagogia atenta às virtualidades da criança, vai possibilitar-lhes, primordialmente, a espontaneidade das suas expressões, as quais livremente desabrochando numa actividade lúdica proporcionam também, quando essa actividade apresenta já uma feição artística, uma abertura para a criatividade”. Nesta linha de pensamento, o educador irá permitir à criança, através do jogo, desenvolver um processo crescente que a dota de novas competências comunicativas, técnicas e relacionais com os materiais, consigo mesmo e com os outros. Neste processo, partindo do pressuposto que a criança se desenvolve de forma integrada, há que valorizar e articular todos os saberes e aspetos inerentes ao desenvolvimento da Arte. Esse é um dos indicadores da intencionalidade educativa do educador, caso contrário, as atividades serão apenas momentos de expressão livre, em que a criança exterioriza as imagens e conhecimentos que vai construindo através das suas vivências, sem qualquer objetivo intencionalmente definido. O conjunto de experiências com sentido e ligação entre si é o que fará o desenrolar do processo educativo ser coerente e consistente.

A intencionalidade do educador é o suporte desse processo, sendo necessário que haja reflexão sobre a ação pretendida e como esta se adequa às necessidades da

criança e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão implícitas (ME, 2002). Esta reflexão acontece antes, durante e depois da ação, ou seja supõe planeamento, adaptação e avaliação: “Este processo refletido define a intencionalidade educativa que caracteriza a atividade profissional do educador” (ME, 2002, p.94). Quando esta intencionalidade existe e também o exemplo em qualquer atividade educativa, contribuímos para a formação de valores e carácter dos mais jovens (Seligman, 2004; Simancas, 1993), para além do sucesso de futuras aprendizagens da criança.

Considerando-se a importância da Arte no desenvolvimento da personalidade e dos aspetos emocionais-sentimentais, é de compreender que a relação educativa entre educador e criança seja estabelecida numa estreita forma mútua de relação afetiva. Se assim não for, não poderá haver uma ação verdadeiramente educativa:

A ação educativa deve basear-se na relação afetiva, espontânea... A educação é, na fase da vida da criança que corresponde à aquisição da linguagem falada, fortemente impregnada pelo afeto do educador; toda a educação que anule o afeto, e portanto elimine certa liberdade de experiência emocional, não é mais que um «adestramento» (João dos Santos, citado por Sousa, 2003 p.147)

Estabelecendo esta relação existirá um clima e comportamento situacional de simpatia, de consideração, de estima, de delicadeza, de amizade, mútuos e duradouros, por sinal o clima mais adequado para as vivências educacionais (Sousa, 2003).

Para que esta relação e o clima de bem-estar se estabeleçam é necessário que o educador seja compreensivo, atento e acredite nas capacidades da criança, sem autoritarismos, exigências, imposições e diretividades, com a finalidade de esta se sentir segura para ser tal como ela é, com as suas contradições, com o seu desejo de brincar, de se movimentar, de se expressar, de descobrir e de explorar. No fundo, como Garret (1829) nos diz “... dirigido mas não levado, guiado mas não forçado, ...”. Read (citado por Leite e Malpique, 1986) e Venegas (2002) vêm corroborar esta perceção afirmando que deve estar presente um clima de abertura, de apoio e de criação de oportunidades de aprendizagem na ação pedagógica do educador, e que devem inclusive ter em conta os interesses e os ritmos de cada criança.

Não confundamos, no entanto, este papel de não diretividade com uma total falta de intervenção e alienação perante as responsabilidades com a criança. O educador está sempre presente, mas como nos elucida Sousa, nos bastidores, pois presta toda a ajuda indispensável ao desempenho da criança sem se tornar na figura principal.

Vale a pena transcrever as palavras de Arquimedes Santos (1977 – perspectivas psicopedagógicas, citado por Sousa, 2003):

Isto não exclui, porém, a autoridade do educador, antes a tem por uma das suas qualidades, e a própria criança, querendo ser aceite tal e qual é, nas suas perturbações de comportamento ou dificuldades escolares, sentir-se-á desorientada sem o apoio do educador, o qual, banindo completamente quer as sanções quer as punições, poderia suscitar no aluno o sentimento de abandono.

Uma orientação não diretiva deve, contudo, permitir que a criança encontre mais tarde a sua autonomia. Poder-se-á, pois, dizer que, no educador, uma atitude não diretiva é, antes do mais, uma ação sobre si mesma que, por seu turno, propicia à criança ser ela própria.

Concluindo assim: uma verdadeira educação deve levar a criança a poder passar sem os seus educadores e assumir a sua liberdade.

Surge neste clima educacional uma atmosfera de comunicação empática em que a autossuficiência da criança pode ser estimulada e desenvolvida de modo muito significativo, ao se apropriar de uma autoconfiança e uma formação de valores (Sousa, 2003).

O educador, na Educação pela Arte, deve apoiar-se nesta atitude não diretiva para conseguir estabelecer o clima de liberdade e de abertura que esta sugere na motivação da auto-descoberta da criança. Arquimedes Santos (2008) alude a três simples princípios de não diretividade no contexto artístico: nunca impor a uma criança uma atividade artística; dar somente conselhos técnicos, simples e precisos; abster-se de qualquer apropriação ou crítica artística. Eurico Gonçalves (1976) menciona ainda a importância de o educador deixar que a criança faça as suas opções que, em regra, correspondem a um determinado tipo de sensibilidade e de comportamento pessoal.

De acordo com Joyce, Kluwin e Weil (em Sousa, 2003), o educador desempenha um papel de alter-ego benevolente que aceita todos os pensamentos e sentimentos da criança, comunicando, assim, indiretamente que todos eles são essenciais para o seu desenvolvimento emocional e para se encontrarem soluções positivas. No fundo, a ação do educador deve permitir a liberdade da criança se expressar de acordo com a sua fase de desenvolvimento, as suas competências, a sua personalidade, experiências e conhecimentos prévios. Lowenfeld e Brittain (1970) partilham este pensamento e defendem que o educador deve ter o cuidado de não se manifestar depreciativamente em

relação às produções da criança para que não as desmotive na continuidade do seu processo criativo.

Por vezes, o adulto, desde muito cedo, critica desenhos e outros trabalhos artísticos da criança, sem se aperceber que a está a constranger e a moldá-la a esquemas padrão da sociedade; tantas vezes acontece encorajar a criança a desenhar algo real, dando-lhe modelos para que imite, sem de fato ter noção que a garatuja é uma importante iniciação de expressão gráfica através da qual a criança comunica de si para si e de si para os outros. Nas manipulações de objetos em que a criança, imaginativamente, dá outra utilidade diferente da qual para o que foi criado, há por vezes a não compreensão do adulto perante tal, culminando numa crítica (Ferreira, 2009).

Estas situações dificultam muitas das qualidades expressivas espontâneas da criança, podendo perder-se ao invés de esta se tornar um criador cheio de recursos “As restrições colocadas (...) levam muitas vezes a um corte radical na capacidade criadora da criança, perdendo esta a auto-confiança que possuía até ali, pois sente que os seus trabalhos são alvo de críticas e que não poderão mais expressar-se livremente” (Ferreira, 2009, p.60).

É com a atividade de expressão artística que a criança vai organizar e concretizar o seu pensamento, libertando-se na sua espontaneidade. Se for induzida a pintar determinado objeto com uma cor específica, apenas porque o adulto o vê assim, é impedida de se expressar como idealizou, sendo o seu sentimento de satisfação reprimido. Há que compreender que para a criança “...raramente existe uma relação entre a cor escolhida, para pintar um objecto, e o objecto representado. Um homem pode ser vermelho, azul, verde ou amarelo...” (Lowenfeld-Brittain, p.147, 1970).

O papel do educador deve ser, deste modo, o de facilitador, motivador e estimulador de oportunidades para que a criança explore por si mesma, descubra os seus conhecimentos e estabeleça as suas relações “A verdadeira educação cria condições para a criança se construir a si própria, através de atividades espontâneas derivadas de uma necessidade interior de agir, experimentando-se” (Gonçalves, p.11, 1976). Tudo isto sempre numa relação pessoal que permite ao educador guiar os educandos no seu crescimento e desenvolvimento.

Também o jogo deverá ser potenciado pelo educador como ponto de partida para a sensibilidade estética e para o conhecimento da Arte. Igualmente o incentivo da imaginação e da percepção são, segundo Bou (1989), fatores importantes no desenvolvimento da criatividade artística que não devem ser descuidados. 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.

Relativamente à exploração dos materiais pela criança, Alarcón (2000) menciona que esta deve ter experiências em que interaja com diferentes materiais, e à medida que o faz o educador deve progressivamente complexificar a sua exploração. Este autor sugere que o educador prepare previamente as atividades ao nível dos recursos materiais e humanos, sendo que a escolha de material criteriosa deve facilitar e não inibir o desenvolvimento da criança.

Desta forma, há que estimular o espírito lúdico, construtivo e reflexivo através da exploração de diferentes materiais em contextos diversos – na instituição e na comunidade. As formas de comunicação da criança são ampliadas com a materialização das ideias e a transformação dos materiais, promovendo o seu autoconhecimento e do meio envolvente. 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).

Outro dos pontos em que a intencionalidade educativa do educador é preponderante é na organização do espaço que deve valorizar também a Educação pela Arte. O espaço também comunica e é fonte de aprendizagens, sendo importante ter um caráter dinâmico que acompanhe e suporte os processos nele vividos (Forneiro, 1998). A sua organização pelo educador deve partir do princípio que o espaço existe para ser vivido pela criança devendo, deste modo, as características físicas e relacionais facultarem a que a criança sinta isso (Althouse, Johnson e Mitchell, 2003).

Em linhas gerais, é importante o educador ser flexível, possuir a capacidade de motivar e entusiasmar a criança para que tenha sucesso na sua prática pedagógica. Isso acontece quando a vivência de desafios e a oportunidade de expressar as suas ideias, alegrias, frustrações, sucessos e insucessos é concedida à criança por meio de atividades com estratégias adaptadas a cada uma, aos seus interesses e necessidades, sempre com o intuito de a incentivar na sua descoberta própria de expressão (Lowenfeld e Brittain, 1970).

No fundo, concordamos com Stern (n.d.b, p. 101) quando nos diz que “é evidente que a ação do educador deixa uma marca profunda no psiquismo e o que é edificado na infância é a base de uma constituição equilibrada.”

### **3.2 Compreender a Arte Infantil**

É indiscutível que a escola é o local privilegiado para a educação pela arte. Isto foi impulsionado, sobretudo em relação à infância, nos anos 60 pelo grande defensor da expressão espontânea da criança Herbert Read, como já vimos.

Read fala-nos da expressão livre como experimentação sensorial e libertação de tensões interiores. Hoje é vista da 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 (1994) demonstrou ao detetar esta intencionalidade na comunicação dos produtos da atividade artística.

Se criança é dotada de faculdades de expressão totais, empregando-as para traduzir a sua visão da melhor maneira, numa linguagem própria, então torna-se necessário compreender e respeitar a arte infantil “a fim de que a respeite e proteja de influências nefastas” (Stern, n.d.a, p. 19).

Segundo Gonçalves (1976) é a partir desta compreensão que vem o conhecimento do mundo da criança, pois esta projeta-se naquilo que faz com sinceridade e autenticidade. Mais ainda, sabendo que as criações infantis têm este caráter específico, que se afasta muito do mundo adulto, as atividades artísticas não devem partir das concepções estéticas do educador.

Sabendo que as criações infantis se afastam das dos adultos, devemos permitir essa diferença em vez de estabelecer comparações entre os dois lados. É essencial focarmos no que o diferencia, só assim “faremos pouco a pouco descobertas que ajudam a compreendê-la” (Stern, n.d.a, p. 27). Também não devemos compará-las com as das outras crianças, pois “o processo criativo não é o mesmo para todas as crianças” (Stern, n.d.b, p. 22).

Ainda a ter em conta é como esta linguagem própria surge, não acontecendo por criação espontânea. De acordo com Stern (n.d.b, p.22) “a arte infantil é formada de dois elementos: há o que vem da criança, do seu eu profundo, e o que vem do exterior, pela observação e pela experiência”. Como ser em formação, a criança é sensível a tudo o que está à sua volta desde a mais tenra idade. O desejo que tem de explorar e apropriar-se do mundo que toca e observa manifesta-se naquilo que expressa, aliado às sensações tidas neste processo. “Esta associação da sensação e do signo é um fator importante que é preciso conhecer para se compreender a arte infantil” (Stern, n.d.a, p.29).

Também a liberdade de iniciativa que deve ser proporcionada, para que a criança continue a expressar-se com emoção, sensibilidade e imaginação criativa fiel a ela mesma.

Ao compreender a arte infantil, percebemos também que condições devem ser criadas de forma a esta poder ser desenvolvida pela criança naturalmente, para que não aconteça “o desapareço ou a incompreensão da atividade infantil” (Gonçalves, 1976).

Agora que o educador conhece bem o campo da sua atividade e os problemas relativos à técnica de educação artística ele deve poder situar a criação infantil e mesmo justificá-la junto de artistas que julgarão o trabalho das suas crianças. Deve saber e fazer admitir que a arte infantil não é um começo nem uma forma incompleta de arte adulta, mas uma arte particular e com os seus próprios valores (Stern, n.d.b, p. 100).

### **3.3. A Expressão Livre**

A expressão é inconsciente, expressa-se como necessidade. Tem significado só para o próprio, traduzindo a realização de expressões de sentimentos, livremente, de forma pessoal e sem outro interesse que não seja só a satisfação da necessidade de

expressar-se. 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).

Piaget (citado por Sousa, 2003) define que “expressão será a exteriorização da personalidade. Efectua-se através do jogo simbólico, realizando desejos, a compensação, a livre satisfação das necessidades subjectivas. Numa palavra, a expressão tão completa quanto possível do “Eu”, distinto da realidade material e social” (p. 184).

Também a criança, desde que nasce, tem necessidade de se exprimir, a par da sua evolução global, aquilo que não consegue formular verbalmente. Fá-lo através do seu corpo, com sons e movimentos para comunicar algo: chora ou grita quando tem fome, dor, sorri quando reconhece o rosto da mãe. Também expressa os seus sentimentos de alegria, tristeza, serenidade; desejos; ideias; curiosidades; experiências; no fundo um conjunto de situações emotivas que revelam o seu mundo interior.

De acordo com Stern (n.d.a) possibilitar o espaço para a expressão é permitir à criança qualquer coisa de seu, expressando individualmente os seus sentimentos. Surgirá assim o que a criança não consegue transmitir através da linguagem verbal. Fazê-lo através da Arte é o mais adequado, sendo que “a arte, (...), é a segunda linguagem que, sendo a linguagem do inconsciente, vem completar a da razão. Nasce com ela a expressão total. (...). Esta segunda linguagem é um meio de libertação que permite à criança escrever o jornal íntimo do seu psiquismo” (p.60).

Esta expressão acontece “em símbolos cuja configuração, coloração, tamanho e situação espacial obedecem a formulação de capital importância, porque é a única possível e a sua ausência provoca na criança um desequilíbrio, para não dizer perturbações graves” (Stern, n.d.a, p.14). Carrega consigo uma função específica de expressar aquilo que não pode ser dito por palavras.

À medida que exprime o que sente, pensa e imagina, também comunica com os outros, e fá-lo com autenticidade, pois ao fazê-lo não conhece o sucesso ou insucesso, apenas o faz pelo prazer ou pela necessidade que sente. O que importa, o que vale, é o

momento que dura a sua ação enquanto se expressa. Quando a expressão é capaz de comunicar com os sentimentos da criança e de os passar para os outros está a cumprir a sua função de desenvolver a criança equilibradamente (Abreu, Escoval e Sequeira, 1990).

De acordo com Rodrigues (2006, p.29) “o indivíduo revela-se em tudo o que faz” através dos meios de expressão que lhe são dados, e independentemente do qual, acontece um modo íntimo e pessoal de expressão: “Quando praticada com autenticidade a expressão revela o ser” (Rodrigues, 2006, p.29). Magalhães e Gomes (citado por Sousa, 2003, p. 183) afirmam que a expressão da criança “é o reflexo espontâneo das suas emoções, sem camuflagem nem batota – um jogo franco, inerente ao ciclo das descobertas em que vive”. Na criança a expressão atua como um processo de manifestação da sua própria experiência e conhecimento, sendo que esta assume-se como uma necessidade vital pois sem ela não é possível a comunicação.

Sendo a expressão infantil um processo de manifestação da própria experiência e crescimento da criança no sentido de registo da sua personalidade, esta contribui, segundo Lowenfeld (citado por Gloton e Clero, 1976) para que a criança se desenvolva saudável e harmoniosamente. A atividade expressiva é verdadeiramente uma atividade de desenvolvimento para a criança que se encontra inteiramente voltada para a construção de si mesma. É, porém, necessário que se reúnam condições ideais para que a criança se expresse autenticamente e de forma equilibrada de forma a se tornar consciente das suas próprias e pessoais possibilidades expressivas e crescer em conhecimento de si mesma.

Como tal, a expressão livre se voltada para uma educação artística, com uma perspetiva de criatividade implícita – entendida como uma capacidade humana biopsicossocial de resolução de problemas e de inovação e aceite num contexto cultural (Mihaly, 1976) – contribui de modo muito significativo para muitas consequências educativas, mais para além dos habituais objetivos de fruição, desenvolvimento sensorial, desenvolvimento estético, desenvolvimento de capacidades expressivas. Em suma, a criação não é só um dom fortuito e gratuito, ocorre como resultado de um trabalho de interiorização precedente.

As artes plásticas, pictóricas e musicais, a dança e a dramatização despoletam a necessidade de a criança se exprimir. Mais conhecidos por expressão plástica, expressão motora, expressão musical e expressão dramática são processos, que traduzem o mais íntimo da criança. “Ao desenhar, pintar, saltar ou cantar a criança está a satisfazer uma necessidade tão fundamental como a de comer, respirar e dormir. Através da expressão, a criança descobre e explora as suas possibilidades, progride, encontra outras virtualidades, afirma-se e assim constrói a sua personalidade” (Silva, 2010, p.27).

O direito à expressão deveria ser dado a todos e Stern (n.d.a, p. 17) afirma mesmo que “deveria estar inscrito nos princípios essenciais da civilização, desta civilização que, desprezando ou ignorando a expressão, se dedica a enterrar-lhe as manifestações” não fosse esta fundamental no processo educativo da criança.

#### **4 - A ARTE CONTEMPORÂNEA E A CRIANÇA**

A Arte da modernidade, nos limites da experimentação, provocou a mutação do conceito, das formas, dos modos e das maneiras de evidenciação da arte, situando-se muito mais no horizonte do que não pode ser dito do que do dizer. Ao invés da arte conservadora, que recorre a materiais “nobres”, como o bronze o mármore, o óleo e a tela, a Arte Contemporânea integra “materiais pobres”, como os mais variados suportes, desperdícios e detritos da sociedade de consumo – jornais, embalagens, um simples trapo ou papel amarrotado. Tudo serve para desencadear o mecanismo da expressão e criatividade: a associação de fragmentos de objetos e imagens, o contorno de sombras e formas do acaso (Rodrigues, 2002). O facto é que, independentemente do juízo de valor que atribuímos a uma obra de arte contemporânea, ninguém passa indiferente diante de uma, seja qual a sensação nos provoca, seja de que modo nos afeta.

A arte contemporânea ultrapassa o tema do belo para estas diversas formas de registo extraordinariamente exploradas e utilizadas pelos artistas modernos que nos ajudam, como refere Eurico Gonçalves (1991, p.3), “a ser mais observadores e críticos, mais abertos às diferentes possibilidades de expressão”. Enfim, a nossa compreensão é alargada num âmbito onde a criança se torna cada vez mais reconhecível.

É que também a criança utiliza os mais diversos materiais para se deliciar a pintar, desenhar, modelar e construir. Sobre diferentes suportes apreende a expressividade direta do traço, a percepção da linha que gera formas, o sentido estrutural do desenho e a harmonia das cores.

Há uma grande proximidade, nesta perspetiva, entre a arte contemporânea e a criança, ainda mais evidente pelo facto de na arte contemporânea a técnica utilizada estar à vista e alcance de qualquer mão, como refere Rodrigues (2002). Isso torna-a mais facilitadora do processo criativo, proporcionando a descoberta das mais variadas técnicas e formas de expressão. Vale a pena transcrever as palavras desta autora sobre o assunto:

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 (Rodrigues, 2002, p.111).

Ainda a referir que este convívio entre crianças e obras de arte não convencionais vai, de acordo com Porcher ajudá-las, fazendo com que elas constatem que um determinado problema de expressão recebeu ao longo da história das artes plásticas uma grande quantidade de soluções, e que em cada uma dessas vezes a solução original, solitária foi uma nova conquista.

As soluções pictóricas originais que conduzem à expressão inovadora ao longo da História de Arte, nem sempre foi compreendida e bem aceite pela sociedade do seu tempo, como o caso de Van Gogh em que a sua obra apenas foi reconhecida mais de meio século depois. Nos nossos dias, como já foi referido, o que durante muito tempo foi considerado como “expressão rudimentar, inábil ou inacabada, própria de quem “não sabe desenhar ou pintar”, é hoje olhada com mais respeito por psicólogos, pedagogos e artistas. Manifestações pessoais e originais não podem ser alteradas por sistemas demasiado rígidos e normativos” (Rodrigues, 2002, p.111).

Esta evolução na aceitação de diversas formas de expressão permitiu despoletar sentimentos, pensamentos e ações diferentes dos habituais “bom desenho”, “boa pintura”, “boa escultura”, detentora de uma linguagem própria.

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)

Neste sentido, a Arte Contemporânea proporciona, segundo Porcher (1982), meios para “uma educação perceptiva metódica”, sendo que é menos provável que as crianças fiquem presas àquilo que são estereótipos de perceção uma vez que esta forma pictórica geralmente não reproduz o mundo como é.

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). Ao promover encontros com o desconhecido, o estranho e novas configurações de ser e ver o mundo, a Arte Contemporânea traz implicações não só estéticas, como éticas ao mostrar as possibilidades de encontro com a diferença e impulsionar ações.

## 5 - A EXPRESSÃO PLÁSTICA

A expressão livre é imprescindível, como já vimos, para a criança se expressar criativamente, e de modo saudável, nas mais diversas situações que surgem. Esta exprime-se pelo gesto, pelo som, pela palavra e pela imagem através de diferentes modos de expressão. Todos eles permitem o desenvolvimento são da criança.

Contudo, dentro deles, a expressão plástica tem, revelado uma eficácia crescente, desde o século XIX e de acordo com Stern (n.d.a, p. 18) “é aquele para o qual a criança tende mais naturalmente e que pode ser aperfeiçoado com mais facilidade”. O pedagogo João dos Santos reforça ainda esta ideia afirmando que nesta faixa etária, a utilização das matérias plásticas é o que se aproxima mais com naturalidade e espontaneidade da criança (Ferreira, 2009, p. 41).

A criança desenha e pinta sem ser preciso convidá-la a fazê-lo. É acima de tudo um ato espontâneo que acontece como se fosse uma necessidade (Salvador, 1988). Gonçalves corrobora dizendo que “a criança desenha por jogo e por curiosidade”.

Esta necessidade corresponde à formulação daquilo que a criança não consegue expressar verbalmente, de acordo com Stern (1974). Através da língua plástica irá expressar os seus sentimentos relativos àquilo que a rodeia, “motivada pelo que mais a impressiona. Não admira, portanto, que quando pega nos pincéis e tintas, exprima com emoção não o tema propriamente dito, mas o que mais a impressiona e contribui para a sua maneira de agir” (Gonçalves, 1991, p.10).

A criança comunica de forma simples e económica aquilo que compreende do seu mundo. De acordo com Gardner (1990), as imagens que as crianças criam no papel caracterizam-se pela simplicidade das formas, independentemente do detalhe fino, e pela liberdade na representação das relações espaciais. A criança tenta igualmente dar um certo tipo de ordem e sentido aos seus conhecimentos e ganhar algum controlo sobre as coisas, quantas vezes confusas, que acontecem na sua vida. Gonçalves (1976) refere mesmo que “Muitas vezes realiza (...) o que a realidade social lhe nega. Se, por exemplo, lhe acontece ser impedida de brincar com os seus companheiros será, muito provavelmente, esse seu desejo ou a tristeza de não o poder concretizar que exprime”

(p.6). A página com que começa está em branco, mas a criança aprende, por experiência própria, que com os lápis e as tintas a pode encher da maneira que faz sentido para ela, e isso faz senti-la como que com uns poderes mágicos para criar imagens, histórias e produtos finais.

Ao ser notada a inclinação da criança pela expressão plástica, esta pode ser entendida, erradamente, por algo cómodo a propor-lhe e talvez, sem sentido aos olhos de muitos. Contudo, todas as atividades plásticas devem ser atividades educativas que “...implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado” (ME, 2002, p.61).

Ao deixar representações palpáveis, a expressão plástica permite observarmos com detalhe o que a criança expressou, sendo essa uma das razões pela qual a psicologia recorre aos desenhos para “uma melhor compreensão da personalidade da criança e da sua atitude ou forma de comportamento” (Rodrigues, 2002, p. 42). Ao comunicar pela representação aquilo que sente, a criança acaba por transmitir, sem disso ter conhecimento, o mais profundo de si. Como diz Stern (n.d.a, p. 32) “quando se observam crianças pintando, fica-se impressionado ao verificar o diálogo do seu eu profundo e o quadro que se constrói à sua frente. Cada obra é um espelho, espelho que não reflete as aparências, mas que filtra, através das aparências, a face interior da criança, a do seu psiquismo”.

Gonçalves (1991) diz-nos ainda que quando a criança se encontra imersa na sua representação é sensível à expressividade do traço e da mancha, fascina-se com o encanto da cor e emociona-se à medida que realiza esse ato mágico da pintura, encantando-se, no fim, com o espetáculo visual que surgiu do seu envolvimento sensorial.

Como já referido, a criança tem uma linguagem própria – arte infantil – e esta também se estende a esta expressão. Gonçalves (1974) e Stern (n.d.b) denominam esta linguagem própria, feita de normas e de cores simbólicas de mundo plástico da criança. Sobre ele, Stern (n.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” (p.15).

Nesta sua linguagem, a criança acaba por suplantar as técnicas com a sua expressão/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).

Para que a criança evolua neste seu mundo plástico e se expresse através de diversas formas, a expressão plástica deve ser intencionalizada com 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. Deste modo, é premente incluir atividades para além do desenho e da pintura. Modelar, recortar, colar, rasgar, montagens objetuais, entre outras são algumas delas igualmente importantes. Através da modelagem, a criança exercita os seus próprios dedos e desenvolve o seu sentido do volume e do espaço. A perceção tátil dos materiais - areia, barro, argila, plasticina, tecidos, lixa, cartão, pape - permite à criança descobrir através do uso das mãos - apalpar, tocar, agarrar, modelar - a forma e a textura. 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 perceção visual mais nítida das formas e imagens pelo conseguir fazer com as mãos o que a mente concebe e imagina.

Sempre, claro está, adequado às características de cada criança, do grupo e da comunidade e proporcionando esta experimentação construtivamente de modo a incentivar a criança a descobrir, a aprender e a desenvolver competências cada vez mais complexas (ME, 2002).

O espaço e a sua organização, como já falámos anteriormente, também devem ser tidos em consideração. Para algumas crianças a área da Arte é um lugar para explorar materiais, onde podem misturar, enrolar, cortar, dobrar, alisar, furar, marcar, juntar e deparar coisas, combinar e transformar materiais. Outras crianças dão uso aos materiais artísticos para fazer coisas como desenhos, livros, grinaldas, bilhetes de cinema, entre outros. Se esta área for bem organizada e com materiais e espaços adequados, a linguagem expressiva da criança será plenamente encorajada.

De acordo com a legislação e pressupostos teóricos que analisamos podemos destacar alguns aspetos. A sua localização pode ser em qualquer parte da sala ou até

mesmo do espaço exterior, em zonas preferencialmente iluminadas por luz natural e próximo de outros recursos, que possam facilitar o desenvolvimento dos projetos. A existência de um ponto de água próximo e de um piso plano, e de fácil limpeza devem também ser tidos em consideração, de forma a não limitar as ações da criança e a favorecer o desenvolvimento da sua autonomia. A autonomia e responsabilização poderão também ser estimuladas através da existência de equipamento e materiais adequados às estaturas das crianças, favorecendo assim a sua manipulação, arrumação e a exposição autónoma dos trabalhos. A organização desta área deverá, ainda privilegiar as interações entre todos os intervenientes e favorecer o desenvolvimento de projetos e a experimentação pela criança tendo em vista os processos vividos (Hohmann e Weikart, 2004; Despacho Conjunto 258/97 de 21 de Agosto – Normas de equipamento e material; Despacho Conjunto 268/97 de 25 de Agosto – Normas de instalações; Zabalza, 1998a e Forneiro, 1998).

Relativamente aos materiais, esta área deve incluir todos os tipos de papéis, materiais de pinturas e impressão, agrafadores, instrumentos para desenhar e cortar, e ainda materiais de moldar, modelar e colar. Materiais reciclados é outra mais-valia que é excelente para ter à mão: folhas com publicidade, bobinas de linhas, pedaços de tecido, pedaços de esferovite, embalagens de ovos, caixas vazias de produtos consumidos, tubos de rolos de papel. Este material deve estar disponibilizado sempre, para que a criança possa explorá-los com tempo, descobrir a sua finalidade e a forma como poderão ser utilizados de uma forma eficaz (Hohmann e Weikart, 2004).

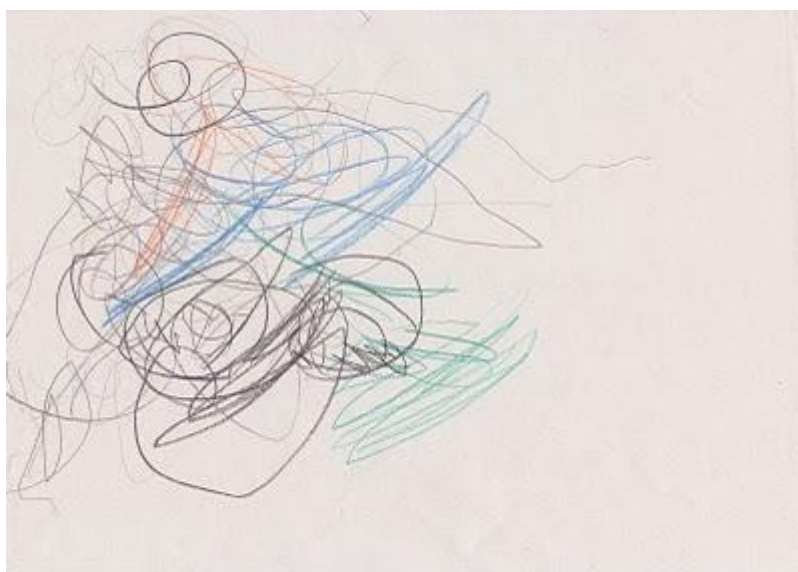
### **5.1. - O mundo plástico da criança e a evolução do desenho gráfico**

“A criança espontaneamente pinta para se exprimir, sendo todo o seu trabalho uma exteriorização dum impulso; criar é, portanto, para ela um acto normal” (Cardoso e Valsassina, 1988, p.69).

No mundo plástico da criança reflete-se fundamentalmente uma linguagem com valores e leis particulares, características próprias, e que, praticada nas condições certas produz documentos que relatam a sua evolução e ajudará a criança no seu natural desenvolvimento.

Esta evolução é fruto da progressiva aquisição de meios de expressão que facultam à criança expressar cada vez melhor o seu mundo interior, emoções e sentimentos. Diversas fases se manifestam neste desenrolar e evoluir de registo.

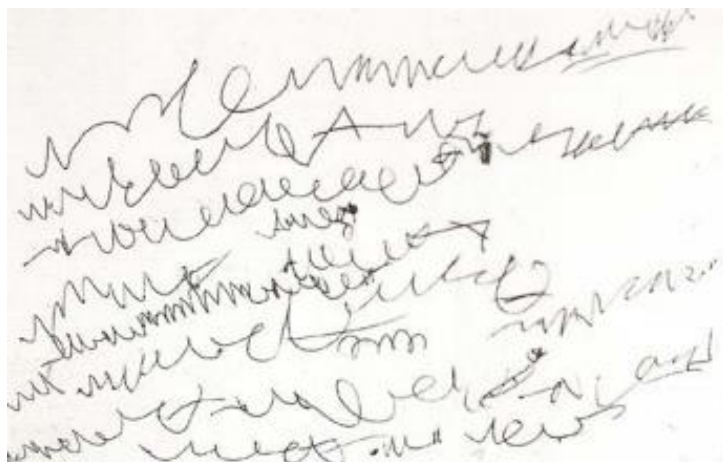
A primeira fase, a **Garatuja** (Figura 1), verifica-se, sensivelmente, a partir dos 18 meses, quando a criança faz traçados espiralados, incontrolados e instintivos, conforme as suas possibilidades motoras: movimentando o braço, o antebraço e o corpo todo. Sendo incapaz de representar objectos é, em 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. Segundo Stern (n.d.b), o rabisco é a criação gráfica e o aglomerado a plástica, sendo o seu conjunto a base da arte prefigurativa. Ainda a referir que se podem observar, já nesta fase, as potencialidades expressivas da personalidade infantil, uma vez que a criança não pintalga e borra o papel de qualquer maneira, manifesta sim, uma grande riqueza e variedade do seu próprio estilo, seja este violento ou débil, agitado ou calmo, expansivo ou retraído (Rodrigues, 2002; Stern, n.d.b).



**Figura 1** – Garatuja. Fonte: (EC, 2010)

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. Nesta fase **Pré-figurativa**, linhas rectas e formas arredondadas são associadas naquilo que para a criança representa a mãe ou o pai, animais, objectos, enfim toda uma história que é desvendada, não forçadamente, por ela mesma; não está

ao alcance do adulto identificar estas formas simbólicas na sua grande maioria das vezes. É ainda nesta fase, segundo Gonçalves (1974, p.20), “que a criança começa a imitar a escrita do adulto, fazendo traços horizontais e paralelos, oscilantes e em zig-zag, da esquerda para a direita”, como podemos observar na figura abaixo.

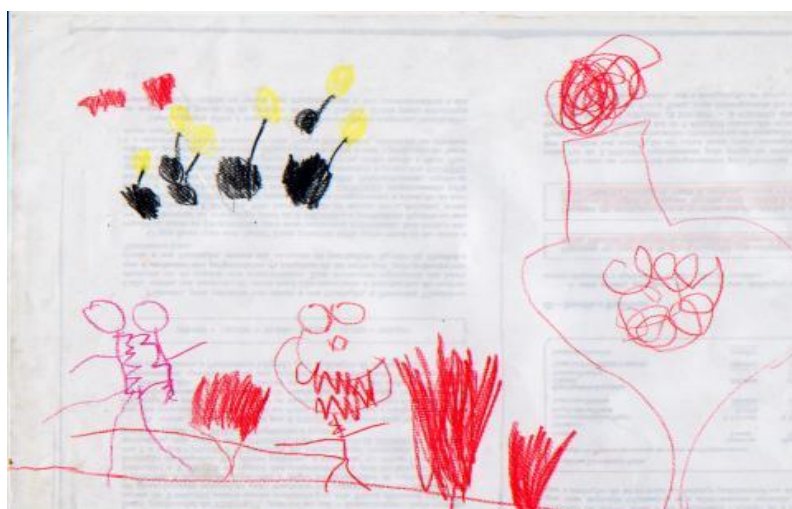


**Figura 2** – Pré-escrita: uma carta, criança de 4 anos  
Fonte: (Gonçalves, 1991, p.48)

Por volta dos 4/5 anos há a representação da figura humana com forma de girino ou cabeçudo – não distingue a cabeça do tronco, sendo todo o espaço ocupado pelos olhos, nariz e boca (figura 3). Só mais tarde, aos 5/6 anos, quando surgem outras formas diferenciadas, como triângulos, quadrados e retângulos, é que a criança reproduz a figura humana com precisão tolerável - começa a alongar as pernas e a sugerir o tronco distinto da cabeça – a par de objetos e animais familiares – árvores, muros, sóis e casas com janelas, portas e telhados (figura 4).



**Figura 3** – Figura humana – girino/cabeçudo  
Fonte: (Frazão, 2012)



**Figura 4** – Desenho de criança de 4 anos.  
Fonte: (Nascimento, 2011)

Surge então o **Realismo Intelectual/Ideografismo**, sensivelmente por volta dos 6/7 anos, 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). Nesta fase estão associadas características como a transparência, a humanização, o rebatimento:

. A transparência (figura 5), ou visão de raios X segundo Arno Stern e Vitor Lowenfeld, consiste em representar nos desenhos aquilo que não se vê, mas que se sabe que existe. Não há nenhum ocultamento de detalhes.



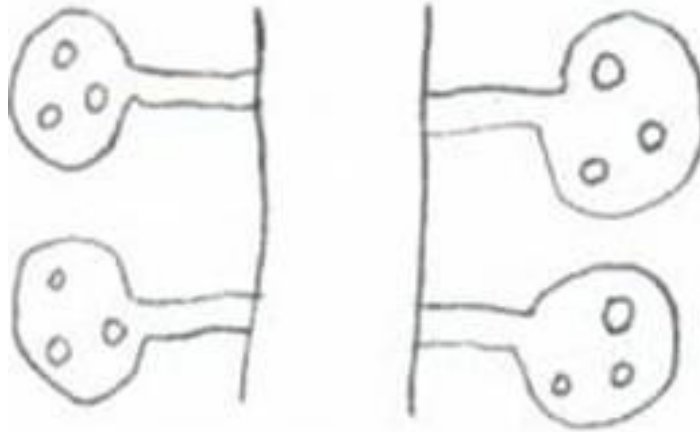
**Figura 5** – Transparência, criança de 6 anos. Fonte: (Alexandro, 2010)

. A humanização (figura 6) no sentido de a criança atribuir vida a tudo. Objetos inanimados não entram na sua vivência e como tal quando os projeta nos seus desenhos e pinturas humaniza-os, com olhos, boca, nariz.



**Figura 6** – Humanização: O sol da lua, criança de 5 anos. Fonte: (Rodrigues, 2002, p.86)

. O rebatimento (figura 7), ou espaço topológico, compreende aquilo que a criança representa deitado como se estivessem munidos de um eixo, por ainda não ter noção da verticalidade.



**Figura 7** – Rebatimento: Estrada entre árvores  
Fonte: (Japiassu, s/d)

Ainda outros importantes aspetos no que concerne à expressão infantil são a perspectiva afetiva e o simbolismo da cor. 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 «perspectiva afectiva»”. O motivo principal ocupa frequentemente o primeiro plano, no centro, numa escala intencionalmente desproporcionada (Rodrigues, 2002), como demonstra a figura abaixo.



**Figura 8** –Perspectiva Afetiva: O caracol.  
Fonte: (Gomes, 2011)

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” (Rodrigues, 2002, p. 43). Utiliza, frequentemente, para o efeito a cor tímbrica.



**Figura 9** – Simbolismo da cor.  
Fonte: (Gonçalves, 2006)

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.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO II - METODOLOGIA**

## 1. Problemática e questões de partida (Projeto)

Ao longo dos anos, muito se tem falado e escrito sobre a necessidade da inclusão da Arte no ensino de forma mais efetiva, nela procurando promover a criatividade, o desenvolvimento harmónico da criança e o contacto com ela.

Se praticado desde cedo, este ensino prepara a criança para, ao longo dos anos do seu crescimento, encontrar um modo saudável de se expressar criativamente nas mais diversas situações que lhe surgem.

Tal via educativa permite pelo movimento, pelo som, pelo ritmo, pelo grafismo, por quantos meios expressivos a criança disponha e descubra, um domínio das virtualidades expressivas e criativas, que não a deixe alheia ou prejudicada à beira do mundo da Arte; e torna-se igualmente importante esta ser entendida através de um olhar mais amplo, sem preconceitos, o que já acontece hoje mas apenas num grupo restrito de pessoas. Não nos esqueçamos que *“na História da Arte há momentos ou épocas de sistemas mais rígidos, onde se observa que, quanto mais inovadora é a expressão, mais difícil se torna a comunicação”* (Rodrigues, 2002).

Dentre os modos de expressão, as artes plásticas têm revelado uma eficácia crescente através da diversidade das suas tendências estéticas e experimentais. Não significa que mediante as outras expressões seja a mais importante, mas é, segundo Stern, aquele para que a criança tende mais naturalmente. Sendo assim, é nesta expressão que me foco ao desenvolver este projeto e a arte contemporânea será a escolhida para explorar sendo mais facilitadora do processo criativo uma vez que *“na Arte Contemporânea, a técnica está à vista e ao alcance de qualquer mão, tendo deixado de ser “segredo de atelier”* (Rodrigues, 2002).

A função deste projeto é que a criança se familiarize com a arte e se expresse através da mesma, descobrindo as mais diversas formas de expressão e técnicas, num equilibrado desenvolvimento pessoal. Miró (1893-1983) foi o artista plástico escolhido para suporte nas atividades. Joan Miró nasceu em 1893, em Barcelona, Espanha. Apesar da insistência do pai em vê-lo graduado em Comércio, não completou os estudos. Frequentou uma escola comercial e trabalhou num escritório por dois anos até sofrer um

esgotamento nervoso. Em 1912, os seus pais finalmente consentiram que ingressasse uma escola de arte em Barcelona. 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 estada 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, somados à forte paisagem da região.

Em 1920, Miró viajou a Paris pela primeira vez, e o impacto artístico e cultural da cidade sobre ele foi tão grande que ficou sem pintar durante toda a sua estada parisiense. No entanto, nesse período, aproximou-se das artes vanguardistas: conheceu o revolucionário cubista Pablo Picasso, impressionou-se com as ideias de Tristan Tzara, o grande agitador do movimento Dada, e ficou amigo de André Masson, ao lado de quem tinha o seu estúdio em França, e de Paulo Klee assim como de inúmeros intelectuais.

A sua pintura continuou “detalhista” até 1924 e sua temática voltada à paisagem catalã. Aos poucos, apareceram os primeiros grafismos, que mais tarde transformaram-se na marca da sua pintura. Miró trazia intuitivamente a visão despojada de preconceitos que os artistas das escolas fauvista e cubista exploravam, mediante a destruição dos valores tradicionais. Na sua pintura e desenhos, tentou criar meios de expressão 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. Para André Breton, líder do movimento surrealista, Miró era o mais surrealista de todos eles. Contudo, apesar de Miró nutrir grande simpatia pelo surrealismo, sempre foi independente, e durante toda a sua vida a liberdade seria um modo de pensar e de pintar.

Miró representou os camponeses catalães apenas pelo boné ou um cachimbo, uma faca de caçador ou um revólver. Várias das figuras cômicas são ingénuas e pouco sofisticadas, como se fossem rabiscos de criança. Ele tentava criar uma arte que pudesse despertar no espectador sensações básicas de alegria, medo, excitação e paixão, no intuito de redescobrir o aspeto mágico e religioso das coisas, característica dos povos primitivos. Criou figuras por um processo de simplificação, eliminando quaisquer detalhes desnecessários. No livro “A Cor dos Meus Sonhos” (1992) onde Miró é

entrevistado por Georges Raillard, podemos perceber isso mesmo. É deixado claro 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. Ainda ficamos a saber que o único desenho presente no seu atelier, é um desenho de criança, pois as crianças são mais puras, menos podres, e também se deixam tocar mais espontaneamente.

A sua linguagem própria, lúdica e de cores vivas, sendo muito próxima da linguagem das crianças, e as suas obras apresentarem características dominantes do desenho infantil, como o ideografismo, a humanização, o espaço topológico e o rebatimento, fez com que Miró fosse eleito por nós na realização deste projeto. Para além de que é um artista que oferece um vasto leque de hipóteses de exploração de técnicas e materiais. Doutras também se falaram, à medida que as sessões foram sendo desenvolvidas.

## 2. Métodos, Técnicas e instrumentos da Investigação

Neste estudo, depois de determinarmos os dados que queremos recolher, elaborámos uma estratégia de recolha de dados com as seguintes técnicas de investigação: a entrevista, estudos por observação e fotografias, análise documental.

**Quadro 1** – Técnicas de Investigação utilizadas



## **A Entrevista**

De acordo com diversos autores, como Bruyne et al. (1975), Tuckman (2000), Quivy & Campenhoudt (1992) e Pardal e Correia (1995), a entrevista é tida como uma técnica de investigação que permite recolher informações, dados, utilizando a comunicação verbal. Morgan (citado por Bogdan e Biklen, p. 134, 1994) sublinha que esta comunicação verbal “consiste numa conversa intencional geralmente entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações sobre a outra.” Esta conversa intencional dá-nos informações descritivas na linguagem do próprio sujeito que permitem “uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (Bogdan e Biklen, p. 136, 1994).

Dentro dos diversos graus de estruturação de entrevistas qualitativas, optamos pela entrevista semi-estruturada, que tem a vantagem de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, e flexível, com o intuito de compreender os pontos de vista do entrevistado. Simões (2006) diz-nos que deste modo podemos alterar a ordem das questões preparadas ou introduzir novas questões no decorrer da entrevista, solicitando esclarecimentos ou informação adicional, não estando portanto, regulado por um guião rígido. Por outro lado, o entrevistado também não está condicionado a responder apenas ao que lhe é perguntado, pois as perguntas são abertas, e podem expandir-se para outros temas não previstos. As entrevistas semi-estruturadas passaram a ser amplamente usadas devido aos “pontos de vistas dos sujeitos serem mais facilmente expressos numa situação de entrevista relativamente aberta do que numa entrevista estruturada ou num questionário” (Flick, 2005, p.77).

Elaborámos um guião (Anexo 1) destinado às educadoras do Jardim de Infância, com questões inseridas em categorias que derivam dos conceitos da revisão da literatura e da problemática do estudo. Os guiões, depois de validados, foram aplicados à Educadora Cooperante e à Educadora de Apoio. Foram assegurados aspetos como: o tempo, o local, a criação de ambiente empático, a clarificação dos objetivos das entrevistas e a sua inserção no contexto da investigação, revelando honestidade, integridade e imparcialidade na sua condução (Bell, 2004).

As entrevistas foram realizadas perante a disponibilidade das educadoras, quando contactadas para tal, e com o seu conhecimento do objetivo de trabalho e a garantia de confidencialidade e anonimato. Decorreram na sala de reuniões do Jardim de Infância individualmente, um ambiente sossegado que permitiu haver uma relação de

interação e de influência recíproca. Desta forma, o guião pôde ser adaptado consoante a novos elementos que surgissem.

Após a realização das entrevistas os dados foram transcritos, de forma integral e fiel, para o computador e foi dada a ler aos entrevistados para termos o seu aval. Nesta transcrição foi atribuída às entrevistadas uma codificação, E1 e E2, para respeitar o seu anonimato.

### **Estudo por observação**

A observação é uma das técnicas mais relevantes na recolha de dados, sendo que nos permite elaborar notas nas quais, a partir de uma grelha de observação, podemos registar observações de factos pretendidos e, ainda, para podermos descrever o estudo.

Neste trabalho de projeto foi aplicada a observação participante, cujo instrumento principal de pesquisa é o investigador no contato direto com o grupo observado. As tarefas associadas são resumidas por Becker (citado em Burgess, p. 86, 1997) como:

O observador participante reúne dados porque participa na vida quotidiana do grupo ou da organização que estuda. Ele observa as pessoas que estuda por forma a ver em que situações se encontram e como se comportam nelas. Ele estabelece conversa com alguns ou todos os participantes nestas situações e descobre a interpretação que eles dão aos acontecimentos que observa.

Este tipo de observação, segundo Burgess (1997), tem como vantagem de proporcionar ao observador uma recolha de dados rica e pormenorizada, podendo ser usadas para defender ou refutar ideias acerca da problemática do estudo.

Por outro lado, como Schwartz e Schwartz (citado por Burgess, 1997, p. 8) dizem-nos também haver a possibilidade de os investigadores modificarem e influenciarem o contexto de investigação.

Foi então construída uma grelha de observação para registar as inferências no respeitante às atividades desenvolvidas, às ações observadas e aos comentários das crianças. A informação obtida através da observação efetuada foi organizada sem referir o nome dos alunos, ou outros dados que os identificassem.

## **Análise Documental**

Outro dos instrumentos selecionados para a recolha de dados foi a análise documental, uma vez que houve a necessidade de validar evidências de outras fontes. Segundo Gil (1999, p.160) “as fontes de papel muitas vezes são capazes de proporcionar ao investigador dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo com levantamentos de campo, sem contar que em muitos casos só se torna possível a investigação a partir de documentos”.

Para Sánchez Díaz & Vega Valdés (2003) a Análise Documental encarrega-se da análise sobre o conteúdo do documento, orientando-se basicamente na representação, organização e localização das informações. Esta técnica permite criar uma informação nova (secundária) fundamentada no estudo das fontes de informação primária. Assim, a informação secundária cria-se com a influência direta da primária, num processo que relaciona a descrição bibliográfica, a classificação, a elaboração de anotações e de resumos, e a transcrição técnico-científica. Neste contexto, os autores afirmam que a Análise Documental procura dar ordem aos caos e solucionar problemas.

Desta forma, foi feito um livro de registos com o objetivo de recolher dados referentes à apreciação das crianças, pais e comunidade do trabalho projeto desenvolvido apresentado na exposição final. Este documento foi posteriormente utilizado para extrair dele as informações pretendidas, examinando-as e analisando-as através de métodos próprios.

Para além dos documentos escritos, esta técnica é também aplicada sobre imagens (fotografias, pinturas, mapas, artefactos), sobre áudio (músicas) e sobre documentos audiovisuais (vídeos) (Gray, 2004; Denscombe, 1998).

## **Fotografias**

A fotografia foi utilizada para recolher dados da ação direta das crianças no desenvolvimento das sessões.

Segundo Bogdan e Blikem (1994) se o que é pretendido com a utilização da máquina fotográfica for registar as ocorrências típicas dum determinado contexto “terá de se encontrar uma forma de minimizar a distorção das rotinas causadas pela presença

do fotógrafo” (p. 141). Como tal, antes de ser utilizado este instrumento, foi assegurado com a educadora se as crianças estavam já habituadas à sua utilização neste contexto.

A máquina fotográfica foi essencialmente utilizada pela própria observadora, educadoras cooperantes e auxiliares. As fotografias que figuram no trabalho de projeto estão todas distorcidas de forma a manter o anonimato das crianças, pois embora os pais tenham autorizado a sua utilização neste contexto, há que as proteger dos perigos da internet.

### **Crítérios de análise de dados**

Concluída a recolha de dados torna-se necessário organizar todo o material para efetuar a sua análise de dados, que segundo Bogdan e Blikem (1994)

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

De acordo com Ludke e André (1986, p.48) o primeiro passo para iniciar a análise compreende a “construção de um conjunto de categorias descritivas” ou “uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá qualquer significado para um investigador (...) se não tiverem sido organizados por categorias” (Bell, 2002, p. 160).

Sendo assim, procedemos à análise da recolha efetuada pelas técnicas aplicadas em forma de quadro, para que a leitura e compreensão sejam facilitadas. A informação recolhida foi codificada e categorizada por excertos de acordo com os indicadores que fundamentam esta investigação.

A codificação, segundo Holsti (citado por Bardin, p.103, 1977), “é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

A partir do momento em que se codifica o material, as unidades são categorizadas, o que consiste em classificar “os elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género, com os critérios previamente definidos” (Bardin, p.117, 1977). Nesta investigação, o procedimento de categorização foi por «caixas», sendo que as categorias foram definidas antes de ser efetuada a análise, e os elementos analisados foram repartidos por elas à medida que foram encontrados.

**Quadro 2** – Processo de Categorização

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>
<b>Formação Profissional</b>	Formação base
	Formação artística
<b>A educação pela arte no jardim de infância</b>	Definição de Educação pela Arte
	Importância da Educação pela Arte no Jardim de Infância
	Integrar as expressões no planeamento
<b>As sessões desenvolvidas</b>	Planeamento
	Abordagem
	Adesão das crianças e pais ao projeto

### **Análise de Conteúdo**

A Análise de Conteúdo é um instrumento que permite o investigador estudar o comportamento humano de forma indireta, através da análise das suas comunicações. Geralmente são analisados os conteúdos escritos de uma comunicação, mas, por exemplo, uma imagem ou um som podem ser foco de uma análise de conteúdo

(Fraenkel & Wallen, 2008). Periódicos, artigos, filmes, músicas, *grafitti*, fotos, objectos de artesanato, enfim, uma série de espécies de comunicações que refletem o comportamento humano pode ser alvo de uma análise de conteúdo.

Genericamente, Denscombe (1998) caracteriza este instrumento como um recurso que ajuda o investigador a analisar o conteúdo de documentos, podendo ser aplicado em qualquer conteúdo de comunicação, reproduzida através de escrita, som ou imagem.

Bardin (2004) aprofunda os conhecimentos sobre a Análise de Conteúdo e salienta que esta deve ir além da mera descrição do conteúdo das mensagens, e incluir a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção/recepção do conteúdo com o apoio de indicadores. Assim, o processo de análise envolve primeiramente um esforço de descrição, onde as características da comunicação são trabalhadas, seguido por um esforço de inferência, que permite passar da descrição para a interpretação, ou seja, atribuição de significado a estas características.

A Análise de Conteúdo enquanto esforço de interpretação, procura equilibrar o rigor da objetividade e a riqueza da subjetividade. De acordo com Bardin (2004, p. 37) este tipo de análise é: “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. As inferências podem ser feitas tanto sobre o emissor quanto ao recetor da comunicação, ou seja, sobre a origem da mensagem e do próprio destinatário.

A Análise de Conteúdo considera a articulação entre a descrição e análise do texto descrito, e a dedução lógica dos fatores que determinaram as características dos elementos característicos.

Neste estudo realizámos uma série de etapas com base nos autores acima referenciados. Definimos as categorias para separar os dados observáveis e as unidades de análise, distribuindo depois as unidades pelas categorias anteriormente estabelecidas e, por último, interpretámos os resultados obtidos. Este processo foi aplicado às entrevistas e à análise documental.

## **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE ESTÁGIO**

## **1. Localização**

O local onde será desenvolvido o projeto é o Jardim de Infância das Moitas Venda, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Alcanena. Moitas Venda, sede de freguesia desde 11 de Abril de 1925, tem cerca de 866 habitantes e está situada entre as Serras de Aire e Candeeiros onde se encontra o Cabeço de Santa Marta.

O Cabeço de Santa Marta, a norte do Concelho de Alcanena, é um dos mais belos miradouros do Ribatejo. Do alto de Santa Marta, Moitas Venda oferece um magnífico panorama. Estendem-se os olhos na paisagem e adivinha-se o Tejo num horizonte de encanto. Moitas Venda é, assim, uma terra privilegiada. Neste cabeço fica a Capela de Santa Marta, uma ermida que resta do povoado onde ermitões e outros habitantes viveram e cultivaram pastos e cereais. Esta capela remonta aos últimos tempos da Idade Média. De construção modestíssima e praticamente desprovida de estilo, possui, no entanto, azulejos associados a um precioso painel com a figura de Santa Marta pisando um dragão, peça de arte sacra antiquíssima e de valor inestimável.

Além da sua componente agrícola (oliveira e figueira), a economia da freguesia conta já com algumas indústrias: curtumes, têxteis e oleados, sendo de destacar ainda uma Feira Franca Anual em Moitas Venda, com mais de meio século. Também o artesanato é marcado pela indústria de peles: atualmente, são produzidos artesanalmente vários artigos em pele.

Atualmente, possui uma série de equipamentos de apoio à população quer a nível social, desportivo e educacional.

## **2. Destinatários e sua caracterização**

Os destinatários deste projeto são 15 crianças, dos 3 aos 6 anos de idade. São 10 crianças do sexo feminino e 5 crianças do sexo masculino. Uma das crianças é acompanhada pela ELI, Equipa Local de Intervenção.

Sendo a instituição onde foi feito o estudo frequentada por crianças de diferentes níveis socioeconómicos, a amostra é composta por crianças que se inserem nestes diversos contextos, como podemos observar pelas tabelas abaixo representadas:

**Quadro 3** – Caracterização das Famílias das Crianças

<b>FAMÍLIAS</b>	<b>Nº de crianças</b>
<b>Crianças oriundas de famílias com os pais casados/união de facto</b>	14
<b>Crianças oriundas de famílias com os pais separados</b>	2

**Quadro 4** – Caracterização da Escolaridade e Emprego dos Pais das Crianças

<b>ESCOLARIDADE E EMPREGO</b>		<b>Nº de Pais</b>	<b>Nº de Mães</b>
<b>Nível de Escolaridade</b>	Sem escolaridade	0	0
	Com 1º ciclo	0	2
	Com 2º ciclo	6	2
	Com 3º ciclo	6	1
	Com Ensino Secundário	2	7
	Com Bacharelato	0	1
	Com Licenciatura	0	2
	Com Mestrado	0	1
<b>Profissões</b>	Setor Primário (agricultura, pecuária, pesca...)	0	0
	Setor Secundário (indústria e construção civil)	4	3
	Setor Terciário (comércio, educação, saúde, telecomunicações, transportes, serviços de limpeza, informática, alimentação, bancários, administrativos...)	8	10
<b>Situação Profissional</b>	Empregado(s) a tempo inteiro	12	13
	Empregado(s) a tempo parcial	0	0
	Desempregado(s)	1	2
	Reformado(s)	0	0

Os agregados familiares estão ligados, maioritariamente ao setor terciário, embora a população apresente um nível económico, social e cultural médio/baixo. O nível de escolaridade é bastante díspar entre mães e pais, sendo que a maioria das mães tem o ensino obrigatório concluído e os pais ficam-se pelo ensino básico.

### **3. Finalidades**

Reconhecendo a Arte como ramo do conhecimento, contendo em si um universo de componentes pedagógicas, poder-se-ão abrir espaços para manifestações que possibilitem o trabalho com a diferença, o exercício da imaginação, a auto-expressão, a descoberta e a invenção, novas experiências perceptivas, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.

Um programa educacional não pode tornar a arte num elemento decorativo e festeiro, embora esse aspecto seja primordial na Arte infantil e na Arte popular, que exaltam a alegria de viver. A Arte valoriza a organização do mundo da criança, a sua auto-compreensão, assim como o relacionamento com o outro e com o seu meio. Assim, há que contextualizar o trabalho na vertente do lúdico e do fazer, com a ação mais significativa do que os resultados, que, todavia revelam a autenticidade expressiva e, conseqüentemente, a sensibilidade estética às cores e às formas.

Ao pensar num projeto e no seu processo, cada etapa apresentará resultados. Os trabalhos promovem o desenvolvimento do educando na criação da respectiva linguagem expressiva, o crescimento da sua autonomia e a capacidade criativa, de acordo com as suas emoções, ideias e inquietações interiores.

Entender e estimular a expressão livre e a criatividade torna o educando sensível à descoberta da Arte. Nesta perspetiva a instituição escolar é um espaço vivo, aberto à experimentação de diversas técnicas que estimulam a criatividade, muitas delas utilizadas em obras de arte contemporânea, expostas em museus. A aprendizagem pela arte assim desenvolvida deixará marcas positivas na memória do aprendiz, um sentimento de competência para refletir sobre Arte. Além disso, o educando aprende a lidar com situações novas, sendo capaz de expor publicamente as suas produções e de ter ideias próprias sobre o que faz, sente, pensa e observa.

### **4. Objetivos**

- . Promover o desenvolvimento e formação equilibrada da personalidade, em interação com o meio humano, cultural e artístico em que vive;
- . Apurar a sensibilidade e afetividade;

- . Proporcionar o contacto com diferentes tendências estéticas da expressão plástica, permitindo a descoberta e o desenvolvimento de interesses e aptidões;
- . Propiciar à criança um domínio das suas virtualidades expressivas e criativas;
- . Interessar, estimular e incentivar a exploração vivencial das oportunidades educativas;
- . Possibilitar uma estreita ligação das crianças com a Arte;
- . Desenvolver e aprofundar a sensibilidade estética;
- . Fortalecer a auto-estima;
- . Desenvolver a capacidade cognitiva;

## 5. Organização Geral

Sessões Plásticas no Jardim, potenciadoras da expressão e criatividade:

**Quadro 5** – Sessões a desenvolver

Desenho	Desenho de registo
	Desenho continuado (banda desenhada)
	Cadrave Exquis
Pintura	Pintura Livre individual
	Pintura gestual
	Pintura do acaso
Recorte/Colagem	Pintura/Colagem
	Continuar pintura a partir de um recorte
	Exploração, montagem e colagem de diferentes texturas
Cerâmica/Modelagem	Barro/Texturas visais e tácteis
	Mural cerâmico
Escultura/Montagens	Montagem objetual com detritos da sociedade

## **6. Procedimentos**

Primeiramente, o Agrupamento de Escolas de Alcanena foi contactado através de uma carta de acolhimento de estágio com o fim de obter autorização para a realização do presente projeto.

Após o aval para desenvolver este projeto no Jardim de Infância das Moitas Venda, a educadora cooperante do grupo envolvido reuniu-se comigo para de ter conhecimento do projeto, os seus objetivos e sessões planeadas.

Também aos pais foi dado conhecimento, por circular (anexo), do que iria ser desenvolvido enquanto eu estivesse com as crianças e a pedir autorização para estas participarem e serem fotografadas durante este processo, sendo garantido que as imagens apenas seriam utilizadas com este fim e também lhes seria um cd com tudo o registado. Foram todas entregues e recebidas antes de eu iniciar as sessões.

O local onde as sessões foram desenvolvidas foi a sala de atividades do grupo para que as crianças se sentissem desinibidas durante as sessões. As únicas alterações feitas foram um cantinho designado para construir um atelier, com todos os materiais necessários à intervenção, e a biblioteca que passou a ter livros de arte.

As sessões foram realizadas entre os meses de Maio e Julho de 2012.

## **7. Planificação das Sessões de Intervenção**

## Sessão nº 1

Tema	Objetivos	Atividade	Materiais
<b>Quem é Miró?</b>	Iniciar este projeto com o grupo e dar-lhe a conhecer o artista plástico de forma lúdica	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Contar a história “O quadro mais bonito do mundo”</li> <li>. Apresentação de PowerPoint sobre os seus diferentes trabalhos</li> <li>. Exploração da Caixa de Jogos, Caixinha de Materiais, Bolsinhas de Cartões, Livros</li> <li>. Construir um atelier na Sala</li> <li>. Registo individual e de grupo (banda desenhada) da história</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Papel manteiga/liso</li> <li>Marcadores</li> <li>Lápis de cor</li> <li>Lápis de cera</li> <li>Tintas</li> </ul>

## Sessão nº 2

Tema	Objetivos	Atividade	Materiais
<b>O borrão/ A mancha do acaso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Levar as crianças a observar pinturas do artista</li> <li>. Desenvolver respostas criativas perante o desafio proposto</li> <li>. Estimular a capacidade de improvisação</li> <li>. Construir pontos de ligação entre artista e crianças</li> </ul>	A partir de uma mancha informal no suporte de intervenção, inventar o seu desenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>Papel manteiga</li> <li>Tintas</li> <li>Marcadores</li> </ul>

### Sessão nº 3

Tema	Objetivos	Atividade	Materiais
<b>A minha obra de arte a partir de um pedacinho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Levar as crianças a observar pinturas do artista</li> <li>. Distinguir entre obra original e reproduções/cópias</li> <li>. Estimular a capacidade de improvisação</li> <li>. Desenvolver a criatividade e expressão própria perante o desafio proposto</li> <li>. Construir pontos de ligação entre artista e crianças</li> </ul>	<p>A partir de um fragmento de uma pintura do artista, criar a sua própria pintura</p>	<p>Papel Liso/Cartão Aquarelas</p>

### Sessão nº 4

Tema	Objetivos	Atividade	Materiais
<b>Cadrave Exquis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Levar as crianças a observar pinturas do artista, notando sobretudo as linhas</li> <li>. Desenvolver a imaginação e a criatividade perante o desafio proposto</li> <li>. Provocar a livre associação de imagens</li> <li>. Construir pontos de ligação entre artista, o movimento surrealista e crianças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. A partir de uma linha, também retirada de obras do artista, criar o seu próprio desenho, integrando-a</li> <li>. A partir de uma ou mais linhas, inventar o seu próprio desenho.</li> </ul>	<p>Cartão/Papel cenário Lápis de Grafiti Marcadores Lápis de Cera Lápis de Cor</p>

## Sessão nº 5

Tema	Objetivos	Atividade	Materiais
<b>Pintura livre</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Levar as crianças a observar pinturas do artista e os materiais sobre os quais faz a sua intervenção</li><li>. Desenvolver a expressão pessoal, a imaginação e a sensibilidade</li><li>. Encorajar o espírito de liberdade</li></ul>	Pintar sobre tela, expressando-se livremente	Tela Tintas

## Sessão nº 6

Tema	Objetivos	Atividade	Materiais
<b>Pintura/Colagem</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Levar as crianças a observar trabalhos neste campo do artista</li><li>. Explorar diferentes materiais e técnicas</li><li>. Incentivar à reaproveitação de materiais que são considerados lixo</li><li>. Desenvolver respostas criativas perante o desafio proposto</li><li>. Desenvolver a expressão pessoal, a imaginação e a sensibilidade</li><li>. Construir pontos de ligação entre artista, movimento surrealista e crianças</li></ul>	Aproveitando desperdícios, realizar pintura/colagem	Cartão Grosso Materiais de desperdício Cola Tintas Aquarelas

## Sessão nº 7

Tema	Objetivos	Atividade	Materiais
<b>Escultura</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Levar as crianças a observar esculturas do artista e explorar materiais que o artista utilizava</li><li>. Sensibilizar para diferentes campos na área da expressão plástica</li><li>. Desenvolver respostas criativas perante o desafio proposto</li><li>. Desenvolver a expressão pessoal, a imaginação e a sensibilidade</li><li>. Construir pontos de ligação entre artista e crianças</li></ul>	Com os detritos da sociedade, reaproveitá-los e construir a nossa escultura	Reciclagem Papel Reciclado Objetos da Natureza Tintas

## Sessão nº 8

Tema	Objetivos	Atividade	Materiais
<b>Cerâmica</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Levar as crianças a observar os trabalhos resultantes do primeiro contacto do artista com este campo.</li><li>. Desenvolver a expressão pessoal, a imaginação e a sensibilidade</li><li>. Construir pontos de ligação entre artista e crianças</li></ul>	Pintar pedras da natureza	Pedras Tintas

## Sessão nº 9

<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividade</b>	<b>Materiais</b>
<b>Cerâmica</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Levar as crianças a observar peças cerâmicas do artista</li><li>. Levar as crianças a criar as suas próprias formas, através da modelagem e manipulação de materiais para o efeito, a partir da leitura feita das imagens</li><li>. Desenvolver a expressão pessoal, a imaginação e a sensibilidade</li><li>. Construir pontos de ligação entre artista e crianças</li></ul>	Criar uma peça cerâmica com barro	Barro Comum e Vermelha Materiais cortantes e de textura apropriados para modelagem Elementos da natureza Tintas

## Sessão nº 10

<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividade</b>	<b>Materiais</b>
<b>Mural cerâmico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Levar as crianças a observar murais cerâmicos do artista em parceria com o amigo</li><li>. Respeitar as manifestações de arte dos colegas.</li><li>. Desenvolver a expressão pessoal, a imaginação e a sensibilidade</li><li>. Construir pontos de ligação entre artista e crianças</li></ul>	Pintar um mural de azulejos em grupo	Mural de Azulejos (parede da casa de banho) Tintas

---

## Sessão nº 11

Tema	Objetivos	Atividade	Materiais
<b>Auto-retrato</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Desenvolver a expressão pessoal, a imaginação e a sensibilidade.</li><li>. Construir pontos de ligação entre artista e crianças</li></ul>	Pintar o Auto-retrato	Papel Manteiga Tintas

## Sessão nº 12

Tema	Objetivos	Atividade	Materiais
<b>Vamos pintar os nossos sonhos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Levar as crianças a imaginar, a expressarem-se e a criarem as suas próprias figuras a partir do que foram observando do artista</li><li>. Desenvolver respostas criativas perante o desafio proposto</li></ul>	Construir a capa final de ano com base na própria linguagem gestual de cada um	Cartão Tintas

## Sessão nº 13

Tema	Objetivos	Atividade	Materiais
<b>Uma Viagem mágica com Miró</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>. Dar a conhecer aos pais e comunidade envolvente as atividades realizadas pelas crianças no âmbito deste projeto, proporcionando uma visão mais ampla, sem preconceitos, da Arte.</li><li>. Estender a arte a um público mais abrangente</li></ul>	Exposição de todos os trabalhos que foram feitos nas sessões	Trabalhos finais

---

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

## 4.1 – Relato das sessões com o grupo

### Sessão nº 1

Esta sessão iniciou-se em conversa de grande grupo, lembrando quem era a docente e o que iria ser abordado nestas sessões. Foi explorado o tema a Arte, o que era e o que podemos fazer com ela. Começámos por abordar as diversas dimensões que tem, como a pintura, a escultura, a música, a dança, a poesia, o teatro, até o cinema... Chegou-se à conclusão que Arte é de tal modo tão abrangente que seria melhor, desta vez, ficarmos pela arte plástica. Dentre da arte plástica também há muitos e muitos artistas e por essa razão foi explicado que foi selecionado um, especial, que iríamos conhecer e explorar ao longo desta aventura: Joan Miró.

Foi contada a história deste artista, mas de uma forma lúdica e adaptada ao grupo. Para tal, foi escolhido o livro “O quadro mais bonito do mundo” para o fazer.

Após esta introdução, perguntámos quem gostaria de ver o que ele fez com as manchas coloridas que a história nos falava. Fomos então para uma diferente sala, onde eles viram projetado, na parede, diferentes trabalhos deste artista: pinturas, peças em cerâmica, murais cerâmicos, esculturas, colagens e montagens com diferentes materiais.



**Figura 10** – Visionamento das obras de arte de Miró

Voltando à sala, encontrava-se uma reprodução de um dos seus quadros e já na mesa, escondidos por um pano estampado com uma composição de Miró, livros, jogos, imagens de obras dele e duas caixas para eles explorarem – uma com tintas de óleo, pincéis, entre outros ; e outra com amostras de materiais a que ele recorria nas suas obras.



**Figura 11** – Material didático sobre Miró coberto para criar expectativa



**Figura 12** – Jogos

Todas estas coisas foram desvendadas e introduzidas uma a uma, em grande grupo, e permaneceram na sala enquanto as sessões duraram para que fossem exploradas individualmente e acompanhando a dinâmica das sessões.



**Figuras 13, 14 e 15** – Exploração dos jogos e materiais sobre Miró pelas crianças

Seguidamente, foi feito individualmente o desenho de registo da história com marcadores, lápis de cor e lápis de cera, e à tarde, em pares, a banda desenhada da mesma utilizando tintas.



**Figura 16** – Criança a fazer o registo da história



**Figuras 17 e 18** – Crianças, aos pares, a pintar cenas da história.



Foi notório um empenho e divertimento muito maior ao realizaram a atividade aos pares, comparativamente ao fazerem o registo individualmente. O motivo residiu em utilizarem tintas, pois, segundo consta, durante a hora de almoço não pararam de falar uns com os outros que iriam utilizar tintas e quem seria o primeiro.

## Sessão nº 2

No dia anterior, todas as crianças salpicaram e mancharam com tinta uma folha de papel manteiga, para ficar a secar de um dia para o outro.

Neste suporte manchado, assim como Miró tantas vezes fazia, foi pedido que a partir das manchas fizessem o seu desenho. No decorrer desta atividade algumas crianças ao observar a mancha na folha imediatamente conseguiram partir para a ação, espontaneamente. Outras precisaram que lhes fosse dado um incentivo individualizado, tendo-se que perguntar o que eles achariam que as manchas que estavam na folha poderiam vir a ser no desenho deles. Foi interessante observar as ideias que iam surgindo em pensamentos de voz alta, num discurso com a própria mancha “Vocês vão ser papagaios e chapéus a voar” (P3).



**Figuras 19, 20 e 21** – Crianças a desenhar a partir de uma mancha informal

No fim de todos finalizarem esta atividade, os trabalhos foram mostrados na manta onde se encontrava o grupo e onde todos puderam falar que papel a sua mancha tinha assumido aos colegas.

### Sessão nº 3

Esta atividade foi iniciada com conversa de grande grupo, na manta, onde foi anunciado que tínhamos “raptado” uns pedacinhos de obras de Miró. Perante as expressões de surpresa e choque deles, foi abordado que aqueles pedacinhos não tinham sido tirados da obra original. Foi então clarificado que original significa o verdadeiro, aquele que foi realizado pelo artista, e como há trabalhos de que gostamos tanto foram feitas cópias desses trabalhos para podermos ter connosco, como o quadro, como a t-shirt, o azulejo e o pano que estava na sala.

Aproveitámos esta oportunidade para explorarmos a diferença entre obra original e as reproduções delas conhecidas como cópias.. Foi-lhes, então, mostrado um livro infantil que já conhecem e duas das ilustrações originais para que pudessem comparar. Houve de imediato observações da parte das crianças sobre as cores são mais vivas, o se perceber melhor os materiais e colagens feitas, a dimensão ser maior. Depois de todas estas observações, foi mais fácil que tivessem a percepção o quão diferente são as obras originais.



**Figura 22** – Exploração de uma obra de arte original

Foi ainda falado que as obras originais podem ser vistas por todos nós em museus, galerias de arte, feiras de arte.

Posteriormente foi proposto então que escolhessem um recorte tirado de obras de Miró, o colassem no lugar que quisessem e a partir daí fizessem, com aguarelas, a sua própria obra de arte.



**Figura 23** – Recortes de elementos de obras de Miró

Neste processo, para além da motivação global sentida por usarem as aguarelas, o integrarem este recorte na sua pintura foi deveras conseguido pela maioria, talvez também porque a atividade anterior terá permitido isso. Alguns definiram logo que forma iria assumir antes de iniciarem a atividade: “Isto vai ser um macaco” (P5); “faz-me lembrar um mocho! Vou fazer um mocho na noite”(P9). Outros começaram a pintar e só depois atribuíram parte integrante ao recorte; outros ainda, não atribuíram nenhuma especificidade ao recorte, apenas concretizaram o trabalho em volta dele.



**Figuras 24, 25 e 26** – Crianças a criar a sua própria pintura, com aguarelas, a partir de um fragmento 78 de uma pintura do artista

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.

#### Sessão nº 4

Nesta atividade pedi a uma das crianças para ir buscar um dos livros sobre Miró à Biblioteca. Feito isto, abrimos e mostrámos algumas imagens de pinturas de Miró em que as inconfundíveis personagens que povoam o universo mironiano se reduzem aos seus traços emblemáticos de base: grossas linhas pretas que se destacam sobre os fundos de imprimação homogénea ou sobre superfícies salpicadas de tinta.

Nesta descoberta conjunta de traços e linhas pelas suas obras, foi proposto que, à semelhança da atividade anterior, a criança escolhesse uma linha/traço ao seu gosto e a colasse no espaço do cartão que quisesse para, então assim, a integrasse no seu desenho. Os materiais utilizados foram marcadores e lápis de cera.



**Figura 27** – Recortes de linhas de obras de Miró



**Figura 28** – Linha colada no suporte de intervenção

À medida que foram desenvolvendo o desafio proposto pôde-se registar uma evolução, comparativamente às outras atividades em que foi pedido para partir de algo, na medida em que as crianças estavam mais despertas criativamente.



**Figuras 29 e 30** – Crianças a criare o seu próprio desenho a partir de uma linha, também retirada de obras do artista, integrando-a

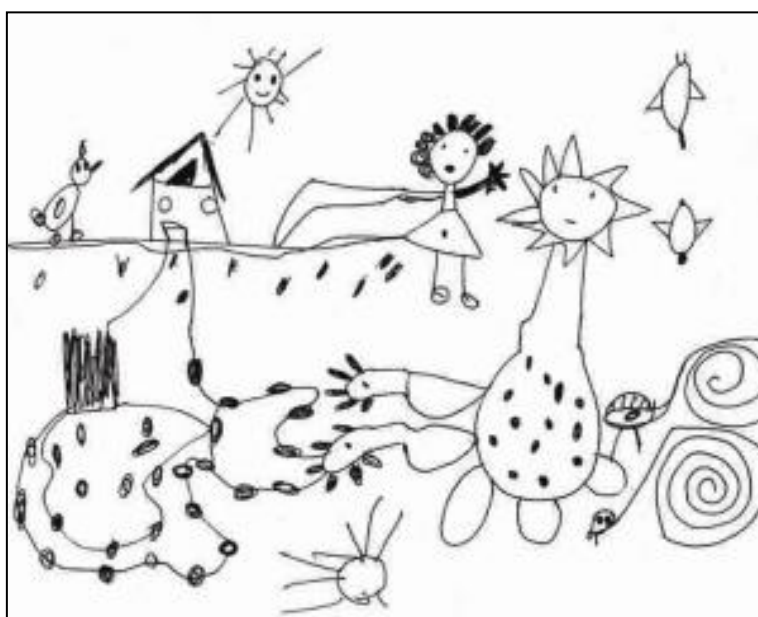
Ao finalizar todos queriam poder falar ao grupo do seu trabalho e ver se os outros descobriam em que se tinha tornado a linha. Mais tarde, sentamo-nos então na manta e, um a um, falou daquilo que tinha feito. Esta conversa foi muito dinâmica no sentido de quem estava a ouvir acerca do trabalho de um colega interagia dizendo o que lhe fazia lembrar.



**Figura 31** – Um dos trabalhos finais: Linha é uma mangueira.

Esta atividade tinha ainda planeado uma segunda parte que acabou por não ser realizada, devido à falta de tempo. Esta consistia propor às crianças um jogo com linhas, “Cadavre Exquis”. Trata-se de um jogo gráfico, coletivo, sobre papel dobrado, que artistas surrealistas adotaram com a finalidade de provocar a livre associação de imagens fora do contexto habitual.

Todas elas iriam intervir, mas sem conhecimento do que fizeram os outros, aproveitando apenas os traços de ligação/pistas deixados sobre as dobras de papel. Quando todos tivessem participado iria-se desdobrar para obter a surpresa das crianças com a ligação de todas as figuras desenhadas e, aí, todos pintariam.



**Figura 32** – Cadavre Exquis. Fonte: Rodrigues (2002)

## Sessão nº 5

Iniciou-se esta atividade em grande grupo, na manta, onde a caixinha dos materiais foi trazida para lembrar que Miró trabalhava sobre diversos suportes, um deles a tela, que foi explorado e comparado a outros materiais relativamente à textura, peso.

Após esta introdução foi proposto então se gostariam de experimentar pintar sobre tela. Perante a reação positiva, as crianças foram chamadas 3 a 3, enquanto as restantes continuaram na rotina da sala. Isto porque, o espaço para que pudessem pintar

na horizontal era limitado, e também para evitar o fazerem aquilo que o colega do lado faz.

Foi uma experiência totalmente nova no sentido de pintarem na vertical, “nunca o tinham feito” (E1), e o ser sobre a tela fornecida, que é mais grossa e como tal, o pincel não desliza tão facilmente.

Cada criança escolhia em que posição ficava a folha e iniciava então a sua pintura, de tema livre. Esta atividade foi finalizada posteriormente, com a oportunidade dada às crianças de acabarem, ou poderem mesmo retocar o seu trabalho, com a tela já na posição horizontal.



**Figura 33** – Criança a pintar livremente s/ tela



**Figura 34** – Um dos trabalhos finais

Ao observarmos o resultado final conseguimos notar as cores vibrantes que Miró utilizava.

## Sessão nº 6

Esta atividade começou com conversa de grande grupo que Miró não pintava apenas, como já tínhamos visto, também trabalhava noutros campos, um deles a colagem. Uma das crianças foi às bolsinhas de cartões e trouxe os de colagens para que todos pudessem ver alguns exemplos. Também mostrámos o artista português Souza-Cardoso, que utiliza bastante esta técnica, para que tivessem uma perspetiva mais alargada.

Foi perguntado se sabiam o que estes artistas utilizavam como materiais e como poderiam eles fazer as colagens que estavam a ver . As respostas foram as mais diversas indo de encontro às imagens: “Muitos materiais!”, “Pedacinhos de coisas”, “Reciclagem”, “Tintas misturadas com cordas” e ao perguntar como é que estes materiais ficavam no sítio que queríamos a resposta cola foi unânime.

Começou-se então este trabalho, onde cada criança tinha como suporte um cartão e um frasquinho de cola branca. Ao acesso de todas estavam os materiais de desperdício numa mesa, presente na sala desde o início do projeto, e aguarelas e guaches noutra mesa.



**Figura 35 e 36** – Crianças a explorar e a realizar colagem/pintura de diferentes materiais

Esta atividade teve um elevado grau de dedicação da parte do grupo, foi a par da pintura a 2segunda mais apreciada. A manipulação e exploração dos materiais deu-lhes um grande regozijo, tanto que esta atividade foi alargada para dois dias.



**Figura 37** – Criança muito concentrada na realização do sua colagem.



**Figura 38** – Alguns dos trabalhos finais

### Sessão nº 7

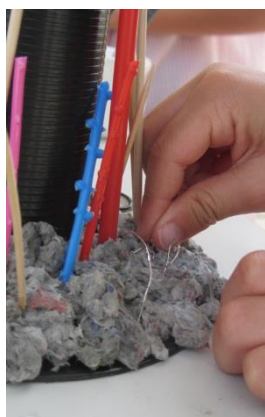
Sendo a escultura uma das técnicas em que Miró também se destacou, uma das sessões foi dedicada a ela. Ao ser introduzida com os cartões de imagens, falámos que em tamanho real elas são bastante maiores. Também, novamente, a caixinha dos materiais foi explorada para perceberem os materiais utilizados, para além dos de desperdício que são fáceis de identificar. Ainda nesta conversa foram introduzidos dois artistas plásticos portugueses com trabalho no campo da escultura, José de Guimarães e Joana Vasconcelos.

Esta atividade foi realizada na rua, onde havia uma mesa de materiais ao acesso de cada um: cápsulas, paus de espetada, aparas de lápis, pasta de papel reciclado, cones, cartão, botões, tubos/rolos de papel, cortiça, esferovite, arame maleável, tintas, entre outros.



**Figura 39** – Crianças a iniciar a atividade

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 40** – Pormenor de uma aplicação



**Figura 41** – Criança a dispor os materiais na sua criação

## Sessão nº 8

Esta foi a primeira sessão de três que integram como tema a cerâmica. Esta atividade foi pensada para introduzir este campo à semelhança de Miró *“Antes de me lançar efetivamente na produção de cerâmica, comecei por pintar diretamente em rochas enormes; queria familiarizar-me com os elementos da paisagem, inscrevendo neles a minha marca”* (Erben, 2004).

Desta forma, as crianças puderam escolher pedras de diferentes formatos e tamanhos, uma vez que acaba por ser impraticável levar rochas para este contexto, e com tintas trabalharem sobre elas.



**Figura 42** – Crianças a pintar as pedras



**Figura 43** – Alguns dos trabalhos finais

Penso que foi uma forma positiva de se poderem relacionar com o percurso do artista plástico em questão, embora mesmo tendo explorado a obra que este nos deixou neste campo, acabassem só por preencher as pedras com cor e não pintar nada em concreto.

## Sessão nº 9

Após a iniciação ao campo da cerâmica, deu-se a sua continuidade com o barro e a sua modelagem. Antes de iniciar a atividade as crianças exploraram imagens de trabalhos cerâmicos do artista e, mais uma vez, de um artista diferente: Ilda Duarte Bragança. Estas pequenas abordagens a outros artistas foram feitas com o intuito de perceber que para além de Miró há mais artistas plásticos, inclusive portugueses.

Esta atividade foi desenvolvida na rua e, sem dúvida, que uma das mais apreciadas pelas crianças. Para além de ser algo novo para este grupo “*Este ano letivo ainda não tinha tido a oportunidade de fazer*” (E1), a exploração deste novo material a par de outros foi um ponto alto do projeto.

Primeiramente, foi explorado o barro comum (branco) sem e com outros objetos de modelagem: rolos com diferentes texturas, placas, rodinhas; após esta parte foi dada a possibilidade de juntarem o barro vermelho e outros materiais da natureza que quisessem. Ficou ao critério de cada um como explorar, que materiais utilizar e o que fazer. Esta liberdade dada às crianças é importante para obtermos resultados realmente expressivos.



**Figura 44** – Distribuição do barro para dar início à atividade

Muitos atribuíram significado ao que estavam a fazer na conversa entre eles, após a exploração feita. Estavam neste dia particularmente voltados para a comida, refletindo-se isso no seu trabalho final. Outros renderam-se ao simples prazer de modelar esta pasta sem mais nada.



**Figura 45 e 46** – Crianças a explorar o barro

Por fim, no fim de as peças terem secado, aplicaram-lhe cor com aguarelas. Não foram cozidas pelo facto de terem aplicado materiais que se iriam esfumar em nada.



**Figura 47 e 48** – Crianças a aplicar aguarela para finalizar a sua peça

## Sessão nº 10

A última atividade neste campo foi, como não podia deixar de ser, pintar um painel de azulejos. Miró trabalhou em longos murais cerâmicos, na sua maior parte em cerâmica esmaltada, em parceria com o seu amigo Artigas.

Foram mostradas imagens de livros e dos cartões, que tinham pormenores de alguns destes murais nos livros, e falou-se no tamanho real que estes murais tinham na realidade, comparando-os à parede da sala.

A excitação geral fez-se sentir quando se aperceberam que também eles iriam poder pintar nos azulejos que estavam na parede da casa de banho. Foi o único trabalho em grupo que fizeram, apesar de irem aos pares. Foram completando o que anteriormente outros já tinham feito e foi interessante observar o seu respeito enquanto o faziam, e também a admiração de quem passava e já tinha pintado mas não reconhecia o seu produto final. Quando explicado que houve amigos que acrescentaram à sua pintura outras coisas, mas sem estragar, a reação foi de alívio.

Após acabarem o grupo apreciou em conjunto o produto final, sentindo-se reconhecidos por o seu pedacinho estar naquele grande mural!



**Figura 49** – Crianças a pintar o mural de azulejos



**Figura 50** – Trabalho final

## Sessão nº 11

Nesta atividade foi pedido às crianças que pintassem o seu auto-retrato numa folha tamanho A3. É um chavão de todos os artistas, inclusive Miró, para além de ser uma forma de perceberem como elas se vêem a si mesmas.



**Figura 51** – Crianças a pintar o seu auto-retrato

Este trabalho foi colocado na capa final de ano, uma atividade também inserida nestas sessões, para que quando abrissem a capa se identificassem com eles, pela mão deles.



**Figura 52** – Auto-retrato na Capa Final de Ano

## Sessão nº 12

Nas últimas obras, Miró começou a encarar cada quadro mais como um passo da sua própria aventura pessoal, um território lúdico e o “solo” da sua expressividade, sintonizado com a arte informal, que dominava a Europa, e também com a *action painting* americana. São, portanto, dominadas por movimentos amplos e impetuosos, pela espontaneidade, por borrões de cor impulsivamente produzidos, por um método de pintura geralmente informal.

Para finalizar este projeto, um pouco à semelhança desta última fase de Miró, foi feito sobre cartão pintura gestual, de um lado e do outro que se tornarão as pastas finais de ano onde as crianças levarão os trabalhos que realizaram neste projeto e os do decurso do ano letivo.



**Figura 53, 54 e 55** – Crianças embrenhadas na experiência da pintura gestual



**Figura 56** – Capas Final de Ano a secar

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 neste pintar de sonhos.



**Figura 57 e 58** – Resultado final das Capas Final de Ano



### Sessão nº 13

Surgiu a oportunidade, visto estarmos no final do ano letivo, de transformarmos a sala de atividades numa galeria de arte!

Foi uma surpresa quando tal foi comunicado às crianças, cuja “tarefa” era espalhar os folhetos informativos da exposição pela comunidade local. Esta não foi inteiramente montada com a ajuda delas, muito pelo contrário, com o objetivo de poder observar a reação quando no dia da abertura a sala estivesse irreconhecível apenas com os seus trabalhos.

Começamos a montar a exposição com a colaboração da educadora cooperante e das auxiliares no dia da inauguração, que aconteceria pelas 18h, após uma reunião de pais. As crianças só estiveram presentes nessa manhã, logo só viram tomar forma mas não o produto final.

Os móveis da sala foram mudados de lugar, os brinquedos e jogos todos arrumados, apenas ficou o essencial para se instalarem os trabalhos. Foi tudo identificado pelos temas das sessões e legendado, quando necessário. Também foram selecionados um trabalho de cada tema para serem colocados em quadros.

Quando chegou a hora da inauguração, esta foi aberta com um filme sobre as experiências/ação que as crianças tiveram com a arte e as suas diversas vertentes, com o intuito dos pais acompanharem um pouquinho daquilo que foi o processo ao longo destas sessões.

No fim, começou, então, a visita onde os pais puderam ver o resultado final e deixar o seu registo no caderno da exposição:



**Figura 59** – Exposição montada

*“Penso que os pais gostaram muito do trabalho desenvolvido, e entenderam doutra forma com o facto de ser feita a exposição e terem tido explicação personalizada. Notou-se o entusiasmo, pois também avós, tios, e outras pessoas da comunidade vieram ver “a mando” dos pais” (E1).*



**Figura 60** – Alguns dos trabalhos finais expostos



**Figura 61** – Pais na inauguração da exposição



**Figura 62** – Pais na inauguração da exposição II

## 4.2. Dados recolhidos do Livro de Registos da Exposição

Surgiu a oportunidade, para concluir o nosso projeto de investigação, de realizar uma exposição dos trabalhos realizados durante as sessões desenvolvidas. Uma vez que nos encontrávamos no final do ano letivo e, como tal, a sala de atividades estava a ser arrumada, esta foi transformada numa “galeria” para o efeito.

O objetivo foi divulgar, dar a conhecer e sensibilizar para a importância desta ação, no seio da comunidade. Como nos diz um sábio provérbio africano “É necessária toda uma aldeia para educar uma criança”. A participação dos pais e restante comunidade na dinâmica/ações da escola serve para agregar experiências e saberes e para aproximar os contextos de desenvolvimento das crianças, articulando as suas experiências.

Junto ao placar de divulgação da exposição, onde se encontrava um exemplar dos folhetos informativos que foram distribuídos pela comunidade local e, lado a lado, uma reprodução de Miró e uma pintura de uma criança, estava uma estante com o livro de registos e uma caneta para que os visitantes pudessem deixar o seu registo acerca da exposição.



**Figura 63** – Livro de Registos



**Figura 64** – Vista geral do hall onde se encontra o Livro de Registos

Neste livro de registos todos foram considerados e, por conseguinte, os dados dividem-se em duas categorias: perceção dos pais e da comunidade e a apreciação das crianças participantes. As categorias e subcategorias foram definidas posteriormente à análise do livro uma vez que o parecer dos visitantes não foi condicionado.

### **Categoria 1 – Perceção dos pais e da comunidade**

Ao ler e analisar os registos feitos pelos pais e comunidade chegamos a quatro subcategorias: Exposição, Trabalhos, Arte, Expetativas.

Na primeira subcategoria, inferimos os comentários acerca da exposição como podemos observar no quadro abaixo.

**Quadro 7 – Categorização dos Registos do Livro: Perceção dos Pais e Comunidade**

<b>Sub-categoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
Exposição	“(…) só tenho bem a dizer (…)” (UR0001)	V1
	“Gostei muito de tudo o que vi” (UR0002)	V2
	“Gostei muito de ver” (UR0004)	V4
	“Gostei muito de tudo o que vi” (UR0006)	V6
	“(…) Gostei muito.” (UR0007)	V7
	“Gostei muito de ver tudo (….) muito bonito (….)” (UR0009)	V9
	“Transmite muito empenho, trabalho e dedicação (….)” (UR0010)	V10
	“(…) Adorei a viagem mágica ao mundo de Miró.” (UR0011)	V11
	“Gostei imenso da exposição (….)” (UR0019)	V12
	“A dedicação e empenho que (….) tiveram foi gratificante de ver!” (UR0024)	V13
	“(…) Ao ver os trabalhos das nossas crianças expostos, deu-me gozo e alegria o produto final!” (UR0025)	V14
	“(…) O que eu mais gostei foi de ver todos aqueles miúdos a fazerem os seus trabalhos sempre com um sorriso no rosto a transmitirem todos os seus sonhos e pensamentos para o que estavam a fazer.” (UR0027)	V16
	“Encontrei tudo bonito. Gostei desta exposição. (….)” (UR0029)	V18
	“Gostei muito, adorei, (….)” (UR0030)	V19
	“(…) gostei de ver os trabalhos que vi expostos, estão muito bonitos (….)” (UR0033)	V20
	“Gostei muito da exposição (….)” (UR0034)	V23
	“Gostei imenso de ver a exposição.” (UR0035)	V24
	“Adorei o que vi” (UR0036)	V25
	“Tava tudo muito original (….)” (UR0041)	V30
	“Gostei muito da exposição, pois estava bastante interessante de ver como se pode aprender através da arte, das mais variadas formas (….)” (UR0043)	V32

Todos os visitantes gostaram da exposição, sendo até para alguns a primeira que alguma vez viram. Foi, de facto, uma forma de perceberem o trabalho feito ao longo das sessões e a forma como se processou. Na inauguração para os pais houve um contexto diferente em que lhes foi explicado o fundamento das sessões em que as crianças participantes fizeram parte à medida que o filme ia passando. Na visita em si, foram guiados e esclarecidos nas questões que se iam pondo. O interesse foi manifestamente positivo e isso reflete-se nos comentários deixados no Livro de Registos.

Na subcategoria *Trabalhos* houve um surpreendimento geral da parte dos visitantes, como podemos inferir no quadro abaixo.

**Quadro 8** – Categorização dos Registos do Livro: Trabalhos

<b>Sub-categoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
<b>Trabalhos</b>	“(…) fiquei maravilhada com tanta imaginação dos nossos meninos (…)” (UR0001)	V1
	“Gostei muito de tudo o que vi, (…), a evolução, a imaginação de tudo o que fizeram” (UR0002)	V2
	“Adorei os trabalhos dos nossos meninos” (UR0003)	V3
	“É com muita satisfação que vejo e aprecio todos estes trabalhos, (…), todos bem elaborados e cada um com o seu sentido.” (UR0004)	V4
	“É com muita alegria e orgulho que vi todos os trabalhos (…), todos têm muita imaginação e criatividade” (UR0005)	V5
	“(…) gostei muito de todos os trabalhos, estavam todos muito bonitos (…)”(UR0028)	V17
	“São lindos os trabalhos dos pequenos.” (UR0030)	V19
	“Os trabalhos dos meninos estão muito bonitos. Parecem verdadeiros artistas” (UR0034)	V23
	“(…) estão trabalhos muito bonitos (…)”(UR0036)	V25
	“Alegria é o que sinto ao ver estes trabalhos (…) surpresa pois não esperei ver tanto talento (…) simplicidade em cada traço, em cada trabalho” (UR0039)	V28
	“Gostei imenso dos trabalhos efetuados pelos meninos (…)” (UR0040)	V29
	“Fiquei muito admirada com alguns dos trabalhos efetuados por crianças tão pequenas e como, melhor que nós adultos, conseguem interpretar a arte que lhes é apresentada e explicada” (UR0042)	V31

Há uma apreciação muito positiva e a maioria ficou surpresa ao ver o resultado final deste projeto. Embora os trabalhos não fossem a meta principal e sim a procura e

desenvolvimento do educando na sua realização, estes revelam a autenticidade expressiva e, por conseguinte, dão a entender a quem vê sem ter estado presente no processo a sensibilidade estética às cores e às formas que as crianças participantes exploraram e trazem consigo.



**Figura 65** – Trabalhos finais: Pintura livre s/ tela

Na subcategoria *Arte* procuramos inferir um pouco mais concretamente os pensamentos sobre a base do nosso projeto que é, sem dúvida, a Arte e tudo o que permitiu desenvolver. Apenas cinco pessoas fizeram reflexões sobre, sendo que apenas três aprofundaram um pouco mais.

**Quadro 9** – Categorização dos Registos do Livro: Arte

Sub-categoria	Unidade de Registo	UC
Arte	“Foi uma boa experiência para eles” (UR0003)	V3
	“Isto é educação pela arte: desenvolvimento da imaginação, exploração de vários materiais, o brincar com a cor em vários espaços e tamanhos e formas diferentes (...)”(UR0024)	V13
	“(…) foi enriquecedor e gratificante.” (UR0026)	V15
	“Adorei o trabalho. Mostrar e trabalhar Miró é sempre gratificante.” (UR0037)	V26
	“Excelente trabalho! Foi uma forma muito interessante de despertar para a arte e dar a conhecer um autor reconhecido” (UR0038)	V27

Por último, na subcategoria *Expetativas* tentámos perceber se todo este projeto que, sem dúvida, sabemos que foi bem recebido e valorizado tanto por crianças participantes quer por visitantes deixou vontade para que fosse continuado. Em trinta e dois visitantes, apenas seis o referiram nos seus comentários.

**Quadro 10** – Categorização dos Registos do Livro: Expetativas

<b>Sub-categoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
<b>Expetativas</b>	“(…) Continuem todos a explorar e a experimentar!!!” (UR0005)	V5
	“(…) Peço que continuem.” (UR0006)	V6
	“Que continuem para bem dos nossos filhos” (UR0019)	V12
	“Venha mais.” (UR0029)	V18
	“Espero por si na Escola 1º C, e entramos numa viagem com Miró...” (UR0037)	V26
	“Este é o tipo de iniciativa que as nossas escolas precisam e as crianças do nosso país.” (UR0042)	V31

De facto, precisamos de muito mais tempo para que projetos como este sejam compreendidos não como uma perspetiva de complemento do currículo, mas sim como parte da formação integral do individuo. Urge a compreensão do valor formativo da arte que, ao invés de ser entendida como uma *boa estratégia para passar o tempo*, merece ser valorizada enquanto área do saber que possibilita “à criança desenvolver e expressar a sua identidade própria e desenvolver novos conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que a rodeia, permitindo ao educador interpretar algumas das percepções que a criança evidencia do mundo que a rodeia, no sentido de promover o seu desenvolvimento integrado e integral” (Oliveira, 2009, p.122).

### **Categoria 2 – Apreciação das crianças participantes**

Foi neste livro de registos que a apreciação das crianças participantes se fez. A educadora cooperante chamou, um a um, à sala de reuniões para que estas pudessem, sem qualquer interferência e/ou influência nossa, responder às perguntas acerca destas sessões em que participaram: “O que achaste de todos estes trabalhos que fizeste e das coisas que aprendeste? Gostaste ou não? E o que gostaste mais de ter feito?”

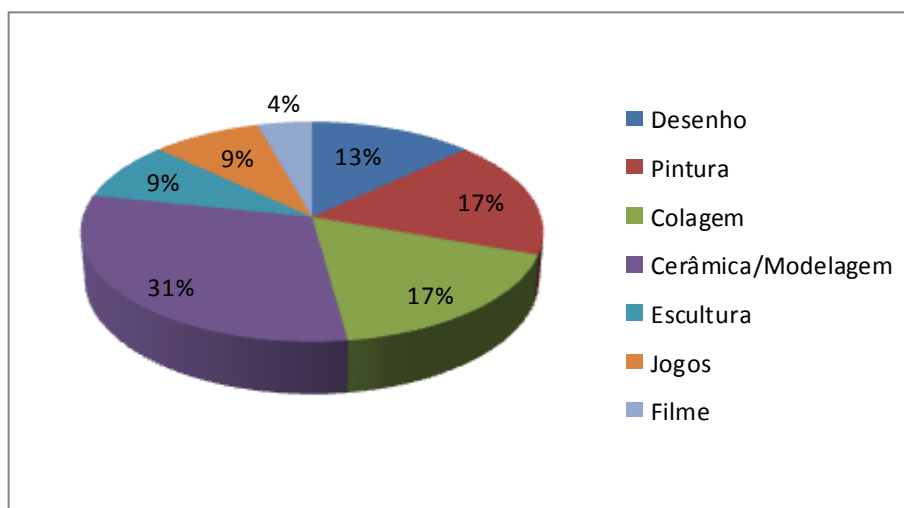
Surgiram desta análise três subcategorias: *Positivo, Negativo, O que mais gostei de fazer*.

Este registo foi feito no primeiro dia da exposição e os resultados foram, como podemos ver no quadro abaixo, maioritariamente, positivos, sendo que apenas uma criança manifestou que gostou muito pouco de ter participado “Fiz desenho, pinturas, barro com os meus amigos. Gostei muito pouco.” (P10-UR0049).

**Quadro 11** – Categorização dos Registos do Livro: Apreciação das crianças

Sub-categoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
<b>Positivo</b>	“Achei bonito fazer os meus trabalhos e fazer os jogos contigo.” (UR0012)	P1
	“Gostei muito de fazer os trabalhos todos. Achei que foi muito divertido, porque foram muito giros.” (UR0013)	P2
	“Gostei de fazer coisas importantes que me lembravam algumas coisas da Primavera. Gostei de ouvir falar de Miró. Achava que os desenhos eram giros.” (UR0014)	P3
	“Gostei muito de fazer estes trabalhos (...)” (UR0015)	P4
	“Foi giro fazer os trabalhinhos porque fazíamos muitas coisas, colagens, desenhos do Miró (...)” (UR0016)	P5
	“Gostei de fazer os trabalhos (...)” (UR0018)	P7
	“Gostei de fazer os trabalhinhos (...)” (UR0020)	P8
	“Gostei muito de fazer os trabalhos (...) Miró fazia pinturas e eram bonitas.” (UR0023)	P11

No que concerne à subcategoria “O que mais gostei de fazer”, a atividade/sessão eleita foi Cerâmica/Modelagem. De acordo com Rodrigues (2002) “a criança aprende fazendo com as mãos. O prazer de mexer no barro (...) leva-a a modelar formas figurativas e abstractas, numa relação directa com a percepção táctil das próprias mãos, que sentem a plasticidade do material.” (p.290).



**Figura 66** – Preferências sobre as atividades desenvolvidas

Seguiu-se a Colagem e a Pintura. Gonçalves sublinha que “criança é muito sensível ao carácter lúdico e inesperado da colagem, que não deixa de a surpreender, ao jogar com aspectos imprevisíveis, que desafiam a sua própria capacidade de improvisação” (p.29). A Pintura esteve, ao longo das sessões, sempre presente. Eles exploraram a pintura de diversas formas, tanto individualmente, como também em grupo que implicou “uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração” (ME, 2002, p.62). Fizeram pintura orientada sobre papel, pintura livre sobre tela e pintura gestual sobre cartão. Para além de que a maioria dos outros trabalhos foi finalizado com tintas de guache e aguarelas.

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. (...). 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. Favorece a exploração das cores e a experiência das misturas. (...). Liberta elementos de escape e de espontaneidade gestual muito benéfica para a criança. (...). É um jogo de expressão que pode muitas vezes ser considerado erradamente, como gratuito, visto não obter resultados concretos. "

Isabel Andrea in *Pedagogia das Expressões Artísticas*

#### **4.2. Análise das entrevistas**

No fim de procedermos à análise das entrevistas, elaborámos uma tabela de categorização para estas (Anexo 3) de acordo com os blocos previamente definidos no guião. O resultado foi o seguinte:

## Categoria 1 – “Formação Profissional”

**Quadro 12** – Categorização das Respostas das entrevistas: Formação Profissional

Sub-categoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Formação artística	“Íamos imenso a museus, workshops, e uma vez por semana havia visitas aos mais variados locais, muitos deles ligados à arte onde éramos despertados para esta área.”	E1
	“Esteve implícita, mas mais vocacionada para a expressão dramática e musical. A pintura, a expressão plástica nem tanto.”	E2
	“Enveredei mais pela área do Ensino Especial (...) embora me identifique pessoalmente com a área que está a desenvolver.”	E1
	“Tem sido mais na área das Tic e Novas Tecnologias. Nem tanto na Educação pela Arte, uma vez que não tem havido um tão grande investimento nesta área, não é, de longe, tão disponibilizada em formações e workshops.”	E2

A primeira categoria definida foi a Formação Profissional, sendo que daí resulta a subcategoria: *Formação Artística*.

Isto porque, considerando o percurso da Educação pela Arte em Portugal, ao ter sido pioneira como área curricular, esta continua a ter uma menor incidência no currículo comparativamente com outras áreas do saber, o que pode ser atribuído à falta de formação especializada dos docentes (Eça citado por Oliveira, 2009). 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)

Ambas as entrevistadas são, de formação base, Educadoras de Infância. Nesta primeira formação a educação artística foi abordada, embora de formas diferentes. A E1 (UR) refere que “íamos imenso a museus, a workshops e uma vez por semana havia visitas nos mais variados locais, muitos deles ligados à arte, onde éramos despertados para esta área.” Já a E2 (UR) diz-nos que “Esteve implícita, mas mais vocacionada para a expressão dramática e musical. A pintura, a expressão plástica nem

tanto.” Santos reforça que na formação “seria importante que o conhecimento teórico e prático dos estímulos mais apropriados ao enriquecimento e desenvolvimento da espontaneidade expressiva da criança sejam requisitos primordiais do educador” (p.118).

A procura da continuidade de formações que foi feita após terminarem a sua formação base não foi, de longe, nesta área. A E1 diz-nos que “Enveredei mais pela área do Ensino Especial (...) embora me identifique pessoalmente com a área que está a desenvolver.”; a E2 tem feito formações na área das TIC e menciona ainda que esta área (artística) “não é, de longe, tão disponibilizada em formações e workshops”. Os últimos dados atualizados do ME relativamente às ações promovidas de formação contínua em Expressões Artísticas referem que tem havido um decréscimo do número de ações, em que apenas 8% da população docente terá tido acesso a elas (Silva, 2000 – a educação artística e a promoção das artes). Um problema que já Santos (2008) alerta, e sem um investimento neste sentido para que o educador tenha desenvolvidas competências de fruição e compreensão das Artes, será extremamente difícil desenvolver ações significativas neste domínio “a actividade artística e a vivência estética de todas as crianças portuguesas só plenamente se podem facultar quando (...) as educadoras de infância, (...), paralelamente aos Cursos Respektivos, tenham uma frequência activa e viva em “Centros de Monitores de Educação Artístico” (p125).

### **Categoria 2 – “A Educação pela Arte no jardim de infância”**

Nesta categoria, atribuímos três subcategorias à análise efetuada: *Definição de Educação pela Arte, Importância da Educação pela Arte no Jardim de Infância, Integrar as Expressões no Planeamento.*

**Quadro 13** – Categorização das respostas das entrevistas: Definição de Educação pela Arte

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>	<b>UC</b>
A Educação pela Arte no jardim de infância	Definição de Educação pela Arte	“É explorar mais a área das expressões e dar a conhecer às crianças pessoas que se evidenciaram nessa área, sensibilizando-as para o belo. É uma forma de sensibilidade diferente.”	E1
		“É, portanto, transmitir e motivar para a sensibilização artística”	E2

A E1 entende que *Educação pela Arte* “é explorar mais a área das expressões plástica e dar a conhecer às crianças pessoas que se evidenciaram nessa área, sensibilizando-as para o belo. É uma forma de sensibilidade diferente”. Almeida Garret, já em 1829, considerava que o objetivo da Formação Estética é “despertar nos sentidos do nosso pupilo o inato sentimento do elo, que é o seu objeto e princípio...” (citado por Sousa, 2003, p.75). Como “forma de sensibilidade diferente” a que a E1 se refere, 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 Morais, 1992).

A E2 aponta que “É, portanto, transmitir e motivar para a sensibilização artística”. De acordo com Santos (2008), a função primordial das atividades expressivas e artísticas é o apuramento da sensibilidade e da afetividade. Desta forma requer-se uma dimensão educativa própria na qual a expressividade artística se insira, autenticamente, na educação das crianças “Numa pedagogia atenta, antes de mais, às virtualidades potenciais da criança, vai possibilitar-se-lhe, primordialmente, a espontaneidade das suas expressões, as quais livremente desabrochando numa actividade lúdica propiciam também, quando essa actividade apresenta já uma feição artística, uma abertura para a criatividade” (Santos citado por Sousa, 2003, p.83).

**Quadro 14** – Categorização das respostas das entrevistas: Importância da Ed. Pela Arte no JI

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>	<b>UC</b>
A Educação pela Arte no jardim de infância	Importância da Educação pela Arte no Jardim de Infância	“É Fundamental. (...) É uma forma de expressão da criança, das suas emoções. Acho que é pela arte que a criança por vezes até descarrega de determinadas emoções que não é capaz de exprimir verbalmente. É relaxante, por vezes, para eles poderem canalizar para ali. Não é preciso serem obras de arte, é uma forma de crescerem e perceberem as coisas: o mexer, a exploração dos materiais. É importante nesse sentido. A criatividade que depois vai surgindo surpreende-nos.”	E1
		“A Educação pela arte é fundamental para o desenvolvimento equilibrado da criança, na sua desinibição de sentimentos e emoções de forma criativa. Ajuda-os a serem eles mesmos, com toda a sua individualidade e a expressarem livremente o seu pensamento. É importante por isso mesmo. Por privilegiar a vertente humana.”	E2

Relativamente à *Importância da Educação pela Arte no Jardim de Infância* a E1 afirma que “É fundamental. (...) É uma forma de expressão da criança, das suas emoções”. Tal como Santos (2008) nos diz a arte vai “despertar na criança a necessidade de entreabrir a vida afectiva através da expressividade artística”. A E1 reforça ainda que “é pela arte que a criança por vezes até descarrega de determinadas emoções que não é capaz de exprimir verbalmente. É relaxante, por vezes, para eles poderem canalizar para ali. Não é preciso serem obras de arte, é uma forma de crescerem e perceberem as coisas: o mexer, a exploração dos materiais. É importante nesse sentido. A criatividade que depois vai surgindo surpreende-nos.” Um pouco de encontro ao que Gonçalves (1976, p.10) defende “através da Arte, o homem liberta-se e cresce por dentro”. Esta libertação dá-se na expressão, que “não é um espectáculo para outros, mas apenas um modo individual de escape das tensões acumuladas” (Sousa, 2000, p.82). Torna-se de grande relevância proporcionar à criança condições favoráveis para que o mencionado pela E1, e de acordo com Gonçalves e Sousa, possa acontecer e, para tal, há que promover a realização de variadas atividades que suscitem experiências diversificadas e de interesse de modo a que esta se sinta à vontade para poder exteriorizar aquilo que deseja expressar, no fundo o refletir a sua própria vida interior.

A E2 partilha da mesma ideia expondo que “A Educação pela Arte é fundamental para o desenvolvimento equilibrado da criança, na sua desinibição de sentimentos e emoções de forma criativa. Ajuda-os a serem eles mesmos, com toda a sua individualidade e a expressarem livremente o seu pensamento. É importante por isso mesmo. Por privilegiar a vertente humana.” Neste sentido, a Educação pela Arte não tem, de longe, o propósito de formar profissionais, de ensinar arte, mas sim de utilizá-la para intervir “em diversos planos de vida, o que tem consequências não somente para a sensibilidade estética propriamente dita, mas também para a vida intelectual afectiva e moral.” (Wojnar citada por Santos, 2008, p.36). 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.

**Quadro 15** – Categorização das respostas das entrevistas: Integrar as expressões no planeamento

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>	<b>UC</b>
A Educação pela Arte no jardim de infância	Integrar as expressões no planeamento	“Costumo desenvolver atividades que lhes deem a conhecer todas as formas de expressão plástica: pintura, digitinta, colagens, entre outras. Também ir a museus, todos os anos faço visita a museus: CCB, Museu da Aguarela, por exemplo. Gosto de fazer ateliers nos museus, quando há.”	E1
		“Tenho pena de não conseguir implementar como desejaria e não aprofundar mais. No dia a dia nem sempre temos essa disponibilidade. Mas quando estamos preparadas, as expressões devem ser integradas, não faz sentido ser algo pontual. Tudo flui e está interligado com tudo o resto.”	E2

Na subcategoria *Integrar as Expressões no Planeamento* a E1 menciona que “Costumo desenvolver atividades que lhes deem a conhecer todas as formas de expressão plástica: pintura, digitinta, colagens, entre outras. Também ir a museus (...). Gosto de fazer ateliers nos museus, quando há.” 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. 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”.

A E2 afirma que “Tenho pena de não conseguir implementar como desejaria e não aprofundar mais. No dia-a-dia nem sempre temos essa disponibilidade. Mas quando estamos preparadas, as expressões devem ser integradas, não faz sentido ser algo pontual. Tudo flui e está interligado com tudo o resto.”

A Arte não pode deixar de figurar como componente essencial nos programas escolares, pois se, de facto, as crianças estão envolvidas em currículos que integrem e destinem tempo a atividades de expressão livre é-lhes possibilitado o autoconhecimento de uma forma única. Como nos diz Santos (2000, p.75) e já vimos anteriormente “uma

pedagogia atenta às virtualidades da criança, vai possibilitar-lhes, primordialmente, a espontaneidade das suas expressões, as quais livremente desabrochando numa actividade lúdica proporcionam também, quando essa actividade apresenta já uma feição artística, uma abertura para a criatividade”. Sendo assim, o educador deve proporcionar isso mesmo, sem desvalorizar os aspetos cognitivos, uma vez que a criança se desenvolve de forma integrada e “as expressões não são excepção nesse processo de articulação entre os diferentes saberes” (Oliveira, 2009, p.114).

### **Categoria 3 – “As sessões desenvolvidas”**

Por último, a categoria “As sessões desenvolvidas” visou três subcategorias: *Planeamento*, *Abordagem* e *Adesão das crianças e pais ao projeto*.

Na subcategoria *Planeamento*, a E1 considera que as sessões desenvolvidas “estavam bem planeadas, mas ao surgirem novas coisas com a receptividade das crianças (...) o planeamento não foi rígido.” A E2 refere que “Reconheço todo o trabalho de preparação que foi feito para o sucesso das atividades que dinamizou.”

De acordo com Hernández (2008) é a intencionalidade educativa que distingue a função do educador de infância. Nessa linha de pensamento, enquanto educadores devemos saber o que pretendemos desenvolver e fazê-lo sustentando as nossas ações num planeamento com conteúdos e atividades adequadas. Doutra forma, as atividades serão apenas momentos de expressão livre, em que a criança até pode exteriorizar as imagens e conhecimentos que vai construindo através das suas vivências, mas fá-lo-á à deriva pois não há qualquer objetivo intencionalmente definido. A preparação e experimentação prévias dos materiais pelo educador são também relevantes, na medida em que permitem uma compreensão das suas potencialidades e dificuldades oferecidas pelos materiais e um conseqüente apoio mais contextualizado e pertinente às ações das crianças (Lowenfeld e Brittain, 1970; Malpique e Carneiro, 1983).

Em relação à subcategoria *Abordagem* as duas entrevistadas partilham a opinião dizendo que a abordagem foi bem conseguida “e isso verificou-se pela receptividade que houve.” (E1) e “foi (...) transversal, intensa sem ser maçadora” (E2). No que respeita especificamente ao artista escolhido a E1 diz-nos que “(...) foi positiva a abordagem feita a Miró. Houve um elo de ligação entre o artista explorado, sessões e o grupo, pois

eles registaram o que pensavam das suas obras.” A E2 reforça dizendo que “Como foi explorado, de forma abrangente e nas suas diferentes dimensões, gostei muito do artista escolhido e das sessões que daí resultaram.” Para Althouse, Johnson e Mitchell (citados por Oliveira, 2009) é de suma importância o educador “situar-se numa dinâmica sistemática e constante de descoberta das propriedades dos materiais, dos seus significados, das funções, de novas utilizações, da observação e reflexão sobre a sua actuação pedagógica, das reacções e dos indicadores de desenvolvimento das crianças” (p.112).

Ainda na subcategoria *Adesão das crianças e pais ao projeto*, a E1 expõe que as crianças “Aderiram e estiveram empenhados e via-se que estavam a gozar e a gostar da exploração dos materiais e diferentes técnicas, tendo em vista o grau de concentração que cada um dedicou a desenvolver os desafios propostos.” No que concerne aos pais, estes “(...) gostaram muito do trabalho desenvolvido, e entenderam doutra forma com o facto de ser feita a exposição e terem tido explicação personalizada. Notou-se o entusiasmo, pois também avós, tios, e outras pessoas da comunidade vieram ver “a mando” dos pais.” A E2 concorda frisando que as crianças tiveram imenso prazer ao participarem neste projeto e, inclusive, os pais “(...) Deu-lhes prazer e viveram intensamente toda esta experiência, sem cansaço ou aborrecimentos, ou como eles costumam dizer “uma seca”, porque eles são muito sinceros e estavam, sem dúvida, prontos para continuar. Digo, com certeza, que todos saíram a ganhar, crianças e adultos, nesta oportunidade de desenvolverem a expressão plástica de variadas formas, a imaginação, criatividade, o sentido estético.”

## CONCLUSÃO

Através desta investigação pudemos demonstrar que a Educação pela Arte é, sem dúvida, um conceito educativo de suma importância quando aplicado com intencionalidade. Neste projeto, a Arte foi reconhecida como componente pedagógica e através dela foram atingidos os objetivos que se propuseram. Contribuiu para isso todo o processo de pesquisa teórica, que fundamenta a mais-valia que a Educação pela Arte é se for integrada nas políticas educativas como um processo metodológico transversal, estratégico e integrador. Dada a pertinência das reflexões a que chegamos na nossa pesquisa teórica alicerçamos as linhas orientadoras do nosso Projeto nela, que, sem dúvida, proporcionou um conhecimento mais aprofundado sobre a temática estudada e por conseguinte conduziu a uma clareza na proposta de atividades no âmbito da Educação pela Arte.

Desta viagem, tanto teórica como prática, apreendemos que são diversos os fatores que influenciam e podem condicionar o desenvolvimento das atividades e, por conseguinte, o alcançar os objetivos propostos.

No decorrer das sessões, as crianças participantes foram sendo envolvidas em atividades que lhes possibilitou uma relação estreita com a Arte de uma forma lúdica e ativa. Foi propiciado um ambiente que despoletou o exercício da imaginação, a autoexpressão, a descoberta, a criatividade e a invenção aliadas à exteriorização das emoções. O facto de a sala ter um cantinho permanente com todo o tipo de materiais à disposição, na biblioteca se encontrarem livros sobre Arte, haver um cantinho com jogos didáticos sobre Miró, tudo isto despertou e deu continuidade ao interesse das crianças, a par das atividades desenvolvidas.

Com isso podemos concluir que é um fator decisivo e de grande importância proporcionar um ambiente particular e valorizar o espaço. É preciso que o ambiente criado potencie oportunidades de experienciar materiais, objetos, sensações e interações com o outro e, conseqüentemente, favorecer na criança o processo de criação e a vivência de aprendizagens de forma mais enriquecedora. O espaço deve, igualmente, ser tido em consideração, uma vez que também comunica e é fonte de aprendizagens, deve ser instituído de um carácter dinâmico e suporte dos processos nele vividos e valorizar,

entre outros aspetos, a acessibilidade dos materiais, a sua riqueza estética e exploratória e a qualidade estética.

Não chega por si só criar o ambiente, tanto físico como relacional que incentive o desenvolvimento da criança, se não as envolvermos em dinâmicas com intencionalidade educativa. De suma importância foi, por isso mesmo, a planificação das atividades realizadas, com objetivos e metas bem definidas, adequadas à faixa etária, para que a ação fosse significativa. A procura de novas estratégias que melhor se adequem a todos os intervenientes em cada contexto educativo é outro fator primordial e tendo isso em conta, durante o processo, tivemos o cuidado para o planeamento ser flexível consoante as circunstâncias e o que ia surgindo. A forma como as atividades foram introduzidas, a sua explicação, a exploração dos materiais e outros artistas, tudo isso foi surgindo com o sabor do ritmo das crianças, das suas respostas e adesão, uma vez que se conclui que o interesse e ritmo de aprendizagem da criança devem ser considerados na ação pedagógica do educador.

A experiência proporcionada à criança aquando à manipulação de materiais e desenvolvimento de projetos deve ser concreta. É fundamental que a produção não aconteça de forma dissociada do enquadramento histórico e social, e interaja com livros, artistas, produções visuais, entre outros recursos, com a finalidade de proporcionar aprendizagens de forma holística e familiarizar a criança com a Arte. De facto, é conclusivo o papel do educador de infância na intencionalidade que coloca na sua prática e a consciencialização para as potencialidades educativas da Arte.

Outro ponto a ter em consideração para o sucesso dos objetivos foi o espaço dado à criança para explorar e absorver tudo aquilo que lhe foi proporcionado. Houve, sem dúvida, autonomia e liberdade da parte da criança nas suas experiências, escolhas, manifestações de ideias e opiniões. A experimentação, nesta faixa etária, assume um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança e, em particular, do seu processo criativo. Por todos esses aspetos concordamos, portanto, com Eurico Gonçalves quando refere que é de suma importância deixar que a criança se expresse de acordo com os seus desejos e tendências, e respeitar a sua maneira de ser autêntica para que ela se esclareça e se revele através do que faz. Tudo isto se prende ainda, sem dúvida, com o desempenho do educador que, entendemos, se conseguir estabelecer o

clima de liberdade e de abertura, irá desencadear motivação na auto-descoberta da criança.

Sentimos que este projeto deixou uma marca positiva nas crianças participantes, um sentimento de competência para criar e refletir sobre a Arte. Além disso, foi uma experiência nova que lhes permitiu adquirir competências para expor publicamente as suas produções e pensamentos com autonomia.

As educadoras entrevistadas corroboram isso mesmo dizendo que a Educação pela Arte é fundamental no sentido em que permite o desenvolvimento equilibrado da personalidade da criança ao lhes permitir expressar e desinibir sentimentos e emoções de forma criativa. Partilham a opinião no que concerne à abordagem deste projeto ter sido bem conseguida e transversal, tendo o trabalho de preparação muito valor. Notaram tudo isto pela adesão e abertura que as crianças tiveram no decorrer do processo, com o seu prazer refletido nas suas criações resultantes da oportunidade que tiveram de desenvolver múltiplas facetas da expressão plástica. O Livro de Registos mostra-nos que as crianças realmente gostaram de participar neste projeto e, inclusive, os pais com a exposição viram de uma outra forma a pertinência do trabalho efetuado.

Neste sentido acreditamos poder ser verdadeiramente incluída a Arte no sistema educativo, neste caso concreto no ensino pré-escolar, e que projetos como este assumem relevância para o desenvolvimento integral da criança, o que se pode verificar nas competências ao nível da criatividade, sensibilidade, transformação do conhecimento e socialização. É por isso cada vez mais importante que passem a ser uma realidade nos currículos escolares e, acima de tudo, na sua operacionalização.

### **Limitações e Implicações**

Na nossa perspetiva, o número de sessões foi reduzido, e, por vezes, também o tempo despendido nelas. Seria, 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 outras dimensões da Arte.

Também a considerar seria um maior envolvimento com os pais e a comunidade. Inicialmente, tivemos pensado um projeto que foi iniciado noutra local e que por razões

de força maior teve que ser interrompido. Este projeto tinha o mesmo objetivo de familiarizar a criança com a Arte, mas o público-alvo ia para além do grupo de jardim de infância e estendia-se também às crianças do ATL. A complementar as sessões planeadas para o contexto escolar pretendia-se envolver os pais a irem num fim de semana por mês, com os seus filhos a visitar uma galeria, um museu, um jardim com arte pública em que no fim da visita fosse dinamizado um atelier em família. Aliado a isto seriam feitos registos de todo o processo para divulgar no seio da comunidade com a finalidade de dar a conhecer e sensibilizar para a importância desta ação.

Quando foi interrompido reformulámos o nosso projeto de acordo com o contexto, o grupo, e também com o nosso aprofundar de conhecimento obtido na pesquisa efetuada para o enquadramento teórico. Desta forma, surgiu um projeto em muito diferente, mas sem dúvida, mais estruturado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, I., Sequeira, A. e Escoval, A.(1990). *Ideias e histórias : contributo para uma educação participada*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcón, A. (2000). *Propuesta de educación plástica para preescolar*. In Belver, M.;
- Méndez, M. (coord.). *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Editorial Fundamentos, pp. 199-218.
- Althouse, R., Johnson, M. e Mitchell, S. (2003). *The colors of learning. Integrating the visual arts into the early childhood curriculum*. New York: Teachers College Columbia University Press.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Nova York: Springer-Verlag Incorporated.
- Andrea, I. (2011). *Pedagogia das expressões artísticas*. Lisboa: Edições ISPA.
- Bar-on, R. & Parker, J. 2002). *Manual de inteligência emocional*. Porto Alegre: ArtMed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bogdan e Bliken (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruyne, P. et. Al (1975). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Burgess (1997). *A pesquisa de terreno*. Oeiras: Celta Editora.
- Canton, K. (2009). *Do Moderno ao Contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes.

- Câmara, Maria (2007). *Contributos da Experiência da Educação pela Arte (1971-1982) para a Educação Artística em Portugal*. (Tese de Mestrado). Faro: Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Cardoso, C. e Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil – linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Touch, artes gráficas.
- Cropley, Arthur (1999). *Encyclopedia of Creativity: Definitions of Creativity*. Vol.1. Hamburg: Academic Press.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi (1976). *The Creative Vision: Longitudinal Study of Problem Finding in Art*. New York: Wiley&Sons.
- Csikszentmihalyi, Mihalyi (1996). *Creativity : Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial
- Csizentmihalyi, M. (2002). *Fluir: a psicologia da experiência ótima*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Philadelphia: Open University Press.
- Ealy, C.D. (1996). *Criatividade Feminina: um guia para reconhecer e usar o seu potencial*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Erben, W. (2004). *Joan Miró*. Köln: Taschen.
- Ferraz, M e Fusari, M (1992). *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, Susana (2009). *A abordagem da Obra de Arte, em sala de aula, no Jardim-de-Infância, com crianças de 5/6 anos*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Belas-Artes.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na educação Infantil. In Zabalza, M. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, pp. 229-281.
- Fraenkel, J. e Wallen, N. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Center for Education in Arts.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1999). Os padrões dos criadores (149-163). In Boden, M (org.). *Dimensões da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Gloton, R. e Clero, C. (1976). *A atividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Godinho, Maria (2006). *A Expressão Livre na Arte Infantil: O seu contributo para a formação do carácter*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Goleman (2011). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gonçalves, Eurico (1991). *A Arte descobre a criança*. Lisboa: Raiz Editora.
- Gonçalves, Eurico (1976). *A pintura das crianças e nós*. Porto: Porto Editora.
- Gray, D. (2004). *Doing Research in the Real World*. London: SAGE Publications.
- Hargreaves, D. (2002). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: propuestas para pensar la investigación en la educación. In *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, No 26, pp. 85-118.
- Hohmann e Weikart (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E. e Malpique, M. (1986). *Espaços de criatividade: a criança que fomos/a criança que somos... através da expressão plástica*. Porto: Edições Afrontamento.

Lowenfeld, V.; Britain, L. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Ludke, M. e André, M. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora pedagógica e universitária.

ME (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Morais, D. (1992). Educação com, para e pela(s) Arte(s). *Educação pela Arte – pensar o futuro*. ACARTE, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 17-25.

Munari, Bruno (2007). *Fantasia*. Lisboa: Edições 70.

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). Minho: Universidade do Minho – 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. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.

Porcher, L. (1982). *Educação Artística: Luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Read, Herbert (2001). *Educação pela Arte*. Edições 70.

Reis, Raquel (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

Robinson, Ken (1992). Developing the Artes in Schools in *Educação pela Arte – pensar o futuro*. Lisboa: ACARTE, Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues, Dalila D'Alte (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Lisboa: Edições Asa.

Rodrigues, Dalila D'Alte (2006, Outubro). Desenvolver a expressão e estimular a criatividade. In *Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco Educare Educere*, Ano XI, pp. 29-36.

Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.

Sánchez Díaz, M. e Vega Valdés, J. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, 34 (2), pp. 49-60.

Santos, Arquimedes (2000). *Educação pela arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, Arquimedes (2008). *Mediações Arteducacionais*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Serra, M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

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.

Sousa, Alberto (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Stern, Arno (1974a). *A Expressão*. Porto: Livraria Civilização.

Stern, Arno (1974b). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Porto: Livraria Civilização.

Stern, Arno (n.d.a). *Uma nova compreensão da arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stern, Arno (n.d.b). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sternberg, R. J. (2011). *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.

Torrance, EP (1988) The Nature Of Creativity As Manifest In Its Testing in *The Nature of Creativity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Tuckman, B. W. (2000). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Venegas, A. (2002). *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*. México: Ediciones Paidós.

Vernon, P. E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. In *Handbook of Creativity*. New York: Plenum Publishing, pp. 93-110

Zabalza, M. (1998a). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

## **Webgrafia**

Alexandro (2010). Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542010000200003&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542010000200003&script=sci_arttext)

EC (2010). O Direito à Expressão Livre. Disponível em [http://lapiselviracs.blogspot.pt/2010\\_01\\_01\\_archive.html](http://lapiselviracs.blogspot.pt/2010_01_01_archive.html)

Frazão, D. (2012). Etapas do Desenvolvimento do Desenho Infantil. Disponível em <http://www.slideshare.net/dfrz/as-etapas-do-desenvolvimento-do-desenho-infantil>

Gomes, J. (2011). Avaliação cognitiva do desenho infantil. Disponível em <http://psicopedagogajoseelma.blogspot.pt/2011/02/avaliacao-cognitiva-do-desenho-infantil.html>

Gonçalves (2006). Área das Expressões. Disponível em [http://www.a-e-s-c.info/jardim\\_infancia.html](http://www.a-e-s-c.info/jardim_infancia.html)

Japiassu, R. (n.d.). Do desenho de palavras à palavra do desenho. Disponível em <http://br.monografias.com/trabalhos913/desenho-palavras-palavra/desenho-palavras-palavra.shtml>

Nascimento, A. (2011). Reorientação Curricular. Disponível em <http://www.ebah.com.br/content/ABAAejf0AK/reorientao-curricular-2011-ana>

Simões, A. (2006). *Como Realizar uma Entrevista*. Disponível em <http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/ideias/comunica/entrevista.htm>

Steers, John (2006). INSA: Past, Perfect and Future. Disponível em <http://www.insea.org/insea/about>

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **Guião da entrevista semi-estruturada: Educadora Cooperante Educadora de Apoio**

Guião da entrevista semi-estruturada: Educadora Cooperante e Educadora de Apoio

<b>Blocos</b>	<b>Perguntas</b>
Formação Profissional	<ul style="list-style-type: none"><li>. Qual a sua formação base?</li><li>. Há quantos anos frequentou o seu curso?</li><li>. Na sua formação académica de ensino superior esteve implícita alguma formação artística? Se sim, em que consistia?</li><li>. Concorda com a necessidade de após o curso continuar a investir na sua formação profissional? Se sim, de que forma o tem feito, e por ventura tem incluído esta área?</li></ul>
A educação pela arte no jardim de infância	<ul style="list-style-type: none"><li>. O que entende por Educação pela Arte?</li><li>. Poderá esta contribuir para a formação pessoal, equilíbrio emocional e criatividade da criança?</li><li>. Deste modo, acha relevante as expressões serem integradas no planeamento de atividades?</li><li>. Que atividades neste âmbito tem por hábito dinamizar com o seu grupo?</li></ul>
As sessões desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"><li>. Qual a sua opinião relativamente às sessões propostas e ao artista escolhido?</li><li>. Acha que foi bem conseguida a abordagem feita ao longo das sessões?</li><li>. Conhecendo o seu grupo, como analisa a adesão das crianças face aos desafios propostos?</li><li>. Gostaria de acrescentar algo que considere relevante neste contexto?</li></ul>

## **ANEXO 2**

### **Transcrição das Entrevistas**

## Transcrição das Entrevistas

Entrevista à Educadora Cooperante

### **. Qual a sua formação base?**

Educadora de Infância

### **. Há quantos anos frequentou o seu curso?**

Há 32 anos.

### **. Na sua formação académica de ensino superior esteve implícita alguma formação artística? Se sim, em que consistia?**

Sim. Íamos imenso a museus, workshops, e uma vez por semana havia visitas aos mais variados locais, muitos deles ligados à arte onde éramos despertados para esta área.

### **. Concorda com a necessidade de após o curso continuar a investir na sua formação profissional? Se sim, de que forma o tem feito, e por ventura tem incluído esta área?**

Sim, é fundamental. Sem isso não crescemos. A formação base é apenas o ponto de partida.

Tenho feito formações, workshops, seminários. Enveredei mais pela área do Ensino Especial pois trabalhei 19 anos nela. Embora me identifique pessoalmente com a área que está a desenvolver, fiz mais no Ensino Especial.

### **. O que entende por Educação pela Arte?**

É explorar mais a área das expressões e dar a conhecer às crianças pessoas que se evidenciaram nessa área, sensibilizando-as para o belo. É uma forma de sensibilidade.

### **. Poderá esta contribuir para a formação pessoal, equilíbrio emocional e criatividade da criança?**

Sim. É uma forma de expressão da criança, das suas emoções. Acho que é pela arte que a criança por vezes até descarrega de determinadas emoções que não é capaz de exprimir verbalmente. É relaxante, por vezes, para eles poderem canalizar para ali. Não é preciso serem obras de arte, é uma forma de crescerem e perceberem as coisas: o mexer, a exploração dos materiais. É importante nesse sentido. A criatividade que depois vai surgindo surpreende-nos.

### **. Deste modo, acha relevante as expressões serem integradas no planeamento de atividades?**

Fundamental.

### **. Que atividades neste âmbito tem por hábito dinamizar com o seu grupo?**

Costumo desenvolver atividades que lhes deem a conhecer todas as formas de expressão plástica: pintura, digitinta, colagens, entre outras. Também ir a museus, todos os anos faço visita a museus: CCB, Museu da Aguarela, por exemplo. Gosto de fazer ateliers nos museus, quando há.

### **. Qual a sua opinião relativamente às sessões propostas e ao artista escolhido?**

O artista escolhido é um dos meus preferidos, talvez porque quando o conheci foi um deslumbramento. É um voltar às origens no sentido de se identificar muito com o trabalho das crianças.

Gostei muito das sessões, todas elas tiveram a sua importância, e considero que estavam bem planeadas, mas ao surgirem novas coisas com a receptividade das crianças ao explorarem diversos materiais, a Joana teve a capacidade de ser maleável. O planeamento não foi rígido.

**. Acha que foi bem conseguida a abordagem feita ao longo das sessões?**

Sim, e isso verificou-se pela receptividade que houve. Também foi positiva a abordagem feita a Miró. Houve um elo de ligação entre o artista explorado, sessões e o grupo, pois eles registaram o que pensavam das suas obras.

**. Conhecendo o seu grupo, como analisa a adesão das crianças face aos desafios propostos?**

Foi uma boa adesão, como já disse. Aderiram e estiveram empenhados e via-se que estavam a gozar e a gostar da exploração dos materiais e diferentes técnicas, tendo em vista o grau de concentração que cada um dedicou a desenvolver os desafios propostos. O que teve mais impacto foi a cerâmica, foi uma nova experiência. O amassar, o criar formas foi uma exploração nova. Chamou-me a mim a atenção que é bom fazer mais vezes.

O ser um jardim de infância onde entra muita gente, torna-os mais receptivos. Saímos muito na aldeia para visitas. O fazerem workshops em museus também ajuda. O haver muita interação com outros grupos facilita. Aderem e são abertos a outros.

**. Gostaria de acrescentar algo que considere relevante neste contexto?**

Penso que os pais gostaram muito do trabalho desenvolvido, e entenderam de outra forma com o facto de ser feita a exposição e terem tido explicação personalizada. Notou-se o entusiasmo, pois também avós, tios, e outras pessoas da comunidade vieram ver “a mando” das crianças e dos pais.

Entrevista à Educadora de Apoio

**. Qual a sua formação base?**

Educadora de Infância

**. Há quantos anos frequentou o seu curso?**

Há 31 anos

**. Na sua formação académica de ensino superior esteve implícita alguma formação artística? Se sim, em que consistia?**

Esteve implícita, mas mais vocacionada para a expressão dramática e musical. A pintura, a expressão plástica, nem tanto.

**. Concorda com a necessidade de após o curso continuar a investir na sua formação profissional? Se sim, de que forma o tem feito, e por ventura tem incluído esta área?**

Sim, concordo com a necessidade e tenho feito, sempre que me é possível, seja pela minha iniciativa ou do agrupamento. Mas tem sido na área das Tic e Novas Tecnologias. Nem tanto na educação pela arte, uma vez que não tem havido um tão grande investimento nesta área, não é, de longe, tão disponibilizada em formações e workshops.

**. O que entende por Educação pela Arte?**

É, portanto transmitir e motivar para a sensibilização artística.

**. Poderá esta contribuir para a formação pessoal, equilíbrio emocional e criatividade da criança?**

Sim, claro, sem dúvida. A educação pela arte é fundamental para o desenvolvimento equilibrado da criança, na sua desinibição de sentimentos e emoções de forma criativa. Ajuda-os a serem eles mesmos, com toda a sua individualidade e a expressarem livremente o seu pensamento. É importante por isso mesmo. Por privilegiar a vertente humana.

**. Deste modo, acha relevante as expressões serem integradas no planeamento de atividades?**

Sim. Aliás, tu conseguiste despertar-me o bichinho. Só que foi tão pouco tempo, e embora tu tenhas disponibilizado bibliografia e outras coisas mais, que eu tenho pena de não poder implementar como desejaria e não aprofundar mais. No dia-a-dia nem sempre temos essa disponibilidade. Mas quando estamos preparadas, as expressões devem ser integradas, não faz sentido ser algo pontual. Tudo flui e está interligado com tudo o resto.

**. Qual a sua opinião relativamente às sessões propostas e ao artista escolhido?**

Não é tão habitual incluir esta área na minha prática e, como tal, não lhe posso dizer que foi o artista indicado. Não conhecia o percurso do artista. Mas, posso assegurar-lhe que como que foi explorado, de forma abrangente e nas suas diferentes dimensões, gostei muito do artista escolhido e das sessões que daí resultaram. Também, com certeza, a Joana deve ter optado por este já nesse sentido, mas foi uma escolha boa.

**. Acha que foi bem conseguida a abordagem feita ao longo das sessões?**

Sim. Aliás, o meu registo no livro refere bem isso. Foi uma abordagem bem conseguida, transversal, intensa sem ser maçadora. E isso deu-lhes prazer e viveram intensamente toda esta experiência, sem cansaço ou aborrecimentos, ou como eles costumam dizer “uma seca”, porque eles são muito sinceros e estavam, sem dúvida, prontos para continuar.

Digo, com certeza, que todos saíram a ganhar, crianças e adultos, nesta oportunidade de desenvolverem a expressão plástica de variadas formas, a imaginação, criatividade, o sentido estético.

**. Gostaria de acrescentar algo que considere relevante neste contexto?**

Quero dizer que reconheço todo o trabalho de preparação que foi feito para o sucesso das atividades que dinamizou. Foi fruto de muito trabalho e, com certeza, de muitas horas de planificação. E isso refletiu-se positivamente.

## **ANEXO 3**

### **Quadro de Categorização das Entrevistas**

Categoria	Sub-categoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Formação Profissional	Formação artística	<p>“Íamos imenso a museus, workshops, e uma vez por semana havia visitas aos mais variados locais, muitos deles ligados à arte onde éramos despertos para esta área.”</p> <p>“Esteve implícita, mas mais vocacionada para a expressão dramática e musical. A pintura, a expressão plástica nem tanto.”</p> <p>“Enveredei mais pela área do Ensino Especial (...) embora me identifique pessoalmente com a área que está a desenvolver.”</p> <p>“Tem sido mais na área das Tic e Novas Tecnologias. Nem tanto na Educação pela Arte, uma vez que não tem havido um tão grande investimento nesta área, não é, de longe, tão disponibilizada em formações e workshops.”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E1</p> <p>E2</p>
A Educação pela Arte no Jardim de Infância	Definição de Educação pela Arte	<p>“É explorar mais a área das expressões e dar a conhecer às crianças pessoas que se evidenciaram nessa área, sensibilizando-as para o belo. É uma forma de sensibilidade.”</p> <p>“É, portanto, transmitir e motivar para a sensibilização artística”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p>

A Educação pela Arte no Jardim de Infância	Importância da Educação pela Arte no Jardim de Infância	<p>“É Fundamental. (...) É uma forma de expressão da criança, das suas emoções. Acho que é pela arte que a criança por vezes até descarrega de determinadas emoções que não é capaz de exprimir verbalmente. É relaxante, por vezes, para eles poderem canalizar para ali. Não é preciso serem obras de arte, é uma forma de crescerem e perceberem as coisas: o mexer, a exploração dos materiais. É importante nesse sentido. A criatividade que depois vai surgindo surpreende-nos.”</p> <p>“A Educação pela arte é fundamental para o desenvolvimento equilibrado da criança, na sua desinibição de sentimentos e emoções de forma criativa. Ajuda-os a serem eles mesmos, com toda a sua individualidade e a expressarem livremente o seu pensamento. É importante por isso mesmo. Por privilegiar a vertente humana.”</p>	E1
	Integrar as expressões no planeamento	<p>“Costumo desenvolver atividades que lhes deem a conhecer todas as formas de expressão plástica: pintura, digitinta, colagens, entre outras. Também ir a museus, todos os anos faço visita a museus: CCB, Museu da Aguarela, por exemplo. Gosto de fazer ateliers nos museus, quando há.”</p> <p>“Tenho pena de não conseguir implementar como desejaria e não aprofundar mais. No dia a dia nem sempre temos essa disponibilidade. Mas quando estamos preparadas, as expressões devem ser integradas, não faz sentido ser algo pontual. Tudo flui e está interligado com tudo o resto.”</p>	E1 E2
As sessões desenvolvidas	Planeamento	<p>“Considero que estavam bem planeadas, mas ao surgirem novas coisas com a receptividade das crianças (...) o planeamento não foi rígido.</p> <p>“Reconheço todo o trabalho de preparação que foi feito para o sucesso das atividades que dinamizou.”</p>	E1 E2

As sessões desenvolvidas	Abordagem	“Sim, e isso verificou-se pela receptividade que houve. (...) foi positiva a abordagem feita a Miró. Houve um elo de ligação entre o artista explorado, sessões e o grupo, pois eles registaram o que pensavam das suas obras.”	E1
		“Como foi explorado, de forma abrangente e nas suas diferentes dimensões, gostei muito do artista escolhido e das sessões que daí resultaram.”	E2
		“Foi uma abordagem bem conseguida, transversal, intensa sem ser maçadora.”	E2
	Adesão das crianças e pais ao projeto	“Aderiram e estiveram empenhados e via-se que estavam a gozar e a gostar da exploração dos materiais e diferentes técnicas, tendo em vista o grau de concentração que cada um dedicou a desenvolver os desafios propostos.”	E1
		“(…) Deu-lhes prazer e viveram intensamente toda esta experiência, sem cansaço ou aborrecimentos, ou como eles costumam dizer “uma seca”, porque eles são muito sinceros e estavam, sem dúvida, prontos para continuar.”	E2
		“Os pais gostaram muito do trabalho desenvolvido, e entenderam doutra forma com o facto de ser feita a exposição e terem tido explicação personalizada. Notou-se o entusiasmo, pois também avós, tios, e outras pessoas da comunidade vieram ver “a mando” dos pais.”	E1
		“(…) todos saíram a ganhar, crianças e adultos, nesta oportunidade de desenvolverem a expressão plásticas de variadas formas, a imaginação, criatividade, o sentido estético.”	E2

## **ANEXO 4**

### **Livro de Registo da Exposição**

5/7/2012

Eu Silvia Neves ADOREI!

Foi a minha primeira  
exposiç<sup>o</sup>es plásticas como tal  
só tenho bem a dizer  
sendo me exposiç<sup>o</sup>es contibuido  
Pelo mee Francisco Rosa  
fiquei maravilhado com tanta  
engenh<sup>o</sup> dos vossos membros  
do Jardim Que se us  
verdadeiros artistas "plásticos"

Obs

brigados  
Silvia Neves

Gostei muito de tudo o que vi, ver os  
trabalhos dos nossos meninos, a evolução,  
a imaginação de tudo o que fazem.  
Agradeço à Joana pelo empenho e dedicação  
que teve com os meninos.

Beijos de Mãe de Rafael<sup>2</sup>  
Dina Guselov

Adeus, os trabalhos feitos pelos os nossos meninos.  
Foi uma boa experiência para eles.

Agradeço à Joana por Tudo.<sup>3</sup>

Beijos da Mãe da Inês.

Fátima Martins.

É com muita satisfação que vejo e  
aprecio todos os trabalhos feitos pelas crianças  
Todos bem elaborados e cada um em e em o seu  
sentido

Gostei muito de ver

Beijin mãe de Beatriz Luciz  
Isaac Laiter

É com muita alegria e orgulho que vi  
todos os trabalhos dos pequenos grandes  
artistas, todos têm muita imaginação e  
criatividade. Continue — todos a explorar e  
a experimentar!!! 5

Bom Trabalho

Beijinhos mãe da Inês

Sandra Neves

É com orgulho e alegria que adorei o  
trabalho e empenho que as senhoras professoras  
tiveram com os nossos netos gostei muito  
de tudo o que vi e peço que continuem  
obrigado por tudo e boas férias para todos  
sou a avó Baurinda

Madalena parabéns pelo teu trabalho  
gostei muito, obrigado  
tia Isilda

Madalena não é surpresa para a avó,  
fez que és muito criativa e abdicosa.  
muitos beijinhos da avó  
Deolinda

gostei muito de ver tudo  
está tudo muito bonita  
com muitas beijinhos da avó  
Cestrelas da Mariana

É com enorme satisfação e interesse que vim ver esta linda exposição, que transmite muito empenho, trabalho, e dedicação por parte dos meninos e de quem os acompanhou. É bastante gratificante saber que os "nossos meninos" são tão bem trabalhados e estimulados, criando assim, excelentes alicerces para o seu futuro!

Um beijinho muito grande de parabéns pelo excelente trabalho,

Tânia Santos

Parabéns

Pela dedicação e entrega e pela forma como conseguiste envolver as crianças, os adultos e as famílias neste projeto. Adorei a viagem náutica ao mundo de Miau!

yoana

"Achei bonito fazer os meus trabalhos e fazer os jogos contigo. Gostei muito de fazer o barro." RICARDO

"Gostei muito de fazer os trabalhos todos  
Achei que foi muito divertido, por-  
que fazerem muito jogos. Gostei muito  
de todos, mas gostei muito mais de  
fazer o barro." <sup>13</sup>

MADALENA<sup>2</sup>

"Quero dizer à Joana que gostei de  
fazer coisas importantes que me  
lembrações de algumas coisas da  
Primeira. Gostei de ouvir falar de  
miso. Achei que os desenhos eram  
jogos. Prefiro fazer os jogos de Joana  
Adorei fazer tudo..." <sup>14</sup>

BEATRIZ<sup>3</sup>

Gostei muito de fazer estes trabalhos, por-  
que a gente fez muitos trabalhos. Gos-  
tei de colar, de desenhar, no barro." <sup>15</sup>

TOMAZ<sup>4</sup>

"Foi giro fazer trabalhos, porque  
faziamos muitas coisas colagens, desenhos  
do micro, ele queria apertar as  
marchas às cores. Adorei fazer  
colagens, pôr coisas... papéis, colhas..."  
Beijinhos para a yocna<sup>6</sup>

ANA<sup>5</sup>

Adorei fazer biscoito. Fiz um pão.

DUARTE<sup>6</sup>

Gostei de fazer os trabalhos. comecei  
a yocna. Gostei mais de fazer  
o biscoito. Gostei de ver o filme  
era bonito.<sup>18</sup>

PAT<sup>7</sup> ~~~~~ 11 12 13 14

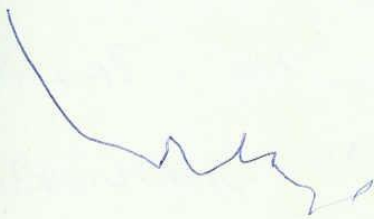
BEATRIZ MARIA<sup>4</sup>

Gostei imenso da exposição tanto a educadora como as auxiliares fizeram um excelente trabalho durante o ano. Que continue a ser assim PAM  
Bem dos N/ filhos 19 12

João Carlos

"Gostei de fazer os trabalhinhos com a yocna. Gostei de fazer a pintura na tela." Beijinhos INÊS 20 8

"Gostei de fazer desenhos e barro..."  
MARIANA 21 7



"Fiz desenho, pinturas, barro com os meus amigos. Gostei muito pouco." 22 10



RAFAELA

Gostei muito de fazer os trabalhos de joana. Gostei de fazer pinturas de fazer desenhos e também de ela ~~fazer~~ dar o biscoito para nós fazeremos os bonecos. A joana falou do mió, fazia pinturas e eram bonitas. Gostei muito de fazer as obras de arte.. 23

Parabéns joana, eu gosto muito de joana IRIS

PARABÉNS JOANA  
SEM DÚVIDA QUE ISTO É EDUCAÇÃO  
PELA ARTE (É MUITO BOA, POR SINAL!)  
DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO, EXPLORAÇÃO DE VÁRIOS MATERIAIS, O BRINCAR COM A COR EM VÁRIOS ESPAÇOS DE TAMANHOS E FORMAS DIFERENTES... SEM DÚVIDA QUE O MIÓ FICARIA TÃO FELIZ COMO AS CRIANÇAS QUE FIZERAM ESTA ARTE. 24 13  
S. Hoffmeyer

Hoje dia 6 de julho de 2012 vim pôr a minha pequena, como tantos outros dias, e sem esperar ali estava uma exposição de trabalhos feitos pelos meninos, muitos fiquei a olhar e a pensar o que seria aquilo.

Ainda mais inesperado foi ver o filme dos encontros a Realizar os seus trabalhos, adorei o filme está bem elaborado, as músicas são lindas, mas o que eu mais gostei foi de ver todos aqueles miúdos a fazerem os seus trabalhos sempre com um sorriso no rosto a transmitirem todos os seus sonhos e pensamentos para o que estavam a fazer. É no fim percebi que tudo aquilo tem um significado e uma razão de ser.

São os encontros com a sua inocência que me ajudam a ver as coisas de outra forma, quem sabe de outra forma muito mais simples.

Agora que eles deixam as mesas e cadeiras pequeninas e caminham para uma nova etapa das suas vidas quero agradecer a todos os colaboradores pelo apoio que dão às famílias e sobretudo por ensinarem as nossas crianças a crescer da melhor forma.

27 16

os meus cumprimentos

A prima etáudia  
julho 2012

Vim ver a exposição do jardim de  
infância gostei muito de todas as trabalhos  
estavam todos muito bonitos, com  
muitas beijinhos para todas 28 17

Avó Lentina

Encontrei tudo bonito. Gostei desta exposição,  
venha mais.

Beijinhos para todos. 29 18

Ti LAURA.

Gostei muito, adorei, estáis de parabéns  
juntamente com as crianças, um beijinho

Elizete Santos 30 19

Parabéns Madalena. Gostei de ver os  
teus trabalhos, são lindos, já que  
praticas tanto em casa a pintar, tens  
que ser uma boa pintora. pode ser  
que seje um principio. Beijinhos  
e felicidades para o futuro 31 20

Beijinho da Mãe Aldina  
& pai Raimundo  
Mãe Adelina

São lindos os trabalhos dos pequenos.

Boa continuação e muitos parabéns a  
todos da Avó Tereza da Conceição <sup>32</sup>

<sup>21</sup>  
Eu José Filipe Neves e Palmira Rodrigues  
Neves Avós de João Neves, estou grato ao  
esforço da S<sup>ra</sup> professora e restantes  
auxiliares na educação destas crianças  
pelo que tenho observado, gostei de ver  
os trabalhos que vi expostos estão muito  
bonitos e pela representação que já vi em  
palco, em cânticos e marchas que fizeram  
tudo muito engraçado e bonito graças ao  
esforço de S<sup>ra</sup> professora e auxiliares,  
desde já o meu muito obrigado por tudo  
e bom continuação para o ano que vem

Agradeco

José Filipe Neves e

Palmira Rodrigues Neves

Gostei muito da exposição, os trabalhos dos  
meninos estão muito bonitos. Parecem ver  
dadeiros artistas. Desejo muitas felicidades  
à joana, que o futuro lhe corra bem.

Beijinhos da mãe do Duarte 31 23

Elsa Gonçalves

Artistas do futuro! Gostei imenso de ver  
a exposição. Bom trabalho. 35 24

Dulce mãe da  
Ana

Muitas Parabéns pelo trabalho realizado  
com as nossas crianças, estão trabalhos  
muito bonitos, adorei o que vi.  
Obrigado pela oportunidade que deu ao  
Ricardo de poder fazer estes trabalhos  
cheios de arte.

Sandra Almeida 36 25

JOANA,

Aproveite o trabalho.

Mostre o trabalho e sempre

Miró e sempre significante

Espero por si na festa 1.º C. e

entrou uma vez com Miró.

BOA sorte

Broue

32

28

Excelente Trabalho!

Foi uma forma muito interessante  
de despertar para a arte e dar a  
conhecer um autor reconhecido.

Parabéns!

MRS. Noto

38 29

- Alegria é o que sinto ao ver estes trabalhos;
- Nostalgia de ser o último ano;
- Surpresa por nos espere ver tanto talento;
- Saudade, de ser já o último ano
- Simplicidade em cada traço, em cada trabalho
- Orgulho nesta equipe que com o meu filho <sup>39</sup> trabalhou, ensinou, colaborou. <sup>28</sup>
- Por tudo aquilo que fizemos, pelo que "alunamos", pelo que ensinamos, fico eternamente GRATA.

Para a Joana desejo muitas felicidades, que a vida sorria para si como os seus olhos sempre sorriam para as nossas crianças.

Todos os trabalhos refletem o amor que tem pela arte e por a transmitir ao próximo.

A ti filho, obrigado por tudo e que seja este o início de um longo e vibrante caminho.

Obrigada a todos.

O rei/ bem hajam por tudo

TOMÁS 

11/07/2011

Gostei imenso dos trabalhos afetuosos  
pelos memimos do jardim. Quem sabe  
se um dia serão excelentes Pintores

Felicidades, Beijinhos

Amabela (Mãe Beatriz)

---

TAVA TUDO MUITO ORIGINAL, VAMOS TER  
PINTORES, ARQUITETOS ETC....

GOSTEI, MUITOS PARABENS A TODOS

Quim (Pai da Eli)

Joaninha

Apesar de não ter euáneas a frequentar esta escola, fui a fazer convite distar esta exposição sobre Reno, que prepara-te e tanto pater.

Fiquei muito admirada e alguns dos trabalhos efectuados por euáneas tão requemadas e como, melha que nós adultos, emseguem interpretam a cult que lhes é apresentada e explicada.

Este é o tipo de iniciativa que as nossas escolas precisam e as euáneas do nosso país.

Abriu-lhes as "juntas" para outros suíçosos, mais euáivos, com em a diversidade e muita alegria.

Acredito que tu como educadora estás no bom caminho e qualquer pai terá muito gosto que um filho seja também educado por ti. 42 31

Tudo de bom para ti

Fernanda Soares

Gostei muito da exposição, pois ainda bastante interessante de ver como se pode aprender através da arte, com mais variedades técnicas (linhas, esboços...), teve todo o gosto em se aprender no que toda a vida ainda mais gosto em ter visto o trabalho realizado, que como tudo bem

abraços

Joaninha Joana Mendes 43 32

## **ANEXO 5**

### **Quadro de Categorização do Livro de Registos da Exposição**

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
<b>Perceção dos pais e comunidade</b>	<b>Exposição</b>	“ (...) só tenho bem a dizer (...)” (UR0001)	V1
		“Gostei muito de tudo o que vi” (UR0002)	V2
		“Gostei muito de ver” (UR0004)	V4
		“Gostei muito de tudo o que vi” (UR0006)	V6
		“(...) Gostei muito.” (UR0007)	V7
		“Gostei muito de ver tudo (...) muito bonito (...)” (UR0009)	V9
		“Transmite muito empenho, trabalho e dedicação (...)” (UR0010)	V10
		“(...) Adorei a viagem mágica ao mundo de Miró.” (UR0011)	V11
		“Gostei imenso da exposição (...)” (UR0019)	V12
		“A dedicação e empenho que (...) tiveram foi gratificante de ver!” (UR0024)	V13
		“ (...) Ao ver os trabalhos das nossas crianças expostos, deu-me gozo e alegria o produto final!” (UR0025)	V14
		“(...) O que eu mais gostei foi de ver todos aqueles miúdos a fazerem os seus trabalhos sempre com um sorriso no rosto a transmitirem todos os seus sonhos e pensamentos para o que estavam a fazer.” (UR0027)	V16

<b>Perceção dos pais e comunidade</b>		“Encontrei tudo bonito. Gostei desta exposição. (...)” (UR0029)	V18	
		“Gostei muito, adorei, (...)” (UR0030)	V19	
		“ (...) gostei de ver os trabalhos que vi expostos, estão muito bonitos (...)” (UR0033)	V20	
		“Gostei muito da exposição (...)” (UR0034)	V23	
		“Gostei imenso de ver a exposição.” (UR0035)	V24	
		“Adorei o que vi” (UR0036)	V25	
		“Tava tudo muito original (...)” (UR0041)	V30	
		“Gostei muito da exposição, pois estava bastante interessante de ver como se pode aprender através da arte, das mais variadas formas (...)” (UR0043)	V32	
	<b>Trabalhos</b>		“ (...) fiquei maravilhada com tanta imaginação dos nossos meninos (...)” (UR0001)	V1
			“Gostei muito de tudo o que vi, (...), a evolução, a imaginação de tudo o que fizeram” (UR0002)	V2
			“Adorei os trabalhos dos nossos meninos” (UR0003)	V3
			“É com muita satisfação que vejo e aprecio todos estes trabalhos, (...), todos bem elaborados e cada um com o seu sentido.” (UR0004)	V4
			“É com muita alegria e orgulho que vi todos os trabalhos (...), todos têm muita imaginação e criatividade” (UR0005)	V5
			“(...) gostei muito de todos os trabalhos, estavam todos muito bonitos (...)”(UR0028)	V17

<b>Percepção dos pais e comunidade</b>	<b>Trabalhos</b>	“São lindos os trabalhos dos pequenos.” (UR0030)	V19
		“Os trabalhos dos meninos estão muito bonitos. Parecem verdadeiros artistas” (UR0034)	V23
		“ (...) estão trabalhos muito bonitos (...)”(UR0036)	V25
		“Alegria é o que sinto ao ver estes trabalhos (...) surpresa pois não esperei ver tanto talento (...) simplicidade em cada traço, em cada trabalho” (UR0039)	V28
		“Gostei imenso dos trabalhos efetuados pelos meninos (...)” (UR0040)	V29
	“Fiquei muito admirada com alguns dos trabalhos efetuados por crianças tão pequenas e como, melhor que nós adultos, conseguem interpretar a arte que lhes é apresentada e explicada” (UR0042)	V31	
	<b>Arte</b>	“Foi uma boa experiência para eles” (UR0003)	V3
		“Isto é educação pela arte: desenvolvimento da imaginação, exploração de vários materiais, o brincar com a cor em vários espaços e tamanhos e formas diferentes (...)”(UR0024)	V13
		“ (...) foi enriquecedor e gratificante.” (UR0026)	V15
		“Adorei o trabalho. Mostrar e trabalhar Miró é sempre gratificante.” (UR0037)	V26
“Excelente trabalho! Foi uma forma muito interessante de despertar para a arte e dar a conhecer um autor reconhecido” (UR0038)		V27	

<p><b>Perceção dos pais e comunidade</b></p>	<p><b>Expetativas</b></p>	<p>“ (...) Continuem todos a explorar e a experimentar!!!” (UR0005)</p> <p>“(...) Peço que continuem.” (UR0006)</p> <p>“Que continuem para bem dos nossos filhos” (UR0019)</p> <p>“Venha mais.” (UR0029)</p> <p>“Espero por si na Escola 1º C, e entramos numa viagem com Miró...” (UR0037)</p> <p>“Este é o tipo de iniciativa que as nossas escolas precisam e as crianças do nosso país.” (UR0042)</p>	<p>V5</p> <p>V6</p> <p>V12</p> <p>V18</p> <p>V26</p> <p>V31</p>
<p><b>Apreciação crianças participantes</b></p>	<p><b>Positivo</b></p>	<p>“Achei bonito fazer os meus trabalhos e fazer os jogos contigo.” (UR0012)</p> <p>“Gostei muito de fazer os trabalhos todos. Achei que foi muito divertido, porque foram muito giros.” (UR0013)</p> <p>“Gostei de fazer coisas importantes que me lembravam algumas coisas da Primavera. Gostei de ouvir falar de Miró. Achava que os desenhos eram giros.” (UR0014)</p> <p>“Gostei muito de fazer estes trabalhos (...)” (UR0015)</p> <p>“Foi giro fazer os trabalhinhos porque fazíamos muitas coisas, colagens, desenhos do Miró (...)” (UR0016)</p> <p>“Gostei de fazer os trabalhos (...)” (UR0018)</p> <p>“Gostei de fazer os trabalhinhos (...)” (UR0020)</p> <p>“Gostei muito de fazer os trabalhos (...) Miró fazia pinturas e eram bonitas.” (UR0023)</p>	<p>P1</p> <p>P2</p> <p>P3</p> <p>P4</p> <p>P5</p> <p>P7</p> <p>P8</p> <p>P11</p>

<b>Apreciação crianças participantes</b>	<b>Negativo</b>	“Fiz desenho, pinturas, barro com os meus amigos. Gostei muito pouco.” (UR0022)	P10
	<b>O que mais gostei de fazer</b>	“Gostei muito de fazer o barro” (UR0012)	P1
		“Gostei muito de todos, mas gostei muito mais de fazer o barro.” (UR0013)	P2
		“Preferi fazer os jogos (...). Adorei fazer tudo.” (UR0014)	P3
		“Gostei da colagem, de mexer no barro.” (UR0015)	P4
		“Adorei fazer colagens, pôr coisas... papéis, rolhas...” (UR0016)	P5
		“Adorei fazer barro. Fiz um pão” (UR0017)	P6
		“Gostei mais de fazer o barro. Gostei de ver o filme, era bonito.” (UR0018)	P7
		“Gostei de fazer a pintura na tela.” (UR0020)	P8
		“Gostei de fazer desenhos e barro” (UR0021)	P9
“Gostei de fazer pinturas, de fazer desenhos e também (...) o barro para nós fazermos os bonecos.” (UR0022)	P11		

## **ANEXO 6**

**Ofício dirigido aos pais das crianças sobre o projeto a desenvolver com pedido de autorização para registrar os seus educandos em todo o processo de investigação**

Ofício dirigido aos pais das crianças sobre o projeto a desenvolver com pedido de autorização para registar os seus educandos em todo o processo de investigação

**“A arte contemporânea: uma viagem mágica”**

Exmos. Pais

O meu nome é Joana Carreira e sou educadora de infância de formação base. Neste momento frequento o Mestrado em Educação pela Arte na Escola Superior de Educação João de Deus.

Encontro-me já na fase final de desenvolvimento de Tese, a qual consiste numa investigação em que para além de uma parte teórica existe toda uma prática pedagógica relatada acerca de sessões que transfiram o conhecimento teórico para a ação.

Nesta investigação pretendo desenvolver um projeto com atividades que promovam a educação pela arte, mais especificamente a Expressão Plástica, em contexto escolar, familiarizem a criança com ela e ainda a levem a expressar através da mesma.

Como tal, gostaria de desenvolver este projeto com as vossas crianças, se mo permitirem e ainda registar todo o processo em fotografias e gravações com o fim único de fazer a análise documental.

Solicito, deste modo, autorização para a participação do seu educando, e ainda fotografá-lo e filmá-lo no contexto acima referido, comprometendo-me, desde já, a não divulgar noutro contexto essas imagens nem a utilizá-las para outros fins.

No final de todo este percurso darei um cd a cada criança com todo o registo feito ao longo do percurso para este efeito.

Se precisarem de mais algum esclarecimento, podem entrar em contato comigo através da Educadora Anabela Gameiro, com a qual também este projeto se vai realizar.

Sem outro assunto de momento e certa de poder contar com a vossa colaboração e importante participação, agradeço antecipadamente.

Com os meus melhores cumprimentos,

A estagiária do Mestrado em Educação pela Arte,

✂-----  
Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação de \_\_\_\_\_, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa), o meu educando a participar e a ser fotografado/filmado para a realização da Tese de mestrado.

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **ANEXO 7**

### **Folheto informativo da exposição**



**EXPOSIÇÃO**

*Inauguração*

**5 Julho 2012**

às 18h

**até 11 Julho**

9h - 17h

**JARDIM DE INFÂNCIA  
DE MOITAS VENDA**

**UMA VIAGEM  
MÁGICA**

com

**MIRÓ**

## **ANEXO 8**

### **Convite da exposição aos pais**




**Uma Viagem Mágica com Miró**

Pais, avós e amigos do coração...

... conhecemos um artista chamado Miró e com ele embarcamos numa viagem mágica, pelos cores dos nossos sonhos! Descobrimos diversas formas de expressão e técnicas através do contacto com as suas obras de arte e de atividades nas quais também nós fomos artistas.

É que a arte é importante no nosso crescimento saudável, pois contribui para a formação da personalidade do indivíduo, desenvolve a sensibilidade estética e contribui para desbloquear o processo criativo.

Como tal, estão todos convidados para virem visitar a nossa exposição, que estará a decorrer ao longo destes dias!!!



## **ANEXO 9**

### **Registos fotográficos do projeto desenvolvido em suporte digital**

