

A IMPORTÂNCIA DA EXPRESSÃO PLÁSTICA NA FAIXA ETÁRIA DOS 5 ANOS

Maria Luís Rosado Guilherme

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar

Fevereiro de 2016



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Provas para obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar

**A IMPORTÂNCIA DA EXPRESSÃO PLÁSTICA NA FAIXA
ETÁRIA DOS 5 ANOS**

Autora: **Maria Guilherme**

Orientador: **Mestre Joanna Latka**

Fevereiro de 2016

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial, à minha mãe e ao meu pai que sempre me apoiaram no decorrer do meu percurso académico.

Ao Bruno, pela sua presença constante.

À professora Joanna Latka pela orientação e apoio.

Aos amigos, que desde sempre me acompanham.

“It’s the end where I begin”

The Script (2008)

RESUMO

O presente relatório aborda uma investigação-ação, realçando a importância da Expressão Plástica em idade Pré-Escolar, com foco na faixa etária dos 5 anos. Como tal, o principal objetivo deste trabalho é conferir a devida notoriedade ao desenvolvimento de atividades no âmbito da Educação Artística, bem como refletir acerca do papel que o educador e a escola desempenham nesta área.

Atualmente, o convívio das crianças com a Arte e as imagens é diário, uma vez que estas estão presentes no nosso quotidiano, impulsionando naturalmente a educação plástica. Assim sendo, “é necessário estabelecer uma organização pedagógica que permita uma adequação positiva e eficaz das práticas artísticas junto das crianças.” (Oliveira, 2007, p. 62).

Constatamos que na maioria dos casos os intervenientes da ação educativa recorrem à Expressão Plástica apenas como área complementar de outras áreas ou como uma distração para as crianças. Porém, como Brilhante (2007, s.p.), defende “a arte não é ocupação dos tempos livres (...)”. Assim sendo, durante todo o percurso pretendemos desenvolver com crianças de cinco anos de um colégio em Lisboa, atividades onde teriam oportunidade de explorar e manipular diferentes técnicas e instrumentos e despertar o seu espírito crítico.

Palavras-chave

Expressão Plástica, Arte, Pré-Escolar, Educador, Criança

ABSTRACT

This report is focused on a research-action, stressing the importance of Artistic Expression among pre-school children, targeting the group of children with 5 years of age. Therefore, the main objective of this report is to give due priority to the development of activities under the Artistic Education field, as well as to reflect on the role that the teacher and the school may play in this area.

The interaction of children with art and images is nowadays common, as these are present in our daily lives, naturally encouraging the artistic education. Therefore, "it is necessary to establish an educational organization that allows a positive and effective adjustment of artistic practices with children." (Oliveira, 2007, p. 62).

We have found that in most cases, the players involved in the educational activity make use of the Artistic Expression only as a complementary area to other or even as a distraction for children. However, as Brilhante (2007) has argued, "art is not free-time (...)" and hence the need to pay attention to Artistic Expression since the children's childhood is of utmost importance. As such, we intended to develop with five years children of a Kindergarten/school in Lisbon during the whole approach, activities where they would have the opportunity to explore and handle different techniques and instruments and could awaken their critical, creative and constructive spirit.

Keywords

Artistic education, Art, Preschool, Kindergarten teacher, Child

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE GERAL	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
LISTA DE SIGLAS	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO	5
1.1. AS ARTES NA EDUCAÇÃO	5
1.1.1 Apontamentos sobre a história da Expressão Plástica em Portugal	5
1.1.2 Artes na educação infantil	6
1.2 EXPRESSÃO PLÁSTICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO	7
1.2.1 Desenvolvimento gráfico na faixa etária dos 5 anos	9
1.2.2 A criança e o desenho	10
1.2.3 A criança e a motricidade fina no contexto artístico.....	12
1.3 O PAPEL DA ESCOLA E DO ADULTO NO CONTEXTO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA.....	13
CAPÍTULO 2 - PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA	17
2.1 PROBLEMÁTICA	17
2.2. PARADIGMA	18
2.3. <i>DESIGN</i> DO ESTUDO	19
2.4. PARTICIPANTES	19
2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	20
2.6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	22
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
ANEXOS	45

ANEXO 1	47
RELATÓRIO SEMANAL – FOLHAS MÁGICAS	47
ANEXO 2	53
RELATÓRIO SEMANAL - ENCONTRANDO VAN GOGH, ENCONTRANDO O BARCO	
PERDIDO E ALQUIMIA DAS TINTAS	53
ANEXO 3	59
FOTOGRAFIAS DAS ATIVIDADES.....	59

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> Recolha de folhas de árvores no exterior do jardim-de-infância	28
<i>Figura 2</i> Folhas de árvores recolhidas e revista utilizada	28
<i>Figura 3 e 4</i> Técnica de <i>frottage</i>	29
<i>Figura 5</i> Realização da atividade “A magia dos carimbos”	30
<i>Figura 6, 7 e 8</i> Desenhos com utilização de carimbos	30
<i>Figura 9</i> Imagem do quadro “ <i>Barcos de pesca na praia de Saintes-Maries-de-la-Mer</i> ”, Vincent van Gogh, 1888	31
<i>Figura 10 e 11</i> Barcos realizados com recurso à modelagem de plasticina	32
<i>Figura 12 e 13</i> Barcos modelados por M e T	32
<i>Figura 14</i> Recipientes com aguarelas recicláveis	33
<i>Figura 15</i> Realização da atividade “Alquimia das cores”	34
<i>Figura 16 e 17</i> Exemplos da utilização de lápis de carvão na realização dos trabalhos.	35
<i>Figura 18, 19 e 20</i> Pinturas realizadas com recurso à técnica de aguarela	35 e 36
<i>Figura 21</i> Trabalho realizado por I. (5 anos)	61
<i>Figura 22</i> Trabalho realizado por S. (5 anos)	61
<i>Figura 23</i> Trabalho realizado por L.C. (5 anos)	61
<i>Figura 24</i> Trabalho realizado por L. (5 anos)	61
<i>Figura 25</i> Realização da atividade “Encontrando o barco perdido”	62
<i>Figura 26</i> Barco modelado por L.R. (5 anos)	62
<i>Figura 27</i> Barco modelado por R. (6 anos)	62
<i>Figura 28</i> Barco modelado por L.C. (5 anos)	62
<i>Figura 29</i> Barco modelado por I. (5 anos)	62
<i>Figura 30</i> Barco modelado por D. (6 anos)	63
<i>Figura 31</i> Barco modelado por L. (5 anos)	63

<i>Figura 32</i> Barco modelado por G. (5 anos)	63
<i>Figura 33</i> Barco modelado por L.M. (5 anos)	63

LISTA DE SIGLAS

- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a Expressão Plástica demonstrou ser uma área descurada pelos intervenientes do sistema de ensino, vista apenas como uma área complementar às outras áreas de conhecimento, como, por exemplo, o Conhecimento do Mundo, a Linguagem oral e Abordagem à Escrita, entre outros. Assim sendo, é necessário realçar a importância e o papel que esta assume no desenvolvimento da criança, uma vez que promove não só o desenvolvimento de competências de motricidade fina, mas também, o seu sentido estético e a sua criatividade.

É de grande importância que a criança tenha liberdade para desenvolver a sua criatividade em tudo o que constrói, pois “a capacidade de criar é inerente ao ser humano” (Cavalcanti, 2006, p. 90) e a criança ao utilizar a expressão plástica como forma de transmitir as suas emoções e pensamentos, torna imperativo que o educador lhe dê oportunidade para se exprimir livremente, apoiando-a durante o seu processo criativo e, tendo sempre em consideração as suas necessidades individuais.

Observamos que “a criança tem necessidade da expressão plástica para formular o que não pode confiar à expressão verbal” (Stern, s.d., p. 8), e dessa forma, é fundamental disponibilizar-lhe instrumentos que obedeçam a critérios de qualidade para que a mesma disponha das condições necessárias para realizar o que deseja. Acerca deste tema, as OCEPE (1997) afirmam que, “se todo o material que existe num contexto de educação pré-escolar deve obedecer a critérios de qualidade, essa qualidade torna-se essencial no que diz respeito aos materiais e instrumentos de expressão plástica” (p. 62). Como tal, esses devem estar organizados e acessíveis à criança, para que esta possa utilizá-los livremente, atendendo à forma como os utiliza e aos cuidados necessários a ter com os mesmos.

Na área de Expressão Plástica torna-se essencial o papel que o educador desempenha, e como tal, reforçamos a ideia que, segundo as OCEPE (1997) é da responsabilidade do educador:

“planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadores, de modo a interessar e estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima” (p. 26).

Assim, aferimos que o educador deve auxiliar o grupo com quem trabalha durante o seu processo criativo. Contudo, tal não significa que este influencie a sua criação, sendo o seu papel fundamental na escolha das estratégias e dos materiais que coloca à disposição das crianças, para lhes promover um desenvolvimento integral, ao invés de lhes despertar sensações de insatisfação com o trabalho que desenvolveram, reduzindo a sua autoestima.

Quando falamos de educação artística, Piaget (1954) (citado por Queiroz e Bila, 2014, p. 113) defende que esta deve ser entendida como a educação da espontaneidade estética e da capacidade de criação manifestada pela criança e que, não se deve limitar à transmissão e aceitação de uma verdade ou ideal elaborados, pois “a beleza, como a verdade, não tem valor se não é recriada pelo sujeito que a procura”.

Portanto, o presente estudo debruça-se sobre a importância da Expressão Plástica em idade Pré-Escolar, incluindo um levantamento teórico acerca do tema, bem como atividades e observações realizadas num jardim-de-infância na área de Lisboa, com um grupo de 25 crianças na faixa etária dos 5 anos. Esta investigação-ação decorreu na disciplina da Prática Educativa, no último ano do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar, no qual surgiu a temática em apreço.

Observámos que na escola em questão, a atenção dispensada às atividades nesta área de aprendizagem era redutora, impossibilitando os alunos de explorarem livremente os materiais, reduzindo, conseqüentemente, as suas oportunidades de expressão. A maioria dos trabalhos era semelhante na sua composição, pois todos seguiam o mesmo modelo desmotivando os alunos na sua execução. Acerca deste tema Lowenfeld e Brittain (1970) defendem que é necessário existir motivação artística para criar, e esta motivação deve incluir tanto o adulto como o aluno, pois “se o adulto permanecer fora da motivação e orientar simplesmente a atividade artística, não poderemos esperar que as crianças se mostrem interessadas” (p. 165). Se o educador inibir a oportunidade de criar livremente e fizer com que as crianças sigam apenas as suas instruções ou não variar os materiais de trabalho, fracassará, no que diz respeito, a uma experiência significativa de aprendizagem.

As atividades de Expressão Plástica tendem a ser negligenciadas pelos educadores, e como tal, desejámos através deste estudo desenvolver com o grupo de participantes aprendizagens de novas técnicas e manipulação de diferentes materiais, que permitissem desenvolver competências a nível motor fino. No período infantil, o desenvolvimento

destas competências é crucial para que a criança seja capaz de executar com precisão tarefas com as quais é confrontada diariamente.

Reforçamos novamente a ideia da importância do papel que a escola e os educadores desempenham nesta área, sendo eles os principais responsáveis por dar oportunidade à criança de desfrutar de uma aprendizagem significativa, que a ajudará a “construir um conhecimento maior do mundo e de si mesma, integrando-se melhor na sociedade” (Oliveira, M., 2007, p. 67).

Na sua estrutura, o presente relatório encontra-se dividido em três partes:

A primeira parte apresenta um levantamento teórico acerca do tema em estudo, onde expomos estudos de diversos autores sobre a importância da Expressão Plástica para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, com foco na faixa etária dos 5 anos. O levantamento dessa informação permitiu-nos compreender e analisar os dados recolhidos ao longo da investigação.

A segunda parte deste relatório aborda a problematização e metodologia, encontrando-se esta dividida nos seguintes subcapítulos: a problemática, o paradigma, o *design* de estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e a proposta de intervenção.

Na terceira e última parte, encontram-se os resultados provenientes da investigação levada a cabo, apresentando evidências recolhidas em contexto de estágio que sustentam os mesmos.

CAPÍTULO 1 - QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

1.1. AS ARTES NA EDUCAÇÃO

1.1.1 Apontamentos sobre a história da Expressão Plástica em Portugal

No que diz respeito à história da Expressão Plástica em Portugal, Oliveira (2007), afirma que esta nunca desempenhou um papel fundamental na educação das crianças uma vez que não existia obrigatoriedade curricular e os educadores não estavam sensibilizados para a sua importância. As escolas não dispunham dos materiais necessários, sendo que durante muitos anos a sua função educativa era notavelmente redutora, desprovida de objetivos e motivações, limitando-se apenas à representação através do desenho.

Denotou-se que a partir do século XX, felizmente, a sua intencionalidade educativa aumentou, dando às crianças a possibilidade de manipularem um conjunto de técnicas e materiais, explorando a sua criatividade e imaginação. “Nos anos 1950 começaram a aparecer em Portugal as primeiras ideias sobre educação pela arte, defendidas por pedagogos (...), que em 1956 fundaram a Associação Portuguesa de Educação pela Arte.” (Sousa, A., 2003, p. 30). Segundo este autor o objetivo não seria apenas as Artes, mas sim a Educação, em que as Artes eram consideradas metodologias eficientes para se conseguir a realização de uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor.

Com a origem na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), é oficialmente aceite, pela primeira vez em Portugal, que a Arte constitui um fator importante na formação integral da pessoa, devendo fazer parte do sistema educativo. Esta lei determina que nos currículos dos diferentes níveis de ensino, incluindo o Pré-Escolar, sejam integradas áreas disciplinares cujo escopo seja “desenvolver as capacidades de expressão e criação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” [Lei n.º 46/86, artigo 5.º, n.º 1, alínea f)] (citado por Sousa, A., 2003, p. 36).

A Arte tende, cada vez mais, a ser considerada “como um campo de estudo e não meramente como uma actividade recreativa” Biasoli (1999) (citado por Oliveira, M., 2007, p. 63). Em consequência, esta área passou a ser entendida como uma linguagem própria e autónoma, que deve ser trabalhada a partir de um código específico a fim de desenvolver nas crianças diversas competências.

“O entendimento da função da arte na nossa sociedade, assim como o reconhecimento da sua importância na vida das pessoas, permite-nos compreender melhor a sua posição na educação.” (Oliveira, M., 2007, pp. 65 e 66). Também Gardner (1994) (citado por Valente, L., s.d.) considera que “a educação artística tem sido muitas vezes conotada apenas como a formação de artistas, apesar do valor educativo das Artes para o desenvolvimento do ser humano, enquanto pessoa e enquanto cidadão, ser consensual institucional e socialmente aceite”.

Se a sociedade não conferir à Expressão Plástica uma função social e educativa, torna-se difícil sensibilizar os intervenientes no processo educativo para a sua importância, descredibilizando esta área do saber.

1.1.2 Artes na educação infantil

Na perspetiva de Abel Salazar: “para definir Arte seria preciso definir Vida: o mesmo é dizer que é impossível definir Arte.” (Santos, A., 1999, p.22). Gentile (citado por Sousa, A., 2003, p. 52), defende ainda que esta é um momento de subjetividade pura, que se torna objetiva no pensamento e se converte em expressão, sendo a expressão estética o pensamento e a arte o sentimento.

A arte encarada como forma de expressão de emoções é, muitas vezes, considerada como uma linguagem que procura comunicar algo que não pode ser traduzido em palavras, como defende Mário Dionísio (1963) (citado por Sousa, A., 2003, p. 55), “a arte é uma linguagem. Um tipo de linguagem com que o homem indaga e exprime realidades profundas de si mesmo impossíveis de captar de outra forma.”

A criança utiliza as suas criações artísticas como meio de comunicação, e essas criações tornam-se sinónimo de exteriorização das suas emoções, que nos permite conhecer a criança. Sousa (2003) defende esta ideia afirmando que: “o que a criança desenha representa sempre muito de si própria, dos seus sentimentos e do que para ela possui maior significado” (p. 176).

Lowenfeld e Brittain (1970) nos seus estudos acerca do desenvolvimento da capacidade criadora das crianças, defendem ainda que:

“O desenho, a pintura ou a construção constituem um processo complexo no qual a criança reúne diversos elementos da sua experiência para formar um conjunto com um novo significado. Neste processo de seleccionar, interpretar e reformular esses elementos a criança dá-nos algo mais do que um desenho ou uma escultura, proporciona-nos uma parte de si mesma: como pensa, como sente e como vê” (p. 1).

Estamos também conscientes de que “a expressão plástica desenvolve a capacidade de compreensão, expressão e criação formando pessoas capazes de apreciar e analisar obras e imagens, assim como, produzir através de instrumentos e materiais trabalhos artísticos.” Oliveira, (2003) (citado por Bárrios, A. e Ribeiro, O., 2003, p. 40).

Neste sentido, Herbert Read (1958), também defende que a educação constitui um apoio ao desenvolvimento que se manifesta através da expressão, definindo-a, como o cultivo de modos de expressão que têm como objetivo ensinar as crianças a produzir, entre outras, imagens, ferramentas e utensílios. A educação pretende criar artistas, ou seja, pessoas eficientes em diferentes modos de expressão.

Stern (1974) afirma que na educação artística é necessário colocar acima de um sistema de ensino as necessidades da criança. Sustenta ainda que, “A arte *não entra* na criança, *sai dela*” (Stern, 1974, p. 13), e como tal, a criança cria livremente quando encontra ao seu redor condições propícias para que tal aconteça.

Assim sendo, “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” (Stern, 1974, p. 22). Nesta linha de pensamento, também Oliveira (2007) afirma que hoje em dia, as crianças convivem com obras e manifestações artísticas diariamente e, desse modo, vão espontaneamente aprendendo a demonstrar agrado por umas e desagrado por outras. Este processo de aprendizagem é gradual e depende da diversidade de manifestações a que o indivíduo está sujeito e à sua disponibilidade para apreciá-las e admirá-las.

“Porque o que a arte ensina é, bem mais do que conhecimento, uma interrogação permanente, uma abertura dos sentidos, da inteligência, da sensibilidade, ‘uma lição de vida’.”
(Bárrios, A. e Ribeiro, J., 2003, p. 21).

1.2 EXPRESSÃO PLÁSTICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO

No nosso entendimento, após os primeiros contactos em contexto de estágio, constatámos que a Expressão Plástica é, em geral, utilizada apenas num conjunto de atividades expressivas com o objetivo de alcançar algo artisticamente bonito que agrade aos adultos. Como isso não acontece com frequência, por desinteresse da criança ou porque tal exige da mesma uma capacidade superior ao seu estágio de desenvolvimento, “são os próprios educadores/professores que tomam a iniciativa de concretizar as tarefas, ten-

tando impor muitas vezes imagens estereotipadas e representativas às crianças, manipulando e desvirtualizando o ensino da expressão plástica, cortando-lhes a possibilidade de explorar a sua auto-expressão e a sua criatividade” (Bárrios, A. e Ribeiro, J., 2003, p. 41).

Reforçamos ainda a ideia de que “a Expressão Plástica não pode justificar-se exclusivamente por auxiliar outras áreas do saber, por isso deve estruturar-se de uma forma autónoma” (Oliveira, M., 2007, p. 66). Ainda no mesmo estudo, a autora chama à atenção para o facto de as crianças ao interagirem constantemente com imagens e manifestações artísticas desenvolverem, através desse convívio, de forma natural, a educação artística. Porém, tal não significa que esse processo seja suficiente, afirmando que “cabe, então, à Expressão Plástica enquanto área de aprendizagem, reflectir sobre esta panóplia de imagens, desenvolvendo nas crianças as capacidades necessárias para interagir com o meio cultural e icónico que nos circunda” (idem, p. 62).

Podemos verificar que esta área de conhecimento desenvolve diversas competências, sendo que “uma das grandes virtudes da educação artística é a de explorar as faculdades sensoriais da criança” (Stern, 1974, p. 12).

Por conseguinte, a Expressão Plástica enquanto área de conhecimento, visa desenvolver na criança a sua componente sensorial e cognitiva, ampliando as suas referências relativamente à sua definição de arte. Berrocal et al (2001) (citados por Oliveira 2007, p. 66), defendem ainda que a Expressão Plástica terá de favorecer o desenvolvimento da criança nas capacidades perceptivas, manipulativas, procedimentais e criativas. Estas capacidades auxiliam na educação dos sentidos, na manipulação de materiais e na utilização de técnicas, bem como na sua comunicação, expressão e criação, apelando à criatividade da criança.

Acerca deste tema, podemos também destacar as considerações de Dohme (2004) que afirma que o trabalho com arte oferece às crianças a oportunidade de autoexpressão, enriquecendo as suas habilidades manuais e estéticas, desenvolvendo assim a sua criatividade. Quando desafiamos uma criança dando-lhe algum material ou instrumento, e convidando-a a explorá-lo, esta encara-o como um desafio, interrogando-se se será capaz de o fazer. Esse desafio desencadeará um processo construtivo no qual as crianças depositarão a sua atenção e habilidade para chegar ao seu objetivo. Independentemente da sua dificuldade, o trabalho será feito e isso trará um sentimento de satisfação e aumento da autoestima da criança, dando-lhe a certeza que ela é capaz de fazê-lo. Durante este processo a criança desenvolve confiança em si mesma, que poderá contribuir para a

descoberta e desenvolvimento de novas aptidões. Outro benefício da realização de trabalhos nesta área, é o do aumento do poder de concentração do infante, durante as atividades. É necessário escolher corretamente os materiais que se colocam à disposição da criança, pois estes devem estar de acordo com a sua faixa etária e ir ao encontro das suas preferências, pois se esta gostar do que faz, mais significativa será a aprendizagem.

1.2.1 Desenvolvimento gráfico na faixa etária dos 5 anos

Como o grupo com quem trabalhámos, no local de estágio, se encontrava na faixa etária dos 5 anos, decidimos que seria importante abordar as características da fase de desenvolvimento que ocorrem na mesma.

Para um profissional de educação é imperativo estar ciente das diferentes etapas de desenvolvimento do grupo com quem trabalha, para poder disponibilizar-lhe apoio segundo as suas necessidades, em especial, na fase Pré-Esquemática. Segundo Sousa (2003), é nesta fase que a criança se mostra entusiasmada com a habilidade que possui para representar o que para si tem significado.

Nesta idade cada criança é única, uma vez que os antecedentes familiares e origem social de cada uma diferem, e contribuem para o seu desenvolvimento. No entanto, Lowenfeld e Brittain, afirmam que, nesta faixa etária, de um modo geral, todas as crianças tendem a ser “curiosas, plenas de entusiasmo, ávidas por iniciar tarefas, principalmente as que envolvam a manipulação de materiais, e ansiosas para expressar-se, embora não o façam de um modo lógico” (Lowenfeld, V. e Brittain, W., 1970, p. 159).

No que diz respeito à expressão artística infantil, os autores deduzem que, nesta etapa, a sua arte seguirá os mesmos padrões de progresso que os restantes aspetos do seu crescimento. Contudo, poderão encontrar-se algumas diferenças na sensibilidade perceptiva em indivíduos da mesma idade, sendo que “algumas estarão mais conscientes das percepções auditivas ou táteis, ao passo que outras serão mais sensíveis aos estímulos visuais” (idem, p. 166).

Assim, o adulto deve trabalhar com a criança, no sentido de aproveitar as suas potencialidades e desenvolver as competências que ainda demonstram necessidade de ser trabalhadas.

1.2.2 A criança e o desenho

Em nossa opinião, lamentavelmente, na maior parte das vezes, é atualmente utilizado apenas o recurso ao desenho em salas de jardim-de-infância, descurando a exploração de outras técnicas e atividades de Expressão Plástica. Contudo, considerámos pertinente realçar algumas características do desenho infantil na faixa etária em estudo, bem como estabelecer uma ligação entre a criança e o que esta desenha.

Nos seus estudos, Leite (1998) (citado por Eça, 2008, p. 6) defende que “o desenho da criança não pode ser compreendido como mera atividade escolar, ou aptidão pessoal para a arte. Trata-se de um diálogo permanente entre a criança e o mundo, uma constante busca de inteligibilidade e de comunicabilidade”. Assim, no período infantil, o desenho não é apenas um exercício agradável, mas também o meio a partir do qual a criança desenvolve relações e concretiza pensamentos vagos que podem ser significativos para ela, tornando o ato de desenhar numa experiência de aprendizagem contínua.

“O que a criança pinta ou desenha não aparece por geração espontânea. A origem das suas imagens é externa e proveniente do desejo que a criança tem de explorar e apropriar-se do mundo em que toca e observa desde a mais tenra idade” (Stern, s.d., p. 29).

Assim, para perceber se esta está ciente do que a rodeia, teremos que observar os seus desenhos, pois quanto mais detalhes incluir, mais consciente ela está do mundo que a cerca. Pillar (1996) (citado por Novaes e Neves, 2004, p. 109) na sua investigação afirma ainda que, se observarmos o desenho de uma criança, poderemos aprender sobre o seu modo de pensar e sobre as habilidades que esta possui. Nos seus estudos acerca deste tema, Sousa (2003) revela, ainda que “o desenho livre expressa a personalidade da criança, não havendo dois desenhos iguais pois que não há duas pessoas com a mesma personalidade” (p. 181), e como tal ao restringirmos a atividade criadora da criança com a utilização de desenhos para colorir, não seremos capazes de conhecer as suas diferenças enquanto indivíduos e estaremos a inibir a sua espontaneidade expressiva.

O desenho apresenta características próprias, e desse modo, “o desenho é uma atividade independente da pintura, constituindo a forma mais natural e elementar da expressão plástica da criança” (Sousa, A., 2003, p. 195).

Como Sousa (2003) refere, “não é o desenho que se desenvolve, nem a sua perfeição que evolui, mas a criança” (p. 198), o que nos permite constatar que cada fase de desenvolvimento da criança irá corresponder a um aspeto particular do seu mundo plás-

tico, pois, também, o desenho infantil é composto por diferentes fases. Acerca deste tema e analisando novamente os estudos de Lowenfeld e Brittain (1970), compreendemos que nesta faixa etária, existem diferenças individuais entre as crianças e, no que diz respeito ao desenho, essas diferenças são bastante visíveis. Assim, é imperativo o educador respeitar o ritmo de cada criança e entender a forma como a sua obra evolui.

Desenhar figuras humanas dá oportunidade à criança de estruturar as suas ideias acerca das mesmas e como tal é comum que, por volta dos cinco anos, ao tentar representar a figura humana nos seus esboços, o faça desenhando um círculo indicando que é a cabeça e duas linhas verticais representando as pernas. Lowenfeld e Brittain, afirmam que “a importância das pessoas nos desenhos infantis é muito evidente, durante toda a infância” (idem, p. 149). Com a evolução do grafismo, a criança ao desenhar a figura humana, vai adicionando novos detalhes, como cabelos, mãos e pés.

É também nesta fase que o desenvolvimento da sua noção de corpo dirige a execução dos seus bonecos. Tomamos como exemplo o que Luquet (1974) (citado por Sousa, 2003, p. 201) denomina de “transparências”, ou seja, processo em que a criança sabe que sob as calças estão umas pernas e que por cima das mesmas se vestem as calças; logo desenha primeiro as pernas e veste-lhes as calças depois. Aguiar (2004) na sua análise atesta ainda que o recurso à transparência pode ser utilizado pelo infante nos seus desenhos em diversas situações, em que este representa em simultâneo o objeto e o seu conteúdo, por exemplo, ao desenhar uma casa desenha também o que está a acontecer dentro da mesma, “ou seja, a criança ‘carrega’ seu desenho com tudo aquilo que conhece do objeto que está simbolizando graficamente” (p. 41).

O mesmo autor refere ainda a opinião de Mèredieu (1995) acerca deste tema, que defende que, “a criança vive os objetos em simbiose uns com os outros; afetivamente, ela não os separa: a casa é percebida (...) indissociável dos personagens e objetos que ela contém” (idem, p. 40). Este processo que descrevemos insere-se no chamado “realismo intelectual”, etapa em que a criança está interessada em representar do objeto não só o que vê, mas tudo o que nele existe.

Nesta faixa etária podemos também destacar outra característica do desenho infantil como por exemplo, a distribuição das imagens que rabisca no papel obedecerem a uma certa lógica, ocupando, o céu, na maioria das vezes, a parte superior da folha. Como Stern (1974) defende, podemos depressa compreender a forma como a criança utiliza o seu vocabulário de expressão infantil, reconhecendo certos temas que são recorrentes

tes nas suas criações, aparecendo como símbolos desse vocabulário, como por exemplo “a casa, o barco, o Sol, a árvore, a flor” (p. 17), entre outros.

1.2.3 A criança e a motricidade fina no contexto artístico

É imperativo que os profissionais de educação estejam cientes dos diversos aspetos do desenvolvimento da criança, dos quais destacamos a motricidade fina. Acerca deste tema as OCEPE (1997) defendem que:

“Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global mas também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (p. 58).

Chamamos, também, à atenção para diversos estudos de Serrano e Luque (2015), que argumentam que, nos primeiros anos de vida da criança, é importante que esta tenha oportunidade de se envolver em variadas experiências de movimento e de se relacionar com o meio que a rodeia, uma vez que é neste período que a criança se encontra mais receptiva a estímulos exteriores e que existe um acentuado desenvolvimento motor, físico, mental e social.

Por norma, é dada mais atenção ao desenvolvimento motor global da criança em detrimento do desenvolvimento motor fino, embora os dois conceitos estejam interligados e em interação contínua ao longo do processo de maturação da criança. Papalia (2001) distingue estes conceitos afirmando que as competências motoras grossas são “competências que envolvem os músculos maiores” e que as competências motoras finas são “competências que envolvem os pequenos músculos e a coordenação olho-mão” (Papalia, 2001, p. 287).

Com mais detalhe constatámos também que, “as competências motoras finas envolvem principalmente os membros superiores, em especial as mãos, e estão na base da nossa capacidade para manusear objetos, ferramentas e utensílios.” (Serrano, P. e Luque, C., 2015, p. 7). Também as OCEPE (2007) afirmam que a Expressão Plástica envolve um controlo da motricidade fina recorrendo a materiais e instrumentos específicos e códigos próprios. Assim sendo, ao analisarmos os estudos realizados por Sousa (2003) podemos afirmar que “quando a criança efetua traçados sobre uma superfície, está a efectuar movimentos do braço, da mão e dos dedos que são exercícios de adestramento

que contribuem de um modo muito significativo para o desenvolvimento das suas capacidades de coordenação visuo-neuromotora” (p. 196).

Sousa (2003) enfatiza ainda a importância de trocar frequentemente de materiais ou introduzir novos, pois esse processo ajudará à descoberta e exploração de novas formas de expressão e criação, que, por conseguinte, auxiliam o desenvolvimento motor fino do infante.

Referindo novamente Serrano e Luque (2015), citados no início deste capítulo, estes defendem ainda que, no que diz respeito ao desenvolvimento da motricidade fina de uma criança na faixa etária dos 5 anos, durante a realização de atividades de expressão plástica esta já deverá ser capaz de pintar dentro dos contornos de uma imagem bem como copiar cruces, linhas diagonais e quadrados. Na manipulação da tesoura, esta já deverá ser capaz de executar cortes mais pequenos e precisos, segurando na mesma corretamente, ou seja, posicionando-a perpendicularmente ao chão e com o polegar na posição superior.

A este propósito, Stern (1978), afirma que a criança necessita de aprender a controlar os seus gestos e a executar cada manobra com o máximo cuidado, desde o seu primeiro contato com os utensílios que utiliza. Podemos também destacar a opinião de Oliveira (2007) que defende que “baseada na experimentação e exploração de materiais, na manipulação de instrumentos de trabalho e na concretização de técnicas diversificadas, a criança desenvolve um conjunto de destrezas manuais capazes de a orientar no processo artístico” (p. 68).

1.3 O PAPEL DA ESCOLA E DO ADULTO NO CONTEXTO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA

Hoje em dia sabemos que a presença do adulto no processo de aprendizagem da criança é essencial, e como tal pretendemos confirmar a importância e impacto da escola e do adulto no contexto da Expressão Plástica.

Acerca deste tema, Sousa (2003), defende que a escola deve proporcionar atividades artísticas como disciplinas integradas na sua organização curricular, proporcionando atividades criativas às crianças, seja em grupo ou individualmente. Assim, “a arte deve ser valorizada nas escolas como uma forma de usar sentimentos, a sensibilidade e a

compreensão de aspetos vitais que muitas vezes requerem expressão por meios que não são racionais e nem lineares” (Spodek, 2010, p. 352).

Também as OCEPE (2007) defendem que cabe à escola e ao educador fornecer às crianças um espaço organizado, com diversidade e qualidade de materiais e instrumentos de expressão plástica, para que a criança possa realizar o que deseja. Assim, é imperativo que os alunos tenham acesso a várias cores para realizarem diferentes combinações, bem como a materiais de diferentes texturas, permitindo-lhes, desse modo, desenvolver a sua imaginação através de uma panóplia de possibilidades de expressão.

Evidenciamos o facto de os educadores serem responsáveis pelos materiais que colocam à disposição das crianças, pois estes podem contribuir de um modo específico para a expressividade e criatividade das mesmas. O adulto, antes de propor aos participantes da atividade que iniciem o seu trabalho, deve sempre refletir acerca dos materiais adequados para a execução do mesmo, uma vez que, *a posteriori*, essas escolhas podem influenciar de sobremaneira o processo criativo dos alunos. O educador deve também incentivá-los a tomar responsabilidade pelo cuidado dos materiais. Como afirma Lowenfeld (1980) (citado por Sousa, 2003, p. 185):

“O professor pode estar tão atarefado em distribuir os materiais e em limpar os objectos utilizados, que dispõe de pouco tempo para se dedicar a estimular a criança na profundidade da sua expressão. Ao fazer com que ela assuma alguma responsabilidade nos cuidados dos materiais, o professor liberta-se de funções como a simples distribuição do papel, a limpeza dos pincéis, etc., proporcionando simultaneamente a oportunidade à criança de desenvolver uma actividade expressiva total.”

Realçamos igualmente que, “a Expressão Plástica não pode ser descabida de fundamento” (Oliveira, 2007, p. 69). É, pois, fundamental que o educador saiba eger um conjunto de atividades direcionadas, compostas por conteúdos e objetivos, utilizando metodologias diversificadas para desenvolver nas crianças um conjunto de competências específicas.

No mesmo documento, o autor refere ainda que é importante que os educadores planifiquem as suas ações de forma a fornecerem, de forma sistematizada, integrada e aberta, os conhecimentos fundamentais que estão na base de uma formação inicial nesta área, proporcionando às crianças a participação ativa no processo criativo e sensibilizando-as para a arte. Lowenfeld e Brittain (1970), adiantam que é “necessário que o professor transmita sugestões diversas, aponte alternativas, dê estímulo e faça a criança sentir que seu produto final é digno de apreço” (p. 130).

Chamamos ainda à atenção para o facto de que “o educador deve abster-se de pensar em tudo o que o estudo teórico lhe ensinou e ir ao encontro da criança com a sua sensibilidade e não com a sua ciência” (Stern, 1974, p. 16). Também Sousa (2003), defende que por vezes a tendência do adulto para “ensinar” a criança se torna educacionalmente negativa, uma vez que o adulto tenta muitas vezes mostrar como deveria fazer despertando nela uma vontade de agradar, procurando corresponder às expectativas que lhe foram impostas, causando-lhe por vezes uma sensação de frustração.

Stern (s.d.), ainda defende que, se o adulto intervém na criação da criança, sem dúvida que irá alterá-la, quer atuando sobre a sua intenção ou sobre a maneira como executa o seu trabalho. No entanto, a sua produção não é absolutamente espontânea, uma vez que há sempre um mínimo de influência. Assim sendo, o educador deve compreender como deve agir de forma a proteger a integralidade infantil e saber a partir de que momento está a invadi-la. Noutra obra, *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças* o mesmo autor destaca ainda que:

“Ele tem um sincero respeito pela criação da criança. Não a deprecia nunca, se a aprecia será sempre convictamente. Ele deve saber isto: o que a criança cria é verdadeiro. Não tem que corrigir. A sua conceção própria pode ser diferente da criança, mas ela não é mais válida nem mais justa e a criança não tem de se submeter a ela” (Stern, 1974, p. 23).

Para este autor “é difícil dizer onde acaba o encorajamento e começa a influência” (Stern, 1978, p. 101), ainda assim, a criança necessita de sentir a presença e o apoio por parte do educador. Para sublinhar a importância deste tema, Lowenfeld (1970) (citado por Sousa, 2003, pp. 182 e 183) apresenta-nos uma compilação de atitudes que os educadores devem ou não adotar, no que diz respeito à atividade de expressão plástica dos mais pequenos. O adulto deverá, entre outras, seguir as seguintes atitudes: compreender que a criança adquire experiências que favorecem o seu desenvolvimento enquanto trabalha; estimular as suas relações com o ambiente; compreender que as perceções da arte infantil são diferentes das do adulto; disponibilizar-lhe um local apropriado para trabalhar, permitir que esta desenvolva a sua própria técnica através da experimentação e gerar um clima de tolerância para que se possa expressar espontaneamente. Por outro lado, o educador não deverá “corrigir” o trabalho do aluno, impondo a sua vontade; esperar que as manifestações das crianças sejam agradáveis do ponto de vista do adulto, dar preferência ao trabalho de um em detrimento de outro e limitar a atividade infantil, descurando as condições do espaço de trabalho.

Concluimos que a Expressão Plástica é um meio de representação e comunicação que permite documentar e transmitir o trabalho desenvolvido, permitindo ao educador compreender o desenvolvimento global e a evolução do grupo com quem trabalha. Quando o adulto está ciente das etapas de desenvolvimento da criança e das necessidades individuais de cada uma delas, pode adequar, mais facilmente, a sua prática de forma a favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas.

CAPÍTULO 2 - PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

2.1 PROBLEMÁTICA

Aquando das observações em sala de aula acerca do contexto educativo, constatamos que os trabalhos que a educadora pedia às crianças para executar, eram sempre desenhos para colorir ou desenhos orientados por temas escolhidos pela educadora, muitos deles realizados como celebração de datas festivas.

Infelizmente, constatamos que os adultos presentes na sala influenciavam, significativamente, as criações dos alunos, colocando restrições à realização das mesmas, no que diz respeito aos materiais que deviam utilizar.

Avaliando esta realidade diária no nosso local de estágio, consideramos importante que a criança tenha a oportunidade de experimentar e explorar diversos materiais, podendo utilizar a arte plástica, de forma mais livre, como meio de expressão.

Observamos que alguns alunos durante a realização dos projetos procuravam muitas vezes o adulto para questionar acerca do trabalho que estavam a desenvolver, esperando a validação de que o estavam a executar corretamente.

Por outro lado, alguns participantes demonstraram desinteresse no decorrer das atividades, realizando os trabalhos propostos pela educadora com pouca atenção, em especial, nas atividades menos interessantes, como por exemplo os desenhos para colorir.

As técnicas de expressão plástica utilizadas envolviam sempre o uso de lápis de cor ou canetas de feltro. Verificamos que, lamentavelmente, diversas técnicas e exercícios que poderiam prover o desenvolvimento motor fino e/ou grosso não eram executadas em sala de aula, como por exemplo, a modelagem, estampagem, *frottage*, entre outros. Nesse sentido, um dos nossos objetivos seria realizar com o grupo de crianças atividades de exploração de materiais diferentes, dando-lhes a possibilidade de fazerem construções tridimensionais, uma vez que, segundo as OCEPE (1997), à expressão plástica a duas dimensões acrescentam-se as possibilidades tridimensionais, como a modelagem, entre outras.

2.2. PARADIGMA

Uma vez definida a problemática que seria objeto de estudo, revelou-se necessário ponderarmos acerca do tipo de investigação que iríamos realizar. Segundo LeCompte e Preissle (1993) (citados por Aires, 2011), “esta fase inicia-se com uma abordagem clara do âmbito da realidade a pesquisar, os objetivos do estudo, (...) e as estratégias mais adequadas para obter a informação necessária” (p. 20).

Tivemos, por isso, em consideração as características de uma investigação qualitativa e quantitativa. Bogdan e Biken (1994) defendem que a investigação quantitativa pretende provar uma relação entre variáveis, recorrendo a dados quantificáveis de natureza numérica e que, por outro lado, uma investigação qualitativa, recorre a dados de carácter descritivo que são recolhidos pelo investigador através da observação do contexto em estudo. Optámos, neste caso, por levar a cabo uma investigação de natureza qualitativa, pois considerámos ser a opção mais adequada ao estudo que iríamos realizar.

Ainda segundo os mesmos autores, podem-se destacar cinco características relacionadas com uma investigação de natureza qualitativa: (1) o investigador é o principal agente na recolha de dados, retirando os mesmos do ambiente natural, com o qual tem contacto direto; (2) as informações recolhidas pelo investigador são essencialmente dados de carácter descritivo; (3) para o investigador que utiliza metodologias qualitativas, o processo em si, revela-se mais importante do que propriamente os resultados finais; (4) a análise dos dados é realizada de forma indutiva; e, por último, (5) o investigador interessa-se, principalmente, por compreender o significado que os participantes atribuem às suas vivências e experiências.

A investigação qualitativa insere-se no paradigma interpretativo, que se baseia na interpretação que o sujeito faz daquilo que o rodeia. Guba (1990) (citado por Aires, 2011) acerca deste tema considera que o paradigma interpretativo é “um conjunto de crenças que orientam a acção” (p. 18). Como tal, cabe ao investigador selecionar as metodologias que considera adequadas para recolher os dados necessários para chegar ao resultado final.

2.3. DESIGN DO ESTUDO

John Elliot (1991) afirma que a investigação-ação pode ser definida como o estudo de uma determinada situação social, com o objetivo de tornar melhor a qualidade da ação que nela decorre. O essencial da investigação-ação é a reflexão que o professor faz sobre a sua prática, contribuindo para a resolução de problemas e para a modificação da planificação da mesma. Acerca deste tema, Coutinho (2005) (citado por Coutinho et al., 2009) defende ainda que uma das características da investigação-ação é o facto desta ser prática e interventiva, não se limitando ao campo teórico, intervindo na realidade a ser estudada, onde toda e qualquer ação tem de ser deliberada e ligada à mudança.

Assim, esta investigação assenta na observação da ação, intervenção ativa do investigador na mesma e reflexão sobre os resultados obtidos na amostra, que iremos apresentar adiante.

2.4. PARTICIPANTES

Este estudo foi realizado num colégio particular, na cidade de Lisboa. O grupo de participantes era constituído por vinte e cinco crianças de uma turma de pré-escolar, sendo um grupo heterogéneo constituído por 8 rapazes e 17 raparigas, com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos.

Este local permitiu-nos implementar e desenvolver com o grupo as diferentes atividades propostas e observar as interações entre os participantes, assim como entre os alunos e os adultos.

Uma vez que a estagiária acompanhou o grupo durante o ano letivo, este já estava familiarizado com a sua presença. Considerámos, por isso, que a sua intervenção nas rotinas diárias das crianças não era intrusiva e não influenciava os comportamentos das mesmas no desenvolvimento das atividades propostas.

No que diz respeito às condições de trabalho da sala onde realizámos o estudo, esta dispunha de materiais destinados a atividades de Expressão Plástica, tais como pincéis, tintas, canetas de feltro, lápis de cera, lápis de cor, plasticina, cartolinas, folhas de papel em formato A4 e A3, cola e tesouras. No entanto, não existia um espaço destinado ao desenvolvimento de atividades neste domínio, sendo que as crianças trabalhavam nas mesas existentes na sala, obrigando-as a dividir o espaço de trabalho com atividades de outros domínios, condicionando a sua liberdade durante a execução das mesmas.

2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O investigador tem ao seu dispor um conjunto alargado de métodos de recolha de dados que por norma são utilizados para uma abordagem qualitativa. De acordo com Aires (2011), o investigador não pode desvalorizar a seleção das técnicas a utilizar durante o seu processo de pesquisa pois desta depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo. Com efeito, no decorrer da prática educativa utilizámos vários instrumentos e técnicas de recolha de dados. Os métodos priorizados foram as observações, juntamente com a análise dos relatórios diários, os trabalhos realizados pelas crianças e as fotografias.

Segundo Colás (1992) (citado por Aires, 2011, p. 24), na metodologia qualitativa, as técnicas de recolha de informação dividem-se em dois blocos: diretas ou indiretas. No caso desta investigação, as técnicas diretas utilizadas foram as observações realizadas, sendo que as técnicas indiretas foram as análises dos trabalhos produzidos pelas crianças.

Iremos, seguidamente, caracterizar as técnicas acima referidas:

a) Observação

Ao basear-se na recolha de informação, através do contacto direto com um contexto, “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (Estrela, A., 1994, p. 57).

É através da observação que nos é possível compreender a prática pedagógica, conhecer o grupo e as suas necessidades educativas e, de um modo mais individualizado, as crianças que constituem esse grupo. É um instrumento metodológico que deve ser sempre o ponto de partida de uma intervenção pedagógica devendo estar permanentemente presente no decorrer da mesma. Acerca deste tema, Máximo-Esteves (2008) afirma que “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87).

Na sua maioria, a investigadora participava como membro ativo em todas as observações realizadas. Como Estrela (1994) refere, “Fala-se de *observação participante* quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 31).

Numa abordagem de investigação qualitativa em estudos desta natureza, “os observadores qualitativos não estão limitados por categorias de medida ou de resposta, são livres de pesquisar conceitos e categorias que se afiguram significativas para os sujeitos” (Aires, L., 2011, p. 25), o que facilita ao investigador a recolha de informação, uma vez que a observação “não se realiza a partir de um projeto de pesquisa rígido; a sua maior virtualidade reside no seu carácter flexível e aberto” (idem, p. 25).

b) Relatórios Diários

Os relatórios diários apresentam-se como um modo de analisar e refletir acerca do trabalho que está a ser desenvolvido. Consequentemente, “os registos devem procurar reproduzir, com a maior exactidão possível, o que acontece.” (Máximo-Esteves, L., 2008, p. 89), permitindo aos leitores compreender a organização do espaço, a intencionalidade educativa e refletir sobre a intervenção educativa.

No mesmo documento, Máximo-Esteves, também defende que, para o investigador, o diário é um instrumento auxiliar imprescindível, pois permite-lhe registar notas provenientes da observação dos aspetos em estudo e do contexto de trabalho. Como tal, a utilização deste instrumento revelou ser da máxima importância neste estudo, na medida em que possibilitou fazer o registo dos acontecimentos de forma organizada, para que fosse possível a sua consulta posteriormente.

c) Trabalhos realizados pelas crianças

Para recolher informação que nos ajudasse a compreender os resultados das atividades implementadas, foi necessário observar e retirar dados dos trabalhos efetuados pelos participantes. Assim, este instrumento apresentou-se como um meio de aferir a aquisição de competências por parte dos alunos.

Esta documentação possibilitou, no decorrer do ano letivo, conhecer as transformações que ocorreram na criança, auxiliando o educador na adequação da sua prática em prol das necessidades e potencialidades do grupo.

d) Fotografia

A utilização do registo fotográfico está associada à investigação qualitativa, auxiliando a recolha de informação e possibilitando ao investigador a sua visualização sempre que necessário.

Para Dubois (1993) (citado por Calaça e Huber, 2009), “a foto é percebida como uma espécie de prova, ao mesmo tempo necessária e suficiente, que atesta indubitavelmente a existência daquilo que mostra” (p. 3). Como tal, selecionámos este instrumento de recolha de informação, uma vez que nos fornece dados descritivos que nos ajudam a analisar e compreender o trabalho realizado.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), o investigador utiliza a câmara fotográfica como complemento da observação participante, já que esta ajuda a lembrar e estudar detalhes que poderiam facilmente ter sido esquecidos se não tivessem sido captados em fotografia. Estes autores defendem ainda que as fotografias não são respostas, são antes ferramentas para chegar às mesmas.

2.6. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A investigação realizada teve como objetivo implementar na sala onde foi concluída a Prática Pedagógica, atividades que possibilitassem a exploração de diversas técnicas, instrumentos e materiais, na área da Expressão Plástica.

É através da exploração que a criança desenvolve a consciência de si mesma e do mundo que a rodeia, e como tal, na planificação das atividades, tentámos dar-lhes oportunidade de explorarem livremente os materiais nos diferentes contextos. Seguindo, assim, a ideia de Serrano e Luque (2015), de que, no desenvolvimento global da criança, o ambiente que as rodeia se apresenta como uma fonte de mudanças constantes que vai influenciar e enriquecer as oportunidades que lhes são dadas.

Outro dos objetivos que nos propusemos a cumprir foi o de integrar os alunos no processo de preparação e desenvolvimento das atividades propostas, uma vez que as OCEPE (1997) defendem que:

“O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (p. 26).

Criámos esta proposta de intervenção com a intenção de ir ao encontro da perspetiva de Berrocal et al. (2001) (citados por Oliveira 2007, p. 66), que propõem três blocos de atividades com o objetivo de desenvolver determinadas capacidades nas crianças que apresentamos de seguida: as *atividades manipulativas e de experimentação*, que lhes permitem explorar e manusear diferentes técnicas e instrumentos, a fim de exercitar o gesto e desenvolver a sua capacidade motora fina; a *atividade percetiva*, que tem como objetivo a criança observar e analisar obras e imagens e, por último, as *atividades de expressão e comunicação*, que lhes dão a oportunidade de criarem trabalhos plásticos e de comunicarem as suas ideias.

Como tal, a proposta de intervenção incluiu cinco atividades desenvolvidas com o grupo: (1) Folhas mágicas; (2) A magia dos carimbos; (3) Encontrando Van Gogh; (4) Encontrando o barco perdido; (5) Alquimia das tintas.

Na primeira atividade, “Folhas mágicas”, o objetivo era integrar os elementos do grupo na sua preparação e na exploração de uma técnica, que, até então, não tinha sido desenvolvida pelas crianças. Pretendíamos com esta atividade que fossem trabalhadas as suas competências motoras finas, através do manuseamento de lápis de cera e do desenvolvimento da capacidade de preensão do mesmo, uma vez que entre os 4 e 5 anos há um grande aumento na força de preensão palmar¹, pinça² e tripode³.

Esta atividade foi realizada em duas intervenções. Numa primeira fase, reunimos o grupo e dirigimo-nos para o espaço exterior para recolher folhas de árvores, que serviriam de instrumento para a exploração da técnica escolhida. Segundo as OCEPE (1997), “o espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas” (p. 39). Assim, para levar a cabo a atividade, dividimos o grupo em pares, que alternadamente, no canteiro recolhiam folhas de árvores caídas no chão, colocando-as em seguida num saco. Quando terminámos a recolha, dirigimo-nos para o espaço da sala onde colocámos as mesmas entre folhas de revistas para que secassem.

¹ A preensão palmar é realizada por todos os dedos.

² A pinça polpa-a-polpa é realizada entre as polpas digitais do polegar e indicador, utilizada para pegar objetos pequenos.

³ A pinça trípede (ou tridigital) é realizada entre as polpas digitais dos dedos polegar, indicador e médio.

No dia seguinte, demos início à exploração da técnica de *frottage* utilizando as folhas que tinham sido recolhidas. Nesta segunda fase, distribuímos por cada mesa um conjunto de folhas de árvores, bem como uma folha de papel A4 branca e lápis de cera. Foi exemplificado pela estagiária como se utilizavam os materiais para desenvolver a técnica de *frottage* e, posteriormente, cada criança realizou a atividade individualmente.

Na segunda atividade “A magia dos carimbos”, o intuito era os alunos manusearem diferentes materiais, que segundo as OCEPE (1997) “a utilização de materiais de diferentes texturas (...) são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (p. 63). Colocámos então à disposição dos participantes, materiais, tais como: batatas cortadas e bolas de algodão. Estes poderiam ser utilizados como carimbos para criar uma imagem alusiva à época festiva da Páscoa. Para isso, distribuímos folhas de papel brancas com o contorno de um ovo e pedimos aos participantes que preenchessem essa folha utilizando os diferentes carimbos, tintas e pincéis à sua disposição.

As três últimas atividades encontravam-se interligadas e tinham como fio condutor o quadro de Van Gogh, “*Barcos de pesca na praia de Saintes-Maries-de-la-Mer*”.(v. p. 31).

Na atividade, “Encontrando Van Gogh”, a finalidade era cada criança dar a sua opinião acerca de uma obra de um pintor de renome, desenvolvendo o seu espírito crítico e a capacidade de expressar as suas ideias e ouvir as opiniões dos seus colegas, através de um debate. Podemos constatar que “a expressão plástica desenvolve a capacidade de compreensão, expressão e criação formando pessoas capazes de apreciar e analisar obras e imagens, assim como, produzir através de instrumentos e materiais trabalhos artísticos.” Oliveira (s.d.) (citado por Bárrios, A. e Ribeiro, J., 2003, p. 40). Para que tal fosse possível, colocámos a imagem do quadro de Van Gogh no quadro interativo presente na sala e pedimos às crianças que se sentassem de frente para o mesmo. Questionámo-las para que dissessem o que viam no quadro e a sua impressão sobre esta pintura.

Na atividade, “Encontrando o barco perdido”, tínhamos como objetivo que as crianças explorassem a técnica de modelagem com plasticina, uma vez que durante as observações realizadas, constatámos que se tratava de uma técnica que não tinham praticado em sala de aula. Esta técnica auxilia o desenvolvimento do sistema tátil e a capaci-

dade de manipulação de objetos, contribuindo para a aquisição de competências de motricidade fina, indispensáveis à realização de tarefas do dia-a-dia, como por exemplo, comer com talheres. Para a realização da atividade, cada aluno teria acesso a uma caixa com plasticina de diversas cores e teria que criar um barco utilizando esse material.

Na última atividade, “Alquimia das tintas”, o propósito era cada criança criar o seu quadro tendo como referência o quadro de Van Gogh que tinham analisado anteriormente. Cada participante tinha uma folha A3 para utilizar na criação do seu quadro, bem como pincéis de diferentes espessuras e aguarelas recicláveis de diversas cores. Gostaríamos de chamar a atenção para o facto de estas tintas terem sido feitas pelos alunos do grupo ao longo do ano letivo. Como as intervenções propostas tinham em consideração a participação dos alunos na preparação das mesmas, as crianças utilizavam canetas de feltro gastas e retiravam-lhes o feltro, cortando-o em pedaços para um recipiente com água, a fim de criar aguarelas recicláveis a partir da tinta das mesmas.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS

Uma vez que o principal objetivo deste projeto foi realizar em sala de aula diversas iniciativas de Expressão Plástica que permitissem às crianças a exploração de novas técnicas e manuseamento de novos materiais e instrumentos, procurámos implementar projetos que incluíssem as crianças na preparação das ações, conferindo um significado pessoal às mesmas. Tentámos que os temas dos projetos fossem ao encontro dos temas abordados pela educadora ao longo do ano e das motivações do grupo de alunos.

Aquando das observações realizadas no início do projeto de investigação, identificámos algumas problemáticas que tentámos explorar nas atividades propostas, de forma a recolher dados para retirarmos conclusões. Lamentavelmente, concluímos que o ensino artístico é pouco desenvolvido e as ações de Expressão Plástica que os alunos realizam são maioritariamente desenhos para colorir, como já tivemos a oportunidade de referir anteriormente.

3.1. ATIVIDADE - Folhas mágicas

Esta atividade teve como objetivo incluir o grupo de crianças no processo de recolha de materiais e preparação dos mesmos. Sugerimos à educadora, deslocarmo-nos ao espaço exterior para recolher folhas de árvores caídas no chão, dando oportunidade aos alunos de participarem em ações realizadas fora do espaço interior. Assim, exploraram este espaço, que por norma utilizam apenas como espaço de recreio, beneficiando assim das suas características e possibilidades educativas. As OCEPE (1997) atestam que “o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (pp. 38-39).

Numa fase seguinte, explicámos ao grupo que iríamos recolher folhas para realizar uma atividade de exploração associada a uma técnica nova. O grupo mostrou-se entusiasmado com esta iniciativa.

Para a sua concretização, duas crianças de cada vez, dirigiram-se ao canteiro para recolher as folhas, caídas de árvores, tendo oportunidade de escolher livremente as que queriam trazer para a sala.



Figura 1 Recolha de folhas de árvores no exterior do jardim-de-infância

Para dar seguimento à atividade, na sala de aula os alunos colocaram as folhas que tinham recolhido dentro de revistas para que as mesmas secassem, facilitando a sua manipulação, *a posteriori*.



Figura 2 Folhas de árvores recolhidas e revista utilizada

Para a exploração da técnica de *frottage*, colocámos, no dia seguinte, em cada mesa, as folhas de árvores anteriormente recolhidas e secas, uma folha de papel branco para cada criança e lápis de cera de cores variadas. A estagiária exemplificou como faríamos aparecer folhas mágicas numa folha de papel branco, para que as crianças tivessem oportunidade de colocar questões em caso de dúvida.

No decorrer desta atividade queríamos que as crianças tivessem liberdade nas suas escolhas, e como tal “cada criança escolheu autonomamente as cores dos lápis de cera que queria utilizar” (Anexo 1, p.50).

Alguns participantes conseguiram fazer aparecer na folha de papel branco o decalque da folha de árvore que colocaram debaixo da mesma, demonstrando facilidade em compreender o posicionamento da folha que se encontrava por baixo e em que sentido teriam que movimentar o lápis de cera para que esta se tornasse visível.

Contudo, a maioria dos alunos necessitou da ajuda de um adulto para executar o trabalho, uma vez que demonstraram dificuldade em manipular e friccionar o lápis de cera corretamente para que aparecesse a textura da folha de árvore. Esforçámo-nos por ajudar individualmente as crianças, exemplificando várias vezes como se fazia. Depois de tentarem executar a técnica diversas vezes, quase todos os alunos foram capazes de realizá-la corretamente.



Figura 3 e 4 Técnica de *frottage*

3.2. ATIVIDADE – A magia dos carimbos

Uma vez que nos encontrávamos a celebrar a época da Páscoa, decidimos dar oportunidade aos participantes de explorarem diferentes instrumentos de pintura para a criação de um Ovo de Páscoa em suporte de papel. Distribuímos pelas crianças uma folha de papel A4 com o contorno de um ovo em cor preta. Colocámos em cima da mesa diferentes instrumentos que poderiam utilizar para decorar o mesmo, como por exemplo, pincéis de diferentes espessuras, bolas de algodão seguras por molas da roupa e batatas cortadas em duas partes com cortes de diferentes formas. Foi pedido aos alunos que escolhessem e utilizassem os instrumentos livremente.



Figura 5 Realização da atividade “A magia dos carimbos”

No início da atividade, observámos que as crianças revelaram alguma dificuldade em compreender de que forma se utilizavam os carimbos de batatas, uma vez que pintavam o interior dos recortes e quando colocavam o carimbo na folha, a forma da batata não era visível. Como se tratava de um material que nunca tinham utilizado, a estagiária demonstrou que utilizando tintas e pintando a base da batata, após carimbarem a folha iria aparecer a forma da mesma com os cortes como espaço negativo na folha.

Foi visível o entusiasmo das crianças ao utilizarem o algodão e as batatas como instrumento de pintura, sendo que algumas delas experimentaram utilizar a ponta dos dedos para completar a sua criação, técnica que já tinham trabalhado com a educadora anteriormente em sala. Evidenciamos com estes resultados a importância da aquisição de novas técnicas, uma vez que impulsionam a criatividade da criança (v. Anexo 3, p.60).



Figura 6,7 e 8 Desenhos com utilização de carimbos

3.3. ATIVIDADE – Encontrando Van Gogh

Com esta atividade pretendíamos que as crianças tivessem contacto com uma obra do pintor holandês Vincent van Gogh, dando-lhes a oportunidade de expressarem o seu parecer acerca da mesma, desenvolvendo o seu espírito crítico.

Foi pedido aos participantes que se sentassem de frente para o quadro interativo onde colocámos a imagem da obra *“Barcos de pesca na praia de Saintes-Maries-de-la-Mer”*. A estagiária pediu que olhassem para a imagem e partilhassem com o grupo o que viam, descrevendo elementos, dando a sua opinião acerca da obra e explicando aos colegas as suas escolhas.

Logo de imediato, as crianças começaram a descrever os pormenores que encontravam na obra, demonstrando entusiasmo em partilhar informação com os seus pares. Mencionamos alguns exemplos de observações realizadas pelas crianças acerca da imagem: “Estou a ver ali ao fundo uns barcos muito pequeninos.”; “Este barco não tem velas.”; “Estou a ver gaivotas no céu.”; “Na areia estão umas coisas brancas, devem ser conchas ou pedras.” e “O barco não tem pessoas lá dentro” (Anexo 2, p. 56). No entanto, alguns colegas não partilhavam da mesma opinião e tentavam explicar que viam algo diferente, iniciando-se uma conversa animada em grande grupo.

Revelou-se ser uma atividade em que os alunos estiveram interessados em transmitir as suas ideias aos colegas e serviu de inspiração aos participantes para as atividades que iriam realizar a seguir.



Figura 9 Imagem do quadro *“Barcos de pesca na praia de Saintes-Maries-de-la-Mer”*, Vincent van Gogh, 1888, Museu Vincent van Gogh, Amsterdão, Holanda

3.4. ATIVIDADE – Encontrando o barco perdido

Esta atividade tinha como objetivo principal, o desenvolvimento da motricidade fina através da exploração e manipulação de plasticina para conceberem um barco em três dimensões utilizando a técnica de modelagem.

No nosso registo escrito do Relatório Diário, podemos ter acesso a considerações sobre a concretização desta atividade, que apresentamos de seguida:

“Noutra mesa, as crianças teriam que criar um barco através da manipulação de plasticina de diferentes cores. Observei que a maioria utilizou a superfície da mesa para criar o seu barco, mas alguns modelaram-no sem a ajuda da mesa. As criações apresentaram-se bastante diferentes de criança para criança, revelando a criatividade de cada uma.” (Anexo 2, p. 56).



Figura 10 e 11 Barcos realizados com recurso à modelagem de plasticina

Através destas observações, podemos concluir que o processo de modelagem não é o mesmo para todas as crianças, sendo que cada uma manipula o material de diferente maneira para criar o seu objeto (v. Anexo 3, p. 61). O grau de envolvimento e empenho dos participantes nesta atividade revelou-se superior ao do das atividades em que as crianças não podiam criar livremente e utilizar a sua criatividade.

Realçando a importância do desenvolvimento da criatividade nesta faixa etária, apresentamos a opinião de Vygostsky (2012), que afirma que “se a atividade do homem se reduzisse apenas à reprodução do passado, então seria uma criatura orientada somente para o passado e incapaz de se adaptar ao futuro. É precisamente a atividade criadora do homem que desperta a sua essência que está orientada para o futuro, tornando-o criativo e modificando o seu presente” (p. 24).

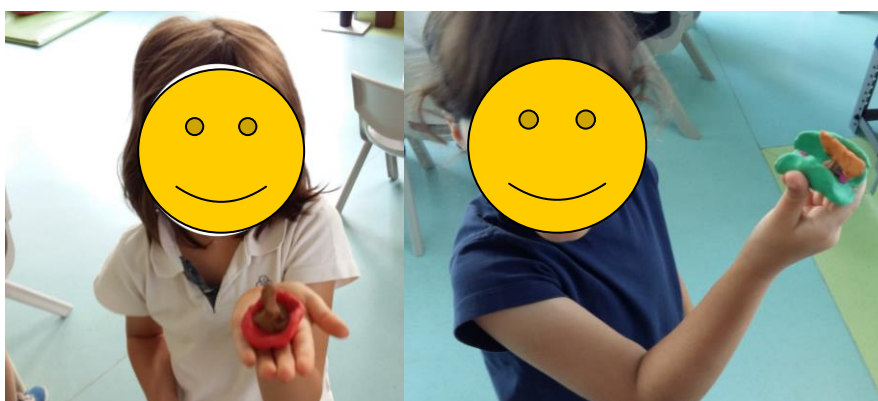


Figura 12 e 13 Barcos modelados por M e T

3.5. ATIVIDADE – Alquimia das cores

Achámos que seria significativo que os participantes estivessem envolvidos na preparação desta atividade. Para isso, as crianças ao longo do ano, com o auxílio dos adultos presentes na sala, reutilizaram as canetas de feltro que já não eram utilizadas para criar aguarelas recicláveis. Este processo consistiu em retirar o feltro do interior das canetas e cortá-los em pedaços com o auxílio de uma tesoura. Durante a realização desta atividade algumas crianças demonstraram maior dificuldade em manusear a tesoura para efetuar os recortes, uma vez que a superfície de corte era distinta das que habitualmente manipulavam. Depois de cortados os feltros, dividiram os mesmos por cores e colocaram-nos num recipiente com água que viria a ser utilizada como aguarela.



Figura 14 Recipientes com aguarelas recicláveis

Uma vez que o grupo de crianças havia já analisado e descrito a obra de Vincent Van Gogh, apresentada na atividade 3.3, pedimos aos participantes que, utilizando como referência a mesma, criassem o seu próprio quadro. Para que tal fosse possível, cada criança tinha à sua disposição uma folha de papel A3, pincéis de várias grossuras, lápis de carvão e aguarelas recicláveis de diversas cores. Como Stern (s.d.) defende, “Quando a criança pinta, o mundo encolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo. Não é mais uma superfície branca, mas sim um *écran* onde se desenrola uma aventura” (Stern, s.d., p. 59). Assim sendo, a escolha do formato do papel A3, teve como objetivo criar um maior terreno para a criança se exprimir, dando-lhe a liberdade de ir mais longe para produzir a sua obra e desenvolver a sua capacidade criadora. Na nossa opinião, a utilização destas folhas gerou maior motivação nos participantes para criarem o seu quadro, uma vez que este não é um material de uso corrente na sala de aula.

Uma das dificuldades encontradas na realização desta atividade, foi o espaço reduzido que existia para a realização da mesma, sendo que as crianças tinham que partilhar a superfície da mesa, como podemos constatar na figura seguinte:



Figura 15 Realização da atividade “Alquimia das cores”

Esta situação causou nas crianças algum desânimo, pois tinham que, em alguns casos, mover as suas folhas para que estas não estivessem em contacto com a folha do colega que estava sentado ao seu lado. Algumas crianças expressaram a sua frustração, pedindo várias vezes aos colegas para tirarem a folha de cima da sua (v. Anexo 2, p. 56).

Os trabalhos realizados pelos participantes revelaram atenção aos pormenores, utilização de toda a folha para a elaboração da sua obra, bem como a utilização diversificada da cor para compor a mesma. Observámos que “alguns alunos recorreram à utilização do lápis de carvão para desenhar elementos que queriam incluir na sua obra e *a posteriori* pintaram os mesmos utilizando as aguarelas de diferentes cores.” (Anexo 2, p. 56), como mostram as imagens que se seguem.

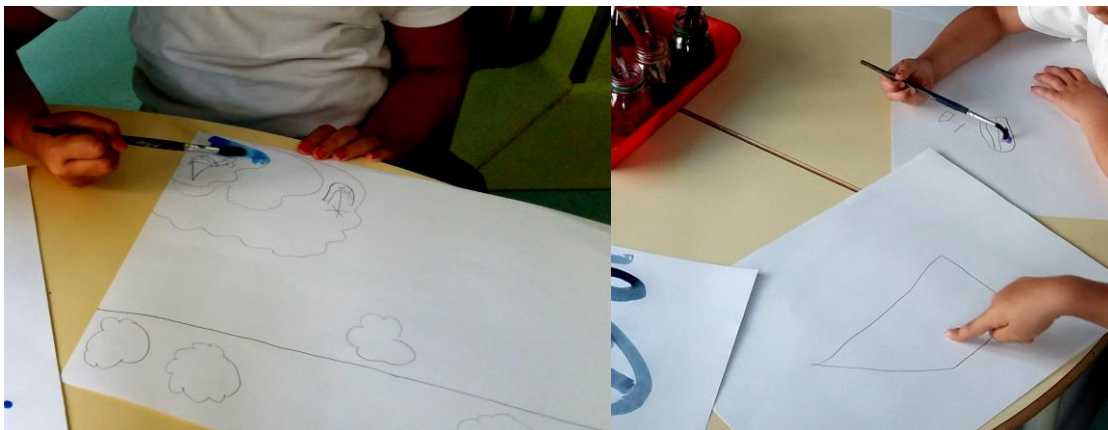


Figura 16 e 17 Exemplos da utilização de lápis de carvão na realização dos trabalhos

Apesar de cada aluno ter tido liberdade para criar a sua obra como desejasse, constatámos que a maioria se inspirou na pintura que tinha sido analisada em grande grupo, tentando recriá-la, o que se tornou perceptível através da utilização dos elementos representativos do mar e da areia na composição do trabalho, presentes nas imagens que se seguem.





Figura 18,19 e 20 Pinturas realizadas com recurso à técnica de aguarela

Podemos concluir que, apesar da falta de espaço, durante a execução desta atividade, as crianças demonstraram-se empenhadas em realizar as suas pinturas, assim como em utilizar as aguarelas que tinham executado com a ajuda dos adultos presentes na sala, refletindo-se nos seus trabalhos finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que tenha sido uma área descurada pelos intervenientes da ação educativa, a Expressão Plástica revelou, ao longo dos anos, ser uma área de conhecimento essencial para o desenvolvimento integral da criança. É, pois, é imperativo que a escola e os educadores coloquem à disposição da mesma as ferramentas necessárias para que esta consiga transmitir através das atividades artísticas, “o que não pode confiar à expressão verbal” (Stern, A., s.d., p. 8).

Entendemos que a criança quando recorre à Expressão Plástica está a desenvolver um conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo que a rodeia, dando-lhe a possibilidade de adquirir um conjunto de competências que poderão enriquecer a sua personalidade. Consideramos, também, que é uma área vital no desenvolvimento motor fino da criança, pois possibilita através da aprendizagem o aperfeiçoamento de competências que são essenciais para realizar tarefas do dia-a-dia, como por exemplo, abotoar botões, comer com talheres, entre outras. Assim sendo, revela-se crucial que desde a idade pré-escolar, as crianças tenham contacto com a Expressão Plástica e com a abundância de estímulos que esta lhes oferece para que o seu desenvolvimento seja completo.

Na nossa opinião, cabe ao educador criar na sala onde trabalha um ambiente propício à realização de atividades neste domínio, não apenas como complemento a outras áreas de conhecimento ou como ocupação dos tempos livres. Deve assim ser capaz de proporcionar às crianças um ambiente seguro onde estas explorem livremente materiais, manuseiem novos instrumentos e levem a cabo criações espontâneas que permitam transmitir aquilo que sentem. Quando consideramos o papel do educador nas criações dos alunos, é importante referir que este deve ser um potencializador de aprendizagens e não um inibidor das mesmas. Como Stern (1974) defende, o educador não deve influenciar a atividade criadora da criança, mas deve apresentar-se como uma figura presente durante esse processo. É então da sua responsabilidade, que a criança esteja envolvida num ambiente de aceitação e confiança, desinibindo-a para que se possa expressar livremente.

Consideramos que, com o trabalho que desenvolvemos, fomos capazes de dar oportunidade aos elementos do grupo de ter contacto com novas aprendizagens, podendo explorar novos materiais e instrumentos e utilizá-los livremente para criar o que desejavam. Consideramos também que os temas das atividades implementadas foram ao en-

contro dos interesses da educadora e que os momentos de aprendizagem criados, tiveram em conta as potencialidades dos participantes, bem como as suas necessidades.

Ao expormos novas técnicas que o grupo ainda não tinha utilizado demos às crianças a possibilidade de explorarem livremente novos materiais. Analisámos também, que, no decorrer do projeto de investigação, os participantes demonstraram maior motivação para a realização dos trabalhos, bem como maior concentração no decorrer dos mesmos.

Uma das dificuldades encontradas prendeu-se com o espaço destinado à realização das atividades, uma vez que este não era exclusivo a atividades no âmbito da Expressão Plástica, retirando espaço físico aos alunos e condicionando a sua forma de trabalho. Seria necessário que os educadores fossem capazes de criar espaços, dentro da sala de aula, destinados exclusivamente ao desenvolvimento de atividades nesta área, potencializando as aprendizagens das crianças e criando condições necessárias para a realização dos seus trabalhos. Para Stern (1978) este espaço “está destinado a uma actividade exclusiva” (p. 26), e como tal não deve ser um lugar onde a criança é interrompida e inibida de criar.

O levantamento teórico que realizámos acerca deste tema, permitiu-nos compreender, sob o ponto de vista dos autores, e dar resposta a questões provenientes das observações que estiveram na base da problemática escolhida. No entanto, não podemos deixar de realçar o papel que a prática desenrolou neste estudo, uma vez que nos foi possível realizar diversas atividades que fossem ao encontro das questões levantadas pela problemática, como por exemplo, que outros materiais poderiam utilizar para promover uma aprendizagem significativa nas crianças e alcançar o desenvolvimento das suas competências de motricidade fina.

Tendo em conta a proposta de intervenção deste estudo, gostaríamos de frisar que, o facto de termos incluído as crianças na preparação das atividades, demonstrou ser uma estratégia que confere significado às mesmas, uma vez que os participantes estão envolvidos na planificação das atividades e na criação dos instrumentos e materiais que irão utilizar nos seus trabalhos. Observámos que, na sua maioria, o grau de envolvimento e empenho dos elementos do grupo era mais elevado neste tipo de atividades, em detrimento de projetos preparados e orientados pela educadora.

Desejamos que, com a nossa intervenção em contexto de estágio, possamos abrir mais possibilidades para a realização de atividades neste âmbito e para que estas ações sejam mais frequentes em sala de aula.

Esperamos também, que este estudo chame, futuramente, à atenção dos intervenientes de ação educativa para as inúmeras possibilidades que existem aquando da planificação das aulas de Expressão Plástica e da importância que as mesmas revelam ao longo do desenvolvimento da criança nas diversas competências, como, por exemplo, a criação de um espaço em sala de aula, dedicado a atividades no âmbito da Expressão Plástica.

Em estudos futuros, poderíamos realizar um estudo com o objetivo de aferir as diferenças de desenvolvimento entre um grupo de crianças que tem contato com atividades de Expressão Plástica, em comparação com um grupo que não realize atividades nesta área. Para tal, teriam que existir dois grupos distintos de salas de pré-escolar, sendo que um seria o grupo de controlo e o outro seria o grupo experimental. No grupo de controlo, as crianças não teriam contato diário com atividades planificadas na área da expressão plástica, sendo que o outro grupo realizaria atividades nesta área. No final, poderíamos compreender se existiam diferenças no desenvolvimento motor fino das crianças e na evolução do seu desenho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, E. (2004). *Desenho Livre Infantil: Leituras Fenomenológicas*. Obtido em 15 de janeiro de 2016, de [https://books.google.pt/books?id=_EpK2udXZQ0C&pg=PA40&lpg=PA40&dq=transpar%C3%A2ncia+no+desenho+infantil&source=bl&ots=uw1nhT0nbI&sig=3e2Yu7fjT61d1itZjcMWwg2s_Vc&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiG8-](https://books.google.pt/books?id=_EpK2udXZQ0C&pg=PA40&lpg=PA40&dq=transpar%C3%A2ncia+no+desenho+infantil&source=bl&ots=uw1nhT0nbI&sig=3e2Yu7fjT61d1itZjcMWwg2s_Vc&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiG8-br4JDLAhWFThQKHRXLDaQQ6AEIQjAG#v=onepage&q=transpar%C3%A2ncia%20)

[br4JDLAhWFThQKHRXLDaQQ6AEIQjAG#v=onepage&q=transpar%C3%A2ncia%20](https://books.google.pt/books?id=_EpK2udXZQ0C&pg=PA40&lpg=PA40&dq=transpar%C3%A2ncia+no+desenho+infantil&source=bl&ots=uw1nhT0nbI&sig=3e2Yu7fjT61d1itZjcMWwg2s_Vc&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiG8-br4JDLAhWFThQKHRXLDaQQ6AEIQjAG#v=onepage&q=transpar%C3%A2ncia%20)

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bárrios, A. C., & Ribeiro, J. O. (2003). *Educare Apprendere N°1*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Brilhante, M. J. (2007). A Educação Artística em Portugal: algumas evidências. *Conferência Nacional sobre Educação Artística*. Porto.

Calaça, M., & Huber, E. (4 a 7 de setembro de 2009). *Fotografia - Instrumento de registro de alguns efeitos de inovações tecnológicas*. Obtido em 8 de janeiro de 2016, de <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1380-1.pdf>

Cardoso, M. d., Ferreira da Silva, M., & Bastos, P. A. (2002). *Educação pela Arte*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cavalcanti, J. (2006). *A criatividade no processo de humanização*. Obtido em 15 de outubro de 2015, de <http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/7/1/SeE11CriatividadeCavalcanti.pdf>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Obtido em 10

de novembro de 2015, de

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF

Dohme, V. D. (2004). *Atividades lúdicas na educação - o Caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Obtido em 20 de janeiro de 2016, de <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20VIII/Vania%20DAngelo%20Dohme.pdf>

Eça, T. (Julho de 2008). Imaginar. *Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual*, pp. 3-38.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

Lowenfeld, V., & Brittain, L. (1970). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre já.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Novaes, E., & Neves, L. H. (2004). *A criança e o desenho infantil - A sensibilidade do educador mediante uma produção artística infantil*. Obtido em 12 de dezembro de 2015, de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=forums&srcid=MTQwNDkwMjM4NDc1OTUwMDE1MjcBMDQ2ODQ5NjQ1MDExMDAzMTgxNTIBRHkwSEVDRG9sNjRKAuMgEBdjI>

Oliveira, M. (2007). *A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual*. Obtido em 9 de setembro de 2015, de http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/6/3/SeE12A_ExpressaoMonica.pdf

Papalia, D., Odls, S. (2001). *O mundo da criança*. McGraw Hill.

Peterson, R., & Felton-Collins, V. (2007). *Manual de Piaget para Professores e Pais. Criança na Idade da Descoberta - A Fase Pré-Escolar até ao 3º Ano*. Lisboa: Instituto Piaget.

Queiroz, J. P., & Bila, M. S. (9 de junho de 2014). Como motivar a exploração artística no pré-escolar. *Revista Matéria Prima*, pp. 112-122.

Read, H. (1958). *A educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Lisboa: Edições ASA.

Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

Serrano, P., & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina - Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Lisboa: Papa-Letras.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 3º volume - Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stern, A. (1974). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stern, A. (1978). *Iniciação à educação criadora*. Lisboa: Socicultur.

Stern, A. (s.d.). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.

Valente, L. (s.d.). *Sobre Educação pela Arte*. Obtido em 21 de janeiro de 2016, de <http://www.educarte.pt/sobre-educacao-pela-arte/>

Fontes:

Script, T. (Artista). (2008). *The Script*. [CD]. Reino Unido.

Figura 6 Imagem do quadro “*Barcos de pesca na praia de Saintes-Maries-de-la-Mer*”, Vincent van Gogh, 1888, Museu Vincent van Gogh, Amsterdão, Holanda: Gogh, V. v. (1888). Obtido em 5 de junho de 2015, de <http://www.vangoghmuseum.nl/nl/collectie/s0028V1962>

ANEXOS

ANEXO 1

RELATÓRIO SEMANAL – FOLHAS MÁGICAS

Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas
Mestrado de Qualificação Para a Docência em Educação Pré-Escolar
Prática de Ensino Supervisionada

Relatório Semanal

Data: 07 e 08 de Abril

1. Situações de aprendizagem	Previstas e realizadas	Previstas e não realizadas	Não previstas e realizadas	Notas
Conversa em grande grupo sobre as férias da Páscoa	X			(Dia 7)
Exploração da história “A árvore generosa” Shel Silverstien	X			(Dia 7)
Desenho sobre a história	X			(Dia 7)
Ida ao exterior recolher folhas de árvores	X			Atividade para o dia seguinte (Dia 7)
Desenho com técnica de <i>frottage</i> – Folhas mágicas	X			(Dia 8)
2. Metas, domínios e conteúdos/temáticas abordadas			3. Competências específicas trabalhadas	
<p>Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p><u>Domínio:</u> Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal</p>			<ul style="list-style-type: none"> - partilha informação através de frases coerentes; - descreve acontecimentos da história; - identifica personagens principais da história 	
<p style="text-align: center;">Área das Expressões</p> <p><u>Domínio:</u> Expressão. Plástica – Desenvolvimento da Criatividade</p> <p>Subdomínio: Experimentação e Criação</p>				
<p style="text-align: center;">Área do Conhecimento do Mundo</p> <p><u>Domínio:</u> Conhecimento do Ambiente Natural e Social</p>			<ul style="list-style-type: none"> - conhece as diferentes partes de uma árvore 	
5. Descritivo e análise crítica/reflexiva e possíveis reformulações.				

Para iniciar a conversa em grande grupo, pedi que formassem uma roda dando as mãos no espaço do tapete e que, quando a roda estivesse formada, se sentassem. Perguntei quem gostaria de contar algo que tivesse feito durante as férias da Páscoa e que colocassem o dedo no ar para falarem. A maioria das crianças do grupo mostrou-se entusiasmada por partilhar com os colegas o que tinham feito durante as férias, utilizando pormenores para descrever as atividades. Por outro lado, o grupo distraiu-se, por várias vezes, quando algumas crianças conversavam ao mesmo tempo que os colegas que estavam a partilhar informação com o grande grupo.

Para dar início à exploração da história “A árvore generosa” de Shel Silverstien, pedi que se sentassem de frente para o livro para que pudessem ver as imagens. Li-lhes a história utilizando um tom de voz expressivo e, no decorrer da mesma, fui questionando o grupo sobre o que achava que iria acontecer. No final, algumas crianças deram a sua opinião acerca da mesma e sobre a mensagem que esta transmitia. Para consolidar a atividade de leitura e exploração da história, pedi ao grupo que se sentassem nos seus respetivos lugares, e que desenhassem o que mais gostaram na história que tinham acabado de ouvir. A maioria desenhou a árvore e a sua personagem principal.

Uma vez que me encontrava a trabalhar com o grupo sobre o tema da natureza e as diferentes partes de uma árvore, pedi que formassem um comboio, em pares, à porta da sala, para nos dirigirmos ao espaço exterior para recolher folhas de árvores que estavam caídas no chão de um canteiro do colégio. Quando chegámos ao espaço exterior, pedi que se sentassem encostados à parede do recreio e chamei-os aos pares, um de cada vez, para virem recolher o número de folhas que quisessem e as colocassem no saco. Durante esta atividade, a maioria das crianças esperou pela sua vez de intervir e os pares que estavam a apanhar as folhas do canteiro mostraram entusiasmo em realizá-la, querendo sempre apanhar mais folhas. À medida que terminavam, formavam um comboio para irem realizar a rotina de higiene e alimentação.

No espaço da sala, com a ajuda das crianças, coloquei as folhas que tinham recolhido entre as páginas de uma revista, para que estas secassem a fim de poder continuar a atividade no dia seguinte.

Pedi ao grupo que se sentasse nas mesas e distribuí as folhas recolhidas no dia anterior, colocando algumas no centro de cada mesa para que as crianças pudessem escolher as que queriam utilizar. Expliquei-lhes a técnica de *frottage*, exemplificando como se fazia. Cada criança escolheu autonomamente as cores dos lápis de cera que queria utilizar e colocaram as folhas debaixo da folha de papel branca para realizar a atividade. Pelo que observei, aproximadamente dez crianças revelaram dificuldade em compreender em que sentido teriam que deslizar o lápis de cera para registarem a textura da folha. Por outro lado, algumas crianças compreenderam de imediato em que sentido teriam que friccionar o lápis para que fosse visível a textura da folha de árvore.

6. Auto-reflexão; Análise das interações quer com os outros adultos quer com as crianças. Análise da capacidade de gestão da ação educativa e do empenhamento pessoal. (Aspetos Fortes da intervenção, Pontos Fracos, Aspetos a melhorar em próximas intervenções (como?))

No momento da conversa em grande grupo alguns elementos mostraram-se distraídos, pelo que tentei chamar à atenção pedindo que respeitassem os colegas que estavam a falar. Tentei, por várias vezes, que ouvissem os outros, vendo-me obrigada a fazê-lo até individualmente em alguns casos.

Originalmente a leitura da história estava planeada para ser feita através de uma apresentação Power-Point. No entanto, a educadora indicou-me que o livro se encontrava na biblioteca. Então, aceitei a sugestão e utilizei o mesmo.

Na leitura e exploração da história penso que fui capaz de captar o interesse do grupo e incentivar a

participação das crianças. Sinto que a mensagem que a história pretendia transmitir ficou clara, através dos comentários que posteriormente fizeram.

A ida ao exterior para recolher as folhas foi uma atividade que o grupo gostou de realizar e na minha opinião, foi relevante para a aprendizagem das crianças, o facto de se poderem envolver na recolha dos próprios materiais para depois os poderem utilizar noutros momentos.

No desenho utilizando a técnica de *frottage*, tentei auxiliar as crianças que demonstraram mais dificuldades, tendo de exemplificar, por diversas vezes, como se fazia.

Assinatura: Maria Guilherme

ANEXO 2

**RELATÓRIO SEMANAL - ENCONTRANDO VAN
GOGH, ENCONTRANDO O BARCO PERDIDO E
ALQUIMIA DAS TINTAS**

Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas
Mestrado de Qualificação Para a Docência em Educação Pré-Escolar
Prática de Ensino Supervisionada

Relatório Semanal

Data: 08,09 de Junho

1.Situações de aprendizagem	Previstas e realizadas	Previstas e não realizadas	Não previstas e realizadas	Notas
Conversa em grande grupo acerca do fim-de-semana	X			(Dia 8)
Continuação dos trabalhos iniciados na semana anterior	X			Ficha de operações numéricas e trabalhos da educadora (Dia 8)
Encontrando Van Gogh – “Barcos de Saintes-Maries”	X			(Dia 9)
Alquimia das tintas – pintura com aquarelas recicláveis	X			(Dia 9)
Encontrando o barco perdido - modelagem com plasticina	X			(Dia 9)
2. Metas, domínios e conteúdos/temáticas abordadas			3. Competências específicas trabalhadas	
<p>Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p><u>Domínio:</u> Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal</p>			<p>- partilha informação através de frases coerentes;</p>	
<p style="text-align: center;">Área das Expressões</p> <p>Exp. Plástica – Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Com.</p> <p>Exp.Plástica - Compreensão das Artes no Contexto</p>			<p>- manipula autonomamente, diferentes materiais de expressão;</p> <p>- produz composições plásticas a partir de temas reais;</p> <p>- representa imagens do quotidiano através da técnica de modelagem</p> <p>- descreve o que vê na forma visual, através do contato com a pintura;</p> <p>- emite juízos sobre a pintura, indicando alguns critérios da sua avaliação</p>	
<p style="text-align: center;">Área da Formação Pessoal e Social</p> <p><u>Domínio:</u> Independência/Autonomia</p>			<p>- utiliza adequadamente e de forma autónoma os talheres durante a refeição;</p> <p>- realiza autonomamente a rotina de alimentação;</p>	

5. Descritiva e análise crítica/reflexiva e possíveis reformulações.

Por sugestão da educadora, seria importante terminar os trabalhos que ainda não estavam concluídos e que iriam ser colocados no portfólio da criança. Então, pedi às crianças que se sentassem nas mesas nos seus respectivos lugares e distribuí, a cada uma, os trabalhos que estavam inacabados com o objetivo de os terminarem. Às crianças que tinham dúvidas, auxiliei-as, individualmente, tentando responder às mesmas.

Uma vez que o tema do meu Relatório Final está relacionado com a área da Expressão Plástica, perguntei à educadora se poderia planificar atividades nesse âmbito de forma a observar algumas competências que ainda não tinha trabalhado com o grupo. Então, pedi ao grupo que se sentasse de frente para o quadro interativo e coloquei a imagem de um quadro de Vincent van Gogh, intitulado "*Barcos de pesca na Praia de Saintes-Maries-de-la-Mer*" e expliquei que teriam que olhar para o quadro e dizer-me o que viam: se gostavam ou não do quadro e outras opiniões que quisessem partilhar com o grupo acerca do mesmo. Assim, colocaram o braço no ar e fui chamando uma criança de cada vez para partilhar as suas ideias.

Exemplos de observações realizadas pelas crianças acerca da imagem: “Estou a ver ali ao fundo uns barcos muito pequeninos.”; “Este barco não tem velas.”; “Estou a ver gaivotas no céu.”; “Na areia estão umas coisas brancas, devem ser conchas ou pedras.” e “O barco não tem pessoas lá dentro.” Observei que quando uma criança expressava a sua opinião, as outras crianças, por vezes não concordavam, e tentavam explicar o seu ponto de vista, o que levava a uma conversa animada em grande grupo e a uma troca de ideias entre as crianças.

Em seguida, dividi o grande grupo em dois, sendo que um grupo teria que pintar, utilizando aguarelas recicláveis feitas a partir de filtros de canetas de feltro, a sua visão do quadro que tinham observado e avaliado. Para realizar esta atividade, disponibilizei a cada criança uma folha de papel cavalinho A3 para realizar o desenho. “Quando a criança pinta, o mundo encolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo. Não é mais uma superfície branca, mas sim um *écran* onde se desenrola uma aventura” (Stern, s.d., p. 59). Observei que a maioria pintou apenas um barco na folha e incluiu o elemento do céu na extremidade superior da mesma; outras crianças desenharam com pormenor alguns elementos que tinham identificado na obra de Vincent Van Gogh. Alguns alunos recorreram à utilização do lápis de carvão para desenhar elementos que queriam incluir na sua obra e, *a posteriori*, pintaram os mesmos utilizando as aguarelas de diferentes cores. As crianças demonstraram-se empenhadas e concentradas no trabalho que estavam a realizar, ao longo da atividade. No entanto, o facto de estarem várias crianças a trabalhar numa só mesa dificultou a realização da mesma, pois algumas crianças tiveram que deslocar a sua folha para que esta não estivesse em contacto com a folha do colega do lado. Por vezes as crianças revelavam-se desanimadas pois gostariam de ter mais espaço para pintarem, pedindo aos colegas que lhes dessem espaço para pintar e que tirassem as suas folhas de cima do seu trabalho. Posteriormente os trabalhos foram afixados no placard da sala.

Noutra mesa, as crianças teriam que criar um barco através da manipulação de plasticina de diferentes cores. Observei que a maioria utilizou a superfície da mesa para criar o seu barco, mas alguns modelaram sem a ajuda da mesa. As criações apresentaram-se bastante diferentes de criança para criança, revelando a criatividade de cada uma. Segundo Stern (1974), a arte infantil é formada por dois elementos: o que vem do eu profundo da criança e aquele que vem do exterior, das observações que a criança faz e das experiências que vivencia, fazendo com que o processo criativo não seja igual para todas as crianças.

6. Auto-reflexão; Análise das interacções quer com os outros adultos quer com as crianças. Análise da capacidade de gestão da ação educativa e do empenhamento pessoal. (Aspetos Fortes da intervenção, Pontos Fracos, Aspetos a melhorar em próximas intervenções (como?))

A atividade de análise da imagem do quadro foi um momento em que as crianças tiveram oportunidade de expressar as suas ideias, opiniões e explicar o porquê da avaliação que realizaram acerca do mesmo. Enquanto profissional, foi um momento gratificante poder observar as diferenças de pensamento de cada criança e a forma como a mesma observa e identifica o meio que a rodeia.

O facto de ter disponibilizado uma folha A3 a cada criança, algo a que não estavam habituadas, possibilitou-lhes expandirem a sua representação do quadro através do desenho.

Penso que irei, no futuro, novamente realizar atividades neste âmbito, mas gostaria contudo de poder dar atenção individualizada a cada criança, o que não foi sempre possível no decorrer das atividades de expressão plástica pois estávamos apenas eu e a educadora na sala.

Assinatura: Maria Guilherme

ANEXO 3

FOTOGRAFIAS DAS ATIVIDADES

ATIVIDADE 1 – A magia dos carimbos



Figura 21 Trabalho realizado por I. (5 anos)



Figura 22 Trabalho realizado por S. (5 anos)



Figura 23 Trabalho realizado por L.C. (5 anos)



Figura 24 Trabalho realizado por L. (5 anos)

ATIVIDADE 2 – Encontrando o barco perdido



Figura 25 Realização da atividade “Encontrando o barco perdido”



Figura 26 Barco modelado por L.R. (5 anos)



Figura 27 Barco modelado por R. (6 anos)



Figura 28 Barco modelado por L.C. (5 anos)



Figura 29 Barco modelado por I. (5 anos)



Figura 30 Barco modelado por D. (6 anos)



Figura 31 Barco modelado por L. (5 anos)



Figura 32 Barco modelado por G. (5 anos)



Figura 33 Barco modelado por L.M. (5 anos)