

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Carina de Fátima Fernandes Silva

**O interesse pelas Artes Visuais no Jardim de Infância**

Carina de Fátima Fernandes Silva **O interesse pelas Artes Visuais no Jardim de Infância**

UMinho | 2017

outubro de 2017



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Carina de Fátima Fernandes Silva

## **O interesse pelas Artes Visuais no Jardim de Infância**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino  
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Sandra Susana Pires Silva Palhares**

## **DECLARAÇÃO**

**Nome:** Carina de Fátima Fernandes Silva

**Endereço eletrónico:** carinasilva\_93@hotmail.com

**Número de cartão de cidadão:** 14368554

**Título do Relatório:** O interesse pelas Artes Visuais no Jardim de Infância

**Orientador:** Professora Doutora Sandra Susana Pires Silva Palhares

**Ano de conclusão:** 2017

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTES RELATÓRIOS, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho: 31/10/2017

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

## **Agradecimentos**

Neste momento, prestes a terminar esta etapa tão importante da minha vida, é chegada a hora de agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, tornaram possível a concretização deste sonho.

Agradeço a todas as crianças que participaram de forma ativa e entusiasta nesta investigação, por me terem ensinado tanto e por me terem ajudado a crescer, quer a nível pessoal, quer na formação do meu perfil profissional.

À Educadora e à Auxiliar de Ação Educativa por me terem acolhido na sua sala, por me fazerem sentir parte integrante da equipa educativa, por todo o apoio e pelas partilhas de saberes.

À Doutora Sandra Palhares pela excelente orientação, pela constante disponibilidade, pelo apoio e pela partilha de ideias e de experiências. Os sábios conselhos e a serenidade que me transmitiu, ao longo deste processo, ajudou-me a acreditar que seria possível e que iria conseguir alcançar este objetivo.

À Doutora Teresa Sarmento, pela coordenação do estágio e pela disponibilidade. Aos restantes professores com quem me cruzei no percurso académico, por todas as aprendizagens e pelo auxílio na minha formação profissional.

Aos meus pais devo tudo e, por esse motivo, um agradecimento especial. Agradeço, do fundo do coração, por me terem ajudado a construir as ferramentas necessárias para chegar até onde cheguei, pelo apoio e amor incondicional e por me ajudarem a tornar-me na pessoa que sou. Ainda à restante família, obrigada por todo o apoio e por estarem sempre do meu lado.

Ao André por ter estado comigo em todos os momentos desta longa caminhada, por me ter apoiado incondicionalmente nos momentos bons e menos bons. Por nunca me ter deixado desistir e por me fazer acreditar que tudo é possível.

À Sara Peixoto, por ser a melhor companheira de estágio que alguém podia ter, uma verdadeira amiga. Às restantes amigas e companheiras de todos os momentos, elas sabem quem são, agradeço por todo o apoio e pela amizade.



**Título:** O interesse pelas Artes Visuais no Jardim de Infância

## **Resumo**

Este relatório descreve uma prática pedagógica, cujo principal objetivo foi fomentar o interesse das crianças pelas Artes Visuais, através de atividades continuadas e diversificadas de exploração visual e plástica. Para além do desenvolvimento das atividades, também se procurou compreender o seu impacto e contributo na ampliação de aprendizagens e competências.

Este estudo realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social, na cidade de Guimarães. O grupo de participantes era constituído por 24 crianças, maioritariamente com 4 anos de idade. Neste projeto de investigação ao serviço das práticas, que envolve as dimensões de investigação e intervenção pedagógica, foi adotada uma metodologia de Investigação-Ação.

Num momento inicial foram recolhidos e analisados alguns dados fundamentais, partindo da observação participante e de entrevistas informais, para perceber o interesse das crianças pelas Artes Visuais e aquilo que as motiva. Em seguida, foram desenvolvidos momentos de intervenção, devidamente refletidos e estruturados, partindo de informações previamente recolhidas, com o objetivo de fomentar o interesse pelas Artes Visuais. No final das intervenções as crianças voltaram a ser escutadas, através de instrumentos diversos, o que permitiu comparar a sua motivação pelas Artes Visuais, em momentos diferentes, possibilitando a perceção de quais os resultados das intervenções.

A avaliação desta investigação permite constatar o interesse crescente das crianças pelas Artes Visuais e o desenvolvimento de aprendizagens e competências, nomeadamente, da criatividade, da imaginação, da expressão espontânea, que ampliou a confiança e, conseqüentemente, a autonomia, entre outras. Este projeto permitiu, ainda, consolidar outros saberes, nas diferentes áreas de conteúdo.

Em suma, é possível concluir que o interesse das crianças pelas Artes Visuais parece ser potenciado com o auxílio de estratégias específicas e desafiadoras, nas quais são integrados os seus interesses e curiosidades. A forma como o educador apresenta as atividades artísticas condiciona, também, o modo como as crianças experienciam as Artes Visuais e, por conseguinte, o seu desenvolvimento psico-motor.

**Palavras-Chave:** Artes Visuais, Educação Artística, Interesse, Criatividade.



**Title:** The interest for Visual Arts in Kindergarten

### **Abstract**

This report portrays a pedagogical practice whose main objective was to increase or promote children's awareness and interest for Visual Arts, through the development of continuous and diversified activities for visual and plastic exploration. Besides the implementation of these activities, an effort was made to understand their impact and contribution to the broadening of the learning and skills.

This study was performed in a Social Solidarity Private Institution, in Guimarães. The group of participants consisted of 24 children, primarily 4-year-olds. In this research project for the purpose of practicality, involving the dimensions of research and pedagogical intervention, the adopted methodology was Action-Investigation.

In the first stage, some fundamental data were collected and analysed, having as basis the observation of each participant and informal interviews, in order to understand the children's interest in Visual Arts and also what motivates that interest. Then, the intervention moments were developed, properly thought and structured, based on previously gathered information, with the intent of increasing the interest in Visual Arts. After these interventions all the children were again listened to, through multiple mechanisms, allowing for the comparison of their motivation towards Visual Arts at different times, thus enabling one to understand the results of the interventions.

The evaluation of this research shows the increasing interest of the children towards Visual Arts and the development of learning and skills, namely, creativity, imagination, spontaneous expression, which expanded their self-confidence, and thus, their autonomy, among others. This project also allowed for the consolidation of other knowledge, in all areas explored.

On the whole, it is possible to conclude that the interest of these children for Visual Arts seems to be boosted with the assistance of specific and challenging strategies, in which their individual tastes and curiosities are integrated. The approach taken by the kindergarten teacher to present the artistic activities also conditions the children's experience of Visual Arts and, consequently, their psychomotor development.

**Keywords:** Visual Arts, Artistic Education, Interest, Creativity.



## Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Introdução.....	1
Capítulo I – Contexto de investigação e de intervenção.....	3
1.1 Caracterização da instituição e do meio.....	3
1.2 Descrição do grupo de crianças.....	4
1.3 Descrição do ambiente físico de aprendizagem.....	6
1.4 Descrição da rotina.....	8
1.5 Justificação da escolha do tema.....	8
Capítulo II – Enquadramento teórico.....	11
2.1 As Artes Visuais no jardim de infância.....	11
2.1.1 As Artes Visuais no currículo da Educação Pré-escolar.....	11
2.1.2 A Educação pela Arte.....	13
2.1.3 As potencialidades das Artes Visuais no desenvolvimento e aprendizagem da criança.....	14
2.1.4 O papel do Educador de Infância na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento do interesse das crianças pelas Artes Visuais.....	18
2.1.5 A diversidade de materiais.....	21
2.1.6 Articulação das áreas do saber.....	23
Capítulo III – Plano geral de intervenção.....	25
3.1 Opções metodológicas.....	25
3.1.1 Trabalho de projeto e metodologia High/Scope.....	25
3.1.2 Metodologia de Investigação-Ação.....	26
3.1.2.1 Questão de investigação e objetivos pedagógicos.....	30

3.1.2.2	Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	31
3.1.2.3	Calendarização e breve descrição de todas as atividades realizadas no âmbito da intervenção .....	34
	Colocação de Goma Eva brilhante .....	37
	Capítulo IV - Desenvolvimento e avaliação da intervenção .....	39
4.1	Entrevistas informais .....	39
4.2	Principais intervenções realizadas no âmbito do projeto .....	42
4.2.1	Intervenção “A nossa mascote” .....	42
4.2.2	Intervenção “Enfeites de natal” .....	46
4.2.3	Intervenção “A minha família” .....	50
4.2.4	Intervenção “O jardim” .....	53
4.2.5	Intervenção “Inverno” .....	57
4.3	Resultados da intervenção .....	60
4.3.1	Análise de dados .....	60
4.3.2	Avaliação da intervenção.....	63
	Capítulo V – Considerações finais .....	69
5.1	Reflexão final.....	69
5.2	Limitações do estudo .....	71
5.3	Futuras investigações .....	72
	Referencias bibliográficas.....	73
	Anexos .....	77
	Anexo 1: Planta da sala .....	79
	Anexo 2: Autorização para registos audiovisuais .....	80
	Anexo 3: Imagens das intervenções .....	81
	Anexo 5: Colocação de Goma Eva brilhante e de revistas natalícias na área do recorte/colagem .....	85
	Anexo 6: Material de apoio (Piet Mondrian) .....	86

Anexo 7: Questionário “Atividade Preferida” .....	87
Anexo 8: Comentário Crítico de uma Encarregada de Educação .....	88
Anexo 9: Comentário Crítico da Educadora Cooperante .....	88

## Índice de figuras

Figura 1 – Crianças a pintarem a mascote.....	45
Figura 2- Produção final da intervenção “A nossa mascote” .....	45
Figura 3 - Composition with Large Red Plane, Yellow, Black, Grey and Blue de Piet Mondrian ..	48
Figura 4 – Crianças a realizarem enfeites de natal. ....	48
Figura 5 – Exemplos de produções finais da intervenção “Enfeites de Natal” .....	49
Figura 6 - Exemplos de produções finais da intervenção "A minha família" .....	52
Figura 7 - Bridge over a Pond of Water Lilies de Claude Monet. ....	54
Figura 8 - Crianças a realizarem a pintura “O jardim” .....	56
Figura 9 -Exemplo de uma produção de uma criança .....	56
Figura 11 - Crianças a realizarem pinturas com rolhas, escovas de dentes e marcadores, respetivamente.....	59
Figura 12 - Exemplos de produções finais da Intervenção “Inverno” .....	60
Figura 13 - Intervenção "Vamos decorar a nossa sala?" (pintura com esponja) .....	81
Figura 14 - Intervenção "Vamos decorar a nossa sala?" (Caracol com figuras geométricas, partindo da obra de Henri Matisse).....	81
Figura 15 - Intervenção "Porta-chaves" .....	81
Figura 16- Intervenção "A castanha" .....	82
Figura 17 - Intervenção "Lenda de S. Martinho" .....	82
Figura 18 - Intervenção "Afinal o Caracol" (ilustração original e ilustração de uma criança, respetivamente).....	82
Figura 19 - Intervenção "Carta para o Pai Natal" .....	83
Figura 20 - Intervenção "Pinheirinhos de Natal" .....	83
Figura 21 – Intervenção “Eu e os caracóis” .....	83
Figura 22- Intervenção "Bonecos de Neve" .....	84
Figura 23 - Intervenção "Reis Magos" .....	84
Figura 24 – Desenhos livres em folhas coloridas .....	85
Figura 25 - Desenhos livres com Goma Eva brilhante .....	85
Figura 26 – Exemplo de recorte/colagem livre com revistas natalícias.....	86
Figura 27 - Exemplo de recorte/colagem livre com revistas natalícias e Goma Eva brilhante ....	86

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 – Rotina das crianças .....	8
Tabela 2 – Atividades desenvolvidas no âmbito da IA .....	36
Tabela 3 – Colocação de material nas áreas associadas às Artes Visuais.....	37
Tabela 4 - Entrevista informal (área do desenho) .....	40
Tabela 5 - Entrevista informal (área do recorte/colagem).....	40
Tabela 6 - Entrevista informal (área da pintura) .....	41
Tabela 7 - Registo de ida para as áreas.....	62

## **Índice de transcrições**

Transcrição 1- Diálogo da intervenção “A nossa Mascote” .....	44
Transcrição 2 - Diálogo da intervenção "Enfeites de Natal" .....	47
Transcrição 3 - Diálogo da Intervenção "Enfeites de Natal" .....	47
Transcrição 4 - Diálogo da intervenção “Enfeites de Natal” .....	49
Transcrição 5 - Diálogo da intervenção "A minha família" .....	51
Transcrição 6 – Diálogo da intervenção “O jardim” .....	55
Transcrição 7 - Diálogo da intervenção “Inverno” .....	58
Transcrição 8 - Diálogo da intervenção "Inverno" .....	58
Transcrição 9 - Diálogo da intervenção "Inverno" .....	59

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 - Área preferida .....	61
Gráfico 2 - Atividade preferida .....	87

## **Índice de esquemas**

Esquema 1- Espiral de ciclos da investigação-ação (Castro, s.d, p.11, adaptado de Coutinho et al., 2009, p. 366). .....	29
---	----

## **Lista de abreviaturas**

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

DR – Diário da República

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

DEB - Departamento da Educação Básica

CEB - Ciclo do Ensino Básico

IA - Investigação-Ação

AEC'S - Atividades de Enriquecimento Curricular

EE - Encarregados de Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

EA - Ensino-aprendizagem

## Introdução

O presente relatório de estágio está integrado na Prática de Ensino Supervisionada I [PES I], no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este é um projeto de investigação ao serviço das práticas, envolvendo, por isso, duas dimensões fundamentais, respetivamente, a investigação e a intervenção pedagógica.

Tendo em consideração a natureza investigativa e interventiva deste relatório, adotou-se a metodologia de Investigação-Ação [IA], que norteou, teoricamente, as decisões tomadas e as intervenções realizadas. Para contextualizar, a IA caracteriza-se por ser uma metodologia reflexiva, por parte do professor, na sua prática pedagógica, o que contribui para a resolução de problemas, para a planificação e inclusão de mudanças nessa e dessa mesma prática educativa (Coutinho *et al.*, 2009).

Para além da metodologia supracitada, o processo de IA foi ainda sustentado por outras metodologias, respetivamente, Trabalho por Projeto e High/Scope, existindo, também, alguns ideias associadas à perspetiva Sócio-construtivista da aprendizagem. O conhecimento e uso de metodologias diferenciadas permite conduzir a prática educativa à luz da teoria existente e, ainda, adequar e articular os ideais de cada uma delas, de forma a perceber a que melhor se adequa a cada profissional e a cada situação em particular.

As artes, no geral, desempenham um papel fulcral na formação de estruturas superiores de personalidade (Cardoso & Valsassina, 1988). Por conseguinte, durante o estágio em educação pré-escolar, e face à observação de um menor interesse das crianças pelas áreas das Artes Visuais, em detrimento das restantes áreas da sala, tornou-se imperativo desenvolver esta IA, com o objetivo de desenvolver o interesse das crianças para essas mesmas áreas. Para isso, foram desenvolvidas reflexões sistemáticas, seguidas de várias intervenções, num período de 16 semanas, nas quais foram usadas abordagens e estratégias pedagógicas diversificadas, que fossem ao encontro dos interesses e curiosidades do grupo de crianças.

No que diz respeito à organização, este relatório foi dividido em cinco capítulos.

No capítulo I é descrito, sucintamente, o contexto de investigação e intervenção, ou seja, é realizada a caracterização da instituição e do meio, do grupo de crianças, do ambiente físico de aprendizagem e da rotina diária, assim como a justificação da escolha do tema e a sua pertinência.

No capítulo II é apresentado o enquadramento teórico, no qual é devidamente fundamentado o lugar das Artes Visuais no currículo, a sua importância na infância, o papel

ocupado pelo educador no desenvolvimento do interesse pelas Artes Visuais, a importância dos materiais e, por fim, a relevância da articulação entre as áreas de conteúdo.

O capítulo III refere-se às opções metodológicas, com uma breve referência às metodologias de Trabalho por Projeto, High/Scope e Investigação-Ação à questão de investigação e objetivos pedagógicos, técnicas e instrumentos de recolha de dados e, finalmente, a calendarização de atividades.

O capítulo IV apresenta o desenvolvimento e avaliação da intervenção, no qual se irá apresentar as entrevistas informais realizadas às crianças, a descrição detalhada de algumas intervenções, a análise dos dados e a avaliação da intervenção.

Para finalizar, o capítulo V refere-se às considerações finais, mais especificamente, à reflexão final, às limitações inerentes à IA e futuras investigações.

## **Capítulo I – Contexto de investigação e de intervenção**

No presente capítulo será realizada uma breve caracterização da instituição e do meio onde decorreu a PES I, a descrição sumária do grupo de crianças, do ambiente físico de aprendizagem e da rotina. Segundo as OCEPE (DEB, 1997)

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (p. 25).

Além disso, neste capítulo será especificado o tema desta investigação e será justificada a sua escolha e pertinência, no âmbito educação pré-escolar.

### **1.1 Caracterização da instituição e do meio**

O jardim de infância no qual se desenvolveu PES I é uma Instituição Particular de Solidariedade Social [IPSS], situada muito próxima do centro da cidade de Guimarães.

O facto de este jardim de infância se situar próximo do centro da cidade possibilita a deslocação a diversas instituições e locais pertencentes à comunidade. Bastante próximo da instituição situa-se o parque da cidade, o Paço dos Duques, o castelo, o tribunal, a biblioteca municipal Raúl Brandão, a câmara municipal e outros locais conhecidos, como a praça de Santiago, o largo da oliveira e o toural.

Esta instituição apresenta valência de creche e de jardim de infância, sendo que cada faixa etária possui duas salas. Importa referir que, nesta instituição, as educadoras não seguem o percurso das crianças desde a creche até ao último ano.

Para além das respetivas salas, o infantário possui diversas divisões, nomeadamente, um pequeno *hall* de entrada, gabinetes, casas de banho para crianças e para adultos, dois refeitórios, uma cozinha, uma sala do médico, um vestiário onde as educadoras deixam os pertences, uma sala onde decorrem algumas AEC's e reuniões, um pavilhão e um espaço exterior.

O pavilhão é um espaço coberto e amplo, onde as crianças podem brincar livremente ou realizar atividades estruturadas. No pavilhão existem colunas para se ouvir música e materiais para atividades desportivas como, por exemplo, colchões, arcos, bolas, entre outros.

O espaço exterior desta instituição é, também, bastante amplo, apresentando locais verdes, com relva e árvores, assim como espaços com baloiços e escorregas que estão delimitados

por cordas. Este espaço, caso as condições meteorológicas permitam, pode ser usado no desenvolvimento de atividades, porque é um local do qual as crianças gostam e que apresenta inúmeras potencialidades.

Relativamente à metodologia de aprendizagem, neste jardim de infância é utilizado um cruzamento entre a Metodologia High/Scope e o Trabalho por Projeto. Assim, os Trabalhos por Projeto desenvolvidos com as crianças estão associados ao/s projeto/s de sala, definidos por cada educadora, existindo também um projeto pedagógico da instituição. A organização do espaço, a organização dos materiais, bem como a rotina, são elementos definidos segundo as orientações do modelo High/Scope.

O projeto pedagógico da instituição denomina-se “A criança e a re(conquista) do tempo, para aprender brincando”. Este projeto tem como objetivo sensibilizar para a relevância das atividades lúdicas, que sejam enriquecedoras para as crianças e que as auxiliem no desenvolvimento global de todas as suas competências.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar [OCEPE] é referido que “o projeto educativo de estabelecimento educativo/agrupamento de escolas, enquadram o trabalho educativo dos profissionais” (DEB, 2016, p. 23). Assim, as intervenções desenvolvidas refletem, de certo modo, o projeto educativo da instituição, ou seja, pretende-se que a criança tenha tempo para aprender, brincando.

## **1.2 Descrição do grupo de crianças**

O grupo de participantes deste estudo é constituído por vinte e quatro crianças, nove do sexo feminino e quinze do sexo masculino, maioritariamente com quatro anos de idade. Todas as crianças transitaram da sala dos três anos. Neste grupo existem três crianças que residem em Vizela e as restantes pertencem ao concelho de Guimarães.

Relativamente ao agregado familiar, onze crianças são filhas únicas e no caso de três crianças os Encarregados de Educação [EE] são separados. No que diz respeito às ocupações profissionais, os EE possuem profissões diversificadas, nomeadamente, médicos, bancários, contabilistas, professores, enfermeiros, entre outras. No geral, o grupo pertence a uma classe socioeconómica média e média alta e a maioria dos EE possui formação superior.

No grupo existe uma criança e uma mãe de nacionalidade marroquina. Importa referir que, apesar de o pai falar português com a criança, a mãe fala apenas francês com ela, o que poderá ser a razão pela qual a criança apresenta algumas dificuldades em compreender o que lhe

é solicitado ou referido. Contudo, quando percebe o que lhe é dito ela demonstra gostar de aprender e aprende com facilidade. Esta criança gosta de interagir e consegue expressar-se bem, ainda que, por vezes, exista alguma dificuldade na compreensão do que está a dizer.

Este grupo tem imensas potencialidades que devem ser exploradas aquando da prática educativa. Verificou-se que as crianças gostam de ter um papel ativo e dinâmico, de ajudar os outros e de comunicar, mostrando vontade de participar nas atividades, de partilhar vivências e informações. Elas gostam de conversar sobre assuntos variados, por exemplo, festas de aniversário, desenhos animados, entre outros. Nessas conversas, no geral, o grupo evidencia uma linguagem apropriada e um discurso contínuo e coerente.

As crianças, na grande maioria, demonstram curiosidade por diversos assuntos, questionando com frequência o que ouvem, o que acontece e o porquê das coisas. Elas são assertivas nas suas opiniões, escolhas e preferências, referindo-as com naturalidade. Ressalva-se, ainda, que algumas crianças mais reservadas, não comunicam e não se expressam com tanta naturalidade, só intervindo oralmente quando solicitado diretamente.

Relativamente às preferências, em termos das áreas, as crianças optam com mais frequência pelas áreas das construções, dos jogos, do quarto e da plasticina. Na área das construções constroem pistas para os carrinhos e usam ferramentas de construção. Na área dos jogos gostam de completar puzzles. Na área do quarto gostam de brincar ao faz-de-conta. Na área da plasticina optam por fazer festas de aniversários com bolos, pizzas e bolachas.

O grupo de crianças demonstra interesse em ouvir histórias e em ouvir e cantar canções, acompanhando-as com facilidade e com agrado. Além disso, demonstram interesse em jogos, orientados pelos adultos, como: “O Rei Manda”, “Jogo da Estátua”, entre outros. Relativamente à motricidade global todos estão com o nível de desenvolvimento esperado para a idade.

Verificaram-se algumas necessidades, relativamente ao respeito de regras simples, como esperar a sua vez para falar, bem como a utilização com maior frequência de palavras de agradecimento e cumprimento.

A equipa educativa é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Os elementos desta equipa entreadjudam-se bastante, partilhando ideias e opiniões. Os adultos apoiam as crianças somente quando necessário, permitindo-lhes desenvolver a sua autonomia.

### **1.3 Descrição do ambiente físico de aprendizagem**

A sala na qual se realizou a PES I é bastante espaçosa e tem grandes janelas, o que é essencial, tal como corrobora Hohmann e Weikart (2003), porque as janelas devem estar posicionadas de forma a entrar luz natural e permitir visualizar o espaço exterior, possibilitando a observação das mudanças sazonais do ambiente.

Segundo Alliprandi (1984, cit. in Zabalza, 1992), "A sala deve conter, quer armários, cadeiras e mesas, quer tudo aquilo que o educador entender que possa ser útil face a uma mais completa realização e expressão da criança" (p. 134). Deste modo, a sala encontra-se bem organizada (ver anexo 1), possuindo no centro um tapete, utilizado para momentos de grande grupo e de conversa, tendo também quatro mesas para a realização de trabalhos, de jogos, de recortes/colagens, de desenhos e de brincadeiras com plasticina.

Nas paredes da sala, um pouco afastado do nível dos olhos das crianças, são afixados alguns trabalhos, realizados por elas.

É importante salientar, ainda, que esta sala proporciona um ambiente bastante seguro, porque todos os elementos e materiais potencialmente perigosos se encontram num plano superior, acessível apenas a adultos (Hohmann e Weikart, 2003).

A sala encontra-se dividida em dez áreas, nomeadamente a área do quarto, do quadro, da pintura, do computador, das construções, da biblioteca, dos jogos, da plasticina, do recorte e do desenho. Este facto "permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade." (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 66).

As áreas estão identificadas com a respetiva legenda e possuem um espaço para cada criança afixar a sua imagem, quando decidem a área que querem integrar. Todas as áreas possuem um limite de vagas, no entanto, existe flexibilidade.

É importante ter em consideração que, para as crianças mais pequenas, os rótulos mais perceptíveis são os que possuem imagens representativas dos materiais, desenhos, fotografias ou fotocópias (Hohmann & Weikart, 2003, p. 179). Assim, nesta sala, todas as áreas possuem locais específicos para guardar os materiais, com fotografias, que demonstram onde se deve guardar cada material. Através deste método de etiquetagem os materiais são arrumados sempre nos mesmos espaços, de modo que as crianças possam encontra-los e devolvê-los, desenvolvendo o sentido de controlo sobre o ambiente (Hohmann & Weikart, 2003).

Segundo o modelo High/Scope (Hohmann & Weikart, 2003), para que exista uma aprendizagem ativa e significativa é importante que os objetos e materiais sejam motivadores e do

interesse das crianças. Nesta sala existem diversos materiais que podem ser usados de forma livre, indo ao encontro dos interesses do grupo.

Nas áreas do desenho e recorte/colagem, o material encontra-se identificado e acessível às crianças, numa estante. Na área do desenho existem lápis de cor, lápis de cera e marcadores. Na área do recorte/colagem existem materiais como tesouras, colas e revistas, sendo as revistas trazidas para a instituição pelas crianças.

Na área do quarto todo o material está acessível às crianças. Nesta área há armários, mesinhas de cabeceira, uma secretária com um espelho, uma cama com lençóis e almofadas, um telefone, acessórios como bolsas, roupas e sapatos de adultos e de nenucos, entre outros.

Na área do computador existe um computador com colunas. Esta área permite a pesquisa de novos conhecimentos e a consolidação de saberes, aliando-se, assim, o interesse das crianças por tecnologia à aprendizagem, de um modo atrativo e lúdico.

A área das construções tem um tapete e um armário com caixas que possuem legos, rodas, materiais de madeira de diferentes cores e tamanhos, peças de plástico, bonecos de animais, uma banca com materiais de construção, entre outros. Nesta área as crianças podem dar largas à sua imaginação e são criadas situações de aprendizagem ativa. Através da exploração dos materiais elas constroem um mundo de conhecimento, que lhes permitirá desenvolver-se de forma mais global e harmoniosa.

Na área dos jogos, as crianças têm acesso a uma grande diversidade de jogos que lhes permite trabalhar, sozinhas ou em grupos, vários conceitos e noções, de forma lúdica. Nesta área é observável uma grande quantidade de puzzles, de jogos de encaixe, de jogos de raciocínio lógico-matemático, um ábaco, entre outros.

Na área da biblioteca existe uma manta, um sofá, alguns livros e fantoches. Nesta área há, ainda, um quadro magnético, no qual se podem colocar letras, números e outros elementos com íman. Esta área tem livros essencialmente do modo narrativo e textos literários. Todos os livros apresentam semelhantes padrões de estrutura.

Na área da pintura estavam disponíveis coletes e um cavalete com uma plataforma para colocar copos de tinta, protegidos por uma tampa, e pincéis.

Por fim, na área do quadro, tal como o nome indica, existe um quadro, marcadores, um apagador e letras magnéticas. Esta área fornece oportunidades para as crianças realizarem desenhos e grafismos de maior amplitude, para organizarem letras e realizarem sequências de números.

## 1.4 Descrição da rotina

A rotina diária é bem definida, o que “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 8). Embora corresponda a momentos que se repetem com frequência, este é um tempo educativo flexível (DEB, 2016), ou seja, apesar de existirem momentos definidos, a rotina das crianças é flexível, podendo ser alterada em determinadas situações em que exista essa necessidade.

Na tabela que se segue apresentam-se os tempos da rotina.

Hórário
Das 9:00h às 9:15h – Acolhimento
Das 9:15h às 9:50h – Hora do Conto
Das 9:50 às 10:15h – Jogos de matemática e ciências\ed. Física\ ed. Musical\exp. Dramática
Das 10:15h às 10:45h – Intervalo\lanche da manhã
Das 10:45h às 11:10h – Tempo de Pequeno Grupo
Das 11:10h às 11:35h – Tempo de Pequeno Grupo
Das 11:35h às 12:00h – Tempo de grande grupo
Das 12:00h às 13:00h – Almoço e higiene oral
Das 13:00h às 14:00h – Recreio\ Jogos
Das 14:00h às 14:20h – Tempo de planear
Das 14:20h às 15:20h – Tempo de trabalho\Tempo individual
Das 15:20h às 15:30h - Tempo de arrumar
Das 15:30h às 15:50h – Tempo de rever
Das 15:50h às 16:00h – Reflexão sobre o dia
Das 16:00h às 16:30h – Lanche
Das 16:30h às 17:30h – Recreio \ AEC's \ Atividades de animação Social
Das 17:30h às 18:15h – Exploração livre nas áreas
Das 18:15h às 18:30h – Reforço do lanche
Das 18:30h às 18:45h – Entrega

Tabela 1 – Rotina das crianças

## 1.5 Justificação da escolha do tema

O presente relatório irá centrar-se na área de conteúdo da *Expressão e Comunicação*, mais concretamente no *Domínio da Educação Artística e Subdomínio das Artes Visuais*.

A pertinência de trabalhar este tema diz respeito à observação e conseqüente reflexão, realizada em contexto de educação pré-escolar, aquando da PES I, mais especificamente durante as primeiras semanas. Nesses momentos, foi perceptível que a maioria das crianças demonstrava

um menor interesse por três áreas das Artes Visuais, nomeadamente, a área da pintura, a área do desenho e a área do recorte/colagem, em detrimento das restantes áreas existentes na sala. É importante referir que, das quatro áreas relacionadas com este subdomínio, a maioria das crianças demonstrava apenas interesse pela área da plasticina.

Esta situação desencadeou um conjunto de reflexões relacionadas com o porquê de estas áreas serem as menos escolhidas, relativamente às restantes, sobre qual o motivo que leva as crianças a não demonstrarem tanto interesse por elas e, conseqüentemente, que intervenções podiam ser realizadas no sentido de alterar esta realidade.

Na sequência destas inquietações, e mediante a constatação de um menor interesse pelas áreas referidas anteriormente, o desafio de despertar e motivar as crianças para as Artes Visuais pareceu bastante interessante e adequado às suas necessidades do grupo. Esta necessidade surgiu não só pela possibilidade de as crianças experienciarem e explorarem temas, técnicas e materiais variados, mas também para fomentar o desenvolvimento de habilidades, destrezas motoras e capacidades, como por exemplo a imaginação e criatividade, assim como consolidar saberes de todas as áreas de conteúdo.

As artes estão presentes no quotidiano do Ser Humano, quer seja através da sua apreciação ou através da criação de produções artísticas. As diversas linguagens artísticas que existem são formas de expressão que, de alguma forma, não são completamente desconhecidas para a maioria das crianças, antes da sua entrada no jardim de infância, na medida que, a determinada altura, já tiveram oportunidade de se expressar através do desenho, da pintura, da dança, entre outros (DEB, 2016).

Segundo Eisner (2004), as Artes Visuais são uma gigantesca fonte de riqueza para todos nós. As formas de expressão artística, associadas às Artes Visuais, mais especificamente o desenho, a pintura e a modelagem possibilitam compreender o que é íntimo da criança e que só dessa forma elas sabem revelar (Cardoso e Valsassina, 1988).



## Capítulo II – Enquadramento teórico

### 2.1 As Artes Visuais no jardim de infância

#### 2.1.1 As Artes Visuais no currículo da Educação Pré-escolar

Como será possível compreender ao longo do presente relatório, as Artes Visuais possuem um conjunto infindável de potencialidades no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, torna-se imperativo realizar uma análise do lugar ocupado pelas Artes Visuais no currículo da educação pré-escolar e de que forma devem ser abordadas.

Sob o legado de Herbert Read e com os recuos e avanços das últimas décadas, as novas orientações parecem, finalmente, dar uma maior importância às Artes Visuais.

Atualmente, para compreender de que forma as Artes Visuais se inserem na educação pré-escolar é fundamental perceber um pouco melhor o conceito de *Educação Artística*. Para além disso, é necessário entender de que modo este conceito está presente nos objetivos enunciados na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº. 46/86 de 14 de outubro) e, ainda, como é que os conceitos de *Educação Artística* e de *Artes Visuais* são abordados nas OCEPE.

A Educação Artística é crucial para o desenvolvimento das crianças e das suas capacidades devendo, por esse motivo, fazer parte do currículo nos diferentes níveis de ensino. Todavia, esta nem sempre se desenvolve em contexto educativo como seria expectável, tendo em consideração os seus princípios educacionais e artísticos. De acordo com Madalena Perdigão (1981, *cit. in* Fundação Calouste Gulbenkian, 1992) através da Educação Artística devem ser desenvolvidos valores relacionados com a arte, como é o caso de valores humanísticos, estéticos e espirituais. A mesma autora defende que, hoje em dia, no conceito de Educação Artística estão incluídos outros, especificamente, *Educação pela Arte*, *Arte na Educação* e *Educação para a arte*. Devido à relevância para este estudo, o conceito de *Educação pela Arte* será esclarecido no tópico seguinte desta fundamentação teórica.

Na *Lei de Bases do Sistema Educativo* encontra-se preconizada a importância da Educação Artística na formação das crianças. Na educação pré-escolar, por exemplo, um dos objetivos fundamentais é “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” (art. 5.º, 1., f)). No ensino básico um dos objetivos a ser desenvolvido diz respeito a “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a Educação Artística, de modo a sensibilizar

para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (art. 7.º, c)).

Relativamente às OCEPE de 2016, a sua análise é crucial, uma vez que este é um documento orientador, de máxima importância, que constitui uma referência para todos os educadores. As orientações curriculares presentes neste documento baseiam-se “nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (DEB, 2016, p.5). Ou seja, este é um documento que tem como intuito orientar o desenvolvimento do currículo e as práticas desenvolvidas pelos educadores de infância, existindo, no entanto, liberdade para que estas sejam adequadas ao perfil de cada profissional, em colaboração com outros agentes fundamentais no processo de ensino-aprendizagem [EA].

Em conformidade com as OCEPE de 2016 (DEB, 2016), existem três áreas de conteúdo nas quais se “explicitam as implicações para uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo” (p.6). De acordo com o autor supracitado essas áreas de conteúdo são: *Área do Conhecimento do Mundo*, onde existe uma focalização para diversas ciências; *Área de Formação Pessoal e Social*, que é vista como uma área transversal, na qual se desenvolvem valores e atitudes; a *Área de Expressão e Comunicação*, na qual estão incluídas diversas formas de linguagem, fundamentais para que a criança seja capaz de interagir e de atribuir sentido ao mundo.

Focando a nossa atenção para a *Área de Expressão e Comunicação*, é possível perceber que ela se divide em diversos domínios, tais como *Domínio da Educação Física*, *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, *Domínio da Matemática* e *Domínio da Educação Artística*.

O *Domínio da Educação Artística*, de acordo com DEB (2016), deve englobar a hipótese de as crianças utilizarem manifestações artísticas variadas, ou seja, diversos “meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (p.47). Nessas manifestações diversas estão incluídos os subdomínios das artes visuais, do jogo dramático/teatro, da música e da dança, de forma que as crianças sejam capazes de comunicar, de se exprimir e, ainda, de representar e compreender o mundo que as rodeia, de formas variadas.

Relativamente às Artes Visuais, mais especificamente, de acordo com DEB (2016) elas representam “formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão,

podem envolver outros sentidos” (p.49). Tendo, ainda, em consideração o autor supracitado, neste subdomínio existe uma referência explícita á importância de trabalhar com diferentes técnicas, materiais e instrumentos, de modo que as crianças tenham possibilidade de imaginar e criar coisas novas e diferentes. De igual modo, existem referências ao papel fundamental que o educador possui nos momentos de trabalho, uma vez que ele deve estimular o diálogo sobre elementos visuais e deve, ainda, potenciar o contacto das crianças com obras de arte e com artistas, com o propósito de desenvolver o seu conhecimento e interesse pela arte (DEB, 2016).

Em suma, e depois de percebido o lugar das Artes Visuais no currículo, é muito importante compreender melhor a Educação pela Arte, que é considerada por muitos autores uma das abordagens mais adequada para o desenvolvimento da Educação Artística, na educação pré-escolar.

### **2.1.2 A Educação pela Arte**

O conceito de *Educação Artística* está bastante presente em contextos educacionais, nos dias de hoje, e inclui o conceito de *Educação pela Arte*. Também os objetivos enunciados na *Lei de Bases do Sistema Educativo* podem ser facilmente comparados com os objetivos associados ao conceito de *Educação pela Arte*, devido à sua semelhança.

A abordagem de *Educação pela Arte* é defendida por diversos autores e foi propulsionada, principalmente, pelo autor Herbert Read na obra *Education Through Art*. Esta obra foi publicada em 1943 e nela o autor defendeu a tese de que “a arte deve ser a base da educação” (Read, 2007).

Em conformidade com Read (1982) “o objectivo da educação é encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que um indivíduo pertence” (p.21). Para que isto aconteça, vários autores defendem que se deve ter como ponto de partida as Artes, isto é, as Artes podem e devem ser propulsoras do desenvolvimento de competências e de aprendizagens, nas várias áreas de conteúdo, assim como do desenvolvimento integral das crianças.

No processo de Educação pela Arte as crianças têm a possibilidade de vivenciar experiências e sensações diversificadas, através de formas de expressão distintas. O objetivo desta educação não é ensinar aspetos teóricos da arte, nem tão pouco o resultado final das produções realizadas pelas crianças, mas sim possibilitar o contacto com a arte, uma aprendizagem integral

e articulada e a capacidade de expressar emoções e sentimentos. Tal como é corroborado por Sousa (2003)

A Educação pela Arte não é, de modo algum, pois, uma metodologia com a intenção de ensinar à criança conceitos teóricos sobre a arte, história da arte ou sobre a vida e obra de grandes artistas. Também não tem por seu objectivo o levá-la a aprender a contemplar obras de Arte, de lhe tentar ensinar técnicas de produção artística, de a iniciar no contexto da arte dos adultos, ou de procurar a formação precoce de pequenos artistas. (p.80).

Na *Educação pela Arte* procura-se o desenvolvimento equilibrado da personalidade das crianças, partindo da concretização de atividades de expressão artística, incluindo no sistema educativo conceitos diversos, como espontaneidade, imaginação e sensibilidade (Fundação Calouste Gulbenkian, 1992). Esta é uma educação do sensível, com o objetivo de estimular e enriquecer o racional, existindo uma interação positiva e favorável entre pensar, sentir e agir, focando principalmente o interesse nos problemas que de alguma forma afetam as crianças (Sousa, 2003).

A *Educação pela Arte* é uma abordagem bastante completa e fundamental, não apenas pelo desenvolvimento emocional e intelectual que possibilita à criança, mas também por potenciar vivências que desenvolvem a aptidão para se proteger e resolver os desafios que vão surgindo na sua vida. Tal como é reforçado por Sousa (2003), a Educação pela Arte

proporciona, portanto, todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afectivo-emocional e intelectual da criança, como permitem o colocar em acção toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (...) que robustecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida. (p.83).

Para concluir, esta é uma abordagem fundamental, considerada “ao nível da educação pré-escolar, a única forma generalizada de educação artística” (Santos, 1999, p.108). Posto isto, é crucial saber quais as potencialidades das Artes Visuais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

### **2.1.3 As potencialidades das Artes Visuais no desenvolvimento e aprendizagem da criança**

De forma a explicitar o papel da arte para o desenvolvimento das crianças, a nível político, económico e educacional, existem dois argumentos importantes, escritos pela Gulbenkian report (*cit. in* Fundação Calouste Gulbenkian, 1992), nomeadamente:

It argued first, that the arts are important in themselves because of the insights, satisfactions and achievements they can promote; and second, that an effective and balanced arts education can improve the quality of education as a whole for all children by extending the range of their intellectual abilities and achievements and by increasing their sense of confidence, self-esteem and achievement throughout the curriculum. (pp. 28-29).

De acordo com o ponto de vista supramencionado, a Arte, no seu todo, é considerada fundamental, não tendo apenas em consideração as competências que ela ajuda a desenvolver, como por exemplo as conquistas intelectuais e a confiança, mas também a importância que ela possui, por si só, ao nível da satisfação pessoal que pode advir da prática de atividades artísticas. Segundo Eisner (2004) devem ser consideradas como justificações mais sólidas para a importância da Arte, aquelas que têm como principal foco as contribuições da Arte que se relacionam, exclusivamente, com as Artes em si, como por exemplo, as formas distintas de expressão que elas possibilitam, o desenvolvimento de várias formas de pensamento e, ainda, a potencialização de experiências estéticas. Não obstante, as restantes consequências e vantagens que decorrem das experiências artísticas devem também ser consideradas e são fundamentais, no entanto, não devem fazer parte da principal justificação da sua relevância (Eisner, 2004).

As Artes são indispensáveis na vida do Homem. De acordo com DEB (2001) a Educação artística deve fazer parte do currículo do ensino básico, porque as Artes são consideradas elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. As Artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. (p. 70).

De acordo com Magalhães (1960) “A necessidade de expressão plástica é necessidade imperiosa à qual não pode a criança subtrair-se” (p.6). Desde tenra idade as crianças sentem-se motivadas para a participação em atividades de Artes Visuais, como por exemplo, desenhar, pintar, entre outras. Estas atividades ocorrem, essencialmente, de forma natural, livre e espontânea,

sendo que o objetivo fundamental, associado à sua realização, diz respeito à expressão de sentimentos e emoções, partindo da criação com diversos materiais plásticos (Sousa, 2003).

Nem sempre as crianças conseguem comunicar facilmente, através da linguagem oral, as suas emoções, os seus sentimentos e os seus pensamentos mais profundos. Entre outras opções existentes, esta dificuldade pode estar associada ao facto de, por vezes, não conseguirem traduzir por palavras aquilo que querem expressar, ou então por terem algum receio de comunicar com os adultos determinadas experiências, medos ou inquietações, através da oralidade, o que implica uma comunicação mais aberta e olhos nos olhos. Assim, é possível afirmar que as Artes no geral, e as Artes Visuais em particular, possuem um papel imperioso no que respeita ao desenvolvimento da expressão pessoal, porque fazem parte de um contexto privilegiado de comunicação, através do qual as crianças podem expressar e comunicar o que sentem. Tal como é corroborado por Eisner (2004),

el ser humano es un creador de significados. (...) Algunos significados son «legibles» y expresables por medio del lenguaje literal; otros significados exigen formas literarias de lenguaje, y los hay que exigen otras formas para poderlos representar y compartir. Las artes ofrecen un amplio abanico de formas – las llamamos artes plásticas, música, danza o teatro - para crear, modificar, compartir y descubrir significados. (p.281)

De acordo com Magalhães (1960) quando desenham ou quando pintam, as crianças não se limitam ao ato de desenhar coisas aleatórias, ou seja, esta “É uma actividade durante a qual o jovem pintor conta alguma coisa sobre si próprio e do seu mundo. A sua produção inclui os seus sentimentos e os seus pensamentos” (p.6). Isto é, os desenhos e as pinturas das crianças não devem ser encarados como simples produções visuais, nas quais é possível ver se a criança sabe ou não desenhar e pintar, mas sim como produções que têm sentido para elas, nas quais a criança mostra muito sobre si. De igual modo, Cardoso e Valsassina (1988) referem que a arte infantil pode ser considerada uma atividade criadora, na medida que, independentemente de diversos fatores, como por exemplo, os gostos pessoais ou as tendências específicas da época na qual se vive, esta é sempre uma tradução original e natural do mundo pessoal da criança, realizada de forma livre e espontânea, sem qualquer tipo de constrangimento ou limitação.

Posto isto, é possível perceber a importância da realização de produções gráficas e plásticas, porque para além de permitirem a comunicação e a expressão natural e espontânea, elas possuem uma ampla componente lúdica e prazerosa. Igualmente, estas produções devem ser alvo de uma observação mais atenta, por parte do educador, uma vez que permitem

compreender melhor as crianças, o que elas pensam, o que sentem, a sua forma de ser, a sua forma de estar e, mais do que isso, a sua forma de perceber o mundo.

Além do que foi referido precedentemente, ao desenhar ou ao pintar as crianças necessitam de pensar sobre as suas experiências, o que faz deste um processo altamente educativo, uma vez que as leva a relembrar algo que aconteceu e, para isso, têm que contactar com experiências pessoais passadas, enquanto se entregam às atividades em questão, tonando os seus pensamentos e emoções mais lípidos e coerentes (Magalhães, 1960). Através da realização de atividades visuais a criança é capaz de compreender melhor o seu mundo, porque esta forma de expressão lhe permite recordar o que aconteceu, com um maior distanciamento do acontecimento, o que a ajuda a compreender esses mesmos acontecimentos e os sentimentos a ele associados.

As Artes Visuais contribuem, ainda, em grande escala, para o desenvolvimento de competências como a sensibilidade e a criatividade, que apresentam uma reconhecida importância na formação pessoal, porque possibilitam e ampliam capacidades cognitivas, expressivas e afetivas (Fróis *et al.*, 2000). Importa referir que “El trabajo en las artes invita a los estudiantes a usar la imaginación para concebir posibilidades de carácter personal: las artes fomentan la plasmación del sello personal en las obras que uno realiza” (Eisner, 2004, p.287).

De acordo com o autor Read Herbert (1982), as atividades artísticas têm um papel muito importante, porque são assimiladas com facilidade a atividades de componente lúdica. Por conseguinte, as Artes Visuais constituem, por si só, um contexto privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, se forem abordadas de forma refletida e intencional, bem como se forem ao encontro dos gostos e interesses das crianças, representando assim uma forma lúdica de aprender.

Para terminar, “A arte plástica infantil é essencialmente uma linguagem que, praticada nas devidas condições, ajudará a criança no seu natural desenvolvimento, a encontrar o equilíbrio, por meio de uma série de experiências sensoriais e intelectuais” (Cardoso & Valsassina, 1988, p. 69). Assim, é compreensível a importância da Arte no desenvolvimento das crianças, bem como na formação da sua personalidade. Contudo, é fundamental que estas sejam praticadas nas devidas condições, que sejam experiências refletidas e nas quais se encontre adjacente uma intencionalidade educativa, o que levanta questões sobre qual o papel do educador no desenvolvimento do interesse das crianças pelas Artes Visuais.

#### **2.1.4 O papel do Educador de Infância na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento do interesse das crianças pelas Artes Visuais**

“Para o educador, *o que vale não é o resultado, é o ponto de partida*, é a própria satisfação da necessidade de dizer, sempre o progresso interior e a alegria da criança.”

(François Châtelain, *cit. in* Magalhães, 1960, p.24)

Depois de tudo o que foi mencionado até este momento, torna-se evidente a relevância das atividades artísticas para as crianças. Neste seguimento, importa (re) pensar o papel ocupado pelo educador, porque é da sua responsabilidade o apoio prestado às crianças nos momentos de Artes Visuais, assim como a planificação de atividades motivadoras e diversificadas, que envolvam as diferentes áreas de conteúdo, sem nunca menosprezar a importância que as Artes têm na infância.

Na educação pré-escolar deve existir uma intencionalidade educativa, cabendo ao educador, em interação com as crianças e com equipa educativa, a construção e gestão do currículo. Segundo DEB (2016)

A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo - observar, planejar, agir, avaliar - apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. (p. 5).

Gabriela Portugal (2009, *cit. in* Alarcão, 2009) refere que o educador deve ser capaz de “envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, que questões é que se lhes levantam, o que é que é realmente importante para elas, que sentido dão às actividades.” (p.27). Assim, o educador tem um papel fulcral no processo de EA. Ele deve observar as crianças, de modo a conhecer cada uma delas, na sua individualidade, e o grupo no geral. O educador deve perceber os interesses, as motivações e curiosidades, para ser capaz de planejar e agir em conformidade com essas informações, potenciando assim atividades motivadoras, que levem as crianças a comprometer-se na sua realização e, conseqüentemente, a desenvolver aprendizagens mais significativas e duradouras.

Para além de conhecer as características das crianças, os adultos devem saber que nas crianças pequenas “o brincar é uma forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e

conhecedores podem, através do que providenciam para as crianças, de interações e intervenções estimulantes no brincar das crianças, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares” (Gabriela Portugal, *cit. in* Alarcão, 2009, p.18). Posto isto, o educador deve compreender a importância do brincar no desenvolvimento de aprendizagens. No caso concreto das Artes Visuais, o educador deve saber que pode partir da brincadeira associada à Arte, ou da Arte por si só, uma vez que ela possui uma enormíssima componente lúdica, no sentido de motivar as crianças, de potenciar aprendizagens mais estimulantes, associadas às diversas áreas de conteúdo e, ainda, o desenvolvimento de competências que ajudam a formar e a vincar a personalidade da criança.

No domínio da *Educação Artística*, no geral, e das Artes Visuais em particular, o educador tem um papel fulcral, porque a sua intencionalidade ajuda a enriquecer a representação simbólica das crianças e o seu sentido estético, partindo do contacto com manifestações artísticas variadas, de outras épocas, estilos e culturas, de modo a incentivar o espírito crítico face às variadas visões que existem sobre o mundo (DEB, 2016). Neste domínio, mais do que em qualquer outra área, o educador não deve assumir uma perspetiva de transmissão de aprendizagem, nem tão pouco a criança deve ser vista como um ser passivo e inapto, que não tem uma palavra a dar sobre o seu processo de aprendizagem, devendo ser encarada como alguém capaz e merecedor, que pode ser centro e motor da aprendizagem (Sousa, 2003).

Na preparação de atividades associadas às Artes Visuais, e no sentido de motivar todas as crianças para a sua realização, deve existir uma intencionalidade bastante marcada, por parte do educador. Ele deve refletir sobre qual o objetivo das atividades, a forma como devem ser desenvolvidas e quais as principais aprendizagens ou competências que se espera que as crianças desenvolvam. O educador de infância deve ser cauteloso no modo como apresenta, desenvolve e clarifica as atividades, nos materiais que utiliza e na forma como são apresentados às crianças, bem como no modo de encarar todo o processo de desenvolvimento das atividades e o seu resultado final, dado que todos estes fatores podem condicionar o desempenho da criança (Dias, 2012). De igual modo, uma não apresentação e desenvolvimento correto das atividades pode condicionar as aprendizagens e o modo como as crianças encaram as atividades artísticas.

Durante o processo criativo o educador deve assumir um papel de guia, de forma a orientar a expressão a criança, de acrescentar valor e riqueza à experiência que está a ser desenvolvida e de estimular a sua imaginação e curiosidade (Magalhães, 1960). Ele não deve, de forma alguma, limitar a criatividade das crianças, mostrando “como é que se faz”, ou “como se

desenha”, nem sequer “corrigindo” ou “ajudando” a criança no seu trabalho, de forma a impor a personalidade ou os padrões dos adultos na criação (Lowenfeld, 1977, cit. in Sousa, 2003).

No decorrer das atividades propostas, o educador não deve tentar sobrepor os seus pensamentos aos pensamentos das crianças, para que elas não se acostumem a recorrer aos adultos à primeira dificuldade, ou seja, para que sejam capazes de resolver os seus próprios problemas e não esperar que os adultos os resolvam (Magalhães, 1960). Assim, o adulto não deve pensar pelas crianças, nem que dar respostas prontas às questões que elas colocam, pelo contrário, deve atuar como um intelectual crítico que auxilia na reflexão e na busca por ferramentas que ajudem na resolução dos problemas encontrados.

A ajuda prestada pelo educador, nas atividades artísticas, também deve ser devidamente refletida. Em primeiro lugar, ele deve tentar compreender qual a verdadeira motivação do pedido de ajuda da criança, isto é, se é verdadeiramente relacionado com alguma dificuldade de criação ou se a criança quer aproximar-se do adulto e estreitar relações afetivas com ele (Sousa, 2003). Quando o educador responde a este pedido de ajuda desenhando o que a criança não consegue, por exemplo, ela pode sentir-se inibida face à “perfeição” que o desenho do adulto possui e que ela não consegue reproduzir, o que pode, facilmente, levar a sentimentos de ineficácia e frustração (Sousa, 2003), condicionando o interesse pela realização de produções visuais. Assim, cabe ao educador a importante tarefa de auxiliar as crianças, motivando-as e levando-as a pensar e a viver experiências que as ajudem nas atividades artísticas, sem nunca condicionar a sua criatividade.

O educador deve ser cuidadoso na forma como aprecia as produções elaboradas pelas crianças. Ele deve atribuir maior atenção e valor às “obras” produzidas pelas crianças, pois elas precisam disso para progredir, isto é, necessitam de alguém, com autoridade, que lhes assegure a qualidade do trabalho que realizou (Reis, 2003). Em contraste com este ponto de vista, também o elogio exagerado pode ser negativo e para a forma como as crianças encaram as atividades artísticas. Em conformidade com Gonçalves (1976), “O desprezo, a indiferença e o elogio exagerado não são aconselháveis. O desprezo e a falsa apreciação estão na origem de graves perturbações” (p.5). É preciso que o educador respeite a autenticidade da criança, não o fazer ou não notar, implica a criação de um fosso entre a criança e o adulto e favorece o desenvolvimento de sentimentos de frustração, de solidão e angústia é, portanto, não atender à necessidade natural da criança de comunicar e de se expressar com os outros e com o mundo (Gonçalves, 1976).

Em suma, e partindo da premissa de que a criança deve ser vista como um ser ativo que pode e deve tomar decisões sobre o processo de ensino aprendizagem, é muito importante pensar

no educador como um guia, um potenciador de aprendizagens, que deve tomar decisões sobre a sua prática profissional partindo sempre do que a criança já sabe, do que lhe desperta interesse e do que é importante para ela. O educador deve saber que a sua prática e as decisões que toma, aquando de atividades artísticas, podem condicionar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, assim como o interesse pelas Artes Visuais.

Posto isto, torna-se, assim, imperativo pensar de que forma as decisões tomadas pelo educador, quanto aos materiais existentes e à sua organização, podem ou não contribuir para a motivação das crianças.

### **2.1.5 A diversidade de materiais**

Nas salas de Jardim de Infância o material e a sua organização possuem uma elevada importância para as crianças e para o seu desenvolvimento. A escolha dos materiais a usar deve ser realizada de forma bastante criteriosa e necessita de algum dispêndio de tempo, por parte do educador, uma vez que é imprescindível conhecê-los, saber as atualizações que vão ocorrendo, perceber quais poderão ser as suas utilidades e de que forma serão aceites pelas próprias crianças (Reis, 2003).

Nas áreas associadas às Artes Visuais o material, a sua organização e o conhecimento de técnicas diversificadas ocupam, ainda, uma posição de maior relevo. Segundo Sousa (2003), do mesmo modo que conhecer a linguagem e as palavras é essencial para que a criança se consiga expressar verbalmente, os materiais e as técnicas são de extrema importância para o desenvolvimento da expressão pessoal.

De acordo com DEB (2016), “As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação.” (p.49). Por conseguinte, é crucial que elas tenham contacto e conhecimento de um maior e mais alargado número de materiais, para que as experiências sejam mais ricas, suscitando assim o seu interesse pelos materiais e pelas atividades, bem como o desenvolvimento de aprendizagens e competências, como a imaginação e a criatividade.

Nas áreas relacionadas com as aprendizagens artísticas o material existente “deve incluir todo o tipo de papéis, materiais de pintura e impressão, agrafadores, instrumentos para desenhar e cortar, e ainda materiais de moldar, modelar e colar” (Hohmann & Weikart, 2003, p.195). Estes

materiais são apenas algumas ideias de entre as enormíssimas possibilidades que existem, por exemplo, do grupo dos materiais de pintura podem fazer parte os lápis de cor, lápis de cera, guaches, pinceis, rolinhos, escovas de dentes, entre muitos outros. O que é realmente importante é que o educador seja criativo e que seja capaz de pensar para além do que é mais comum.

Devido à situação económica atual, por vezes, é notória uma preocupação quanto ao dispêndio monetário exigido pela manutenção dos materiais. Nas áreas relacionadas com as Artes Visuais essa preocupação é ainda mais evidente, na medida que, ao contrário do que acontece noutras áreas da sala, os materiais são consumíveis. Assim, uma possível solução, que foi também bastante usada durante esta Investigação-Ação, diz respeito à utilização de materiais reciclados, porque esta estratégia reduz os custos de renovação dos materiais que vão terminando (Hohmann & Weikart, 2003). Também nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* é referido que devem ser usados

materiais de uso utilitário ou reutilizáveis (tecidos, cartão, objetos naturais, papéis diversos, latas, fios, embalagens, algodão, elementos da natureza, etc.), para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis. (DEB, 2016, p.49).

De acordo com Hohmann e Weikart (2003) todos os dias devem ser colocados materiais básicos e que vão sendo acrescentados outros, aos poucos, dando tempo às crianças para que fiquem familiarizadas com os materiais anteriores. Não obstante, depois de familiarizados com os materiais, não pode ser esquecida a necessidade de serem selecionados outros materiais e novas técnicas de expressão. Conforme é defendido por Gonçalves (1976) “A escolha do material utilizado está estreitamente associada ao desenvolvimento afectivo e intelectual da criança. À medida que a sua experiência se enriquece, ela tem necessidade de maior variedade de materiais para se exprimir mais plenamente” (p.33).

Além da quantidade e variedade de material é, ainda, necessário refletir sobre a forma como este deve estar organizado na sala. Segundo Magalhães (1960) “Para encorajar a expressão criadora os materiais devem ser conservados bem ao alcance das crianças, em prateleiras baixas e elas devem aprender a ir buscar o material e a devolvê-lo em boas condições” (p.11). Esta forma de organizar os materiais dá liberdade e autonomia às crianças, porque podem dirigir-se aos locais onde eles se encontram, quando precisam, sem estarem dependentes dos adultos.

Para finalizar, e no seguimento do que foi escrito anteriormente, ao aprenderem que os materiais devem ser devolvidos em boas condições, as crianças desenvolvem competências na

área da *Formação Pessoal e Social*, o que as leva a perceber a importância do respeito pelos materiais e pelos colegas, porque também eles irão precisar dos materiais noutras alturas. Neste caso, é possível perceber uma articulação entre a área da *Formação Pessoal e Social* e o domínio da *Educação Artística*. Não obstante, esta não é a única articulação possível, o que conduz à reflexão sobre a importância de uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo.

### **2.1.6 Articulação das áreas do saber**

“O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto.” (DEB, 2016, p.10). Assim sendo, faz sentido que exista uma construção articulada do saber, isto é, que seja desenvolvido um processo de EA globalizador, o que pressupõe que as diversas áreas de conteúdo não sejam abordadas como compartimentos estanques, mas sim de forma integrada e globalizante (DEB, 1997).

No jardim de infância as crianças devem ser expostas a situações e contextos diversificados que as ajudem no seu desenvolvimento pleno e integral. Para isso, as diferentes áreas de conteúdo devem ser abordadas de forma integrada, não sendo descurada nenhuma das áreas em detrimento das restantes, porque só assim se irá potenciar uma construção globalizante do saber o que permitirá à criança mobilizar e articular conhecimentos de diferentes áreas de conteúdo. Tal como é corroborado por Sousa (2003), é de esperar uma organização curricular na qual as áreas tenham “mesma ponderação, haja equilíbrio e não preferências ou predominâncias concorrendo em igualdade de circunstâncias para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral, homogénea e congruente, a harmonia estética na harmonia educacional” (p.63).

A *Área da Expressão e Comunicação* contém diversos domínios que possuem uma íntima relação entre si, o que faz com que, de acordo com DEB (2016), seja uma área básica, que recai sobre aspetos fundamentais do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que lhes permite apropriar-se de ferramentas e instrumentos que irão facilitar a aprendizagem noutras áreas do saber e, ainda, favorecer a aprendizagem ao longo de toda a vida. Como já foi referido anteriormente, esta área possui o *Domínio da Educação Artística* que, por sua vez, possui *Subdomínio das Artes Visuais* como forma de expressão. Por consequência desta associação, é possível entender que a *Educação Artística* e, mais especificamente as Artes Visuais, possuem um

papel fundamental, uma vez que podem potenciar o desenvolvimento de competências e aprendizagens noutras áreas do saber, ampliando a conquista de ferramentas para a resolução de problemas do quotidiano e aprendizagens ao longo da vida.

Nesta IA, partindo das Artes Visuais, foi promovida a integração de saberes, quer seja pela reutilização de materiais, que consolida questões ambientais, quer pela partilha de ideias, que potencia a linguagem oral, entre outras. Esta articulação é essencial, para que as crianças se desenvolvam integralmente, abordando-se as diversas vertentes da Educação Artística de forma integrada. Por esse motivo Sousa (2003), refere que

As actividades que classificamos com palavras como imaginativas, criativas, inventivas e estéticas não representam uma matéria com limites definidos, a tratar como qualquer outra e a que se atribua uma, duas, cinco ou sete aulas num horário competitivo, mas sim um aspecto integrador do desenvolvimento mental, abrangendo tudo, e não apenas um aspecto mas um modo de desenvolvimento. (p.26).

De acordo com Sousa (2003), a Educação Artística não deve limitar-se à inclusão de disciplinas no currículo, nas quais existe uma transmissão de conceitos, de técnicas e a criação de obras de arte, de modo que estas disciplinas se desenvolvam de forma divergente, sem qualquer existência de articulação, integração, globalização ou interdisciplinaridade. Assim, ainda em conformidade com o autor supracitado, deve existir integração entre as áreas,

numa verdadeira convergência de actuações e propósitos, claramente voltada para a verdadeira essência da Arte: a elevação espiritual, a formação da pessoa no que há de mais sublime em si, a sua formação humanística, a formação dos seus valores morais e éticos, o Bem e o Belo espirituais que já eram referidos por Platão (p. 63).

Para concluir, e tal como já foi referido neste relatório, as actividades artísticas, das quais fazem parte as Artes Visuais, por serem naturalmente associadas a actividades de componentes lúdicas (Read, 2007), possuem um lugar de destaque na educação infantil. Neste sentido, é fundamental reiterar a sua importância no desenvolvimento de capacidades individuais e de aprendizagens significativas, podendo e devendo, por este motivo, ser usadas como motivo e motor para o desenvolvimento de aprendizagens quer ao nível da *Educação Artística* quer noutras áreas do saber. Este ponto de vista é reforçado por Fontanel-Brassart e Rouquet (1977), quando afirma que “A Educação artística não pode mais fazer figura de «cavaleiro solitário». Tem de participar na acção dum conjunto educativo no qual se deve imbricar, servindo alternadamente de suporte, de meio e de beneficiário.” (p.26).

## Capítulo III – Plano geral de intervenção

### 3.1 Opções metodológicas

#### 3.1.1 Trabalho de projeto e metodologia High/Scope

No decorrer PES I, foram adotados alguns modelos pedagógicos, que nortearam o desenvolvimento da prática profissional. De acordo com DEB (2016)

A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. (p. 13)

Como já foi anteriormente, na instituição na qual decorreu a PES I é utilizado um cruzamento entre as metodologias High/Scope e Trabalho por Projeto. Neste sentido, ao longo das intervenções, foram seguidos os pressupostos de ambas as metodologias.

Na metodologia de Trabalho por Projeto, a criança deve ser “encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos, 2012, p. 18). Ou seja, a criança deve ser considerada como um ser que possui capacidades para formular um problema e encontrar soluções para aquilo que a inquieta, devendo o educador mediar este projeto, sem nunca dar as respostas, mas sim providenciando os instrumentos necessários para que consigam chegar ao conhecimento.

De acordo com Vasconcelos (1998, *cit. in* Vasconcelos, 2012), para que se realize um Trabalho por Projeto é necessário que se desenvolvam quatro fases, nomeadamente: *definição do problema a investigar*, que deve partir de um interesse ou necessidade das crianças, devendo existir diálogos que permitam perceber quais as suas ideias prévias, assim como de que forma a temática pode ser desenvolvida; *planificação*, flexível, das atividades que se irão desenvolver; *execução*, deve dar-se início à pesquisa e recolha de informação, através de representações variadas; *divulgação/avaliação* do projeto, de modo a partilhar as experiências com os outros e a refletir sobre o desenvolvimento do projeto, podendo formular-se novos problemas. Neste seguimento surgiu o projeto de sala “O Caracol: o Curioso, o Mágico e o Parafuso”, no qual foram seguidas as fases enunciadas.

Relativamente ao modelo High/Scope, este defende que as crianças devem aprender através da ação. Segundo Hohmann e Weikart (2003), “Através da aprendizagem pela ação – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (p.5). Deste modo, no decorrer da IA, tentei que as crianças vivenciassem situações diversas e que refletissem sobre elas, para atribuírem significado ao mundo que as rodeia.

Nesta investigação procurei, ainda, que as crianças tivessem um papel ativo no processo de EA, partindo sempre das suas ideias, dos seus interesses, das suas opiniões e dos seus conhecimentos prévios, no sentido de potenciar aprendizagens mais significativas, tal como é também defendido pelas práticas pedagógicas centradas em ideais Sócio-construtivistas. O reconhecimento de que a criança possui capacidades para participar e construir a sua aprendizagem, pressupõe encarar a criança como agente ativo no processo educativo, “o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (DEB, 2016, p.9).

Enquanto estagiária, e agente do processo educativo, assumi um papel de intelectual crítico e de facilitadora de aprendizagens. Ou seja, tentei desafiar as crianças, questionando-as constantemente, levando-as a refletir sobre várias temáticas e a procurar respostas para as questões e curiosidades que iam surgindo, para que elas desenvolvessem aprendizagens e competências significativas.

Para finalizar, importa mencionar que, para além destas metodologias, nesta investigação foi necessário encontrar outra metodologia reflexiva, que norteasse as decisões tomadas no âmbito da prática profissional, com o objetivo de modificar uma situação problemática encontrada.

### **3.1.2 Metodologia de Investigação-Ação**

Depois de uma pesquisa fundamentada sobre diversas metodologias, foi possível perceber que a que melhor se adequa às características reflexivas deste trabalho, e tendo em consideração a simbiose existente entre reflexão e prática, diz respeito à metodologia de Investigação-Ação [IA]. Quando existe uma investigação, em educação, é frequente a necessidade de proceder a alterações e mudanças nos profissionais e nas instituições, ou seja, é habitual a necessidade de intervir e reconstruir aquela que é a realidade existente, sendo, para isso, referida a IA como a metodologia mais capaz de contribuir para essas mudanças, o que só é possível quando a

comunidade educativa se envolve e compromete num dinamismo no qual existe ação e intervenção (Coutinho *et. al.*, 2009).

Tal como é corroborado por Latorre (2005), as novas concepções encaram o ensino como uma atividade investigadora, sendo o professor/educador um investigador que utiliza a investigação como atividade autorreflexiva, com o intuito de melhorar a sua prática. Assim, para que o educador seja considerado investigador, não se deve limitar a transmitir conhecimentos, mas assumir um papel de “intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão 2001, p.6). Do mesmo modo, segundo Cochram-Smith e Lytle (*cit. in* Alarcão, 2001), para ser um educador-investigador, o adulto deve organizar-se de forma que, na presença de uma situação problemática, se questione escrupulosamente e frequentemente, de modo intencional, tendo em vista a compreensão e solução do problema encontrado, melhorando assim a prática pedagógica.

Para além da importância de perceber o professor/educador como um investigador, é fundamental referir que, no presente estudo, foi seguida uma IA crítica ou emancipatória, na qual o educador intervém

na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da acção. O grupo assume colectivamente a responsabilidade do desenvolvimento e transformação da prática. Se houver um facilitador externo, deverá assumir temporariamente o papel de moderador, ajudando a problematizar e modificar as práticas e a identificar e desenvolver os seus auto-entendimentos. As responsabilidades pela mudança são assumidas em conjunto. (Coutinho *et. al.*, 2009, p.365).

Relativamente à sua clarificação concetual, pode dizer-se que a expressão IA é um pouco ambígua, que está presente em contextos de investigação diversos e numerosos (Coutinho, 2005, *cit. in* Coutinho, 2009), o que torna difícil uma definição única.

Segundo Latorre (2005) IA é considerado um termo geral, no qual existe uma referência a uma enormíssima variedade de procedimentos e estratégias, realizadas com o intuito de melhorar o sistema educativo e social. Para Lomax (1990 *cit. in* Latorre, 2005), o processo de IA pode ser visto como uma intervenção realizada aquando da prática profissional, no sentido de melhorar uma problemática encontrada, ou seja, diz respeito a um conjunto de intervenções, realizadas de forma intencional e refletida, com o objetivo de transformar a realidade educativa.

De acordo com Hasley (1972, *cit. in* Máximo-Esteves, 2008), a IA é “uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e um exame próximo dos efeitos de tal intervenção” (p.19). Por conseguinte, para além da referência às mudanças, que mesmo sendo

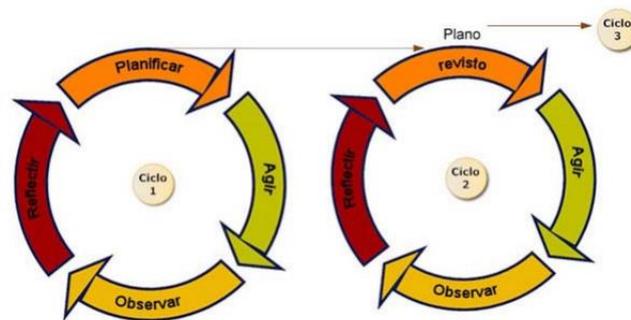
pequenas podem fazer a diferença no mundo real, nesta definição existe, ainda, a referência à avaliação dos efeitos da intervenção. A avaliação detém uma vasta importância na IA, porque permite refletir sobre o que correu bem, o que correu menos bem e o que pode ser feito ou alterado para atingir os objetivos previamente delineados.

No ponto de vista do autor James McKernan (1998, *cit. in* Máximo-Esteves, 2008),

A investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático - primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação - incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção- Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática. (p.20)

A IA deve ser um processo interativo e dinâmico, aberto a possíveis e necessários reajustes, decorrentes da análise aprofundada dos acontecimentos e dos fenómenos que estão a ser examinados (Máximo-Esteves, 2008). Por outras palavras, a IA não deve ser encarada como algo estanque, mas sim como um processo, que pode e deve sofrer reformulações, sempre que necessário, tendo por base a reflexão crítica da ação, das circunstâncias e do que se pretende estudar e investigar.

Para Coutinho *et al* (2009), a metodologia de Investigação-Ação “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360). Em conformidade com o autor supracitado, neste processo observa-se um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e cíclica, porque no final de um conjunto de procedimentos é possível que se inicie outro que, por sua vez, vai desencadeando novos ciclos, sendo a sequência de procedimentos: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão.



*Esquema 1- Espiral de ciclos da investigação-ação (Castro, s.d, p.11, adaptado de Coutinho et al., 2009, p. 366).*

Depois de um período de observação e de reflexão crítica, realizada na PES I, foi identificada a problemática a ser investigada, que se relaciona com a forma como é possível desenvolver o interesse das crianças para as Artes Visuais. Neste sentido, primeiramente, foi necessário investigar e refletir, teoricamente, sobre esta questão, sobre as estratégias a usar, o papel do educador e a importância das Artes Visuais no desenvolvimento de competências e aprendizagens. Posteriormente, existiu uma ação e observação, seguindo-se a reflexão da ação desenvolvida. Este processo foi repetido, sempre que necessário, uma vez que cada planificação, ação, observação e reflexão levou a uma nova planificação, que por sua vez levou a outra ação, observação e reflexão.

De acordo com Kemmis e McTaggart (1988, cit. in Latorre, 2005), a IA está associada a diversas características, por exemplo, deve ser uma prática participativa, na medida que todos os intervenientes trabalham com o objetivo de melhorar as suas práticas e deve ser, ainda, uma prática colaborativa, ou seja, deve acontecer sempre em conjunto com as pessoas implicadas no processo. Nesta investigação estas duas características estiveram sempre presentes, porque todas as atividades foram pensadas com o intuito de melhorar as práticas e uma problemática encontrada, partindo sempre da planificação, ação, observação e reflexão. De igual modo, a IA caracterizou-se por ser uma prática colaborativa, porque existiu uma constante discussão e troca de ideias com as crianças, com a educadora cooperante, com a auxiliar de ação educativa, com a professora supervisora, com a colega de estágio e com as restantes colegas do mestrado.

Em suma, a utilização da metodologia de investigação-ação é muito importante, na medida que os seus principais propósitos e benefícios, de acordo com Kemmis e McTaggart (1988, cit. in Latorre, 2005), são a melhoria da prática e da sua compreensão, bem como a melhoria da situação na qual a ocorre a prática, ou seja, tem como propósito melhorar a educação, baseando-se na mudança e aprender a partir das consequências associadas a essa mesma mudança. Esta

tem como principal objetivo refletir sobre a prática, planificar e intervir, sempre com a expectativa de transformar a realidade.

Após decidida a metodologia a desenvolver, tornou-se imperativo definir as questões de investigação.

### **3.1.2.1 Questão de investigação e objetivos pedagógicos**

A questão orientadora deste processo de investigação-ação é:

- ❖ Como fomentar o interesse das crianças pelas Artes Visuais?

De acordo com esta questão orientadora surgiram alguns objetivos de intervenção e de investigação, para serem desenvolvidos, descritos em seguida.

#### **Objetivos de intervenção/ação:**

- ❖ Experienciar atividades lúdicas e diversificadas;
- ❖ Aprender de forma significativa;
- ❖ Desenvolver aprendizagens de forma integrada e globalizante;
- ❖ Demonstrar interesse na exploração e produção de atividades diversificadas de expressão, nomeadamente, pintura, desenho e recorte/colagens, recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica;
- ❖ Desenvolver capacidades cognitivas, expressivas, pessoais, sociais e culturais;
- ❖ Desenvolver destrezas, habilidades e a motricidade, através de diferentes técnicas;
- ❖ Explorar diferentes técnicas e materiais, novos e recicláveis;
- ❖ Utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo;
- ❖ Apreciar diferentes manifestações de Artes Visuais, a partir da observação de várias atividades expressivas, manifestando a sua opinião.

#### **Objetivos de investigação:**

- ❖ Analisar o efeito da intervenção, relativamente ao interesse demonstrado pelas crianças face às Artes Visuais, em momentos distintos;
- ❖ Analisar quais as abordagens/estratégias que se podem adotar para explorar as Artes Visuais e, conseqüentemente, desenvolver o interesse das crianças;

- ❖ Analisar o impacto da intervenção no desenvolvimento de aprendizagens e de competências das crianças.

Depois de definida a questão de investigação e os objetivos pedagógicos, foi necessário refletir sobre quais os instrumentos e técnicas de recolha de dados a usar, assim como o porquê da sua utilização.

### **3.1.2.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Para que exista recolha de informações pertinentes, sobre o “que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses, é indispensável que o/a educador/a selecione e utilize estratégias diversificadas” (DEB, 2016, p.14). Neste sentido, foram usados instrumentos e estratégias de recolha de dados, em vários momentos, de modo a recolher informações pertinentes sobre os intervenientes da IA. Esta recolha de informações permite conhecer melhor o grupo, as suas potencialidades e limitações, o que permite, por sua vez, delinear atividades mais adequadas e devidamente fundamentadas.

Para além do conhecimento das características diferenciadoras do grupo, a recolha de dados é de extrema importância porque o educador pode reunir

informação sobre a sua própria acção ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática lectiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspectos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão (Latorre, 2003, *cit. in.* Coutinho *et al.*, 2009, p.373).

Assim, e de forma mais específica para esta IA, através da recolha de informação foi possível perceber e refletir sobre o modo como a intervenção foi decorrendo, de que forma ela foi tendo impacto na prática educativa, que ajustes foram sendo necessários e que outras atividades podiam ser planeadas para atingir os objetivos previamente definidos.

Depois de compreendida a importância do processo de recolha de dados, torna-se imperativo perceber que métodos e que instrumentos podem ser usados. De acordo com Latorre (2005), resumidamente, a recolha de dados pode dividir-se em três categorias: *técnicas baseadas na observação*, que se centra naquilo que é observado, presencialmente, pelo investigador (por exemplo: observação participante, diário de bordo, etc.); *técnicas baseadas na conversação*,

centradas no ponto de vista dos participantes e que ocorre em momentos de diálogo (por exemplo: questionários, entrevistas, etc.); *análise de documentos*, centrada na perspectiva de quem investiga, tendo em consideração a pesquisa e leitura de fontes de informação importantes (por exemplo: documentos oficiais, documentos pessoais, etc.).

Assim, e neste estudo em particular, foram usados instrumentos de recolha de dados diversificados, relacionados com as categorias enunciadas, bem como outros instrumentos considerados oportunos, especificamente:

- ❖ Observação participante;
- ❖ Registos audiovisuais (fotográficos e áudio);
- ❖ Reflexões semanais/reflexões de atividades
- ❖ Opinião crítica da Educadora Cooperante;
- ❖ Entrevistas informais;
- ❖ Produções das crianças;
- ❖ Registo de escolha das áreas.

Nas diversas semanas de PES I realizou-se uma observação ativa, participativa e reflexiva, de forma bastante pormenorizada, o que possibilita conhecer diretamente os fenómenos, tal como acontecem no contexto (Máximo-Esteves, 2008). Como é corroborado por Biddle e Anderson (1989, *cit. in* Sá, 1997) “a observação participante é uma técnica por via da qual o investigador se introduz no mundo social dos sujeitos a estudar, observa e procura saber o que significa ser membro desse mundo” (p. 121). Ao longo da intervenção a observação participante possibilitou compreender as crianças, as suas características e motivações, o que elas faziam, a forma como interagem com os outros e com os materiais, o que ajudou a refletir sobre a melhor forma de agir.

Durante a observação participante, todos os aspetos considerados pertinentes foram registados e documentados na forma de notas de campo, para que pudessem ser consultados e analisados sempre que necessário. De acordo com Máximo-Esteves (2008) as notas de campo incluem: *registos detalhados, descritivos e focalizados* que têm como principal objetivo documentar um pedaço de vida que ocorre no contexto, buscando o estabelecimento de ligações entre os elementos que interagem nesse mesmo contexto. Segundo a mesma autora, as notas de campo incluem, ainda, *material reflexivo*, ou seja, “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões, que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (p.88).

As notas de campo podem ser escritas em dois momentos distintos, isto é, durante a intervenção ou após a intervenção, dependendo das condições e dos objetivos associados ao que está a ser observado (Máximo-Esteves, 2008). Por conseguinte, nesta investigação, alguns registos

foram produzidos aquando do desenvolvimento de atividades, através da escrita de breves anotações sobre incidentes críticos, ações e interações, ou então através de registos audiovisuais, fotográficos e áudio. Em oposição, outros registos foram realizados depois das intervenções, de forma mais detalhada e reflexiva. Este tipo de registos era efetuado, muitas vezes, partindo da análise das breves anotações e dos registos audiovisuais, autorizados pela instituição (ver anexo 2), que foram “utilizados como “memórias” para reconstituir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças” (DEB, 2016, p.14). A reformulação da informação, escrita de forma refletida e mais distanciada, foi materializada em reflexões semanais, presentes no portefólio de estágio.

Para além do que já foi mencionado, também foram analisadas as produções das crianças. Para Máximo-Esteves (2008) “A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92). De acordo com esta autora, a análise das produções das crianças é fundamental, porque ajuda o educador na perceção do ritmo de aprendizagem de cada criança e ajuda-o a aprender bastante sobre o modo como ensina e sobre a melhor forma de orientar as crianças, tendo em consideração as suas necessidades.

Em diferentes situações as crianças foram ouvidas, através de entrevistas informais, no sentido dar voz aos seus sentimentos e interesses, para perceber melhor o decorrer da investigação-ação e planear, em conformidade com as informações obtidas, partindo do ponto de vista das crianças. Estas entrevistas informais caracterizam-se pela aproximação à “conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que completem os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p.93).

A opinião crítica da educadora cooperante foi registada através de um comentário crítico, no qual referiu as mudanças que considera que ocorreram na prática educativa, depois das intervenções realizadas.

Por último, mas não menos importante, foram usadas tabelas com o registo das áreas escolhidas por cada criança, ao longo do período de PES I. Este instrumento foi usado para compreender se as atividades dinamizadas estavam a ter os efeitos pretendidos, relativamente ao desenvolvimento do interesse pelas Artes Visuais.

Em suma, é essencial ter em consideração que planear e avaliar o processo de EA, através da recolha de informação e usando diferentes instrumentos, é uma condição essencial para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente que estimule e que contribua para o

desenvolvimento de aprendizagens variadas e significativas, que originem igualdade de oportunidades para todas as crianças (DEB, 2016). Para além disso, a recolha de informações e a escolha dos instrumentos a usar, está intimamente relacionada com os resultados da IA, na medida que auxiliam o investigador/educador a compreender o desenvolvimento da investigação, permitindo a tomada de decisões que potenciem as alterações esperadas.

Depois da reflexão sobre os instrumentos de recolha de informação, foram planificadas diversas atividades a serem desenvolvidas ao longo da intervenção, tendo em consideração a problemática encontrada.

### **3.1.2.3 Calendarização e breve descrição de todas as atividades realizadas no âmbito da intervenção**

Ao longo da IA foram estruturadas e desenvolvidas diversas intervenções com o intuito de potenciar o interesse das crianças pelas Artes Visuais.

As atividades foram propostas para momentos diferentes da rotina. Assim, uma grande parte das intervenções foram planeadas para momentos de pequeno grupo, no qual todas as crianças deveriam realizar a tarefa proposta. No entanto, existiu um menor número de atividades, nas quais foi proposta a sua realização em momentos de trabalho nas áreas, cabendo assim às crianças a decisão de qual a área a integrar, de qual o momento no qual queriam realizar a atividade ou até mesmo se queriam, ou não, concretizar alguma das atividades propostas. No caso de as crianças integrarem as áreas do desenho, pintura ou recorte/colagem, mas não quiserem fazer nenhuma das atividades propostas, elas podiam optar por fazer o que fazem normalmente, ou seja, pelo trabalho livre, com o material disponível na área. De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança (1989, cit. in DEB, 2016) esta tomada de decisões é fundamental, uma vez que a criança tem o “direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (p. 9).

Relativamente às temáticas associadas às atividades, é possível afirmar que, uma grande parte, se relacionava com o projeto de sala e com festividades variadas. Todas as intervenções planeadas foram diversificadas e integravam diferentes áreas de conteúdo, principalmente o domínio da linguagem oral, sempre promovido em momentos de diálogo e de partilha.

De forma sucinta, as tarefas propostas ao longo da Investigação-Ação encontram-se referidas na tabela que se segue. Nos anexos podem encontrar-se algumas imagens ilustrativas dessas mesmas atividades (ver anexo 3).

<b>Tempo de pequeno grupo</b>	
<b>Data</b>	<b>Intervenções</b>
26/10/2016 27 e 28/10/2016	<p style="text-align: center;"><b>Vamos decorar a nossa sala?</b></p> <p>✓ Pintura, com guaches e com esponjas, da carapaça de um caracol de grande dimensão.</p> <p>✓ Partindo da obra <i>Caracol</i> de Henri Matisse, foi proposto às crianças que fizessem o recorte e colagem de figuras geométricas, para serem coladas na carapaça de um caracol.</p>
2, 3 e 4/11/2016	<p style="text-align: center;"><b>Porta-chaves</b></p> <p>Modelagem de um porta-chaves, em forma de caracol, usando pasta de modelar. Pintura dos caracóis usando tinta de guache.</p>
8 e 9/11/2016	<p style="text-align: center;"><b>A castanha</b></p> <p>Decoração de um molde de uma castanha, usando pedaços de papel crepe. As crianças deviam rasgar o papel e fazer bolinhas, que foram coladas no molde da castanha. Com esta castanha realizaram-se cartuchos para o S. Martinho.</p>
10/11/2016	<p style="text-align: center;"><b>Lenda de S. Martinho</b></p> <p>Desenho e pintura, com lápis de cor ou lápis de cera, sobre o reconto da lenda de S. Martinho, realizado pelas crianças.</p>
15/11/2016	<p style="text-align: center;"><b>A nossa Mascote</b></p> <p>Conversa sucinta sobre o pintor Pollock. Depois de uma breve explicação sobre o trabalho a desenvolver as crianças pintaram, com a técnica utilizada por Pollock, um caracol de grande dimensão.</p>
16, 17 e 18/11/2016	<p style="text-align: center;"><b>Afinal o Caracol</b></p> <p>Criação de uma história, partindo das ilustrações da obra <i>Afinal o Caracol</i>. Depois de construída a história as crianças fizeram a cópia das ilustrações originais e registos áudio, no sentido de ilustrarem e contarem a história criada por eles. No final foi criado um vídeo.</p>
5 e 6/12/2016	<p style="text-align: center;"><b>Carta para o Pai Natal</b></p> <p>Realização de uma carta para o Pai Natal. Recorte e colagem de elementos de revistas e de panfletos para ser colocado na carta.</p>
7, 9, 13, 14, 15 e 16/12/2016	<p style="text-align: center;"><b>Pinheirinhos de Natal</b></p> <p>Elaboração de pinheiros de natal, feitos em cartolinas e com rolos de papel higiénico. A sua decoração foi feita através de pintura com cotonetes, usando diversas tintas de guache.</p>

9, 10, 12 e 13/01/2017	<b>A minha Família</b> Representação pessoal e dos elementos da família, através do desenho e pintura, usando lápis de carvão e lápis de cor.
17,18 e 19/01/2017	<b>Eu e os caracóis</b> Foi proposto às crianças que se representassem a si próprias, bem como os caracóis presentes na caixa da sala, ou somente o seu preferido. A representação foi feita através de desenho, usando o material que quisessem.
31/01/2017 e 1, 2 e 3/02/2017	<b>Bonecos de Neve</b> Elaboração e decoração de bonecos de neve, feitos em tecido.
<b>Tempo de trabalho nas áreas</b>	
<b>Data</b>	<b>Intervenções</b>
Iniciada a 6/12/2016	<b>Enfeites de natal</b> Realização de enfeites de natal, partindo de uma obra de Piet Mondrian. Depois de ser mostrada a obra às crianças foi-lhes pedido que, usando um pedaço cartão, fizessem recorte e colagem, pintura ou desenho, usando as cores usadas por este artista.
Iniciada a 6/01/2017	<b>Reis Magos</b> Representação dos três Reis Magos, através da pintura, usando as mãos e tintas de guache.
Iniciada a 17/01/2017	<b>O jardim</b> Pintura de um jardim, partindo de uma obra de Claude Monet. Para esta pintura foram usados guaches, pinceis, folhas brancas e papel de bolhas.
Iniciada a 31/01/2017	<b>Inverno</b> Através da pintura com guaches e marcadores, usando rolas e escovas de dentes, foi pedido às crianças que fizessem elementos de inverno, em folhas coloridas.

*Tabela 2 – Atividades desenvolvidas no âmbito da IA*

Para além das atividades mencionadas, foram realizadas algumas intervenções no material existente nas áreas. Essas intervenções visavam a utilização dos novos materiais, por todas as crianças, no tempo de trabalho nas áreas, em atividades de expressão livre. As respetivas alterações estão descritas na tabela que se segue e nos anexos podem observar-se alguns dos trabalhos realizados pelas crianças (ver anexo 4 e 5, respetivamente).

Área do desenho	Colocação de folhas coloridas. Colocação de Goma Eva brilhante.
Área do recorte e colagem	Colocação de revista e panfletos com brinquedos e outros objetos natalícios. Colocação de Goma Eva brilhante.

*Tabela 3 – Colocação de material nas áreas associadas às Artes Visuais*



## **Capítulo IV - Desenvolvimento e avaliação da intervenção**

Neste capítulo serão apresentadas as entrevistas informais realizadas às crianças e uma descrição detalhada de algumas intervenções desenvolvidas. Na impossibilidade de expor de forma detalhada todas as intervenções, serão apresentadas de forma mais extensa algumas das propostas que considero terem sido fundamentais para este projeto.

Para além disso, realizar-se-á a análise e interpretação dos dados recolhidos no âmbito desta investigação, no sentido de avaliar e compreender se os resultados foram os expectáveis e se os objetivos delineados foram desenvolvidos.

### **4.1 Entrevistas informais**

Durante a IA, e partindo de uma perspetiva na qual a criança é ativa e construtora do processo de EA, tornou-se indispensável dar voz às crianças e escutá-las, para perceber quais os seus interesses e motivações. Só assim, depois de recolhidas estas informações, através da observação participante e de entrevistas informais, foi possível planear e agir no sentido de potenciar o interesse das crianças pelas Artes Visuais.

Nestas entrevistas informais, as crianças foram questionadas sobre que atividades gostariam de fazer, associadas às Artes Visuais, e que outros materiais gostariam de poder usar. Quanto à questão dos materiais, foi notória alguma dificuldade nas respostas, tendo, algumas crianças, referido materiais que as áreas já possuíam ou então que não se lembravam de nenhum. Esta dificuldade pode dever-se ao facto de as crianças não terem muito contacto com materiais diversos, devido à sua idade e conseqüente menor experiência, sendo, por isso, difícil elas pensarem noutros materiais que podem ser usados, para além daqueles que já conhecem.

Importa referir que as respostas desta entrevista informal justificam algumas das decisões tomadas, quanto à escolha de determinadas intervenções e às alterações realizadas nas áreas, que foram descritas no capítulo anterior, nas tabelas 2 e 3. Nas tabelas seguintes podem observar-se as questões e algumas respostas, bem como uma breve explicação sobre quais as atividades planeadas que se baseiam nessas mesmas respostas.

#### **❖ Área do desenho:**

O que gostavas de desenhar?
<b>DR:</b> "Eu, o meu pai e a minha mãe e os meus pais, os meus cães e a tartaruga."
<b>E:</b> "Gostava de desenhar os pais, flores e relva."
<b>ER:</b> "O sol, as plantas, o céu, as árvores, a mãe, o pai e eu."
<b>FR:</b> "A mamã, o papá e a mana."
<b>AF:</b> "A mamã, o pai, eu e a mana"
Que materiais gostavas de poder usar para desenhar?
<b>E:</b> "Quero desenhar com lápis de cera."
<b>H:</b> "Folhas cor-de-rosa."
<b>ER:</b> "Folhas diferentes, de outras cores."

*Tabela 4 - Entrevista informal (área do desenho)*

Relativamente à primeira questão, as respostas dizem respeito, maioritariamente, ao interesse de desenhar a família, o que levou à planificação da atividade "A minha família".

No que diz respeito à segunda questão, as respostas foram mais variadas, relacionando-se, mais especificamente, com o uso de folhas coloridas, que foram colocadas na área do desenho, para que as crianças pudessem usar sempre que quisessem e que estivessem nessa área da sala. Iguualmente, na atividade "Inverno", as crianças puderam realizar as suas produções em folhas coloridas.

#### ❖ **Área do recorte e colagem:**

O que gostavas de recortar e colar?
<b>DR:</b> "Recortar brinquedos que eu gosto."
<b>T:</b> "Quero recortar coisas que gosto muito."
<b>H:</b> "Gostava de recortar a Elsa."
<b>I:</b> "Recortar muitas coisas como a Elsa e a Minnie."
<b>ER:</b> "Gostava de recortar histórias."
<b>FR:</b> "Gostava de recortar uma baliza com bolas."
<b>HU:</b> "Quero recortar Legos"
Que materiais gostavas de usar para recortar/colar?
<b>DM:</b> "Mais tesouras e papéis coloridos."
<b>E:</b> "Folhas coloridas."
<b>H:</b> "Gostava de ter revistas novas."
<b>ER:</b> "Coisas de comida."
<b>AF:</b> "Gostava de ter bonecos diferentes."

*Tabela 5 - Entrevista informal (área do recorte/colagem)*

Partindo das respostas às duas questões apresentadas, quando referiram que queriam recortar bonecos, brinquedos e coisas que gostavam muito (Elsa, Minnie, legos) e, ainda, que gostavam de poder usar mais e novas revistas, decidiu-se, em articulação com os restantes intervenientes do processo educativo, que seria importante colocar novas revistas e panfletos natalícios na área do recorte/colagem. Assim, as crianças poderiam recortar o que quisessem, livremente, em momentos de trabalho nas áreas.

Com o mesmo intuito, também num momento de pequeno grupo, através da atividade “Carta para o Pai Natal” as crianças puderam realizar recortes e colagens de algum elemento que queriam pedir ao Pai Natal. Nesta área também foi colocado desperdício de Goma Eva brilhante, para ser recortado e colado nas produções.

As respostas “folhas coloridas” e “(...) papéis coloridos” foram consideradas, na planificação das atividades: “Vamos decorar a nossa sala?” quando as crianças recortaram figuras geométricas em papel colorido para fazer um caracol, partindo da obra *Caracol* de Matisse; “Enfeites de natal”, quando foi proposto que recortassem material colorido para fazer enfeites de natal, partindo de uma obra de Piet Mondrian; “A Castanha”, quando rasgaram e colaram papel crepe, colorido, para decorar uma castanha.

#### ❖ Área da pintura:

O que gostavas de pintar?
<b>H:</b> "Gostava de pintar eu, o meu pai e a minha mãe."
<b>ER:</b> "O pai e a mãe."
<b>F:</b> "Os meus avós."
<b>L:</b> "Gostava de pintar um caracol."
<b>MC:</b> "Queria pintar um jardim, com relva e flores."
<b>G:</b> "Queria pintar um caracol"
Que materiais gostavas de usar para pintar?
<b>H:</b> "Gostava de pintar com os dedos e com rolhas."
<b>ER:</b> "Pincéis."
<b>FR:</b> "Gostava de pintar com as mãos."
<b>AF:</b> "Gostava de pintar com os dedos."
<b>G:</b> "Tinta."
<b>L:</b> "As mãos."
<b>MC:</b> "Muitas cores."

Tabela 6 - Entrevista informal (área da pintura)

As respostas à primeira questão, relacionadas com a família, foram consideradas na atividade “A minha família”, realizada no desenho, por se considerar que seria melhor para as crianças a representação em desenho, ao contrário da pintura. As respostas relacionadas com o caracol foram consideradas nas atividades “A nossa mascote” e “Porta-chaves”. A resposta sobre o jardim e as flores levou à planificação da intervenção “O Jardim”.

Relativamente à questão dos materiais, com as respostas aqui apresentadas, planificou-se a atividade “Inverno”, na qual as crianças pintaram com rolas, e a atividade “Reis Magos” realizada através da pintura com as mãos. Por fim, quanto às respostas “tinta”, “muitas cores” e “pincéis” pode dizer-se que estão inerentes na maioria das pinturas, uma vez que em quase todas as atividades foi usado pelo menos um destes materiais.

Para concluir, importa não esquecer que em todas as intervenções desenvolvidas ao longo da IA foram considerados os interesses das crianças, mesmo nas intervenções que não se relacionam diretamente com as respostas às questões anteriores. Isto é, em todos os momentos foram escutadas e respeitadas as opiniões e ideias das crianças e os seus interesses, as suas questões e os seus planos, levando-as assim à exploração e experimentação o que, conseqüentemente, potencia conhecimentos que ajudam na perceção da realidade, tanto física como social (Formosinho, 1996). Do mesmo modo, cada proposta de intervenção foi adequada à faixa etária e ao desenvolvimento de cada uma das crianças, de forma que, como refere Tavares & Alarcão (1989), a sua execução não fosse nem muito difícil, para não levar à frustração das crianças, nem demasiado simples, para que não fosse entediante.

## **4.2 Principais intervenções realizadas no âmbito do projeto**

### **4.2.1 Intervenção “A nossa mascote”**

Esta intervenção aconteceu num momento de pequeno grupo e, para além de se focar na questão em estudo nesta investigação, estava associada ao projeto de sala. A sua planificação surgiu de um interesse das crianças, aquando do levantamento de ideias prévias, quando uma delas respondeu à questão “O que vamos fazer?”, dizendo: “Vamos construir uma mamã caracol gigante”.

Antes de iniciar a pintura propriamente dita, e para que as crianças ficassem a saber mais sobre o pintor Jackson Pollock, falou-se sobre as suas obras e sobre a sua vida, de forma bastante breve, e mostrou-se um pequeno vídeo, para que pudessem observar a sua técnica de pintura.

Apesar de o principal objetivo desta atividade não ser desenvolver conhecimentos sobre o pintor, nem tão pouco o resultado final da produção plástica realizada, esta pequena abordagem ao pintor e à sua técnica permite à criança desenvolver a sua cultura artística.

Em seguida, foi proposto às crianças que pintassem um caracol, de grandes dimensões, usando a técnica de Pollock, sendo que este caracol representaria a sala e o seu projeto, ou seja, seria uma mascote. Este caracol foi feito a partir da reutilização de um pneu e de outros elementos e as crianças usaram pincéis e tintas guache, de cores diversas. As cores a usar não foram escolhidas ao acaso, tendo sido usadas cores que, depois de várias pesquisas, as crianças aprenderam que podem ser encontradas nas carapaças dos caracóis, ou seja, existiu articulação de saberes entre diferentes áreas.

No entanto, esta não foi a única articulação existente no decorrer desta intervenção. Isto é, alguns dos objetivos inerentes a esta atividade eram: conhecer, de forma breve, esta técnica de pintura; saber mais sobre o Pollock; colaborar com os colegas; respeitar os colegas; associar a pintura a uma profissão; relembrar informações sobre a fisionomia dos caracóis; utilizar as tintas de um modo diferente do usual; despertar o interesse pela pintura; reutilizar materiais; partilhar ideias e opiniões. Partindo destes objetivos é possível perceber que alguns deles se associam especialmente às Artes Visuais, no entanto, podem ser facilmente articulados com a *Área do Conhecimento do Mundo*, por exemplo, na associação a profissões, na perceção da fisionomia dos caracóis e na importância da reutilização. O mesmo acontece com outros conteúdos comuns entre as Artes Visuais, a *Área do conhecimento do Mundo* e a *Área da Formação Pessoal e Social*, quando existe referência ao respeito e colaboração com os outros e à consciencialização para preocupações ambientais, através da reutilização. Nesta atividade é, ainda, possível perceber uma articulação com o domínio da linguagem oral, devido ao clima de comunicação potenciado, no qual existe partilha de ideias e opiniões. Assim sendo, pode afirmar-se que as aprendizagens foram potenciadas “como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (ME, 2016, p.31).

Esta atividade foi realizada no espaço exterior da instituição, porque, segundo Laevers (2005b, *cit. in Rosa*, 2013), considera-se “que as crianças no exterior, uma vez que experienciam níveis mais elevados de envolvimento, têm a oportunidade de desencadear processos mais profundos subjacentes à aprendizagem e ao desenvolvimento integral” (p.30) De igual modo, as

crianças tinham mais liberdade para lançar a tinta, sem terem medo de sujar as coisas à sua volta.

No decorrer da pintura, para que as crianças não sujassem as suas roupas, foram usados aventais de plástico e manguitos. Esta atitude é corroborada por Sousa (2003), quando expõe que a atividade de pintura pode sujar muito e, por isso, as crianças devem usar aventais, batas ou camisolas velhas, para que não se sujem. Esta pequena transformação, ou seja, a colocação dos aventais e dos manguitos, foi encarada pelas de crianças de forma muito divertida, dizendo que pareciam verdadeiros artistas, o que fez aumentar, ainda mais, o seu interesse pela pintura.

**G:** “Carina, vamos todos vestir os aventais e essas coisas castanhas?”

**Estagiária:** “Estas coisas castanhas chamam-se manguitos, são para colocar nos braços para não sujarem a roupa, como eu expliquei. Sim, todos vão vestir os aventais e colocar os manguitos.”

**G:** “Que fixe!”

**Estagiária:** “Gostam desta ideia?”

**G:** “Sim, eu gosto.”

**F:** “Eu também gosto muito, parecemos mesmo artistas.”

**G:** “Pois parecemos. É como se fossemos pintores verdadeiros.”

*Transcrição 1- Diálogo da intervenção “A nossa Mascote”*

Esta foi uma pintura coletiva que, segundo Magalhães (1969), é uma obra artística de grande dimensão, criada e concretizada por um grupo de crianças e que possui “grande interesse como factor de educação social” (p.5). Este trabalho colaborativo é bastante rico no desenvolvimento de aprendizagens e de competências, dado que, entre outros aspetos significativos, permite

dar à criança o hábito de colaborar num plano de conjunto que lhe interessa, ao mesmo tempo que aos seus camaradas, orientar a sua imaginação para composições globais; ensinar-lhe a respeitar o trabalho de outrem; ensinar-lhe a perseverança, porque a sua negligência prejudicaria todos; (Magalhães 1960, p.15).

Durante a pintura, num primeiro momento, algumas crianças mostraram-se um pouco reticentes em atirar a tinta para a carapaça do caracol (pneu), o que deve ser justificável pelo facto de nunca terem usado esta técnica anteriormente. No entanto, esta relutância foi passageira, uma

vez que, depois de perceberem o que era pedido e de observarem os outros colegas, todas as crianças se desinibiram e se divertiram.

Em suma, com esta atividade foi possível desenvolver um ambiente agradável e estimulador, isto é, um ambiente em que predomina o otimismo, o qual impulsiona a motivação como salienta Alonso (1990, cit. in Alonso 1996). Para além da motivação, envolvimento e interesse demonstrado, nesta atividade foram, ainda, cumpridos outros objetivos pedagógicos, específicos deste projeto de IA, nomeadamente, experienciar atividades lúdicas e variadas, desenvolver capacidades pessoais e sociais, ampliar competências de pintura e explorar diferentes técnicas.



*Figura 1 – Crianças a pintarem a mascote*



*Figura 2- Produção final da intervenção “A nossa mascote”*

#### 4.2.2 Intervenção “Enfeites de natal”

No tempo de trabalho nas áreas, foi proposto às crianças que escolham as áreas das Artes Visuais a realização de enfeites de natal. Os enfeites de natal podiam ser construídos na área do recorte/colagem, na área da pintura e na área do desenho, cabendo à criança a decisão de qual das áreas queriam integrar, em que momentos e se queriam, ou não, realizar a atividade. Esta tomada de decisão, por parte das crianças, é muito importante, uma vez que, segundo a Convenção dos Direitos da Criança (1989, cit. in DEB, 2016) a criança tem o direito a dar a sua opinião, a ser ouvida, a ter liberdade de expressão e a tomar decisões que a beneficiem.

Importa mencionar que, neste caso concreto, todas as crianças quiseram concretizar esta atividade, o que permitiu perceber a existência de interesse, curiosidade e envolvimento. Num determinado momento, uma criança em concreto, mencionou, primeiramente, que não queria desenvolver esta atividade. No entanto, depois de um pequeno espaço de tempo, no qual observou um amigo a realizar o seu enfeite de natal, esta criança referiu que queria também concretizá-lo, como se comprova em seguida.

**Estagiária:** “E. não queres realizar a atividade dos Enfeites de Natal?”

**E:** “Não quero.”

**DR:** “Eu quero.”

**Estagiária:** “Sim DR, eu sei que sim. Já podes começar a fazer, se quiseres, é só pegares no material de que precisas.”

**Estagiária:** Tens certeza que não queres fazer E? Vai ser divertido, podes fazer um enfeite para colocares no pinheirinho em tua casa. Vais fazer um trabalho como o de um pintor, vais ser um pintor.”

**E:** “Eu não quero.”

**Estagiária:** “Está bem, mas se em algum momento mudares de ideias já sabes que podes fazer, sim?”

**E:** Sim.

**Estagiária:** “DR já tens o material todo contigo?”

**DR:** “Sim, já comecei a fazer. Olha! Está a ficar muito bonito.”

Nesta altura o E aproxima-se mais do DR e fica a observar, enquanto ele trabalha.

**E:** “Carina, eu também quero fazer esta atividade.”

**DR:** “Mas tu disseste que não querias.”

**E:** “Mas agora quero.”

**Estagiária:** “Podes sentar-se aqui, ao pé de nós, e partilhas o material com o DR.”

**E:** “Quero fazer como o DR.”

**Estagiária:** “Podes fazer como preferires, mas tens que fazer diferente do DR, quero que faças um trabalho só teu.”

**E:** “Sim, está bem. Eu só vou fazer como ele no material, porque vou usar os marcadores. Não quero fazer na área da pintura.”

*Transcrição 2 - Diálogo da intervenção "Enfeites de Natal"*

No momento de apresentação da intervenção foi imediatamente perceptível o interesse das crianças pela sua realização, tal como se comprova no excerto do diálogo que se segue.

**Estagiária:** “Durante esta semana, na área da pintura, no desenho e no recorte vamos ter materiais e cores diferentes, para quem quiser fazer uma atividade muito divertida.”

**G:** “Que atividade Carina?”

**Estagiária:** “É um cartão que podem usar para colocar nas árvores de natal de vossas casas. Para fazerem esta atividade têm que usar as cores usadas pelo pintor Piet Mondrian, numa obra de arte que ele fez, que é esta que está aqui (mostrar a obra).”

**F:** “Que gira essa pintura.”

**Estagiária:** “Este pintor nasceu na Holanda e gostava de pintar linhas verticais e horizontais, e de construir retângulos e quadrados, que pintava de preto, branco, amarelo, azul e vermelho, como podem ver aqui (apontar para a imagem).”

**FG:** “Eu quero fazer essa pintura.”

**FR:** “Eu também quero.”

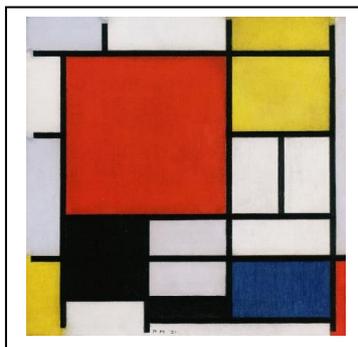
**MC:** “Eu também quero! E vou fazer na área da pintura, pode ser Carina?”

**Estagiária:** “Claro, podes fazer a atividade na área que quiseres e quando quiseres.”

*Transcrição 3 - Diálogo da Intervenção "Enfeites de Natal"*

Relativamente à atividade, de forma mais concreta, num primeiro momento mostrei às crianças uma folha com uma imagem da obra *Composition with Large Red Plane, Yellow, Black, Grey and Blue*, com uma caricatura do pintor Piet Mondrian e alguma informação (ver anexo 6).

Nesta altura as crianças analisaram os elementos e as cores presentes, fizeram questões e esclareceram curiosidades sobre a obra e sobre o artista. Esta aproximação das crianças a obras de arte é corroborada pelo autor Gardner (1994), quando argumenta que, com o propósito de conceber um ambiente visual rico, existem razões inabaláveis para expor as crianças pequenas a obras de arte significativas, que tenham sido produzidas por adultos.



*Figura 3 - Composition with Large Red Plane, Yellow, Black, Grey and Blue de Piet Mondrian*

Posteriormente, foi proposto às crianças que fizessem a decoração de um pequeno quadrado, em cartão, usando marcadores, lápis de cor, papel colorido ou tintas de guache, dependendo da área que resolvessem integrar. Neste momento, foi referido que deveriam usar nas suas produções as cores usadas pelo pintor Mondrian, sem “fazer igual ao modelo, mas antes interpretar graficamente e duma maneira pessoal, o que o tema lhe sugere” (Cardoso & Valsassina, 1988, p. 82).



*Figura 4 – Crianças a realizarem enfeites de natal.*



Figura 5 – Exemplos de produções finais da intervenção “Enfeites de Natal”

No final, depois de pintarem, desenharem ou recortarem/colarem, todas as crianças colocaram uma fita brilhante no seu cartão, para que fosse possível a sua colocação nas suas árvores de natal, em suas casas. Mais uma vez, o facto de ter sido referido que os cartões seriam levados para casa fez com que o entusiasmo das crianças fosse superior, como é perceptível no excerto de um diálogo que se segue.

**DM:** “Eu quero fazer esta atividade.”  
**Estagiária:** “Tens que escolher a área para onde queres ir e podes fazer DM.”  
**DM:** “É que eu quero levar o trabalho para casa, para mostrar aos papás. Eles vão gostar muito.”  
**Estagiária:** “Tenho certeza que vai ficar muito bonito e que eles vão gostar muito.”

Transcrição 4 - Diálogo da intervenção “Enfeites de Natal”

Esta intervenção tem diversos objetivos associados, principalmente relacionados com o *Subdomínio das Artes Visuais*. De igual modo, tem inerentes conteúdos comuns entre a Matemática e as Artes Visuais, nomeadamente, a geometria, na identificação e nomeação de figuras geométricas e na orientação espacial, mais especificamente na perceção do espaço ocupado pelas figuras geométricas na obra de Piet Mondrian e na sua própria composição artística. Além do mencionado, são, ainda, encontrados pontos de articulação entre as Artes Visuais, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área da Formação Pessoal e Social, no respeito pelos outros e na reutilização de materiais e consequentes preocupações ambientais, nomeadamente, nos cartões de caixas de sapatos usados. De igual modo, também o domínio da linguagem oral foi desenvolvido, na partilha de ideias, opiniões e apreciação da obra de Piet Mondrian. A relevância da articulação de saberes é corroborada por Dias (2012), quando refere que

A importância da Educação Artística não se resume a si própria, pois pode (e deve) ser analisada como contributo às aprendizagens das outras áreas curriculares, como o português, a matemática ou o estudo do meio, auxiliando as crianças a aprenderem a ler, a escrever, a calcular e a compreender melhor o mundo que as rodeiam. (p. 7).

Concluindo, com a realização desta atividade, foi possível perceber o aumento do interesse das crianças pelas áreas referidas anteriormente. Do mesmo modo, foi possível perceber que, em diversos momentos, várias crianças, mesmo não estando nestas áreas, pediam se podiam trocar de área, para que pudessem fazer a sua produção plástica. Nesta atividade foram cumpridos vários objetivos pedagógicos definidos para esta IA, nomeadamente, experienciar atividades lúdicas e variadas, aprender de forma significativa, desenvolver capacidades pessoais e culturais, ampliar competências de pintura, desenho e recorte/colagem e, ainda, apreciar obras de artistas, manifestando ideias e opiniões.

#### **4.2.3 Intervenção “A minha família”**

Em conformidade com DEB (2016), na educação pré-escolar, na *Área do Conhecimento do Mundo*, é importante que se promovam aprendizagens relacionadas com o conhecimento de si próprio e dos contextos mais próximos, incluindo-se o desenvolvimento de saberes que permitem identificar e conhecer os membros da família, os graus de parentesco e as origens. Para além disso, foi possível perceber que a família é um tema pelo qual as crianças sempre demonstraram bastante interesse, através da observação participante e das entrevistas informais. Neste sentido, resolveu-se que seria importante trabalhar a família no âmbito da PES I e desta investigação, em particular.

De acordo com o Diário da República (DR, 2001), no âmbito da sua prática educativa o educador deve ser capaz de envolver “as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver” (DR, 2001, p. 5573). Assim, e partindo do desenvolvimento da temática da família e do envolvimento das próprias famílias, foram planificadas atividades diversas, como por exemplo a leitura de obras, visualização de filmes, construção de árvores genealógicas, realizadas pelos pais e pelas crianças, que foram apresentadas na sala, bem como desenhos nos quais as crianças podiam representar as suas famílias. Todas as atividades foram pensadas no sentido de dar voz a cada criança, para que pudessem falar livremente sobre suas famílias e da importância que elas têm na sua vida.

Das atividades referidas, importa mencionar que o desenho foi planejado especificamente com o intuito de integrar esta investigação, articulando-se assim aprendizagens no *Domínio da Educação Artística* e na *Área do Conhecimento do Mundo*. Ou seja, este desenho foi planejado com o objetivo de desenvolver o interesse das crianças pelas Artes Visuais, partindo-se da integração de uma temática tão significativa para elas numa atividade de Artes Visuais. Cardoso e Valsassina (1988) defendem que este é um tema bastante rico e que permite averiguar a existência ou inexistência de conflitos familiares, partindo da exploração da expressão gráfica das crianças.

Assim, e de forma mais explícita, esta atividade consistiu na realização de um desenho no qual as crianças deviam desenhar-se a si próprias e aos restantes elementos que fazem parte da sua família. Este desenho foi realizado em folhas A4 brancas, com pequenas molduras, através da utilização de lápis de carvão, de lápis de cor e de marcadores, sendo a criança a decidir qual dos materiais queria usar.

No decorrer desta intervenção, através da observação participante, foi perceptível a alegria e a motivação com a qual as crianças desenhavam as suas famílias. Do mesmo modo, foi notório o orgulho com o qual falavam sobre a sua família e com o qual explicavam o seu desenho e quem estavam a desenhar, querendo mostrá-lo aos amigos e aos adultos presentes na sala.

**L:** "Olha, esta é a minha mãe."

**C:** "Eu já desenhei o meu papá. É este aqui. Agora é que vou desenhar a mamã."

**L:** "Carina, olha o meu desenho. Está muito bonito."

**Estagiária:** "Sim L, está muito bonito."

**JM:** "Olha Carina, o meu também está bonito. Eu gosto muito da minha mamã, do meu papá e da minha mana."

**Estagiária:** "Vocês gostam de desenhar a família?"

**C, L, JM, JP:** "Sim."

**C:** "Eu gosto muito."

**L:** "E eu também, porque eu gosto muito do pai e da mãe."

*Transcrição 5 - Diálogo da intervenção "A minha família"*

Raths (1971, cit. in Alonso, 1996, p. 32), refere que "Uma actividade é mais gratificante que outra se **é relevante** em função dos interesses e objectivos dos alunos que os leve a **comprometerem-se pessoalmente** na sua realização". Em convergência com este ponto de

vista, é possível afirmar que esta foi uma atividade gratificante significativa, porque partiu de uma temática que cativa as crianças, o que resultou num maior envolvimento e comprometimento na sua realização. De igual modo, pode dizer-se que aos quatro anos, segundo Sir Cyril Burt (s.d, *cit. in* Read, 1982) as crianças encontram-se na fase de desenvolvimento da linha, na qual existe uma progressividade do controlo visual, e na qual a representação da figura humana se torna o seu tema favorito,

com o círculo para a cabeça, pontos para os olhos e um par de linhas para as pernas. Mais raramente, um segundo círculo pode ser acrescentado para o corpo, e ainda mais raramente um par de linhas para os braços. É vulgar representar os pés mais cedo do que os braços ou o corpo. Não se obtém uma síntese completa das partes e muitas vezes não é tentada. (pp. 146-147)

Com a observação dos trabalhos realizados foi observável que a grande maioria das crianças, mesmo as que ainda não tinham completado 4 anos, já representavam o corpo, quer com círculos ou quadrados, assim como os braços, as mãos, os dedos, os pés e, numa grande parte dos casos, também o pescoço, tal como se pode comprovar pelos exemplos que se seguem. Uma criança, em especial, integrou na sua representação o gato, tendo referido que este também fazia parte da sua família, como se pode verificar num dos exemplos que se segue.



*Figura 6 - Exemplos de produções finais da intervenção "A minha família"*

Para finalizar, e tal como Piaget (s.d cit. in Tavares & Alarcão, 1989), considero que esta prática educativa esteve de acordo com um dos interesse das crianças e que, por isso, foi significativa para elas, e não apenas um tagarelar de palavras que iria conduzir a um mero verbalismo. No meu ponto de vista, esta foi uma atividade que motivou as crianças, uma vez que elas se mostraram interessadas e empenhadas na sua realização e bastante contentes com as suas produções. Para além de aprender de uma forma significativa, nesta atividade foram cumpridos outros objetivos pedagógicos da IA, nomeadamente, experienciar atividades lúdicas e

variadas, demonstrar interesse pelas suas produções visuais, como se comprova nas transcrições anteriores, desenvolver capacidades pessoais e sociais e, ainda, ampliar competências de desenho.

#### **4.2.4 Intervenção “O jardim”**

De acordo com Cardoso e Valsassina (1988), a pintura é uma das atividades mais completas e que tem maiores possibilidades de expressão, de entre todas as atividades que fazem parte da *Educação pela Arte*. Assim, e partindo da premissa de que as crianças sentem prazer em expressar-se através de diversas manifestações artísticas, é compreensível a importância de planificar atividades de pintura, nas quais podem expressar os seus sentimentos e emoções.

Neste sentido, foi planificada outra atividade de pintura, para o tempo de trabalho nas áreas, na qual as crianças deviam, num primeiro momento, observar uma imagem da obra *Bridge over a Pond of Water Lilies* de Claude Monet. Nesta altura, podiam observar livremente a imagem, conversar sobre ela, fazer questões e esclarecer curiosidades. Esta atitude é reforçada pelo DEB (2016), quando refere que na educação pré-escolar devem existir

imagens de obras de arte à disposição das crianças, que as poderão rever e utilizar para recriar as suas produções, dialogar em grupo sobre elas, partilhando as suas descobertas e interpretações, de modo a que sejam um meio de alargamento e enriquecimento cultural e de desenvolvimento da apreciação crítica. (p.50).

Antes de explicar no que consistiu esta atividade, e apenas para contextualizar, importa referir que a escolha desta obra foi devidamente refletida e ponderada. Isto é, optei pela escolha desta obra, porque se relacionava com o projeto de sala, dado que é uma paisagem com um belo jardim que, como as crianças já tinham pesquisado e já sabiam, é um dos *habitat's* preferidos dos caracóis. Assim, para além das aprendizagens no domínio da linguagem oral, com a explicitação de ideias e opiniões, existiu uma articulação entre aprendizagens da *Área do Conhecimento do Mundo* e do *Domínio da Área Educação Artística*. Do mesmo modo, optou-se por esta obra por ser apelativa e pelo facto de as crianças conseguirem facilmente compreender o que está representado.

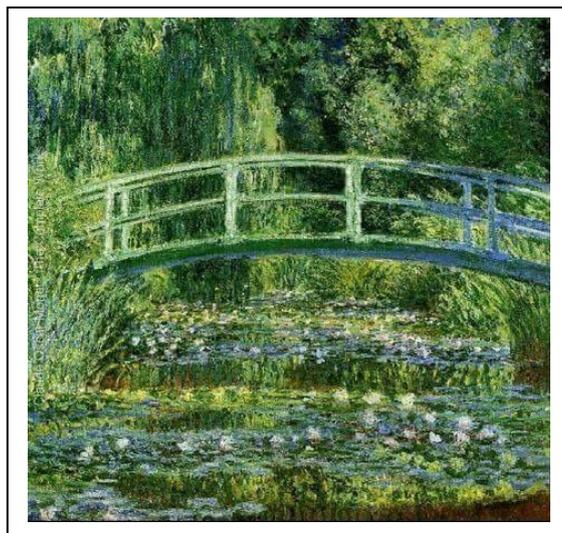


Figura 7 - *Bridge over a Pond of Water Lilies* de Claude Monet.

Posteriormente, depois de observada a obra, foi proposto às crianças que fizessem uma pintura, como elas desejassem, partindo daquilo que observaram na pintura de Claude Monet. Neste momento foi-lhes explicado que o esperado não era uma cópia da pintura observada, mas sim que, lembrando aquilo que viram na imagem, elas fizessem a sua obra, usando alguns materiais específicos, como folhas brancas, guaches coloridos e papel de bolhas.

A escolha inerente à utilização de guache, pode justificar-se pelo facto de esta ser uma das técnicas de pintura mais usadas na *Educação Artística* porque, devido à sua simplicidade, apresenta grandes qualidades educativas (Cardoso & Valsassina, 1988, p.92). O papel de bolhas foi escolhido como material para esta atividade porque era sabido, de antemão, que as crianças nunca o tinham usado e que, por esse motivo, seria um material que iria captar a atenção e com o qual as crianças podiam desenvolver, ainda mais, as suas capacidades artísticas e de criação.

Como já era esperado, o papel de bolhas foi o que mais despertou o interesse das crianças, tendo sido usado por todas as que realizaram a pintura. O facto de nunca terem usado este material para pintar criou, primeiramente, alguma estranheza que se transformou, em seguida, em admiração, quando perceberam de que forma podiam usar este material para pintar.

Esta atividade foi planificada para os momentos de trabalho nas áreas, como já referi, ou seja, foi uma das atividades opcionais, cabendo a cada criança a decisão de a realizar, ou não. Apesar de esta atividade não ter sido realizada por todas as crianças (3 crianças não a realizaram), é possível afirmar que o motivo não foi, em todos os casos, a falta de interesse, mas sim pouco tempo disponível.

O interesse e envolvimento das crianças na atividade foi observável, em diversos momentos da semana, e mesmo nas semanas seguintes, quando muitas crianças escolhiam a área da pintura, propositadamente, com o objetivo de fazerem a sua produção artística, tal como é comprovado com o diálogo seguinte.

**F:** “Carina, posso fazer aquilo do pintor?”

**FR:** “Também quero”

**Estagiária:** “Sim, claro que podem, quando forem trabalhar para a área da pintura podem fazer.”

**F:** “Quando fizermos o plano vou escolher a pintura.”

**FR:** “Eu também.”

*Transcrição 6 – Diálogo da intervenção “O jardim”*

Nesta atividade assumi um papel de intelectual crítico e de moderador, sem nunca impor a minha visão de adulta nos trabalhos das crianças. Cardoso e Valsassina (1988) defendem que “não se deve ensinar às crianças uma maneira de representar a natureza, mas sim encorajá-las a exprimir, o mais intensamente possível, o que se esconde nelas” (p.69).

Na realização desta pintura foi notória uma dúvida comum a uma grande parte das crianças, que diz respeito à forma como se podia pintar uma ponte, elemento este que estava presente na obra de Claude Monet. Nesta altura, voltei a referir que não tinham que pintar todos os elementos presentes na obra, ou seja, que podiam interpretar e pintar aquilo que entendessem, mesmo que fosse algo completamente diferente. No entanto, quase todas fizeram questão de tentar desenhar ponte. Neste momento, tentei que as crianças refletissem sobre as suas experiências, com o objetivo de ultrapassarem esta dificuldade sozinhas. Tal como é corroborado por Sousa (2003), deve ter-se cuidado, porque “Mesmo que a ajuda seja mínima é sempre um corpo estranho que se insere no corpo da criança. É uma interferência na criatividade da criança, na sua liberdade de expressão e na sua autoconfiança” (pp.175-176).



*Figura 8 - Crianças a realizarem a pintura "O Jardim"*

Em seguida apresenta-se um exemplo de uma excelente pintura de uma criança, com 4 anos de idades.



*Figura 9 - Exemplo de uma produção de uma criança*

Em suma, esta foi uma atividade gratificante, na qual as crianças fizeram escolhas quanto ao que queriam e de que forma queriam pintar. Este ponto de vista é corroborado por Alonso (1996), quando refere que as atividades são mais gratificantes quando permitem que as crianças façam escolhas criteriosas e que reflitam sobre as repercussões dessas mesmas escolhas. Para além de desenvolver o interesse pela pintura, esta atividade possibilitou o desenvolvimento de outros objetivos pedagógicos, respetivamente, experienciar atividades lúdicas e variadas, aprender

de forma significativa, desenvolver capacidades pessoais e culturais, ampliar competências de pintura e apreciar obras de artistas, manifestando ideias e opiniões.

#### **4.2.5 Intervenção “Inverno”**

Cardoso e Valsassina (1988) referem que “A pintura, porque exige esforço em actividade lúdica, é agradável à criança, além de exercitar, tornando patentes faculdades sensoriais, mentais e afectivas” (p.84). Nesta perspetiva, e por ser considerada uma actividade lúdica, na qual as crianças podem criar, a pintura foi, mais uma vez, usada no sentido de desenvolver o interesse pelas Artes Visuais.

Assim, no tempo de trabalho nas áreas, quando se estavam a desenvolver conhecimentos sobre a estação do inverno, foi proposto às crianças que realizassem pinturas sobre esta estação do ano, através do uso de folhas coloridas, guaches, rolhas, marcadores e escovas de dentes. Importa mencionar que, no desenvolvimento desta actividade, foram necessárias duas fases diferentes, uma vez que, primeiramente, foi realizada a pintura com os guaches, seguindo-se um tempo de secagem para que, depois, as crianças pudessem usar marcadores para colocar novos elementos na sua pintura.

De acordo com DEB (2016) “O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade” (p.11). Por conseguinte, considero que nas diversas intervenções desenvolvidas, e nesta em particular, foi perceptível esse envolvimento por parte das crianças, devido ao interesse e curiosidade demonstrado pelo material usado.

Em vários momentos as crianças mencionaram que queriam escolher a área da pintura, para concretizarem este trabalho com a escova e as rolhas. Noutras ocasiões, algumas crianças, que estavam a trabalhar noutras áreas, por escolha própria ou porque a área que queriam integrar tinha as vagas todas preenchidas, dirigiam-se às adultas da sala para perguntar quando podiam ir para a área da pintura, tal como se comprova no diálogo seguinte.

**L:** “Carina, quando é que eu vou fazer uma pintura dessas?”

**Estagiária:** “Quando escolheres trabalhar na área da pintura L.”

**L:** “Pode ser amanhã?”

**Estagiária:** “Claro que sim, pode ser amanhã.”

**L:** Mas se os amigos acabarem a pintura deles antes da hora de arrumar, e eles quiserem mudar de área, eu posso fazer hoje?

**Estagiária:** Sim, claro que sim. Se os amigos acabarem mais cedo eu vou chamar-te, pode ser?”

**L:** “Sim. Obrigada Carina.”

*Transcrição 7 - Diálogo da intervenção “Inverno”*

No caso concreto desta atividade, a utilização de rolas e de escovas de dentes para pintar despertou, de forma evidente, o interesse e a curiosidade das crianças, dado que elas nunca tinham usado estes materiais. Nesta altura, foi notória, inicialmente, alguma estranheza quando elas questionavam como seria possível usar uma escova de dentes e uma rola para pintar. Esta estranheza foi rapidamente ultrapassada, quando conseguiram compreender de que formas podiam usar estes materiais para realizar as suas pinturas.

**H:** “Carina, o que é isso?”

**Estagiária:** “É uma escova de dentes.”

**H:** “Porque é que tens uma escova de dentes?”

**Estagiária:** “Vamos usá-la para pintar.”

**H:** “Vamos? Como é que vamos? Isso é para lavar os dentes, não dá para pintar.”

**Estagiária:** “Acham que não conseguimos pintar com uma escova de dentes?”

**H:** “Eu acho que não.”

**MC:** “E eu também.”

**Estagiária:** “Vamos já descobrir então.”

**MC:** “Mas nós vamos usar pasta de dentes?”

**Estagiária:** “Não, vamos usar tinta.”

**H:** “A sério? Que divertido.”

*Transcrição 8 - Diálogo da intervenção “Inverno”*

Nesta atividade as folhas usadas foram coloridas, como já foi referido anteriormente, cabendo a cada criança, entre outras coisas, a decisão de qual a cor da folha a usar. A escova de dentes foi usada para salpicar tinta, que a maioria das crianças usou como sendo neve, enquanto que as rolas foram usadas para fazer figuras redondas, com guache, que a maioria das crianças usou para fazer corpos de bonecos de neve. No momento em que usavam a escova de dentes e as rolas as crianças queriam mostrar aos colegas o que estavam a fazer, sendo notório bastante interesse.

**MD:** "Olhem, estou a fazer neve com a escova de dentes."

**HU:** "Eu também quero fazer isso. Quando é que posso ser eu?"

**MD:** "Quando eu acabar, não é Carina?"

**Estagiária:** "Sim, se ainda houver tempo pode ser. Se não tem que ficar para logo à tarde."

**HU:** "Está bem. Que fixe!"

*Transcrição 9 - Diálogo da intervenção "Inverno"*

Para terminar, considero que esta foi atividade bastante gratificante e lúdica, tal como defende Santos (1999), na qual se privilegiou, educativamente, a expressividade espontânea da criança, de forma a abrir caminho para o florescer da sua expressão artística. Esta foi, sem dúvida, uma das atividades que mais envolveu as crianças, como se pode comprovar nas respostas ao questionário de qual a atividade preferida, presente nos anexos (ver anexo 7), talvez pela componente lúdica e pela multiplicidade de materiais inerentes à sua realização.



*Figura 10 - Crianças a realizarem pinturas com rolas, escovas de dentes e marcadores, respetivamente.*



Figura 11 - Exemplos de produções finais da Intervenção "Inverno"

### 4.3 Resultados da intervenção

#### 4.3.1 Análise de dados

Em concordância com Latorre (2005), considero que, com o auxílio dos instrumentos de recolha de dados usados ao longo da IA, foi possível recolher informações pertinentes sobre a intervenção, o que facilitou a compreensão sobre quais os efeitos e consequências na prática educativa. Por conseguinte, é chegado o momento de analisar os dados recolhidos, para que seja possível perceber quais as mudanças que a ação, associada à reflexão, produziu no contexto real.

Através da observação participante e dos registos das conversas das crianças, como se pode comprovar nas transcrições anteriores, é justificável afirmar que, em diversos momentos, as crianças se mostraram motivadas por participar nas atividades desenvolvidas e curiosas e com os novos materiais e técnicas que lhes foram apresentados. Também através da análise das fotografias tiradas durante as intervenções, dos registos áudio e das produções finais é possível inferir o empenho que as crianças demonstravam no momento de criar as suas produções.

Para além do que foi mencionado, para perceber quais as mudanças criadas pela intervenção, considerei que seria importante questionar cada criança, individualmente, sobre qual a sua área da sala preferida. Este questionamento foi realizado em três momentos diferentes, nomeadamente: setembro, no início do ano letivo, informação essa que estava presente nas fichas diagnósticas de cada criança; dezembro, mais ou menos a meio da intervenção; fevereiro, no final da intervenção. Os dados obtidos estão presentes no gráfico que se segue.

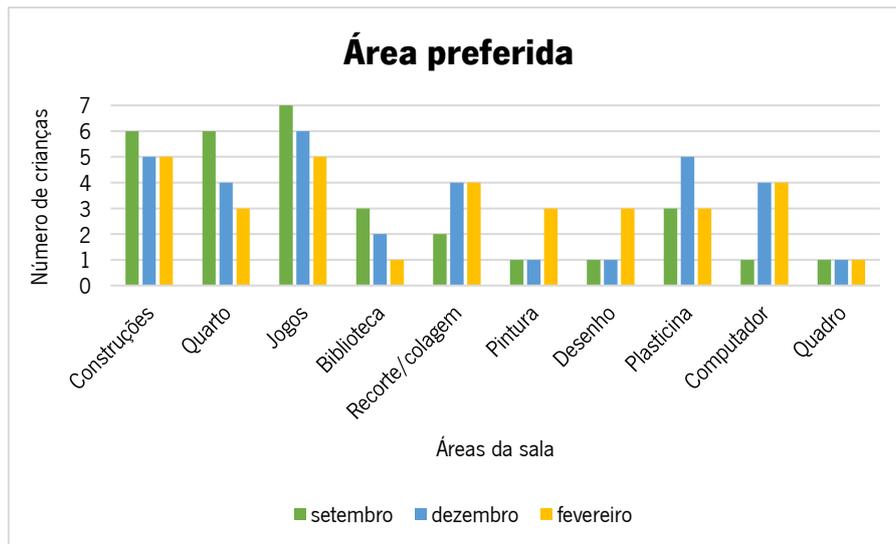


Gráfico 1 - Área preferida

Antes de iniciar a interpretação dos dados é importante salientar que o número de escolhas presente nos diferentes meses é maior que o número total de crianças. Esta diferença deve-se ao facto de, em cada um dos três momentos de questionamento, ter existido uma criança que disse que não conseguia escolher uma área preferida porque gostava de todas.

Para além disso, é fundamental referir que a área do computador, inicialmente, não apresentava muitos votos, não pelo facto de as crianças não gostarem desta área, mas sim porque o computador estava avariado e não podia ser usado. Depois de o computador ser substituído o número de criança a preferir esta área aumentou. Do mesmo modo, mas não pelo mesmo motivo, a área do quadro também não apresenta muita votação para área preferida o que se deve a uma maior preferência das crianças por outras áreas mais movimentadas, como por exemplo, os jogos, o quarto e as construções. No entanto, apesar de ter poucos votos como preferida, no momento de escolher as áreas para trabalhar, a área do quadro era sempre mais escolhida, comparativamente com a do desenho, da pintura e do recorte/colagem.

Focando agora a observação nas Artes Visuais, áreas nas quais foi proposto desenvolver o interesse das crianças, é possível verificar um aumento do número de crianças que preferem a área do recorte/colagem, do desenho e da pintura, comparativamente ao momento de avaliação inicial. Como é possível perceber com a análise do gráfico, inicialmente, apenas uma criança preferia a área da pintura, tal como acontecia com a área do desenho. No mês de fevereiro, no final da intervenção, o número de crianças a preferir estas áreas passou de uma para três, em ambos os casos. Relativamente à área do recorte/colagem, inicialmente, apenas duas crianças tinham esta área como preferida, enquanto que, depois da intervenção, quatro crianças começaram a referir que esta seria a sua área preferida. Assim, podemos considerar que existiu

o desenvolvimento do interesse das crianças pelas Artes Visuais, mesmo que esta mudança não tenha acontecido de igual forma com todas as crianças, o que já era expectável.

Outra forma de perceber se as intervenções tiveram impacto, diz respeito à perceção do número de crianças que escolhiam, inicialmente, as áreas da pintura, do desenho e do recorte/colagem e comparar essa informação com outros momentos intermédios e no final da intervenção. Antes de analisar os dados, é fulcral referir que as áreas descritas na tabela que se segue dizem respeito à escolha inicial das crianças, no momento de fazer o plano, não querendo dizer, no entanto, que tenha sido essa a área que as crianças acabaram por integrar, devido a algumas condicionantes, como por exemplo, o limite de vagas definido para cada área da sala.

	25/10/2016	22/11/2016	15/12/2016	3/01/2017	17/01/2017	23/01/2017
E	Construções	Jogos	Pintura	Plasticina	Recorte	
FG	Jogos	Jogos	Recorte	Biblioteca	Recorte	Recorte
L	Desenho	Biblioteca	Jogos	Biblioteca	Desenho	Biblioteca
C		Recorte	Construções	Recorte	Pintura	Plasticina
AF	Construções	Plasticina	Plasticina	Desenho	Jogos	Recorte
MC	Jogos	Biblioteca	Jogos	Desenho	Recorte	Plasticina
MI	Plasticina	Quarto	Quarto	Quarto	Computador	Jogos
H	Biblioteca		Recorte	Jogos		Plasticina
M	Quarto	Construções	Construções	Computador	Jogos	Pintura
R	Construções	Quarto	Desenho	Desenho		Jogos desenho
F	Jogos	Jogos	Quadro	Computador	Construções	Recorte
JM	Recorte	Construções	Pintura	Construções	Biblioteca	Biblioteca
T	Desenho	Plasticina		Construções		Construções
HU	Biblioteca	Plasticina	Jogos	Pintura	Plasticina	Construções
G	Biblioteca	Jogos		Jogos	Recorte	Desenho
AM	Plasticina	Construções			Desenho	Desenho
JP	Recorte	Recorte	Computador		Quarto	Pintura
MD	Quarto	Plasticina		Construções	Computador	Desenho
I	Plasticina	Jogos	Plasticina	Biblioteca	Computador	Quarto
ER	Construções	Quarto		Jogos	Construções	Recorte
DM	Jogos	Quarto	Pintura	Pintura	Jogos	Desenho
DR	Construções	Construções	Plasticina	Construções	Pintura	Quarto
FR			Recorte	Recorte	Plasticina	
MR	Quarto	Biblioteca	Recorte	Recorte	Recorte	Desenho
	4	2	8	8	9	11

Tabela 7 - Registo de ida para as áreas

Como é observável na tabela, em dias escolhidos de forma aleatória, durante a intervenção, é possível perceber um aumento do número de crianças a escolher, como primeira opção, as áreas das Artes Visuais. Nos meses de outubro e novembro o número de crianças a escolher as áreas da pintura, desenho e recorte/colagem eram menores que nos meses seguintes, existindo um aumento, não exponencial, do número de crianças a integrar as áreas. Importa mencionar que no terceiro e quarto momento desta recolha de dados, foi quando foram colocados desperdícios de Goma Eva brilhante e revistas de natal nas áreas. De igual modo, foi a partir do mês de dezembro (terceiro momento desta avaliação) que se começaram a desenvolver atividades

nos momentos de trabalho nas áreas, não apenas em momentos de pequeno grupo, o que pode ser uma justificação para este aumento.

Depois de analisados os dados, será realizada uma avaliação da intervenção, na qual serão referidos e justificados os resultados e as mudanças que ocorreram na prática educativa.

#### **4.3.2 Avaliação da intervenção**

Na análise dos dados, apresentada previamente, foi visível um aumento do número de crianças a considerar as áreas da sala associadas às Artes Visuais, como sendo as suas preferidas, e um aumento de idas para essas áreas, nos momentos de planear. De igual modo, através dos dados recolhidos, nos registos audiovisuais e na observação participante, foi perceptível o desenvolvimento de interesse, motivação e empenho nas atividades propostas.

Não obstante, e como também é possível comprovar na análise anterior, nem todas as crianças alteraram as suas preferências, quando questionadas sobre a sua área preferida, nem todas continuaram a ter as áreas da pintura, do recorte/colagem e do desenho como primeira opção, no momento de planear. O facto de a intervenção ter um impacto diferente em cada criança é bastante normal, uma vez que, segundo Magalhães (1960), é difícil que todas as atividades e que qualquer tipo de material consiga motivar todas as crianças simultaneamente. Isto é, o educador deve compreender que nem todas sentirão o mesmo nível de envolvimento nas atividades, nem as aprendizagens serão desenvolvidas da mesma forma, devido às diferentes motivações e à bagagem de conhecimentos prévios que as crianças possuem. Estas diferenças exigem mais tempo, para que o educador utilize técnicas variadas, tentando, assim, motivar todas as crianças, o que exige, por sua vez, “uma organização complexa da sala de aula, com a coexistência de metodologias diferenciadas” (Alonso, 1996, p.46).

Depois destas constatações, é possível responder à questão que orientou esta investigação, isto é, conclui-se, assim, que através da utilização de abordagens e estratégias diferenciadas e desafiadoras, que integrem as motivações e curiosidades das crianças, é possível fomentar o seu interesse pelas Artes Visuais. Além disso, é chegado agora o momento de refletir sobre a intervenção, à luz dos objetivos pedagógicos definidos, para perceber se foram desenvolvidos, tal como esperado.

Um dos principais objetivos de investigativos, inerente à IA, diz respeito à perceção de quais as melhores abordagens/estratégias para fomentar o interesse das crianças pelas Artes Visuais. Neste seguimento, e depois de analisar diferentes possibilidades, posso afirmar que os

aspectos incontornáveis da minha prática pedagógica, comuns a todas atividades desenvolvidas, dizem respeito à sua significatividade, à componente lúdica, à articulação de saberes e à utilização de diversas técnicas e materiais.

Para que as crianças se sintam motivadas, as atividades devem ser significativas, quer seja pela “significatividade lógica”, pela “significatividade psicológica” ou pela “significatividade social”, isto é, o modo como os conteúdos são abordados, o modo como eles se relacionam com os conhecimentos prévios e interesses das crianças e a forma como ajudam a entender e solucionar problemas sociais, respetivamente (Alonso, 1996). Posto isto, é legítimo afirmar que durante a investigação as crianças aprenderam de forma significativa, devido à relevância dos conteúdos, à forma como foram abordados, à ampliação de conhecimentos que permitem resolver problemas do quotidiano e, mais importante, pelo facto de as intervenções planificadas estarem associadas aos seus interesses, sendo esta uma forma mais eficaz de as cativar e motivar. Como é corroborado por (2003), as atividades devem ser orientadas por princípios pedagógicos menos rígidos que ajudem a “compreender a criança nas suas emoções, nos seus desejos, nos seus interesses e na procura da felicidade, de modo cientificamente mais correcto e eficaz” (p.82).

As diversas intervenções foram desenvolvidas numa sequência continuada, e permitiram às crianças experienciar atividades lúdicas e diversificadas, tal como definido nos objetivos de intervenção. Este carácter lúdico motivou e contribuiu para o empenho e participação ativa das crianças.

Segundo Alonso (1996), “a estrutura curricular deve mostrar e possibilitar a interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes, desenvolvidos nas diferentes actividades curriculares, numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência” (p.22). Deste modo, e tal como esperado nos objetivos de intervenção delineados, é legítimo afirmar que as aprendizagens das crianças se realizaram de forma integrada e globalizante, tendo sido consolidados saberes de diferentes áreas de conteúdo, principalmente do domínio da linguagem oral, que foi uma constante em todas as intervenções. A título de exemplo, pode ser referida a intervenção “Enfeites de Natal”, na qual se desenvolveram aprendizagens sobre desenho, pintura ou recorte/colagem, sobre geometria, na identificação e nomeação de figuras geométricas e sobre organização do espaço, na decisão de como colocar os elementos na sua produção, aspetos comuns entre as Artes Visuais e a Matemática. De igual modo, nesta atividade as crianças expressaram sentimentos e opiniões, sobre a obra de Mondrian e sobre a sua própria produção, integrando-se, assim, o domínio da linguagem oral. Para terminar, e devido à utilização de

materiais reciclados, que consolida questões ambientais, também a Área do Conhecimento do Mundo e a Área da Formação Pessoal e Social foram articuladas com as restantes.

Durante as intervenções as crianças exploraram diversas técnicas e materiais, alguns novos e outros reutilizáveis, tal como delineado nos objetivos de ação. A título de exemplo pode ser referida a atividade “A nossa mascote”, na qual pintaram com a técnica de Pollock e foram reutilizados materiais, como o pneu. Esta estratégia é corroborada pelo ME (2016), quando é referida a importância de permitir o contacto com uma multiplicidade de materiais, que podem ser de uso utilitário ou reutilizável. Convém mencionar que a reutilização foi uma estratégia essencial nesta IA, porque para além de reduzir custos, de potenciar preocupações e, conseqüentemente, conhecimentos noutras áreas do saber, favoreceu a transformação da forma, atribuindo-lhe outro significado, o que facilitou, ainda mais, o desenvolvimento da criatividade e imaginação.

Nesta Investigação-Ação foi definido como objetivo de investigativo a análise do impacto das intervenções no desenvolvimento de aprendizagens e de competências das crianças. Esta análise permite concluir que as crianças desenvolveram, efetivamente, aprendizagens e ampliaram competências cognitivas, expressivas, pessoais, sociais e culturais, embora que algumas delas de forma insipiente.

Em momentos distintos, as crianças foram confrontadas com situações nas quais tinham que ser criativas, ou seja, partindo de um determinado estímulo ou de materiais, tinham que ser capazes de refletir e, conseqüentemente, imaginar, inventar, prever, projetar e criar uma produção artística. Ao longo deste projeto o interesse pedagógico das atividades centrou-se no objetivo de fomentar a criatividade, que foi, de facto, desenvolvido, “sendo a acção de criar apenas uma forma de desenvolver esta capacidade. Não interessa tanto o *como* nem o *que* a criança desenha ou pinta, mas o que sucede mentalmente” (Sousa, 2003, p.169).

Neste processo, através da manipulação de diferentes materiais e técnicas, as crianças desenvolveram a motricidade, destrezas e habilidades, bem como capacidades expressivas, o que permite novas formas de expressão pessoal, que auxiliam na comunicação de sentimentos e emoções. Segundo Gonçalves (1976), “Exprimir-se é, antes de mais, revelar-se, tornar-se transparente aos olhos dos outros, o que constitui uma das condições fundamentais para a construção de si através do contacto com os outros” (p. 16). De igual modo, promoveu-se uma abordagem dialética com o intuito de potenciar um maior clima de envolvimento e comunicação, valorizando-se a reflexão das crianças, os seus modos de pensar, de ver e representar a realidade.

Em diversos momentos as crianças apreciaram manifestações de Artes Visuais e exteriorizaram ideias e opiniões, tal como esperado nos objetivos de ação e como defendido pelo ME (2016), quando é referido que as crianças devem contatar com obras, de artistas ou de colegas, para potencializar a observação, interpretação e reflexão, comunicando sentimentos e opiniões críticas. Através da apreciação e diálogo sobre obras de arte e da concretização de atividades relacionadas com as Artes Visuais, tornou-se possível o desenvolvimento da linguagem oral e da sensibilidade, principalmente estética. Tentei, assim, “acordar uma sensibilização estética, não com o propósito de fazer alunos-artistas, mas de despertar o potencial artístico que em cada qual e em todos existia” (Santos, 1989, p.29).

Segundo Gonçalves (1976), quando o adulto ajuda a criança sistematicamente, ela fica demasiado presa a essa ajuda, podendo tornar-se incapaz de se defender e de agir sozinha, ou seja, é fundamental criar oportunidades para que ela possa experimentar, por sua conta e risco, o que irá promover a aquisição de confiança na resolução dos seus problemas, sozinha (Gonçalves, 1976). Assim, considero que as intervenções possibilitaram a expressão criativa e espontânea das crianças e momentos nos quais lhes cabia a responsabilidade de refletir e planejar sobre o que queriam fazer, sem o apoio constante dos adultos, o que resultou na ampliação da confiança nas produções realizadas e, conseqüentemente, da autonomia. Este ponto de vista é corroborado por uma EE, que forneceu o seu testemunho sobre o contributo das intervenções, não apenas para o crescimento do interesse do seu educando pelas Artes Visuais, como também para o contributo no desenvolvimento da sua autonomia, quando refere que ele é, agora, capaz de planejar e concretizar, sozinho, uma produção visual (ver anexo 8).

Antes de terminar, é importante referir que muitos dos resultados apresentados nesta avaliação, foram, também, corroborados pela educadora cooperante, num comentário crítico (ver anexo 9). Aproveito para reiterar, ainda, o papel fundamental do educador, na forma como aborda as atividades artísticas e como presta auxílio às crianças, dado que estas decisões podem condicionar ou potenciar o interesse pelas Artes Visuais. De acordo com Magalhães (1960), o educador deve disponibilizar o material adequado, deve organizar o espaço, deve motivar os interesses das crianças, deve orientá-las apropriadamente na concretização da atividade e considerar com respeito a sua produção visual, recebendo apreço e considerações gerais.

Em suma, além do supracitado, esta investigação permite compreender quais os temas, materiais e técnicas mais apreciados. Uma grande parte das crianças considerou a atividade “Inverno” como preferida (ver anexo 7), na qual tinham que usar rolhas e escovas de dentes para

pintar. Os materiais novos foram um importante fator de motivação e neste caso acresce a motivação de serem materiais usuais e que têm, normalmente, uma função completamente diferente. Relativamente aos temas, é difícil escolher um que tenha sido o preferido, dado que as crianças têm interesses diferentes e, por isso, a motivação de cada uma delas foi diferente em cada intervenção. Porém, de forma geral, foi visível que os temas que mais motivaram dizem respeito à família, ao natal e aos caracóis.



## **Capítulo V – Considerações finais**

### **5.1 Reflexão final**

Depois de apresentada, analisada e avaliada a Investigação-ação, surge então a necessidade referir algumas considerações finais, que encerram o presente relatório de estágio. Sendo este um documento reflexivo irei referir, de forma breve, apresentar e discutir as conclusões do projeto, bem como o seu valor no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Este relatório de estágio tinha como principal intuito fomentar o interesse das crianças pelas Artes Visuais. A avaliação desta investigação permite concluir que é possível desenvolver o interesse das crianças pelas Artes Visuais, através de um conjunto de abordagens e estratégias pedagógicas propostas com esse intuito, que sejam desafiadoras e motivadoras.

Nesta Investigação-Ação foram cumpridos os objetivos investigativos, o que levou à percepção de algumas estratégias/abordagens essenciais para desenvolver o interesse pelas Artes Visuais, bem como tendo sido perceptível que, através dessas estratégias, as crianças ampliaram competências diversas. De igual modo, desenvolveram-se os objetivos de intervenção, uma vez que as crianças vivenciaram atividades lúdicas, aprenderam de forma significativa, partindo dos seus interesses, desenvolveram competências e aprendizagens em diversas áreas de conteúdo, usaram e apreciaram manifestações artísticas para se expressar e utilizaram técnicas e materiais diversos.

Posto isto, podemos afirmar que este foi um projeto ao serviço das práticas que levou, efetivamente, a uma mudança da prática educativa, embora esta mudança não tenha ocorrido de forma equivalente em todas as crianças, o que é natural, devido às suas características individuais.

Segundo Vasconcelos (1993, cit. in Vasconcelos, 2012) se a prática educativa apresentar complexidade, não apenas para as crianças, mas também para os adultos, é promovido o real desenvolvimento intelectual de ambos. Por conseguinte, considero que a IA foi complexa, tendo potenciado, por esse motivo, o desenvolvimento intelectual das crianças e o meu, bem como o desenvolvimento de aprendizagens e competências pessoais e profissionais, o que contribuiu bastante para o desenvolvimento do meu perfil profissional.

Neste sentido, ao longo da IA compreendi a relevância do desenvolvimento de um clima de relações, diálogos e interações positivas, para que as crianças se sintam á vontade para comunicar com os adultos e para que se desenvolvam de forma plena e integral. Tal como como é corroborado pelo DEB (2016)

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. (p.8)

No decorrer de todo o projeto foi necessário intervir de forma adequada, tendo em consideração as especificidades do contexto e da prática profissional. Assim, este processo foi crucial no desenvolvimento do meu perfil profissional, porque me fez compreender a importância da recolha de informações pertinentes sobre as potencialidades e limitações das crianças e no sentido de lhes dar voz, para que a prática fosse mais apropriada. De acordo com César Cool (1991), a ajuda pedagógica oferecida às crianças deve ser direcionada e deve estar de acordo com aquelas que são as suas necessidades e as suas principais características.

De igual modo, compreendi a relevância do processo de planificação e das alterações de que ele pode ser alvo, para que a prática educativa seja adequada e significativa para as crianças. Tal como salienta Zabalza (1998), a planificação deve ser somente um guia, tendo um carácter flexível, que lhe permita ser alterada, mediante o que acontece na situação real, e melhorada. Este facto verificou-se na IA, uma vez que em diversas situações a planificação teve que sofrer pequenas alterações, decorrentes de situações que ocorriam no contexto.

Consequentemente, desenvolvi diversas competências de criatividade e inovação, dado que muitas das alterações das planificações foram realizadas no momento da atividade, existindo, assim, a necessidade de ativar a improvisação e a criatividade. Para além destes momentos, também nos momentos de reflexão e planificação de atividades, tentei que estas fossem criativas e inovadoras, para motivar as crianças para as aprendizagens.

Durante a IA esforcei-me por mobilizar competências de ação, reflexão e investigação, no sentido de desenvolver uma prática profissional colaborativa. Assim sendo, perspetivei “o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da (...) formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (DR, 2001, p.5572). Esta colaboração entre mim, os restantes agentes educativos e a colega de estágio, permitiu desenvolver o meu perfil profissional, em larga escala, possibilitando a partilha de ideias, estratégias e experiências, que me levaram a refletir sobre a minha prática profissional, abrir novos horizontes e aumentar a minha bagagem de conhecimentos e experiências.

Para finalizar, é importante dizer que este foi um processo que exigiu bastante dedicação e comprometimento e que, por esse motivo, o resultado final foi ainda mais gratificante, tendo sido superados vários desafios e desenvolvidas diversas aprendizagens e competências. Esta

experiência foi, também, fundamental no desenvolvimento do meu perfil profissional, a vários níveis, como já referi previamente, na medida que me levou a refletir mais sobre o papel do educador, da criança e do ambiente de aprendizagem, no sentido de melhorar a minha forma de estar, de ser e de pensar, enquanto futura educadora de infância. Este processo ajudou-me a compreender, melhor ainda, a grandiosidade desta profissão, e que é preciso muito envolvimento, preparação, competência e uma constante atualização e vontade de querer aprender e saber sempre mais, para ser cada vez melhor profissional.

## **5.2 Limitações do estudo**

Durante a IA foi possível concretizar tudo aquilo a que me propus. No entanto, nem tudo correu como o esperado, tendo existido algumas limitações que condicionaram, de certo modo, a forma como a intervenção se realizou.

O principal fator que foi limitativo para esta investigação diz respeito ao tempo. Ou seja, devido ao calendário escolar da Universidade do Minho, mais especificamente ao tempo disponibilizado para duração da PES I, e aos compromissos da Instituição, o tempo e os momentos de intervenção foram limitados.

Embora tenha conseguido realizar as intervenções delineadas, esta limitação fez com que não fosse possível concretizar novas ideias, que foram surgindo ao longo da intervenção. Assim, considero que poderiam ser aprofundados determinados conteúdos e abordados outros, novos.

De acordo com Hohmann & Weikart (2003) as crianças precisam de tempo para explorar os materiais e descobrir como podem ser usados de forma eficaz e qual a sua finalidade. Com a possibilidade de mais tempo existiria, sem dúvida, uma melhor adaptação, por parte das crianças, aos novos materiais explorados. Apesar de esta adaptação ter sido sempre uma preocupação, ou seja, de serem introduzidos novos materiais apenas quando as crianças se tivessem ambientado aos existentes, elas apresentam ritmos diferentes, o que fez com que a adaptação não fosse equitativa. Com mais tempo, talvez fosse possível que todas as crianças se adaptassem da melhor forma possível.

Para terminar, seria importante ter mais tempo para tentar cativar as crianças que não se mostraram tão interessadas pelas Artes Visuais e nas atividades propostas.

### **5.3 Futuras investigações**

As conclusões do presente estudo permitem determinar alguns tópicos para investigações futuras. Assim, considero que seria pertinente incluir novas formas de expressão, como é o caso da gravura e da fotografia. Além disso, seria importante perceber se o crescente interesse das crianças foi intrínseco, ou se foi algo que esmoreceu, depois de terminadas as intervenções. De igual modo, seria importante perceber porque motivo algumas crianças se sentiram menos motivadas e, com o auxílio de novas abordagens, interessá-las pelas Artes Visuais

## Referencias bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?*, Revista Portuguesa de Formação de Professores, 1.
- Alarcão, I. (Coord.) (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR. (documento policopiado, pp.66 - impressão de 2002).
- Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho.
- Artsy (s.d). Composition with Large Red Plane, Yellow, Black, Grey and Blue. Obtido em 6 de dezembro de 2016 de: <https://www.artsy.net/artwork/piet-mondrian-composition-with-large-red-plain-yellow-black-grey-and-blue>.
- Cardoso C., & Valsassina M. (1988). *Arte Infantil - Linguagem Plástica (2.ªed.)*. Lisboa: Editorial Presença, Lda.
- Castro, C. (s.d.). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Obtido em 10 de novembro de 2016, de: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Coll, C. (1991). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. In C. Coll (autor). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento* (Capítulo 9, pp. 189-206). Barcelona: Paidós.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2, pp. 355-379.
- Departamento da Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Departamento de Educação Básica (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Dias, C. (2012). *Expressão Plástica: Práticas e Dinâmicas em Contexto de Ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Açores: Universidade dos Açores - Departamento de Ciências

da Educação. Obtido em 10 de novembro de 2016, de: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2279/1/DissertMestradoCarlosManuelAmaralDias2013.pdf>.

Eisner E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente - El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Fontanel-Brassart S., & Rouquet A. (1977). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.

Formosinho, L. (1996). *A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena – O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope*. In J. Formosinho (orgs), L. Katz, D. McClellan, & D. Lino. *A Educação Pré-escolar – A Construção Social da Moralidade*. (pp.51-74) Lisboa: Texto Editora

Frois, J. et al. (2000). *Educação estética e artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Frois, J. P., Marques, E. & Gonçalves, R. M. (2000). *A Educação estética e artística na formação ao longo da vida*. In J. P. Frois (Coord.). *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares*, pp. 201 -243. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Fundação Calouste Gulbenkian (1992). *Educação pela arte pensar o futuro*. Lisboa: ACARTE (Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian).

Gardner H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Gonçalves E. (1976). *A pintura das crianças e nós*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança (3.ª ed.)*. (H. A. Marujo, & L. M. Neto, Trans.) Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas da Fundação Calouste Gulbenkian.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (2.ª ed.) Barcelona: Editorial Graó.

Magalhães C. (1960). *Educação pela Arte*. Lisboa.

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

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3.ª ed., pp. 43-92). Porto: Porto Editora.

Read Herbert (1982). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Read Herbert (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

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

Rosa, A. R. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. Tese de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra. Obtido em 21 de janeiro de 2016, de <http://hdl.handle.net/10316/25510>.

Sá, J. (1997). *Estratégias de Desenvolvimento do Pensamento Científico em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Braga: I.E.C. – Universidade do Minho. Obtido em 3 de julho de 2017, de: <http://hdl.handle.net/1822/8165>.

Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.

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

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases Psicopedagógicas* (Horizontes Pedagógicos, 1º volume). Lisboa: Instituto Piaget.

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

Tavares, J. & Alarcão, I. (1989). *Psicologia da Aprendizagem: Tarefas a propor e a sua estruturação*. In *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* (pp. 83-127).

The Met (s.d). *Brigde over a Pond of Water Lilies*. Obtido em 26 de dezembro de 2016 de <https://metmuseum.org/art/collection/search/437127>.

UNICEF (1989). *A convenção sobre os Direitos da Criança*. Adaptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 2000. Obtido em 25 de agosto de 2017, de: [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., et al. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zabalza, M. A. (1998). *A escola como cenário de operações didáticas. O professor como planificador*. In *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (4ª ed., pp. 45-56). Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da educação infantil* (1.ª ed.). (A. M. Vilar, Trad.) Rio Tinto: Edições ASA.

### **Legislação consultada:**

DR - Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Lisboa: Diário da República.

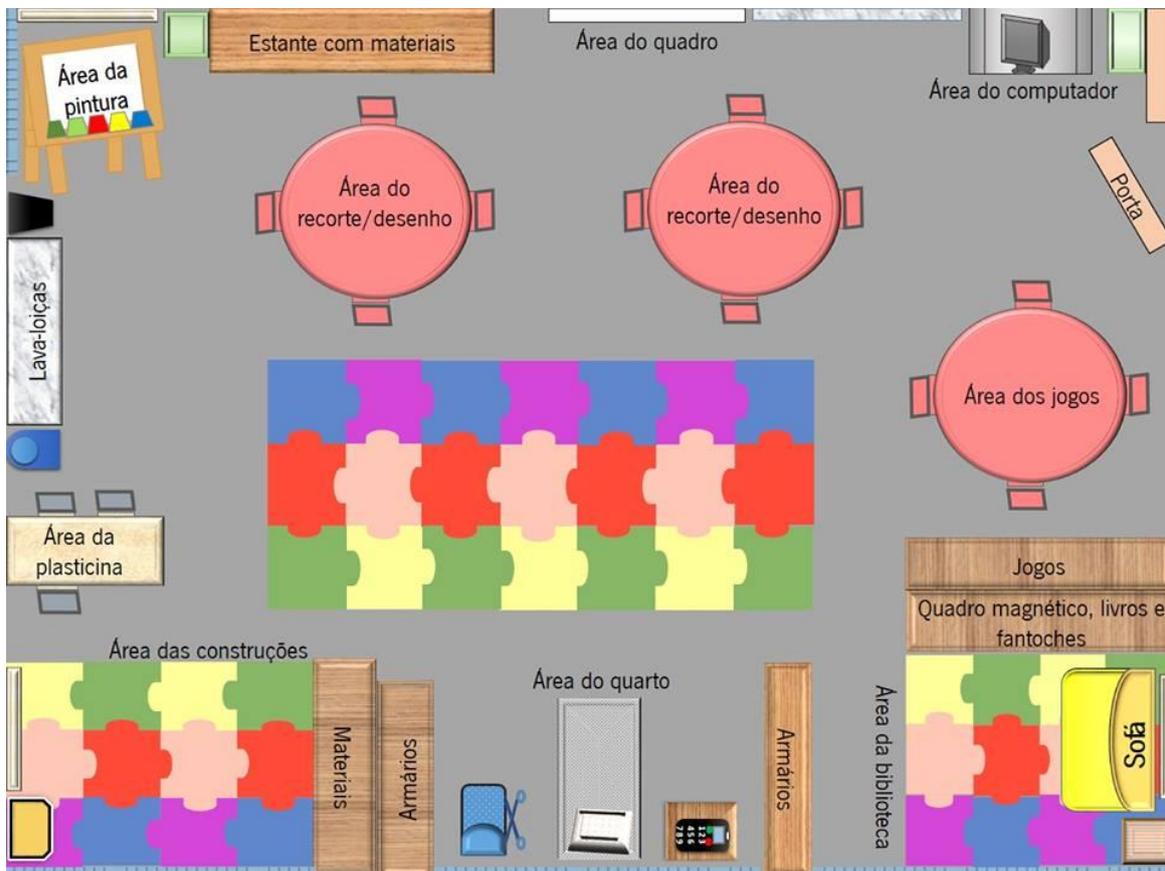
DR - Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Lisboa: Diário da República.

DR – Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Lisboa: Diário da República

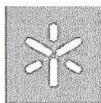
# Anexos



## Anexo 1: Planta da sala



## Anexo 2: Autorização para registos audiovisuais



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

### Pedido de autorização de registos áudio e visual

Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Educação Pré-Escolar

Exma. Sra. Dra. Coordenadora Pedagógica,

As estagiárias, Carina de Fátima Fernandes Silva e Sara Manuela Alves Peixoto, vêm por este meio solicitar a autorização para efetuar registos áudio e visual, nomeadamente, ao espaço interior e exterior da instituição, bem como nas atividades que decorram durante o período de estágio, sendo que nos registos que envolvam crianças será assegurado que a sua identidade será protegida.

A ser aceite, o supracitado será para utilização de fins académicos.

Data

30/10/2016

Assinatura

ANTARARIO  
- GUIMARÃES -

### Anexo 3: Imagens das intervenções

Neste anexo estão presentes duas imagens relacionadas com cada uma das intervenções referidas na tabela 2, à exceção das que foram descritas detalhadamente no tópico “Principais intervenções realizadas no âmbito do projeto”.



Figura 12 - Intervenção "Vamos decorar a nossa sala?" (pintura com esponja)



Figura 13 - Intervenção "Vamos decorar a nossa sala?" (Caracol com figuras geométricas, partindo da obra de Henri Matisse)



Figura 14 - Intervenção "Porta-chaves"



Figura 15- Intervenção "A castanha"



Figura 16 - Intervenção "Lenda de S. Martinho"



Figura 17 - Intervenção "Afinal o Caracol" (ilustração original e ilustração de uma criança, respetivamente)



Figura 18 - Intervenção "Carta para o Pai Natal"



Figura 19 - Intervenção "Pinheirinhos de Natal"

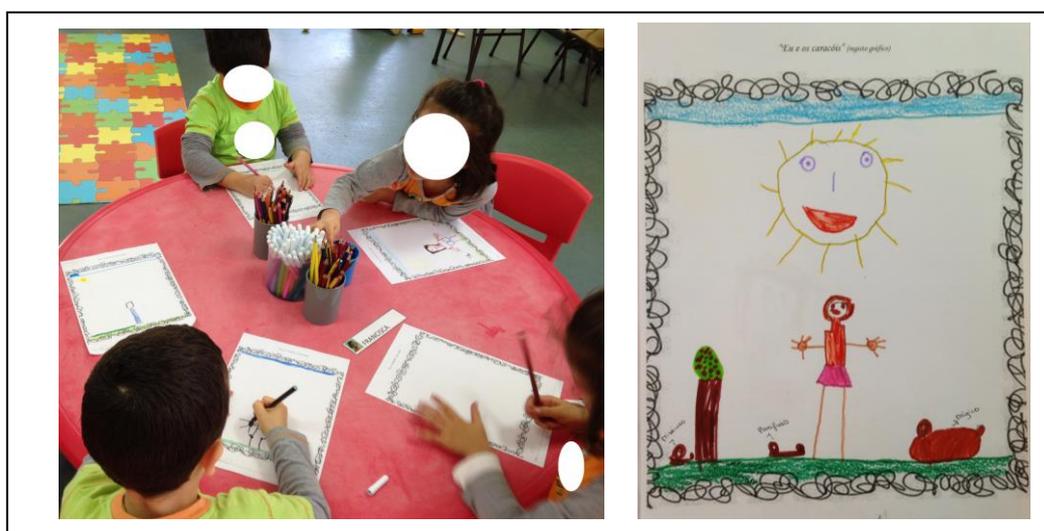


Figura 20 - Intervenção "Eu e os caracóis"



*Figura 21- Intervenção "Bonecos de Neve"*



*Figura 22 - Intervenção "Reis Magos"*

#### **Anexo 4: Colocação de folhas coloridas e de Goma Eva brilhante na área do desenho**

Com a colocação de folhas coloridas na área do desenho as crianças puderam realizar desenhos de expressão livre, nos momentos de trabalho nas áreas. De igual modo, com a colocação de Goma Eva brilhante as crianças puderam usar elementos brilhantes para adornar os seus desenhos.



*Figura 23 – Desenhos livres em folhas coloridas*



*Figura 24 - Desenhos livres com Goma Eva brilhante*

### **Anexo 5: Colocação de Goma Eva brilhante e de revistas natalícias na área do recorte/colagem**

A colocação de Goma Eva brilhante na área do recorte, permitiu às crianças realizar recortes de expressão livre, nos momentos de trabalho nas áreas, usando elementos brilhantes, recortados por elas, para ornamentar os seus trabalhos. As revistas permitiram a realização de recortes/colagens livres, usando elementos diversos.



Figura 25 – Exemplo de recorte/colagem livre com revistas natalícias



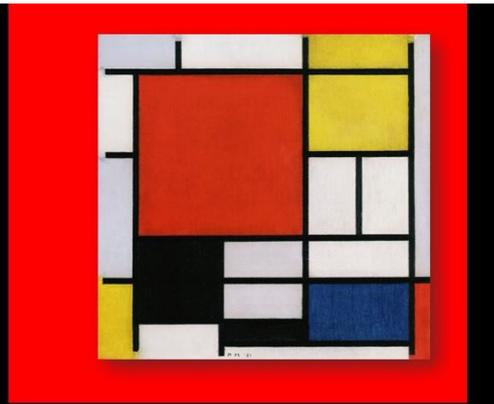
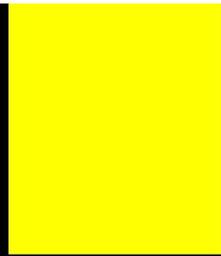
Figura 26 - Exemplo de recorte/colagem livre com revistas natalícias e Goma Eva brilhante

## Anexo 6: Material de apoio (Piet Mondrian)

## Piet Mondrian



Piet Mondrian nasceu na Holanda. Ele gostava de pintar linhas verticais e horizontais, e de construir retângulos e quadrados, que pintava de preto, branco, amarelo, azul e vermelho.



## Anexo 7: Questionário “Atividade Preferida”

Depois de questionadas sobre qual a atividade preferida, estas foram as respostas dadas pelas crianças. Neste gráfico não estão mencionadas todas as atividades, uma vez que algumas não foram escolhidas pelas crianças, como sendo as suas preferidas. É, ainda, possível compreender, por este gráfico, que a atividade do Inverno, foi aquela que mais cativou as crianças tendo sido, por isso, a mais escolhida.

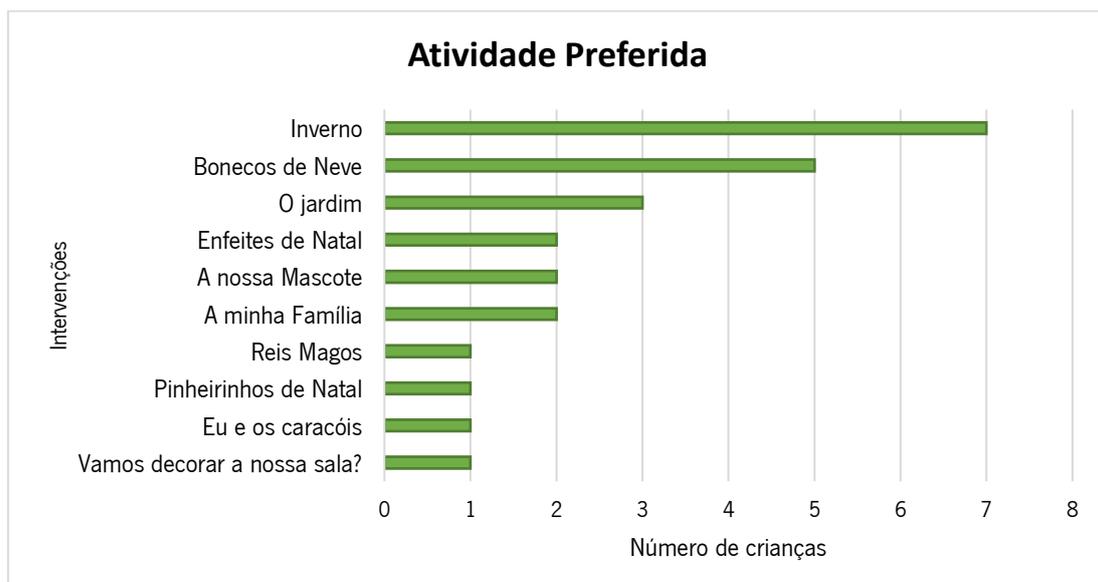


Gráfico 2 - Atividade preferida

### **Anexo 8: Comentário Crítico de uma Encarregada de Educação**

“No início o R. tinha pouco interesse nas áreas da expressão plástica, aos poucos com alguma motivação da parte educativa e com as diferentes atividades proporcionadas o R. foi ganhando gosto e interesse por esta área. Hoje, consegue sozinho planejar um recorte ou um desenho sem ter qualquer ajuda... surpreendeu pela positiva. E lógico que vocês contribuíram para a evolução do R.”

### **Anexo 9: Comentário Crítico da Educadora Cooperante**

“Nas atividades desenvolvidas, as crianças puderam trabalhar com materiais diversos e conhecer e explorar diferentes técnicas de pintura.

Com o desenvolvimento de atividades diversificadas que foram ao encontro dos interesses das crianças, pôde-se observar, com o decorrer do tempo, que as crianças se mostraram mais motivadas.

Salienta-se algumas das atividades nas quais se tornou mais evidente o interesse e a participação das crianças: “A nossa Mascote”, “Inverno” e “A Família”.