

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Eduarda Faria Almeida

**Estimular a Criatividade da Criança através  
das Artes Visuais em Contexto Pré-Escolar**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Eduarda Faria Almeida

## **Estimular a Criatividade da Criança através das Artes Visuais em Contexto Pré-Escolar**

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

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

outubro de 2017

## Declaração

**Nome:** Ana Eduarda Faria Almeida

**Endereço eletrónico:** ana.efa03@gmail.com

**Telefone:** 916481334

**Número de Identificação Civil:** 14012219

**Título do relatório de estágio:** Estimular a Criatividade da Criança através das Artes Visuais em Contexto Pré-Escolar.

### **Orientador:**

Professora Doutora Sandra Susana Pires Silva Palhares

**Ano de conclusão:** 2017

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

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

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

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

“Estes anos são viagem  
Entre a água e o acontecer  
Ramo de astros sobre a margem  
Barco ainda por haver

É no vento a nossa casa  
Chão aberto a quem chegar  
São mil asas numa asa  
Da canção a partilhar

Novo tempo e já memória  
Dias breves em devir  
É o arder na própria história  
Todo o destino é partir

Estes anos são passagem  
Entre a água e o acontecer  
Um amor de mar e margem  
Na euforia de viver

É no vento a nossa casa  
Chão aberto a quem chegar  
São mil asas numa asa  
Da canção a partilhar

Novo tempo e já memória  
Dias breves em devir  
É o arder na própria história  
Todo o destino é partir”  
(Lapa, 1995)



## Agradecimentos

Concluída esta importante etapa da minha vida, é tempo de agradecer a todas as pessoas que tornaram o Sonho possível:

À minha prima Eduarda, ao meu primo Jorge e à minha tia Eva por todo o apoio e por todos os dias me demonstrarem que o amor é incondicional, sem vocês nada disto seria possível.

Ao meu pai pelo carinho, apoio, encorajamento e sorrisos partilhados ao longo de toda a minha vida.

À minha mãe por me fazer crescer e tornar-me naquilo que sou hoje.

À minha irmã Carolina conselheira de todas as horas, por ser a luz nos momentos difíceis e pela amizade no seu sentido mais puro e genuíno. Aos seus pais e ao seu irmão por me demonstrarem que os amigos são a família que escolhemos. Ao seu tio Armindo pela atenção e dedicação na elaboração deste relatório.

Às minhas companheiras de viagem, Luísa e Cristina pelos sorrisos, força, partilha de conhecimentos e motivação. O caminho que trilhamos juntas, permitiu-me atracar em bom porto.

À minha estimada supervisora, Professora Doutora Sandra Susana Pires Silva Palhares, pelas conversas, pelo incentivo e por todas as oportunidades de crescimento a nível pessoal e profissional.

À minha tia Ceu, ao meu tio Carlos, à minha avó Regina, à minha prima Mariana e ao meu amigo Pedro por tudo o que representam na minha vida.

Às minhas afilhadas da academia, Cátia e Sofia, pela força, amizade e apoio que me manteve firme até ao fim.

À minha querida Catarina pela dedicação e pelos conselhos essenciais para a construção deste relatório.

Em especial a todas as crianças participantes neste projeto, que no vosso jeito tão genuíno de ser, me demonstraram que a vida é feita de coisas simples. Pelos momentos vividos em conjunto, de constante experiência e descoberta, que influenciaram positivamente o meu caminho profissional.

A todos, o meu eterno Obrigada.



## Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada I, integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e contou com a participação do grupo de cinco anos da instituição situada na cidade de Guimarães. Este estudo apresenta o desenrolar do Projeto de Investigação e Intervenção Pedagógica que teve como finalidade primordial estimular, fomentar e promover a criatividade da criança através do subdomínio das Artes Visuais, articulando ao mesmo tempo as diversas áreas do saber.

Este projeto alicerça-se numa perspetiva de uma Educação pela Arte, voltada para a expressividade e criatividade, no sentido de ampliar e desenvolver na criança tanto a criatividade e a sensibilidade como a comunicação com o mundo exterior. Pretendeu-se ajudar as crianças a sair do mundo perceptível para o mundo do inexplicável, onde a criança tem a possibilidade de ser espontânea, expressiva e criativa, onde se questiona e pensa sobre o mundo. Potenciou o envolvimento ativo, participativo e intencional das crianças na construção do seu próprio conhecimento, reservando-lhes um papel de destaque em todo o projeto, o qual se fundamentou em princípios socio construtivistas e incentivou a aprendizagem pela ação.

Neste documento é narrado e refletido todo o desenvolvimento do Projeto de Investigação e de Intervenção em questão, partindo de uma metodologia de Investigação-Ação. Sendo elaborado um enquadramento teórico de suporte revendo algumas contribuições teóricas dos principais conceitos, sendo descritas as seis principais intervenções e analisados e avaliados os seus respetivos dados, para um melhor entendimento e reflexão da investigação e intervenção implementada.

Por fim, são apresentadas as conclusões, limitações e sugestões, em deferimento à avaliação da concretização dos objetivos propostos com o Projeto de Investigação e Intervenção Pedagógica, refletindo o percurso da estagiária durante a sua estadia no contexto e sobre as suas aprendizagens a nível pessoal e profissional proporcionadas pela implementação do projeto.

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Criatividade; Educação pela Arte; Investigação-Ação



## **Abstract**

This report was developed as part of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice I of the Master's in Preschool and 1st Cycle of Basic Education and counted with the participation of the five year's old group from de kindergartner placed in the city of *Guimarães*. This study presents the development of the Investigation and Intervention Pedagogical Project who had the primary purpose to stimulate, encourage and promote the creativity of the child through the subdomain of the Visual Arts, articulating the many areas of knowledge.

This project is based on an Education through Art, facing the expressiveness and creativity, in order to expand and develop in the children so much the creativity and the sensibility like the communication with the outside world. It was intended to help the children leave the perceptive world to the unexplained world, where the child have the possibility of being spontaneous, expressive and creative, where them question and think about the world. Enhanced the active, participated and intentional involvement of the children in the construction of their own knowledge, reserving them a prominent role throughout the entire project, which was based on the social constructivist principles and encouraged the learning through action.

In this document it is narrated and reflected all the development of the Investigation and Intervention Project in question, through an Investigation-Research method. Being prepared a theoretical framework of support reviewing some theoretical contributions of the key concepts, being described the six main interventions and analyzed their respective data, for a better understanding and reflection of the research and intervention implemented.

Finally, conclusions, limitations and recommendations are presented, in granting of the achievement of the objectives assessment proposed with the Investigation and Intervention Pedagogical Project, reflection the intern path during her stay in the context and about her personal and professional learnings provided by the project implementation.

**Keywords:** Visual Arts; Creativity; Education through Art; Action-Research



## Índice Geral

Agradecimentos .....	v
Resumo .....	vii
Abstract .....	ix
Índice de Figuras .....	xiii
Índice de tabelas.....	xiv
Introdução .....	15
CAPÍTULO I.....	17
Contexto de intervenção e investigação.....	17
1.1. Caraterização do contexto .....	17
1.1.1. A Obra Social .....	17
1.1.2. A Instituição .....	18
1.1.3. O Grupo de Crianças .....	19
1.1.4. O Espaço Pedagógico .....	20
1.1.5. As Rotinas.....	21
1.2. Identificação da problemática subjacente às intervenções pedagógicas.....	22
1.2.1. A observação que sustenta a intervenção na área das Artes Visuais .....	23
1.2.2. As Artes Visuais no documento oficial: OCEPE .....	23
1.2.3. Introduzindo o Projeto .....	24
CAPÍTULO II.....	27
Enquadramento Teórico de Suporte .....	27
2.1. A Educação Pré-Escolar em Portugal: breve contextualização.....	27
2.2. Desafios e desígnios da Educação pela Arte .....	28
2.3. A importância da Educação pela Arte para as crianças .....	30
2.4. A Criatividade: breve contextualização .....	32
2.5. O lugar da Criatividade na Educação Pré-Escolar.....	34
2.6. As Artes Visuais como estimuladoras da criatividade da criança .....	36
CAPÍTULO III.....	39
Metodologia de Investigação e Plano Geral de Intervenção .....	39
3.1. Procedimento Metodológico .....	39
3.1.1. A Investigação-Ação.....	39
3.1.2. Objetivos .....	40
3.1.3. Estratégias de intervenção pedagógica.....	41
3.1.4. O projeto de intervenção pedagógica.....	43
3.1.4.1 Principais intervenções do projeto de intervenção pedagógica .....	44

3.1.5. Métodos e técnicas de recolha de dados.....	45
3.1.5.1. A observação .....	45
3.1.5.2. As notas de campo .....	45
3.1.5.3. Os registos áudio .....	46
3.1.5.4. Os registos fotográficos .....	46
3.1.5.5. As produções das crianças.....	46
3.1.6. Análise e tratamento de dados.....	46
CAPÍTULO IV.....	49
Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção Pedagógica.....	49
4.1. Análise da 1ª intervenção – O meu Quadro Mais Bonito do Mundo.....	49
4.2. Análise da 2ª Intervenção – A Careta do meu Amigo .....	51
4.3. Análise da 3ª Intervenção – Desenho a minha Escultura .....	54
4.4. Análise da 4ª Intervenção – Modelo a minha Escultura.....	56
4.5. Análise da 5ª Intervenção – O Dominó de José de Guimarães .....	58
4.6. Análise da 6ª Intervenção – Trocar os Pés pelas Mãos .....	60
CAPÍTULO V.....	63
Conclusões, Limitações e Sugestões .....	63
5.1. Conclusões do estudo.....	63
5.2. Reflexão Final .....	65
5.3. Limitações.....	66
5.4. Sugestões para futuras investigações.....	67
Referências Bibliográficas.....	69
Legislação Referenciada.....	72
Anexos.....	73

## Índice de Figuras

Figura 1 - A "Roda da Aprendizagem" Pré-Escolar High/Scope, adaptado de Educar a Criança .....	42
Figura 2 - Momento de leitura em grande grupo .....	49
Figura 3 - Livro <i>O Quadro Mais Bonito do Mundo</i> de Miguel Obiols.....	49
Figura 5 - Pequeno grupo na fase de pintura dos seus respetivos desenhos. ....	50
Figura 6 - Exemplos de desenhos com tentativa de cópia das obras fornecidas .....	51
Figura 7 - Exemplos de desenhos com continuação das obras fornecidas.....	51
Figura 8 - Obra <i>A Careta</i> de Joan Miró.....	52
Figura 9 - Trabalho em pequenos grupos.....	53
Figura 11 - <i>Exemplo de seis obras exploradas, da autoria de José de Guimarães</i> .....	54
Figura 12 - <i>Exemplos de alguns desenhos de crianças</i> .....	55
Figura 13 - Livro <i>Eu sou um Artista</i> de Marta Altés.....	56
Figura 14 - Exemplos de algumas produções das crianças.....	57
Figura 15 - Livro <i>O Circo Maravilhoso da Serpente Vermelha</i> de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada ...	58
Figura 16 – Obras de José de Guimarães utilizadas na atividade .....	59
Figura 17 - Alguns exemplos dos resultados das produções das crianças .....	60
Figura 18 - Momento de pequenos grupos.....	62
Figura 19 - Crianças a mostrar o resultado final das suas produções .....	62
Figura 20 - Ilustração do livro <i>O Príncipezinho</i> de Saint-Exupéry .....	66

## Índice de tabelas

Tabela 1 - tabela síntese das principais intervenções .....	44
Tabela 2 - Registo de incidente crítico.....	54
Tabela 3 - Registo de incidente crítico.....	61

## Introdução

“O educador [é] em inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz” (Perrenoud, 2002, p. 13).

O presente relatório de prática profissional foi concebido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada I, integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho e conducente ao grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório resulta de um projeto de natureza investigativa e reflexiva concretizado num contexto real e significativo, assente numa metodologia de investigação-ação onde se integram duas dimensões essenciais: investigação e intervenção pedagógica com o objetivo de adquirir conhecimento e conseqüente crescimento pessoal e profissional.

O Projeto de Investigação e Intervenção Pedagógica foi implementado numa IPSS situada na cidade de Guimarães, em contexto de Pré-Escolar, com um grupo de crianças dos cinco anos de idade com uma intencionalidade pedagógica de estimular, fomentar e promover a criatividade das mesmas através do subdomínio das Artes Visuais, articulado com as diferentes artes do saber.

A elaboração deste projeto baseia-se um processo único/pessoal desenrolando-se na sua essência em cinco capítulos.

No capítulo I, devido à prática pedagógica ter-se desenvolvido num determinado ambiente educativo e junto de um grupo de crianças, caracteriza-se o contexto de intervenção e investigação – a instituição, o grupo de crianças, recorrendo a indicadores de natureza socioeconómica e de desenvolvimento de aprendizagem. Ainda se identifica a pertinência da problemática abordada, incluindo uma justificação fundamentada teoricamente.

No capítulo II efetua-se um enquadramento teórico de suporte revendo algumas contribuições teóricas que norteiam e fundamentam uma Educação pela Arte. Contextualiza-se a educação pré-escolar em Portugal, são definidos os conceitos de Criatividade e de Educação pela Arte e a importância dos mesmos para a criança.

No capítulo III apresenta-se e descreve-se o plano geral de intervenção e investigação pedagógica, onde se enuncia e fundamenta o processo metodológico de investigação-ação, os objetivos, as estratégias e o projeto de intervenção pedagógica, os métodos e técnicas de recolha de dados e o tratamento e análise de dados.

No capítulo IV, procede-se à apresentação do desenvolvimento e análise da intervenção pedagógica, no sentido de comprovar o sucesso do mesmo.

No capítulo V, em jeito de conclusão, é feita uma análise reflexiva de todo o processo de investigação e intervenção desenvolvido, no âmbito da Prática Supervisionada I, realçando as aprendizagens, as limitações e algumas recomendações.

Ambiciona-se desta forma, possibilitar uma visão global, clara e rigorosa das experiências e aprendizagens significativas do percurso formativo de estagiária, contribuindo para a construção, compreensão e reflexão essenciais deste presente estudo.

## CAPÍTULO I

### Contexto de intervenção e investigação

---

O projeto de Intervenção Pedagógica, do qual resultou o presente relatório, decorreu numa instituição situada na cidade de Guimarães, distrito de Braga. A caracterização do contexto de intervenção sustentou-se na sua observação, na leitura de documentos institucionais e nas interações estabelecidas com a comunidade educativa. Este conhecimento é essencial para a planificação de propostas pedagógicas adequadas à realidade educativa, características e necessidades das crianças.

#### 1.1. Caracterização do contexto

O Colégio localiza-se na cidade de Guimarães, pertencente ao distrito de Braga e à sub-região do Vale do Ave. O concelho constituído por 69 freguesias, com cerca de 158124 habitantes, tem uma densidade populacional de 659,3 hab/km<sup>2</sup> e uma área de 242 km<sup>2</sup>. É limitado a norte e noroeste pelos concelhos de Póvoa do Lanhoso e Braga, a sudoeste por Santo Tirso, a sul e sudoeste por Felgueiras e Vizela, a nascente pelo concelho de Fafe e a poente por Famalicão. Morfologicamente e de uma forma genérica, o concelho de Guimarães é rodeado a noroeste pelos montes de Outeiro e Penedice, Sameiro e Falperra, a norte pela Senhora do Monte e a sudeste pela Santa Marinha e Santa Catarina (Penha) a sul localiza-se o vale do rio Vizela, de nordeste para sudoeste, dividindo o concelho, o rio Ave tendo o rio Selho como um afluente. O clima da região é caracterizado por Invernos frios e chuvosos e verões quentes e um pouco húmidos, com temperaturas médias anuais na ordem dos 14 graus Celsius.

Em termos geográficos, a instituição está situada no centro da cidade de Guimarães, é de fácil acessibilidade e possui boas ligações pedonais e viárias, sendo também servido por uma boa rede de transportes públicos. Inserindo-se num território educativo cidadão, esta instituição encontra-se próxima de estruturas culturais e desportivas das quais todas as crianças e jovens podem beneficiar. A nível socioeconómico, 65% das famílias são de um estrato médio-alto.

##### 1.1.1. A Obra Social

O IRSCM foi fundado em França, a 24 de fevereiro de 1849 por Jean Gailhac com o intuito de continuar a obra de Jesus Cristo. Em Portugal, este instituto iniciou o seu projeto em 1871, fixando-se em vários pontos do país. Com a implantação da República, em 1910, as Religiosas do

Sagrado Coração de Maria foram transferidas para Espanha, como consequência do clima adverso às instituições com ligação à igreja. Num ambiente mais pacífico, o instituto sediou-se em Guimarães em 1932, abrindo um colégio.

Em 1967, com o surgimento de vários estabelecimentos de ensino, o colégio foi encerrado, por decisão interna, reabrindo como Patronato, passando a designar-se *OASCM*. No seguimento de negociações com o Ministério do Emprego e Segurança Social, a instituição celebrou um acordo de cooperação, em 1980, transformando-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social, assumindo a designação de OSSCM.

Nos dias de hoje, o IRSCM detém, em Portugal, a OSSCM, com sede em Lisboa e estabelecimentos em Portalegre, Braga e Guimarães. O estabelecimento de Guimarães tem as valências de creche, pré-escolar e atividades de tempos livres (ATL) para alunos do ensino básico. A OSSCM implementa um conjunto de princípios inspirados nos direitos humanos, na doutrina da igreja e nos documentos da instituição.

### **1.1.2. A Instituição**

O Colégio é um extenso prédio urbano, com duas entradas, sendo a principal voltada a Sul e a outra a poente. O edifício central, contruído em pedra, tem três pisos e uma área de implementação de 3200m<sup>2</sup>, com uma área total de construção de 7500m<sup>2</sup>. Existem dois edifícios para o ATL e creche, bem como um ginásio/polivalente, com capacidade para 700 lugares sentados, camarins e sanitários. A instituição é envolvida por amplos jardins com lagos, parques de recreio e campo de jogos.

O edifício principal, destinado às crianças do pré-escolar, reúne seis salas de atividade, instalações sanitárias, salões de atividades lúdicas, dois dormitórios e sete refeitórios. Um dos outros edifícios é destinado às crianças da creche e aos alunos do 1º ciclo do ensino básico e reúne oito salas de atividade, uma sala de informática, uma de expressão plástica, duas salas de jogos, um laboratório de ciências, instalações sanitárias e um refeitório. O outro edifício é destinado aos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e reúne cinco salas de atividade, uma sala de informática, uma sala de iniciação musical, um anfiteatro, uma biblioteca, duas salas de jogos, uma cozinha pedagógica e instalações sanitárias. No exterior, além de um extenso parque de lazer e uma piscina adaptada, os espaços conservam características rurais, com uma zona de cultivo e alguma variedade de aves.

A instituição tem uma frequência de cerca de quinhentas e trinta crianças e jovens entre os dois e os catorze anos. Funciona de segunda-feira a sexta-feira, entre os meses de setembro e agosto, com um horário alargado entre as 7 e as 19 horas, sendo o tempo letivo das 9 até às 17 horas. A Obra Social organiza e disponibiliza um serviço de transportes das crianças e jovens para casa e/ou escola e vice-versa.

### **1.1.3. O Grupo de Crianças**

O grupo de crianças da sala do educador Rui é constituído por vinte e oito crianças, vinte e cinco de cinco anos e duas de seis anos. Apesar de não estarem sinalizadas com necessidades educativas especiais; três das crianças do grupo têm apoio especial individualizado uma vez por semana, uma tem apoio de uma terapeuta ocupacional e duas têm apoio de uma terapeuta da fala. Relativamente ao género, treze são do sexo masculino e quinze do sexo feminino.

Tendo em conta o mapa de frequência, a esmagadora maioria das crianças do grupo é assídua, ausentando-se exclusivamente em caso de doença. Verifica-se, no entanto, uma falha generalizada na pontualidade, já que a hora de chegada à instituição se situa entre as 9h30m e as 10h.

Sendo o grupo composto por um número elevado de crianças e heterogéneo nos interesses e desenvolvimento individual que apresenta, foi adotada a estratégia de organização de pequenos grupos e pequenas atividades em grande grupo. Quanto à frequência anterior do Estabelecimento de Educação Pré-Escolar, todas as crianças frequentaram esta instituição nos anos anteriores integrando o mesmo grupo, não se verificando assim, para nenhuma criança, um primeiro impacto neste contexto. Todas as crianças do grupo são de nacionalidade portuguesa.

Quanto ao nível socioeconómico, a maioria das famílias é de um estrato social médio-alto. Existe um problema generalizado no que concerne à higiene diária, já que cerca de vinte das crianças referem só tomar banho uma vez por semana, referido pelo educador cooperante que são alegadas instruções dos respetivos pediatras.

Em termos sócio afetivos, as crianças são muito cooperativas, colaborativas, participativas e carinhosas entre elas, muito devido às relações de amizade estabelecidas, para a maioria do grupo desde os dois anos de idade e com os restantes desde os três anos. Também apresentam uma grande curiosidade e interesse no mundo que as rodeia, comunicando sobre o mesmo. Devido aos clubes existentes no colégio, são crianças que têm contacto uma vez por semana com música,

artes visuais, expressão dramática, língua inglesa, xadrez e religião católica, sendo esta última dinamizada todos os dias.

#### 1.1.4. O Espaço Pedagógico

Esta sala, segundo as características que o modelo curricular *High/scope* considera, proporciona um ambiente seguro, agradável e convidativo para as crianças. As características presentes englobam a existência de duas grandes janelas, possibilitando uma entrada máxima de luz e de ar, bem como de casas de banho próximas, adequadas e dimensionadas às crianças; de duas grandes janelas, possibilitando uma entrada máxima de luz e de ar chão; as fichas elétricas estarão fora do alcance das crianças; o chão é de madeira, facilitando a sua limpeza; as esquinas dos móveis são arredondadas; e os materiais “perigosos”, como tesouras de pontas afiadas, encontram-se trancados num armário.

Segundo Oliveira-Formosinho et al, “nas salas de educação de infância que seguem uma orientação construtivista existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (1996, p. 67). A organização da sala é pouco perceptível, sendo que existe a área da casa, das construções, da leitura, das artes e a dos jogos didáticos.

O espaço da área da casa é um pouco reduzido, localiza-se ao lado da porta da sala e está num canto. Devido a ser uma área de pequena dimensão, o material disponível não é muito variado. O material existente é composto por uma cama, um cabide, um móvel de apoio ao quarto, uma mesa quadrada e um móvel de cozinha com banca e forno. Também estão disponíveis toalhas, pratos, copos, utensílios de cozinha, bonecas, algumas frutas e legumes de plástico e panos de diferentes tamanhos.

A área das construções ocupa o lugar da área onde é feito o acolhimento matinal e os materiais estão guardados no móvel da área dos jogos. Tem alguns materiais de encaixe, blocos de diferentes formas e vários animais de plástico.

A área da leitura e da escrita é a com menos ênfase na sala. Existe um expositor de madeira nesta área, mas o material existente neste expositor não é de qualidade literária e é composto sobretudo por livros estragados e revistas.

A área das artes é a área central da sala. Nesta área existem vários materiais de desgaste, material de pintura e impressão, material de escritório, de moldagem e modelagem, de colagem, de desenho e corte.

Finalmente, a área dos jogos partilha o espaço com a das artes e podem ser utilizadas qualquer uma das mesas disponíveis. De apoio existem dois móveis com diferentes jogos estruturados. Há também à disposição das crianças, vários jogos, tais como puzzles de animais, formas, cores, letras e números.

#### **1.1.5. As Rotinas**

As crianças começam a chegar à instituição por volta das 9h da manhã, mas como a esta hora só chegam entre cinco a seis, o educador promove trabalho em pequenos grupo na área das construções e puzzles. Por volta das 9.30h e com o grupo das vinte e oito crianças já quase completo, é promovido um momento de acolhimento, com uma canção denominada “Bom Dia” e seguido de um momento religioso, com algumas orações e uma música católica. Para finalizar este momento de acolhimento, o educador promove um momento de leitura ou, em alternância, um momento musical em que as crianças escolhem algumas músicas para cantar. De seguida, existe um momento de transição onde as crianças podem ir à casa de banho. Quando regressam sentam-se nos seus respetivos pequenos grupos, comem duas bolachas e é-lhes atribuída uma tarefa. Durante este tempo de pequenos grupos, que se desenrola até às 12h, o educador atribui a dois dos pequenos grupos o trabalho livre com plasticina e a construção de puzzles. Os outros dois grupos acabam trabalhos que ficaram por fazer ou começam outro, com a orientação do educador numa das mesas e na outra com a orientação da auxiliar. A manhã termina com o almoço, que decorre com o auxílio do educador e que visa promover uma alimentação saudável, bem como a escovagem dos dentes. O horário de almoço finda, normalmente, pelas 12:30h.

O momento da tarde inicia-se pelas 14:30h e o educador promove uma hora de relaxamento, que todos os dias é diferente, existem momentos de relaxamento corporal com música, leitura de histórias com a luz de uma lanterna e momentos de relaxamento às escuras com diferentes estímulos sensoriais. Depois deste momento os grupos da manhã trocam de mesas, ou seja as crianças que estavam na plasticina e puzzles, vão continuar os trabalhos ou começar novos com o educador e auxiliar e as outras crianças vão para a plasticina e puzzles. Pelas 16h é promovida a hora do lanche, que também é auxiliada pelo educador, com os mesmos objetivos da hora de almoço. Para finalizar o dia, as crianças retornam à sala e aos seus respetivos grupos. Pelas 17h o educador dá o dia como terminado e a auxiliar continua as atividades com as crianças até à hora que as suas respetivas famílias as forem buscar à instituição.

## 1.2. Identificação da problemática subjacente às intervenções pedagógicas

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar preconizam que um projeto de aprendizagem:

“Tem como ponto de partida uma curiosidade ou interesse de uma ou várias crianças que, com o apoio do/a educador/a preveem o que vão fazer e como, realizam os processos e ações previstas, sintetizam o que aprenderam e comunicam a outros essas aprendizagens. São meios privilegiados de participação das crianças no planeamento e na avaliação e de articulação de conteúdos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 117).

Assim, torna-se primordial que toda a ação pedagógica, que norteia e orienta o projeto, se espelhe nos interesses e necessidades quer do grupo, quer de cada criança. Este deve ser estruturado e organizado em torno de áreas de interesse, incidindo eventualmente em problemas específicos e pertinentes, cuja exploração seja adequada e relevante para o contexto de intervenção específico.

“Dada a importância das primeiras aprendizagens, é atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

Por conseguinte, é relevante a valorização das experiências, vivências e conhecimentos prévios das crianças, assim como das suas motivações, que, numa conceção construtivista, deverão construir o ponto de partida de qualquer projeto educativo.

Tendo em conta esta linha de pensamento, o projeto de intervenção pedagógica foi sendo construído através da observação face à realidade educativa do contexto de intervenção, da reflexão sobre as observações e interações estabelecidas e da análise documental que fui desenvolvendo na fase inicial do estágio. Assim, no sentido de dar resposta a algumas limitações e fragilidades por mim detetadas, no que diz respeito:

- a) À ausência de um envolvimento verdadeiramente participado, ativo e interventivo das crianças no processo de construção da sua própria aprendizagem;
- b) À ausência de uma participação autónoma, criativa e livre na área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no subdomínio das Artes Visuais;
- c) À ausência de atividades de exploração de diversos materiais, instrumentos e técnicas de artes visuais.

Assim, a temática central do projeto insere-se no subdomínio das Artes Visuais.

### **1.2.1. A observação que sustenta a intervenção na área das Artes Visuais**

No decorrer da observação existiu a oportunidade de perceber que o educador privilegiava um determinado tipo de abordagem às atividades do subdomínio das Artes Visuais muito focada na cópia do desenho e da pintura, permitindo às crianças desenvolver um maior controlo do traço do que seria espectável para crianças desta idade. Perante estas circunstâncias e, sem querer fazer juízos sobre a natureza das atividades, pareceu interessante construir e desenvolver um conjunto de estratégias e atividades, com o objetivo de minimizar a dificuldade verificada no desenho criativo e promover o desenvolvimento de uma expressão própria, com a intencionalidade de estimular, fomentar e promover a criatividade e imaginação das crianças. Importa também sublinhar que, normalmente, o carácter lúdico, prazeroso, o prazer do fazer e do processo em si, contribuem para um maior envolvimento ativo da criança do que o resultado final do produto. Não obstante, apesar da dificuldade de concentração demonstrada na maioria das atividades de cariz individual, as crianças revelaram sempre um grande entusiasmo quando era abordado o tema das Artes Visuais.

### **1.2.2. As Artes Visuais no documento oficial: OCEPE**

Através do tempo, o papel das Artes Visuais na educação pré-escolar veio a adquirir um papel fundamental no campo educativo. A prática e o conhecimento de técnicas gráficas e plásticas são essencialmente praticados no sentido de estimular o poder criador da criança, ajudando-a a encontrar um equilíbrio sensorial e intelectual. O desenho e a pintura são uma linguagem da qual a criança se serve para exprimir o que sente e o que sabe sobre o mundo que a rodeia (Cardoso & Heitor, 1988). Importa sublinhar que se prevê a valorização dos conhecimentos prévios das crianças, apelando a uma intervenção a partir da contextualização dos mesmos.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar sofreram alterações no ano de 2016. Neste sentido o subdomínio da Expressão Plástica assume uma nova designação e uma nova abordagem no novo documento. Nas OCEPE editadas no ano de 1997, a Expressão Plástica era entendida como “um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (Ministério da Educação, 1997, p. 61).

Assim, de acordo com as recentes OCEPE, o subdomínio das Artes Visuais integra o domínio da Educação Artística, na área de Expressão e Comunicação. Segundo este documento,

“as Artes Visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 49).

Neste sentido, as Artes Visuais devem permitir que a criança se exprima livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções. Através das cores e das formas, as Artes Visuais não se limitam a comunicar mensagens convencionais, mas algo de teor pessoal (Rodrigues, 2002).

As OCEPE realçam que o educador deve promover aprendizagens que desenvolvam as capacidades expressivas e criativas das crianças através de experimentações e produções plásticas; o reconhecimento e mobilização de elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções; e a apreciação de diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas, expressando a sua opinião e leitura crítica (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Este documento refere ainda que o educador deve promover atividades privilegiando artistas portugueses e diferentes estilos artísticos, como forma de criar oportunidades às crianças de observarem, explorarem e criarem interesse por diferentes manifestações artísticas. Assim, o educador deve disponibilizar imagens de diferentes obras de arte no sentido de dialogar em grupo sobre elas, oferecendo às crianças a oportunidade de partilharem as suas descobertas e interpretações de modo a que sejam um meio de alargamento e enriquecimento cultural e de desenvolvimento da apreciação crítica (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

### **1.2.3. Introduzindo o Projeto**

Perante todas as circunstâncias anteriores, o projeto foi definido numa perspetiva integrada e transversal, no sentido de promover aprendizagens contextualizadas e situadas. Alicerça-se numa perspetiva de ensino-aprendizagem voltada para a expressividade e criatividade, visando ampliar e desenvolver na criança não só a criatividade e a sensibilidade como a comunicação com o mundo exterior, uma vez que “a sensibilidade desperta para a vida, a imaginação provoca a memória a criatividade conduz a invenção e a mudança” (AAVV, 2001, p. 11).

De uma forma gradual, pretendeu-se ajudar as crianças a sair do mundo perceptível para entrarem no mundo do inexplicável, onde têm a possibilidade de ser espontâneas, expressivas e criativas, onde se questionam e pensam sobre o mundo. Este processo implicou a constante

mobilização e reflexão das concepções prévias das crianças que foram genuinamente valorizadas ao longo de todo o processo. O projeto foi desenvolvido de modo a ir ao encontro dos interesses e motivações das crianças, que revelavam, frequentemente, uma curiosidade e interesse espontâneo e natural em explorar e compreender o *mundo artístico*. Propôs-se a estimular o desejo de explorar diversos materiais, instrumentos e técnicas, permitindo o contacto com novas situações de descoberta e exploração do mundo. Valorizou o ambiente cooperativo e colaborativo, sendo o espaço de aprendizagem um ambiente social de construção de aprendizagens, onde se enalteceu a opinião individual de cada criança, no sentido de melhorar a sua autoconfiança e o seu empenho. Durante todo o projeto, foi reservado um papel de destaque a cada criança, que potenciou o seu envolvimento ativo, participativo e intencional na construção do seu próprio conhecimento, valorizando mais a aprendizagem do que a avaliação, dando um ênfase especial ao processo experiencial.



## CAPÍTULO II

### Enquadramento Teórico de Suporte

---

#### 2.1. A Educação Pré-Escolar em Portugal: breve contextualização

“O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

Nos últimos vinte anos, Portugal viveu mudanças profundas ao nível da educação pré-escolar, quer no âmbito da formação dos educadores de infância, quer no âmbito do seu currículo. O ano de 1997 “foi um momento chave na educação pré-escolar portuguesa: criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar (ou jardins de infância), passando a educação nesses anos prévios à escolaridade básica a ser também da responsabilidade do Estado” (Dionísio & Pereira, 2006).

Ainda em 1997, a equipa do ministério para a educação pré-escolar apresentou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que foram reformuladas em 2016. Estas constituem-se como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador de infância na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

As Orientações Curriculares para a Educação de Infância constituem um instrumento fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica em contexto de pré-escolar. Importa, pois, ter em conta o conjunto dos fundamentos e princípios da componente educativa que nele são veiculados. Assim, e não havendo um programa pré-definido, é atribuída, aos educadores, a responsabilidade de analisar e refletir sobre diferentes abordagens pedagógicas e sobre as linhas de orientação curriculares definidas como suportes para a conceção e desenvolvimento da sua ação pedagógica.

No conjunto de referências indicadas nas OCEPE para o desenvolvimento curricular, encontram-se definidas três áreas de conteúdo, “remetendo para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância, se explicitam as implicações para uma abordagem integrada e globalizante” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 6), das quais se compreendem a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo. A área de expressão e comunicação é dividida pelos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, pelo domínio da matemática, pelo domínio da expressão motora e pelo domínio da educação artística, sendo que este último é dividido em subdomínios, o das artes visuais, da dramatização, o da música e o da dança.

## 2.2. Desafios e desígnios da Educação pela Arte

“A atividade livre, ou arte, é simplesmente a natureza libertando as suas potencialidades, no mundo e no espírito, e libertando-as conjuntamente, até onde a sua harmonia nestas duas esferas lhes permite” Santayana citado por Read (2007, p. 251).

O termo Educação é polissémico e vasto, supondo-se ter sido empregue pela primeira vez na Europa por volta do ano de 1300. A raiz latina que poderá estar na origem da sua criação, será *Educo*, que possivelmente deu origem às palavras *Educate* e *Educere*. A primeira palavra está ligada “à ideia de tratar, cuidar, dispensar alimentação [...], tendo gerado a palavra «Educatio», esta já com o significado de instrução e de ensino” (Sousa A. B., Educação pela Arte e Artes na Educação, 2003a, p. 43). O segundo termo está ligado à ideia de criar, dar à luz, fazer sair, desenvolvimento e evolução. A educação pela Arte adota, assim, esta linha de pensamento pedagógico, que concebe educação como desenvolvimento, como modo de evolução da pessoa, valorizando a imaginação, o criar e o desenvolvimento de capacidades latentes através da expressão artística (Sousa A. B., 2003a, pp. 43-44).

O conceito de Arte é considerado um dos conceitos do pensamento humano mais difíceis de definir (Reis, 2003), que se foi modificando ao longo dos últimos 150 anos. Herbert Read afirma que,

“A Arte é uma daquelas coisas que, como o ar ou o solo, está em todo lado à nossa volta, mas acerca da qual raramente nos detemos a pensar. Porque a arte não é apenas algo que se encontra nos museus e galerias de arte, ou em velhas cidades como Florença e Roma. A arte, como quer que definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar os nossos sentidos” (2007, p. 28).

Segundo Calvet de Magalhães, “considera-se que a arte não é luxo mas necessidade fundamental do homem e por esse facto da maior importância para o seu desenvolvimento (1960, p. 7). Uma das finalidades das Artes Visuais é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos (Fróis, 2000), sendo esta uma dimensão importante na formação da criança, ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas. Também Eisner defende que “ las artes tienen un papel importante que desempeñar en el refinamiento de nuestro sistema sensorial y en el cultivo de nuestra capacidad de imaginación” (2004, p. 21). Citando Fróis,

“As artes podem ser objecto de interesse ao longo da vida escolar, com implicações futuras na vida adulta. Esta constatação, que parece ser amplamente aceite, tem sido porém praticada com

dificuldade. [...] Eis o grande desafio para a Educação. Encorajar crianças e adultos a compreenderem as Artes Visuais constitui um objectivo global da Educação, com implicações noutras áreas” (2000, p. 201).

Herbert Read, historiador de arte inglês, poeta e pacifista, que trabalhou na primeira metade do século passado, na sua obra intitulada *Education Through Art*, (1943) retoma a perspectiva de Platão, em que a Arte deverá ser a base de toda a educação, baseando-se em grandes pedagogos, como Rousseau, Froebel, Montessori, entre outros (Read, 2007). Este afirma que o objetivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas. Mas não significa necessariamente que sejam pintores, dançarinos ou poetas, mas indivíduos que desenvolvam as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação no sentido de criar um trabalho bem proporcionado, executado e imaginativo, independentemente do domínio (Eisner E. E., 2008).

Partindo do ponto de vista de Read, este sublinha que “toda a criança é um artista de qualquer tipo cujas capacidades especiais, mesmo que insignificantes, devem ser encorajadas como contributo para a riqueza infinita da vida em comum” (Read, 2007, p. 17). Este autor propõe uma educação com base na Arte, ou seja, pela expressão livre, jogo, espontaneidade, inspiração e criação. Para este, a Arte desempenha um papel de relevância para o desenvolvimento da personalidade, defendendo que “só quando os sentidos se relacionam de forma natural e harmoniosa com o exterior, o Homem é psicologicamente equilibrado” (Reis, 2003, p. 41). Concordando, pode-se traduzir que através da arte pode-se estimular o desenvolvimento do que cada um tem individual em harmonia com o grupo social a que pertence (Reis, 2003).

Fróis refere que, “uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos. Na educação, esta finalidade é uma dimensão de reconhecida importância na formação do indivíduo, ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas” (2000, p. 201). Assim, a Arte deve integrar-se na educação, tanto da criança, como do jovem ou adulto, pressupondo uma formação da pessoa no seu todo. A Educação pela Arte, tal como afirma Sousa (2003b, p. 160), “é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades”.

Importa realçar que, em Portugal, em meados do ano 1965, foi fundada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, por João dos Santos, Calvet de Magalhães, Alice Gomes, Almada Negreiros, entre outros, baseando-se nos ideais de Herbert Read (Lopes, 2015). Esta

associação desenvolveu o conceito de educação como um caminho para a formação do ser e da pessoa no seu todo: realçando o desenvolvimento da personalidade, do carácter, da imaginação, da expressão da criança. Estabelece-se também um paralelismo entre o que se considera Educação e o que não é Ensino, como por exemplo a simples memorização de matérias e conteúdos, o saber imposto e diretivo e a transmissão única de saberes e aprendizagens de conhecimentos. Neste sentido, julgam que é necessário ir mais além e colocar a arte no seu devido lugar, usando-a para estimular a aprendizagem e conferir um ritmo mais criativo, livre e lúdico ao ensino/ educação.

Tomando como referência os autores analisados, pode-se definir Educação pela Arte como uma filosofia de ensino que desenvolve um conjunto de competências e aprendizagens pela forma de expressão da criança através da Arte. Assim, visa desenvolver na criança ao nível da sua formação e da sua integração, articulando diversas dimensões (cognitivas, afetivas, motoras, sociais e culturais), promovendo o estímulo da criatividade e da imaginação.

### **2.3. A importância da Educação pela Arte para as crianças**

“O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista” (Eisner E. E., 2008, p. 9).

Tendo presente as linhas de orientação referenciadas nas OCEPE (2016), em relação ao subdomínio das Artes Visuais e as perspetivas mencionadas no ponto anterior, é pertinente cruzá-las com a valorização e a importância da Educação pela Arte para a criança.

O mundo atual é extremamente inovador, requerendo cada vez mais um pensamento divergente, por isso exige uma abertura às relações com o meio envolvente e uma capacidade de trabalho em equipa, implicando uma série de competências emocionais e relacionais que podem determinar o êxito.

Segundo Cardoso e Heitor, “a criança é um ser sociável, que comunica, que quer ser ouvida, que pode ter problemas, conflitos, inibições” (1988, p. 34). Gonçalves, salienta que através da expressão plástica “ a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, (...) ” (1991, p. 12). Ao longo da sua infância vai aprendendo a fazer figuras humanas, colocá-las dentro de algumas relações, ligando-as ao objeto, num mundo que é o seu meio e o das suas vivências. Neste sentido, as suas produções plásticas

podem ser um teste tradutor da evolução ou maturação das suas aptidões intelectuais, perceptivas e motoras, que podem traduzir “interesses, desejos, sentimentos, conflitos, frustrações, emoções (...)” (Cardoso & Heitor, 1988, p. 34).

Na mesma linha de pensamento, deve-se ter em conta que a criança, desde muito cedo, manifesta o prazer do lúdico de brincar, construir, pintar, modelar, sendo deste modo que desenvolve as suas capacidades físicas e intelectuais. Nesta perspetiva, a arte proporciona à criança “a capacidade de intervir criativamente no meio social, (...) contribuindo para a evolução do gosto e a melhoria da qualidade estética” (Rodrigues, 2002, p. 76).

Elliot Eisner, professor de arte e educação americano, no seu artigo intitulado *O que pode a Educação aprender das Artes sobre a prática da Educação?* (2008), definiu cinco lições, que a educação pode aprender das artes, relevantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança durante o seu percurso de educação.

A primeira é referente à perceção, afirmando que “as artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a *nuances*, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas” (Eisner E. E., 2008, p. 10).

A segunda lição pertence à formulação de objetivos. Afirmando que nas artes os fins podem seguir meios, por exemplo, “alguém pode agir e a acção, em si, pode sugerir fins, os quais não precederam, mas seguiram a acção” (Eisner E. E., 2008, p. 11).

A terceira lição é que forma e conteúdo são quase sempre inextrincáveis. Referindo que “a forma como uma coisa é dita é parte e parcela do que é dito. A mensagem está na relação forma-conteúdo, uma relação que é mais vivida nas artes” (Eisner E. E., 2008, p. 11).

A quarta lição está diretamente relacionada com a relação forma-conteúdo, o significado. Afirmando que as artes ensinam que “nem tudo o que conhecível pode ser articulado de forma proposicional. Os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem” (Eisner E. E., 2008, p. 12).

A última lição é sobre a relação entre o pensamento e o material com que se trabalha. Dando como exemplo que “a flauta torna possíveis algumas qualidades que o violino baixo nunca vai produzir, e vice-versa. [...] A tarefa do artista é explorar as possibilidades do meio, de forma a concretizar objectivos que ele ou ela valorizam” (Eisner E. E., 2008, p. 13).

Este autor salienta que a promoção deste tipo de pensamento permite à criança a projetar-se a si própria, para ele “a educação é o processo de aprender a tornar-se arquiteto da nossa própria educação” (Eisner E. E., 2008, p. 14). Deste modo pode-se afirmar que uma Educação pela Arte pode constituir um meio de desenvolvimento da criança, tanto ao nível das competências cognitivas, como de expressão artística.

#### 2.4. A Criatividade: breve contextualização

“O Estudo da criatividade, mais do que uma ciência exata, parece ser como o diamante: uma joia valiosa que pode ser vista na sua totalidade ou em cada uma das suas faces” Isksen citado por David e Morais (2012, p. 1).

É amplamente consensual a importância que o estudo do conceito de criatividade assume na atualidade devido à necessidade de um pensamento de descontinuidade, de divergência e de inovação que se impõe. O mundo está em constante mudança, na sociedade atual as tecnologias, os costumes sociais e as ferramentas disponíveis na vida dos cidadãos são substituídas tão rapidamente quanto são introduzidas, tornando-se importante a necessidade de pensar criativamente para prosperar e sobreviver (Tan, 2007, p. 7). Contudo, é algo de difícil definição, havendo divergência entre os autores na sua conceptualização (David & Morais, 2012). Assim, optou-se por “um conjunto” de definições, revistas e analisadas ao longo de diferentes períodos de tempo, representativas de diferentes perspetivas teóricas face à temática em estudo.

A criatividade é um conceito complexo, com mais de uma centena de definições identificadas, contudo apenas na segunda metade do século XX é que se reveste de preocupação investigativa sistemática. Este conceito, inicialmente foi mais associado às artes e à filosofia, apresentando uma base teórica especulativa, surgindo alguns mitos em torno do seu conceito, como a inspiração, o místico e a divindade (David & Morais, 2012).

No período pós-segunda guerra mundial surge uma visão mais pragmática e economicista da produção criativa, surgindo uma visão de construção. Nesta fase “o que interessava era desenvolver a criatividade a partir de intervenção educativa” (David & Morais, 2012, p. 4), destacando-se a técnica de *brainstorming*. Nesta época a investigação é impulsionada por Guilford para o estudo do pensamento divergente relacionando-o com a criatividade, estimulando outros investigadores, de forma mais aprofundada, sobre a temática (David & Morais, 2012).

Na segunda metade do século XX, Rodhes (1961) citado por David e Morais (2012, p. 12) propôs um esquema denominado por “4Ps”, que é usualmente aceite pelos autores devido a sistematizar os vários aspetos abordados pela criatividade. Assim, apela ao entendimento de criatividade tomando a Pessoa, o Processo, o Produto e o Ambiente.

“A pessoa refere-se ao sujeito criativo, o produto diz respeito ao resultado da produção criativa (por exemplo, uma peça de arte, novas ideias ou soluções para problemas), o processo representa a “ponte” entre a pessoa e o produto, podendo ser identificados várias fases (preparação, incubação, insight e verificação), enquanto o ambiente traduz as condições necessárias para a criatividade” (Jesus, et al., 2012, p. 3).

Numa visão mais atual Jesus traduz-nos criatividade como:

“ (...) Uma variável de difícil conceptualização, com inúmeros modelos teóricos que procuram esclarecer a sua origem, funcionamento e manutenção. No entanto, apesar de distintas, as teorias da criatividade expressam o potencial humano para se ser criativo e as componentes que no seu conjunto constituem a criatividade” (2012, p. 2).

Benak, Basseches e Swan (1989) citados por David e Morais (2010, p.1), definiram criatividade como “a resposta a um problema mas definido, envolvendo sempre ruptura com os modos de pensamento existentes e criando relações entre informações distantes ou mesmo contraditórias”.

Desde o período dos primórdios do conceito até à atualidade, acabam por prevalecer teorias explicativas integradoras da diversidade de modelos teóricos, reforçando a complexidade do conceito em estudo. Nestas definições apresentam-se aspetos geralmente aceites como denominadores comuns da definição de criatividade como a originalidade, a utilidade, a qualidade, o valor, a intencionalidade e o esforço prolongado para ultrapassar as dificuldades (Amabile, 1996). Num âmbito geral, pode-se considerar criatividade como um fenómeno em que a pessoa que cria algo de novo, que tem algum tipo de valor ou utilidade (Morais, 2001).

As crianças descobrem e criam muitas coisas que podem passar despercebidas devido a não serem originais ou novidades para a sociedade em geral, contudo para elas são factos novos. Segundo Duffy “as crianças estão a ser criativas quando estabelecem uma relação que, para elas, é nova (2004, p. 133). Neste sentido, será essencial considerar criatividade como um produto ou ideia que é original ou novo para o seu criador individual (Starko, 2010).

## 2.5. O lugar da Criatividade na Educação Pré-Escolar

“A criatividade é divergência, imaginação construtiva, transferência original de conhecimentos. É ir além daquilo que foi aprendido” (Torre, 2005).

No que concerne à pertinência da criatividade na educação pré-escolar, considera-se que esta deve ser uma dimensão de relevo no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Duffy sublinha “não conhecemos os desafios que as crianças com as quais estamos a trabalhar enfrentarão, quando forem adultas, mas sabemos que, de modo a vencer estes desafios, as crianças têm de ser criativas” (2004, p. 131). Segundo Spodek, “as crianças muito pequenas exibem uma relação tão fluida e construtiva com o mundo das ideias, dos sentimentos e dos símbolos que podem bem ser descritas como estando a desabrochar para uma «idade de ouro da criatividade» ” (2002, p. 429). É necessário frisar que desde muito cedo a imaginação criativa da criança a faz distinguir o mundo real de um mundo construído pela sua imaginação. Sublinhando a ideia de que “ o nível pré-escolar é considerado como facilitador da criatividade, (...) ” (Morais, 2001, p. 57).

O desenvolvimento do pensamento criativo provoca na criança a capacidade de pensar de forma abstrata, conseguindo separar os objetos e as ações dos seus significados no mundo real. As crianças se conseguirem fingir, por exemplo, “que um pau já não é um pau e que deve ser usado como se fosse um lápis, podem começar a compreender que os sinais «g-a-t-o», escritos numa página, que não se assemelham nem soam como um gato, podem ser usados para representar este animal” (Duffy, 2004, p. 131).

A consciência da pertinência da criatividade no contexto escolar está refletida nos documentos oficiais que regulam o sistema educativo português. Relativamente ao contexto de pré-escolar, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo um dos objetivos é “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” (Lei n.º46/86, art. 5º). Também as OCEPE sublinham ao longo de todo o documento a importância da criatividade, salientando o papel do domínio da Educação Artística no seu desenvolvimento implicando uma ligação com as diferentes áreas: “o desenvolvimento da criatividade e do sentido estético e o contacto com diferentes formas de cultura não fazem apenas parte deste domínio, mas deverão estar presentes em todo o desenvolvimento do currículo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 48). Afirmando assim, “a

necessidade de serem formados cidadãos criativos e o papel desejável do professor para a concretização de tal objetivo” (Morais & Azevedo, 2008, p. 160).

Recomendações de entidades nacionais e internacionais destacam a importância que a criatividade deve ter na educação atual. O Conselho Nacional de Educação (CNE) define aptidões e conhecimentos considerados fundamentais nos países membros da OCDE, no seu parecer sobre o perfil dos alunos para o século XXI, incluindo “ (...) criatividade/inação, pensamento crítico, resolução de problemas, (...) ” (nº4/2017). O mesmo organismo, no seu parecer sobre o Programa Educação 2015, no âmbito da União Europeia, define 4 objetivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus, sendo que um deles é “ (...) incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação” (nº4/2017). No documento *Desirable Learning Outcomes* (SCAA, 1996) a criatividade é identificada como uma área de aprendizagem distinta que não sendo uma “disciplina”, deve integrar todos as áreas do saber.

Torre salienta que a criatividade deve estar sempre presente na educação e que a carência de estímulos criativos durante a fase pré-escolar dificilmente será recuperada na vida profissional (2005, p. 145), também Homem, Gomes e Montalvão reforçam esta ideia dizendo que “para uma sociedade ser salva da estagnação e para o indivíduo atingir o seu pleno desenvolvimento, qualquer sistema de educação deve encorajar a criatividade” (2009, p. 41). Para a criança conseguir exprimir a sua imaginação, deve ser inserida num ambiente que seja propício a esse fim (Duffy, 2004). Torna-se importante refletir sobre o papel do educador, do ambiente físico e o papel das outras crianças neste desenvolvimento.

Miranda e Almeida salientam que atualmente é necessário preparar as crianças desenvolvendo as suas capacidades para resolver problemas, pensamento criativo, flexível e independente (2008). Assim, torna-se crucial o papel da educação no desenvolvimento e promoção da criatividade, mais concretamente o papel dos educadores (Miranda & Almeida, 2008). Face ao realce nos documentos oficiais o papel do educador, neste contexto, assume o despertar do potencial criativo de cada criança. A sua intervenção deve apoiar e expandir a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, criando condições nas quais a criança consiga desenvolver a sua imaginação e criatividade através das interações com o educador. Assim, este ao encorajar a criatividade está a promover a capacidade que a criança possui de explorar e compreender o seu mundo e de reagir e representar as suas perceções (Duffy, 2004, p. 131).

A organização e o uso do espaço da instituição, tanto interior como exterior é crucial no que diz respeito à criação de oportunidades para as crianças se exprimirem. Neste sentido, segundo Duffy, “ as crianças precisam de espaço suficiente para trabalhar e precisam de ter fácil acesso aos recursos, de modo a aproveitarem ao máximo as experiências que lhes são oferecidas” (2004, p. 139).

É de salientar a importância dos pares, o facto de as crianças terem a oportunidade de trabalhar em grupo permite-lhes observar e aprender com as crianças mais evoluídas, a clarificar o seu raciocínio e explorar em conjunto, estimulando novas relações e a criatividade (Duffy, 2004).

Assim, pode-se considerar que a educação pré-escolar é uma etapa importante da exploração livre e criativa da criança, que intermedeia o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, além de contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias para a formação de um ser autónomo e capaz de viver em sociedade. Morais reforça a ideia, dizendo que “o nível pré-escolar é considerado como facilitador da criatividade” (2001, p. 57). Segundo Santos e André “uma educação para a criatividade é absolutamente vital para desarmar as muitas armadilhas em que nos enredámos e para as quais não vislumbramos saídas” (2012, p. 46).

## **2.6. As Artes Visuais como estimuladoras da criatividade da criança**

“A formação de uma personalidade criadora projectada no amanhã prepara-se através da imaginação criadora encarnada no presente” (Vygotsky, 2009, p. 110).

Tendo presentes os conceitos e perspectivas dos vários autores sobre as temáticas abordadas ao longo deste capítulo, concluímos que na Educação pela Arte, a criatividade é um dos interesses pedagógicos de relevância, centrando-se na ação de criar apenas como forma de desenvolvimento desta capacidade. Esta metodologia não visa apenas as artes, mas sim todos os domínios do saber. Neste ponto, centramos a nossa visão para o subdomínio das Artes Visuais.

Segundo Miranda e Almeida (2008) atualmente é aceite pelos especialistas que o ambiente em que a criança se insere exerce grande influência no desenvolvimento da sua criatividade, podendo desenvolvê-la de acordo com as condições ambientais, ou seja o contexto onde se insere. Assim, o educador deve facilitar e favorecer essas mesmas condições, reforçando-as e cultivando-as.

Quando falamos em criatividade facilmente a ligamos com as Artes Visuais, sendo que esta proporciona efetivamente experiências consideradas essenciais para o desenvolvimento da criatividade (Duffy, 2004). No processo criativo ligado a este subdomínio o interesse primordial não está no “como” nem “o que” a criança pinta, modela ou desenha, mas sim no processo mental inerente (Sousa A. B., 2003b). O educador ao dar a uma criança uma folha de papel em branco e um lápis está automaticamente a estimular a sua imaginação. Quando a criança pensa no que vai “desenhar” ou “escrever” sucedem-lhe, automaticamente, imagens mentais e explosões de ideias. Durante o processo também lhe vão surgindo novas ideias, que podem, ou não, mudar o seu projeto inicial. É esta elaboração mental que interessa desenvolver e estimular e não tanto o produto final.

Segundo Vygotsky,

“As observações põem em evidência que todas as crianças desenhavam, e as etapas por que passam nos seus desenhos são mais ou menos comuns para crianças da mesma idade. [Na idade pré-escolar] (...) o desenho é ocupação predileta das crianças” (2009, p. 53).

Deste modo, interessa saber o que acontece quando a criança começa a desenhar. Cyril Burt, em 1922, estabeleceu sete fases de desenvolvimento do desenho da criança (Reis, 2003). Importa assim dar relevância para a idade das crianças em estudo, entre os cinco e seis anos de idade, a criança encontra-se na fase do simbolismo descritivo. Para a criança a “figuração humana tem esquema simbólico. As características são registadas de forma convencional. Cada criança tem o seu esquema e mantém-se fiel a ele” (Reis, 2003, p. 118).

Nesta linha de pensamento, o educador tem um papel de relevância neste processo, partindo da sua influência e orientação para assegurar o crescimento da criança (Reis, 2003). Segundo Hohmann e Weikart, “no apoio aos pequenos artistas, é importante que os adultos compreendam e respeitem cada esforço das crianças para inventar, transformar, e comunicar imagens mentais através de meios como o papel, as tintas, os lápis e os marcadores” (1997, p. 512). Neste sentido, segundo Reis, o educador deve ter o cuidado primordial em “conhecer cada criança para melhor a apoiar” (2003, p. 167).

O educador deve proporcionar à criança diferentes atividades e fontes, por forma a permitir o estímulo criativo da mesma. Contudo é necessário estabelecer uma diferença entre uma atividade de reprodução com uma atividade criativa. Ao falarmos de atividades produzidas a partir de uma única fonte, com orientação excessiva por parte do adulto, não podemos considerar uma

atividade criativa por parte da criança. Quando usamos diferentes fontes misturando a imaginação da criança, podemos considerar uma atividade para o desenvolvimento da criatividade da criança. Segundo McKellar (1957) citado por Duffy “limitarmo-nos a copiar a imagem de uma outra pessoa é reprodução, não é criatividade” (2004, p. 137).

Uma educação orientada pelo princípio pedagógico de uma Educação pela Arte, que desenvolva e estimule a criatividade, vai dirigir o comportamento da criança em vista de a preparar para o futuro (Vygotsky, 2009). Terminando com palavras do mesmo autor, “o homem conquistará o seu futuro com a ajuda da sua imaginação criadora” (2009, p. 110).

## CAPÍTULO III

### Metodologia de Investigação e Plano Geral de Intervenção

---

#### 3.1. Procedimento Metodológico

Sendo o presente projeto de intervenção pedagógica sustentado numa metodologia de investigação-ação, neste sentido urge proceder a uma breve revisão do conceito, clarificando o seu significado e as suas principais características.

##### 3.1.1. A Investigação-Ação

Sendo a investigação-ação um conceito com diversas definições e com uma grande variedade de práticas (Latorre, 2004), procura-se referir os seus princípios base e as diferentes perspetivas teóricas subjacentes.

A investigação-ação tem como ponto de partida a identificação de um problema a resolver. Uma vez identificado o problema, é necessário um diagnóstico com o intuito de fazer uma descrição e explicação compreensiva da situação observada. Consequentemente existe uma procura de hipóteses de ação, ponderando-se soluções possíveis para elaborar um plano de ação. Esta metodologia tem, pois, como base a necessidade de intervir numa determinada situação com o objetivo de a melhorar, implicando, por isso, a investigação dessa mesma situação (Máximo-Esteves, 2008). Assim, “a investigação-ação é entendida, fundamentalmente, como um processo e não como um produto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Bogdan e Biklen definem este conceito como a “recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (1994, p. 292). Oliveira-Formosinho e Formosinho reforçam esta ideia, salientando que:

“A investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (2008, pp. 9-10).

As características desta metodologia segundo Clara Coutinho (2011, p. 135) são:

- Situacional, dado visar o diagnóstico e a solução de um problema encontrado num contexto social específico;
- Participativa e colaborativa, uma vez que implica todos intervenientes no processo. O investigador é um co investigador, com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade;

- Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, uma vez que vai mais além do que a simples descrição de uma realidade, associando-se, assim, a uma mudança deliberada;
- Auto avaliativa porque todas as ações são continuamente avaliadas numa tentativa de produção de novos conhecimentos.

A investigação-ação é de carácter cíclico, que ajuda a organizar o processo e a desenvolver explicações da prática (Latorre, 2004). Comumente, esta prática pode-se definir por uma espiral autorreflexiva,

“Que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza e evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo” (Latorre, 2004, p. 39).

Latorre (2004) explica que o desenho de um projeto de investigação-ação pode-se articular em torno das seguintes fases:

- Identificação inicial de um problema, tema ou assunto a investigar;
- Elaboração de um plano estratégico de ação, controle do seu percurso, incidência, consequências e resultados do seu desenvolvimento;
- Refletir criticamente sobre o que aconteceu, para tentar elaborar uma teoria situacional e pessoal de todo o processo.

### 3.1.2. Objetivos

O projeto de investigação pedagógica, referente ao presente relatório, norteou-se por uma abordagem das Artes Visuais no sentido de estimular a criatividade das crianças. Segundo Flick, “as questões da investigação não surgem do nada” (...) tendo “em muito casos (...) origem naquilo que o investigador é, na sua história pessoal ou no seu contexto social” (2005, p. 49). De acordo com esta perspetiva, este projeto de investigação-ação teve o intuito de dar resposta, não só aos interesses das crianças, tal como potenciar as suas aprendizagens, através da seguinte questão:

- ✓ Como estimular a criatividade e a expressividade da criança nas produções plásticas?

A investigação pedagógica pautou-se pelos seguintes objetivos:

- Analisar o impacto das atividades baseadas nas Artes Visuais na criatividade e aprendizagem das crianças;
- Refletir sobre os contributos das Artes Visuais para uma construção articulada de saberes;
- Refletir se o facto das atividades implementadas contribuíram para o aumento do interesse e empenho das crianças nas mesmas.

### 3.1.3. Estratégias de intervenção pedagógica

Pode-se entender abordagem curricular como “um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um *habitus* para aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 30). De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

No sentido de desenvolver e concretizar o projeto de intervenção pedagógica tornou-se necessário delinear e definir um conjunto de estratégias adequadas às necessidades específicas do contexto educativo onde ocorreu a intervenção pedagógica. Neste sentido, refletindo sobre as necessidades apresentadas no contexto onde se desenvolveu o projeto, foi adotada uma abordagem seguindo os princípios de natureza socioconstrutivista do *High/Scope*.

Esta abordagem assenta em cinco princípios básicos ilustrados na “Roda de Aprendizagem” Figura 1, nomeadamente a Aprendizagem pela Ação, a Avaliação, a Interação Adulto-Criança, o Ambiente de Aprendizagem e a Rotina Diária.



Figura 1 - A "Roda da Aprendizagem" Pré-Escolar High/Scope, adaptado de Educar a Criança

Através da aprendizagem pela ação as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo (Hohmann & Weikart, 1997). A criança vivencia experiências diretas e imediatas, interagindo com pessoas, materiais e ideias, construindo conhecimento que a ajude a dar sentido ao mundo (Hohmann & Weikart, 1997). Assim, deixa de ser um recetor de informação transmitida pelo adulto, sendo vista como detentora de ideias e vivências/experiências que lhe permitem questionar e tentar dar resposta ao mundo que a rodeia, atribuindo-lhe significado. Desta forma, a criança é vista como um ser inteligente e capaz, curioso e atento, com capacidade para ser independente e digno de confiança (Vasconcelos, 1997).

As aprendizagens dependem das interações positivas adulto-criança no sentido de desenvolver capacidades sociais, pois segundo Hohmann e Weikart, “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, porque esta é, basicamente, um processo social interativo” (1997, p. 63). A confiança nos outros, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoconfiança são cinco capacidades identificadas como constituintes fundamentais do bem-estar social e emocional da criança. Comumente, o desenvolvimento destas capacidades é facilitado num contexto de aprendizagem que apoie o desenvolvimento de relações sociais positivas.

A organização do ambiente físico de aprendizagem deve ter por base a criação de oportunidades de manipulação, experimentação, recriação e descoberta realizadas individualmente, em pares, em grande ou pequeno grupo. Segundo Hohmann e Weikart “um ambiente de aprendizagem activa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões. Assim, os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas” (1997, p. 7).

Nesta abordagem, é valorizada a planificação de uma rotina diária que apoie uma aprendizagem ativa, assim “o processo de planejar-fazer-rever é a peça central da abordagem pela ação da *High/Scope*” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 247). Segundo Hohmann & Weikart “planejar é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas” (1997, p. 249), dando oportunidade às crianças de expressarem as suas opiniões e ajudarem a planejar as atividades. “O tempo de trabalho é o período do dia durante o qual as crianças levam a cabo as suas intenções, brincam e resolvem problemas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 295), assim durante o processo de fazer, deve-se proporcionar às crianças momentos com uma sequência intencional de ações nas quais estas já pensaram e que já descreveram durante o tempo de planeamento. Finalizando, é “durante o tempo de revisão as crianças refletem sobre, falam acerca de, e mostram aquilo que fizeram no tempo de trabalho” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 340) proporcionando um momento de reflexão, valorizando as aprendizagens das crianças e as suas experiências durante as atividades.

Por fim, a avaliação tem um papel fulcral nesta abordagem curricular e implica um número de tarefas realizadas em equipa com intuito de recolher informação essencial sobre as crianças que sirva de orientação às interações e aos planos diários (Hohmann & Weikart, 1997).

#### **3.1.4. O projeto de intervenção pedagógica**

Seguindo a ideia de que “na promoção da criação artística infantil, incluindo nesta a arte da representação, deve observar-se o princípio da liberdade, como premissa indispensável para toda a atividade integradora” (Vygotsky, 2009, p. 105) e depois de uma conversa com a supervisora, a visão do projeto ficou mais clara e objetiva. Tendo em vista que o tema do projeto do grupo era sobre a cidade de Guimarães e tomando em linha de conta as conceções prévias das crianças, surgiu o interesse de descobrir um artista vimaranense e assim interligar os projetos. Assim, o projeto de intervenção pedagógica definido recebeu a designação de “À descoberta de José de Guimarães”.

Ao longo do estágio de intervenção pedagógica, foi levado a cabo este projeto, com a intenção de explorar, criar, e desenvolver competências no grupo de crianças. Valorizando o subdomínio das Artes Visuais, houve o intuito de fomentar o gosto pelo mesmo, desenvolvendo ao mesmo tempo competências nas diversas áreas do saber e estimulando a criatividade de cada criança. Para conseguir este objetivo, foi implementado um conjunto de atividades que contou

com a participação ativa das crianças, com o intuito de promover aprendizagem significativa, partindo dos seus interesses e necessidades. Este projeto contou com uma participação constante do grupo de crianças, o auxílio do educador cooperante e da professora supervisora, ditando o sucesso do mesmo.

Segundo Oliveira-Formosinho *et al.* (2011) um projeto deve ser guiado por cinco fios condutores. Primeiramente deve começar pelo interesse das crianças, o problema pode ser despoletado pelo educador, mas sempre ao encontro dos verdadeiros interesses do grupo. Segundo, depois da identificação do problema, este deve ser analisado e devem clarificar-se objetivos e hipóteses. Terceiro devem emergir um ou mais planos de ação-pesquisa, escolhendo-se o que parecer ser o que melhor responde à situação-problema. Quarto, o desenvolvimento da pesquisa e a testagem constante vão conduzir a uma resposta-solução. Quinto e último, a conclusão deve reconstruir uma visão global do saber adquirido.

#### 3.1.4.1 Principais intervenções do projeto de intervenção pedagógica

Em seguida, encontra-se uma tabela com a síntese das principais intervenções do projeto “À Descoberta de José de Guimarães”.

Intervenções	Atividade	Principais Objetivos de Intervenção
1ª Intervenção	<i>O Meu Quadro Mais Bonito do Mundo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a criatividade, a espontaneidade e a expressividade nas produções plásticas;</li> <li>- Desenvolver a perceção estética;</li> <li>- Explorar elementos visuais (cores, formas, texturas);</li> <li>- Explorar diversos materiais, instrumentos e técnicas;</li> <li>- Desenvolver a autonomia, a autoconfiança e o empenho;</li> <li>- Consolidar conhecimentos através da articulação com outros saberes.</li> </ul>
2ª Intervenção	<i>A Careta do meu amigo</i>	
3ª Intervenção	<i>Desenho a minha Escultura</i>	
4ª Intervenção	<i>Modelo a minha Escultura</i>	
5ª Intervenção	<i>O Dominó de José de Guimarães</i>	
6ª Intervenção	<i>Trocar os Pés pelas Mãos</i>	

Tabela 1 - tabela síntese das principais intervenções

### **3.1.5. Métodos e técnicas de recolha de dados**

No sentido de desenvolver este projeto, foi necessário escolher um conjunto de instrumentos a utilizar para recolher os dados, no sentido de desenvolver um conhecimento mais profundo sobre as características individuais e distintivas das crianças. Os instrumentos utilizados durante a prática pedagógica foram a observação, as notas de campo, os registos áudio, os registos fotográficos e as produções das crianças.

#### **3.1.5.1. A observação**

Segundo o decreto-lei nº 241/2001 que define o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância é supramencionado que este “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem”. Neste sentido, a observação foi um dos instrumentos mais utilizados para a recolha de dados, esta “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Inicialmente a observação foi direta e não participante com o intuito de conhecer e compreender melhor o contexto, as rotinas, o grupo de crianças, o educador cooperante, bem como as interações entre estes. Progressivamente a observação foi-se tornando mais participativa, mantendo-se fiel, relevante e objetiva. As observações foram pensadas e realizadas em condições naturais, tanto no recreio como na sala, para que as crianças não modificassem os seus comportamentos e atitudes.

#### **3.1.5.2. As notas de campo**

Segundo Spradley (1980) citado por Máximo-Esteves “as notas de campo incluem a) *registos detalhados, descritivos e focalizados* do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (2008, p. 88). No decorrer do projeto foi utilizado um caderno por forma a registar e descrever situações vivenciadas, diálogos estabelecidos entre estagiária-criança e criança-criança, reflexões pessoais, bem como a postura das crianças durante as atividades. Em suma estes registos consistiram em anotações, frases e algumas palavras-chave fundamentais para o registo dos dados da observação concebida.

### **3.1.5.3. Os registos áudio**

Os registos áudio foram cruciais para registar conversas na íntegra, tendo sido utilizado um gravador áudio como instrumento. Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 102) este tipo de instrumento de recolha de dados permite o registo integral da conversação, de modo que a professora estagiária fique com mais liberdade para se concentrar no tópico da conversa e na dinâmica das atividades.

### **3.1.5.4. Os registos fotográficos**

Os registos fotográficos, recorrendo ao uso de uma máquina fotográfica como instrumento de recolha de dados, tornaram-se pertinentes para registar e documentar atividades, as produções das crianças e algumas interações. Visto que este instrumento pode causar alguma distração e “alterar” a realidade das situações a estagiária “tem de passar a ser, tanto quanto possível, invisível. Há duas maneiras de se chegar a esse objetivo: através da familiaridade e da distração” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 141). Assim, foi crucial tornar a máquina fotográfica num objeto recorrente na rotina diária do grupo para que as crianças deixassem de agir para a máquina e passassem a ser “elas próprias”.

### **3.1.5.5. As produções das crianças**

Máximo-Esteves salienta que “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (2008, p. 92). Independentemente do tipo de produções estes são instrumentos fundamentais, no sentido que são indicadores das aprendizagens contruídas pelas criança, com o objetivo de colmatar, contornar alguma fragilidade e tornar as aprendizagens significativas.

### **3.1.6. Análise e tratamento de dados**

Segundo Bogdan e Biklen a análise de dados pode ser considerada como

“ (...) O processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (1994, p. 205).

Máximo-Esteves (2008) acrescenta que interpretar os dados é um processo complexo, de vai e vem, multifacetado, devendo proceder-se sempre a “um escrutínio dos vários textos com o

objetivo de identificar as informações e significados pertinentes neles contidos (...) ” (2008, p. 103).

Neste sentido, ao longo do processo de recolha de dados, por via dos métodos selecionados procedeu-se a uma fase de descrição, onde se transcreveram todos os registos áudio e fotográficos efetuados durante o processo de observação participante. Posteriormente, fez-se uma análise e correspondente segmentação dos dados contidos nas transcrições dos registos áudio e fotográficos ocorridos durante a exploração das atividades. Durante a análise dos dados foi adotada uma postura imparcial, com o objetivo de não alienar os resultados obtidos.



## CAPÍTULO IV

### Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção Pedagógica

---

Neste capítulo, partindo do processo de observação participante apresenta-se a análise a uma amostra do conjunto de intervenções e a avaliação da intervenção pedagógica desenvolvida através dos dados obtidos pelo recurso aos instrumentos de recolha de dados utilizados.

#### 4.1. Análise da 1ª intervenção – O meu Quadro Mais Bonito do Mundo

Numa primeira intervenção, mais focalizada na questão em estudo deste relatório, foi proposto ao grupo desenhar partindo de “um pedacinho” de uma obra de Joan Miró. É de referir que, anteriormente, num momento de leitura, foi abordada a biografia (Anexo I) e algumas obras do artista, com o recurso ao livro “O Quadro mais Bonito do Mundo”, tendo sido descobertas pelas crianças as cores preferidas do artista e explicado a sua biografia e o seu estilo de pintura, de uma forma adequada à faixa etária das mesmas.



Figura 2 - Momento de leitura em grande grupo



Figura 3 - Livro *O Quadro Mais Bonito do Mundo* de Miguel Obiols

Com recurso à Figura 2, pode-se observar o momento que ilustra a leitura em grande grupo, pode-se perceber a concentração e envolvimento na atividade por parte do grupo, devido à postura das crianças, que estavam sentadas em círculo, mantendo a atenção focalizada na estagiária.

No momento seguinte, de pequenos grupos, inicialmente, foi distribuída uma folha de papel, um lápis de carvão e “um pedacinho” da obra a desenvolver, para o ponto de partida da atividade. No centro da mesa estava uma caixa com lápis de cera e foi pedido que escolhessem cinco cores, de acordo com o que foi abordado no momento de leitura. Nesta fase todo o grupo identificou as cores prediletas de Joan Miró, escolhendo (azul, verde, vermelho, amarelo e preto). Seguidamente, foi pedido a cada criança que escolhesse um local da sua folha branca para colar o pedaço da obra.



Figura 4 - Pequeno grupo na fase de pintura dos seus respetivos desenhos.

Estando reunidas todas as condições para iniciar a atividade, foi explicado que o objetivo da atividade era tentarem desenhar, da forma que quisessem, partindo do “pedaço” da obra que cada um tinha. Esta atividade tinha como objetivos principais desenvolver o sentido estético, a capacidade de desenhar, a noção espacial e estimular a criatividade de cada criança. O trabalho foi desenvolvido individualmente, verificando que algumas crianças tiveram dificuldades, no sentido de tentarem copiar o pedaço da obra fornecido, mas também foi verificado que muitas das crianças conseguiram continuar o desenho, sem copiarem o fornecido.



Figura 5 - Exemplos de desenhos com tentativa de cópia das obras fornecidas



Figura 6 - Exemplos de desenhos com continuação das obras fornecidas

A intencionalidade desta intervenção foi desenvolver e estimular a curiosidade, a criatividade e a imaginação de cada criança, no âmbito geral os objetivos foram alcançados, sendo que existiu reflexão dos conceitos apreendidos, empenho e concentração nas atividades, mesmo que algumas crianças, como pode ser observado pela Figura 5, não conseguissem desligar-se da cópia do desenho, a sua grande maioria, conseguiu dispersar-se da cópia de dar largas à sua imaginação continuando um desenho/história figurativa partindo de um pedacinho, tal como pode ser observado na Figura 6.

#### 4.2. Análise da 2ª Intervenção – A Careta do meu Amigo

Na segunda intervenção, foi proposto ao grupo desenhar, em pares, o seu colega. Num momento antecedente à atividade foi analisada a obra intitulada *A Careta* Figura 7 do artista Joan Miró, explorando conceitos artísticos e da área do conhecimento do mundo. Segundo John Dewey, citado por (Spodek, 2002), o educador deve orientar o interesse natural das crianças por aspetos do quotidiano de modo a conduzi-las a um conhecimento das ciências de acordo com o seu nível de compreensão. Seguindo esta linha de pensamento, com o intuito de enquadrar as crianças com o objetivo da atividade, foram recordadas as cores preferidas do artista e abordados conceitos

da área do conhecimento do mundo, por exemplo: cara, nariz, boca, orelhas, desencadeando alguns diálogos e partilha de conhecimentos em grande grupo.



Figura 7 - Obra *A Careta* de Joan Miró

Partindo do momento de partilha despoletado durante o tempo de grande grupo, foi proposto que as crianças desenhassem o seu par, tendo a possibilidade de escolher que cores gostariam de utilizar. Para iniciar a atividade foi proposto que cada criança observasse o seu respetivo par, tentando perceber se tinha algum acessório, para uma observação mais específica. Também foi proposto que colocassem as suas mãos no rosto do seu parceiro, passando pelos olhos, boca, nariz e orelhas.

Dispostos em pequenos grupos, sentados de frente para o seu respetivo parceiro, apenas com uma folha branca e um lápis de carvão, as crianças iniciam a atividade, finalizando-a com a pintura do desenho.



Figura 8 - Trabalho em pequenos grupos

Observando os registos fotográficos da Figura 8, pode-se constatar o empenho das crianças na atividade. No âmbito geral, demonstraram grande vontade em desenhar o seu parceiro, estando atentos aos pormenores do rosto e aos detalhes dos acessórios. Também foi promovido um clima de apoio e cooperação. Segundo Spodek “as relações entre pares são significativas para as vidas das crianças e podem constituir importantes contributos para o seu desenvolvimento e bem-estar” (2002). Durante a atividade em pequenos grupos, existiram várias interpelações com os pares como por exemplo “olha para mim! pára quieto! Que chato! Pára! etc.”. Isso demonstra o empenhamento na tarefa e o cuidado em serem rigorosos até ao pormenor. Com o intuito de promover um clima de apoio, a estagiária optou por criar um ambiente estimulante e construtivo, reforçando positivamente cada criança.

Na fase da pintura do desenho foi observado que todas as crianças do grupo tomaram a iniciativa de o colorir com “as cores preferidas de Joan Miró”, salientando os conhecimentos apreendidos na intervenção anterior. O material para colorir foi disponibilizado em cima da mesa, em nenhum momento existiu alguma instrução sobre as cores a utilizar. No entanto, todas as crianças, sem qualquer exceção, pegaram nas cinco cores (vermelho, azul, amarelo, verde e preto) colocando perto de si, facto pode ser observado na Figura 8. No final da atividade, quando questionados pelas suas escolhas as respostas foram unânimes. O incidente crítico seguinte exemplifica bem o tipo de respostas recolhidas nos diferentes grupos.

Registo de incidente crítico 1
Nome do adulto/observador: Ana Almeida
Momento da rotina: Tempo de grande grupo
No momento de reflexão em grande grupo as crianças foram questionadas sobre as escolhas das cores utilizadas durante as suas produções artísticas referentes à Careta:
M.C. – Ana, sou Miró, dah!
E – Escolhi estas cores porque são as do senhor Miró!
J. – Eu pinto como o Miró!

Tabela 2 - Registo de incidente crítico

Esta atividade teve como principais objetivos desenvolver o sentido estético, a capacidade de desenho, mobilizar conhecimentos sobre o corpo humano e estimular a criatividade de cada criança. No âmbito geral, todos os objetivos foram alcançados, no geral o grupo correspondeu bem à atividade, conseguindo desenhar o seu parceiro, desenhando todas as características faciais e pintando com as cores pretendidas, mas desligando-se já um pouco do real e para o imaginário.

#### 4.3. Análise da 3ª Intervenção – Desenho a minha Escultura

Na terceira atividade, foi iniciada a exploração do artista vimeirense, José de Guimarães. Sendo um artista do conhecimento geral do grupo e a base deste projeto, esta intervenção iniciou-se com a exploração da biografia (Anexo II) e algumas obras do artista Figura 9 no momento de grande grupo.



Figura 9 - Exemplo de seis obras exploradas, da autoria de José de Guimarães

No final desta exploração, foi proposto ao grupo desenhar a sua própria estátua e seguidamente modelá-la em porcelana fria. Por ser uma atividade extensa e com o intuito de dar liberdade à criança para experimentar, pensar, e criar a sua escultura, esta atividade dividiu-se em duas partes, a primeira aconteceu nesta intervenção e a segunda na 4ª intervenção do projeto.

A primeira parte consistiu no desenho da estátua/esboço, ou seja elaborar um esquema antes do processo de modelagem, com o intuito de ajudar a criança a criar uma imagem, mais objetiva, daquilo que pretendia criar. Esta ideia é defendida pelos especialistas desta área de intervenção pedagógica. Como escrevem Hohmann e Weikart, “planejar é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas” (1997, p. 249). No seguimento desta intervenção, foi crucial o planeamento das próprias crianças, para a excussão da tarefa a realizar. Para Hohmann e Weikart, “quando as crianças pequenas planeiam, começam com uma intenção pessoal, um objetivo, um propósito. (...) Isto ajuda as crianças a ficarem conscientes da sua capacidade para dar forma e controlar as suas ações” (1997, p. 249).

Neste sentido, durante o momento de pequenos grupos, foi fornecido a cada criança, um papel branco tamanho A5, um lápis de carvão e lápis de cor. Inicialmente, cada criança teve de pensar no que queria desenhar, com o cuidado de conseguir tornar o seu desenho numa escultura. Com o intuito de ajudar as crianças com a sua criação, cada pequeno grupo podia partilhar entre si os seus pensamentos e ideias, ajudando os colegas com mais dificuldades.



Figura 10 - Exemplos de alguns desenhos de crianças

Durante a realização dos esboços, foi possível observar a concentração das crianças, existindo vários comentários que indicavam que queriam ser o mais perfeitas possível, para assim obterem uma estátua bonita e do seu agrado Figura 10. Os principais objetivos desta atividade foram desenvolver o sentido estético, a capacidade de desenho, mobilizar conhecimentos da área do conhecimento do mundo (cabeça, tronco e membros) e estimular a criatividade de cada

criança. No geral, todos os objetivos foram cumpridos, todos conseguiram desenhar as suas estátuas sem copiarem pelos colegas, sendo imaginativos e criativos nas suas produções.

#### 4.4. Análise da 4ª Intervenção – Modelo a minha Escultura

Na quarta intervenção do projeto, foi retomada a atividade anterior. No sentido de rever e retomar os conceitos apreendidos anteriormente, esta intervenção iniciou-se no momento de grande grupo com um momento de leitura, com o recurso ao livro *Eu sou um Artista* de Marta Altés Figura 11. Depois da exploração do livro, foi despoletado um momento de partilha entre as crianças, que apresentaram aos colegas as estátuas que iriam modelar, dando-lhes nome e descrevendo-as.



Figura 11 - Livro *Eu sou um Artista* de Marta Altés

Segundo Sousa “a criança é por natureza altamente expressiva e criativa, sendo estas necessidades bem satisfeitas através da ação de modelar e de criar formas em materiais moldáveis” (2003, p. 255). Seguindo esta linha de pensamento, no momento de pequenos grupos foi entregue a cada criança um pedaço de porcelana fria e tintas aguarela. Devido a ser uma atividade um pouco mais complexa, cada grupo iniciou a atividade com a ajuda da estagiária. Em cada grupo foi pedido que observassem os seus desenhos e dividissem a sua “massa” por cada parte, ou seja, um pedaço para a cabeça, outro para cada braço, outro para cada perna, etc., consoante os seus desenhos. Depois desta fase, cada criança calçou um par de luvas e foi convidada a dar cor à sua respetiva massa, colocando um pouco de tinta na massa, misturando-a até ficar uniforme. No seguimento, cada criança modelou as várias partes da sua estátua e, com a ajuda da estagiária, colou, com cola branca, cada parte da sua estátua para formar um todo. Esta parte da tarefa tornou-se fácil e bastante simples para as crianças.

Durante a atividade foi observada atentamente a concentração, a energia, a persistência a postura, a expressão facial, a persistência e a satisfação das crianças, que segundo Oliveira-Formosinho (2009) são os indicadores base do envolvimento da criança. Quanto à concentração, em todo o processo as crianças concentravam-se exclusivamente na modelagem da sua escultura, não se distraíndo com o meio envolvente. A energia e a persistência foram perceptíveis nos mais pequenos detalhes que queriam fazer na sua estátua depositando toda a sua energia nesta, fazendo pequenos corações, botões, coroas, espadas e escudos, entre outros. Na maioria das crianças, a postura era curvada junto à mesa, com os braços em cima da mesa e a cabeça ligeiramente, inclinada para baixo. Quanto às expressões faciais, as crianças estavam de olhos postos na sua estátua, durante a maioria do seu processo de execução. A precisão é denotada pelo facto de as crianças se preocuparem com todos os detalhes da sua estátua antes de a finalizarem. Finalmente, a satisfação é denotada pelos comentários satisfatórios e com o pedido de a poderem levar para casa para mostrarem as suas produções às suas famílias.

Também com base nos resultados das produções das crianças Figura 12 pode-se perceber o seu envolvimento na atividade, nota-se a tentativa pelos detalhes das estátuas, a tentativa de ser fiel ao esboço e aos pormenores utilizados.

Os objetivos principais desta atividade foram desenvolver o sentido estético, a capacidade de modelagem e a motricidade fina de cada criança. Num âmbito geral, todas as crianças conseguiram reproduzir os seus esboços, modelando e colorindo cada parte da sua estátua, sem ser necessário qualquer interferência por parte dos adultos, mantendo-se fiéis ao esboço previamente elaborado.



Figura 12 - Exemplos de algumas produções das crianças

Quando as crianças têm liberdade de escolha e de criação e sentem segurança e aceitação incondicional no ambiente educativo, quer por parte do adulto quer por parte dos seus pares, então dão o melhor de si e realizam aprendizagens significativas.

#### 4.5. Análise da 5ª Intervenção – O Dominó de José de Guimarães

A quinta intervenção deste projeto iniciou-se com um momento de leitura, com o recuso ao livro *O Circo Maravilhoso da Serpente Vermelha* das autoras Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada Figura 13. Desta forma durante o momento de grande grupo, como em todas as atividades de leitura, esta desenvolveu-se em três momentos, pré-leitura, leitura e pós-leitura.



Figura 13 - Livro *O Circo Maravilhoso da Serpente Vermelha* de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada

O momento de pré-leitura iniciou com uma conversa informal, onde foram lembradas algumas informações sobre José de Guimarães, seguindo-se a exploração dos elementos paratextuais do livro (capa, contracapa, lombada e guardas iniciais e finais). Durante o momento de leitura, a estagiária contou a história ao grupo com recurso ao livro físico. Para finalizar, durante o momento de pós-leitura, foram colocadas no centro da manta, sete ilustrações (Figura 13) cruciais da história, com o intuito de cada criança recontar a mesma a partir dessas mesmas ilustrações, colocando-as por ordem cronológica.



Figura 14 – Obras de José de Guimarães utilizadas na atividade

Seguindo-se para o momento de pequenos grupos, foi proposto construir um dominó, com base nas imagens exploradas na atividade anterior. Esta atividade surgiu da sugestão de uma criança durante um momento de observação por parte da estagiária. Assim, cada criança ficou responsável pela execução de uma peça do dominó. Para facilitar a atividade a estagiária levou papéis devidamente cortados em formato de peça de dominó e uma lista com as imagens necessárias para os dominós.

Segundo as OCEPE “a disponibilidade e a utilização de materiais manipuláveis (colares de contas, cartões padronizados, *tangram*, material de *cuisenaire*, miras, *puzzles*, dominós, legos, etc.) são um apoio fundamental para a resolução de problemas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 78). Efetivamente, esta atividade interliga o domínio da matemática, fomentando a capacidade da criança em resolver problemas, aliado ao subdomínio das artes visuais desenvolvendo o sentido estético, a capacidade de desenhar e o estimulando a criatividade.

Cada criança escolheu a sua peça e foi-lhe dado tempo para observar atentamente as duas imagens que teria de reproduzir. Depois de cada criança ter o seu tempo devido, as imagens foram retiradas e cada uma teria de reproduzir a sua imagem sem recurso à cópia, mas à sua memória. Observando os resultados das produções das crianças Figura 15, é fácil entender o seu envolvimento na atividade, visto que desenhar de memória é um processo bastante complicado. Os resultados foram bastante satisfatórios.



Figura 15 - Alguns exemplos dos resultados das produções das crianças

No cômputo geral, a intervenção decorreu com bastante concentração, mas com alguma relutância por parte de algumas crianças, devido a acharem que não conseguiam executar a sua peça. O recurso ao reforço positivo foi crucial para a elaboração do mesmo. Os objetivos principais desta atividade foram desenvolver a capacidade de desenho, de concentração, o sentido estético e a capacidade de reconto. No geral, todas as crianças conseguiram desenhar e pintar as suas imagens e ficaram muito parecidas com as originais, não sendo necessário copiar as mesmas. O reconto também foi bastante positivo, não tendo sido demonstrada nenhuma dificuldade por parte do grupo.

#### 4.6. Análise da 6ª Intervenção – Trocar os Pés pelas Mãos

Com o intuito de finalizar o projeto, em parceria com o Centro Internacional das Artes de José de Guimarães (CIAJG), foram planeadas duas sessões diferentes no âmbito do projeto educativo do mesmo, intitulado *Vai e Vem*. Estas duas sessões foram planeadas em parceria com a estagiária e o grupo educativo. A primeira intervenção foi efetuada na instituição e a sessão seguinte no CIAJG com uma visita de estudo ao respetivo museu. Na semana anterior às atividades e em conversa em grande grupo, foi proposto às crianças que convidassem o grupo de cinco anos da outra sala, para participar nas atividades do CIAJG, com o objetivo de dar a conhecer o projeto aos colegas.

A 6ª intervenção, intitulada *Trocar os Pés pelas Mãos*, foi em parceria com uma educadora do CIAJG e com a estagiária. Assim, esta iniciou-se com a abertura de uma mala que continha algumas obras de José de Guimarães, despoletando uma conversa em torno das semelhanças das obras. Esta conversa focalizou o facto das obras deste artista conterem sempre partes do

corpo humano. Durante este momento a educadora do CIAJG questionou as crianças sobre o que elas sabiam sobre José de Guimarães.

<b>Registo de incidente crítico 2</b>
<p><b>Nome do adulto/observador:</b> Ana Almeida</p> <p><b>Momento da rotina:</b> Tempo de grande grupo</p>
<p>No início da atividade <i>Trocar os Pés pelas Mãos</i>, as crianças partilharam os seus conhecimentos sobre José de Guimarães com a educadora do CIGJ (<b>E.CIAJG</b>):</p> <p><b>E.CIAJG</b> - Então alguém me pode contar quem é José de Guimarães?</p> <p><b>R.S.</b> - É um artista, não sabes?</p> <p><b>E.</b> - Ele é amigo do Miró!</p> <p><b>C.CIAJG</b> - Amigo do Miró? Explica-me lá isso.</p> <p><b>E.</b> - Sim, é amigo como nós, usa as mesmas cores que ele e tudo! Não percebes?</p> <p>(...)</p> <p><b>E.CIAJG:</b> E alguém me sabe dizer o nome verdadeiro dele? Ele não se chama Guimarães pois não? Alguém me sabe contar essa história?</p> <p><b>P:S.</b> - Eu sei (...) Ele chama-se José Maria Marques, está ali no placar! Oh vê! (...) Ele trocou o nome para Guimarães porque gosto muito daqui, foi a Ana que nos contou!</p>

Tabela 3 - Registo de incidente crítico

Analisando o incidente crítico 2 Tabela 3, que é um excerto do registo oral da conversa com a educadora do CIAJG com o grupo, pode-se perceber que as crianças apreenderam alguns dos conceitos utilizados ao longo de todo o projeto. Este excerto serve de exemplo a toda a conversa despoletada com a educadora do CIAJG, que questionou várias vezes todo o grupo e este correspondeu sempre muito bem, sabendo dizer as cores preferidas do artista, o seu movimento artístico, a sua naturalidade e ainda explicar que ele usa muitas vezes as formas humanas.

No seguimento desta conversa foi proposto às crianças, em grupos de três a quatro elementos, que contornassem os seus pés, mãos e/ou cabeça com lápis de cera. Depois de recortarem a sua parte do corpo, foi proposto que a pintassem com as cores preferidas de José de Guimarães um dos lados e no outro que com lápis de carvão desenhassem os ossos desse elemento.



Figura 16 - Momento de pequenos grupos

A Figura 16 retrata as crianças a contornar as partes do corpo pretendidas para a atividade. Neste registo pode-se perceber a envolvimento das mesmas pela postura corporal percebendo o seu empenho na atividade. Todas as crianças reagiram bem à atividade, cumprindo os tempos pedidos e as respetivas instruções. Para finalizar, cada grupo com ajuda da estagiária “montou” uma estátua com as partes do corpo construídas por cada elemento. Cada grupo teve a oportunidade de escolher de que forma queria a sua estátua, juntando os elementos da forma que mais gostasse Figura 17.

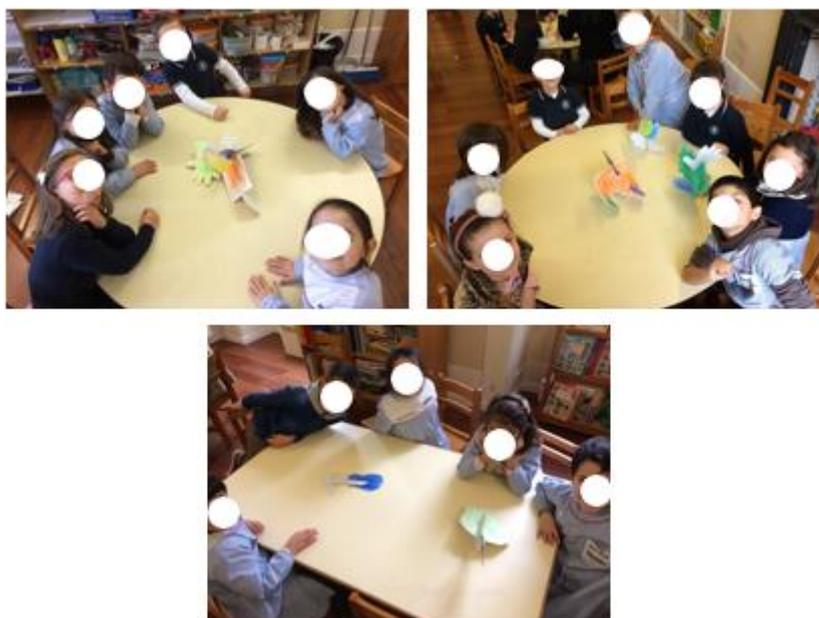


Figura 17 - Crianças a mostrar o resultado final das suas produções

Esta intervenção teve como principais objetivos desenvolver o sentido estético, a capacidade de desenho e estimular a criatividade de cada criança. Os objetivos desta atividade foram cumpridos, nenhuma criança demonstrou dificuldades em nenhuma das fases da atividade prática, cumprindo tudo o que lhe foi proposto com bastante motivação e empenho.

## CAPÍTULO V

### Conclusões, Limitações e Sugestões

---

“Cada geração dá, na sua época, uma forma diferente às aspirações que moldam a educação”  
(Bruner, 1998).

Este trabalho procurou conhecer de que forma as Artes Visuais podem estimular a criatividade e a expressividade da criança. Concluído o projeto de intervenção e investigação pedagógica importa referir algumas conclusões que encerram o mesmo.

Neste capítulo apresentam-se as conclusões do estudo, a reflexão final, assinalam-se as limitações e algumas sugestões para futuras investigações.

#### 5.1. Conclusões do estudo

A implementação do projeto de investigação-ação teve como principais objetivos o desenvolvimento da criatividade, espontaneidade e expressividade nas produções plásticas, o desenvolvimento da perceção estética e o desenvolvimento de competências cognitivas e artísticas. É necessário entender-se que o conceito de criatividade que norteia este projeto, foi entendido como uma condição de inteligência humana, suscetível de desenvolver-se e utilizar-se como mecanismo para melhorar as aprendizagens no âmbito artístico, bem como de desenvolvimento da formação do Eu como pessoa.

Perante o contexto e o tipo de atividades, privilegiadas pelo educador cooperante, muito focadas na cópia do desenho e da pintura, foi pensada uma estratégia de promoção da criatividade com o objetivo de ajudar as crianças a encontrarem as suas formas de expressão e de fomentar mais espontaneidade, desenvolvendo nas crianças a capacidade de se exprimirem e de se expressarem livre e criativamente.

No desenvolvimento do projeto, sentiu-se um maior envolvimento da grande maioria das crianças deste grupo e repercussões positivas, nomeadamente, ao nível da motivação, entusiasmo, empenho e concentração durante a realização das suas produções gráficas e plásticas, manifestando sempre uma vontade em partilhá-las com as suas famílias.

Com base nas Artes Visuais também foi possível uma maior articulação de saberes, ou seja, partindo de atividades centradas no subdomínio das Artes Visuais foi possível consolidar alguns conhecimentos das diferentes áreas de conteúdo mencionadas nas OCEPE.

No decorrer de todo o projeto foi interligada com a área de formação pessoal e social, uma vez que foram proporcionados momentos de reflexão, partilha de aprendizagens e de comunicação, desenvolvendo na criança competências tais como o relacionamento com ela própria, com os outros e com o mundo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

O projeto integrou ainda os dois outros domínios que completam a área de expressão e comunicação: o da linguagem oral e abordagem à escrita e o da matemática. A título de exemplo, na atividade denominada *O Dominó de José de Guimarães* foi proposto às crianças o reconto oral de uma história, permitindo utilizar a linguagem oral em contexto e um maior desenvolvimento da comunicação oral. O produto final desta atividade foi um material manipulável, o dominó, que foi utilizado e escolhido pelas crianças no momento de pequenos grupos. Este material permite fomentar a capacidade da criança em resolver de problemas, interligando assim o domínio da matemática. Como último exemplo, na atividade denominada *A Careta do meu Amigo* foram explorados conceitos do corpo humano, que desenvolveram aprendizagens da área do conhecimento do mundo.

No decurso de todo o projeto foram implementadas atividades com o objetivo de contribuir para o aumento do interesse e empenho das crianças. O uso de diferentes estratégias e atividades, como por exemplo o desenho livre e criativo, a manipulação de diferentes materiais como a porcelana fria, a liberdade de escolha de cores e a construção de materiais manipuláveis, foram cruciais para aumentar o interesse e empenho das crianças. Foi evidente a motivação nas crianças, revelada pela sua postura física, o nível de concentração e persistência na realização das atividades do projeto e, gradual e notoriamente, crescente no decorrer do projeto.

Após a análise e reflexão dos dados recolhidos ao longo do desenvolvimento deste projeto, e evidenciando o que foi referido anteriormente, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram concretizados com sucesso. Contudo é de salientar que a pedagogia utilizada valorizou mais o processo das aprendizagens do que a avaliação, dando um ênfase especial ao processo experiencial e à envolvimento ativa da criança.

No capítulo anterior consegue-se perceber que a dinamização e exploração de diferentes atividades, referentes ao subdomínio das Artes Visuais, contribuíram para o desenvolvimento de competências cognitivas, da criatividade, da imaginação e da perceção estética, dotando-as de maiores capacidades artísticas e plásticas.

Ainda que seja uma investigação com um tempo reduzido, os benefícios de uma Educação pela Arte que desenvolva e estimule a criatividade tornam de facto a aprendizagem mais significativa, sensibilizando a criança, ampliando a sua formação nas diferentes dimensões cognitivas, afetivas e expressivas.

## **5.2. Reflexão Final**

Educação é definida por John Dewey como “o processo de reconstrução da experiência pela qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos melhor para dirigir o curso das nossas experiências futuras” (1978, p. 14).

Durante este processo de formação pessoal e profissional conclui-se que educação é mais do que um conceito e deve ser entendido como uma prática diária em que, o educador deve adotar o papel de mediador da construção de conhecimento, de autonomia e consciência crítica das crianças. Por conseguinte, não é de mais destacar o quão significativo foi a nível pessoal e profissional todo este processo de aprendizagem.

Durante os momentos proporcionados pelo percurso do projeto de intervenção pedagógica é crucial evidenciar as características do grupo de crianças envolvido. Um grupo numeroso, que inicialmente se apresentava como um obstáculo, mas que se revelou como uma mais-valia a nível profissional e pessoal. A relação próxima estabelecida entre estagiária-crianças facilitou este processo, permitindo adquirir uma postura, por parte da estagiária, autónoma e observadora-participativa. Os momentos tanto dentro da sala, no recreio, no espaço de refeições e em visitas a locais fora da instituição, permitiram tanto o conhecimento do grupo como a observação dos seus interesses nos diferentes meios.

Segundo Read (2007), é necessário o aconselhamento, a orientação, seleção, crítica e análise das produções das crianças. Segundo esta linha de pensamento, foram implementadas estratégias de questionamento, em momentos de grande e pequenos grupos, que promoveram a reflexão, os modos de pensar e de ver a realidade, induzindo alternativas à solução a construir e à resolução de problemas. Se um contexto estimulante contribui para um maior e desejável desenvolvimento cognitivo das crianças (Bruner, 1987), quanto mais prazerosas e diversificadas forem as atividades mais significativas também serão as suas aprendizagens.

Foi, também utilizada uma abordagem dialética, fomentando a interpretação e descoberta das potencialidades expressivas das crianças, aprofundando e valorizando os conhecimentos sobre a afetividade, a motricidade, a inteligência e a formação do Eu como pessoa. Neste sentido, durante as atividades dinamizadas, a criança produziu/criou as suas produções gráficas e plásticas com intencionalidade, ou seja pensou no que quis produzir/criar, construindo o seu pensamento sobre a realidade e/ou outras realidades. Do mesmo modo, ao comunicar com os seus pares sobre aquilo que produziu/criou, desenvolveu a sua forma de expressar, de interpretar e descodificar as suas ideias e, dessa forma, também foi desenvolvendo a sua comunicação oral.

Em jeito de conclusão, advogo uma Educação pela Arte numa perspetiva contemporânea e pela qual pretendo orientar a minha praxis futura. Embora a visão do que é ser educador possa estar definida por linhas muito ténues, penso que se for adaptando e melhorando a minha prática pedagógica por estas linhas, conseguirei oferecer às minhas futuras crianças uma experiência de educação de qualidade. Assim, tal como nos diz Freire, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, citado por Oliveira-Formosinho, 2002, p.5). Quero concluir a minha perspetiva e aprendizagem reiterando Saint-Exupéry, que reforça a ideia e a necessidade de o adulto expandir os seus horizontes, sendo capaz de se aproximar da criança e do seu imaginativo.

“Mostrei minha obra-prima às pessoas crescidas. Perguntei-lhes se o meu desenho metia medo. Responderam-me «Por que um chapéu daria medo?» O meu desenho não era um chapéu. O meu desenho era uma jiboia a fazer a digestão de um elefante. (...) As pessoas crescidas disseram que era preferível eu deixar-me de jiboias abertas e jiboias fechadas e dedicar-me à geografia, à história, à matemática e à gramática. (...) As pessoas crescidas nunca entendem nada sozinhas e uma criança acaba por se cansar de lhes estar sempre a explicar tudo” (2001, pp. 8-9).



Figura 18 - Ilustração do livro *O Príncipezinho* de Saint-Exupéry

### 5.3. Limitações

Embora o sucesso do projeto tenha sido constatado, existiram algumas situações delimitantes e constrangedoras. No âmbito da intervenção pedagógica surgiram algumas

dificuldades como a gestão do tempo, que impediu a realização das atividades com mais tempo, como seria desejável em determinados trabalhos. Existem processos experienciais e exploratórios cujos bons resultados têm uma relação direta com o tempo, quanto mais tempo, melhor e, muitas vezes, essa limitação imposta impede outro tipo de desenvolvimento. Contudo, ao longo do projeto de intervenção, essa dificuldade foi sendo ultrapassada com o ajuste do tempo às rotinas do grupo.

Para finalizar, é de referir que a definição de criatividade tornou-se uma dificuldade sentida ao longo do processo de investigação. Investigar o desenvolvimento da criatividade e da imaginação da criança é um processo delicado e com trilhos difíceis, devido à subjetividade inerente ao tema. Por conseguinte, tornou-se pertinente alguma cautela e uma investigação mais detalhada em torno desta temática, que no final apresentou-se como uma dificuldade ultrapassada.

#### **5.4. Sugestões para futuras investigações**

As conclusões deste estudo permitem, no ponto de vista investigativo, determinar uma investigação sobre até que ponto uma Educação pela Arte no sentido de desenvolver a criatividade poderá ser vantajoso no desenvolvimento cognitivo e pessoal da criança. Considera-se também pertinente realizar-se um estudo sobre a atuação dos educadores e os seus olhares críticos sobre a temática em estudo, tentando promover a necessidade de desenvolver e estimular a criatividade desde a infância. Seria pertinente alargar a duração do estudo, aprofundar os conhecimentos do conceito de criatividade para a obtenção de resultados minuciosos e detalhados.



## Referências Bibliográficas

- AAVV. (2001). *Dança. Educação pela arte: Retratos de uma experiência*. Santa Maria da Feira: Fundação para o desenvolvimento do Vale da Campanhã.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in Context*. Colorado: Westview Press, Inc.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica.
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Calvet de Magalhães, M. M. (1960). *Educação pela Arte*. Lisboa: INSEA.
- Cardoso, C., & Heitor, M. (1988). *Arte infantil - Linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Almedina: Coimbra.
- David, A. P., & Morais, F. (2012). Pensando a Criatividade: Apontamentos Sobre o Percorso Explicativo do Conceito. *RecreArte*, 1-16.
- Dewey, J. (1978). *Vida e Educação*. São Paulo: Editora Proprietária.
- Dionísio, M. d., & Pereira, I. (Jul./dez. de 2006). A educação pré-escolar em Portugal Concepções oficiais, investigação e práticas. *PERSPECTIVA*, 597-622.
- Duffy, B. (2004). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. Em I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 130-143). Lisboa: Texto Editora.
- Eisner, E. E. (Jul/Dez de 2008). O QUE PODE A EDUCAÇÃO APRENDER DAS ARTES SOBRE A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO? *Currículo sem Fronteiras*, 8, 5-17.
- 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 Ibérica, S.A.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fróis, J. P. (2000). *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Lisboa: Raiz Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (Dezembro de 2009). WORKSHOP VIVENCIAL PARA PAIS E FILHOS - A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE. *Cadernos de Educação de Infância*, 41-46.
- Jesus, S., Morais, F., Pocinho, M., Imaginário, S., Duarte, J., Matos, F., . . . Sousa, F. (2012). Escala da Personalidade Criativa. Estudo preliminar para a sua construção. *CIEd*. Braga: Sociedade Portuguesa de Psicologia.

- Lapa, F. (1995). Hino da Universidade do Minho [CAUM gravado]. Portugal.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (2 ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Lopes, M. J. (2015). *Pioneiras da Educação pela Arte: Enfoques Biográficos sobre: Alice Gomes, Cecília Menano e Maria Manuela Valsassina*. Évora: Universidade de Évora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Miranda, L., & Almeida, L. (2008). Capítulo XI. Estimular a Criatividade: O programa de enriquecimento escolar "Odisseia". Em M. d. Morais, & S. Bahia, *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 279-300). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Morais, M. d. (2001). *Definição e Avaliação da Criatividade: uma abordagem cognitiva*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Morais, M. d., & Azevedo, I. (2008). Criatividade em contexto escolar: Representações de professores dos Ensinos Básico e Secundário. Em M. d. Morais, & S. Bahia, *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 157-196). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Estudos de Caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio. Em L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gamboa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma Práxis de Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. (C. Schilling, Trad.) Porto Alegre: Artmed Editora.
- Read, H. (2007). *Educação pela Arte (Título original: Education through Art, 1943)*. Lisboa: Edições 70.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfólios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, M. T., & André, M. d. (Agosto de 2012). Criatividade na educação de infância: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*, 43-46.
- SCAA. (1996). *Desirable Outcomes for Children's Learning on Entry to Compulsory Education*. London: SCAA e DfEE.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 1). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 3). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. S. (2003). *Educação pela Arte e Artes pela Educação - Música e Artes Plásticas* (Vol. 3). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: schools of curious delight* (4ª ed.). New York: Routledge.
- Tan, A.-G. (2007). *Creativity A Handbook for teachers*. Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Torre, S. d. (2005). *Dialogando com a criatividade*. São Paulo: MADRAS.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (1993). *SUPERVISÃO - Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância 1930*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

## **Legislação Referenciada**

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto

Lei n.º. 46/86, 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

## Anexos

# Joan Miró



Nasceu cidade de Barcelona, em Espanha, a Abril de 1893.

Foi um importante pintor, gravador, escultor e ceramista.



Um criador de formas, figuras coloridas, imaginárias e símbolos formados por manchas e linhas.

## José de Guimarães

Nasceu na cidade  
de **Guimarães**,  
**Portugal**, em  
1939.



É um importante **pintor** e **escultor**  
Português!

As suas obras são parecidas com as  
de **Joan Miró**.



Produz **formas**, figuras  
**coloridas**, **imaginárias** e  
símbolos formados por  
**manchas** e **linhas**.