



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A CRIANÇA E A LIBERDADE NA SUA EXPRESSÃO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA –  
O EDUCADOR DEVE INCENTIVAR A REPRESENTAÇÃO REALISTA OU  
IRREALISTA?**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Patrícia Alexandra das Águas Lima  
novembro 2016**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A CRIANÇA E A LIBERDADE NA SUA EXPRESSÃO E CRIAÇÃO ARTÍSTICA –  
O EDUCADOR DEVE INCENTIVAR A REPRESENTAÇÃO REALISTA OU  
IRREALISTA?**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Sob orientação da Professora Doutora Dalila Lino  
Coorientação da Mestre Ana Simões**

**Patrícia Alexandra das Águas Lima  
novembro 2016**

“Criar é um dos atributos  
mais preciosos de uma  
pessoa humana.  
Equivale a viver  
intensamente.”  
(Mahylda Bessa, 1972)

“A arte exprime a vida.”  
(Elie Faure)

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho marca o início de uma nova etapa no caminho da realização de um grande sonho: ser educadora. Ao longo da preparação teórica e prática, que foi também um tempo de reflexão, muitos obstáculos tive de vencer, os quais me fizeram questionar não só sobre o meu futuro enquanto profissional na área da educação, mas a mim própria enquanto ser humano. Decidida a trilhar este e não qualquer outro percurso, e, graças aos apoios que tive, pude definir estratégias para alcançar a meta que tracei e sair vencedora, não sozinha, mas sempre ladeada de quantos me ajudaram, orientaram e corrigiram os meus passos.

À professora Ana Simões, pela forma como orientou o meu trabalho, pela disponibilidade sem reservas para esclarecer as minhas dúvidas, motivar-me, animar-me, sobretudo nos momentos mais difíceis, tanto ao longo do período de PPS em Creche e Jardim de Infância, como na elaboração do Relatório;

À professora Manuela Rosa, pelo seu precioso auxílio na consolidação do meu trabalho com a concretização dos estágios e pela generosidade com que ajudou a superar obstáculos;

À professora Dalila Lino, pela paciência e amabilidade com que disponibilizou o seu tão escasso tempo, porque preenchido por responsabilidades inúmeras, para me aconselhar e acompanhar na concretização deste Relatório;

À equipa educativa de Jardim de Infância, nomeadamente, a educadora cooperante Maria José e as auxiliares Paula, Cristina, Glória e Maria, por me terem recebido de braços abertos, integrando-me carinhosamente na sua equipa e dando-me a sua confiança para intervir diariamente no grupo; à equipa educativa de Creche, em especial à educadora Sofia e à auxiliar Ana, pelo bom acolhimento e partilha do seu saber, experiência e entusiasmo;

À Marisa e à Cláudia, minhas parceiras de estágio, pelos bons momentos de convivência e entreaajuda que fizeram deste estágio uma aventura inesquecível; às colegas e amigas da faculdade que, tendo seguido outros caminhos, nem por isso deixaram de estar próximas; a todos os amigos que deram um pouco do seu tempo para me ouvir e encorajar quando precisava, em especial, o Tiago sempre disposto a levantar o moral de quem precisa, a minha “irmã” emprestada, Andreia, que estando longe sabe como se fazer “presente”, e ainda à Jessica e à Raquel;

À minha família, pelos conselhos e sorrisos, e em especial a meus pais, que sempre confiaram em mim e me incentivaram nas minhas escolhas; à minha irmã, Diana, que me aturou com bonomia os maus humores resultantes do cansaço e iluminou serões intermináveis; aos meus avós, pelo exemplo de vida e pelo afecto; à minha tia e madrinha, por me ter dado o impulso certo na hora certa de partir para esta aventura; e a todos os outros membros da família que me ensinaram a acreditar em mim e a lutar pelos meus sonhos;

Aos meninos e meninas com quem tive o privilégio de trabalhar, de brincar e de aprender, pela alegria e pela ternura sem limites que trouxeram à minha vida, pelo caminho de crescimento que juntos percorremos;

A todos, muito obrigada do fundo do coração!

## RESUMO

Este relatório pretende apresentar uma síntese das atividades por mim desenvolvidas na Prática Profissional Supervisionada nos contextos socioeducativos de Jardim de Infância e Creche. O seu principal objetivo é analisar, de forma crítica e reflexiva, o meu desempenho, destacando as intenções pedagógicas que em ambos os contextos o sustentaram.

A Prática Profissional ocorreu em duas instituições localizadas no concelho de Lisboa, tendo o estágio de Jardim de Infância decorrido numa instituição pública, entre os meses de fevereiro e maio de 2015, com um grupo heterogéneo de 20 crianças, entre os 3 e os 6 anos de idade. O contexto de Creche decorreu numa instituição particular de solidariedade social, em 6 semanas, de junho a julho do mesmo ano, com um grupo de 19 crianças, de idades compreendidas entre os 2 e 3 anos.

Neste relatório, são caracterizados os dois contextos de estágio que orientaram todo o trabalho, bem como a ação pedagógica definida a partir das características e especificidades dos grupos de crianças envolvidas, suas famílias e equipas educativas. É também apresentada a problemática subjacente à intervenção no contexto de Jardim de Infância, que busca esclarecer a importância da criatividade e da liberdade de expressão no desenvolvimento da criança, bem como o papel do educador face à sua promoção.

Deste documento, consta igualmente a caracterização e o efeito da minha intervenção, bem como a reflexão acerca da estruturação da minha identidade profissional, delineadas através das reflexões sobre o tema acima mencionado.

**Palavras-chave:** Criança; Arte; Liberdade de expressão, Criatividade; Educador; Educação de Infância.

## **ABSTRACT**

This report has been prepared from the Supervised Professional Practice (PPS), which developed in the socio-educational contexts of Kindergarten and Nursery. The main purpose, is the critical and reflective analysis of my performance, developed and highlighting the pedagogical intentions in action in both contexts.

The Professional Practice occurred in two institutions located in the municipality of Lisbon, and the kindergarten stage took place in a public institution, during the month of February to May, with a heterogeneous group of 20 children, between 3 and 6 years old. The Nursery context, this took place in a private institution, for 6 weeks during the month of June and July, with a group of 19 children, between 2 and 3 years old.

In this report, are featured the two stage contexts that guided the entire work, as well as pedagogical action set from the characteristics and specificities of the groups of children that I worked with, as well with their families and educational teams. It is also presented a problematic, which appeared during the intervention in kindergarten context, that reflects the importance of creativity, freedom of expression and the role of the educator face to it's promotion.

This document, also contains the characterization and the impact of my speech, and the reflection of the structuring of my professional identity, outlined through the reflections on the above mentioned subject.

**Keywords:** Children, Art; Freedom of expression, Creativity; Educator; Childhood education.

## ÍNDICE GERAL:

|  |    |
|--|----|
| Introdução.....  | 1  |
| I. Caracterização Reflexiva dos Contextos Socioeducativos.....   | 4  |
| 1.1. Caracterização para a Ação .....  | 4  |
| 1.1.1. Meios e Contextos socioeducativos.....  | 4  |
| 1.1.2. Equipas Educativas .....  | 5  |
| 1.1.3. Família das Crianças .....  | 6  |
| 1.1.4. Grupos de Crianças.....   | 7  |
| 1.1.5. Análise reflexiva sobre as intenções e finalidades educativas, os espaços físicos e as rotinas..... | 10 |
| 1.1.6. Análise reflexiva da intervenção.....   | 12 |
| II. Intenções para a Ação Pedagógica .....   | 14 |
| 2.1. Intenções para o Jardim de Infância .....   | 14 |
| 2.2. Intenções para a Creche.....  | 17 |
| III. Problemática.....   | 20 |
| 3.1 O Papel das Expressão Plástica no Desenvolvimento da Criança.....                                      | 22 |
| 3.2. A Importância da Liberdade, Criatividade e do Desenvolvimento das manifestações gráficas no JI.....   | 26 |
| 3.3. O Papel do Educador como promotor de Atividades de Expressão Plástica .                               | 30 |
| IV. Metodologia .....  | 33 |
| V. Intervenção Educativa .....   | 36 |
| 5.1. Plano de Acção.....   | 36 |
| 5.2. Atividades Propostas .....  | 37 |
| 5.3. Atividades Realizadas .....   | 43 |
| VI. Apresentação e Análise dos Resultados.....   | 47 |
| 6.1. As vozes das crianças – as entrevistas.....   | 47 |
| Considerações Finais .....   | 52 |
| Referências .....  | 57 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1. Atividade Bolo - Ovo Misterioso .....                 | 15 |
| Figura 2. Tabela das Áreas de Brincadeira .....                 | 16 |
| Figura 3. Atividade - A Minha Praia .....                       | 17 |
| Figura 4. Brincadeira no recreio no estágio de Creche .....     | 18 |
| Figura 5. Atividade - Stencil do Sol .....                      | 19 |
| Figura 6. Pintura de Wallace Peck .....                         | 23 |
| Figura 7. Desenho da Visita ao Oculista da Branca de Neve ..... | 23 |
| Figura 8. Pintura Rupestre em Santa Cruz .....                  | 24 |
| Figura 9. Pintura Livre com as Mãos .....                       | 24 |
| Figura 10. Imagem de um Ouroboros .....                         | 25 |
| Figura 11. Autorretrato de Miró .....                           | 29 |
| Figura 12. Desenho da Visita ao oculista do Pizza .....         | 29 |
| Figura 13. Representação Gráfica do Pai da Kitty .....          | 43 |
| Figura 14. Representação Gráfica do Pai do Tigershark .....     | 43 |
| Figura 15. Atividade - O Bolo da Galinha .....                  | 44 |
| Figura 16. Atividade - Coelhos e Pintainhos .....               | 44 |
| Figura 17. Atividade - Flor Origami .....                       | 44 |
| Figura 18. Atividade - Retrato da Mãe .....                     | 45 |
| Figura 19. Atividade - Óculos feitos pelas crianças .....       | 46 |
| Figura 20. Atividade - Vulcões .....                            | 46 |
| Figura 21. Gosto pelo desenho .....                             | 47 |
| Figura 22. Local onde realizam mais desenhos .....              | 48 |
| Figura 23. Material utilizado nas atividades .....              | 49 |
| Figura 24. Material utilizado em casa .....                     | 49 |
| Figura 25. O que mais gostam de desenhar .....                  | 50 |

## ÍNDICE DE ANEXOS

|  |    |
|--|----|
| Anexo A. Tabela das informações recolhidas durante a PPS em contexto de JI ..... | 64 |
| Anexo B. Tabela das informações recolhidas durante a PPS em contexto de Creche   | 67 |
| Anexo C. Planta da sala onde realizei o estágio no contexto de JI .....          | 70 |
| Anexo D. Planta da sala onde realizei o estágio no contexto de Creche .....      | 71 |
| Anexo E. Portfólio da Prática Profissional Supervisionada em JI .....            | 72 |
| Anexo F. Portfólio da Prática Profissional Supervisionada em Creche .....        | 73 |
| Anexo G. Guião da entrevista realizada às crianças da sala de JI .....           | 74 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

|      |   |
|------|---|
| JI   | Jardim de Infância                              |
| MEM  | Movimento da Escola Moderna                     |
| PEA  | Projeto Educativo do Agrupamento                |
| PPS  | Prática Profissional Supervisionada             |
| TEIP | Território Educativo de Intervenção Prioritária |

## INTRODUÇÃO

Ninguém põe hoje em dúvida a importância decisiva da educação de infância na formação e desenvolvimento equilibrado do ser humano.

O conceito de educação como designação genérica tem vindo a alterar-se ao longo dos tempos. Entre os povos primitivos a “educação” ou preparação para a vida acontecia espontaneamente, através da lenta aprendizagem da prática comunitária. A criança não tinha “peso” social até ao momento em que era posta à prova em condições por vezes extremas e só então lhe eram reconhecidos a sua individualidade e o direito de intervenção na vida da comunidade. Entre as civilizações do Médio Oriente, a tradição oral e as escrituras regulavam a vida social e forneciam os valores que deviam nortear a educação dos mais novos. Com o período clássico greco romano, coincidindo com o enorme impulso dado às ciências, às artes, à literatura e a todos os domínios alcançáveis do conhecimento, aclara-se o conceito de uma educação estruturada e sistemática, cujo lema é o equilíbrio entre o desenvolvimento físico e mental do jovem cidadão. O período medieval continua este esforço de estruturação, predominantemente centrado na espiritualidade e nas Humanidades. Obviamente, em paralelo com o direito à cidadania, ainda se está muito longe do “Direito à Educação” que hoje todas as sociedades procuram.

A educação é atualmente entendida como permissão da assimilação completa de conhecimentos e experiências que integram a nossa vida. Este tipo de educação tem o intuito de cuidar e construir um indivíduo apto a viver numa sociedade moderna em perpétua evolução. Assim, a educação deve prepará-lo para uma participação ativa e eficaz na sociedade em que está inserido.

Enquanto estagiária e futura educadora, tomei este conceito como base e desenvolvi-o na minha Prática Profissional Supervisionada (PPS), nas valências de Creche e Jardim de Infância (JI).

A Prática Profissional em Jardim de Infância decorreu de 19 de fevereiro a 12 de março de 2015, na parte ocidental do concelho de Lisboa, enquanto o estágio em Creche decorreu no período de 8 de junho a 30 de julho do mesmo ano. Este último fez-se num período diferente em relação ao programado, devido à minha ocupação profissional e indisponibilidade de o concretizar no período regular.

Ao longo do estágio de JI, observei os diversos modos de expressão das crianças através do desenho e da pintura, tendo verificado que essas diferenças podem ser bastante sensíveis relativamente aos padrões comuns, em conformidade com os níveis de desenvolvimento gráfico estabelecidos por alguns autores como Luquet (1979). Em todos os locais onde trabalhei, percebi que os próprios educadores lidam com a expressão/arte plástica de formas diferentes, priorizando uns a liberdade de expressão e a criatividade, enquanto outros se orientam por moldes mais padronizados. Isto fez-me questionar sobre o papel do educador face à questão da regulação da liberdade de expressão/criatividade e até que ponto esta deve ser incentivada.

A arte é uma procura de resposta às necessidades espirituais do homem, através do exercício de expressão-objetivação de ideias, emoções e sentimentos, num dado momento da sua história. A criança, por sua vez, busca recriar no desenho a pureza e naturalidade do seu olhar o quotidiano, tendo em conta a sua experiência e os interesses pessoais.

“A Arte proporciona ao homem a capacidade de intervir criativamente no meio social, alterando normas e modelos, sempre que necessário, contribuindo para a evolução do gosto e a melhoria da qualidade estética dos objetos e do meio ambiente.” (Rodrigues, 2002, p.76)

Tomando em consideração as questões anteriormente abordadas, o presente relatório pretende, nas diferentes partes que compõem este documento, analisar e refletir sobre a investigação e a prática por mim levadas a cabo, articulando as vivências nos dois contextos já nomeados com o referencial teórico que fui adquirindo ao longo da formação académica.

No que diz respeito à construção da problemática, segui na investigação uma abordagem qualitativa, tendo recolhido os dados através das técnicas de observação direta, entrevistas realizadas às crianças do local onde decorreu a PPS e análise documental.

Assim, este relatório divide-se em cinco capítulos relacionados entre si. No primeiro, é feita a identificação e fundamentação das intenções utilizadas em ambos os contextos. O segundo capítulo, no qual é feito o enquadramento teórico, centra-se na identificação da problemática relativa às questões: “O que é a arte?”; “O que é uma obra de arte infantil?”; “Conseguem as crianças pintar, desenhar, modelar e construir com imaginação, sentimento e sensibilidade criativa?”; “Existindo a Arte nos diferentes povos, comunidades e grupos sociais, porque é que a liberdade de expressão na arte

infantil é posta em causa?"; "Como deve ela ser trabalhada na valência de JI?"; "Qual o papel do educador na sua promoção?".

O terceiro capítulo apresenta as considerações finais e as conclusões da minha reflexão sobre a importância da liberdade de expressão e da criatividade, e qual o procedimento que o educador deve tomar, de modo a fomentar e estimular o desenvolvimento da criança.

O quarto expõe a metodologia utilizada ao longo da investigação-ação. No quinto apresento a intervenção educativa, através das atividades concretizadas com as crianças e os seus resultados.

No sexto e último capítulo apresento a análise dos resultados adquiridos através das atividades e entrevistas concretizadas ao longo da PPS, com o intuito de dar uma resposta à problemática apresentada.

Por fim, apresento as referências utilizadas e os Anexos.

# **I. CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS**

## **1.1. Caraterização para a Ação**

Neste capítulo, são caraterizados os contextos socioeducativos em que exerci a Prática Profissional Supervisionada (PPS) em JI<sup>1</sup> e em Creche<sup>2</sup>. A informação aqui apresentada procura clarificar as situações enunciadas, bem como as necessidades das crianças, das famílias e das equipas educativas – “Se o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de autoformação com benefícios para a educação da criança, a troca (...) permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade.” (Ministério da Educação, 1997, p.27). Em suma, é com base na partilha de conhecimento sobre as crianças que é possível conhecer e adequar as práticas no sentido de melhorar o seu desempenho.

### **1.1.1. Meios e contextos socioeducativos**

Para a PPS, fui integrada em duas instituições diferentes, a primeira, em JI de natureza pública, e a segunda, em Creche, de natureza privada, situadas em diferentes freguesias do concelho de Lisboa. Durante o estágio de JI, fui acolhida na escola EB1/JI Agurela. Insere-se esta num agrupamento de escolas do qual fazem parte quatro estabelecimentos de ensino. De salientar que, atualmente, este é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (Projeto Educativo do Agrupamento, 2012). Segundo o PEA (2012) “a freguesia onde se localiza o agrupamento de escolas é heterogénea a diversos níveis, dado coexistirem famílias de diferentes estratos sociais.” (p.7).

O segundo local onde fui acolhida em Creche, localiza-se numa região que alberga, na sua grande maioria, famílias de estratos sociais médios e médios-altos<sup>3</sup>. Esta situação verifica-se devido ao facto de a Creche se situar numa zona central onde, para além da parte residencial e comercial, existem grandes empresas, o que se reflete na classe social das famílias cujas crianças frequentam a instituição, famílias essas que,

---

<sup>1</sup> Para mais informações relativas à caraterização da instituição onde foi realizada a PPS de JI, consultar Anexo E. Portefólio de JI, pp. 6-11.

<sup>2</sup> *Idem*

<sup>3</sup> Dados retirados do Regulamento Interno de Funcionamento da Creche/Jardim de Infância e de conversas informais com a educadora cooperante.

na sua maioria, desenvolvem atividades profissionais na zona envolvente. Atualmente, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com valências de Creche e JI. Segundo o Regulamento Interno da Instituição, esta abriu em 1976, já com as duas valências e ainda um setor de atividades de tempos livres. A instituição, pertencera ao antigo Patronato de S.D. que se formou em 1942. Mais tarde, com a aprovação por despacho Ministerial de 22 de setembro de 1961, foi criada uma escola vocacionada para a formação de educadores de internato, pertencente ao Ministério da Solidariedade Social. A sua extinção, em 1975, deu lugar, como medida de resposta, às principais necessidades da população envolvente onde desenvolvi o estágio em relação à educação e cuidado das crianças.

### **1.1.2. Equipas Educativas**

O trabalho em equipa pode definir-se como o conjunto de competências de um grupo para operar coordenadamente em ordem a um objetivo comum (Olson & Hart, 2001). É neste conceito que a educação em JI e Creche assenta os pressupostos, visando promover junto das crianças uma educação de qualidade. Um modelo paradigmático de concretização do trabalho de equipa foi o que pude apreciar ao longo de ambos os estágios da PPS, de que cito dois exemplos: em JI, a educadora e as auxiliares demonstraram uma boa comunicação entre si, conseguindo conciliar e desempenhar com êxito duas tarefas em simultâneo (Nota de campo 27 de fevereiro de 2015: “A educadora cooperante de JI aceitou, enquanto realizava uma atividade com as crianças mais velhas, a sugestão dada pela auxiliar de reaproveitar a tinta que sobrou de atividades anteriores para fazer uma pintura livre com as restantes”), ou, no caso da Creche, em que recorrendo à uma perfeita sincronização de tarefas foi conseguida uma higienização mais rápida e eficiente das crianças (Nota de campo 10 de junho de 2015: “A auxiliar ia para a casa de banho fazer a higienização das crianças, enquanto a educadora se ocupava de levantá-las e arrumar as camas”).

A equipa educativa da escola EB1/JI Agurela, em que o JI é composto por quatro salas, é constituída por oito elementos: uma educadora por sala e quatro assistentes operacionais, das quais uma está afeta a uma sala que integra duas crianças com necessidades educativas especiais, e as restantes têm uma frequência rotativa semanal pelas outras três salas, o que perfaz uma educadora e uma auxiliar por sala.

A equipa educativa em Creche, na qual estive integrada ao longo do período do estágio, envolvendo crianças de idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, funciona em moldes um pouco diferentes. No início do ano letivo, por ser um período de adaptação das crianças, a equipa de sala contou com três elementos, dos quais duas auxiliares e uma educadora. Ultrapassado o período de adaptação, a equipa reduziu-se a dois elementos, uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

Em ambos os locais, as tarefas eram partilhadas por todos os elementos das equipas, havendo entre eles uma comunicação permanente. No caso do JI, o trabalho em equipa pedia para uma definição clara das tarefas da educadora e da auxiliar. Já na Creche, não sendo tão visível essa definição, a propensão ia para a partilha equitativa do trabalho. Em ambos os casos, fui bem acolhida nas equipas, que comigo partilharam sugestões, opiniões e informações, o que constituiu uma notável mais-valia para o meu desempenho ao longo da PPS.

### **1.1.3. Família das Crianças**

Para Magalhães (2007, p.44), a família é um “(...) contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades (...)”. É, portanto, de primordial importância na construção do indivíduo o contexto familiar em que se insere e as experiências de vida nele adquiridas. “(...) Os pais, como primeiros educadores dos filhos, são, como tal, responsáveis pela sobrevivência da criança e por proporcionar um ambiente que facilita o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (...)” (Berger, 2001, citado por Magalhães, 2007, p.19), e é a partir do conhecimento e análise destes elementos que o educador poderá definir a melhor forma de interagir e auxiliar a criança no seu desenvolvimento.

Tomando como ponto de partida esta informação, foram recolhidas no grupo de JI algumas informações sobre os pais, informações essas registadas na tabela 1 (ver Anexo A). As mais importantes relacionam-se com as habilitações literárias e o nível profissional: salvo dois casos em que não há registo de informação, todos têm o ensino secundário completo ou formação superior e apenas sete se encontram desempregados, refletindo estes dados uma condição socioeconómica relativamente estável. O envolvimento familiar no contexto escolar é satisfatório. Embora os pais não tenham acesso livre ao espaço da instituição, mediante marcação prévia e em horário específico de atendimento, a educadora está disponível para falar com eles, assim como

estes são regularmente convidados a reunir-se com os outros atores da ação educativa. Tais contactos, bem como as exposições abertas à família com os trabalhos artísticos desenvolvidos em classe estabelecem o “(...) processo de ligação a outras pessoas que estejam na iminência de promover – de maneira formal ou de outras maneiras – processos participativos (...)” (Tomás, 2011, p.145).

No que diz respeito ao grupo de Creche, de acordo com a tabela 2 (ver Anexo B), pode observar-se, pela informação recolhida, que os pais possuem habilitações literárias de nível superior, encontrando-se seis deles em situação de desemprego.

Quanto ao envolvimento familiar, ao contrário do que foi observado em JI, a Creche, incentivando esta interação e permitindo a entrada dos familiares no seu espaço, manifestou-se mais facilitadora. Ao longo do período de estágio, pude observar diversas situações que demonstravam uma participação ativa da família na vida escolar dos seus filhos. (Recordo o exemplo de um casal que presenteou com nêspers todas as crianças.)

Em ambos os locais de estágio, tanto no JI como na Creche, senti a importância dessa confluência envolvimento da família/equipa educativa no desenrolar do processo educativo, criando um clima de comunicação, confiança e partilha. Como sublinham Estrela e Villas Boas (1997, citados por Figueiredo, 2010, p. 31), é fundamental que o estabelecimento de ensino valorize o papel as famílias, promovendo encontros, aceitando sugestões, trocando informações, em suma, criando oportunidades para que envolvimento e parceria sejam verdadeiramente profícuos.

Na Creche, observei uma maior troca de informação, devido à faixa etária das crianças. Nestas idades, é necessário um maior grau de cuidado, devido ao frágil desenvolvimento das suas capacidades de autonomia e de socialização e, por outro lado, sendo um período de descoberta e de conquista, facilmente propicia acidentes ou desacatos cuja regulação requer tacto e atenção permanentes por parte do cuidador. Para promover um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento equilibrado da criança, a troca de informação é fundamental, nomeadamente para perceber os modos de interação mais adequados a cada caso e a cada situação.

#### **1.1.4. Grupos de Crianças**

Ao iniciar a PPS, tentei interagir e observar as crianças individualmente, de modo a perceber os seus pontos fortes, as suas fragilidades e os seus interesses. A partir

daqui, traçaria as minhas estratégias, ciente de que “(...) a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças.” (Ministério da Educação, 1997, p.35) e de que cada grupo é único e irrepetível.

O grupo do JI era constituído por 20 crianças, 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. De acordo com os documentos/processos fornecidos pela educadora, mais de metade das crianças frequentavam a JI pela primeira vez (ver Anexo A, tabela 1). Uma das crianças tinha problemas de desenvolvimento linguístico e frequentava a terapia da fala uma vez por semana. Globalmente, o grupo demonstrou grande capacidade de expor as suas ideias e as suas dificuldades. Pelo facto de ter a meu cargo um grupo etário heterogéneo, pude comprovar que o incentivo dado pelas crianças mais velhas às mais novas é uma realidade, defendido por Vygotsky (1978) na sua teoria sobre o desenvolvimento de estímulos dentro da “Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)”, como a:

(...) existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes. (p.86, citado por Fino, s.d., p.5)

Este incentivo também era dado nas situações e atividades propostas pela educadora, como no caso “O Peter estava com dificuldades em fazer um *puzzle* de cores e a Violeta perguntou-lhe: ‘Queres ajuda?’”. As duas crianças resolveram o *puzzle* juntas e o Peter começou a tentar identificar algumas cores com a ajuda da Violeta” (Nota de campo de 13 de abril de 2015).

O grupo de Creche era constituído por 19 crianças, 12 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. Havia o caso especial de uma criança que deveria estar colocada no nível dos 1 aos 2 anos que seria, entretanto, reintegrada a meio do processo. No geral, as crianças demonstraram uma elevada capacidade de autonomia, tanto na concretização das atividades propostas como nas simples tarefas de higienização e alimentação, somente recorrendo ao adulto em último caso. Incentivar as crianças a desenvolver a sua autonomia é uma tarefa de

difícil execução, pois é importante para o educador saber quando deve intervir e quando deve deixar a criança desempenhar-se sozinha. Como afirma Hohmann (2011),

(...) por um lado, a nível da socialização. as crianças estabelecem rapidamente meios de interação tanto com os pares, os educadores querem proteger as crianças de frustrações excessivas, por outro lado também querem proporcionar às crianças tempo suficiente para resolverem sozinhas estes problemas à sua dimensão. (p.88)

Por esta razão, os adultos devem avaliar e interagir da melhor forma possível, para estimular o desenvolvimento da criança ao mesmo tempo que a protegem.

O grupo em análise demonstrou ser capaz de, em poucas horas, criar um clima de aceitação mesmo com elementos estranhos, como aconteceu numa determinada situação: “O AT chamou-me para brincar com ele, durante o recreio, à apanhada” (Nota de campo de 9 de junho de 2015).

As relações sociais que as crianças vão estabelecendo, desde os primeiros tempos de vida, com o mundo exterior, influenciam a forma como nele vão interagir no futuro. De acordo com Hohmann (2011), isto é possível quando são criados vínculos com o educador, com os outros adultos e com os pares, permitindo a expressão das emoções e desenvolvendo o jogo social num clima de empatia para com os outros. Durante o estágio, só me foi possível observar os resultados finais da promoção e desenvolvimento destas experiências, a partir de conversas informais e jogos/brincadeiras com as crianças, conforme ilustra a nota de campo que se segue: “A CF quis brincar nas minhas pernas ao “tumba-la-lão” e em seguida outras crianças do grupo quiserem também experimentar” (Nota de campo de 02 de julho de 2015).

### **1.1.5. Análise reflexiva sobre as intenções e finalidades educativas, os espaços físicos e as rotinas**

Foi a partir da análise das intenções, motivações e atitudes das educadoras que foi possível conseguir entender as suas práticas, de modo a tê-las em conta ao longo da minha intervenção, proporcionando às crianças momentos inovadores, sem, no entanto, alterar as rotinas estabelecidas nem fazer “colidir” com diferentes metodologias de trabalho.

Em JI, a educadora não tinha um modelo único, orientando-se por princípios/pressupostos de diversos modelos que considerava fundamentais. Todavia, era no MEM que se inspirava de forma mais significativa, nomeadamente pelo recurso a circuitos de comunicação, de modo a difundir e partilhar os trabalhos realizados em grande grupo, considerando a importância do desenvolvimento de cada criança:

A capacidade de pensar sobre o pensamento, de refletir conscientemente sobre si mesmo como pessoa que pensa e aprende, de monitorizar e corrigir a própria actividade de elaboração mental, é exigida, e praticada efetivamente, no contexto concreto em que se desenvolve a aprendizagem colaborativa (...) (Mason, 2003, p.248).

A versatilidade da educadora e a sua motivação traduziam-se na principal intenção proposta no projeto pedagógico de sala, designadamente, proporcionar novas experiências sobre o mundo envolvente, abrangendo todas as áreas do conhecimento e, em simultâneo, criar uma articulação entre o JI e o 1.º ciclo. A partir desta intenção, foi possível promover momentos de interação entre crianças de diferentes idades, dando às crianças da sala a oportunidade de interagir e observar como funciona o 1º ciclo e de concretizar aprendizagens significativas a partir da interação com o mundo e com pares mais velhos.

Em Creche, a educadora não tinha uma metodologia específica, recorrendo a elementos de diversas metodologias, como as reuniões da manhã do MEM, alguns trabalhos na área da metodologia de projeto, o currículo *High Scope* e alguns elementos da abordagem de *Reggio Emilia*. Em suma, a educadora tinha como principal intenção proporcionar às crianças momentos de desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e linguístico, a partir de jogos simbólicos, brincadeiras e explorações.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica. Quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. (...). Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (RCNEI, v.1, p.27).

Relativamente aos espaços, em ambos os casos, as salas apresentavam potencial: “Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.” (Hohmann, 2011, p. 101). A sala de JI era muito ampla e estava dividida em diversas áreas (casa, garagem, polícia, livros, jogos de mesa, tapete, castelo e pintura). Esta diversidade promove a oportunidade de as crianças conseguirem, através de atividades lúdicas, desenvolver capacidades nas diferentes áreas de conteúdo (ver Anexo C). A sala de Creche estava dividida em quatro áreas (casa, jogos de mesa, garagem e espaço de leitura) dando às crianças a oportunidade de se adaptarem a uma realidade futura, brincando e adquirindo experiências nas diversas áreas de conteúdo (ver Anexo D). A organização de ambas as salas foi planeada de modo a que o campo visual do cuidador conseguisse abranger todo o grupo, controlando o que acontecia em sala sem, contudo, barrar a mobilidade das crianças.

As rotinas foram estruturadas de acordo com as necessidades dos educandos, as idades e a partilha do espaço com as restantes salas. No JI, a rotina era mais flexível devido à partilha dos espaços e ao facto de as atividades e momentos de lazer (recreio) estarem distribuídos pela parte da manhã e da tarde. Na creche, a rotina era mais estruturada: mantinha um horário organizado e bem definido, pois “uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia a dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento.” (Evans & Ilfield, 1982, citados por Hohmann & Post, 2011, p. 193).

### 1.1.6. Análise reflexiva da intervenção

Ao longo de ambos os estágios, tive a oportunidade de experienciar novas situações e adquirir novos conhecimentos, que me proporcionaram não só novos momentos de aprendizagem, mas o questionar e reequacionar de convicções anteriormente tidas como certas.

Durante a PPS de Creche, trabalhei com crianças dos 2 aos 3 anos de idade, tendo tido a satisfação de as ver chegar ao final do ano lectivo plenamente adaptadas à rotina diária, com ganhos de autonomia no desempenho de algumas tarefas, como a alimentação, a arrumação da sala e a higienização (idas à casa de banho), salvo, naturalmente, a necessidade da atenção e ajuda do prestador de cuidados para finalizar algumas destas acções.

No início, tive as dificuldades de qualquer recém-chegado/a a uma equipa já constituída, alheada que estava dos ritmos e métodos de trabalho de grupo, e sentia-me insegura quanto aos modos de agir com as crianças. Porém, com o tempo, fui conhecendo melhor a educadora e a auxiliar, ambas disponíveis e afáveis, com as quais fui colmatando falhas e inseguranças. Foi um período de aprendizagem e autodesenvolvimento que sinto ter-me ajudado a crescer como futura profissional.

Contudo, no que se refere à questão analisada no presente trabalho, esta apenas surgiu no contexto de JI. A investigação surgiu a partir de um interesse já antes suscitado, mas que apenas se definiu em contexto de estágio, ao reparar que, em certas atividades, as crianças se expressavam a nível artístico gráfico de forma diferente do expectável, produzindo arte abstrata em vez do típico desenho em desenvolvimento determinado pela *escala de desenvolvimento do desenho gráfico* de Luquet<sup>4</sup>.

Segundo Luquet, a criança desenha para se expressar de uma forma divertida. E parte da diversão está em desenhar tudo o que faz parte da sua experiência, sendo fácil entender a razão de a figura humana aparecer com mais frequência. O repertório gráfico de cada criança está condicionado pelo meio em que vive (Luquet, 1927) e pelo

---

<sup>4</sup> Esta escala está dividida em 4 etapas: a primeira, "Realismo Fortuito", incia-se por volta dos dois anos de idade e divide-se em duas fases, o desenho involuntário e o desenho voluntário; na segunda etapa, "Realismo Falhado" ou "Incapacidade Sintética", que começa por volta dos quatro anos e pode ir até aos dez ou doze, a criança desenha objetos sem relação entre si, ou seja, os desenhos são independentes; na terceira etapa "Realismo Intelectual", a criança representa objetos pelo seu conhecimento intelectual e reproduz objetos que vê e também os que estão ausentes, mostrando uma noção mais apurada do espaço; na quarta e última etapa, "Realismo Visual", a criança desenha e representa o que vê. (Luquet, 1969)

desenvolvimento adquirido do grafismo. E assim com o ser humano em geral, que, pelo facto de viver numa sociedade em evolução constante, vai modificando a sua visão do mundo e enriquecendo as técnicas de comunicação, nomeadamente, a expressão gráfica, não apenas da sua circunstância, mas do seu próprio mundo interior.

Durante as atividades de expressão gráfica em presença da educadora, apercebi-me de que as crianças mostravam formas diferentes das obtidas no desenho livre. As diferenças eram mais perceptíveis ao nível da forma e da cor, como comprova a nota de campo referente a 26 de fevereiro de 2015: “Quando a Vera reportou a experiência resultante da visita de estudo ao Padrão dos Descobrimentos, fez uma representação gráfica e realista do que viu, utilizando cores que se aproximavam do real. Mais tarde, em desenho livre, utilizou cores mais vivas e técnicas de representação menos realistas.”

Foi a curiosidade e interesse pela diferença de grafismos e a necessidade de entender qual a melhor forma de abordar a liberdade de expressão das crianças nesta faixa etária que me indicou o fio condutor e, uma vez encaminhada, defini intenções e estratégias para uma análise mais aprofundada do tema que elegi.

## **II. INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA**

Para concretizar uma análise aprofundada do trabalho em PPS, é necessário ter em atenção as intenções definidas, a análise dos dados reunidos ao longo do percurso, nomeadamente a caracterização do contexto educativo das crianças, das equipas educativas, das famílias, em conformidade com as orientações apontadas pela documentação institucional. Com base nestes itens, procurei reunir e analisar informação sobre os interesses, os conhecimentos, as rotinas e as necessidades das crianças, bem como os espaços e materiais disponíveis, para assegurar que as atividades eram no geral apelativas e em conformidade com a ZDP de cada uma delas. Uma das etapas em que o trabalho do educador se baseia está pelo ME assim identificada:

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação (...) proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. (Ministério da Educação, 1997, p.26)

### **2.1. Intenções para o Jardim de Infância**

A PPS em JI decorreu numa sala heterogénea, com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. (Para mais informações sobre o trabalho desenvolvido em estágio, ver Portefólio de Jardim de Infância, Anexo E.)

Nas idades em questão, o enfoque do cuidador deve fixar-se no desenvolvimento mental e no envolvimento das crianças em aprendizagens significativas, tendo sempre em atenção a sua segurança e bem-estar. Estas são salas onde se conjugam níveis de desenvolvimento diferentes, que se complementam e estimulam quando o espaço é acolhedor e oferece às crianças as condições e ferramentas essenciais para “construir, criar e investigar activamente” (Dewey, 2002, p.38).

De facto, um ambiente alegre, expansivo, enérgico, activo, faz toda a diferença enquanto promotor de comunicação, de troca de ideias e de entreajuda dentro do grupo, como sublinha a pedagogia diferenciada defendida por autores como Perrenoud (2000) e Niza (1996), uma dimensão pedagógica válida tanto para o período de iniciação ao

percurso escolar como para o trabalho posterior em idade escolar. Quando as crianças chegam a esta última etapa do JI, é de esperar que já tenham adquirido as capacidades, conhecimentos e competências necessários a uma transição tranquila para o 1.º ciclo. Para tanto, há que ter em conta as áreas de conteúdo definidas nas “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Ministério da Educação, 1997).

Tendo em conta a caracterização anteriormente delineada, defini como intenções pedagógicas:

**- Aprender a valorizar e potenciar**

**o respeito mútuo entre pares, aproveitando a vontade de participação ativa das crianças, quer nos ambientes propiciados, quer na exposição das suas ideias aos outros**, criando estratégias para promover a participação organizada e a aceitação da opinião alheia, o que é fundamental para viver em sociedade. “Durante a atividade de construção do ‘Bolo da Galinha’, as crianças tiveram de estabelecer em grande grupo, qual seria a tarefa que cada um iria realizar na construção” (Nota de campo, 10 de março de 2015). Conforme testemunha a Figura 1, com esta atividade, as crianças assumiram que só socializando com os seus pares, ouvindo-os e aprendendo o comprometimento partilhado se consegue que todos contribuam para a confeção do bolo. É a partir da atividade que as crianças mais facilmente interiorizam regras que estão na base da educação cívica, socializando e cooperando com os outros. Justamente, uma das recomendações do ME incide em “(...) acentuar a importância das interações e relações entre sistemas que têm uma influência direta ou indireta na educação das crianças, de modo a tirar proveito das suas potencialidades e ultrapassar as suas limitações, para alargar a diversificar oportunidades educativas das crianças e apoiar o trabalho dos adultos.” (ME, 1997, p. 34).

**- Definir a promoção de atividades na área das ciências**, pois “qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante e se utilizem procedimentos adaptados aos estudos cognitivos e às necessidades das crianças” (Bruner, 1960, citado por Vasconcelos, 2012, p.8), visto que esta era uma das áreas em que a educadora pretendia incidir e desenvolver mais atividades: “Concretizei com as crianças um ”mini projeto” sobre como nasciam os pássaros, onde as crianças tiveram oportunidade de



Figura 1. Atividade Bolo – Ovos Misteriosos

pesquisar sobre o processo da reprodução em livros e, em grande grupo, quando questionei sobre o processo, o *Homem Aranha* espantou-me pela positiva, com a sua resposta correta sobre a questão, afirmando “A galinha e o galo primeiro têm de namorar e depois os dois fazem o amor, depois o galo deixa a sementinha na galinha e ai aparece o ovo. Depois a galinha põe o ovo e depois aquece com as penas, para ficar quentinho. Depois o pintainho que está dentro do ovo cresce, cresce, cresce e depois eclode, e sai do ovo.” (Nota de campo, 17 de abril de 2015).

- **Potenciar o envolvimento da família no ambiente escolar**, o que assume importância crucial no contexto de JI, tendo em conta as regras do estabelecimento (a não permissão da sua entrada no recinto escolar, salvo em casos excecionais). O envolvimento familiar é muito importante, dado que “a família e a instituição de educação (...) são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.”, (ME, 1997, p.43). Para ultrapassar esta barreira, procurei criar estratégias que levassem cada família a envolver-se nas atividades dos filhos, como na situação relatada em Nota de campo 23 de abril de 2015: “Pedir às crianças para questionarem os familiares sobre o nascimento dos pássaros, e os pais do *Homem Aranha* trouxeram um ovo com um pássaro lá dentro para as crianças verem”.

- **Gerir as escolhas das crianças das áreas da sala** onde brincavam. Havendo um número razoável de áreas e tendo em conta as preferências das crianças, com o passar dos dias, tornava-se mais complicada a sua distribuição justa pelo espaço disponível. Inicialmente, a escolha era ditada pelo adulto, mudando depois de acordo com o comportamento das crianças. Este método demonstrou-se falível, pois que, havendo um número razoável de crianças capazes de manter um comportamento exemplar e sentindo-se por isso com direito a prioridade na escolha, tendiam a incidir repetidamente no mesmo contexto, tornando a actividade por



Figura 2. Tabela das Áreas de Brincadeira

sua vez repetitiva. Apesar da insistência do adulto, a tarefa de memorizar o local onde as 19 crianças brincavam durante os 5 dias foi outra das tarefas a exigir persistência. Por essa razão, e a pedido da educadora, elaborei uma tabela onde pudessem figurar,

de modo bem visível, quer a escolha dos espaços quer a distribuição das crianças pelas áreas aí definidas, como se pode observar na Figura 2.

Em suma, as intenções principais foram a concretização de momentos de participação organizada, a aceitação da opinião dos pares e dos adultos, a aquisição de conhecimentos na área das ciências, a estimulação para a curiosidade e o questionamento, nomeadamente sobre as coisas que nos rodeiam e que nos habituámos a considerar “vulgares”, potenciando a liberdade de expressão.

## 2.2. Intenções para a Creche

A PPS em contexto de Creche decorreu numa sala com crianças dos 2 aos 3 anos de idade. (Para mais informações sobre o trabalho desenvolvido em estágio ver Portefólio de Creche, Anexo F).

Nestas idades, as crianças adquirem muitas competências que as vão tornar mais autónomas e, por essa razão, é necessário que o educador lhes proporcione um ambiente acolhedor, que estimule a descoberta, as experiências diretas e a exploração do do meio envolvente: ver, tocar, fazerem elas próprias o que está conforme as suas capacidades, é fundamental para o seu desenvolvimento. (Brickman & Taylor, 1991; Hohmann, Banet & Weikart, 1992). Outro ponto muito importante a desenvolver é a socialização, em especial com os pares, pois é nestas idades que as crianças começam a ultrapassar a fase do egocentrismo, começando a pensar e a tentar ver o ponto de vista do outro, em vez de se centrarem só nelas próprias. Piaget (1948, citado por Fonzar, 1986), afirma que "chamamos egocentrismo à indiferenciação entre o ponto de vista próprio e o ponto de vista dos outros, ou entre a atividade própria e as transformações do objeto". (p. 67)

Assim, ao longo do tempo de observação e da intervenção defini como intenções:

**- A exploração e a interação das crianças com novos materiais**, tendo em conta a sua idade e a altura do ano em que se encontram, “(...) o conforto e as oportunidades que estas proporcionam ao tipo de exploração e de descoberta em que as crianças se envolvem.” (Post & Hohmann, 2011, p.171). Assim,

“concretizei uma atividade de expressão plástica em que as crianças tiveram a



Figura 3. Atividade - A minha praia

oportunidade de manipular areia e conchas para construir a sua própria praia. De início, a L.G. estranhou o toque da areia, mas pouco tempo depois já explorava o material livremente e sem inibição.” (Nota de campo 17 de julho de 2015), como pode ser visto na Figura 3.

- **A aprendizagem da escuta do outro**, porque o estado de egocentrismo (em que, para cada uma das crianças, o mais importante é a satisfação das suas necessidades e interesses) começa a diluir-se para dar lugar ao interesse pelo mundo exterior, o que a torna sensível ao apelo à socialização. É este o momento adequado para lhe proporcionar novas experiências e associar as actividades à prática da interação.

Como afirmam Gera e Tassinari:

A evolução lúdica, notadamente, nos primeiros anos de vida, mostra que ao brincar a criança desenvolve a inteligência, aprende prazerosa e progressivamente a representar simbolicamente sua realidade, deixa, em parte, o egocentrismo que a impede de ver o outro como diferente dela, aprende a conviver. (s.d, p.1)

O egocentrismo é uma fase que vai passando à medida que o círculo de convivência com os outros se alarga, e as crianças vão interagindo e socializando, criando laços, transmitindo afetos e conhecendo novas emoções. Isto vai ajudá-las a entender o que as outras pessoas sentem e como devem agir com elas. Por essa razão, durante os



Figura 4. Brincadeira no recreio no estágio de Creche

recreios aproveitei os momentos lúdicos para promover a comunicação entre as crianças da mesma sala e de outras salas (Ver nota de campo 24 de julho de 2015), conforme mostra a Figura 4.

Devo sublinhar que a altura do ano em que iniciei a minha PPS em contexto de Creche, meados de junho, representou, por um lado, uma mais-valia, no sentido em que as crianças já estavam adaptadas à rotina de creche, despedindo-se “sem drama” dos familiares e retomarem a brincadeira com as outras. Por outro lado, com o ano letivo próximo do fim, os limites temporais condicionaram o planeamento do dia a dia e a cabal execução de intenções. As crianças começavam a denotar o cansaço normal dos finais

de um período escolar intenso, e foi preciso criar mais momentos de brincadeira livre, para, repondo o equilíbrio, as recuperar para a concentração, sem as sobrecarregar. Como se aproximava o termo do ano letivo, muitos dos tempos reservados a atividades semanais, como a música, a dança ou a expressão corporal, tiveram de ser ocupados com a preparação das crianças para a festa final (que é o momento por elas mais esperado e também o dia das famílias), após a qual deviam concentrar-se na arrumação, limpeza e preparação das salas para o ano letivo seguinte.

Apesar de tudo, não foram desprezadas as atividades de rotina diária, para determinar que estratégias e modos de suscitar a interação deveria utilizar no quadro específico destas idades.

Embora a Creche não dispusesse das condições logísticas para deslocações, foi possível “recriar” em sala o ambiente de praia, aproveitando materiais como conchas e areia e utilizando novas formas de pintura, de resultados diferentes dos que o típico pincel e tinta oferecem, como pode ser visto na Figura 5.



Figura 5. Atividade - Stencil do Sol.

No seu conjunto, o processo de intenções foi direcionado para o desenvolvimento das competências de socialização das crianças, não só no que diz respeito à capacidade de ouvir o outro, mas também de interagir com elementos de ambientes exteriores – no caso, referentes à época em que a intervenção ocorreu –, com consequências que se cifram na valorização dos elementos do quotidiano, proporcionando, em simultâneo, momentos de aprendizagem e lúdicos.

### III. PROBLEMÁTICA

Ao longo deste capítulo, pretendo expor a problemática de estudo desenvolvida no estágio de PPS em JI, a partir dos dados recolhidos durante a intervenção, das entrevistas realizadas às crianças, das intenções que defini para a ação e do referencial teórico subjacente.

A educação artística plástica e o seu desenvolvimento nas crianças foram para mim, desde sempre, uma questão aliciante. Dos rabiscos iniciais às formas irregulares de representação do real e destas para representações cada vez mais realistas, todo o seu percurso nas artes plásticas é deveras intrigante e digno de uma apreciação cuidada. No momento, porém, o objetivo deste estudo é outro: “A criança e a liberdade na sua expressão e criação artística – O educador deve incentivar a representação realista ou irrealista?”.

Como afirma Brassart e Rouquet, “a expressão livre constitui um dos factores imprescindíveis para o desenvolvimento harmónico do individuo, (...)” (1975, p.3), bastando dizer que é o primeiro tipo de expressão por ele explorado. Contudo, no caso das crianças em JI, rapidamente é posto de parte em favor da procura de um novo grafismo.

A definição da temática do estudo ocorreu durante a PPS de JI, com a comprovação de que é nestas idades que mais claramente se pode captar a influência deste fator na prática de criação, devido à fase de desenvolvimento de desenho e do domínio gráfico manifestamente mais avançado das crianças. Torna-se, assim, mais fácil determinar e traçar o limite entre uma representação realista induzida e uma representação livre, como refere Wright (2003).

Durante as atividades de expressão artística, fui-me dando conta de que algumas crianças se expressavam de maneira original, utilizando formas base inesperadas de preferência às instruídas na representação gráfica. (Ver figura 13, p.44) “A Kitty desenhou uma figura paternal de contornos irregulares, através de manchas, e quando a questioneei sobre a representação, facilmente identificou o pai no conjunto de manchas, afirmando: “Estou a desenhar o pai, que está ali.” Ao perceber a determinação da criança e a originalidade com que se expressou, aceitei, naturalmente, a explicação.” (Nota de campo, 02 de março de 2015).

A postura da educadora cooperante perante tais situações foi de busca de equilíbrio entre os dois modos de expressão: liberdade de expressão no tempo

disponível para brincar, contudo, durante as atividades, levar as crianças a desenvolver mais a forma e incentivando a representação realista. É realmente importante para as crianças poderem desenvolver as suas capacidades de representação gráfica, de acordo com o estipulado por diversos autores, como Marthe Berson (1958) (fases do rabisco), Sir Cyril Burt (1922) e Luquet (1979) (fases do desenho), como a evolução do grafismo e desenho infantil. Sublinhe-se que é a partir daqui que a educação opera na construção do indivíduo, tornando-o apto a viver harmoniosamente numa sociedade moderna em perpétua evolução. No dizer de Brassart e Rouquet (1975, p.21), a educação visa "(...) prepará-lo para uma participação activa, permitir-lhe uma eficácia melhor orientada para e em favor do homem, através da sociedade que ele constrói".

A arte é uma forma de expressão pessoal, e para criar é necessário que o ser humano seja capaz de controlar o que se propôs concretizar, o que implica um certo grau de liberdade para poder expressar-se e usar a sua criatividade, no dizer de Sousa (2003, p.169), "(...) uma capacidade cognitiva que lhe permite pensar de um modo antecipatório, imaginar, inventar, evocar, prever, projectar, e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos consciente e voluntário."

Uma vez contextualizada a problemática, defini as seguintes questões orientadoras: "O que é a arte?"; "Qual deve ser o papel da educação artística em JI?"; "O que será mais importante: a liberdade e criatividade ou o desenvolvimento das manifestações gráficas de acordo com o desenvolvimento das suas capacidades esperado para cada idade?"; "Que reforços deve o educador disponibilizar para a criança dentro da expressão plástica?". Como objetivos, defini os seguintes: 1) refletir sobre a importância das artes e o seu papel na educação de infância; 2) analisar os comportamentos, escolhas e pensamentos das crianças; 3) refletir sobre o papel do educador na gestão e promoção dos momentos de expressão plástica.

Este capítulo divide-se em quatro tópicos, dedicados à análise/estudo sobre o papel das expressões plásticas no desenvolvimento da criança; a importância da liberdade, criatividade e do desenvolvimento das manifestações gráficas no JI; e o papel do educador como promotor de atividades de expressão plástica. Patenteia-se ainda a metodologia de investigação-ação no decurso de todo o processo.

### 3.1 O Papel da Expressão Plástica no Desenvolvimento da Criança

If art could do nothing better than reproduce the things nature, either directly or by analogy, or to delight the senses, there would be little justification for the honorable place reserved to it in every known society. Art's reputation must be due to the fact that it helps people to understand the world and themselves, and presents to their eyes what they have understood and believe to be true.” (Arnheim, 1954, citado por Gatskell, 1975, p. 3)

A arte é um conceito difícil de definir devido às suas diversas vertentes e interpretações. É abundante a literatura sobre o que é a arte, contudo não chega ler sobre este tema para conseguir compreender e definir a sua essência, para tal é igualmente necessário realizar experimentações diretas e observações, para assim poder construir uma definição concreta com base no conhecimento adquirido através do contato direto e do transmitido através da literatura.

A United States Nacional Foundation of the Arts define arte como:

“the term the arts includes, but not limited to, music, instrumental and vocal, dance, drama, folk arts, creative writing, architecture and allied fields, painting, sculpture, photography, graphic and craft arts, industrial design, costume and fashion design, motion pictures, television, radio, tape and sound recording, the arts related to the presentation, performance, execution of exhibition of such major art forms and the study and application of the arts to the human environment.” (1992, p.34)

A arte está presente em tudo o que o ser humano faz para responder ao apelo e satisfazer os seus sentidos. Por mais básica ou complexa que a obra de arte possa ser, existe sempre nela algo que apela aos sentidos, que nos cativa a atenção e desperta as emoções.

Na história da arte, muitos foram os momentos em que em que a rigidez dos padrões estéticos do momento levou à rejeição de formas de expressão inovadoras e criativas, como aconteceu com os surrealistas, nomeadamente com o pintor Van Gogh, cujo talento só começou a ser reconhecido meio século depois da sua morte.

Nos anos 80, insistiu-se muito nas ligações entre a espontaneidade da pintura infantil e a “Arte Bruta”<sup>5</sup>, para além da descoberta de relações formais com a arte dos povos pré-históricos não absorvidos pelo “neocolonialismo cultural”. Um pintor que caracteriza bem essa arte é Peck (ver Figura 6), um pintor alemão que invoca na sua obra o ideografismo infantil (ver Figura 7) e a “Arte Bruta”, através da esquematização e das figuras-signos, vistas como uma linguagem de expressão direta, que transmite energia vital e grande densidade de tensão dramática, criando um sistema básico de signos rudimentares.



Figura 6. Pintura de Wallace Peck

Tal como o ser humano é produto de evolução, assim o conceito de arte e a própria arte têm evoluído ao ponto de se ter criado dentro do sistema educativo uma seção somente dedicada à sua aprendizagem.

Ao longo da história da Arte, a visão da sua natureza foi-se modificando assim com os seus modos de expressão.

Para além destes novos conceitos gerados dentro do processo artístico, há que ter em conta o contributo das descobertas científicas, como é o caso das leis da ótica, que vieram dar sustento a novas formas de expressão.



Figura 7. Desenho da Visita ao Oculista da Branca de Neve

A expressão artística infantil, tal como a dos povos pré-históricos e, em certa medida, a arte medieval, têm conteúdos muito mais profundos do que o que pode ser captado pelo imediatismo da visão.

O grafismo da criança caracteriza-se por ser espontâneo/flexível, graças aos seus impulsos emotivos. Na pré-história europeia, na antiguidade e no período medieval, o que as caracteriza é a solidez da execução que determina o estilo próprio.

O ato de criar é resultante da expressão pessoal e implica um investimento intelectual e emocional. Qualquer pessoa que cria e forma algo é potencialmente um artista, e toda a arte tem uma marca pessoal do seu criador.

---

<sup>5</sup> Arte Bruta – Termo criado por Jean Dubuffet (1902-1985) que simboliza a arte criada pelos artistas não profissionais, cuja produção ainda se encontra em estado bruto, a precisar ser trabalhada para poder mostrar todo o seu potencial, como nas pinturas ingénuas, expressões livres das crianças e arte psicopatológica.

“Even the art that allows the least play to individual variations,” afirma Dewey, “like, say, the religious painting and sculpture of the twelfth century, is not mechanical and hence bears the stamp of personality.” (citado por Gaitskell & Hurwitz, 1975, p. 13)

Em suma, a arte é uma forma de expressão que resulta da reação ao meio envolvente, tal como o desenho entre os povos primitivos procurava simplesmente exprimir uma visão do meio envolvente.

A criança tem uma enorme facilidade para o desenho, que pode ser vista como um “dom”, é a conclusão a que chegaram estudiosos, investigadores e educadores de arte (p. ex. Arnheim, 1969; Gardner, 1982; Gardner & Winner, 1982; Gardner, Wolf & Phelps 1990; Lowenfeld, 1939; Read, 1943; Schaefer-Simmern, 1948; Winner, 1982).

Não é por acaso que artistas de renome manifestaram o seu fascínio pela espontaneidade e simplicidade da expressão plástica infantil, como Picasso, que dizia aprender bastante vendo as crianças a desenhar.



Figura 8. Pintura Rupestre em Santa Cruz

O desenho e a arte da criança podem equiparar-se à expressão artística primeva. Tal como o homem primitivo (ver Figura 8), a criança (ver Figura 9) quando nasce, não vem provida de bases técnicas ou conceptuais, os quais só com tempo e trabalho se adquirem sobre conceitos ou técnicas. A própria humanidade vem perseguindo o caminho de aperfeiçoamento desde as suas origens. “Trata-se de um processo biológico que permite a transformação de um embrião num ser humano. Ela está para a origem da expressão, tal como o ‘primitivo’ está para a infância da arte.” Rodrigues (2002). A evolução da



Figura 9. Pintura Livre com as Mãos

expressão artística que, com o tempo, for proporcionada às crianças, vai permitir-lhes avançar para um saber fazer/teórico ou intelectualizado em lugar do sentir/experimentar inicial sem indicações nem limites. Luquet considera que o desenho da criança se encontra numa realidade próxima da “arte primitiva”, tendendo a evoluir para o “realismo visual”. (Luquet, 1974, p. 10)

Relacionada com estas questões está a apetência para recorrer ao maravilhoso, que tem acompanhado o ser humano desde o momento em que foi confrontado com os primeiros enigmas, para os quais não encontrou resposta racional, e a que facilmente

regressa. E Rodrigues (2002, p.73) conclui que “a imaginação humana é mais rápida do que a razão.”

A expressão artística atual é caracterizada por um certo pendor politeísta, não se limitando aos valores naturalistas, mas ultrapassando-os e remetendo-os para fontes mais remotas. Pensa-se que quanto mais se avança no tempo mais a arte se reaproxima das suas origens, o que pode ser visto como uma fuga ao excesso de racionalização tecnológica a que vimos assistindo, uma busca pela recuperação de espontaneidade da arte ligada ao subconsciente e à revelação do oculto e do recalcado.

“Se nas crianças não há ainda uma consciencialização crítica do fenómeno artístico, no caso dos adultos essa consciencialização não chega para exprimir o que existe de mais profundo e enigmático na alma humana.” (Rodrigues, 2002, p.76) tal como o homem primitivo, a criança cria a partir do que sente e acha correto. Mas para que o seu trabalho seja reconhecido como objeto artístico, tem de melhorar as suas capacidades e aprender os conceitos base.

O termo “Expressão Plástica” foi adotado por Portugal, para designar a forma de expressão e criação através da manipulação de materiais plásticos.

A educação artística tem vindo a ganhar desde então um papel fundamental na vida das crianças, comprovada que está a sua eficácia na aquisição das suas capacidades de expressão e criatividade. Basicamente a arte é como o Ouroboros<sup>6</sup> representado na Figura 10: partindo dos sentimentos e emoções, evolui para a aquisição da técnica e da experiência e, quando chega ao pico, regressa à expressão com base nos sentimentos e à “arte bruta”.



Figura 10. Imagem de um Ouroboros

As expressões plásticas permitem “(...) a libertação, a estruturação e inserção do indivíduo, facilitando ao mesmo tempo a conquista do seu equilíbrio físico, intelectual, moral e social.” (Brassart e Rouquet, 1975, p.5).

Tendo em conta o que foi anteriormente dito, e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), a expressão plástica tem como papel promover o desenvolvimento da criatividade, sentido estético e exploração da sua identidade pessoal e do mundo que a rodeia, realizando ligações com as áreas de Formação Pessoal e Social, do Conhecimento Mundo, Expressão e Comunicação. E

---

<sup>6</sup> Simboliza a eternidade, um ciclo sem fim, que se repete constantemente, representado pelo símbolo de uma cobra a comer a própria cauda.

também desenvolve as capacidades da criança de resolução de problemas, de entender e aceitar os pontos de vista das outras pessoas, assim como a aprendizagem do valor da diversidade se desenvolvem (Strausser, 2001).

### **3.2. A Importância da Liberdade, Criatividade e do Desenvolvimento das manifestações gráficas no JI**

Quando inicia o seu percurso no JI, a criança começa por explorar as novas possibilidades que a expressão plástica lhe oferece. Depois, vai experimentando com interesse crescente os materiais e tentando com eles dar forma às suas obras, isto graças à aquisição e desenvolvimento da motricidade fina e da experimentação contínua.

O desenvolvimento das suas habilidades perceptivas avança com a tomada de consciência das cores, formas, linhas, tonalidades, texturas, proporção e desproporção natural adquirida na experimentação artística, isto, em simultâneo com o interesse que a figura humana nela desperta.

Com base nas suas produções plásticas, foi tentado, ao longo dos anos, catalogar e diagnosticar a idade mental da criança através do pendor naturalista dos seus desenhos, como foi o caso de Ana Angélica Albano Moreira, Analice Dutra Pillar, Florence de Méredieu, Jean Piaget, Liliane Lurçat, Luquet, Luria, Victor Lowenfeld e Lev Vygotsky, entre outros, dos quais só mencionarei Piaget, Vygotsky e Luquet. Estes estudiosos do grafismo infantil definiram determinadas fases, etapas ou períodos comuns em relação com o processo de desenvolvimento e apropriação do grafismo como sistema de representação.

O desenho, uma das formas de expressão mais utilizadas nestas idades, pode ser considerado um ideografismo infantil com o mundo, como afirma Rouquet (1975). A partir do desenho, o educador tem acesso a informações sobre o grau de conhecimentos da criança e o seu relacionamento com o meio. O ideografismo infantil ou as suas manifestações gráficas são, segundo Luquet, o “realismo intelectual” da criança ou, nas palavras de Arnheim, um “conceito visual”.

Já Piaget define como fase inicial, entre os 0 e os 4 anos, a da garatuja: a criança demonstra um grande prazer em desenhar, e a figura humana é inexistente. Ele divide esta fase em duas partes, a garatuja desordenada construída a partir de movimentos

amplos e desordenados, com base no exercício motor, e a garatuja ordenada, em que se denota já, paralelamente ao progressivo domínio motor, o interesse pelas formas.

A fase seguinte denomina-se pré-esquematismo, vai do 4 aos 7 anos, e marca o momento de descoberta da relação entre desenho, o pensamento e a realidade.

Para Vygotsky, o desenvolvimento das manifestações gráficas requer não só o domínio motor para poder representar graficamente um objeto, mas ainda a capacidade de criar uma relação entre a fala e o ato de desenhar, atribuir um significado àquilo que desenha e ser capaz de explicá-lo oralmente. Por isso, Vygotsky considera que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica. (1989, p. 141)

Para Vygotsky, a fase dos rabiscos e "da expressão amorfa de elementos gráficos isolados" (Idem, p. 94) carece de interesse para uma visão do desenho como ensaio psicológico, dado que o sistema semiótico só começa a manifestar-se efetivamente após este período. Após a fase dos rabiscos, Vygotsky identifica as seguintes etapas no desenvolvimento da expressão gráfico-plástica: a etapa simbólica, correspondente à representação esquemática da figura e, "de forma simbólica, objetos muito distantes de seu aspecto verdadeiro e real" (Vygotsky, 1987, citado por Alexandroff, 2010); e a etapa simbólico-formalista, caracterizada por uma maior elaboração dos traços e formas do grafismo infantil.

Tendo em conta os pontos de vista trabalhados defendidos por Piaget (1973), em que o desenho é uma das manifestações semióticas das crianças, e por Vygotsky, em que a apropriação do sistema simbólico e da representação da realidade contribui para a apropriação do caráter representativo. Concluí-se, que estas duas linhas teóricas têm um ponto em comum: que tanto o desenho, como a escrita são formas de representação, que têm em comum a mesma origem, o desenvolvimento das manifestações gráficas.

A educação plástica deve transmitir valores humanistas, espirituais e estéticos. A educação pela arte, nome dado por Herber Read (2007), propõe "(...) o desenvolvimento harmonioso da personalidade através de atividades de expressão artística." Graças à introdução desta área no sistema educativo, é possível desenvolver a imaginação, a espontaneidade e uma dimensão da sensibilidade.

No entanto, a criatividade e liberdade de expressão nem sempre se cruzam com a representação naturalista e realista, podendo haver conflito entre ambas.

Barron, citado em Dust, 1999, considera-a como o "Processo de Produção de um Produto criativo" (os "três P") - sendo a originalidade normalmente identificada

como uma das características principais. Pode ser descrita como a habilidade de criar novas ideias e produtos únicos. A maior parte dos estudiosos concorda em que o processo criativo está ligado ao processo imaginativo, nomeadamente na criação de novas ideias (produtividade), à resolução de problemas (aplicação do conhecimento e da imaginação adequados à situação), e à habilidade de produzir algo com valor e sentido. O produto resultante deve ser correto, prático, útil, e/ou ter qualidade artística (Mar'i, citado em Dust, 1999).

Existem duas definições de criatividade muito divergentes: enquanto para uns a criatividade é uma característica genérica do ser humano e por isso considerada por Robison Report (1999) como “democrática”, para outros, a criatividade é apanágio de apenas alguns, que constituem como que uma “elite”, o termo escolhido por Gardner (1999) para identificar o número restrito de pessoas criativas.

No JI a expressão plástica deve ser estimulada de maneira a que a criança tenha a oportunidade de se exprimir livremente, experimentando novos materiais e aprendendo novos conceitos, nomeadamente alguns dos princípios defendidos por Reggio Emilia.

A liberdade de expressão é uma forma de ver o espaço sem ter em conta as leis de perspetiva, da proporção, entre outras. Este conceito consiste na representação do mundo para além do que é observado, reduzindo as formas a esquemas figurativos que resumem as ideias ou noções obtidas. Isto não quer dizer que a experiência intelectual esteja desligada da sensorial, ou que os conceitos abstratos estejam desligados dos visuais. Simplesmente, a criança começa por representar as figuras como se estivessem a flutuar no espaço, entretanto vão adquirindo o conceito de verticalidade e horizontalidade, variando entre a organização própria do espaço topológico e o espaço cenográfico, onde a obliquidade sugere dinamismo. Esta visão do espaço é uma simples representação objetiva do mundo exterior num enquadramento similar ao de uma folha de papel, como se fosse uma janela.

Quando uma criança se inicia na pintura, fá-lo pelo prazer sensorial que a cor lhe transmite. Começa por demonstrar espontaneidade, primeiramente de um modo confuso e descontrolado, mas com o passar do tempo e com a experiência, começa a organizar-se e a atender à distribuição e ao balanço das cores e formas no papel. Tal como o homem primitivo, a criança utiliza a cor para distinguir umas figuras das outras, não de uma maneira realista, mas simbólica/subjetiva, adquirindo assim uma

expressividade significativa. O uso de cores vivas e contrastantes é uma das características base na pintura infantil.

“Se há crianças que se emocionam com a cor, outras há que se concentram a desenhar, sensíveis à expressividade do traço e à definição do pormenor.” (Rodrigues, 2002. p.42)

A criança nem sempre respeita as cores naturais, podendo por vezes pintar um sol de verde em vez de amarelo, como Chagall, ou recorrer à cor tímbrica, como Matisse ou Miró (ver Figuras 11 e 12).

A teoria kantiana defende que a criança aplica espontaneamente nos seus desenhos uma “finalidade sem fim”. Já Luquet (1979) considera que ela leva o desenho como um jogo a sério. “Se bem que a criança geralmente se satisfaça com as suas produções gráficas, não pode suportar sempre um julgamento favorável” (Luquet, 1979).



Figura 11.  
Autorretrato de Miró



Figura 12. Desenho da  
Visita ao oculista do  
Pizza

Na abordagem pedagógica Regio Emilia, os educadores estimulam a curiosidade, o interesse e a construção das suas aprendizagens, interações sociais e negociações com o meio envolvente. A criatividade e a liberdade são vistas como maneiras alternativas de pensar, saber e fazer escolhas, porque:

By observing what children do, we can find the seeds of creative exploration that need to be nurtured. And by listening to children talk to one another, we can detect in their words the beginning thoughts that can lead, with support, to novel constructions. (Gandini, 1992)

A expressão plástica é um meio que permite às crianças desenvolver as suas competências gráficas, bem como a sua criatividade e liberdade de expressão. O desenvolver destas capacidades tem um papel muito importante não só na descoberta interior da criança como individuo, como também no desenvolvimento da sua motricidade fina e aquisição da linguagem gráfica básica.

### **3.3. O Papel do Educador como promotor de Atividades de Expressão Plástica**

O sistema educativo tem um papel fundamental, pois é neste enquadramento que o pensamento convergente, lógico e objetivo desenvolve, como contrapartida do pensamento divergente, ilógico e subjetivo, de criatividade. Mas é igualmente importante criar uma relação de equilíbrio entre forma e pensamento, que é outro dos objetivos da educação e formação integral e harmoniosa da personalidade infantil. É por essa razão que a expressão plástica é imprescindível. É no contato com a arte, que a criança aprende a descobrir e a utilizar formas, cores, texturas e composição, aspetos estes que estão ligados à expressão, à imaginação e à criatividade. Como afirma Rodrigues (2002), é um facto que a criança aceita com mais naturalidade a interpretação de obras abstratas e figurativas do que o adulto, porque, mais liberta de preconceitos, consegue ver o tema sem o condicionar. Pintores como Matisse ou Chagall não se satisfazem somente com a cor real dos objetos, preferem adotar cores simbólicas, que advêm da fantasia e do sonho, e que, nas crianças, encarnam a sua alegria de viver.

Segundo o decreto-lei nº344/90 de 2 de novembro do Ministério da Educação (1990) “a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada de uma pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter”.

Ao longo dos anos, a expressão plástica começou por ter um contínuo potencial educativo inexplorado, o que levou à necessidade de renovação da educação nesta área, com o intuito de sensibilizar o indivíduo para a descoberta de problemas inerentes à expressão plástica e agindo sobre o indivíduo e contexto em que está situado.

O lugar da expressão plástica na educação não é só como meio de acesso à cultura tradicional “(...) guardiã de valores aplicados unicamente a uma arte virada para o passado e, por isso, anquilosada, conduzindo a um enciclopedismo de fachada” (Rouquet e Brassart, 1975), ou de aprendizagem de técnicas que excluem qualquer tipo de criatividade. Ela deve centrar-se no aperfeiçoamento e aceitação do indivíduo como um todo, oferecer oportunidades de exploração, descoberta, organização do eu, tentando inseri-lo no grupo, desenvolvendo o seu espírito de iniciativa e cultivando a sua imaginação.

A expressão plástica adquire um papel dinâmico e formativo, permanecendo em simultâneo como um meio de aproximação e de aprofundamento para uma cultura

alargada a todas as disciplinas e à vida, dentro dum sistema educativo no seio do qual deixará de ser um simples acrescento.

Arte na educação é a utilização da arte, produto “acabado”, como instrumento pedagógico incidindo sobretudo nos níveis etários mais elevados e entendida numa perspectiva de educação permanente. Complementar do sistema escolar, actualmente dentro e fora da escola, processa-se através de actividades de iniciação artística e de animação cultural, contribuindo para facilitar o acesso às obras de arte e a participação activa das diferentes camadas da população na vida cultural da comunidade. (Rodrigues, 2002)

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, passando, também, pela organização do ambiente educativo, nomeadamente, no que diz respeito ao que é exposto na sala (trabalhos individuais e coletivos das crianças, instrumentos pedagógicos do grupo, informações aos pais/famílias, obras de arte, etc.).

É importante sublinhar que, no campo das artes, tanto as obras figurativas como as abstratas são representações que refletem a afirmação do ser humano perante o mundo. As manchas, os borrões, podem representar projeções de comportamentos humanos. Leonardo da Vinci recomendava aos seus discípulos que tivessem em atenção a estas manchas para estimularem as suas capacidades visionárias.

A relação que se estabelece entre o ser humano e a natureza pode tornar-se numa verdadeira empatia estética. Uma paisagem, uma folha, um luar, uma cara, um pôr do sol, uma flor, são linhas simples ou manchas de cor, uma forma abstrata explicável por simples elementos sugestivos que podem desencadear os mecanismos de expressão e criatividade.

É o trabalho do educador preocupar-se em despertar na criança a sensibilidade para os diversos tipos de expressão e criar um ambiente em que esta capacidade possa desenvolver-se, assim como criar estratégias e atividades que promovam o desenvolvimento motor, emocional e psicológico da criança, de acordo com as suas necessidades, capacidades, gostos, idade e personalidade.

É essencial que o educador conduza a criança à autodescoberta, motivando-a para o lado positivo das novas experiências, de modo a conquistar, aos poucos, a sua

autonomia e independência. Este processo varia de criança para criança, pois cada uma tem o seu temperamento, a sua personalidade e as suas circunstâncias que os definem como seres únicos.

Sharp (2001) citando Mellou (1996) aconselha a trabalhar a criatividade das crianças através de três pontos fundamentais: um ambiente criativo, programas criativos e educadores com estratégias criativas. Alude ainda à análise de Lytton's sobre a oportunidade de explorar e desenvolver a criatividade em jardim de infância através do desenho e da modelagem. Prentice sugere que: "For creativity to flourish in an educational setting, it is necessary for learners to be actively involved in the process of their own learning." (2000, p.154). Em paralelo com estas autores, também Runco (1990) sublinha a importância da estimulação oferecida às crianças pelo ambiente físico. Os educadores que criam estratégias criativas são a chave para o desenvolvimento da criatividade.

Muitos autores (como Craft, 2000; Edwards and Springate, 1995; Mellou, 1996; Tegano et al., 1991; Runco, 1990) defendem que o educador deve promover o equilíbrio entre estrutura e liberdade de expressão. Relativamente às formas como este balanço pode ser alcançado, seja através da tolerância ou da ambiguidade, modelando o pensamento e o comportamento criativo, encorajando a experimentação, persistindo na estimulação das crianças que dão respostas inesperadas, a discussão continua em aberto. Malaguzzi (1993) pondera o resultado de inúmeras observações sobre a otimização e desenvolvimento da criatividade no dia-a-dia das crianças, incluindo a interação com os adultos e os seus pares: "The most favourable situation for creativity seems to be interpersonal exchange, with negotiation of conflicts and comparison of ideas and actions being the decisive elements."

Aos adultos cabe o papel de guias e facilitadores da criatividade. É muito importante perceber que, se se cair no exagero da didática e da perspectiva (Tegano et al., 1991; Malaguzzi, 1993), ao eliminar a fantasia e alimentar expectativas erróneas das competências das crianças e do que conseguem alcançar, em lugar de estimular a criatividade acabarão por fazê-la definhir. (Prentice, 2000; Torrance citado em Mellou, 1996).

## IV. METODOLOGIA

A intervenção desenvolvida ao longo da PPS insere-se numa perspetiva de investigação-ação, em que de acordo com Watts (1985, citado por Coutinho *et al.*, 2009, p. 360) esta é definida como “(...) um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.” Contudo, não foi desenvolvido o seu ciclo completo devido à curta duração da PPS. Segundo Coutinho *et al.* (2009), o essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o educador faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações na prática, sendo este exactamente um dos objetivos que persegui nesta investigação-ação.

Tendo em conta que a escolha da metodologia a ser utilizada se deve realizar em função da natureza do problema a trabalhar (Pacheco, 1995; Serrano, 2004; Lincoln *et al.*, 2006, citado por Carmo & Ferreira, 2008, p. 203), considerei realizar uma investigação de natureza mista (uma abordagem qualitativa e quantitativa), com base nas observações diretas, nas entrevistas realizadas às crianças e nos registos gráficos das atividades de expressão plástica feitos pelas mesmas.

Escolhi realizar entrevistas com as crianças por ser um poderoso meio de obtenção de informação em diversos campos, nomeadamente na “análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos conhecimentos com os quais se devem ser confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas intepretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc” (Quivy e Campenhoudt, 1998, citado por Amado, 2013, p.207). Realizei entrevistas semiestruturadas às crianças, na medida em que estas tiveram como principal objetivo a identificação de hábitos, gostos, liberdades concedidas em casa e na sala dos trabalhos de expressão plástica das próprias crianças, logo um tema determinado e restrito, em que “as respostas vão de encontro de um pequeno número de categorias pré-estabelecidas, de modo a tornarem rápida e eficiente a sua análise” (Amado, 2013, p.208).

Recorri também a entrevistas informais, partindo de ações, comentários ou respostas das crianças no decurso de atividades de expressão plástica, nomeadamente ao longo do estágio em JI (entre os meses de março e maio), das quais anotei diversas observações, no sentido de completar “o registo, cruzando informações de ambos os

lados e provocando alguns insights importantes para a compreensão dos dados” (Amado, 2013, p.210). Não havendo recurso à gravação, fiz o registo gráfico logo após a conversa, para que os dados fossem o mais fiáveis possível.

Como o grupo era heterogéneo, elegi crianças de diferentes faixas etárias para poder obter maior diversidade de respostas, de acordo com seu desenvolvimento a nível do grafismo, das suas escolhas e gostos. O estudo envolveu um grupo de 6 crianças, 2 com 4 anos de idade e 4 com 5 anos, 3 das quais do sexo masculino e 3 do sexo feminino.

As técnicas utilizadas, de acordo com Carmo e Ferreira (2008), basearam-se no pressuposto de que “observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão”. Procurei, portanto, uma observação participante, de modo a facilitar o envolvimento com as crianças e estabelecer com elas uma relação de confiança, disponibilidade e cooperação, tentando conciliar a função de observadora com a de interveniente na concretização das atividades, nomeadamente as de expressão plástica. Como diz Tomás (2011, p.148), a observação participativa permite cruzar dados a partir de discursos, atividades e brincadeiras. “Os métodos de recolha e os métodos de análise de dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho” (Quivy e Campenhoudt, 1992, citado em Amado, 2013, p.308).

Para além disso, as atividades planificadas foram feitas de forma flexível e agindo de acordo com os interesses das crianças em questão, havendo uma participação ativa na criação da atividade bem como um consentimento por parte das mesmas.

Todo o processo foi feito com o consentimento da educadora, dos pais e das crianças, bem como foi respeitada a privacidade e confidencialidade das crianças (Tomás, 2011), através do recurso a nomes inventados pelas mesmas; nenhuma das instituições foi identificada pelo nome autêntico; as fotografias foram autorizadas pelas educadoras e pais, os respetivos rostos das crianças foram ocultados, garantindo assim o direito ao anonimato e protegendo a identidade destas.

Foi este o caminho que procurei seguir ao longo da PPS e que permitiu a recolha de dados e de informações fundamentais para chegar aos resultados da investigação-ação. Contudo, não basta uma boa recolha de dados, é também necessária uma análise dos mesmos, pois “a análise envolve o trabalho com os dados, sua organização, divisão

em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros.” (Bogdan e Biklen 1994, citado por Amado 2013, p. 299). Ainda na perspetiva de recolha e tratamento de informação, que aduaria à prática diária, utilizei também a técnica de análise de gráficos, como análise horizontal da informação recolhida e semi tratada, pois “a análise horizontal trata cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quaias ele aparece nas pessoas inquiridas” (Ghiglione e Matalon 1992, citado em Amado 2013, p.324).

Todo este processo de recolha, análise e tratamento de dados teve como objetivo, por um lado, compreender como as crianças se exprimiam e como diferenciavam, se diferenciavam, o desenho livre do estipulado para as atividades com a educadora, nomeadamente o desenho realista.

## **V. INTERVENÇÃO EDUCATIVA**

### **5.1. Plano de Acção**

Para a concretização da investigação, foi necessário delinear um plano de acção que englobasse as intenções pedagógicas definidas e as atividades planeadas durante a intervenção em JI.

As intencionalidades definidas foram:

- Promover atividades em que as crianças possam expressar-se livremente a nível da expressão plástica;
- Contribuir para o desenvolvimento gráfico das crianças;
- Promover momentos em que as crianças possam escolher o material com que vão explorar e trabalhar;
- Promover a autonomia no desenvolvimento das atividades de expressão plástica.

As intenções acima referidas, associadas ao desenvolvimento de atividades que promovessem tais intenções durante o tempo de intervenção educacional, foram parte importante do plano de acção. As entrevistas tiveram lugar fora do tempo de intervenção e foram concretizadas com autorização da educadora e respetivas famílias.

As observações feitas ao longo da PPS auxiliaram na clarificação das expectativas das crianças em relação às atividades e as suas opiniões e processos de elaboração quando lhes foi permitida a “liberdade de escolha” (do material e da forma de expressão).

## 5.2. Atividades Propostas

| Dias 02 a 04 de março               |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>Atividade: Retrato do Pai</b>    | Descrição da atividade:  |
|                                     | Através da temática do Dia do Pai, realizar em grupos de 2, num cavalete duplo, o retrato do pai, com pincéis e tinta guache sobre papel manteiga, do tamanho A3.  |
|                                     | Aspetos em análise:  |
|                                     | - Captura da figura humana (nível de desenvolvimento do grafismo da criança);<br>- Escolha das cores.  |
| Dias 10 e 11 de março               |  |
| <b>Atividade: O Bolo da Galinha</b> | Descrição da atividade:  |
|                                     | Tendo em conta a história lida “Os Ovos Misteriosos”, realizei com as crianças, em pequenos grupos de 2/3 elementos, a decoração (desenhando e pintando os elementos/comidas em cada parte do bolo) e organização (da comida aos seus animais correspondentes) de um bolo de andares dividido em 5 partes. |
|                                     | Aspetos em análise:  |

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representação de diferentes objetos a partir de uma imagem (livro);</li> <li>- Escolha das cores.</li> </ul>   |
| <b>Dias 16 e 17 de março</b>               |   |
| <b>Atividade: Pintainhos e Coelhoinhos</b> | Descrição da atividade:   |
|  | <p>Construir e decorar, em grupos de 3 crianças de cada vez, a partir de material reciclável, coelhos e pintainhos, com base em moldes previamente cortados.</p>  |
|  | Aspetos em análise:   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de objetos em 3D utilizando materiais recicláveis;</li> <li>- Exploração diferentes materiais;</li> <li>- Escolha das cores.</li> </ul>               |
| <b>Dia 13 de abril</b>                     |   |
| <b>Atividade: Flor em Origami</b>          | Descrição da atividade:   |
|  | <p>Construir individualmente uma flor em origami a partir de um quadro de papel colorido e colando a construção numa folha de papel A4 e desenhando a gosto os restantes elementos na folha branca.</p>   |
|  | Aspetos em análise:   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha e uso de material (folha de papel colorido);</li> <li>- Organização do desenho (colagem do espaço na folha);</li> <li>- Elementos desenhados;</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
|   | - Escolha das cores.  |
| <b>Dia 30 de abril</b>                          |   |
| <b>Atividade: Retrato da Mãe</b>                | Descrição da atividade:   |
|   | Através da temática do Dia da Mãe, realizar em grupos de 2 crianças, num cavalete duplo, o retrato da mãe, com pincéis e tinta guache sobre papel manteiga do tamanho A3. Enquanto o restante grupo brinca pelas áreas da sala. |
|   | Aspectos em análise:  |
|   | - Captura da figura humana (nível de desenvolvimento do grafismo da criança e sua evolução);<br>- Escolha das cores.  |
| <b>Dia 11 de maio</b>                           |   |
| <b>Atividade: Desenho da Visita ao Oculista</b> | Descrição da atividade:   |
|   | Concretizar um desenho individualmente sobre a visita de estudo realizada ao Oculista, utilizando lápis de cor sobre uma folha de papel A4 branca.  |
|   | Aspectos em análise:  |
|   |   |

|   |   |
|---|---|
|   | - Reprodução realista das vivências e/ou experiências que as crianças tiveram durante a visita.   |
| <b>Dias 18 e 19 de maio</b>                     |   |
| <b>Atividade: Criação dos óculos</b>            | Descrição da atividade:   |
|   | Concretizar individualmente uns óculos a partir de cartolina e papel de rebuçado colorido para as lentes. Decorar os óculos com elementos e técnica diversificadas. |
|   | Aspetos em análise:   |
|   | - Escolha dos diferentes tipos de materiais;<br>- Demonstração da sua criatividade e imaginação na decoração dos óculos.  |
| <b>Dias 18 e 19 de maio</b>                     |   |
| <b>Atividade: Ilustração da história criada</b> | Descrição da atividade:   |
|   | Realizar individualmente a ilustração da parte da história que a criança criou utilizando o material à sua escolha em folha de papel cavaleiro A4.                  |
|   | Aspetos em análise:   |

|                             |   |
|-----------------------------|---|
|                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reprodução realista no desenho;</li> <li>- Escolha do material</li> </ul>  |
| <b>Dias 28 e 29 de maio</b> |   |
| <b>Atividade: Vulcão</b>    | <b>Descrição da atividade:</b>  |
|                             | Realizar individualmente a representação livre de uma paisagem, escolhida em grande grupo em que as crianças tinham a opção de se expressar livremente com o material à sua escolha.  |
|                             | <b>Aspetos em análise:</b>  |
|                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reprodução da paisagem através de diferentes meios de expressão plástica;</li> <li>- Demonstração da sua criatividade e imaginação no que diz respeito à representação da paisagem;</li> <li>- Escolha dos materiais dados.</li> </ul> |

Para a concretização das atividades acima propostas ao longo da PPS, foram-me disponibilizados os recursos humanos necessários, nomeadamente a educadora e a auxiliar de sala. Apesar de tanto a educadora como a auxiliar se encontrarem em sala e disponíveis para auxiliar quando pedido, ficou decidido que só em caso de necessidade interviriam, de modo a estimular a minha perceção e gestão do grupo.

Todas as atividades foram discutidas e apresentadas previamente à educadora cooperante, por razões de ética profissional e, pois, é a partir deste tipo de comunicação que se consegue uma relação de confiança e entendimento mútuo com a equipa educativa, fundamental para compreender e levar a cabo um bom trabalho com e para as crianças.

As atividades do plano de ação foram analisadas e avaliadas a partir das observações recolhidas no seu decurso, bem como através das entrevistas às crianças. As entrevistas permitiram perceber o que realmente as crianças entendiam e como diferenciavam o desenho livre do desenho conseguido nas atividades (com limitações e de base realista) e o porquê de algumas das suas escolhas, relativas às formas de expressão. Somente após uma análise das conclusões, no que diz respeito à forma como as crianças se expressavam na concretização das atividades propostas no plano de ação e nas opiniões das crianças expressas ao longo da entrevista, é que pude melhor compreender qual a maneira adequada de interagir com elas no tocante à liberdade de expressão e dar respostas às intenções acima mencionadas.

### 5.3. Atividades Realizadas

Neste ponto apresento as atividades realizadas ao longo da PPS, já referidas no ponto anterior como fazendo parte do plano de ação e intervenção.

As atividades foram programadas com o intuito de analisar a forma como as crianças se expressam livremente e enquanto executam os trabalhos, para definição do papel do educador face às diferenças de expressão. Já as entrevistas permitiram perceber o porquê de algumas escolhas das crianças, durante as atividades, bem como a influência que os hábitos e gostos pela expressão plástica podem ter.

Comecei pela atividade de desenho da figura paternal, para captar o nível do grafismo das crianças na representação da figura humana.

Foi com esta atividade que me apercebi da existência de uma criança que se expressava de forma diferente, pois na sua maioria, o grupo

representava a figura humana como é esperado, dentro do nível de grafismo e das idades correspondentes, como se exemplifica na Figura 14.

Uma das crianças optou por usar uma forma diferente de representação da figura paternal relativamente ao esperado, como se pode ver na Figura 13.

Esta representação fez-me questionar até que ponto poderia eu

aceitar o trabalho da criança, porque tendo em conta os objetivos definidos, não era possível utilizar os mesmos critérios de avaliação. Esses objetivos tinham em conta a compreensão do nível de desenvolvimento gráfico das crianças e até que ponto elas mostravam diferenças entre representação realista e surrealista. Mas esta foi uma escolha feita com convicção, pelo que, ao ser questionada, demonstrou: O pai e a Kitty “*Está aqui! Não vês?*” apontando para uma área da pintura” (Nota de campo, 02 de abril de 2015). Como poderia eu afirmar, perante os factos, que a forma que ela tinha utilizado para se expressar estava “errada”? Decidi aceitar o que para ela era, indiscutivelmente, a representação do pai.



Figura 13. Representação Gráfica do Pai da Kitty



Figura 14. Representação Gráfica do pai do Tigershark

Outra das atividades de exploração da representação gráfica das crianças foi a do “Bolo da Galinha” (Figura 15), esta, com base na leitura do livro “Os Ovos Misteriosos”. As crianças foram distribuídas por grupos, conforme a parte do Bolo que queriam confeccionar, desenhar e pintar. A divisão das tarefas gerou alguma discordância por



Figura 15 – Atividade “O Bolo da Galinha”

o número de participantes diferir bastante, o que me obrigou a intervir como mediadora, fazendo com que se restabelecesse o acordo. Ao apresentar a imagem do bolo entreguei a cada grupo a responsabilidade pela sua parte, tentando assim promover o sentido de autonomia. As crianças usaram muito a base realista, tentando copiar a imagem visualizada no livro. Há que apontar que as crianças de 3 anos e algumas de 4 anos afirmavam não saber desenhar certos elementos por não estarem habituados a desenhar.

O tema “Pintainhos e coelhinhos” (Figura 16), proporcionou a utilização das técnicas de construção em 3D com materiais recicláveis. Começámos por definir a escolha do animal que cada um queria pintar e os materiais preferidos, dando assim essa liberdade e permitindo uma participação activa no planeamento da atividade em si. Nesta atividade, analisei principalmente a escolha de cores, e percebi que neste caso as crianças preferiam experimentar e misturar cores, em vez de se cingirem às que são normalmente utilizadas para caracterizar estes animais.



Figura 16 - Atividade Coelhos e Pintainhos

Selecionei ainda a atividade “Flor Origami”, porque, apesar de ter um elemento que não se altera, as pétalas da flor, que deviam ser coladas na folha branca, o enquadramento permitia dar azo



Figura 17- Atividade Flor Origami

à expressão, como se pode observar na Figura 17. Esta atividade deu a perceber as diferenças de representação, que mais uma vez me levaram à conclusão de que, mesmo proporcionando-lhes alguma liberdade, a tendência generalizada é para seguir normas preestabelecidas, como se tivessem sido “formatadas” nesse sentido. De facto, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) parecem intransponíveis, e a própria sociedade está viciada na rejeição do diferente. Veja-se a experiência: “Enquanto estavam a fazer desenho livre na sala, a Vera virou-se para o Peter e disse ‘O teu desenho é feio. É só riscos.’ A minha interferência serviu para chamar à realidade da diferença: pois todos nós nos expressamos de formas distintas porque somos todos diferentes uns dos outros. Se prestassem atenção a cada um dos desenhos verificariam que ambos eram “bonitos”, cada um à sua maneira (Nota de campo, 04 de maio de 2015).

Ao chegar o Dia da Mãe, repetimos a atividade de pintura da figura humana, desta vez o retrato da mãe, para ver se havia diferença (ou não) na forma de representação das crianças e contribuindo para seu desenvolvimento gráfico. Tal como da primeira vez, as crianças desenharam



Figura 18 Atividade Retrato da Mãe

duas a duas no cavalete, enquanto os restantes brincavam pelas áreas disponíveis. Neste desenho, as crianças já fizeram a representação realista da figura humana, havendo só diferenciação na escolha das cores, como se pode observar na Figura 18.

O projeto “Para que servem os óculos?” foi apresentado como visita de estudo ao oculista e a “reportagem” resultante da experiência. Nesta atividade, o principal objetivo era representar graficamente a parte preferida da visita de cada criança, no sentido de promover o seu desenvolvimento gráfico a partir da representação gráfica de algo vivido. Sendo a representação o objetivo principal, os desenhos das crianças traduziram-se em representações reais, onde foi possível, em alguns casos, apreciar noções de perspetiva e ângulo de visualização, como pode ser observado na Figura 12 (ver p. 29).

No âmbito do projeto de sala, criei uma outra atividade que tinha como objetivo deixar as crianças utilizarem a sua imaginação, criando o menor número possível de restrições. Para isso, pedi para, individualmente, criarem o seu par de óculos

personalizado. Nesta atividade, as crianças tiveram a oportunidade de escolher a forma dos óculos, como e com que materiais os queriam decorar, podendo recorrer-se também à mistura. Todas as crianças demonstraram ter tido prazer na realização da atividade e criaram elementos únicos e caracterizantes de cada um, como se pode observar na Figura 19.



Figura 19. Atividade - Óculos feitos pelas crianças

Ainda no âmbito do projeto, fizemos a ilustração da história criada em grande grupo, em que o tema era “os óculos”. Esta atividade englobou todo um processo de criação, seleção e trabalho da história em si, uma vez que cada criança inventava uma parte, na sequência da última intervenção. Após a escrita e aceitação por todos, cada um fez a ilustração da parte que inventou, o que, no final, resultou numa história coerente, com representações diferentes, mas que davam um simbolismo ao conto criado.

A última atividade teve por objetivo perceber qual o tipo de representação mais utilizada pelas crianças. Então, sentei-me junto delas e, em grupo, decidimos fazer a paisagem de um vulcão como base. Após a escolha, mostrei o desenho de um vulcão e pedi às crianças para, individualmente, o desenharem com a forma e as cores que quisessem, dando como único limite que tinha de ser um vulcão. Com esta atividade final pretendia não só dar liberdade de escolha do material, mas também da forma de expressão, dando-lhes uma certa autonomia. As crianças mais velhas demonstraram mais tendência para a representação



Figura 20. Atividade - Vulcões

realista, enquanto os mais novos já tentavam desenhar à sua maneira, o que me leva a concluir que, com a idade, vão evoluindo na representação realista e optando cada vez mais por ela, visto ser a que estão habituadas a utilizar e as que lhes são mais pedidas, ver Figura 20.

Foi possibilitada às crianças a liberdade de trabalharem ao seu ritmo, pois são necessários períodos grandes e fixos de tempo para desenvolver projetos criativos (Edwards and Springate, 1995; Malaguzzi, 1993; QCA, 2000; Robinson Report, 1999).

## VI. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 6.1. As vozes das crianças – as entrevistas

As entrevistas foram realizadas individualmente, com 5 crianças, duas do sexo masculino e três do sexo feminino, entre os 4 e os 5 anos de idade. As entrevistas englobavam questões sobre o gosto pelo desenho, os seus gostos relativamente ao uso de uso dos materiais, sobre o que gostavam de desenhar, onde e quando faziam mais desenhos mais desenhos, e o que pensavam em relação à liberdade de expressão durante as atividades e os desenhos livres feitos em sala (ver Anexo G).

Após as entrevistas, analisei as respostas das crianças e os desenhos por elas feitos, de maneira a ter uma visão mais aprofundada do modo como diferenciam o desenho livre do desenho esperado e trabalhado ao longo das atividades de expressão plástica.

Depois de uma primeira leitura das entrevistas concretizadas, selecionei, salientei, classifiquei, agreguei e categorizei a informação em forma de gráficos.

Cada gráfico analisa as questões fulcrais da entrevista, sobre o gosto pelo desenho, o local onde a criança mais concretiza tal ação, o seu material de preferência e o que gostam mais de desenhar, com o intuito de perceber como estes fatores influenciam a forma de expressão plástica das crianças.

De todas as crianças, apenas uma disse que gostava mais ou menos de desenhar e que não sabia ao certo onde fazia mais desenhos, se em casa ou no Jardim de Infância, respondendo simplesmente “Faço desenhos em casa aos sábados.” (Pirata, 2016). As outras crianças responderam que gostavam muito de desenhar, conforme se pode verificar pela leitura da Figura 21. Três crianças afirmaram que faziam muitos desenhos por dia, e um, que só fazia 1 por dia. Pelo que pude observar, quanto maior é o gosto pelo desenho, maior é o apelo à exploração e à descoberta, pois:

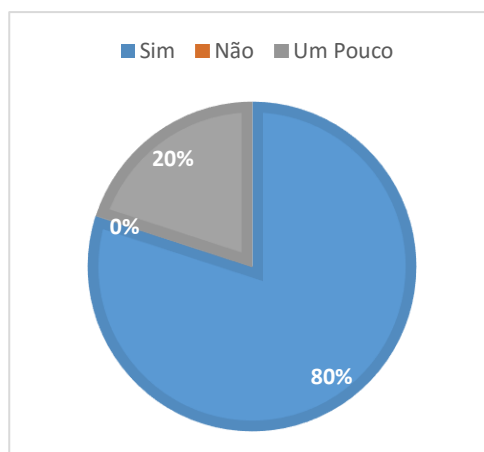


Figura 21. Gosto pelo desenho

A educação artística é a única disciplina que verdadeiramente se concentra no desenvolvimento de experiências sensoriais. O importante, portanto, na educação artística é o produto final subordinado ao espírito criador; o processo da criança — seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as suas reações ao ambiente. (Sousa, 2005)

A partir da assimilação destes elementos, criar uma diferenciação entre o desenho de exploração livre e o desenho realista.

Questionei as crianças em relação ao de que gostavam mais de desenhar ao que obtive respostas diferenciadas: corações, rosas, estrelas, meninas, pessoas, “o meu pai e a minha mãe”, árvores, casas e flores. Todos estes elementos, a meu ver, representam o que as crianças mais gostam e, por sua vez, o que têm mais experiência em concretizar, tanto em atividades, como nos seus desenhos livres.

Outra questão solicitada foi sobre o local onde realizavam, na sua maioria, os desenhos. Os resultados podem ser observados na Figura 22. A percentagem de crianças que fazem mais desenhos em casa é igual à de quem também faz mais desenhos no jardim de infância, porque o gosto pelo desenho leva-os a prolongarem em casa o momento que na sala se lhes ofereceu. Já no JI a razão variou, tanto

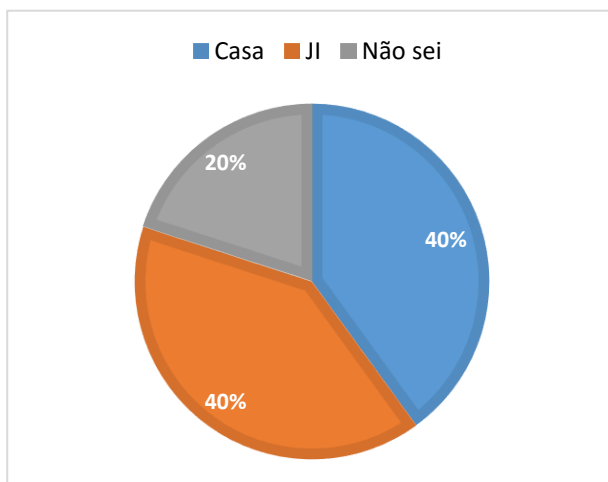


Figura 22. Local onde realizam mais desenhos

quanto pude perceber, por terem mais material disponível ou por terem mais oportunidades de os concretizarem em tempo livre.

O tipo e diversidade de material disponível tem um papel igualmente importante na contribuição do desenvolvimento e expressão das crianças, um bom material contribui não só para a satisfação das necessidades da criança na concretização do desenho, como também na captação do que esta pretende mostrar. Não basta ter uma grande diversidade de materiais, é necessário saber escolher os que se adequam e potenciam a expressão da criança, sem restringir a sua originalidade.

Quanto ao ambiente e às oportunidades que este promove para o desenvolvimento da criatividade, reportamo-nos à abordagem pedagógica Reggio Emilia.

Esta sublinha a importância da comunicação, dos relacionamentos e encontros na criação de estruturas e de atividades que proporcionem a escolha e a descoberta como processo de aprendizagem. É a partir deles que as crianças vão reinventar a realidade, criar pontos de vista, expandir a criatividade.

Passando ao tema da liberdade de expressão, decidi questionar as crianças em relação aos seus hábitos e qual a liberdade que tinham na concretização dos desenhos e na expressão plástica em sala, com a educadora, tanto em tempo livre, como em atividade. Algumas responderam que se expressavam como queriam, e outras simplesmente que preferiam expressar-se de forma mais próxima do real. Analisando os resultados, verifica-se que a educadora cooperante não só permite a liberdade de expressão, como a de escolha dos materiais, quer no referente ao desenho quer nas atividades de expressão plástica. Esta liberdade, a meu ver, potencia o gosto por este tipo de atividades.

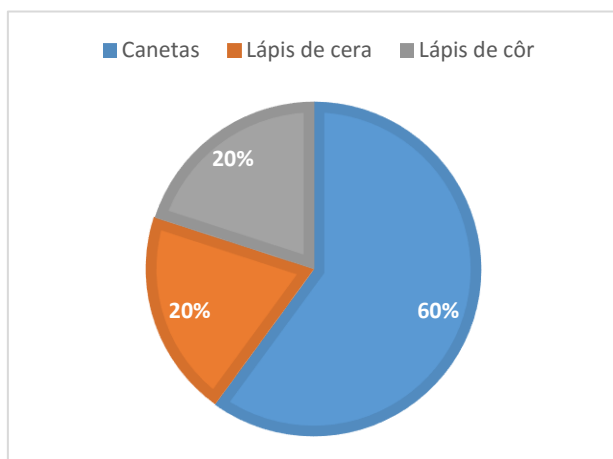


Figura 23. Material utilizado nas atividades

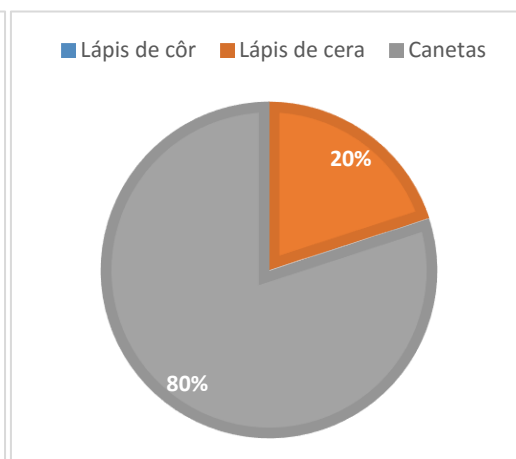


Figura 24. Material utilizado em casa

Em relação ao material mais utilizado, tanto em casa como no JI, as canetas de feltro estão ao mesmo tempo no topo dos materiais mais utilizados e na primeira linha das preferências das crianças, como pode ser visto nas Figuras 23 e 24.

Um ponto que me pareceu valer também a pena explorar foi sobre o que o adulto pede às crianças para desenharem e o modo como reage aos resultados. Apesar da pergunta ser muito concreta, a maioria não conseguiu responder de modo satisfatório. Ou não sabiam ou nomeavam um qualquer objecto entre os que tinham por costume desenhar.

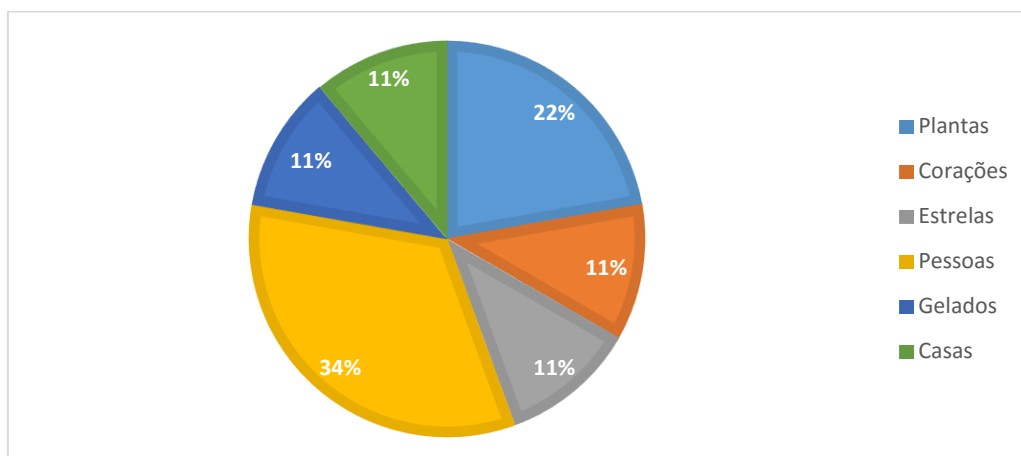


Figura 25. O que mais gostam de desenhar

Para poder melhor compreender as crianças, questionei-as sobre o que mais gostavam de desenhar, quando realizavam desenhos livres. As respostas foram bastante diversificadas, como se pode observar na Figura 25, mas na sua maioria, as crianças preferiam desenhar plantas, nomeadamente flores e árvores, e pessoas, como a família. Quando se dá à criança a oportunidade de desenhar livremente, as primeiras coisas que esta escolhe são as suas preferências e o que para elas é o mais importante, dando ao adulto alguma perceção sobre o que se passa na mente da criança, pois:

A arte das crianças, na fase da primeira representação, situa-se bem. Não só os desenhos e as pinturas da criança registram seus conceitos, seus sentimentos e suas percepções do meio, como, também, proporcionam ao adulto consciente e sensível o modo de compreendê-la melhor. Desta forma, o autor considera a arte como um dos componentes essenciais do desenvolvimento integral da criança. (Sousa, 2005, p. 84)

Nestas idades, o papel do adulto tem um maior realce, na medida, que as crianças olham para estes como modelos de aprendizagem, e entre as suas experiências e convivências, escolhem as que têm uma maior influência e participação positiva nas suas vidas, tentando as caracterizar em desenhos.

Para finalizar, pedi às crianças que desenhassem uma árvore da forma como quisessem e outra como se fosse para um trabalho/atividade. Ao que pude observar, em alguns casos torna-se difícil perceber a fronteira que separa o desenho de cariz realista do desenho livre, o que é compreensível, dado que o desenho do real é muito mais praticado, quer em classe quer em casa, do que o desenho livre. Por outro lado,

sendo para estas idades uma forma privilegiada de comunicação, é natural que a criança procure desenvolver as técnicas gráficas de forma a melhor se fazer entender pelo adulto.

A expressão plástica para as crianças é primordialmente um meio de expressão.

(...) educação artística é o produto final subordinado ao espírito criador; o processo da criança — seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as suas reações ao ambiente. (Sousa, 2005, p.83)

O papel do educador deve ser de admiração da beleza de expressão das crianças, dando estímulos para o seu desenvolvimento artístico, sem impor nas mesmas, os seus próprios esquemas de cor, proporções ou formas de pintar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do curso da Licenciatura em Educação Básica, comecei a construir uma definição de projeto, na qual o definia como um método utilizado por alguns estabelecimentos de educação, constituído por formas postas em prática pelos educadores, de modo a introduzir os aspetos mencionados no currículo, sendo que este promove diversas aprendizagens, importantes para o viver em sociedade. São depois criados documentos orientadores, como as orientações curriculares para a educação pré-escolar, que servem de base para a prática pedagógica, mas que se adaptam às condições impostas, de modo a proporcionar a aprendizagem fundamental para o desenvolvimento social, físico e psicológico das crianças.

Mais tarde, com a entrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, comecei a desenvolver a minha forma de atuar perante as crianças, através dos conhecimentos mobilizados e aprendizagens adquiridas ao longo da formação dada na licenciatura. A PPS de Creche e JI serviu como último patamar do curso que foi realizado ao longo de quatro anos, no qual tive a oportunidade de experimentar estratégias, atividades e formas de interação com as crianças, de forma a potenciar o seu desenvolvimento físico, psicológico e emocional, e prepará-los para uma vida autónoma e em sociedade.

A educação pré-escolar tem um papel muito importante, pois proporciona às crianças o desenvolvimento e as aprendizagens necessárias, como defende o Ministério da Educação (1997), ao afirmar que

“(...) a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação ao longo da vida, sendo complementar a acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (p.15)

Por esta razão, sou a favor da educação a partir dos 0 anos, com o objetivo de preparar as crianças para viver em sociedade, desenvolvendo as suas capacidades e valores fundamentais, para poderem observar e experimentar o mundo que as rodeia, através de experiências significativas que vão incentivar e proporcionar o seu crescimento e aprendizagem. É também importante promover o envolvimento familiar na vida escolar das crianças, pois é a partir desta relação que é possível criar uma boa

relação escola/família, em que os pais desenvolvem uma maior confiança na equipa educativa, proporcionando uma maior troca de informação necessária à compreensão da criança e das suas capacidades e promovendo atividades próprias para o seu desenvolvimento. Porque, de acordo com Dewey (1897, citado por Hohmann e Weikart (2011),

A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar, deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las.... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família. (p.99)

Em relação à PPS em creche, apesar de já ter tido contato com crianças destas idades, pude lembrar algumas estratégias e colocá-las em prática. No entanto, não me foi possível realizar tantas atividades como pretendia, devido à altura em que realizei o estágio. Contudo, este proporcionou-me uma oportunidade única de poder participar na festa de final de ano e presenciar as arrumações e limpezas feitas no final de cada ano letivo, atividades importantes que definem o final de um ano de trabalho concretizado com as crianças. Aprendi a trabalhar melhor em equipa, a gerir com mais confiança o grupo e, partindo da troca de ideias, experiências e informações, aprendi também a criar novas estratégias.

Como já tinha tido experiência na área como auxiliar de ação educativa numa sala de Creche, já conhecia as rotinas base e as necessidades das crianças, a nível da alimentação e higienização, o que facilitou a minha abordagem com as crianças e na prática do trabalho de equipa, e suscitou um sentimento de gratificação e confiança nas minhas capacidades e no trabalho realizado, pelo facto de ter podido ajudar na gestão do grupo.

Em JI, tive a oportunidade de estar pela primeira vez numa instituição pública, onde observei as diferenças em relação ao setor privado ao qual já estava habituada. Para além das rotinas e da organização da equipa educativa, o que mais me chamou a atenção foi o facto de as crianças não dormirem a sesta que, segundo Brazelton e Sparrow (2011), é uma prática benéfica até aos 3 anos, apesar de existirem crianças que a mantêm até aos 5 anos de idade.

Outro ponto que me pareceu valer a pena abordar foi o facto de a família de proximidade não poder entrar no estabelecimento, criando, a meu ver, uma barreira na comunicação escola/família. Contudo, graças à educadora cooperante, aprendi que existem diversas formas de contornar estes impasses e estabelecer uma relação de entreajuda e participação positiva das famílias, pois, tal como afirma o Ministério da Educação, “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (1997, p.43).

Estas experiências foram muito gratificantes, pois a partir delas adquiri novas aprendizagens, superei desafios e senti novamente confiança em mim e nas minhas capacidades. Consegui criar uma boa relação com a equipa educativa e com as crianças, o que para mim é fundamental. Apesar de ter sentido alguma ansiedade no início de cada estágio, ao perguntar-me como iriam reagir as crianças à minha presença, bem como a equipa educativa com quem iria trabalhar. Estes sentimentos rapidamente foram substituídos pela curiosidade e a alegria de trabalhar numa área onde depositei todos os meus créditos, pois tanto a equipa educativa, sempre amável e disponível para me auxiliar ao longo dos estágios, como as crianças, que facilmente aceitaram a minha presença, criando laços comigo desde muito cedo, se manifestaram verdadeiros companheiros de jornada.

À medida que o tempo ia passando, sentia-me cada vez mais confiante e integrada no grupo, pois as crianças interagiam cada vez mais, partilhando, brincando e pedindo a minha ajuda, o que demonstrava a confiança que depositavam em mim. A minha intervenção, em ambos os contextos, foi positiva, na medida em que senti ter conseguido desenvolver certas competências e adquirir novos conhecimentos. De acordo com Almy (1988, citado por Rosemberg, 1994),

Tanto os adultos, como as crianças, aprendem fazendo. Indivíduos, em todos os níveis, podem ser ajudados na aquisição de uma plena consciência de seu próprio potencial. Eles podem fazer isto através da leitura de livros, da assistência a aulas e observando bons professores na sua prática. Mas ouvir as ideias e observar bons modelos não é suficiente. Eles precisam pôr em prática e avaliar as suas próprias versões do que aprendem. Eles podem desenvolver novas e melhores práticas a partir da sua própria experiência, assim como do conhecimento obtido de outros. “Quando quem está trabalhando com crianças

pequenas é encorajado a ir além da prática direta com crianças, pode aprender a atuar como defensor das crianças e de suas famílias, assim como de si próprio enquanto professor”. (p.53)

Ao longo da minha intervenção, tentei criar um laço afetivo e de confiança com cada uma das crianças, percebendo os seus gostos, a sua personalidade e capacidades, de modo a poder ajudá-las a ultrapassar obstáculos. Sendo que para mim, a criação destes laços é muito importante, pois é a partir destes que se desenvolve uma relação de confiança, respeito e empatia com as crianças, valorizando-as e reconhecendo-as como indivíduos singulares, não só pela forma como são, como também pela forma como se expressão e o que transmitem. Esta relação de confiança e respeito para com o adulto, facilita a qualidade dos cuidados transmitidos, na medida que o adulto conhece melhor a criança, e assim consegue adaptar as atividades e aprendizagens, às necessidades e nível de desenvolvimento da mesma.

Com o passar do tempo, aumentei a minha autoestima e autoconfiança, e fui-me tornando mais autónoma não só na gestão do grupo, como na participação ativa com as crianças e a equipa educativa. Mostrando sempre disponível a ouvir as suas ideias e problemas, ajudar a ultrapassar obstáculos ou resolver conflitos e as apoiar as no que fosse necessário, potal como tal como defende Brickman e Taylor (1991), “os adultos apoiam as crianças observando cuidadosamente o que elas fazem, partilhando comentários ou conhecimentos e criando formas de as ajudar no aproveitamento de aptidões, interesses e sucessos” (p.198).

Sarmento (2009) afirma que “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48), na medida que o educador constrói a sua identidade de acordo com as experiências que vivência ao longo da sua carreira profissional, das relações criadas tanto com a equipa educativa, com as crianças e com os respetivos pais. É com a disponibilidade para aprender e mudar, a valorização do trabalho concretizado e a confiança para o fazer, que sinto que cresci como pessoa e iniciei o percurso da criação da minha identidade profissional, que se irá prolongar ao longo da minha carreira profissional.

O papel do educador é fundamental para proporcionar à criança um ambiente cuidado, de qualidade e rico em estímulos e aprendizagens significativas e individualizadas para seu desenvolvimento, de acordo com as suas características e gostos.

Foi a partir da criação de laços e do conhecimento dos gostos das crianças, que observei uma distinção nos desenhos criados durante os tempos livres e durante as atividades propostas pela educadora cooperante, e formou-se assim a problemática. Senti a necessidade de compreender a forma de expressão plástica que estas utilizavam, bem como a influência dos graus de liberdade e criatividade dados tinham na expressão das crianças, dentro dos desenhos. Constatei que as crianças nos períodos de atividades de expressão plástica, estas se baseavam na representação realista, havendo um grau de liberdade menor em comparação com os desenhos realizados nos tempos livres. Concretizei atividades que promovessem momentos de liberdade e criatividade, dentro desta área da expressão, analisando as suas criações, a nível da evolução gráfica e forma expressiva. Estas atividades permitiram às crianças se expressar livremente usando a sua criatividade sem ou com poucos limites, bem como aprofundar e desenvolver as suas capacidades gráficas.

Todas as experiências vividas e conhecimentos adquiridos ao longo da PPS, no geral, foram experiências enriquecedoras, não só a nível profissional como pessoal, pois não só aprendi como comunicar melhor com as crianças e trabalhar com elas, como cresci pessoalmente, o que foi para mim algo que ficará para sempre na minha memória, pois pude perceber as minhas fraquezas, potencialidades, medos e receios, e assim trabalhar para os superar e me tornar uma pessoa melhor e capaz de promover junto das crianças a educação que elas necessitam. A meu ver, a promoção de aprendizagens e experiências de qualidade desde tenra idade ajuda as crianças a tornarem-se adultos autónomos, responsáveis e capazes de viver e participar ativamente na sociedade. Um bom educador deve ser capaz de definir princípios base, coerentes, em meios diversificados, com estratégias e processos diferenciados, que se debrucem sobre as experiências que os outros tenham tido dentro e fora do estabelecimento escolar, assim como comunicar e compreender o outro.

## REFERÊNCIAS

- Alexandroff, M. (2010). *Os Caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita*. Volume 18 (17), 20-41.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brassart, F., S., Rouquet, A. (1975). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Paris: Livraria Almedina.
- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2011). *A criança e o sono*. (6.ª Edição) Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N. & Taylor L. (1991). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008) *Metodologia da Investigação – Guia para AutoAprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A. Bessa, F., Ferreira, M. J. Vieira, S. (2009). *Psicologia Educação e Cultura. Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Volume (nº2). 355-380.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dicionário de Símbolos (2008) Ouroboros. Consultado em <http://www.dicionariodesimbolos.com.br/ouroboros/>
- Diário da República (1990). Decreto-Lei 344/90. Consultado em <http://dre.tretas.org/dre/21657/>
- Dust, K. (1999). *Motive, Means and Opportunity: Creativity Research Review [online]*. Available: [http://www.nesta.org.uk/lowfat/kdust\\_rep.html](http://www.nesta.org.uk/lowfat/kdust_rep.html) (18 January, 2001).
- Fonzar, J. (1986). *Piaget: Do Egocentrismo*. Revista Educar, pp. 81-103
- Gaitskell, C. D. & Hurwitz, A. (1975) *Children and their Art*. United States of America. Harcourt Brace Jovanovich.

- Gandini, L. (s/ data). *Creativity Comes Dressed in Everyday Clothes*, Consultado a 10 de outubro de 2016, em <https://ccie-catalog.s3.amazonaws.com/library/5008534.pdf>
- Sternberg, R. (1999). *Handbook of Creativity*, Cambridge University Press.
- Gera, M. & Tassinari, A. (s.d.). *O Espaço do Brincar na Educação Infantil: Um estudo em creches e pré – escolas*. Uni-FACEF. Consultado em [http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Natali.pdf](http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf)
- Godinho, J. & Brito, M. (2010) *As Artes no Jardim de Infância – Textos de Apoio a Educadores de Infância*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1992), *A criança em ação*. 3.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Figueiredo, M. (2010). *A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Consultada em [http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM\\_19037.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf)
- Fino, C. (s.d.). *Revista Portuguesa de Educação. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*, 14, nº2, 273 – 291.
- Lindsay Gallery (2014). *Joey Monsoon and Wallace Peck*. Consultado em <http://lindsaygallery.com/exhibitions/joey-monsoon-and-wallace-peck/>
- Lima, B. (s.d.). *Educação Infantil: Brinquedos e brincadeiras e seu Potencial no Desenvolvimento e Aprendizagem*, Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva - FAIT
- Luquet, G. H. (1979). *O Desenho Infantil*. Porto: Livraria Civilização.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos. MELLOU, E. (1996). 'Can creativity be nurtured in young children?' *Early Child Development and Care*, 119, 119–30.

- Malaguzzi, L. (1993). *History, ideas, and basic philosophy: an interview with Lella Gandini*. Em: EDWARDS, C., GANDINI, L. and FORMAN, G. (Eds) *The Hundred Languages of Children: the Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Second edn. Greenwich, CT: Ablex Publishing.
- Mason, R. (2003). *Models and methodologies in distance education*. Retrieved from <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/151>
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Movimento da Escola Moderna. (2015). O Modelo Pedagógico na Educação Pré-escolar. Consultado a 11 de novembro de 2015, em <http://www.movimentoescolamoderna.pt/documentos-ilustrativos-do-mem/o-modelo-pedagogico-na-educacao-pre-escolar/>
- Perrenoud, P. “*Construir competências é virar as costas aos saberes?*” In: Revista Pátio, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000 (p. 15-19)
- Piaget, J. (1969). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Niza, S. (1996). *O modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira Formosinho(orgs). *Modelos curriculares para a educação de Infância*, (pp.137-156). Porto. Porto Editora.
- Read, H. (2007) *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rodrigues, G., A. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Lisboa: Edições ASA.
- Robinson, C., Mandleco, B., Olsen, S. F. & Hart, C. H. (2001). The Parenting Styles and Dimension Questionnaire (PSQD). In B. F. Perlmutter, J. Touliatos & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of Family Measurement Techniques: Vol.3. Instruments & Index* (pp.319-321). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Report, R. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture & Education*. London: DfEE.
- Rosemberg, F. (1994). *Por uma política de formação do profissional de Educação. Encontro Técnico de Formação Profissional de Educação Infantil: MEC*.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus* 56. SOCI@L, 2, 46-64.

- Sasportes, J. Santos, A., Morais, D. Robinson, K., Costa, I., Rau, M., Ricbey, S. Fragateiro, C., Vitorino, M., Magno, M., Leite, E., Haselbach, B., Quinet, P., Costa, G., Pais, N. & Glaassesen, R. (1992). *Educação pela Arte – Pensar no Futuro*. Fundação Calouste Gulbenkian: ACARTE.
- Sharp, C. (2001). *Developing Young Children’s Creativity Through the Arts: What Does Research Have to Offer?*. National Foundation for Educational Research.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas*. Volume 3. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. D. (2005). *Revista Histedbr On-line. A Expressão Plástica Infantil com ênfase na História da Educação*. n.18, 80 – 92.
- Strausser, J. (2001). *Paintless*. Barron’s Educational Series
- Tomás, C. (2007). *Globalização: Do Reflexo na Infância à Reflexão com as Crianças*. Em Dornelles, L. (org.). *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância*. Petrópolis: Vozes.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo” Cosmopolitismos, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasoncelos, T. Rocha, C. Loureiro, C. Castro, J. Menau, J, Sousa, O. Hortas, M. J. Ramos, M. Ferreira, N. Mel, N. Rodrigues, P. Mil-Homens, P. Fernandes, S. R: Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. DGE
- Vygotsky, L. (1930). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D’Água.
- Vygotsky, L. (1930). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro.
- Vygotsky, L. (1978). *Readings on the Development of Children*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Wright, S. (2003). *The Arts, Young Children, and Learning*. Pearson Education Inc. p.152-158.

## **ANEXOS**

## Anexo A. Tabela das Informações recolhidas durante a PPS em contexto de JI

Tabela 1

*Informações recolhidas sobre as crianças e seus familiares na PPS em contexto de JI*

| Nome           | Criança | Pais                         |       |    |                     |                            |              |              |                     |                        |                 |
|----------------|---------|------------------------------|-------|----|---------------------|----------------------------|--------------|--------------|---------------------|------------------------|-----------------|
|                | Idade   | Percurso Institucional       | Idade |    | Profissão           |                            | Habilitações |              | Estrutura familiar  | Condição social (SASE) | Observações     |
|                |         |                              | M     | F  | M                   | F                          | F            | M            |                     |                        |                 |
| Ben 10         | 4       | 1º ano no jardim de infância | 27    | 29 | Publicitário        | Fotografia                 | Licenciatura | Secundário   | Pais                | Não tem                | vegetariano     |
| Branca de Neve | 4       | 2º ano no jardim de infância | 36    | 38 | Desempregado        | Empregada doméstica        | Secundário   | 3º Ciclo     | Mãe e 3 irmãos      | Escalão A              | Terapia da fala |
| Pizza          | 3       | 1º ano no jardim de infância | 28    | 28 | Desempregado        | Desempregado               | 2º Ciclo     | 2º Ciclo     | Pais, tio e 1 irmão | Escalão A              |                 |
| Bambi          | 3       | 1º ano no jardim de infância | 35    | 36 | Impressor offset    | Cabeleireira               | Secundário   | Secundário   | Pais                | Não tem                |                 |
| Homem Hulk     | 4       | 2º ano no jardim de infância | 28    | 28 | Rececionista        | Enfermeira                 | Licenciatura | Licenciatura | Pais                | Escalão B              |                 |
| Benfica        | 5       | 3º ano no jardim de infância | 35    | 34 | Operador de armazém | Auxiliar AE (desempregada) | 3º Ciclo     | Secundário   | Pais e irmão        | Escalão B              |                 |

|                 |   |                              |     |    |                            |                                   |              |              |                              |           |                              |
|-----------------|---|------------------------------|-----|----|----------------------------|-----------------------------------|--------------|--------------|------------------------------|-----------|------------------------------|
| Vera            | 4 | 2º ano no jardim de infância | 38  | 37 | Eng. civil                 | Enfermeira                        | Licenciatura | Licenciatura | Pai e avós ou Mãe            | Não tem   | Pai separados                |
| Kitty           | 4 | 2º ano no jardim de infância | 35  | 33 | Responsável de Produção    | Enfermeira                        | Licenciatura | Licenciatura | Pais                         | Não tem   |                              |
| Homem Aranha    | 5 | 3º ano no jardim de infância | 49  | 50 | -----                      | Professora                        | Secundário   | Licenciatura | Pais e avó                   | Não tem   |                              |
| Peter           | 3 | 1º ano no jardim de infância | 39  | 33 | Montador de Pneus          | Desempregada                      | 2º Ciclo     | 3º Ciclo     | Pais, 3 irmãos e avó materno | Escalão A | Não interage com o pai       |
| Violeta         | 5 | 3º ano no jardim de infância | 31  | 29 | Vendedor                   | Desempregada                      | 3º Ciclo     | 3º Ciclo     | Pais e irmão                 | Não tem   |                              |
| Mulher Hulk     | 3 | 1º ano no jardim de infância | 43  | 39 | Vendedor Ambulante         | Desempregada                      | -----        | 2º Ciclo     | Mãe, pai e irmão             | Não tem   | Sase escalão A               |
| Dark Tigershark | 5 | 3º ano no jardim de infância | 34  | 29 | Talho                      | Caixa e auxiliar volante no Pingo | 1º Ciclo     | 2º Ciclo     | Mãe e dois irmãos            | Não tem   |                              |
| Porquinha Pepa  | 5 | 1º ano no jardim de infância | --- |    | ---                        | Doméstica                         | ---          | 9º Ano       | Mãe                          | Escalão A | Alergias Respiratórias       |
| TigerShark      | 5 | 3º ano no jardim de infância | 37  | 34 | Montador de Pneus          | Auxiliar de AE                    | 9º Ano       | 12º Ano      | Pais e irmão                 | Não tem   | Asma; alergia ácaros         |
| Pirata          | 4 | 2º ano no jardim de infância | 40  | 39 | Empregado administrativo   | Contabilista                      | Secundário   | Licenciatura | Mãe, pai, filho              | Não tem   |                              |
| Pirata T.N.     | 3 | 1º ano no jardim de infância | 39  | 26 | Eletricista (desempregado) | Empregada de balcão               | 3º Ciclo     | 3º Ciclo     | Mãe pai e irmã e irmão       | Não tem   |                              |
| Bruno           | 6 | 3º ano no jardim de infância | 27  | 26 | Operador de loja           | Desempregada                      | 2º Ciclo     | 2º Ciclo     | Pais e tios                  | Escalão A | Alérgica a ovo e ao amendoim |

|      |   |                              |    |    |                        |           |          |                    |              |         |                 |
|------|---|------------------------------|----|----|------------------------|-----------|----------|--------------------|--------------|---------|-----------------|
| Dark | 5 | 3º ano no jardim de infância | 37 | 34 | Técnico Eletromecânico | Estudante | 2º Ciclo | Curso profissional | Pais e irmão | Não tem | Elezema atópica |
|------|---|------------------------------|----|----|------------------------|-----------|----------|--------------------|--------------|---------|-----------------|

## Anexo B. Tabela das Informações recolhidas durante a PPS em contexto de Creche

Tabela 2

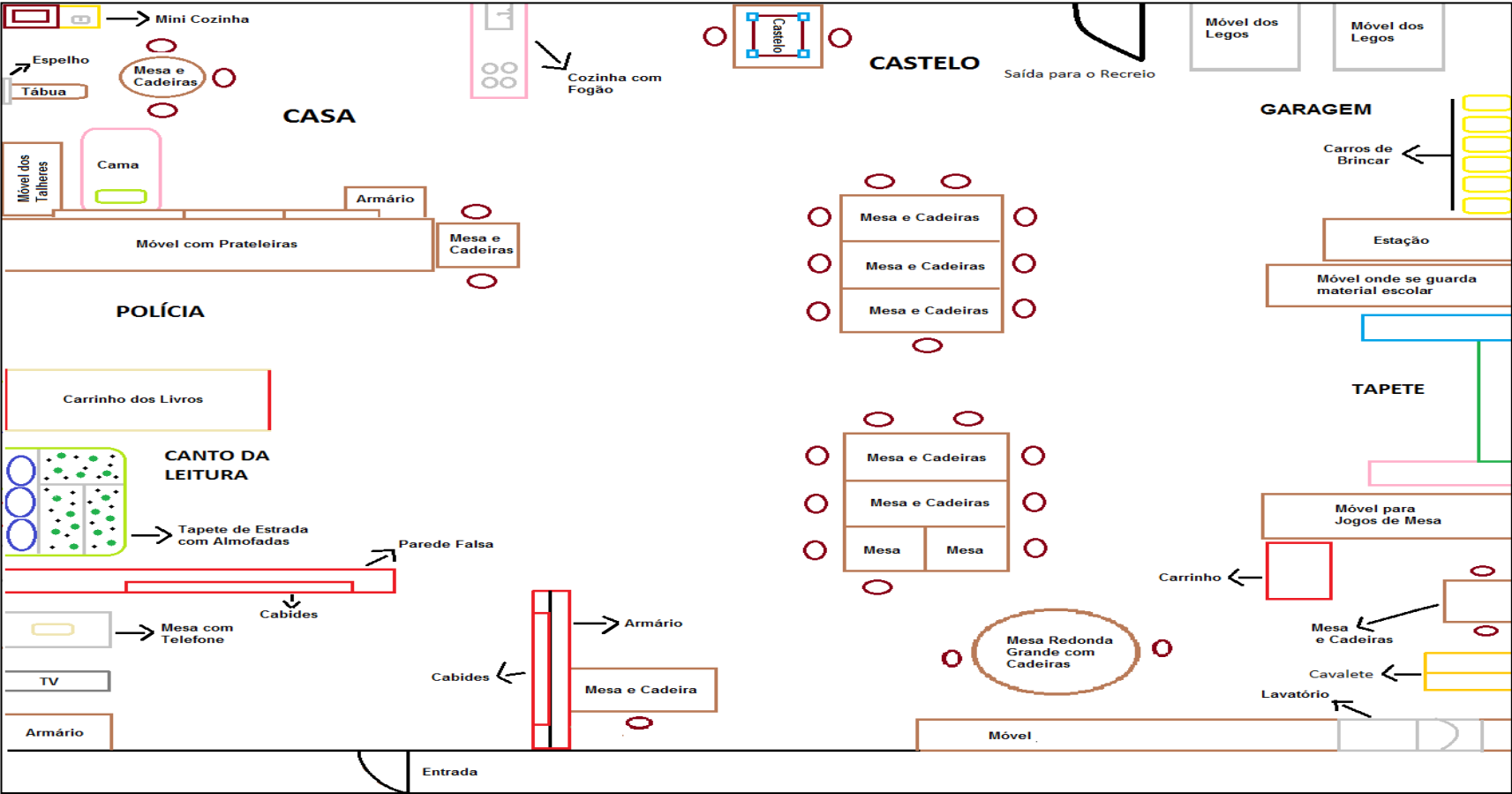
*Informações recolhidas sobre as crianças e seus familiares na PPS em contexto de Creche*

| Nome | Criança |      | Pais                         |       |    |                     |                      |                    |                    |                 | Estrutura familiar                               | Observações |
|------|---------|------|------------------------------|-------|----|---------------------|----------------------|--------------------|--------------------|-----------------|--|-------------|
|      | Idade   | Sexo | Percurso Institucional       | Idade |    | Profissão           |                      | Habilitações       |                    |                 |  |             |
|      |         |      |                              | M     | F  | M                   | F                    | F                  | M                  |                 |  |             |
| AT   | 2       | M    | 1º ano no jardim de infância | 37    | 35 | Analista Financeiro | Bancária             | Licenciatura       | Licenciatura       | Pais e 2 irmãos | Pele atópica, devia de estar na sala de creche   |             |
| AM   | 3       | F    | 1º ano no jardim de infância | 33    | 38 | Gestor Operacional  | Gestora de Qualidade | Freq. Universidade | Freq. Universidade | Pais            |  |             |
| AK   | 2       | F    | 1º ano no jardim de infância | 47    | 40 | Gestor Hoteleiro    | Advogada             | Licenciatura       | Licenciatura       | Pais e 2 irmãos | Por razões religiosas não consome carne de porco |             |
| CF   | 3       | F    | 1º ano no jardim de infância | 44    | 40 | Agrónomo            | Gestora Agropecuária | Licenciatura       | Licenciatura       | Pais e 3 irmãos |  |             |
| FB   | 2       | M    | 2º ano no jardim de infância | 40    | 38 | Controller          | Contabilista         | Licenciatura       | Licenciatura       | Pais e 2 irmãos |  |             |

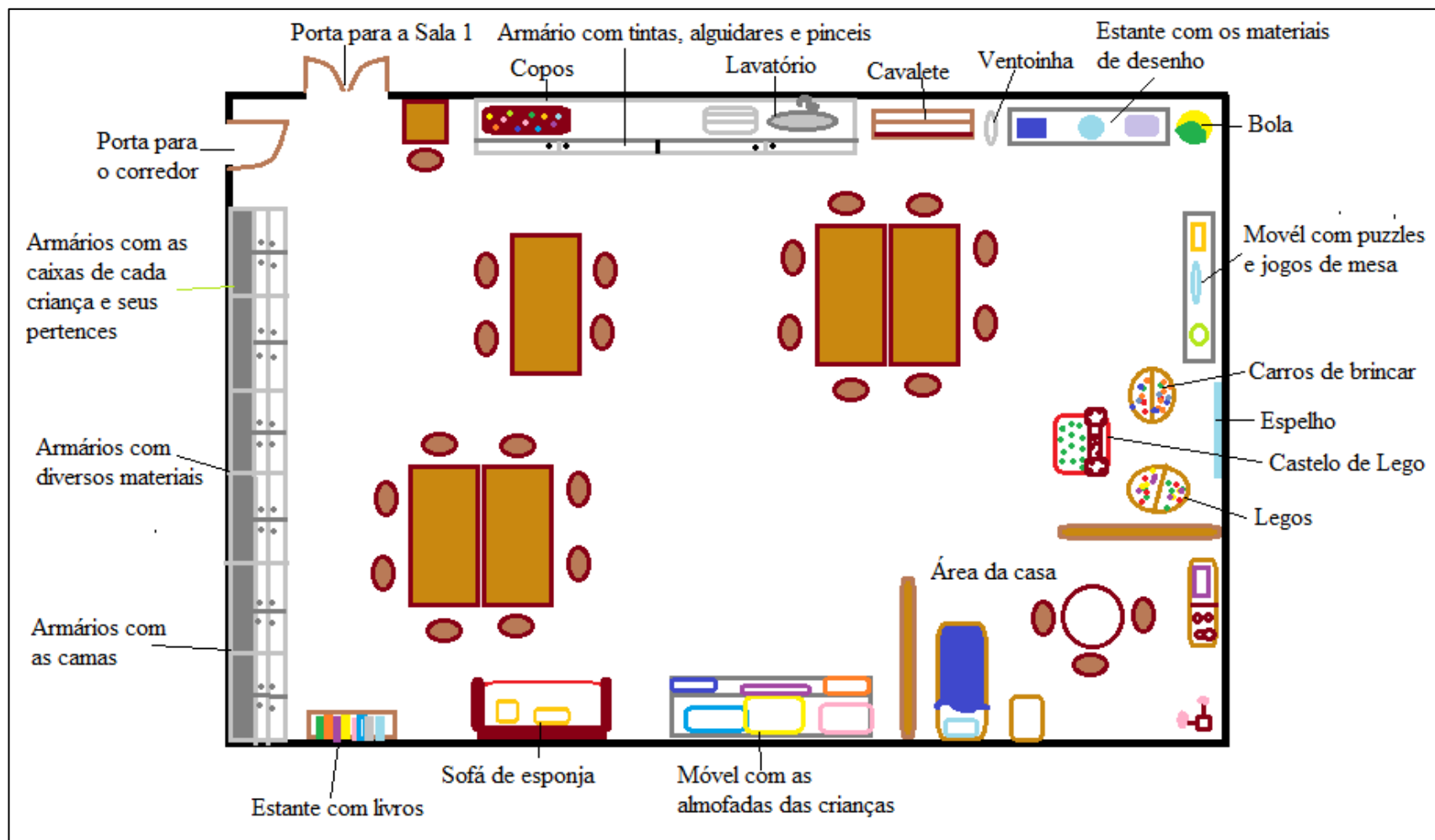
|    |   |   |                              |    |    |                        |                         |               |                    |                |                    |
|----|---|---|------------------------------|----|----|------------------------|-------------------------|---------------|--------------------|----------------|--------------------|
| FS | 2 | M | 2º ano no jardim de infância | 38 | 37 | Gestor Público         | Diretora de Marketing   | Licenciatura  | Licenciatura       | Pais e 2 irmão | Alérgico à lactose |
| GN | 3 | M | 1º ano no jardim de infância | 39 | 43 | Informático            | Psicóloga               | Mestrado      | Mestrado           | Pais           |                    |
| HS | 3 | F | 1º ano no jardim de infância | 41 | 34 | Engenheiro             | Assistente de Bordo     | Licenciatura  | Freq. Universidade | Pais           |                    |
| JR | 2 | M | 1º ano no jardim de infância | 36 | 35 | Gestor                 | Gestora                 | Licenciatura  | Licenciatura       | Pais           |                    |
| LF | 2 | F | 2º ano no jardim de infância | 35 | 37 | Gestor de Projetos     | Gestora de Projetos     | Licenciatura  | Secundário         | Pais e 1 irmão |                    |
| LB | 2 | F | 1º ano no jardim de infância | 35 | 33 | Comercial              | Account                 | Licenciatura  | Licenciatura       | Pais           |                    |
| LG | 2 | M | 2º ano no jardim de infância | 39 | 29 | Desempregado           | Professora de Inglês    | 3º Ciclo      | Mestrado           | Pais e 1 irmão |                    |
| LM | 2 | F | 2º ano no jardim de infância | 35 | 35 | Engenheiro Civil       | Jurista                 | Licenciatura  | Mestrado           | Pais e 1 irmã  |                    |
| MG | 2 | F | 2º ano no jardim de infância | 37 | 36 | Engenheiro Informático | Economista              | Licenciatura  | Mestrado           | Pais e 1 irmã  |                    |
| MS | 2 | F | 1º ano no jardim de infância | 33 | 31 | Engenheiro             | Gestora                 | Pós-graduação | Pós-graduação      | Pais           |                    |
| MT | 2 | F | 1º ano no jardim de infância | 31 | 29 | Distribuidor           | Desempregada            | 3º Ciclo      | 3º Ciclo           | Pais           |                    |
| MB | 2 | F | 1º ano no jardim de infância | 38 | 35 | Inspetor IPO           | Professora de Português | 3º Ciclo      | Licenciatura       | Pais           |                    |

|    |   |   |                              |    |    |          |                      |              |              |                 |              |
|----|---|---|------------------------------|----|----|----------|----------------------|--------------|--------------|-----------------|--------------|
| MF | 3 | F | 1º ano no jardim de infância | 44 | 40 | Agrónomo | Gestora Agropecuária | Licenciatura | Licenciatura | Pais e 3 irmãos |              |
| VQ | 2 | M | 1º ano no jardim de infância | 33 | 33 | Dentista | Dentista             | Mestrado     | Mestrado     | Pais e 1 irmão  | Pele atópica |

# Anexo C. Planta da sala onde realizei o estágio no contexto de JI



## Anexo D. Planta da sala onde realizei o estágio no contexto de Creche



## **Anexo E. Portfólio da Prática Profissional Supervisionada em JI**

(Este portfólio encontra-se gravado em formato digital no CD – Anexos).

## **Anexo F. Portfólio da Prática Profissional Supervisionada em Creche**

(Este portfólio encontra-se gravado em formato digital no CD anexado ao relatório).

## Anexo G. Guião da entrevista realizada às crianças da sala de JI

### GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS:

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

#### Iª Parte

- Investigação sobre o Desenvolvimento Artístico: Liberdade de expressão artística no Jardim de Infância.

- Gostava que me falasses um pouco de ti, da escola, se gostas de desenhar e o que gostas de desenhar.

##### 1. Sobre ti:

1.1 - Quantos anos tens?

---

1.2 - Quantos irmãos tens?

---

1.3 - Quem mora contigo em casa?

---

##### 2. Desenhar:

2.1 - Gostas de desenhar?

---

2.2 - O que mais gostas de desenhar?

---

2.3 - Fazes quantos desenhos por dia?

---

2.4 - Desenhavas mais em casa ou na escola?

---

2.5 - Fazes muitos desenhos no Jardim de Infância?

---

3. Liberdade de Expressão:

3.1 - Podes fazer desenhos durante os tempos livres?

---

3.2 - Podes escolher o material com que fazes os desenhos livres? E os das atividades?

---

3.3 - Qual o material que mais utilizas em cada um deles?

---

3.4 - Qual foi a atividade de Expressão Plástica que mais gostaste de realizar na sala?

---

3.5 - O que é que os adultos pedem para tu desenhares?

---

3.6 - Quando o adulto te pede para desenhar alguma coisa (exemplo árvore) tu desenhavas com a forma que tu queres?

---

## IIª Parte

Exemplificação do desenho da criança:

1. Desenha uma árvore à tua vontade, com a forma e a cor à tua escolha.



2. Desenha uma árvore, como as que realizas nas atividades com a educadora.

