



As artes visuais em educação de infância: o
papel do educador no processo criativo

Marta Sofia Valverde da Silva

Nº 27866

Orientador do Relatório:

Professora Doutora Mónica Pereira

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
submetido como requisito parcial para obtenção do
grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



As artes visuais em educação de infância: o
papel do educador no processo criativo

Marta Sofia Valverde da Silva

Nº 27866

Orientador do Relatório:

Professora Doutora Mónica Pereira

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
submetido como requisito parcial para obtenção do
grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2022

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Professora Doutora Mónica Pereira, apresentado no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso n.º 9931/2017, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º165 de 28 de agosto de 2017.

Dedicatória

“Vê lá companheiro, vê lá

Vê lá como venho eu

Lai larai larai lai lai la” – Hino dos mineiros/ Aljustrel

Para aquele que tornou isto possível, o meu pai

Agradecimentos

A realização deste relatório de investigação marca o fim de um percurso com altos e baixos. Muitos foram aqueles que caminharam a meu lado e começo por agradecer do fundo do coração por terem feito parte desta caminhada.

Obrigada especial aos meus pais por permitiram que este sonho se realizasse, ser educadora de infância. Não o digo muitas vezes, mas adoro-vos e a vocês devo tudo, agradeço o vosso apoio, carinho e presença. Obrigada também à restante família, por estar presente e por me chamarem à atenção. Avô já sou mestra!

Ao meu Leãozinho agradeço a paciência, o apoio e alterações de humor que teve de aguentar, mas o que é certo é que nos teus braços recarregava energias para continuar.

Às amigas que foram sendo construídas ao longo desta formação, obrigada. Ao vosso lado cai, aprendi e cresci.

Umam amigas marcam mais do que outras, por isso obrigada Mariana por seres aquela voz que me chamava à razão e teres conseguido colocar os meus pés na terra, está feito! Nayeli, Paula, Raquel para vocês vai sempre tudo, obrigada por terem aparecido na minha vida sem pedir com licença.

E para a ActuaTuna não vai nada, nada, nada? Tudo! A ti tuna e aos que fazem parte, que dão tantas dores de cabeça como também momentos bonitos, obrigada. Muitas foram as vezes que fugia para um ensaio, quando não queria acabar este relatório.

Obrigada aos professores que me acompanharam ao longo da formação, e que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal. Obrigada especial à Professora Doutora Mónica Pereira, a orientadora deste relatório, que me encorajou a acabar esta última etapa e contribuiu para a sua construção.

Resumo

O presente relatório apresenta um estudo realizado sobre o papel do educador no processo criativo de um grupo de crianças, com idades compreendidas entre os 2 e 4 anos, tendo por base uma metodologia de investigação de carácter qualitativo.

Os instrumentos utilizados para a recolha de evidências recaíram sobre a observação participante e não participante, que por sua vez acabou por se traduzir em notas de campo e registos fotográficos. Além disso, também se recorreu a duas entrevistas realizadas à educadora cooperante e à professora de artes.

Os objetivos desta investigação visam identificar de que forma o processo criativo é experienciado pelas crianças, perceber de que forma se pode organizar o ambiente educativo de modo a promover o processo criativo no âmbito das artes visuais e, por fim, compreender o papel do educador no processo criativo das crianças.

Através dos dados recolhidos, foi possível constatar que o processo criativo é experienciado de formas diferenciadas, embora se identifiquem algumas regularidades, nomeadamente, com a exploração dos materiais, a comunicação, a imitação, a postura e o tempo. No que diz respeito ao ambiente educativo identificaram-se algumas possibilidades de organização que se revelaram promotoras de processos criativos, particularmente: o acesso livre, ou seja, materiais à disposição da criança, a diversidade e a qualidade dos materiais. Relativamente ao papel do educador destaca-se a importância da observação para entender os processos e a relevância de o adulto se mostrar disponível para acompanhar, aconselhar e proporcionar explorações diversas.

Palavras-chave: Artes Visuais, Processo criativo, Papel do educador.

Abstract

This report presents a study on the role of the educator in the creative process of a group of children, aged between 2 and 4 years, based on a qualitative research methodology.

The instruments used for the collection of evidence fell on participant and non-participant observation, which in turn ended up being translated into field notes and photographic records. In addition, two interviews with the cooperating educator and the arts teacher were also used.

The objectives of this investigation are to identify how the creative process is experienced by children, to understand how the educational environment can be organized in order to promote the creative process in the field of visual arts and, finally, to understand the role of the educator in children's creative process.

Through the information collected, it was possible to verify that the creative process is experienced in different ways, although some regularities are identified, namely, with the exploration of materials, communication, imitation, posture and time. With regard to the educational environment, some organizational possibilities were identified that proved to be promoters of creative processes, particularly: free access, that is, materials available to the child, the diversity and quality of materials. Regarding the role of the educator, the importance of observation to understand the processes and the importance of the adult being available to accompany, advise and provide various explorations is highlighted.

Key-words: Visual Arts, Creative process, Role of the educator

Índice

Introdução	1
Capítulo 1: Contexto e problemática	2
1.1 Caracterização do estabelecimento educativo	2
1.2 Caracterização da sala	4
1.3 Caracterização do grupo.....	6
1.4 Identificação e fundamentação da problemática	7
Capítulo 2: Enquadramento teórico	8
2.1- O processo criativo das crianças	8
2.1.1 Educação Artística.....	8
2.1.2 A dimensão estética e as aprendizagens das crianças nas Artes Visuais	10
2.1.3 Do processo criativo à liberdade de explorar-brincar-criar	12
2.2. Organização do ambiente educativo	14
2.2.1 O ambiente educativo da sala: o grupo, o espaço e o tempo	14
2.2.2 As técnicas de expressão plástica.....	17
2.3. O papel do educador	19
2.3.1- A prática pedagógica: o papel do educador de infância no processo criativo das crianças no âmbito das Artes Visuais.....	19
Capítulo 4: Opções metodológicas	22
4.1- Instrumentos e procedimentos de recolha e análise dos dados	23
Capítulo 5- Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada	27
Referências	52
Anexos	57
Anexo 1- Guião da entrevista realizada à educadora cooperante (Entrevistada A)	57
Anexo 2- Transcrição da entrevista.....	58
Anexo 3- Guião da entrevista realizada à professora de artes (Entrevistada B).....	68
Anexo 4- Transcrição da entrevista.....	69

Índice de figuras

Figura 1: Camila a pintar com um cotonete.....	29
Figura 2: Camila a misturar as cores com um cotonete.....	29
Figura 3: Livro “O Monstro das Cores” de Anna Llenas página 2.....	30
Figura 4: Luís a pintar a sua mão.....	31
Figura 5: Alexandre a colocar areia em cima da sua folha.....	32
Figura 6: Alexandre a pintar por cima da areia.....	32
Figura 7: O meu retracto - desenho realizado pelo Lourenço.....	34
Figura 8: Técnica do Isaac para fazer pintas: agarra na parte superior do cotonete.....	35
Figura 9: Lucas a mergulhar o cotonete na tinta.....	37
Figura 10: Lucas atento a ver a tinta que fica na sua folha.....	37
Figura 11: Quando a Leonor colocou a ilha de plástico em cima do seu desenho.....	47

Introdução

O presente relatório, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar do ISPA – Instituto Universitário, apresenta o processo de intervenção realizado numa sala de jardim de infância. Durante o estágio desenvolvi uma investigação qualitativa, na qual pretendi aprofundar conhecimentos e refletir sobre o papel do educador de infância no âmbito das Artes Visuais. O interesse pela temática estudada emergiu das observações que fui realizando ao longo dos estágios anteriores e do presente, nomeadamente em torno da prática dos educadores de infância na exploração das Artes visuais, particularmente dos seguintes três modos: (i) como ocupação de tempo; (ii) com carácter exclusivamente decorativo dos espaços; e (iii) com foco exclusivo no produto final.

O envolvimento das crianças com processos criativos é fundamental no seu desenvolvimento comunicativo e expressivo. Tendo por base o que se encontra enunciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), sabe-se que as diferentes formas de expressão não são desconhecidas para a maioria das crianças:

que, antes de entrarem para o jardim de infância, já tiveram oportunidade de desenhar, pintar, cantar, dançar, etc. Porém, um progressivo desenvolvimento dessas linguagens implica um processo educativo, que incentive um gradual conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas, o que pressupõe não só a expressão espontânea das crianças, como também a intervenção do/a educador/a (Lopes da Silva et. al, 2016, p.47)

Também Sousa (2003) menciona que a expressão plástica deve ser centrada na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e processo criativo, e não somente na produção de obras de arte, é necessário aumentar as suas experiências, para que esta possa desenvolver a imaginação e as possibilidades de criação. Assim, as suas experimentações não são apenas vistas como uma “perfeição técnica que corresponde aos padrões do adulto” (p.168) ou construir prendas para dias festivos ou ilustrar temas como o Natal, dia do pai, entre outros. É neste sentido que pretendo centrar o presente relatório, na descoberta de possibilidades, de estratégias de reflexões em torno do papel do educador no processo criativo das crianças no âmbito das Artes Visuais.

Assim, os objetivos da investigação são: (i) identificar de que forma o processo criativo é experienciado pelas crianças; ii) perceber de que forma o ambiente educativo

pode ser organizado de modo a promover o processo criativo no âmbito das artes visuais;
iii) compreender qual deve ser o papel do educador no processo criativo das crianças.

Com vista a corresponder aos objetivos delineados, recorri às seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: observação participante e não participante, realizada através do registo de notas de campo antes e durante a intervenção, entrevistas à educadora cooperante e a uma professora de artes que também é auxiliar polivalente; e registos fotográficos. Após a recolha dos dados, recorri à análise de conteúdo através de uma metodologia qualitativa, que segundo Bento (2012) consiste em compreender e interpretar os fenómenos estudados, através de narrativas verbais e de observações.

No que diz respeito à estrutura do presente relatório, este compõe-se pelos seguintes cinco capítulos:

- No primeiro capítulo apresenta-se a caracterização do contexto de estágio e da problemática, no qual é descrito de forma sucinta a caracterização da instituição, da sala e do grupo. Além disso, ainda é apresentado a problemática no qual é explanado a especificação do objeto de estudo e dos objetivos.
- O segundo capítulo é dedicado ao enquadramento teórico, no qual é apresentada uma revisão de literatura sobre a temática, a partir de diversos autores, documentos e estudos.
- No terceiro capítulo apresenta-se a opção metodológica escolhida e fundamentada, onde são indicadas as questões de investigação, bem como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados na investigação.
- O quarto capítulo compreende a análise reflexiva, decorrente da prática supervisionada e são ainda, contextualizados e analisados os dados recolhidos.
- Por último, são apresentadas as considerações finais, no qual é feito um balanço reflexivo sobre a investigação.

Capítulo 1: Contexto e problemática

1.1 Caracterização do estabelecimento educativo

O contexto educativo localiza-se em Lisboa, numa zona com acesso a diversas ofertas culturais, artísticas e de lazer, nomeadamente, um jardim botânico e museus que enriquecem a oferta educativa do estabelecimento e as aprendizagens das crianças. Esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos, de cariz religioso, que atua na área da Educação atendendo crianças dos 0 aos 6 anos – creche e

jardim de infância – e da Ação Social, dando especial apoio à população com baixos recursos socioeconómico.

São ainda proporcionadas atividades socioeducativas com um professor correspondente a cada área, nomeadamente de ginástica, inglês e música. Além disso, é também oferecido, caso os encarregados de educação desejem, aulas de ballet ou catequese. Desta forma, a equipa educativa conta com os professores das atividades socioeducativas, um cozinheiro e duas auxiliares de apoio às refeições e limpezas, sete educadoras de infância e sete auxiliares de ação educativa, uma auxiliar polivalente que apoia todas as salas quando necessário, sendo também responsável pelas sessões de artes plásticas.

De acordo com o que se encontra referenciado no projeto educativo de estabelecimento, a missão da Instituição relaciona-se com a defesa do superior interesse da criança, com o qual se pretende: (i) contribuir, em conjunto com a família, para o bem-estar holístico da criança e para o seu desenvolvimento integral, respeitando a sua individualidade; (ii) promover o desenvolvimento de crianças seguras e felizes, a partir de alicerces estáveis que possibilite as crianças virem a ser adultos confiantes e integrados na sociedade, com valores de base como o respeito, a honestidade e a interajuda e por fim, ser uma Instituição distinguida pela qualidade educativa e uma referência ao nível pedagógico.

No mesmo sentido, os objetivos centrais consistem em: (i) proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num ambiente seguro e através de um atendimento individualizado; (ii) implementar um modelo pedagógico comum a toda a equipa; colaborar com a família a partir de uma partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças; (iii) contribuir eficazmente no despiste precoce de qualquer situação social de risco e de inadaptação.

O edifício é constituído por três andares e um espaço exterior. No piso superior encontra-se um *atelier* no qual se realizam as sessões de expressão plástica com recurso a diferentes materiais e técnicas como: barro, a pintura e colagens; ainda no mesmo piso existe uma sala de reuniões onde são realizadas reuniões entre os diferentes membros da equipa educativa ou com os pais, uma sala polivalente utilizada no inverno para as crianças fazerem ginástica e onde também se realizam sessões de inglês e ballet, uma sala de arrumos na qual guardam diferentes materiais e, por fim, um espaço de lazer dedicado a toda a equipa educativa. No segundo andar encontram-se cinco salas de creche, um gabinete, a cozinha e a zona de refeitório que é partilhado pela sala 6 e a sala 5. No

primeiro andar encontram-se as salas de educação pré-escolar, uma casa de banho para as crianças e o espaço exterior que é partilhado entre todos.

1.2 Caracterização da sala

A sala é ampla, apresenta boa iluminação natural e arejamento. Fora da sala existe uma zona destinada à exposição de trabalhos/registos, permitindo aos pais e outros elementos da equipa educativa verem o que é realizado.

Existe cerca de seis mesas retangulares, organizadas da seguinte forma, um conjunto de três mesas com cadeiras ao redor, um conjunto de duas mesas com cadeiras e por fim, uma única mesa com cadeiras. Além disso, ainda se encontram dispostos diversos móveis equipados com diferentes materiais, sendo que um se destina a guardar as camas, outro é constituído por diferentes gavetas, sendo que em cada uma se encontram diferentes materiais de reciclagem ou elementos naturais e outro para arrumar os livros que a educadora cooperante coloca fora do alcance das crianças, bem como alguns materiais como tesouras, pistola de cola quente, tintas, colas, entre outros. Além destes materiais, existem outros que se encontram ao alcance das crianças, permitindo assim que escolham, de forma autónoma, aquilo a que desejam brincar. Assim sendo, a sala é composta por diferentes áreas, nomeadamente:

- **Área da garagem:**

Apesar desta área ser pequena, é a mais explorada sobretudo pelas crianças do sexo masculino. Esta é equipada com diversos carros, de tamanhos e cores diferentes, que se encontram guardados dentro de uma caixa no chão, perto de um tapete com um desenho de uma cidade, ou seja, com estradas, casas, árvores e passeios de forma a que as crianças o possam utilizar durante as brincadeiras.

- **Área das construções:**

Nesta área existem vários tipos de jogos, como por exemplo puzzles, jogo da memória, legos de madeira e outros de plástico com diferentes formas e tamanhos. Esta área encontra-se perto de mesas retangulares, permitindo que o grupo as utilize para realizar as suas construções. Existe a regra de apenas ser utilizadas as mesas que se encontram ao lado desta área de forma a não espalhar os materiais pela sala.

- **Área do faz de conta:**

Esta área abrange a caixa dos diferentes disfarces e acessórios, de seguida a cozinha de brincar equipada com alguns utensílios, como pratos, copos, talheres, frutas e vegetais de brincar devidamente guardados num móvel que se encontra perto desta área.

Além disso, ainda podemos encontrar uma mesa à altura das crianças com quatro cadeiras pequenas.

- **Área da Biblioteca:**

Consiste num móvel com diferentes prateleiras e uma diversidade de suportes de leitura, ou seja, a criança pode consultar contos tradicionais, bandas desenhadas, listas de compras, revistas publicitárias de lojas de brinquedos ou de comida. Contudo, alguns destes suportes encontram-se em mau estado - rasgados ou com falta de páginas. Foi possível observar que são poucas as crianças que frequentam esta área no dia a dia, sendo mais utilizada a seguir à sesta por uma questão de logística. Mesmo ao lado desta área encontra-se um tapete que as crianças utilizam para brincar com os bonecos ou consultar um livro.

Tempo

O acolhimento é realizado das 8h às 9h30 na sala ou no espaço exterior, no qual as crianças brincam livremente. Às 9h30 é realizada uma reunião, onde é cantado o Bom Dia e outras canções e lengalengas. Das 10h às 11h30 é realizado brincadeira livre ou é realizado alguma atividade, menos às terças-feiras pois as crianças têm aula de ginástica. O almoço é realizado no refeitório das 11h30 às 12h30. De seguida, segue o momento de higiene para as crianças puderem ir fazer a sesta dentro da sala até às 14h30-15h00. Enquanto é feito a higiene às crianças que acordaram, outras deslocam-se até ao espaço exterior para brincar livremente até à hora do lanche, que começa às 15h30. No entanto, à segunda-feira algumas crianças estão inscritas na sessão de ballet, com o horário das 15h30 às 16h00. Terça-feira as crianças são divididas em dois grupos, sendo que um grupo participa na sessão de música e outro na sessão de inglês, para de seguida, no final de casa sessão trocar. Por fim, às quintas-feiras decorrem por norma as sessões de inglês ou catequese pelo que nesses dias o lanche atrasa 30 minutos. Em dias sem atividades as crianças brincam livremente no espaço exterior até as famílias as virem buscar, em dias de atividade há um atraso de 30 minutos.

Acredito que a rotina é essencial para o desenvolvimento integral de cada criança, uma vez que desta forma se vão apercebendo da estrutura dos acontecimentos do dia, permitindo que as crianças antecipem o que se segue e sobretudo de forma a proporcionar-lhes segurança. As crianças já sabem o que podem fazer nos vários momentos, no entanto, existe uma flexibilidade na rotina caso seja necessário, de forma a dar resposta aos interesses, curiosidades e necessidades das crianças. Tendo em conta a observação

realizada ao longo dos meses, identificou-se que as crianças percebem a organização do tempo, pelo que sabem que na parte da manhã há sempre uma reunião em grande grupo no qual é cantando o “Bom dia” e mais algumas músicas e se houver a oportunidade é feita a leitura de uma história pela educadora cooperante, seguido por um momento de brincadeira livre ou alguma atividade orientada realizada maioritariamente em pequenos grupos. Na parte da tarde sabem que existe algumas atividades a realizar sendo normalmente um momento mais agitado, uma vez que as crianças acordam da sesta para ir diretamente para as atividades socioeducativas.

1.3 Caracterização do grupo

O grupo é constituído por cerca de 24 crianças, sendo dez do sexo feminino - duas crianças com Necessidades Especiais - e 14 do sexo masculino. Este grupo resulta da junção de duas salas, pelo que as idades compreendidas são entre os dois e quatro anos, sendo que todas as crianças irão completar três anos até ao fim do ano. As famílias das crianças apresentam níveis socioeconómicos e culturais diferenciados.

De acordo com a educadora cooperante, apesar de o grupo ser novo, constituído pela junção de duas salas, a adaptação das crianças ao contexto decorreu com facilidade, uma vez que estas já se encontram familiarizadas com os diferentes espaços comuns a todos na escola (casa de banho, refeitório e espaço exterior) e respetivas regras, como por exemplo não atirar areia para os olhos ou ter cuidado com os mais pequeninos.

Ao longo das observações, foi possível constatar que a maioria das crianças apresentam um grande entusiasmo na realização das atividades propostas do dia-a-dia, sobretudo em atividades que permitem explorar as artes plásticas e, as experiências que são realizadas uma vez por mês na sala. Estas consistem em experiências realizadas em grande grupo, maioritariamente como forma de abordar a área do Conhecimento do Mundo, no qual a educadora cooperante desafia as crianças a participarem, pedindo que estas ajudem no processo. As crianças também procuram realizar as várias tarefas do dia-a-dia, de forma autónoma, como por exemplo calçar os sapatos, lavar as mãos, ir ao respetivo cacifo buscar o brinquedo e a chucha para a sesta, sendo que quando necessário pedem o auxílio a um adulto.

O projeto curricular do grupo é baseado nos valores do Projeto Educativo, pretende desenvolver o tema “Dar mais valor ao nós” fundamentando-se nos interesses das crianças, mais precisamente no desejo de aprender e aprofundar as suas experiências, de se conhecerem a si e aos outros e ao mundo que as rodeiam. Assim o foco é colocado

no desenvolvimento destas competências através de pequenos projetos realizados ao longo do ano, com o principal objetivo de transmitir às crianças a importância da reciclagem, da sustentabilidade e como proteger o meio ambiente e os oceanos.

Tendo em conta o projeto curricular do grupo e a partir de uma questão colocada por uma criança, realizou-se um projeto de intervenção no contexto em que se pretendeu relacionar as artes visuais com a reciclagem, esta intervenção possibilitou a recolha de informações para a investigação que se apresenta no presente relatório.

1.4 Identificação e fundamentação da problemática

O interesse por aprofundar conhecimento sobre o processo criativo das crianças no âmbito das Artes Visuais emerge das experiências que realizei em estágios anteriores e da reflexão que a partir daí fui mobilizando, nomeadamente, sobre o papel do educador no processo criativo das crianças e a sua promoção no desenvolvimento da criança.

A partir das observações realizadas neste estágio, tive a oportunidade de constatar que a educadora cooperante, por vezes desenvolvia várias atividades que permitiram explorar as potencialidades deste subdomínio, ou seja, no qual é dado o devido espaço, tempo e materiais para criar, algo que por vezes não acontecia em estágios anteriores. Segundo Coletto (2010) “Os processos pelos quais as crianças passam são mais importantes que o produto final e, por isso, merecem tanta atenção” (p.141) sendo que o último, muitas vezes é o mais valorizado pelos educadores de infância.

Para além dos motivos anteriormente mencionados, tive oportunidade de observar neste estágio várias sessões de expressão artística, como a pintura, a colagem, a escultura, dinamizado por uma professora de artes, que simultaneamente, foi também muito mobilizadora para a realização deste estudo. A partir destas observações, foi possível constatar que a professora atribui uma grande importância à comunicação, ao tempo, ao respeito pelos materiais e pela criança, sensibilidade que passei a considerar muito importante num profissional de educação que procure entender e valorizar os processos criativos das crianças, conforme indica a seguinte nota de campo:

“Enquanto a professora de artes começava a distribuir o barro e a explicar o que ia ser feito, percebi que esta dá muita atenção ao vocabulário utilizado e à forma como incentiva as crianças a explorarem o mesmo. Ao questionar a professora sobre o porquê de falar tanto com as crianças, percebi que esta acredita ser importante dar indicações antes de começar: “Isto é como montar um móvel, tens

de saber o que estás a fazer, tens as instruções, não é? Aqui é o mesmo tendo o cuidado de não desvalorizar a arte da criança” (Nota de Campo 1).

A nota de campo indica o que fui compreendendo e refletindo sobre o papel do adulto no processo criativo da criança, sabendo o cuidado que é preciso ter quando decidimos intervir e de que forma o devemos fazer, ou seja, não impor aquilo que o adulto quer/espera que a criança faça, mas sim deixar a criança descobrir por si como quer fazer. Desta forma, para esta investigação surge os seguintes objetivos: i) identificar de que forma o processo criativo é experienciado pelas crianças; ii) perceber de que forma o ambiente educativo pode ser organizado de modo a promover o processo criativo no âmbito das artes visuais; iii) compreender qual deve ser o papel no processo criativo das crianças.

Capítulo 2: Enquadramento teórico

2.1- O processo criativo das crianças

2.1.1 Educação Artística

A ideia de pensar na Educação Artística como forma de educar a arte é, na perspetiva de Sousa (2017), errada, uma vez que ao associar o ensino à educação “leva imediatamente a que se pense no ensinar arte, ou ensinar arte a pessoas” (p.8), isto é, na área da Educação Artística será importante não ter a pretensão de ensinar conceitos sobre arte ou técnicas inerentes (Mancini, 2022). Aos olhos de Sousa (2017), as artes são uma área metodológica que ajuda na construção da personalidade de cada ser humano. Já no entendimento de Canelas (2015) a educação artística é um direito humano, em que a cultura e a arte são elementos fundamentais para uma educação completa, ou seja, que permita o desenvolvimento pleno do sujeito. Além disso, a autora ainda refere que é na educação pré-escolar que a expressão artística deve ser valorizada na formação de cidadãos.

Segundo Jorge-Ferreira (2021) a educação artística é uma possibilidade de a criança se manifestar através de diversas linguagens, ou seja, através da música, da dança, do jogo dramático/teatro ou das artes visuais em que todas desempenham um papel essencial na vida das crianças. Estas manifestações artísticas, possibilitam que a criança se exprima, comunique, represente e compreenda o mundo que o rodeia (Lopes da Silva et al., 2016). A Educação Artística pode ser vista com a finalidade de facilitar e promover

conhecimento, gosto e proveito da criação artística, mas sobretudo potencializar capacidades em domínios como o cognitivo, pessoal e social (Porto, 2018). Tal como Caldas e Vasques (2014, citado por Amaral, 2020) indicam, a Educação Artística traz benefícios na estimulação da capacidade de imaginação e criatividade, bem como na promoção do desenvolvimento holístico da criança e na sua capacidade de comunicação e expressão.

De acordo com Lopes da Silva et. al, (2016) o domínio da Educação Artística engloba diferentes expressões ou linguagens que permitem desenvolver o processo criativo, nomeadamente: Artes Visuais, Jogo dramático/Teatro, Música e Dança. Estas linguagens, quando promovidas desde uma idade precoce, possibilitam enriquecer o leque de aprendizagens das crianças através de um desenvolvimento da expressão e comunicação (Jorge-Ferreira, 2021). Ou seja, é a partir das várias oportunidades e experiências vivenciadas que se proporcionam as aprendizagens diversificadas “que ampliam a expressão espontânea das crianças e garantem o direito de todas no acesso à arte e à cultura artística” (Lopes da Silva et al., 2016, p.47).

Porto (2018) acredita que a educação artística deve ter como principais objetivos proporcionar à criança o desenvolvimento de diversas destrezas (cognitivo, pessoal e social) bem como, proporcionar o gosto e o prazer da criação artística. Para Lopes da Silva et al., (2016) é sobre o contacto com linguagens indispensáveis para a interação com os outros, no qual pode exprimir sentimentos, ideias e emoções através de experiências que possibilitam explorar, manipular, criar e observar aquilo que está ao seu redor de forma própria e criativa.

Assim, a abertura dada à criança, no qual se procura incentivar a sua expressão emocional/cognitiva, permite um olhar atento sobre as visões que a criança tem sobre a sua realidade e do mundo que a rodeia (Mancini, 2022). Os estímulos para as diferentes expressões artísticas incentivam, por experiência livre, a dimensão afetivo-emocional da criança impulsionando e promovendo bases para a aquisição cognitiva, social, biológica e motora (Queixinhas, 2021).

A educação artística promove assim o desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais, ou seja, o desenvolvimento da criança processa-se como um todo pelo que será importante interligar os conteúdos da educação artística com outras áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar, nomeadamente Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva et al., 2016). Esta articulação entre as áreas

propicia momentos de desenvolvimento da expressão verbal e não verbal, curiosidade, resolução de problemas, entre outros que facilitam a articulação com as áreas acima referidas e ainda, com outros domínios. Além disso, contribui para: “a construção da identidade pessoal, social e cultural; para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação; para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural” (Silva et. al, 2016, p.48).

2.1.2 A dimensão estética e as aprendizagens das crianças nas Artes Visuais

As Artes Visuais são segundo Lopes da Silva et al., (2016) uma expressão artística que engloba diferentes técnicas, como “a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos.” (p.49). Contudo, estas não devem ser vistas como uma produção de trabalhos manuais que são realizados apenas em comemorações de festividade ou forma de decorar a sala, mas sim como uma forma de desenvolver a componente social e cognitiva da criança (Oliveira, 2007; Oliveira, 2017). Neste sentido Sousa (2003) refere que

A expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades. As artes plásticas ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas. (p.160)

De acordo com Oliveira (2007) a educação pré-escolar é a primeira etapa de aprendizagem, pelo que a autora utiliza o termo “alfabetizar” como aquele que possibilita dar a conhecer o sentido estético e proporcionar uma abordagem ao processo artístico das crianças, de forma a manifestar a “expressividade, a comunicabilidade e a sensibilidade estética” (p.62), ou seja, esta alfabetização provém das diversas explorações e experiências, com o qual a criança tem contacto. Seguindo a mesma linha de pensamento numa entrevista realizada a Piazza por Nina Gandini (1997, citado por Schwall, 2019) também é referido que “É por intermédio das interações entre uma criança e um material que um alfabeto pode se desenvolver” (p.47). Este alfabeto pode ser descrito como a combinação entre as características do material e a forma como a criança o explora, sendo que “É durante a construção dessa relação que se apresentam as possibilidades de modificação, transformação e estruturação do material, de modo que ele, transformado,

possa se tornar um canal de expressão que comunique os pensamentos e sentimentos da criança.” (p.47).

Oliveira (2007) completa ainda, que o aspeto produtivo, ou seja, o processo criativo, também designado pelo autor como procedimento plástico, traduz-se através da manipulação de diversos materiais, técnicas e suportes para a concretização de trabalhos plásticos. Assim, é possível a criança representar uma ideia ou sentimento, que pode não ser realizado numa linguagem escrita ou verbal, e ainda, “cultivar a sensibilidade visual e criadora através da participação no desenvolvimento do processo artístico.” (p.68).

Fernandes (2016) indica que o termo “expressão plástica” se refere a qualquer criação produzida através da modelagem/ manuseamento de materiais. Propicia-se, assim, a manifestação de emoções e sentimentos da criança, pelo uso de materiais plásticos, de desperdício ou recicláveis.

Na perspetiva de Coletto (2010) a arte permite tornar o sujeito mais sensível, vendo o mundo que o rodeia com outros olhos, contribuindo assim para o desenvolvimento expressivo, criativo e “para a construção de sua poética pessoal” (p.139). Segundo Berrocal et al., (2001) as artes permitem que se desenvolvam diferentes capacidades na criança, nomeadamente, capacidades preceptivas/visuais, capacidades manipulativas/procedimentais e capacidades criativas. A primeira capacidade relaciona-se com os sentidos, que permitem captar/identificar aquilo que se encontra ao nosso redor. A segunda capacidade consiste na manipulação de materiais, o que permite desenvolver a destreza. Por fim, a última capacidade remete para que o educador tenha diferentes estratégias, como por exemplo, o contacto de diferentes técnicas e materiais que possibilita a criança desenvolver o processo criativo na expressão plástica.

Tendo por base as OCEPE e os seus princípios didáticos foi possível identificar alguns aspetos a ter em conta neste subdomínio, sendo que alguns serão mais aprofundados em certos pontos do enquadramento teórico, uma vez que se incidem sobre a multiplicidade e diversidade de os materiais, o papel do educador enquanto mediador para potenciar novas aprendizagens e algumas técnicas a serem exploradas.

De acordo com Lopes da Silva et al., (2016) as artes visuais, consideradas como expressão plástica, são veículos de expressão artística sob formas variadas como o desenho, pintura, escultura, arquitetura, entre outros. As autoras ainda destacam neste subdomínio alguns aspetos essenciais para as aprendizagens das crianças, tais como a exploração e utilização cuidadosa dos diferentes materiais que se encontram disponíveis

“de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (p.49); a exploração de outros tipos de materiais como por exemplo reutilizáveis “o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis.” (p.49); a exploração de elementos expressivos da comunicação visual que passam por “a cor (cores primárias e secundárias, mistura de cores), a textura (mole, rugosa), as formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo, círculo, etc.), as linhas (retas, curvas, verticais, horizontais), as tonalidades (claro, escuro), a figura humana (retrato, autorretrato) e a desproporção e a proporção natural.” (p.49); o respeito pelos colegas e pelos seus trabalhos, através de uma partilha, de um diálogo aberto que o educador oferece.

No seguimento do que Silva et. al, (2016) indicam, as aprendizagens a promover no subdomínio das Artes Visuais relacionam-se com:

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.
- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções, como em imagens que observa.
- Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica (Lopes da Silva et al., 2016, p.50).

2.1.3 Do processo criativo à liberdade de explorar-brincar-criar

O processo criativo remete, em primeiro lugar, para o entendimento de processo, palavra que deriva do latim – *processus* - e que significa “método, sistema, modo de fazer uma coisa ou conjunto de manipulações para obter um resultado” (Priberam, s/d). Por outro lado, a palavra criativo deriva do latim – *creare* - e significa ser “capaz de criar, de inventar, de imaginar qualquer coisa de novo, de original, que manifesta criatividade” (Priberam, s/d). O ato criativo é, na perspetiva de Vygotsky (2004), qualquer ato humano que dê origem a algo novo, independentemente daquilo que seja criado.

Ainda no que se relaciona com os significados, Sousa (2003) indica que as palavras criação e criatividade são distintas, definindo criação para a ação decidida e consciente de um ser e, por outro lado, criatividade como a capacidade de produzir ações intelectuais novas, produzindo por sua vez conhecimentos novos. Apesar das definições diferenciadoras, o autor destaca que os conceitos apresentam relação, uma vez que a criatividade se torna inútil se esta não conduzir a uma criação.

Na perspectiva de Jorge-Ferreira (2021) a criatividade consiste numa forma linguística, que permite absorver e interpretar o mundo que rodeia o ser humano, através de situações e estratégias que vão sendo confrontadas, de forma a arranjar soluções para alcançar o fim pretendido.

Para Andrade (2012) o desenvolvimento da criatividade consiste num processo de formação feita ao longo da vida, conseqüente de estímulos que o sujeito apreende. Sendo que, para além de se valorizar os estímulos como a individualidade e subjetividade, deve ser também valorizado os processos criativos que se entrelaçam com a diversidade de experiências e conhecimentos prévios que o sujeito constrói a partir dos vários contextos que frequenta.

Vários são os autores que referem que não existe uma definição única desse conceito (Sousa, 2003; Mozzer & Borges, 2008; Jorge-Ferreira, 2021), mas do ponto de vista da convergência de perspectivas teóricas, foi possível identificar que a criatividade se encontra relacionada com uma produção que é nova, realizada a partir de um processo que engloba diferentes elementos, como por exemplo: aspetos ambientais, normas culturais e características cognitivas. Neste sentido, a criatividade é uma capacidade que possibilita criar novos produtos a partir do que já existe e do que está ao dispor de quem cria.

De acordo com Taylor (1995, citado por Sousa, 2003), existem diferentes tipos de criatividade, nomeadamente, a criatividade expressiva, que consiste no conjunto de ações realizadas pelo criador, a partir dos materiais e opções que se encontram ao seu dispor, sendo o processo essencial; a criatividade produtiva, que frequentemente é mediado pelas condições metodológicas de tempo e de economia. Cujo o produto é que é essencial; a criatividade inventiva, que resulta da junção dos dois tipos anteriormente indicados, ou seja, a partir desta junção surge algo novo. Alguns dos exemplos dados pelo autor remetem para os carros, a lâmpada elétrica, o telefone entre outras criações; a criatividade inovadora, no qual um sujeito interroga e modifica alguns pontos, de forma a originar novas visões e obras, ou seja, modifica algumas teorias e modelos teóricos aceites como sendo o “correto” ou o “certo”; a criatividade emergente, que consiste em estar constantemente em contacto com algo novo.

Para Gandini et al., (2019) a criatividade não é algo sagrado, nem extraordinário, mas sim algo que surgirá com o tempo, assim sendo os autores acreditam que:

1. A criatividade é uma característica, com a qual o ser humano pensa, conhece e faz escolhas.

2. A criatividade surge a partir de diversas experiências, na qual existe a liberdade de experienciar novos acontecimentos.
3. A criatividade pode ser expressada através de diferentes processos, como por exemplo o processo cognitivo, o imaginativo e o afetivo.
4. A troca interpessoal, a negociação de conflitos e a comparação de ideias e ações promove a criatividade
5. Quando os adultos ficam menos presos a métodos e se tornam observadores a criatividade torna-se mais forte
6. A criatividade parece ser favorecida ou desfavorecida de acordo com as expectativas de professores, escolas, famílias e comunidades, bem como a sociedade em geral, segundo as maneiras com que as crianças percebem essas expectativas.
7. A criatividade fica mais visível quando os adultos tentam estar mais atentos aos processos cognitivos das crianças do que aos resultados alcançados
8. Quanto mais os profissionais de educação estiverem convencidos de que as atividades intelectuais e expressivas têm possibilidades de multiplicação e unificação, mais a criatividade favorecerá com imaginação e fantasia.

2.2. Organização do ambiente educativo

2.2.1 O ambiente educativo da sala: o grupo, o espaço e o tempo

Segundo Lopes da Silva et al. (2016) a organização do ambiente educativo da sala é composta por diferentes dimensões, como o espaço, o tempo e o grupo. Sabendo que essas dimensões constituem um suporte para o desenvolvimento curricular, o educador deve refletir sobre as oportunidades que o ambiente oferece à criança, uma vez que “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender.” (p. 24).

Na educação pré-escolar, é possível criar diversas relações a partir dos diversos intervenientes (criança-criança, adulto-criança, adulto-adulto), sendo esta a base do processo educativo. Assim sendo, é possível criar diferentes dinâmicas de interação, como por exemplo, realizar um trabalho entre pares, pequeno grupo ou em grande grupo, o que possibilita confrontar os pontos de vista, colaborar na resolução de algum problema ou ainda, colmatar dificuldades colocadas. Isto permite que se alargue as oportunidades

educativas, favorecendo uma aprendizagem cooperada entre as crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Guedes (2020) menciona que existe uma diferença entre as dinâmicas, uma vez que as atividades que são organizadas em grande grupo pode dificultar a atenção do educador, levando a que não oiça as opiniões de todas as crianças ou que tenha mais dificuldade na observação. No entanto, em pequenos grupos a autora refere que existe mais potencialidade nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças, uma vez que a disponibilidade e atenção do educador é maior por haver um menor número de crianças.

No que diz respeito ao espaço, os autores Hohmann e Weimart (2011), referem que as crianças necessitam de um espaço com diversos objetos e materiais, ou seja, onde possam explorar e criar, bem como um espaço onde possam exhibir os seus trabalhos. Contudo, o tipo de equipamento, os materiais disponíveis e a sua organização, irão condicionar a forma como serão utilizados, é necessário entender que os materiais são um recurso de aprendizagem. As intenções de um educador refletem-se na organização do espaço da sala e as diferentes dinâmicas do grupo, pelo que se torna necessário o profissional de educação refletir sobre a função, finalidade e utilização do espaço para planear a organização do ambiente educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

No que se relaciona com os materiais, será importante considerar critérios determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças, como por exemplo como a sua organização, a sua diversidade, multiplicidade, qualidade ou ainda, “a funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26). No entanto, para além da multiplicidade de materiais pedagógicos é necessário a criança poder contactar com os mesmos, ou seja, que seja possibilitado o livre manuseamento para que assim a criança descubra novas formas de criar. Deste modo, é importante que os materiais sejam diversificados, com qualidade e que se encontrem acessíveis às crianças, de forma a que esta tenha a oportunidade de explorar e criar (Jorge-Ferreira, 2021). Seguindo a mesma linha de pensamento, Azevedo (s/d) acrescenta que é também de atender a segurança, a autonomia e independência da criança, promovendo ainda, a partilha e cooperação quando possível.

Segundo Schwall (2019) os primeiros contactos das crianças com os materiais implicam uma exploração e ação, o que por sua vez permite consciencializar a criança do que é capaz de realizar com determinado material. Ainda acrescenta que conforma a criança manipula, experiência, ganha conhecimentos através de estratégias e regras implementadas sobre um determinado material, começa a desenvolver aquilo a que a autora refere ser como um alfabeto ou gramática. Desta forma, é essencial que as crianças

conheçam e utilizem diferentes materiais, e sobretudo que seja dada a liberdade de descobrir ou inventar novas formas de as utilizar, através do processo da experimentação, seja a imitar outra criança seja pela curiosidade inata que a criança tem em descobrir algo novo (Schwall, 2019).

Sousa (2003) faz uma comparação entre a expressão verbal e a expressão plástica, referindo que enquanto numa expressão é necessário a linguagem e as palavras, noutra é preciso técnicas e materiais de forma a que a criança consiga expressar e criar. No entanto, os materiais devem ser considerados como um meio de satisfazer as necessidades da criança e não como uma forma de “lição de arte” (p.186).

Relativamente ao tempo, e sabendo que as crianças não são todas iguais, Bondioli (2005) refere que é necessário um novo olhar em relação à vida infantil, ou seja, perceber que o tempo da criança deve ser mais valorizado do que os tempos dos programas escolares. Lopes da Silva et al. (2016) mencionam que o “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a” (p.), desta forma é necessário decidir em conjunto a sua organização, tendo em vista que pode ser equilibrado e flexível consoante as necessidades. Isto permitirá que se tenha em conta os diferentes ritmos existentes no grupo, como também dar a oportunidade de a criança explorar, brincar, descobrir algo novo.

Posto isto, é importante que o educador planeie de forma intencional a organização da sala e que esta seja flexível, no sentido de poder avaliar os progressos das crianças e mais tarde ajustar consoante as necessidades do grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito no subdomínio das Artes Visuais, alguns materiais que o educador deve disponibilizar às crianças consistem em:

(papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc, barro, plasticina e outros materiais moldáveis; etc.). Pode ainda ser utilizado outro tipo de materiais de uso utilitário ou reutilizáveis (tecidos, cartão, objetos naturais, papéis diversos, latas, fios, embalagens, algodão, elementos da natureza, etc.), para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49)

2.2.2 As técnicas de expressão plástica

De acordo com Sousa (2003) o principal objetivo da expressão plástica deve ser a expressão das emoções e sentimentos demonstrados pelas crianças através da criação plástica. A autora ainda acrescenta que seja qual for a técnica utilizada, não se deve pretender a produção de obras de arte, mas sim a satisfação das necessidades de expressão e criação das crianças.

Segundo Antionazzi et al., (2016) o desenho, a pintura e a colagem são marcas de realidade “em diálogos permanentes com seu imaginário” (p.9) em que a criança experimenta com o mundo ao seu redor, ou seja, esta remete as suas emoções, personalidade e experiências vividas, através das artes visuais.

O desenho é uma técnica com a qual as crianças beneficiam, ou seja, esta não só contribuiu para a capacidade criativa, como também para o desenvolvimento cognitivo e emocional (Melo, 2016). Segundo Sousa (2003) o desenho é independente da pintura, sendo este a forma mais natural e elementar da expressão plástica da criança, uma vez que independentemente da idade da criança, esta terá vontade de efetuar riscos em qualquer superfície. Ao longo do desenvolvimento da criança, o desenho passa a ganhar diferentes formas e objetos, ou seja, passa por diferentes etapas, que seguindo a perspectiva de Piaget (1976, citado por Bombonato & Farago, 2016) são as seguintes:

- a) **Garatuja** define-se nas duas seguintes fases:
 - **Garatuja desordenada**: a criança demonstra prazer em rabiscar uma folha, sem sentido nenhum, através de movimentos amplos e desordenados;
 - **Garatuja ordenada**: é caracterizado por a criança começar a realizar movimentos mais distantes e circulares. A criança não tem uma formação concreta daquilo que desenha, ou seja, um risco pode ser uma árvore ou o pai.
- b) **Pré-esquemática**: fase em que existe uma relação entre o desenho, o pensamento e a realidade. Também é nesta fase que aparece a figura humana conhecido como o “girino”.
- c) **Esquemática**: consiste em esquemas representativos, que são iniciados a partir da construção de novas formas. Aqui a figura humana já é representada tendo em conta os seus diferentes membros e características.

Na pintura, Sousa (2003) menciona que o objetivo não passa por criar obras artísticas, mas que a criança expresse os seus sentimentos, através das escolhas das cores, sendo que para os mais pequenos, três cores são o suficiente e em idades mais avançadas

já se pode disponibilizar seis cores e até meios tons. A qualidade e diversidade de materiais é também importante, pois como refere Gonçalves (1991) a espontaneidade da pintura manifesta-se antes da aquisição de uma técnica, ou seja, pela necessidade de descobrir através dos materiais.

Para Stern (1974) apesar de as crianças terem características, interesses e necessidades diferentes, para quase todas as crianças uma folha de papel em branco é uma fonte de imaginação do qual se desenvolve o processo criativo. Stern (1974) afirma que:

O quadro da criança é uma folha de papel branco sobre a qual aparecem traços de cor. Nasce de uma pesquisa que assemelha a criança ao artista sem que o seu acto criador seja tão prudentemente, nem mesmo frequentemente, tão consciente como o do adulto. Na fase primitiva a justaposição de manchas resume todo o processo criativo. A vizinhança de várias cores não tem valor subjacente, mas sim valor definitivo. Colorir uma folha de papel é para a criança pequena um fim em si e não pretexto para uma representação pelos meios plásticos. A nossa proposição inicial, aplicada a uma obra de arte, determina apenas o essencial, mas resume na totalidade o quadro da criança pequena (p. 25).

No que se relaciona com a expressão livre, Gonçalves (2011) destaca que a mesma não só desenvolve a imaginação e sensibilidade, como também possibilita conhecer a si e aos outros, aprendendo a aceitar e respeitar a alternidade de cada ser humano e por cada ideia, sentimento e aspiração. Seguindo a mesma linha de pensamento, Sousa (2003) refere que a criança desenvolve a confiança e a responsabilidade quando se exprime de forma livre e autónoma. Jorge-Ferreira (2021) acrescenta, que o adulto deve encorajar a livre expressão, para que a criança se sinta capaz de criar de forma livre, sem ter receio de alguma crítica.

Montessori (s/d, citado por Sousa, 2003) acredita que quando a liberdade de expressão é feita de forma livre, a criança tem a oportunidade de evoluir, contribuindo assim para a sua forma de criação, preocupando-se entre o como se faz e o prazer de fazer, do que ser apreendida pelo adulto por aquilo que este considera ser perfeito ou pelas exigências das técnicas. Na mesma perspectiva, Gonçalves (2011) refere que é necessário deixar a criança ser criança, ou seja, que esta cresça naturalmente, sem pressa e sem responder aos padrões do adulto. Que seja dado "a vontade própria, o poder de iniciativa e de criatividade a cada criança." (Gonçalves, 2011, p.12).

2.3. O papel do educador

2.3.1- A prática pedagógica: o papel do educador de infância no processo criativo das crianças no âmbito das Artes Visuais

Acreditando que a criança não deve seguir padrões de beleza estética ou ser condicionado durante o seu processo criativo, mas sim ter a liberdade para criar a sua obra, de forma significativa para si, surge a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre qual deve ser o papel do educador no processo criativo da criança, no âmbito nas Artes Visuais.

O desenvolvimento da criança é um processo que compreende diferentes mudanças, seja a nível cognitivo, linguístico, motor, social e afetivo, pelo que o conhecimento ocorre quando o contexto de aprendizagem proporciona experiências significativas (Dias & Correia, 2012). Por conseguinte, a prática pedagógica deve incidir na intencionalidade educativa. De acordo com Lopes da Silva et. al (2016) a intencionalidade irá caracterizar a intervenção do educador, atribuindo assim um sentido à sua ação. Contudo, e seguindo um dos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância (Lopes da Silva et. al, 2016), o educador deve reconhecer a criança como sujeito e agente do seu processo educativo, ou seja, deve valorizar as experiências e competências das crianças para promover o desenvolvimento de outras capacidades e aprendizagens.

No que diz respeito à criatividade na infância, Jorge-Ferreira (2021) menciona que esta não pode ser ensinada, mas sim incentivada e estimulada pelos adultos, competindo sobretudo aos profissionais de educação a promoção do potencial criativo da criança. Assim sendo, deve-se criar oportunidades para desenvolver a criatividade das crianças, enriquecendo as suas aprendizagens através da representação simbólica e sentido estético (Lopes da Silva et al., 2016). No entanto, para Porto (2018) é essencial que o educador tenha noção que se “deve partir daquilo que as crianças sabem e são capazes de fazer, assim como da noção clara que a criança tem prazer em explorar, transformar e criar. Naturalmente, o acesso à arte e à cultura artística torna-se crucial para a educação artística e, nesse aspeto, a intervenção do educador de infância é primordial” (p.42).

Contudo, é importante salientar que quando o educador propicia momentos de exploração das artes, deve fazê-lo para despertar o interesse da criança, levando a que esta faça a criação da sua própria arte e não como um recurso decorativo (Voltarelli & Barbosa, 2021).

Por outro lado, para Oliveira (2007) é crucial os educadores planejarem as ações que pretendem ser realizadas, de forma sistematizada, integrada e aberta, proporcionando uma participação das crianças no processo artístico e a respetiva reflexão sobre as suas várias fases, de forma a sensibiliza-las para a arte. Coletto (2010) também refere que durante o desenvolvimento expressivo da criança, é essencial uma boa prática pedagógica.

No âmbito da expressão e comunicação o educador “desenvolve a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo” (Decreto-Lei nº241/2001). Neste sentido, o educador pode comunicar e explorar diferentes técnicas, cores, tonalidades, a proporção entre outros aspetos a partir das diferentes criações das crianças ou a partir do contacto de obras de artistas estrangeiros ou portugueses, permitindo assim a que a criança tenha contacto com a cultura e com o mundo que a rodeia e ao qual ela pertence (Lopes da Silva et al., 2016).

Contudo, apesar de o educador possibilitar diversas explorações, para que a criança tenha a possibilidade de experimentar, criar e executar, este deve também dar a oportunidade de ter um diálogo aberto e construtivo com as crianças, a partir da oportunidade de apreciar e dialogar sobre aquilo que fazem e observam, promovendo e estimulando as aprendizagens que estão a ser adquiridas. Consequentemente, Lopes da Silva et al., (2016) assinalam que o diálogo com a criança sobre aquilo que produziu ou que observou é fundamental, uma vez que este “desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê.” (p.49).

Além disso, as autoras ainda acrescentam que ao proporcionar estes momentos de diálogo em que a criança fala sobre aquilo que observa ou a forma como o faz, permite que a mesma enriqueça “o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe, e experimenta criar novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade através de diversas modalidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p.49). Seguindo esta linha de pensamento, Loureiro (2018) concluiu no seu estudo, que é necessário haver um diálogo aberto com a criança, de forma a aconselhar e provocar o seu pensamento.

No entanto, quando o educador proporciona os momentos de exploração das Artes Visuais é também importante que este não imponha, ou seja, o adulto não deve interferir

no trabalho da criança, mas sim ajuda-la nas suas dificuldades, através de conselhos ou um reforço positivo e sem obrigar a realizar aquilo que o adulto quer ou idealiza. Isto permitirá que a criança não só tenha mais confiança nela própria como também no seu trabalho (Santos, citado por Sousa, 2003). Outro aspeto crucial relaciona-se com a forma como o educador intervém, em que muitas das vezes as questões que são realizadas podem ter um impacto negativo na criança. Segundo Gonçalves (1991) é preciso haver um cuidado com as perguntas que são colocadas às crianças, uma vez que, por vezes, as perguntas não estimulam a criança, mas inibem a sua imaginação e criatividade, como por exemplo “O que vais pintar? O que é isto? Que desenho é este?” (Sousa, 2003, p.177). O essencial, é aconselhar a criança e é possível fazê-lo através das seguintes questões: “o que é que podes fazer para melhorar?” ou “continua, o que estás a imaginar!” o que pode incentivar a criança a evoluir o processo criativo.

Na perspetiva de Baker (2019) é fundamental que um educador acredite na competência e potencial de todas as crianças, o que não significa apenas elogiar ou recompensar, uma vez que a autora acredita que tal comportamento não ajuda as crianças a desenvolver a sua curiosidade e motivação intrínseca para descobrir. Assim, é preciso acreditar “na competência e na inteligência significa observar, escutar e provocar o pensamento e a invenção das crianças. Precisamos apoiar a criatividade das crianças, mesmo quando elas desanimem.” (p.107).

Para Rocha et al., (2017) é essencial que o educador seja um mediador entre a criança e o objeto do conhecimento, ou seja, deve proporcionar situações que despertem o interesse da criança e incentivar a mesma durante o seu processo de aprendizagem, seja através da expressão como da comunicação com o meio.

No estudo de Lowenfeld (1997, citado por Sousa, 2003) identificou-se algumas estratégias do que fazer e não fazer quando se proporcionam atividades de expressão plástica, nomeadamente:

O que fazer:

- Compreender que, enquanto trabalha, a criança está adquirindo experiências importantes para o seu desenvolvimento;
- Compreender que as perceções da criança, a respeito da arte, são diferentes das dos adultos;
- Encorajar o espírito de liberdade, que nasce da própria necessidade da criança se expressar por si mesma;

- Deixar que a criança desenvolva a sua própria técnica, através da experimentação;

O que não fazer:

- “Corrigir” ou “ajudar” a criança no seu trabalho, procurando impor-lhe uma personalidade do adulto;
- Considerar que o “produto final” do esforço infantil tenha alguma importância
- Corrigir as proporções do trabalho;
- Esperar que as manifestações artísticas das crianças sejam sempre agradáveis aos olhos dos adultos.

Capítulo 4: Opções metodológicas

Tendo em conta os objetivos da investigação, refletiu-se nas questões orientadoras desta investigação, pelo que são as seguintes:

- i) De que forma o processo criativo é experienciado pelas crianças?
- ii) Como organizar o ambiente de modo a promover o processo criativo no âmbito das Artes Visuais?
- iii) Qual o papel do educador de infância no processo criativo das crianças?

Desta forma, optámos por realizar uma investigação de natureza qualitativa, tendo em conta o interesse por recolher dados no ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal, assim como por realizar uma análise descritiva e por compreender os processos interventivos e de interação (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa define-se pelas seguintes cinco características:

- (i) Os dados são recolhidos no ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal - “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48)
- (ii) os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos- “Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.” (p. 48)

- (iii) o processo interessa mais do que os resultados obtidos - “As estratégias qualitativas patentearam o modo como expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários” (p.49)
- (iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva - “Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.” (p.50)
- (v) A importância do significado, ou seja, perceber as experiências dos sujeitos “Centram-se em questões tais como: Quais as conjecturas que as pessoas fazem sobre as suas vidas? O que consideram ser "dados adquiridos"?” (p.50)

4.1- Instrumentos e procedimentos de recolha e análise dos dados

Para recolher os dados recorreu-se a diversas técnicas e instrumentos, nomeadamente: Observação participante e não participante, com recurso a notas de campo, entrevistas e fotografias.

Observação

A observação é um instrumento essencial de forma a encontrar respostas para as questões anteriormente referidas, pelo que esta será utilizada ao longo da realização desta investigação. Como refere Amado (2014) quando se fala de observação “Um dos primeiros problemas a colocar relaciona-se com a decisão acerca do que deve *ser* observado e de *quem* deve ser observado” (p.151). Condessa (2020) indica que observar consiste em seleccionar informação significativa, de forma a “descrever, interpretar e agir sobre uma realidade em questão” (p.253).

A observação participante permite, segundo Mónico et al. (2017), “participar ativamente nas actividades de recolha de dados” (p.724), possibilitando descrições narrativas e qualitativas, de forma a obter informações relevantes para a investigação sendo possível uma vez que “os investigadores são levados a partilhar papéis e hábitos dos grupos observados” (p.725)

Antes de mais torna-se necessário perceber no significado de “participante”, pelo que segundo Amaro (2014) deve ser entendido em dois sentidos, nomeadamente: i) que o observador deve participar na vida do observado, tendo em conta diversos fatores como, disponibilidade, objetivos, aceitação pelo grupo; ii) o observado deve “participar” como “informante” da investigação (p.153). Seguindo a mesma linha de pensamento, Mónico et al. (2017) referem que esta modalidade de observação tem como objetivo proceder a

uma participação adequada do investigador, ou seja, de forma não intrusiva e de centrar o foco na atribuição de significados às práticas e vivências do observado, sendo, por vezes utilizada com o objetivo de realizar, após as sessões de observação, descrições qualitativas de tipo narrativo.

Posto isto, será importante salientar que antes da realização do projeto foi tido em conta um período de observação da educadora cooperante e da professora de artes, durante as atividades de artes visuais que estas proponham realizar com as crianças, de forma a compreender qual a postura e o papel que adotam nestes momentos, para mais tarde poder implementar na prática. E ainda, a partir da observação e respetivo registo será possível caracterizar o espaço e os materiais no contexto onde é realizado o estágio, para identificar estratégias que tenham sido implementadas em sala para a promoção do processo criativo.

Notas de campo

Bogdan e Biklen (1994) definem as notas de campo como um relato escrito do investigador, no qual descreve de forma minuciosa aquilo que ouve, vê, pensa e experiência. Pelo que os autores Bogdan e Taylor (1998, citado por Mónico et al., 2017) referem que na observação participante, a nota de campo surge como ferramenta essencial, de forma a evidenciar a documentação produzida pelo observador.

As notas de campo permitem não só uma descrição minuciosa da observação, como também a realização de inferências descritivas, em que a preocupação do investigador. Assim sendo, “o primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.152).

As notas de campo foram realizadas antes e depois da intervenção, pois não só permitiu refletir sobre as propostas das atividades a serem realizadas com as crianças como também recolher informação necessária a fim de responder às questões desta investigação.

Registo fotográficos

Relativamente aos registos fotográficos, estes podem ser utilizados de diversas formas, mas são separadas em duas categorias distintas, nomeadamente, aqueles foram produzidas por outras pessoas e aqueles que o investigador produziu (Bogdan e Biklen, 1994). Os autores ainda acrescentam, que através das fotografias é possível receber dados

descritivos, uma vez que são frequentemente “utilizadas para compreender o subjectivo e frequentemente analisadas indutivamente.” (p.183)

Desta forma, foram utilizadas fotografias produzidas por mim, para ilustrar as situações descritas e ainda como uma ferramenta essencial, pois tal como referem Bogdan e Biklen (1994) “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (p.191). Neste sentido, a utilização dos registos fotográficos é feita em conjunto com a observação, uma vez que possibilita lembrar e analisar detalhes que podem ser negligenciados. Importante salientar, que os registos fotográficos produzidos protegem a identidade das crianças, não sendo mostrado em momento algum os seus rostos.

Entrevistas

De acordo com Minayo e Costa (2018) a entrevista é feita com a iniciativa de um entrevistador e destinada a construir informações essenciais para o desenrolar da investigação, sendo que essa informação é partilhada através de uma conversa entre dois ou mais interlocutores. A entrevista é caracterizada conforme a sua forma de organização e utilidade para fins distintos, pelo que se classifica de diferentes formas (Minayo & Costa, 2018; Amado, 2014). Para esta investigação utilizou-se uma entrevista semiestruturada, com questões previamente elaboradas e outras abertas, possibilitando dar tempo e espaço para o entrevistado refletir de forma livre sobre determinados tópicos (Minayo & Costa, 2018).

Outro aspeto essencial é a estrutura do guião da entrevista, ou seja, esta deve ser segundo Amado (2014) estruturada em blocos temáticos e objetivos de forma lógica ou prática, para que ajude a gerir questões e relações, e ainda, a respetiva análise. Neste sentido, a entrevista está organizada da seguinte forma: (i) legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a (legitimar a entrevista, motivar o entrevistado - Bloco A); (ii) perceção sobre o processo criativo (identificar a opinião do entrevistado – Bloco B); (iii) perceção sobre o papel do educador na promoção do processo criativo (compreender a forma como o educador se organiza – Bloco C); (iv) organização do ambiente educativo (conhecer de que forma as entrevistadas organizam o espaço – Bloco D); (v) outras informações (Perceber se o entrevistado quer acrescentar algo ou se tem alguma questão – Bloco E).

Relativamente à organização da entrevista, Amado (2014) refere que deve haver uma preparação, que se debruça sobre diferentes aspetos essenciais, como a escolha das pessoas a entrevistar, que segundo o autor devem ser pessoas que “(...) estejam

envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar se deve ter” (p. 214). De forma a dar respostas às questões orientadoras e com o objetivo de aprofundar o meu conhecimento foram realizadas duas entrevistas (ver anexo A e C), nomeadamente, à educadora cooperante como também à professora de artes, que também é auxiliar polivalente na instituição. Apesar de serem profissionais da educação distintos, foi uma mais valia realizar duas entrevistas para obter mais informações, as diferentes opiniões e estratégias podem diferenciar consoante a realidade de cada pessoa e sobre sua própria situação.

Importante salientar que as entrevistas foram realizadas num ambiente calmo e acolhedor, sendo que a primeira foi feita à educadora cooperante numa sala de reuniões que foi disponibilizada pela diretora da Instituição e a entrevista realizada à professora de artes foi feita no seu *atelier*, enquanto um grupo de crianças pintava com aquarelas.

Para a análise de dados procedeu-se à análise de conteúdo, ou seja, seguiu-se um procedimento através do qual, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o investigador desenvolve um sistema de codificação para organizar os dados. Neste sistema de categorização procuram-se regularidades e padrões nos dados recolhidos e a respetiva redação que represente esses padrões. Sousa (2005) refere também que “as categorias são normalmente determinadas após uma inspeção inicial do documento, cobrindo as principais áreas de conteúdo” (p.265)

Para além da participação das entrevistadas, também se contou com a participação da sala da educadora cooperante, que apesar de no início se pretender realizar uma observação mais focada em quatro crianças, nomeadamente, em duas crianças que demonstram interesse na exploração das artes e outras duas que não demonstram tanto interesse, acabou-se por não se concretizar devido a surto de Covid. Desta forma, o número de crianças foi variando uma vez que enquanto que uns regressavam para a instituição, outras iam para casa. Contudo, foi possível continuar com a intervenção e assim observar outras crianças.

Ao analisar a informação recolhida identificaram-se três categorias de análise, que correspondem conseqüentemente às questões orientadoras. A partir das observações participantes e não participantes, bem como o devido registo em notas de campo, foi possível compreender a forma como as crianças experienciam o processo criativo, levando assim à primeira categoria – processo criativo, no qual foi possível identificar aspetos comuns que nos conduziram para a identificação de regularidades. De seguida, através das entrevistas e da observação foi possível compreender a forma como as

entrevistadas organizam o ambiente educativo – organização do ambiente educativo. Por fim, as observações no contexto e as entrevistas permitiram chegar à última categoria-papel do educador. Apesar da divisão das categorias foi possível perceber que estas se cruzam de alguma forma.

Capítulo 5- Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

A intervenção educativa incidiu no desenvolvimento de um projeto sobre a reciclagem no qual se pretendeu criar oportunidades de exploração no âmbito das Artes Visuais, através do ecoponto amarelo (colagem e desenho) e azul (pintura), permitindo assim uma recolha de informações necessárias para esta investigação. O principal objetivo relacionou-se com a promoção do processo do processo criativo das crianças nas artes, com o qual se pretendeu observar as crianças, de forma a compreender como se processa o processo criativo das mesmas.

A intervenção realizada na sala foi partilhada com as famílias, através de um jornal de parede, no qual procurei, ao longo das semanas, sintetizar as explorações e experiências mais significativas, ou seja: o processo, o produto e as aprendizagens desenvolvidas. Além disso, a educadora cooperante também foi realizando um vídeo por semana com fotografias do grande grupo e um pequeno resumo das atividades realizadas ao longo das semanas.

Para além da intervenção, as entrevistas também foram essenciais de forma a perceber não só como organizar o ambiente educativo, com vista a promover o processo criativo, como também identificar qual deve ser o papel do educador no processo criativo da criança. Relativamente à análise das entrevistas, é importante referir que a entrevista realizada à educadora cooperante será mencionada como entrevistada A, e a entrevista realizada à professora de artes será mencionada como entrevistada B. Além disso, de forma a proteger a identificação das crianças, serão utilizados nomes fictícios ao longo da análise reflexiva.

Tendo em conta as categorias anteriormente identificadas, são apresentados os dados recolhidos, bem como a respetiva análise, tendo em conta os diferentes instrumentos escolhidos, com vista a responder às questões da investigação.

Para analisar a primeira categoria – **processo criativo** - foi possível constatar ao longo das observações, que as crianças procedem de modos diferenciados, sendo estas diferenças visíveis através da exploração que fazem com os diversos materiais, bem

como, à liberdade ou orientação que poderá estar subjacente às produções artísticas que realizam.

Segundo as entrevistadas, os momentos de expressão livre permitem desenvolver diferentes competências, sendo que a entrevistada A menciona o facto de estes momentos proporcionarem oportunidades de aprendizagem diversificada, em que a partir da observação a criança imita aquilo que vê, como por exemplo: *“uma criança que está a desenhar círculos, outra criança vê, desperta interesse vai buscar uma folha, senta-se ao lado da criança que está a fazer círculos e tenta ele próprio fazer”* (Excerto da entrevistada A). Já a entrevistada B acredita que quanto mais liberdade se der à criança, mais oportunidades são dadas para que esta descubra e explore à sua maneira, referindo o seguinte exemplo: *“até podemos dizer: - "ah fizeste...(pausa); não fizeste nada" Pensamos nós, mas não o dizemos não é (risos). Mas não, a criança se for preciso faz toda uma história por detrás daquilo que aprendeu, daquilo que vivenciou e diz que é uma minhoca a passar por baixo de uma árvore ou que estão à luta.”* (Excerto da entrevistada B, anexo 4). A entrevistada B. ainda acrescenta que ao deixar as crianças explorarem de forma livre, permite que esta não influencie a criança com o seu gosto, fazendo com que esta encontre o seu percurso à sua maneira: *“o percurso dele é ele que tem de o encontrar não sou eu.”* (Excerto da entrevista B, anexo 4).

No que se refere à forma como as crianças processam as explorações criativas, foi possível identificar alguns acontecimentos regulares, que ocorreram durante a intervenção, nomeadamente, no que diz respeito ao seguinte:

- Exploração dos materiais:

“Acabei de disponibilizar os materiais para realizar a pintura no papel reciclado: tintas de várias cores, pinceis de vários tamanhos e cotonetes. A Camila começou por colocar na sua folha redonda tintas de várias cores, sem que estas se misturassem ou tocassem (Figura 1). De seguida agarrou num cotonete limpo que se encontrava em cima da mesa e começou a misturar as cores (Figura 2). Fez uma linha direita para cima, outra para baixo, e depois começou a fazer linhas cruzadas em direção aos lados. Até que a auxiliar ao ver aquilo, disse “Oh não misturem as cores, fica feio”. A Camila franziu os olhos e baixou a cabeça. Decidi intervir e referir que não havia problema a criança misturar as cores se era aquilo que ela pretendia fazer. A auxiliar pediu desculpa à menina, e esta dirigiu-se até mim, com um sorriso na cara e disse-me baixinho ao ouvido “É o monstro

das cores” (livro que tinha lido na reunião da manhã) e continuou a misturar as cores com a ajuda do cotonete” (Nota de campo 2).



Figura 1

Camila a pintar com um cotonete

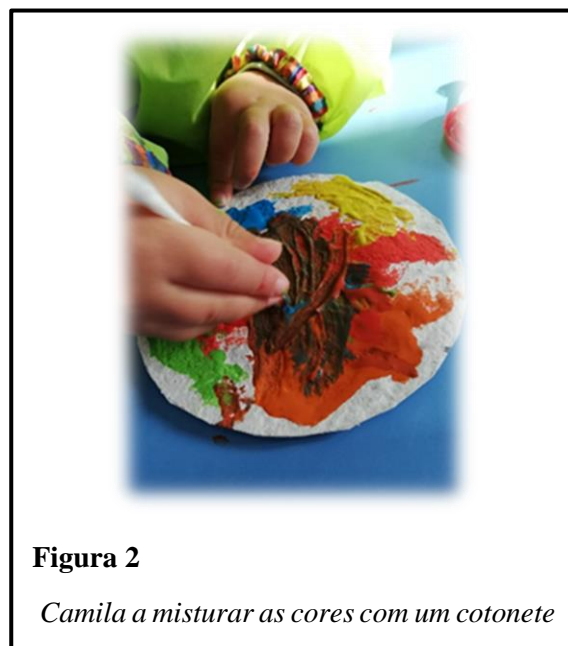


Figura 2

Camila a misturar as cores com um cotonete

No seguimento desta situação, pude perceber que a utilização dos cotonetes despertou o interesse de várias crianças. O facto de ser uma novidade pintar com os cotonetes levou a que a Camila explorasse a utilização do mesmo, como por exemplo ao misturar as cores. Como se pode verificar na Figura 1 a criança começou numa primeira fase por realizar pequenas manchas de várias cores, sem que estas se misturassem, colocando ainda grandes quantidades de tinta na sua folha. De seguida na Figura 2 é possível verificar que acabou por misturar as cores com um cotonete, o que levou ao comentário da auxiliar “*Oh não misturem as cores, fica feio*”. Este comentário, advém, muito provavelmente, da observação da auxiliar à prática da educadora cooperante que habitualmente dá esta indicação às crianças. Contudo, a partir do comportamento da auxiliar, que despertou um desconforto na criança, e após o devido pedido de desculpas por parte do adulto, a menina partilhou comigo o que para ela era aquela pintura. Após a criança referir que era o monstro das cores, lembrei-me que no início da história, o monstro tinha as cores todas misturadas (ver Figura 3) que se assemelha com mistura de cores da Camila (ver Figura 2).

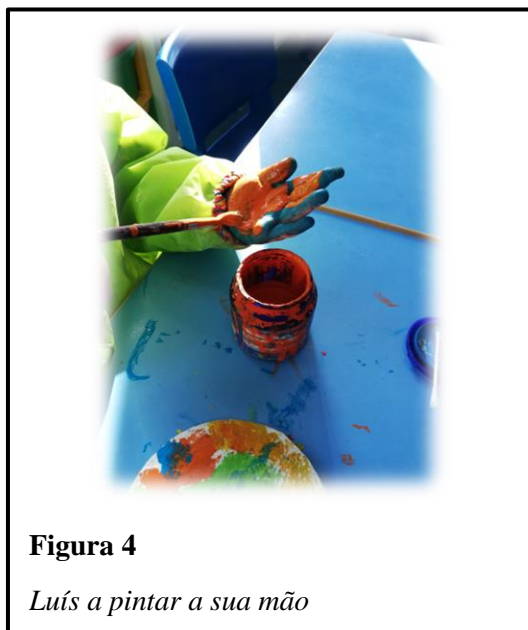


Figura 3

Livro “O Monstro das Cores” de Anna Llenas página 2

Contudo, verifiquei o oposto, com uma criança que não queria utilizar os cotonetes para pintar, mas utilizou outro tipo de material:

“O Luís ao ver as outras crianças utilizarem os cotonetes para pintar disse que não se podia pintar com os mesmos porque estes “são para limpar as orelhas”. Desta forma, agarrou nos pinceis e começou a fazer pinceladas curtas de um lado para o outro, até que sem querer pinta o dedo. A criança olha para o mesmo franzindo os olhos, mergulha o pincel na mesma cor, azul e começa a pintar um dedo, depois outro, até que acabou por pintar a sua mão toda (Figura 4). De seguida, olha para as cores disponíveis e escolhe o cor de laranja, retira o pincel do pote, tira o excesso de tinta raspando o pincel nas extremidades do pote e começa a pintar a sua mão, por cima da primeira cor. Pinta até a mão estar toda coberta daquela cor, de seguida estampa a sua mão na folha e diz: acabei” (Nota de campo 3).



A partir deste registo fotográfico (ver Figura 4), é possível perceber que a criança teve o cuidado de pintar completamente a sua mão, começando pelo azul e acabando no cor de laranja. Demonstrando assim, que o corpo também pode ser utilizado como recurso para pintar.

Com as notas de campo anteriores pude perceber que as crianças apresentam diversas formas de explorar os materiais e experienciam os processos criativos no âmbito das artes visuais de formas diversas, alguns exemplos são: (i) misturar cores com a ajuda de um cotonete e descobrir o que pode surgir a partir dessa mistura (ii) utilizar o corpo que acabou por ser uma extensão dos recursos materiais disponíveis, com o qual recorrem para explorar e criar.

Piazza, numa entrevista realizado por Gandini (1997, citado por Schwall, 2022) menciona que os materiais fazem parte das experiências e do processo de aprendizagem das crianças, pelo que para além da diversidade dos materiais, existe também diferentes formas de se expressar e comunicar o que por sua vez, leva a que a criança contrua diferentes “alfabetos” (Oliveira, 2007). Assim sendo, é fundamental que as crianças conheçam e utilizem diferentes materiais, com a devida liberdade para descobrir ou inventar novas formas de utilização, pois a criança é um ser com uma curiosidade inata (Schwall, 2019).

- Imitação:

“O grupo constituído pelo Lourenço, o Alexandre e a Mariana realizaram as pinturas numa mesa no espaço exterior num dia ventoso, pelo que dei algumas indicações,

como por exemplo terem que segurar na folha com um dedo, para esta não voar. No entanto, enquanto o Lourenço trocava de pincel, acabou por tirar o dedo da folha e a mesma voou até à caixa de areia, com a superfície que ainda não estava seca virada para baixo. O menino deslocou-se até à caixa de areia a correr para a folha não voar para mais longe, pegou na mesma e reparou que a areia tinha ficado colada à tinta. Veio ter comigo e perguntou se podia ir buscar mais areia para colocar na sua folha, ao que lhe respondi que sim. Este deslocou-se até à caixa de areia e trouxe um punho de areia para colocar em cima da sua folha e de seguida pintou por cima da areia com a tinta azul, referindo que era o Planeta Terra como o do seu livro (um livro sobre o sistema solar). Sorri para a criança e disse que era verdade, que parecia mesmo o planeta Terra. O Alexandre ao ver o que o Lourenço fez, acabou por repetir o mesmo processo, pelo que ora ia buscar mais areia (Figura 5), ora pintava por cima (Figura 6). No fim disse: “Olha Marta também fiz como o livro do Lourenço”. Olhei para a criança, sorri e disse que sim. Este olha para a sua pintura com um sorriso e vai mostrar ao Lourenço” (Nota de campo 4).



Figura 5

Alexandre a colocar areia em cima da sua folha



Figura 6

Alexandre a pintar por cima da areia

A partir da Figura 5 é possível verificar o Alexandre a colocar a areia que foi buscar à caixa de areia, em cima da sua folha. Sabendo que a criança trazia as duas mãos com areia, coloquei um dedo de forma a que a folha não voasse. Na Figura 6 verifica-se que a criança pinta por cima da areia com tinta azul, colocando um dedo por cima para a folha não voar, revelando deste modo a sua capacidade de fazer por si, autonomamente, sem apoio dos adultos.

Ao realizar a intervenção maioritariamente em pequenos grupos foi possível observar que muitas das vezes, as crianças imitam as produções dos pares, como por exemplo através da utilização do mesmo processo como foi o caso do Alexandre, uma criança que se revela pouco à vontade e pouco envolvido durante as explorações no âmbito das artes visuais, e que muitas das vezes não tira proveito do processo criativo, querendo chegar logo ao produto final para poder ir brincar. No entanto, neste caso foi possível verificar que o menino tirou proveito do processo, ao ir buscar a areia e pintar por cima, descobrindo que aquilo era uma possibilidade. Acredito, como referiu a entrevistada B, que é necessário dar *feedback* positivo, um reforço ou como a mesma indica: “Alimentar o *ego*”. *A criança procura muito a aprovação do adulto para ser encorajada, por isso é que digo coisas bonitas do género: “Ah está tão giro” “wow que linda pintura que fizeste” “Olha já viste, estás a conseguir”* (Excerto da entrevistada B, anexo 4).

o Comunicação:

(...) Deixei o caderno em cima da mesa enquanto o José desenhava, até que outra e outra criança se quiseram juntar e também elas desenharem. Enquanto umas crianças faziam desenhos no meu caderno e outras brincavam nas diferentes áreas juntei-me a um grupo que se encontrava na área do faz de conta. Até que o Lourenço veio ter comigo e na sua mão trazia o meu caderno aberto numa página. Mostrou-me o seu desenho e reparo que desenhou alguém. Pergunto quem era e foi então que a criança respondeu “És tu” começando a explicar o que representava cada traço feito:” Isto é as pernas, isto é, os braços, isto é o teu olhos, uma boca feliz, o teu cabelo e as tuas orelas”. Ao colocar os meus cabelos para trás e com um sorriso de orelha a orelha agradei à criança, até que ele arrancou o desenho da mão e num passo acelerado, deslocou se até à mesa pega na minha caneta desenha algo e volta a entregar-me o desenho dizendo “Agora já está”. Olho para o desenho e reparo nas pequenas bolas que ele fez, por baixo das orelhas representando assim os meus brincos.” (Nota de campo 5).

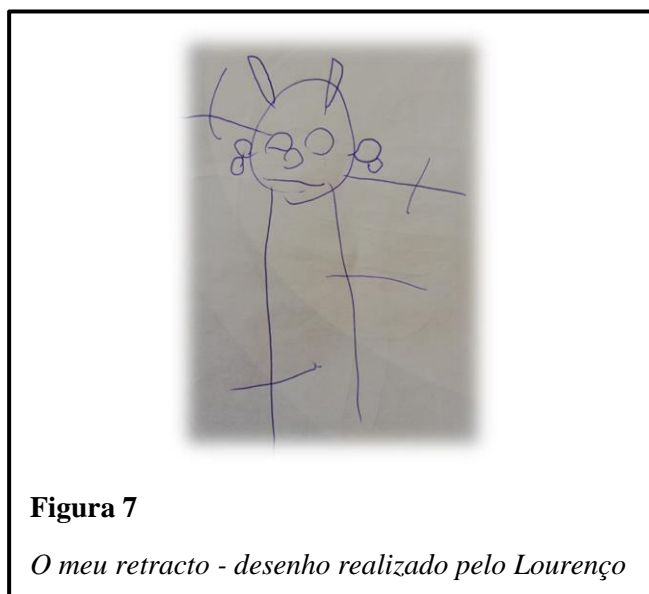


Figura 7

O meu retracto - desenho realizado pelo Lourenço

Ao longo das observações durante a intervenção como também no dia a dia, foi possível constatar que, quando uma criança finaliza algum desenho ou pintura, por norma, partilha o resultado explicitando o que realizou. Como se pode verificar na Figura 7, o Lourenço após acabar o seu desenho mostrou-me o mesmo, explicando no que consistia cada traço, e após perceber que tinha brincos nas orelhas, este acrescentou duas bolas por baixo daquilo que seriam as minhas orelhas. De acordo com Piaget (1976, citado por Bombonato & Farago, 2016) a fase em que a criança se encontra pode estar a transitar para a fase pré-esquemática, uma vez que o desenho é uma representação da realidade, como por exemplo, os brincos.

o Tempo:

Cada criança demonstra mais prazer em certos tipos de atividade do que outras, pelo que acabam por dedicar mais tempo nas atividades que têm mais agrado. Contudo, é possível promover momentos de exploração diversificados para ir ao encontro do ritmo da criança, dando o seu devido espaço e tempo. Tendo isto em mente, foi possível observar uma criança que não costuma demonstrar prazer na realização da pintura, mas demonstrou o contrário:

“O último grupo que irá realizar a pintura a partir de diversos materiais já se encontra sentado e preparado para começar. Estando eu sentada ao lado do Isaac, uma criança que comunica muito pouco e que não demonstra muito interessante pelas pinturas, uma vez que não gosta de se sujar, observo e dou o espaço à criança. Este está sentado na cadeira com o bibe vestido e a folha à sua frente, mas não começa a

pintar, em vez disso pega num cotonete e olha para o mesmo com muita atenção franzindo os seus olhos e boca enquanto sente com o seu indicador, a parte que tem algodão. Após explorar o cotonete, a criança olha à sua volta e estica o seu braço até chegar à tampa vermelha, mas ao pegar na mesma sujou o dedo pelo que limpa o dedo no bibe. Mergulha o cotonete na tinta que estava na tampa e começa a fazer pequenas pintas na folha, de seguida olha para mim e com o seu dedo aponta para o azul. Pergunto-lhe qual é a cor que quer e a criança volta a apontar. Acrescento se era o azul ao qual o Isaac abana a cabeça de forma positiva. Dou-lhe a tampa e este volta a fazer pequenas pintas na sua folha. Catorze minutos se passaram e o menino ainda se encontrava a pintar. Repetiu-se o mesmo processo, ou seja, a criança apontava para a cor, eu dizia em voz alta e a criança abanava a cabeça de forma positiva ou negativa. Apesar de ter comunicado muito pouco, dizendo duas cores “vede” e “amawelo”, este foi o momento em que a criança esteve a pintar mais tempo. A educadora cooperante acabou por ter de atrasar a reunião da manhã para dar o devido tempo à criança” (Nota de campo 6).



Figura 8

Técnica do Isaac para fazer pintas: agarra na parte superior do cotonete

Na Figura 8 observa-se que a criança pega no cotonete verticalmente, segurando na parte superior, de modo a evitar sujar as mãos e, simultaneamente, evidenciando a intenção de fazer pintas na folha. Além disso, antes de a criança iniciar a pintura como as restantes crianças, esta começou por observar e sentir o material, através do toque, como se pode confirmar na nota de campo anterior.

Como indicam Hohmann e Weimart (2011), é necessário as crianças estarem em contacto com diversos materiais de forma a poderem explorar e criar, desta forma foram disponibilizados diferentes materiais como pinceis de vários tamanhos e grossuras, tintas

de várias cores (azul escuro, azul claro, verde claro, amarelo, vermelho, rosa) e cotonetes para as crianças pintarem. Observou-se que as crianças utilizaram os materiais de diferentes formas e por períodos tempo diferentes, como por exemplo no caso do Isaac, uma criança que demonstra pouco interesse por pintar ou desenhar. Apesar de a criança revelar-se frequentemente pouco concentrado nos momentos de exploração das artes, olhando para o lado ou demonstrando que não quer pegar nos pinceis porque pode sujar a mão, observou-se a mesma a tirar proveito do processo, durante mais tempo do que habitual e a explorar as diferentes formas de o fazer. Para além dos materiais, acredito também que o meu papel acabou por ter influência no comportamento da criança, uma vez que procurei não interferir na sua produção, não impor limites, condições ou regras, uma vez que se tratava de uma exploração livre. Tal como indica Jorge-Ferreira (2021), é essencial promover este tipo de exploração para que a criança se sinta capaz de criar, sem ter qualquer tipo de receio de alguma crítica.

○ Postura:

“Enquanto observo as crianças a pintarem reparo no Lucas. Esta criança está a pegar no pincel na parte de cima do cabo, mergulha o mesmo no azul e faz uma linha na sua folha. De seguida, agarra no cotonete perto da zona do algodão juntando o indicador com o polegar, mergulha o cotonete na tinta azul aproxima o seu olhar da folha, faz um movimento com a mão e acompanha com o seu olhar o rasto de tinta que o cotonete deixou na sua folha, aproximando os seus olhos da folha. Pega no cotonete que tinha a ponta pintada de cor de rosa, procura o pote de tinta que corresponde à cor que estava no cotonete e mergulha-o na tinta, colocando a língua de fora e repete o processo. O Gaspar que se encontrava a brincar perto da mesa da pintura, chamou o Lucas para ir brincar com ele, no entanto, estando o menino tão concentrado não desviou o olhar da sua folha e continuou a descobrir o que podia fazer mais” (Nota de campo 7).



Figura 9

Lucas a mergulhar o cotonete na tinta



Figura 10

Lucas atento a ver a tinta que fica na sua folha

A partir desta nota de campo, constatou-se que a criança se encontrava concentrada na sua pintura, uma vez que o seu olhar acompanhava cada gesto que realizava na sua folha, seja por mergulhar o cotonete na tinta, seja por ver o rasto de tinta que o mesmo deixa na folha. Como se pode verificar nas Figuras 9 e 10, o Lucas aproximou-se da sua produção e dos materiais e evidencia cuidado a pegar na tampa para esta não fugir (ver Figura 9) e a segurar com o dedo a ponta da folha (ver Figura 10). Apesar de outra criança o ter chamado para irem brincar juntos, o Lucas não se distraiu e continuou a pintar.

Relativamente à Amélia, uma criança que se apressa para chegar ao resultado final e procura muito a aprovação do adulto, perguntando ao longo da sua pintura se está giro, como se pode verificar na seguinte nota de campo:

“Chamei a Marta e a Amélia para virem realizar as suas pinturas. As meninas sentaram-se arregaçaram as mangas e esperaram que lhes desse uma folha de papel reciclado feito por nós. Comecei por pedir para a Amélia esperar enquanto explicava à Marta que materiais estavam disponíveis para realizar a sua pintura, mas rapidamente a Amélia começou a mexer nas tintas e a querer tirar uma folha do meu colo e começar já a pintar. Pedi que esperasse e já com as mãos a apoiar na cara a menina suspirava e reclamava por ainda não estar a pintar. Após ter acabado de explicar os materiais à Marta fiz o mesmo com a Amélia ao qual respondeu “Já sei, agora posso pintar?” e abanei a cabeça de forma positiva. Enquanto observava a menina reparei que esta fazia tudo ao contrário daquilo que lhe tinha explicado no início, pelo que de vez quando lembrava que tinha de ter cuidado e não colocar muita tinta para não rasgar o papel, pois este era mais frágil do que aqueles que

costumam utilizar, estar atenta para não colocar os pinceis no pote errado, e fazer “coceguinhas” com o pincel em vez de fazer força. No entanto, a menina continuou à sua maneira, pintando ora em pé e a dançar, ora sentada sobre os seus pés na cadeira. Cada pinta ou mancha deixada na sua folha, perguntava-me se estava giro. Decido me afastar um pouco, e percebo o sorriso da Amélia enquanto descobria o que podia fazer com o material” (Nota de Campo 8).

O processo pode ser experienciado de forma diferente de criança para criança e o mesmo se aplica à postura, ou seja, procurei observar este comportamento através de diferentes fatores: i) a concentração da criança quando realiza uma pintura; ii) o cuidado que tem com os materiais, utilizando-os de forma correta; iii) estar corretamente sentado na cadeira; iv) o prazer que demonstra ao pintar, colocando a língua de fora ou sorrindo. As crianças evidenciaram que desfrutaram do momento, cada uma à sua forma. Podemos perceber que o Lucas (ver nota de campo 7) tem cuidado com o material, usando-o de forma delicada como se pode verificar nos registos fotográficos (Figuras 9 e 10). Por outro lado, a Amélia (nota de campo 8) pinta em pé, a dançar e procura utilizar os diversos materiais ao mesmo tempo. Apesar de na altura o comportamento da menina me parecer uma confusão, percebo que as diferenças apontadas, não deixam de ser o processo criativo de cada criança, vivido e experienciado à sua forma.

Como resultado da análise desta categoria, torna-se possível responder à primeira questão da investigação, nomeadamente - De que forma se processa o processo criativo das crianças? - assim sendo, foi possível constatar que as crianças experienciam o processo criativo de formas diferenciadas, uma vez que, estas não são todas iguais. A partir das várias observações feitas, foi possível compreender que existe algumas regularidades durante o processo criativo, nomeadamente, quando as crianças exploram de forma livre o que, por sua vez, traz benefícios como, desenvolver a imaginação, a sensibilidade, a autoconfiança e a responsabilidade (Gonçalves, 2011). Estas regularidades consistem, na exploração dos materiais, no tempo, na imitação e na postura.

Para a segunda categoria de análise - a **organização do ambiente educativo da sala** – identificou-se através das entrevistas algumas formas de organizar o ambiente educativo, tendo em vista a promoção do processo criativo no âmbito das Artes Visuais.

Sabendo que a organização do ambiente educativo da sala compreende três dimensões distintas, (grupo, espaço, tempo) foi possível perceber as diferentes perspetivas das entrevistadas. Seguindo este pensamento, a entrevistada A refere que

gosta de fazer pequenos projetos em pequenos grupos, pois não só possibilita rentabilizar o tempo como também permite desenvolver competências como: “a socialização, a autonomia, o respeito, entreajuda” (Excerto entrevistada A- ver anexo 2). Além disso, ainda acrescenta que ao trabalhar em pequenos grupos permite que o educador veja com “olhos de ver” cada criança, o que permite “*todos terem tempo para dar a sua opinião e ser escutado.*”

No que diz respeito ao grupo, Guedes (2020) menciona que existe diferentes dinâmicas que podem ser realizadas e que trazem diferentes benefícios, como por exemplo, os trabalhos em pequenos grupos têm mais vantagens do que trabalhar em grande grupo. Ou seja, para o autor existe uma maior facilidade em o educador conseguir direcionar a sua observação e ir ao encontro dos interesses da criança, para mais tarde refletir e encontrar estratégias para apoiar a criança nas suas aprendizagens. Além disso, esta dinâmica também contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como por exemplo o facto de haver apenas um pincel levou a que a criança mais velha daquele grupo ajudasse os outros, colocando em cima da mesa a hipótese de partilharem, como se pode verificar na seguinte nota de campo:

“Após explicar ao primeiro grupo, que irá iniciar a construção do monstro dos oceanos, os materiais disponíveis e que técnica teríamos que utilizar (colagem) deixei as crianças começarem o seu processo criativo. Contudo, em cima da mesa havia apenas um pote com cola branca e um pincel sabendo que eram um grupo de cinco. Enquanto comecei a procurar mais pinceis, as crianças começaram a reivindicar o pincel para si mesmos, pelo que disse para as crianças esperarem um pouco, até que o Martim diz “Não, é de todos. Vamos partilhar, okay? Tu fazes, depois tu, e tu, e tu”. As crianças olharam uns para os outros e aceitaram abanando a cabeça de forma positiva. Parei de procurar os pinceis e comecei a observar a dinâmica. À vez as crianças usaram aquele único pincel. Enquanto que aqueles que esperavam, escolhiam entre os materiais reciclados, que estavam em cima da mesa, qual iriam colar, aquele que tinha o pincel - o André- colocava cola em alguma superfície do material reciclado e colava. Por fim disse: toma, agora tu. E passou a cola para a criança que se encontrava sentada ao seu lado.” (Nota de campo 9).

Seguindo a mesma opinião a entrevistada B, refere que no *atelier* apenas se trabalha em pequenos grupos, não só devido ao espaço como também pela possibilidade que se dá ao profissional de educação, ou seja, dar a devida atenção a cada criança: “(...)

num atelier é diferente, porque trabalha-se em pequenos grupos, também não há muito espaço, mas ainda bem porque assim eu vejo o que cada criança faz, quase como se fosse um foco. Eu dou o espaço e o tempo à criança para fazer aquilo que ela quer, aquilo que ela quer descobrir.” (Excerto da entrevistada B- ver anexo 4).

No que se refere ao tempo, as diferentes dinâmicas proporcionam diferentes situações, pelo que o tempo é essencial para equilibrar os diversos ritmos e atividades. Como refere Lopes da Silva et al. (2016) o tempo não é apenas do educador ou só da criança, pelo que é essencial que a organização do mesmo seja discutida e decidida por ambos. Neste sentido, a educadora cooperante expõe a situação da Amélia que já tinha sido anteriormente mencionada (ver nota de campo 7) em que para a criança demonstrar mais atenção naquilo que faz, a educadora cooperante designou pequenos momentos com a criança de forma a acompanhar o seu ritmo e proporcionar maior diversidade momentos de exploração, para que a criança percebesse a importância do processo. Na mesma perspectiva a professora de artes aponta que *“Esse tempo tem de ser aproveitado da melhor forma possível, porque eles vêm em grupo, não é? Mas cada grupo só passa à volta de meia hora comigo, há aquelas crianças que gostam mais do que de outras. Ou então uma que precisa mais de mim do que outras” (Excerto entrevistada B, ver anexo 4).* Assim sendo, e tal como referem as autoras Lopes da Silva et al (2016) prever e organizar um tempo que seja estruturado, mas ao mesmo tempo flexível permite que a criança tenha tempo para explorar e experienciar.

No que concerne às regras, também elas essenciais para a organização do ambiente educativo, as entrevistadas referiram maioritariamente regras de segurança. No entanto, a entrevistada A interligou as regras com as diferentes técnicas, sendo que são explicitadas às crianças essencialmente no início de cada atividade, mas também ao longo da mesma caso necessário e várias vezes, pois como refere a entrevistada A. *“não basta dizer uma vez que a criança vai perceber é ao repetir que a criança vai perceber aquela técnica e o mesmo se aplica nas regras.” (ver anexo 2).*

Seguindo esta linha de pensamento foi possível observar que antes de iniciar qualquer atividade ou exploração de artes plásticas a educadora cooperante repete sempre as regras, como se pode verificar na seguinte nota de campo: *“Após o grupo que irá iniciar as pinturas estar sentado e devidamente equipado com o a bata, a educadora começou a dar algumas indicações como por exemplo, utilizar pouca tinta para o papel não se rasgar, não misturar cores e ainda fazer coceguinhas com o pincel utilizando todo o espaço em branco que encontravam na folha. Enquanto via o processo de cada criança*

a educadora ia repetindo por vezes: *Não coloquem muita tinta no pincel ou não misturem as cores*” (Nota de campo 10). Contudo a entrevista realizada à pessoa B, demonstra outra perspetiva sendo que as suas regras são as seguintes: *“o barro pode-se provar, mas não é para comer (risos). A criança pode-se sujar, mas muito também não, e se o quer fazer que se coloque o bibe.”* (ver anexo 4).

Apesar de as entrevistadas referirem maioritariamente regras sobre a segurança e forma correta de utilizar cada técnica, como por exemplo o facto de se misturar as cores ou não, que na perspetiva da professora de artes é importante pois *“(...) o facto de ele estar a misturar as cores é bom porque assim ele descobriu que misturar estas cores dá uma cor suja, já se misturar estas duas (mistura as cores na paleta) faz verde, viste? Mas isto é para se aprender com o tempo”* (Excerto entrevistada B, anexo 4), são também essenciais regras para a organização do ambiente educativo, de forma a transmitir segurança e autonomia às crianças. Assim sendo, acredito que estas devem ser discutidas e validadas em grande grupo.

Relativamente à organização do espaço e os materiais disponíveis, foi possível perceber que as entrevistadas organizam o espaço de forma diferente, possivelmente devido ao facto de a entrevistada A ter uma sala e a entrevistada B um *atelier*, sendo que o fator que têm em comum é a diversidade dos materiais.

A educadora cooperante considera ser necessário deixar certos materiais ao alcance da criança, como os lápis de cor, de cera e folhas de forma a que as crianças tenham a liberdade e autonomia de realizar algum desenho com os materiais disponíveis: *“O material ao alcance da criança serve para que estes utilizem e experienciem como quiserem, como também promove a autonomia.”* (Excerto entrevistada A, anexo 2). Contudo, os materiais que necessitam mais a atenção do adulto, como canetas, que começaram a ser utilizadas recentemente, ou tesouras encontram-se num móvel de materiais diversificados. Apesar de estes não estarem ao alcance das crianças, encontra-se numa prateleira em que as crianças consigam ter um alcance a nível visual, pois a entrevistada A entende que assim tornasse possível despertar o interesse da criança. Além disso, na sala ainda existe uma parede no qual é exposto os trabalhos das crianças realizados naquele dia, para que no fim do dia ou dia seguinte os mesmos serem guardados na prateleira, sendo que cada criança tem o seu compartimento que é possível ser identificado a partir da sua fotografia. Na sala ainda se encontra um móvel com materiais diversificados, como por exemplo, materiais recicláveis, reutilizáveis e da natureza (tampas, rolhas de cortiça, bocados de tecido, lãs, folhas, pinhas, etc..) que

segundo a entrevistada A podem ser utilizados pelas crianças quando quiserem. No entanto, nos três meses de observação não tive oportunidade de observar as crianças a utilizarem estes materiais, exceto na seguinte situação relacionada com a elaboração de um presente de natal:

“As personagens do presépio realizadas com a professora de artes para o natal já estão prontas. Pelo que agora a educadora cooperante tem a tarefa de construir juntamente com as crianças o presépio, no qual decidiu construir com materiais, reciclados, e da natureza. Para fazer o presépio, a educadora recolheu vários pacotes de leite vazios, recorto-os e virou-os ao contrário para que a parte cinzenta ficasse à vista. A criança ajudou, agrafando o pacote de leite, de seguida colocou cola branca em papel de alumínio e colou à volta do pacote de leite. Enquanto isso a educadora recortava estrelas cadentes em cartão para as crianças poderem colar brilhantes por cima. A base na qual os pacotes de leite seriam colados, foram feitos com cartão e decorados com tinta verde, utilizando um rolo de papel higiénico como pincel. Após fazer o presépio, as crianças decoraram o mesmo, pelo que a educadora disponibilizou em cima da mesa rolhas de cortiça e recursos da natureza.” (Nota de campo 11).

A partir desta observação foi possível constatar que outros tipos de explorações de materiais só são providenciados em alturas comemorativas, como por exemplo o presente de Natal. Este acontecimento vai ao encontro do que Sousa (2003) refere, nomeadamente pelo facto de a criança ter de construir aquilo que é imposto e não aquilo que seria feito de forma natural, recorrendo à imaginação e criatividade da criança. Além disso, muitas das vezes existe a preocupação de o produto ficar esteticamente bonito, pelo que muitas das vezes o adulto acaba por acrescentar algo ao trabalho que a criança fez. Neste sentido, a entrevistada B também indica o seguinte: *“Por exemplo, dia da mãe. Todas as crianças fazem o mesmo presente para o dia da mãe. Irrita-me aqueles presentes todos iguais que se oferecem à mãe, em que se vê mais o produto acabado do que o processo. Não só fica tudo igual, como há pouco espaço para fazer a diferença. E muitas das vezes nem tem a mão da criança porque o adulto depois pode acrescentar ou alterar algo para ficar mais bonito.” (ver anexo 4).* Algo semelhante acabou por acontecer com a educadora cooperante, nomeadamente, quando esta se apercebeu que ao colocar mais papel de alumínio amachucado à volta ficaria na sua opinião mais bonito ou acrescentar mais brilhantes nas estrelas que tinham algumas falhas. Pelo que tanto a

educadora cooperante como eu acabámos por acrescentar o nosso valor estético naqueles trabalhos. Contudo, e relembrando as palavras de Coletto (2010) “Os processos pelos quais as crianças passam são mais importantes que o produto final e, por isso, merecem tanta atenção” (p.141).

Por outro lado, a entrevistada B. refere que não tem em conta critérios na organização do espaço, ou seja, esta acredita que “do caos nasce a ordem” (excerto da entrevistada B- anexo 4). No entanto, verificou-se uma melhoria na organização do espaço após o regresso das férias de Natal, como se pode verificar na seguinte nota de campo:

“Ao entrar no atelier reparo logo que houve uma grande limpeza, no sentido de estar tudo organizado dentro de caixas ou num móvel que tem as portas em vidro, o que permite conseguir ver o que está lá dentro. Perto da janela do atelier está um cavalete com uma tela em branco que convida qualquer criança a querer pintar e junto da mesma tintas de cor pastel com pinceis de diferentes tamanhos e espessuras. Em cima da mesa redonda está como de costume o barro, a terracota, um pano e um recipiente com água. Ao lado da mesa redonda encontra-se uma mesa retangular que já se encontrava no espaço, mas agora está livre uma vez que as crianças levaram todas as suas obras nas férias de Natal. Mas em cima da mesa estavam cinco potes de vidro com botões de diferentes tamanhos e feitios, organizados por cores: azul, verde, laranja, amarelo e vermelho/castanho. Ao lado desses potes, pequenos cestos com diferentes elementos da natureza, como folhas secas, paus de diferentes tamanhos e grossuras.” (Nota de campo 12).

Quando questionada sobre a reorganização do espaço, menciona que não o fez com um propósito, pois acredita que “quando elas (crianças) querem alguma coisa basta pedirem-me e eu vejo se consigo disponibilizar esse material ou não” (Excerto da entrevistada B, anexo 4). O facto de não deixar os materiais ao alcance da criança pode ser visto como limitador, por este não promover a autonomia, mas também benéfico no sentido de possibilitar a criança a escolher o que quer fazer. Além disso, a professora de artes procura estar atenta aos materiais que disponibiliza, no sentido de estes serem estimulantes e desafiantes para as crianças, pois como a mesma refere na sua entrevista “Por exemplo, posso pensar que está na altura de mudar o registo e tenho de dar coisas novas, por isso penso o que é que eu tenho para dar de novo? Vou procurar e encontro algo interessante, como um saco do pingo doce cheio de botões coloridos. Comprei aquilo e levei para a instituição” (ver anexo 4). No entanto, pude também constatar que

esta reorganização era apelativa a nível estético, ou seja, levou a que as crianças se sintam convidadas a experimentar, a explorar e a criar.

Após a análise desta categoria é possível responder à segunda questão desta investigação, nomeadamente - Como organizar o ambiente de modo a promover o processo criativo no âmbito das Artes Visuais? Foi possível identificar algumas estratégias, tendo em conta as diferentes componentes da organização do ambiente educativo. Relativamente ao espaço verificam-se benefícios quando se encontra organizado, colocando certos tipos de materiais à disponibilização da criança, pois, promove a autonomia da criança, como também permite que se incentive a criança a explorar, deixando determinados materiais ao seu alcance. Além disso, a diversidade e quantidade dos materiais também se revelou essencial, de forma a poder proporcionar às crianças diversas experiências a partir dos diferentes contactos com os materiais e a sua utilização. Sobre o tempo é essencial acompanhar os diferentes ritmos das crianças, sendo importante a existência de flexibilidade. Por fim, sobre as diferentes dinâmicas de grupo, constatou-se que trabalhar em pequenos grupos tem mais vantagens do que trabalhar em grandes grupos, algo que também se pôde constatar com a intervenção realizada, pois a maioria das atividades foram realizadas em pequenos grupos, de forma a permitir um maior foco.

A terceira e última categoria - **papel do educador** - foi selecionada a partir das entrevistas realizadas às profissionais de educação, sendo que o ponto de partida foi perceber junto das mesmas se acreditavam que havia uma diferença entre o processo criativo e o produto, no sentido de se um é mais importante que o outro. Apesar de ambas acreditarem que havia diferenças, foi possível perceber junto da entrevistada A. que o melhor envolvimento do processo iria ter influência no resultado, ou seja, esta refere que o processo deve ser usufruído com gosto e prazer pela criança, para poder chegar a um produto esteticamente mais bonito, uma vez que houve um maior envolvimento: *“(…) no fim o produto acaba por ser esteticamente mais bonito, porque acho que o prazer de usufruir do processo todo é bem melhor para chegar ao produto final”*. (Excerto entrevistada A- ver anexo 2).

Para a entrevistada B, o processo é sem dúvida o mais importante, sendo que para ela o produto não interessa. Esta menciona que é durante o processo que a criança encontra não só a criatividade como também a imaginação, ou seja, *“O gozo todo está no processo, que é o cuidado que a criança dá à sua obra”* (Excerto entrevistada B, anexo 4). Além disso, acrescenta que respeita o trabalho da criança, e procura que o resultado

não lhe interesse, pois enquanto ser humano tem gostos e perspectivas diferentes de outros dando o seguinte exemplo: *“Eu sou sensível a um resultado, por exemplo aqui eu olho para esta pintura e vejo um Miró. Na sua perspectiva pode só ver manchas e linhas que se juntam e até fazem uma peça engraçada. E na perspectiva da criança pode ainda ser outra, temos de saber respeitar a criança e aquilo que ela faz e com isto quero dizer que o resultado não deve ser de todo o mais importante.”* (Excerto da entrevistada B, ver anexo 4).

Apesar de as opiniões das entrevistadas divergirem, no sentido em que a entrevistada A acredita que enquanto que o processo quando bem aproveitado influencia o produto, a entrevistada B procura que o resultado não lhe interesse, sendo o processo mais importante no qual a criança descobre o seu caminho. Seguindo a mesma linha de pensamento, Coletto (2010) refere que os processos são mais importantes que um produto esteticamente mais bonito, e que por isso merecem a devida atenção do adulto. Sousa (2003) também refere que a expressão plástica não deve ser sobre a produção de obras, mas sim no desenvolvimento da criança, em que as artes plásticas estão ao serviço da criança e não ao contrário.

Segundo Jorge-Ferreira (2021), a criatividade é algo que não deve ser ensinado, mas sim incentivada e estimulado a partir de diferentes dinâmicas que o profissional de educação proporciona à criança. Assim, foi necessário compreender se as entrevistadas acreditavam que o processo criativo pode ser potenciado pelos educadores de infância, de forma a mais tarde compreender de que forma o fazem. A educadora cooperante menciona na sua entrevista que este pode ser potenciado, no sentido em que o adulto tem a possibilidade de dar a conhecer diferentes técnicas, mas não deve ser canalizador ou limitativo: *“Nós é que temos de ler os traços da criança, conhecer os seus interesses e alargar as novas experiências, ou seja, o nosso papel não pode ser condicionar e moldar a criança, mas sim ler os traços e ajudar a criança a desenvolver.”* (Excerto da entrevistada A, anexo 2).

No mesmo sentido a professora de artes refere que o processo criativo é automaticamente potenciado quando se dá os meios para o fazer, seja pelas técnicas como pelos materiais. Ao ser questionada o porquê de um educador potenciar o processo criativo, menciona o seguinte: *“(…) Porquê? Olha porque faz parte da profissão, da mesma forma que existe outras áreas a serem apresentadas existe também as artes, sejam elas a música, a dança e por aí fora.”* (Excerto da entrevistada B, anexo 4).

Relativamente ao papel do educador no processo criativo das crianças, foi possível constatar junto das entrevistadas que ambas acreditam na comunicação, diálogo aberto, observação e disponibilização dos materiais como essenciais no papel do educador.

Ao longo da entrevista, a educadora cooperante reforçou a observação, pois é através desta que se irá recolher informações importantes sobre a criança e que possibilitem contribuir para o seu desenvolvimento, ou seja, tendo em conta as suas necessidades: *“a nossa função é super importante porque temos de observar com olhos de ver, não é? Para depois darmos as ferramentas necessárias e proporcionar às crianças novas experiências”* (Excerto entrevistada A, anexo 2).

Segundo Lopes da Silva et al., (2016) é através da observação e dos registos que vão sendo elaborados, que permite o educador avaliar, refletir e reformular aquilo que for necessário. Para as autoras, estes parâmetros revelam-se importantes pois permite *“ver a criança sob vários ângulos e situar essa visão no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem”* (p.14) ajustando e tendo o cuidado de ir ao encontro das crianças.

A entrevistada A ainda menciona que o papel do educador também passa *“pela intencionalidade, de incentivar, de estimular, de dar, de comunicar, de observar cada criança e partir daí ver o que ainda falta fazer.”* (Excerto entrevistada A, anexo 2). Seguindo este pensamento, as autoras Lopes da Silva et al. (2016) e Oliveira (2007) mencionam a importância de a prática pedagógica incidir na intencionalidade educativa, no qual a criança deve fazer parte nas decisões e ir ao encontro dos seus interesses.

Assim, o profissional de educação deve procurar proporcionar novas experiências e incentivar as crianças, nomeadamente, através do contacto com diferentes técnicas e materiais em que o adulto deve assumir um papel de mediador e incentivar, dialogar com a criança sobre aquilo que produziu ou pode produzir, sem forçar a mesma a realizar aquilo que o adulto realiza (Oliveira, 2007), como se pode verificar na seguinte nota de campo:

“Após a Leonor pintar com aquilinas a pintura sobre o inverno, a educadora reparou que a menina olhava para a Ana que se encontrava na mesma mesa a pintar com canetas de feltro. Foi então que a educadora foi buscar uma folha e canetas de feltro e colocou à frente da menina. Esta começou por pegar na caneta azul e em baixo da folha fez uns quantos riscos em azul dizendo para a educadora “olha é o mar”. A educadora perguntou se estava um dia com um lindo sol a brilhar ou se estava a chover, ao qual a menina respondeu que estava sol, pelo que a menina acabou por desenhar um sol, fazendo uma bola, e junto da mesma

alguns traços. Quando a Leonor acabou de desenhar o sol, a educadora referiu que o seu desenho parecia ser uma praia, ao qual perguntou à menina o que poderia faltar para ser uma praia. Foi então que esta levantou-se da cadeira em direção a uma caixa de brinquedos. Quando regressou, colocou no canto inferior esquerdo da folha uma ilha de plástico constituída por areia e umas palmeiras e disse: olha é a praia” (Nota de Campo 13).



A Figura 11 permite perceber o momento em que a Leonor colocou a ilha de plástico em cima do seu desenho. Parece que foi colocada estrategicamente no canto inferior do lado direito da folha, pois desse lado não existe raios de sol, nem as linhas do mar feitas a partir de linhas azuis.

Por outro lado, a entrevistada B refere que o seu papel se relaciona com “*dar-lhes e deixa-los (às crianças) brincar, experimentar e procurar também aprimorar aos poucos as técnicas.*” (Excerto entrevistada B, anexo 4). No entanto, apesar de mostrar as técnicas a realizar de forma correta, a professora de artes refere que muitas das vezes as crianças acabam por manusear certo tipo de material de forma diferente pelo que refere o seguinte “*procuro ensinar com muita liberdade, porque há crianças que vão continuar a raspar o cabo do pincel na aquarela por exemplo, e às tantas desisti de corrigir, porque se ele quer explorar daquela maneira porque não? Deixo estar, é o percurso dele e o percurso dele é ele que tem de o encontrar não sou eu.*” (Excerto entrevistada B, anexo 4).

Foi possível verificar este acontecimento nas várias observações realizadas no atelier, como se pode verificar na seguinte nota de campo:

“Sabendo que o Natal se está a aproximar, a M começou a fazer o presépio de barro com as crianças. Numa primeira fase deixou as crianças amassarem o barro vermelho e depois começou a demonstrar um a um como é que poderia ser feito o presépio. Para o corpo dizia para a criança enrolar o barro como se fosse uma serpente e depois moldar para parecer mais gordo, porque uma serpente é muito fininha e o corpo do humano é maior. De seguida, limpou as mãos num pano húmido, colocou um pouco de terracota, na palma da sua mão e disse para a criança esfregar o mesmo entre as mãos para fazer uma bolinha que será a cabeça. Enquanto via o processo e o cuidado que a professora tinha em mostrar como se faz, esta desafiou-me a ajudar o J que estava ao meu lado. Assim repeti o processo que a professora tinha feito com a F e aos poucos falava e mostrava como se fazia o corpo e a cabeça. Apesar de o J não ter feito como eu fazia e explicava, fez à sua forma o corpo e as cabeças das personagens do presépio: o Jesus, a Maria e o José. A professora chamou-me a atenção para deixar a criança explorar, e seguir o seu ponto de vista de arte, uma vez que a arte não é igual para todos e que não se espera que os presépios sejam todos iguais e perfeitos, porque nem nós os seres humanos o somos. “(Nota de Campo 14).

Com a análise desta categoria finalizada, permite responder à última questão desta investigação, ou seja: Qual o papel do educador de infância no processo criativo das crianças? Entendo que o papel do educador pode estar relacionado com a observação atenta, com a comunicação e com a disponibilização de materiais diversificados. Contudo, e tal como indica Baker (2019), não basta observar, é preciso também escutar e provocar o pensamento da criança através de propostas lúdicas e diversificadas. À semelhança do estudo de Loureiro (2018), também no presente estudo se concluiu que o educador deve proporcionar a exploração de diferentes técnicas e materiais, respeitar o tempo de cada criança, sendo flexível e proporcionar um diálogo aberto com as mesmas. Além disto, destaca-se ainda que o processo criativo é muito importante e, por isso, deve ser mais valorizado do que o produto ou o resultado final. Será também importante ter em conta que a imposição de ponto de vista ou das expectativas estéticas dos adultos poderão ser redutoras e limitadoras do desenvolvimento da criatividade, por esta razão será importante evitar canalizar a criança para aquilo que o adulto pretende, mas sim aconselhar a mesma, provocar interesse ou curiosidade.

Neste sentido, será importante considerar que na intervenção com crianças neste âmbito uma criança é diferente e a sua arte também o será, pelo que o educador tem de o respeitar e deixar caminhar o seu percurso, como refere Gonçalves (2011), deixemos a criança ser criança, este não é um adulto em ponto pequeno.

6- Considerações finais

Esta investigação foi iniciada com incertezas e ao mesmo tempo certezas. Incertezas com a escolha do tema que seria investigado e certezas de que foi percorrido o caminho certo. Como mencionado anteriormente, muitos são os educadores que valorizam o produto em vez do processo criativo das crianças, utilizando as artes visuais como uma forma de decoração da sala ou para criar presentes para dias comemorativos. Contudo, a partir desta investigação foi possível refletir sobre o papel do educador na promoção do processo criativo no âmbito das Artes Visuais e perceber que realizar atividades que promovam o processo criativo é muito mais do que apenas disponibilizar os materiais.

O primeiro objetivo mencionado debruçou-se sobre o processo criativo, mais especificamente identificar de que forma as crianças experienciam o processo criativo. A partir da intervenção realizada foi possível perceber num conjunto de acontecimentos regulares, que as crianças processam e exploram de formas diversificadas, tendo cada uma o seu processo criativo. Ao trabalhar em pequenos grupos, foi possível constatar que alguns desses regularidades passam pela diferente forma de exploração dos materiais; a postura que cada criança adota, ou seja, se esta tem cuidado com os materiais ou não e se está concentrada quando por exemplo realiza uma pintura; o tempo que cada criança dispensa quando realiza alguma pintura; a comunicação que é feita entre criança-criança ou adulto-criança; e a imitação do processo ser frequentemente utilizada. Apesar de ter sido observado estas regularidades, creio que existem outras que não foram possíveis de verificar com as observações.

Sobre o segundo objetivo desta investigação, nomeadamente, perceber de que forma se pode organizar o ambiente educativo, para a promoção do processo criativo, constatou-se que existe várias formas de o fazer, nomeadamente, no que diz respeito às diferentes dinâmicas proporcionadas ao grupo (trabalho em grande grupo ou pequeno grupo), a diversidade e qualidade dos materiais e a sua respetiva organização.

Relativamente ao terceiro e último objetivo, mais especificamente sobre o papel do educador durante o processo criativo das crianças em Artes Visuais, constatámos que

existe alguns cuidados a ter. A partir da intervenção e das entrevistas realizadas, foi possível compreender que o papel do educador passa por disponibilizar materiais e explicar algumas técnicas, dando o devido espaço e tempo à criança para explorar aquilo que pretende. Ainda foi possível perceber que a questão do tempo acaba por ser complexa, ou seja, é muito importante saber organizar as tarefas propostas com o devido tempo, de forma a que a criança tire o maior proveito e tanto ela como o adulto não se sintam pressionados. Contudo acredito que há outros aspetos e que provavelmente esta investigação não permitiu alcançar.

Desta forma, sugere-se que este estudo seja novamente realizado durante um período de tempo maior, com uma maior diversidade de materiais para que as crianças tenham a possibilidade de explorar e construir diferentes “alfabetos” (Oliveira, 2007). Além disso, creio que seria interessante perceber junto de mais educadores de infância, o que consideram ser o seu papel durante o processo criativo das crianças, de forma a realizar um estudo quantitativo e obter um maior leque de respostas.

Importante salientar, que apesar de se ter criado as três categorias para organizar e analisar os diferentes dados recolhidos, acredito que os mesmos acabam por ser transversais, no sentido em que muitas das vezes foi possível verificar que os mesmos se interligavam, o que acabou por se tornar uma dificuldade.

Para além desta, ocorreu outras dificuldades, nomeadamente, na utilização dos instrumentos de recolha de dados, ou seja, durante a intervenção tornou-se difícil realizar o registo fotográfico ao mesmo tempo que se realizava notas de campo. Desta forma, ficou a faltar alguns registos fotográficos, mais especificamente sobre o processo criativo da criança, algo crucial para esta investigação, uma vez que uma das questões orientadoras se debruça sobre a forma como é experienciado o processo criativo da criança. Além disso, tendo em conta a situação pandémica que ainda vivemos (Covid-19), não foi possível realizar aquilo que tinha sido estabelecido no início, ou seja, escolher apenas quatro crianças de forma a poder direccionar a minha observação e perceber junto daquelas que tinham um maior desinteresse pelo processo criativo, se o papel do educador tem ou não um impacto positivo. No entanto, acabou por ser benéfico, uma vez que foi possível observar mais crianças que também demonstraram ser fulcrais para a realização desta investigação.

A finalização desta investigação é o encerrar de um caminho e o início de outro. Encerro o caminho com o meu olhar e pensamento mais completos, no sentido de ter uma visão mais refletida sobre as artes visuais na vida da criança, e qual deve ser o meu papel

quando proporcionar estes momentos de exploração e criação, sendo esta mais do que apenas uma forma de decorar a sala ou realizar presentes para os dias comemorativos. Início outro, estando mais preparada para iniciar a minha futura prática profissional, através da organização do ambiente educativo, com diversos recursos materiais e propostas de atividades com diferentes dinâmicas, respeitando sempre a criança, o seu tempo, e a sua arte.

Referências

- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, G. (2020) *As Artes Visuais como Diferenciação Pedagógica na Educação Pré-Escolar*. (Relatório de estágio, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti,). Repositória escola superior de educação de Paula. Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2882>
- Andrade, E. (2012). A arte como um direito da criança: o papel do professor na construção de um mundo sensível. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 7(1), 72-83. <https://doi.org/10.21723/riaee.v7i1.5369>
- Antoniazzi, N., Bortolini, E., Soares, D. & Hilgert, I. (2016). Artes Visuais: Educação Infantil. In *Anais do 14º Encontro Científico Cultural Interinstitucional* (pp. 1-14).
- Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, M. (s/d). A organização do espaço e dos materiais refletem os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância? DGE. Consultado em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Baker, P. (2019) A história de um ateliê em uma escola pública no sul do Arizona. In Gandinni, L., Hill, L., Cadwell, L. & Schwall, C. *O papel do atelier na educação infantil. A inspiração de Reggio Emilia*. Penso
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64(7), 40-43.
- Berrocal, M., Caja, J. & Ramos, J. (2001), Expresión Plástica y Educación Infantil. In Caja, J. [Coord.] *La Educación Visual y Plástica Hoy*. https://books.google.pt/books?id=4NbEtUUSXR8C&printsec=frontcover&hl=e&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=questiones&f=false
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora

- Bombonato, G & Farago, A. (2016) As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 3(1), 171-195.
- Bondioli, S., (2005) O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 759-760. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300012>
- Canelas, A. (2015). *As expressões na educação pré-escolar. A importância das expressões na autorregulação de comportamentos*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências). Repositório comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/21580>
- Coletto, D. (2010). A Importância da Arte para a Formação da Criança. *Revista Conteúdo, Capivari*, 1(3), 137-152.
- Condessa, I. C. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: Notas de campo e outros registros. *Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação*, 22(2), 248-261. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29932>
- Dias, I. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio construtivismo. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 60, 1-10.
- Dicionário Priberam de Língua Portuguesa (s/d). Consultado a 13 de março de 2022 em: <https://dicionario.priberam.org>
- Fernandes, P. (2016). *A criatividade no ensino de artes visuais*. Appris Editora e Livraria Eireli-ME.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz Editora.
- Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L. & Schwall, C. (2019) *O papel do atelier na educação infantil. A inspiração de Reggio Emilia*. Penso
- Guedes, C. (2020, Junho 5) O pequeno e o grande grupo, a exploração livre e os momentos estimulantes em creche: um jogo de equilíbrios. *Primeirosanos.pt* <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/06/05/o-pequeno-e-o-grande-grupo-a-exploracao-livre-e-os-momentos-estimulantes-em-creche-um-jogo-de-equilibrios/>

- Hohmann, M. & David, W. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jorge-Ferreira, S. (2021). O Domínio da Educação Artística na Creche e no Jardim de Infância Enquanto Caminho Para a Criatividade. *Infância com artes e artes na infância: implicação das artes no processo de crescimento e desenvolvimento da criança*, 1(1) 92-120. <https://doi.org/10.37885/978-65-87196-63-3>
- Lopes da Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral de Educação.
- Loureiro, F. (2018) *O papel do Educador de Infância nas Artes Visuais*. (Relatório de estágio, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti) Repositório Científico Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2577>
- Mancini, T. M. (2022). *O contributo da área da educação artística para o desenvolvimento de competências transversais no jardim de infância e no 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém) Repositório Científico Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/3969>
- Melo, L. (2016) O desenho infantil e suas etapas na evolução. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_2.pdf
- Minayo, M. & Costa, A. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 139-153. <http://hdl.handle.net/10437/9313>
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A Observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In *Atas do 6º Congresso Ibero*, 724-733.
- Mozzer, G, N., Borges, F., T. (2008) A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. *Revista Inter Ação*, 33(2) 297-316. <https://doi.org/10.5216/ia.v33i2.5269>
- Oliveira, M. (2007). A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual. *Saber & Educar*, 12, 61-78 33. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/717>

- Oliveira, M. (2017). Um novo olhar sobre as artes visuais na educação pré-escolar: um desafio da contemporaneidade. In Melo, A., Loureiro, J., Pereira, J., Augusto, L., Maravilha, M., Figueiredo, M., Rodrigo, P., Rito, P & Figueiredo, S. (Eds) *Livro de atas do congresso de investigação em educação artística* (pp. 262-272)
- Porto, M. (2018). A Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte!. *Revista Aprender*, (38) 40-54.
- Queixinhas, P. (2021). *Educação pela arte na exploração das áreas do currículo com preocupações de sustentabilidade ambiental (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Beja) Repositório Científico de Beja.*
<http://hdl.handle.net/20.500.12207/5435>
- Resolução da Assembleia da República n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, Série I <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Rocha, G., Costa, M., & Bonfim, L. (2017) O papel do educador no processo de ensino das artes visuais na educação infantil. *Anais JOIN*, 3, 1-5.
- Schwall, C. (2019) A gramática dos materiais. In Gandinni, L., Hill, L., Cadwell, L. & Schwall, C. *O papel do atelier na educação infantil. A inspiração de Reggio Emilia.* (pp. 46-55). Penso.
- Stern, A. (1974) *Uma nova compreensão da Arte Infantil.* Livros horizonte.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3º volume – Música e Artes Plásticas.* Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação.* Livros Horizonte.
- Sousa, A. (2017) Reflexões sobre Arte e Educação. In Melo, A., Loureiro, J., Pereira, J., Augusto, L., Maravilha, M., Figueiredo, M., Rodrigo, P., Rito, P & Figueiredo, S. (Coord) *Livro de atas do congresso de investigação em educação artística* (pp. 8-14).
- Voltareli, M., & Barbosa, E. (2021) Experienciar e expressar: as linguagens infantis na relação com a arte. *Em Aberto, Brasília* 34(110) 27-44.
<https://doi.org/10.24109/emaberto.v34i110.4582>

Vygotsky, L., S. (2004) Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.

Anexos

Anexo 1- Guião da entrevista realizada à educadora cooperante (Entrevistada A)

Blocos de Informação	Objetivos	Questões
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>Esta entrevista surge no âmbito da realização do Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) e tem como objetivo conhecer a perceção do entrevistado sobre o processo criativo, identificar estratégias que contribuem para o desenvolvimento do processo criativo das crianças e perceber qual o papel do educador, de forma a obter respostas para as questões da investigação. Com este propósito a entrevista foi organizada em blocos cada um entre três a seis questões e com diferentes objetivos com vista a aprofundar e cruzar com dados recolhidos através da observação.</p> <p>Autoriza que grave e que utilize as informações recolhidas para a realização da investigação, sabendo que a confidencialidade e o anonimato serão garantidos? Obrigada.</p>
B. Perceção sobre o processo criativo	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a opinião do entrevistado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que entende por processo criativo no subdomínio das Artes Visuais? 2. Acredita que a ação do educador na promoção do processo criativo traz benefícios? Se sim, quais? 3. Considera que o processo criativo pode/deve (ou não) ser potenciado pelos/as educadores/as de infância? Porquê? 4. De que forma o educador de infância pode potenciar o processo criativo das crianças? 5. Existem diferenças entre o processo criativo (durante a execução) e o produto final? Se sim, quais? Se não, porquê?
C. Perceção sobre o papel do educador na promoção do processo criativo	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a forma como o educador se organiza 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Com que regularidade realiza atividades no subdomínio das artes visuais? É realizado alguma planificação? É útil? Porquê? 2. Qual/quais a(s) técnica(s) de arte frequentemente exploradas na sala? Porquê? 3. Comunica ao grupo, aos pais, à comunidade as atividades das crianças no âmbito das Artes Visuais? Se sim, pode dar um exemplo de como o faz? 4. O que faz para conhecer o processo criativo das crianças? 5. Integra a abordagem às Artes Visuais de forma holística e articulada com outras áreas e domínios ou essencialmente em momentos pontuais/específicos? 6. Proporciona momentos de expressão livre às crianças? Com que frequência e com que objetivo?
D. Estratégias utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as estratégias dos entrevistados 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Foi possível verificar ao longo das observações realizadas, que durante o processo criativo incentiva as crianças continuar a desenhar quando a folha ainda se encontra com espaços brancos, por exemplo. Qual é o objetivo dessa intervenção? 2. Para além dessa ação, que outras utiliza para promover a participação e o envolvimento das crianças? 3. Existem regras quando as crianças utilizam os diversos materiais? Porquê? Como são introduzidas as regras e procedimentos? 4. Quais são as suas principais intenções/cuidados na organização do ambiente educativo para a promoção das Artes Visuais? De que forma o faz? (tempo, espaço, materiais)
E. Outras informações	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se o entrevistado quer acrescentar algo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gostaria de acrescentar algo ao que foi dito?

Entrevistada A

BLOCO B- Percepção sobre o processo criativo

Eu: O que entende por processo criativo no domínio das artes visuais?

Entrevistada A: Eu acho que tem a ver com a parte de tudo o que nós vamos adquirindo de experiências que vamos tendo. Seja no nosso dia a dia, seja em família, seja na rua ou na escola, as várias experiências que nós temos, principalmente visuais, porque nas crianças é principalmente visual acabam por ser guardadas em “gavetas”. Depois essas memórias guardadas acabam por ser observadas nas brincadeiras e na elaboração de trabalhos, em que as gavetas são abertas e conseguem transpor depois essas vivências para o trabalho que estão a realizar. Nestas idades, principalmente nas crianças com três/quatro anos em que começamos a ver essas gavetas a serem abertas, que por mais que pensamos que passou despercebido afinal não ficou esquecido

Eu: Acredita que a ação do educador, na promoção do processo criativo traz benefícios? Quais?

Entrevistada A: Claro que sim, principalmente porque a nossa função, além de educador de parte pedagógica passa também por observa-los e dentro desta observação conseguimos perceber certas características que temos de ter em atenção, como por exemplo uma criança que não socializa muito, conseguimos perceber pela escolha dos brinquedos, pela expressão do corpo, e por isso a nossa função é super importante porque temos de observar com olhos de ver, não é? Para depois darmos as ferramentas necessárias e proporcionar às crianças novas experiências. Nas brincadeiras, se uma criança procura muito aquele brinquedo é porque desperta interesse na criança, assim nós podemos dar coisas adjacentes ao material disponibilizando outros materiais ou ferramentas para alargar um bocadinho os seus horizontes, dentro dos interesses nela. E até nas artes, a criança pode procurar muito um material, mas aos poucos temos de proporcionar outros tipos de materiais para esta explorar, por exemplo uma criança que só pinta com lápis de cerra e demonstra agrado pode sentir o mesmo através da pintura com canetas ou lápis apresentarmos materiais. Neste sentido, o papel do educador é fundamental. A observação é essencial, sobretudo em crianças com NEE que não verbalizam muito, mas conseguem nos transmitir os seus interesses à sua maneira.

Eu: Considera que o processo criativo, pode ou deve ser potenciado pelos educadores de infância?

Entrevistada A: Pode ser potenciado porque sendo o adulto da sala temos a potencialidade de proporcionar ferramentas e experiências, mas acredito que não deve ser canalizador ou limitativo porque nós não devemos prender a criança naquilo que nós temos em mente, mas sim ao contrário. Nós é que temos de ler os traços da criança, conhecer os seus interesses e alargar as novas experiências, ou seja, o nosso papel não pode ser condicionar e moldar a criança, mas sim ler os traços e ajudar a criança a desenvolver.

Eu: Acredita que existe diferenças entre o processo criativo (durante a execução) e o produto final? Se sim, quais? Se não, porquê?

Entrevistada A: Eu acho que há diferenças porque para tu chegares ao produto final tens de deixar que o processo seja usufruído com gosto, com prazer. E tu viste que algumas crianças da sala querem chegar logo ao produto final e não passam pelo prazer de pintar, de colar, de conhecer técnicas. Mas quando começam a usufruir dessas técnicas e do prazer do processo, além de o trabalho ficar mais elaborado a criança começa a ficar com mais gosto ao fazer este tipo de trabalho. Por exemplo, aquelas crianças que nós as duas estamos a pensar já estão muito melhores, já estão a começar a tirar o partido do prazer de fazer a atividade e não fazer para despachar, mas para isso é preciso tempo e saber explicar que para chegar a isto temos de fazer primeiro isto, isto e isto. Muitas das vezes podemos utilizar imensas técnicas num só trabalho, no entanto a criança tem de compreendê-la para poder aplicá-la corretamente e no fim o produto acaba por ser esteticamente mais bonito, porque acho que o prazer de usufruir do processo todo é bem melhor para chegar ao produto final com um sentimento de realização. E a própria criança percebe isso, seja pelos elogios do adulto ou de outras crianças que acabam por estimular a autoconfiança, porque isto também tem haver muito com a falta de confiança nelas próprias.

Eu: Por exemplo, essas crianças que tinham mais dificuldade em perceber e a querer compreender o processo. Que estratégias utilizou?

Entrevistada A: Utilizei duas estratégias, ou seja, dedicava mais tempo a esta criança porque sabia que era necessário e também foi principalmente por persistência e a insistência, não é? (risos) Viste que não era fácil... Estamos a pensar na mesma criança, certo?

Eu: Sim sim, da menina

Entrevistada A: Pronto, por exemplo comecei com jogos de puzzle para ela prestar mais atenção e não desistir tão facilmente e agora quando fizemos as molduras do dia do pai, se fosse há dois meses atrás esta criança não fazia metade do que fez. Mas com o processo de insistir e dizer “olha se calhar se puseres uma aqui pode fiar melhor, queres experimentar?” “Então e esta onde queres colar? Olha está muito longe da outra se calhar podíamos colar outra no meio ou juntar mais” “Esta é maior que a outra pode não caber, mas vamos experimentar” ou “Será que cabe ao lado daquela?”. Pronto, é um bocadinho pela insistência, não é propriamente obrigar a criança a fazer aquilo que digo, mas levá-la a que entenda o processo. E depois também a parte do elogio, é ótima porque se disser “Wow o teu trabalho está espetacular” aos poucos a criança vai tendo mais confiança nela e depois acabamos por ter uma criança que em vez de passar 5 minutos a fazer o presente do dia do pai que era o nós estávamos a falar, passa 20 minutos porque percebeu que em certas rolhas deveria colar mais cola do que noutras. Esse tipo de técnicas que ela foi aprendendo com as nossas insistências e no fim, ainda perguntou se poderia colocar brilhantes.

Eu: WOW! (surpreendida) Que progresso enorme, que bom!

Entrevistada A: E depois também tens esta parte, de que para além de a criança ficar contente também o adulto fica contente por ver que ela consegue fazer, que conseguiu aprender, perceber. Isso também faz parte da nossa profissão. E lá está é um pouco a persistência e fazer com que a criança se acalme, respire e insistir aos poucos em todos os trabalhos, para também não criar frustração. Mas também não quer dizer que seja trabalhos só de pintura, pode ser um simples puzzle, nós é que temos de arranjar as estratégias que vão ao encontro do interesse da criança. Assim há de chegar uma altura em que eles começam a perceber o prazer do processo porque está a gostar de fazer aquele trabalho, seja pelo brilho dos olhos, pelos sorrisos que fazem, por colocar a língua de fora ou não que demonstra que estão concentrados naquilo que estão a fazer. Às vezes custa um bocadinho, é preciso ter muita paciência

Eu: Algo que também faz parte da nossa profissão

Entrevistada A: Exatamente, a educadora é muito paciente. É preciso ter quilos de paciência (sorri) porque alguns pode ser duas semanas e outros seis meses

Eu: E quando os trabalhos são finalizados, dá importância à estética?

Entrevistada A: Não é propriamente à estética. Eu preocupo-me mais que eles aprendam as técnicas corretamente do que a parte estética. Isto porque essa parte há de vir gradualmente, porque é tal e qual quando uma criança começa a fazer os primeiros rabiscos em que ela diz que aquilo é uma casa e nós olhamos para aquilo e pensamos, “mas isto são riscos”. Algo que também acontece com os pais, porque custa-me ver quando pessoas não veem este processo com outros olhos, o olhar da educação digamos assim, e dizem “Ai que giro fizeste tantos riscos!” eu enquanto educadora tenho de acrescentar “Mas estes riscos são muitos importantes, porque fez a casa com o pai, a mãe, o mano e mana, etc..” e assim eles começam a ver com outros olhos. Por exemplo numa criança com 4-5 anos, esta já começa a perceber que se colocar isto ou aquilo o trabalho poderia ficar mais bonito, mas é preciso dar tempo e estimular a criança aos poucos, não podemos exigir de uma criança de 2 anos aquilo que exigimos de uma de 4 anos

Eu: Sim compreendo perfeitamente, passa muito por dar o devido espaço e tempo para criança ser quem é e gradualmente aumentar a sua bagagem

Entrevistada A: Exato e dar os tais momentos para explorar, para experimentar porque sem isso não consegue perceber que técnicas usar e como as utilizar. Os pequenos pormenores de por mais cola, ter atenção de colocar pouca tinta no pincel, espalhar bem os brilhantes utilizando o movimento pinça vão fazendo diferença no desenvolvimento da criança. Por isso temos de ser nós a mostrar aquilo que existe e proporcionar esses momentos para elas aprenderem.

BLOCO C- Perceção sobre o papel do educador na promoção do processo criativo

Eu: Com que regularidade realiza atividades no subdomínio das artes visuais? Realiza alguma planificação?

Entrevistada A: É assim, os momentos de artes são realizados com bastante frequência e dentro das planificações temos aqueles trabalhos que são mais orientadas como por exemplo as coisas para as épocas festivas (dia do pai, dia da mãe, natal, etc..). Mas depois diariamente, têm sempre á disposição pinturas, desenhos que são sempre livres, eventualmente e se for possível nós auxiliarmos quando a criança quer recortar alguma coisa também é possível, mas depende da vontade da criança.

Eu: Certo e por exemplo, referiu há pouco que sexta-feira é dia pintura

Entrevistada A: Sim

Eu: Nesses dias realiza alguma planificação para orientar mais o tipo de trabalho que deseja ou é expressão livre?

Entrevistada A: Sim, por exemplo se eu tenho uma história onde eu quero que eles façam uma produção dessa pintura planifico com isso em mente. Por exemplo sexta-feira passada estava planificado que íamos começar o presente do dia do pai, por isso tínhamos de começar a pintar o fundo da moldura. Mas há outras que são livres, em que eles podem fazer o que eles quiserem até podem pintar com as mãos ou com os dedos. Percebes? Há coisas que são planificadas de acordo com a nossa intenção para aquele trabalho. Quando são mais livres, por exemplo à quarta-feira dia que não temos nenhuma atividade fora da sala, eles podem trabalhar mais a nível de materiais que estão ao seu dispor que é aquele móvel cheio de diferentes materiais. Isto também vai depender muito da disponibilidade que tens. Por exemplo, segunda-feira uma criança quer pintar, mas não há muito tempo para o fazer porque depois é hora da reunião ou hora da fruta ou o que seja. Eu posso propor pintar com aquarelas que vai demorar muito menos tempo a secar e suja menos, ou seja, arranjar soluções que não implique mudanças na sala e que seja proporcionado aquilo que a criança tem vontade de fazer em vez de dizer logo que não.

Eu: Sim, isso também é importante a questão de sermos flexíveis e ter em conta aquilo que a criança traz com ela. Seja com o facto de querer pintar ou até mesmo querer mostrar algo que encontrou a caminho da escola, não é?

Entrevistada A: Sim, no tempo do outono muitas delas chegavam e traziam folhas e queriam colar

Eu: Sim eu lembro-me desse episódio (sorri). **E comunica ao grupo, aos pais e a comunidade as atividades realizadas no âmbito das artes visuais?**

Entrevistada A: Sim, o das artes visuais como outros, no final da semana nós fazemos o apanhado o que fizemos ao longo da semana através de fotografias ou vídeos e acompanhado com pequenas freses a explicar o que fizemos, ou seja, o contexto e as aprendizagens que desenvolveram com certo tipo de atividade. Sobretudo agora neste contexto de pandemia, em que os pais não podiam entrar na escola utilizamos os meios de comunicação online para os pais estarem dentro da sala. Acho importante que os pais percebam o que se vai fazendo e o que permitiu desenvolver na criança, porque os pais têm de perceber que não fazemos as coisas por fazer, não se faz um desenho ou uma colagem por fazer, para ocupar o tempo. Não, dentro desta atividade temos a nossa parte

pedagógica e é por isso que somos educadoras, com os exemplos que dei desenvolvemos a motricidade fina, o movimento pinça, a criatividade, a concentração, a imaginação, a observação, pronto. Por isso, envio esta documentação em forma de vídeo com as pequenas frases para contextualizar o que nós estamos a fazer e mostrar que nós temos uma intenção pedagógica para fazer as coisas, seja com a pintura, com as brincadeiras, com as diferentes áreas na sala que a criança tem para explorar. E depois também acaba por ser interessante porque tenho pais que vem ter comigo e dizem “Ah como sugeri tenho feito muito mais desenhos com ele e já reparei que a motricidade fina está muito melhor” e é giro ver os pais a utilizarem os termos técnicos que nós usamos e perceber que a mensagem está a ser transmitida aos pais corretamente. Educadora não é tomar conta de crianças.

Eu: Exatamente! E muitas pessoas ainda acreditam nisso

Entrevistada A: Sim, eu detesto que me digam isso, fico mesmo irritada! Eu não andei muitos anos a estudar para tomar conta de crianças, não. Eu quero dar uma intenção pedagógica para o desenvolvimento de cada criança que tenho oportunidade de ter, de estar responsável por. Então os pais verem-nos também com os olhos de “ela sabe o que está a fazer, e está a fazer com que o meu filho se desenvolva da melhor maneira possível”

Eu: Sim, e é tão bom quando os pais conseguem ver esse lado

Entrevistada A: É completamente diferente, e quando os pais veem com este feedback positivo, principalmente durante as reuniões individuais que temos com cada família dá para ver esta parte dos pais, não só gratificarem o nosso trabalho pelo tempo que estão longe das suas crianças a maior parte do dia, porque muitos trabalham quase o dia todo, mas perceberem que estão bem entregues e que estão se a desenvolver. Mas pronto, para isso é preciso feedback

Eu: Claro, muitas foram as vezes que falamos na importância da comunicação com as famílias nas aulas e o trabalho que é feito entre o meio escolar e o meio familiar.

Entrevistada A: Exatamente, é essencial porque os melhores conhecedores da criança são os pais. Os primeiros educadores da criança são os pais e nós não estamos aqui para os substituir, mas sim para complementar as aprendizagens que já tem vindo a ser feitas com a família.

Eu: Sem dúvida! **De que forma potencia o processo criativo das crianças?**

Entrevistada A: é aquilo que tenho dito, proporcionar as novas experiências de acordo com os interesses da criança. Nós enquanto seres humanos temos preferências e gostos, mas o educador deve ter a consciência de não utilizar apenas as suas preferências e não canalizar os trabalhos apenas para esse aspeto e eu falo por mim, porque gosto muito de trabalhar com material reciclado, gosto muito de trabalhar no jardim, com lápis e canetas, mas por exemplo a pintura é algo que não gosto propriamente. No entanto, eu não vou inibir a criança de ter essa experiência, porque eu sei que lhes dá um prazer e para não ter a tendência a fazer aquilo que mais gosto, por exemplo determinado jogo ou determinada história, independentemente de potenciar os mesmos objetivos a que queremos que a

criança chegue, escolhi que há sexta-feira é dia de pintura e assim eu não me posso escapar. Por exemplo, eu sei que há colegas que gostam de trabalhar a partir de histórias, mas pode não ser só a leitura, pode ser trabalhado a música, a dramatização e assim contrariar aquilo a que estamos habituadas. Por isso, é que também é importante nós nos conhecermos a nós próprios e a nossa autoavaliação, para abrir o nosso horizonte às experiências.

Eu: E o que faz para promover o processo criativo nas crianças, por exemplo quando estão a realizar colagens ou desenhos

Entrevistada A: Para ver a sua evolução?

Eu: Sim

Entrevistada A: É muito aquilo que temos vindo a falar, dar a conhecer as técnicas e explicar como as implementar, mas também não basta fazer isso uma vez, é explicar várias vezes em vários contextos e várias situações, para dar a experimentar e ver se conseguem ou não fazer. Por exemplo, eu pedi que as crianças não misturassem as cores durante a pintura porque a minha intenção é ver o que a criança consegue realizar através de linhas ou círculos, porque muitas das vezes quando uma criança pinta com tintas é muito à base de manchas. Mas tu com a tua atividade, proporcionaste a que as crianças misturassem as cores e percebessem que muitas cores misturadas vai dar uma cor escura enquanto que se misturar um bocadinho de amarelo com um bocadinho de azul vai transformar-se em verde. Por isso é muito o dar, o proporcionar diferentes experiências com aquilo que vai acontecendo ou com aquilo que se vai desencadeando. Respeitando sempre cada criança, porque não estão todas no mesmo patamar e umas aprendem mais facilmente do que outras, lá está é aquilo de persistir e insistir. Até porque o desenho que uma criança fez em janeiro não vai ser o mesmo comparado com o desenho que fez em maio e nestas faixas etárias de 2-3 anos, dois meses é uma eternidade no qual já sabem conteúdos que não sabiam antes e depois põe em prática.

Eu: Certo, então passa muito pela intencionalidade do educador, do estimular, de dar a experienciar

Entrevistada A: de incentivar, de estimular, de dar, de comunicar, de observar cada criança e partir daí ver o que ainda falta fazer.

Eu: E integra a abordagem das artes visuais de forma holística e articulada com outras áreas e domínios ou essencialmente em momentos pontuais e específicos?

Entrevistada A: Desculpa não percebi, estava com a cabeça noutro sítio. Podes repetir se faz favor?

Eu: Sim, se integra a abordagem das artes visuais articulada com outras áreas e/ou domínios, por exemplo a matemática ou se são apenas momentos pontuais e específicos, como por exemplo sexta-feira é dia de pintar

Entrevistada A: Não, não é só momentos pontuais até porque as áreas de conteúdo são transversais, por isso pegues no que pegares elas estão lá sempre. Agora depende se

desenvolves mais uma ou outra devido à situação que estas a abordar ou aquilo que estás a fazer. Por exemplo, a criança desenha a família, para além de estares a trabalhar o subdomínio das artes visuais também estás a trabalhar a área do conhecimento do mundo ao abordar as diferentes relações que a criança tem entre os vários membros da família. O mesmo se aplica quando estamos no jardim e as crianças começam a agrupar as folhas por cores porque no outono as folhas caem e percebem que há mais daquela cor do que da outra, aí já consegues adicionar a matemática. Por isso tu estás a utilizar sempre todas porque são transversais, claro que depois depende é a da tua intencionalidade e umas acabam por ser mais exploradas do que outras.

Eu: É isso. **E proporciona momentos de expressão livre às crianças?**

Entrevistada A: Sim

Eu: **Com que frequência?**

Entrevistada A: Ah diariamente, as coisas estão sempre disponíveis

Eu: **E qual é objetivo de proporcionar esses momentos?**

Entrevistada A: É assim nós sabemos que muitas das vezes a criança aprende por imitação, mesmo que diga para fazer daquela ou desta forma. Muitas das vezes uma criança que está a desenhar círculos, outra criança vê, desperta interesse vai buscar uma folha, senta-se ao lado da criança que está a fazer círculos e tenta ele próprio fazer. O que também acaba por acontecer é o trabalho em equipa, no sentido de a criança que sabe fazer ajuda aquela que não sabe. Por isso, momentos de expressão livre seja em pequenos grupos ou individualmente acaba sempre por ser benéfico para a criança.

PAUSA PARA O ALMOÇO, RETOMOU ÀS 13H30

Bloco D- Organização do ambiente educativo (Estratégias utilizadas)

Eu: Foi possível observar ao longo das observações feitas durante o estágio que durante o processo criativo, incentiva as crianças a continuar a desenhar ou a pintar quando a folha ainda se encontra em branco ou quando utilizaram apenas uma cor, ou ainda quando fazem apenas uma figura por exemplo. **Existe algum objetivo por trás dessa intervenção?**

Entrevistada A: É eles aprenderem a ocupar o espaço da folha, isto porque aos dois anos mais ou menos quando eles começam a desenhar as figuras quase que ocupa a folha toda de tão grandes que são. A ideia é eles começarem a diminuir o espaço das figuras, torná-las mais realistas, mas ao mesmo tempo começa a sobrar espaço e aí diferencio e explico o que há no céu e o que há na terra para começarem a organizar mentalmente o desenho que fazem. Muitas vezes o sol está no meio da folha e aos poucos quando começam a organizar o desenho vão diminuindo o espaço e perceber que se calhar uma árvore teria de ser maior que uma pessoa, que o sol ocupa muito espaço no meio e por isso põe na ponta da folha, isto acontece mais aos 6 anos, mas pronto. Mesmo com desenhos abstratos, nós temos de perceber se a criança sabe o que existe entre a terra e o céu e aí pode desenhar pássaros, papagaios ou qualquer outra coisa que a nós não cabe na cabeça,

mas a criança com tanta imaginação que tem arranja alguma coisa. Mas muitas das vezes aquilo que nós acreditamos ser o mais correto na cabeça da criança pode ser outra forma, por exemplo, lembro-me de uma vez eu estar a fazer um desenho com uma criança e de repente ele começa a pintar o céu cor de laranja e amarelo e tive que lhe perguntar se ele sabia de que cor era o céu, ao qual a criança respondeu que era mais ou menos amarelo e laranja e eu a insistir com ele que não que o céu é azul que se ele olha-se para cima via o azul clarinho. Sem eu estar à espera a criança diz-me com toda a razão, “Mas eu fiz um céu á tarde”

Eu: (risos) e não está errado, mas se calhar como nós estamos habituados a fazer um sol redondinho amarelo acabamos por não identificar logo a forma como a criança o qui representar. **Para além disto que me estava a dizer, também faz parte o educador identificar alguns tipos de atraso de desenvolvimento seja a que nível for, como por exemplo eu lembro-me de me pedir para ter atenção se a criança que estava a realizar a pintura comigo mudava de mão consoante o local que queria pintar, ou seja, utilizava a mão direita para pintar do lado direito e a mão esquerda para pintar no lado esquerdo.**

Entrevistada A: Sim, porque uma das coisas que tens de identificar sobretudo quando chegamos aos 4 anos é qual é a mão dominante, se são destros ou canhotos. Até porque com essa identificação consegues dar materiais adequados a cada criança, como por exemplo uma tesoura. Quando a criança se está a desenvolver a nível cognitivo são ambidestras, e com os diferentes trabalhos realizados nós vamos percebendo qual a mão que é frequentemente mais utilizada. E depois também tens casos, como uma criança que não cruza os braços assim (demonstrou, passando o braço direito por cima do braço esquerdo, cruzando os mesmos) isso quer dizer que os hemisférios não se estão a cruzar. Com isto, conseguimos desenvolver trabalhos que permitam os hemisférios se cruzarem e fazerem a ligação que devem e assim a criança já vai perceber que para desenhar do lado esquerdo pode faze-lo com a mão direita.

Eu: Realmente nunca tinha pensado nisso, mas é mesmo interessante e acho que isso também faz falta, não é? Saber identificar estas pequenas coisas para que mais tarde não se tornem maiores por exemplo. Podia haver até uma cadeira sobre isto na nossa formação (risos)

Entrevistada A: As estratégias que eu utilizo, aprendi com uma terapeuta ocupacional, por exemplo na sala ainda tenho duas crianças que não cruzam os hemisférios e ultimamente tenho estado a trabalhar o cruzamento, ao pedir que me deem um objeto que está do lado esquerdo com a mão direita e isto são pequenos...

Eu: Pequenos exercícios, não é? Para estimular

Entrevistada A: Exato é como estimular o cérebro e isto também é algo que vai lá através da estimulação, porque a criança que eu estou a pensar e que tu estás a pensar é preciso muita estimulação, persistência, tempo e espaço.

Eu: para além dessa ação, que outras estratégias, utiliza para envolver a criança no processo criativo?

Entrevistada A: Eu acho muito importante as crianças aprenderem a trabalharem em grupo, por isso é que nos projetos que implemento tento fazer pequenos grupos porque permite desenvolver imensas competências, como a socialização, a autonomia, o respeito, interajuda. Por exemplo uma criança que seja mais tímida ou que não tenha tantas competências linguísticas vai querer imitar uma criança que tem mais facilidade nestes aspetos e é mais fácil fazer isso junto de 3-4 crianças do que à frente da sala toda. E depois o trabalhar em pequenos faz com que o trabalho seja mais enriquecido e que se tenha em atenção aquelas crianças, e tu viste que quando fizeste o trabalho do monstro foi mais fácil ver com olhos de ver aquelas 4 crianças do que se fosse num grupo maior. Com isso foi possível eles partilharem os materiais como a cola, discutirem se colocavam aqui aquele plástico ou aquele pacote de sumo e por aí fora. Isso é algo que percebes através destes pequenos grupos, é muito importante todos terem tempo para dar a sua opinião e ser escutado. Por isso é bom para nós porque quando propões atividades também é preciso ter em conta o tempo que será necessário e também para as crianças, porque aprendem com os outros.

Eu: Existem regras quando as crianças utilizam os diversos materiais? Porquê?

Entrevistada A: Sim, tem que haver regras se não era uma confusão dentro da sala (sorri). Mas sim eles sabem que há regras, como por exemplo na pintura não se deve pintar as mesas, o pincel não pode vir cheio de tinta para não correr o risco de rasgar a folha, não tocar na pistola quente quando está a ser utilizada por mim, a tesoura não é para cortar cabelos, mas sim materiais como tecidos, plástico que utilizamos muito nos nossos presentes

Eu: E como são introduzidas as regras e procedimentos?

Entrevistada A: Têm de ser faladas muitas vezes e por norma eu menciono sempre antes de iniciar a atividade que irá recorrer a um certo tipo de material e o mesmo se aplica às técnicas, não basta dizer uma vez que a criança vai perceber é ao repetir que a criança vai perceber aquela técnica e o mesmo se aplica nas regras. Mas também à casos e casos, uma criança por exemplo que não se concentre no processo e está tão animada por fazer aquilo quer pegar e tocar em tudo e “despachar” para ver o produto final é preciso relembrar certas técnicas ou regras. E depois tens outros que dá para ver o prazer que tem em pegar no pincel e ver a tinta a ficar no papel e experimentar diferentes técnicas, seja pintar a minha mão e estampar a mesma na folha, ou aquilo que fizeste, de pintar com os cotonetes, eles repararam que fazia uma linha mais fininha, que dava para misturar tintas.

Eu: Quais são as suas principais intenções/cuidados na organização do ambiente educativo para a promoção das Artes Visuais? De que forma o faz? (tempo, espaço, materiais)

Entrevistada A: Eu acho que o essencial, principalmente no pré-escolar que não precisas de ter tantos cuidados com coisas pequenas que poe na boca e isso, é ter as coisas ao

alcance delas. Por isso os materiais que eu acho essenciais, como os lápis e as folhas estão ao seu alcance. Já as canetas que começaram a utilizar há três semanas já baixaram uma prateleira, ou seja, está ao alcance do olhar da criança, mas não conseguem lá chegar e o mesmo acontece com as tesouras. O material ao alcance da criança serve para que estes utilizem e experienciem como quiserem, como também promove a autonomia. Por exemplo eu também tenho as tintas ao alcance das crianças e assim elas podem me ajudar a preparar o material, porque digo “Vai buscar-me o azul, verde e rosa sff” e vejo se a criança já adquiriu as cores.

Eu: E para além da organização dos materiais, seu que dá importância a que a criança tenha o seu devido espaço e tempo quando está a realizar um trabalho de artes visuais, porque é que o faz?

Entrevistada A: Também não gostavas que estivessem ali a fazer pressão para acabares o desenho quando estás a demonstrar agrado a faze-lo, não é? (risos)

Eu: Sim, claro (risos)

Entrevistada A: Nós somos todos diferentes e se uma criança demonstra mais prazer em pintar vou lhe dar esse tempo e espaço. Se faz sentido para aquela criança explorar durante mais tempo tenho que ser flexível e lá está, jogar com os pequenos grupos, porque uma criança que demore mais tempo pode incentivar a que aquela que demore menos tempo, pinte mais ou tente imitar o que a outra criança está a fazer OU enquanto crianças que demoram menos tempo a pintar passam pela mesa, aquela ainda está a pintar desde o primeiro grupo que passou pela mesa. É importante respeitar o ritmo de cada criança. E também é importante é que lhes faça sentido aquilo que estão a fazer, por exemplo, o monstro ainda não saiu da sala porque eles não me deixam tirar, aquela construção fez tanto sentido que não querem ver o monstro fora da sala.

Eu: Oh fico contente que lhes tenha feito sentido e que gostem do monstro (risos). Agradeço o seu tempo e obrigada pelas partilhas

Entrevistada A: De nada, espero que corra tudo bem e que tenhas tudo o que é preciso (sorri).

Anexo 3- Guião da entrevista realizada à professora de artes (Entrevistada B)

Blocos de Informação	Objetivos	Questões
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>Esta entrevista surge no âmbito da realização do Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) e tem como objetivo conhecer a perceção do entrevistado sobre o processo criativo, identificar estratégias que contribuem para o desenvolvimento do processo criativo das crianças e perceber qual o papel do educador, de forma a obter respostas para as questões da investigação. Com este propósito a entrevista foi organizada em blocos cada um entre três a seis questões e com diferentes objetivos com vista a aprofundar e cruzar com dados recolhidos através da observação.</p> <p>Autoriza que grave e que utilize as informações recolhidas para a realização da investigação, sabendo que a confidencialidade e o anonimato serão garantidos? Obrigada.</p>
B. Perceção sobre o processo criativo	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a opinião do entrevistado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que entende por processo criativo no subdomínio das Artes Visuais? 2. Acredita que a ação do educador na promoção do processo criativo traz benefícios? Se sim, quais? 3. Considera que o processo criativo pode/deve (ou não) ser potenciado pelos/as educadores/as de infância? Porquê? 4. Existem diferenças entre o processo criativo (durante a execução) e o produto final? Se sim, quais? Se não, porquê?
C. Perceção sobre o papel do educador na promoção do processo criativo	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a forma como o educador se organiza 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planifica os momentos de exploração das Artes Visuais que proporciona as crianças? Como? Porquê? 2. Qual/quais a(s) técnica(s) de arte frequentemente exploradas neste espaço de Artes Visuais? 3. De que forma potencia o processo criativo das crianças? 4. Proporciona momentos de expressão livre às crianças? Com que frequência e com que objetivo?
D. Estratégias utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as estratégias dos entrevistados 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Foi possível verificar ao longo das observações realizadas, que comunica muito com a criança antes e ao longo do processo criativo. Quais são os seus objetivos? (qual é o objetivo dessa intervenção) 2. Para além desta estratégia, que outras utiliza para promover o processo criativo nas crianças? 3. Existem regras quando as crianças utilizam os diversos materiais? Porquê? Como são introduzidas as regras e procedimentos? 4. Quais são as suas principais intenções/cuidados na organização do ambiente educativo para a promoção das Artes Visuais? De que forma o faz? (tempo, espaço, materiais)
E. Obter outras informações	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se o entrevistado quer acrescentar algo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gostaria de acrescentar algo ao que foi dito? 2. Tem alguma questão?

Entrevista- B

Bloco B- Perceção sobre o processo criativo

Eu: O que considera por processo criativo?

Entrevistada B: isso é semântica ou é para dizer o que eu acho?

Eu: Sim, a sua opinião

Entrevistada B: Okay, hum... o processo criativo é o nosso processo na vida. Eu creio que estamos sempre em processo criativo, estamos sempre a inventar e a escrever a nossa história. Nós estamos sempre em mutação, em evolução e em criação. Está bom assim?

Eu: (risos) Sim claro! E considera que o processo criativo deve (ou não) ser potenciado pelos/as educadores/as de infância? Porquê?

Entrevistada B: sim, no sentido em que se proporciona os meios, ou seja, ele é automaticamente potenciado quando se dá os meios para explorar a criatividade. Porquê? Olha porque faz parte da profissão, da mesma forma que existe outras áreas a serem apresentadas existe também as artes, sejam elas a música, a dança e por aí fora

Eu: Acredita que existe diferenças entre o processo criativo (durante a execução) e o produto final? Se sim, quais? Se não, porquê?

Entrevistada B: diferenças como assim?

Eu: o que considera ser mais importante, o processo ou o produto?

Entrevistada B: o processo sem dúvida, por isso claro que há diferenças.

Eu: e porquê? Pode desenvolver mais a sua resposta

Entrevistada B: durante o processo é que se encontra a criatividade e a imaginação. O gozo todo está no processo que é o cuidado que a criança dá à sua obra. O produto é já a apreciação que a criança tira da sua obra e que acaba por encorajar a criança. Alimentar o "ego". A criança procura muito a aprovação do adulto para ser encorajada, por isso é que digo coisas bonitas do género: "Ah está tão giro" "wow que linda pintura que fizeste" "Olha já viste, estás a conseguir". Se bem que muitas das vezes nem é preciso dizer que está bonito, porque a criança é que sabe se gosta daquilo que está a fazer e o que fez. Agora o que estimula competências é sem dúvida o processo. A mim não me interessa o resultado final ou procuro que não me interesse. Eu sou humana, tenho gostos e perspetivas diferentes de cada ser humano. Eu... Eu sou sensível a um resultado, por exemplo aqui eu olho para esta pintura e vejo um Miró. Na tua perspetiva podes só ver manchas e linhas que até se juntam e até fazem uma peça engraçada. E na perspetiva da criança pode ainda ser outra, temos de saber respeitar a criança e aquilo que ela faz e com isto quero dizer que o resultado não deve ser de todo o mais importante.

Eu: sim percebo

Entrevistada B: mas pronto é a minha opinião

Eu: sim sim. Mas o que acontece muitas vezes é o educador preocupar-se demasiado com o produto final, seja por haver datas por cumprir ou por estar esteticamente bonito.

Entrevistada B: claro, diria que 90% dos educadores. No meu caso é diferente porque tenho a oportunidade de ter o *atelier*, mas em sala muitas das vezes trabalhasse para uma data específica

Eu: exato

Entrevistada B: por exemplo dia da mãe. Todas as crianças fazem o mesmo presente para o dia da mãe. Irrita-me aqueles presentes todos iguais que se oferecem à mãe, em que se vê mais o produto acabado do que o processo. Não só fica tudo igual, como há pouco espaço para fazer a diferença. E muitas das vezes nem tem a mão da criança porque o adulto depois pode acrescentar ou alterar algo para ficar mais bonito. Talvez porque podem ter demasiadas crianças e o tempo não permite explorar coisas diferentes. Mas há maneiras de dar a volta a este texto, esta é uma delas, por exemplo disponibilizar vários materiais e dizer que a criança vai fazer o presente da mãe e é ela que escolhe o que vai fazer para oferecer, claro que depois depende do grupo que temos à frente, mas deixar ser a criança que escolha o que quer oferecer à mãe. Portanto aqui (na sala) faz-se tudo em grande grupo e num *atelier* é diferente, porque trabalhasse em pequenos grupos, também não há muito espaço, mas ainda bem porque assim eu vejo o que cada criança faz, quase como se fosse um foco. Eu dou o espaço e o tempo à criança para fazer aquilo que ela quer, aquilo que ela quer descobrir. Esse tempo tem de ser aproveitado da melhor forma possível, porque eles vêm em grupo, não é? Mas cada grupo só passa há volta de meia hora comigo, há aquelas crianças que gostam mais do que de outras. Ou então uma que precisa mais de mim do que outras. E depende daquilo que se disponibiliza à criança e é neste sentido que o educador orienta porque é ele que dá os materiais ou então não. Muitas vezes eu ia para o jardim e pedia para as crianças colherem aquilo que quisessem para fazer um desenho, uma pintura, uma colagem.

Bloco C- Perceção sobre o papel do educador na promoção do processo criativo

Eu: Planifica os momentos de exploração das Artes Visuais que proporciona as crianças? Como? Porquê?

Entrevistada B: idealmente sim, mas o que acontece é que muitas vezes vamos planificando. Isto é, muitas vezes eu encontro materiais que não foram ainda explorados e se acho interessante fazer algo com isso no dia seguinte faço ou então muitas vezes pergunto o que as crianças querem fazer e disponibilizo os materiais para eles poderem mexer e sentir e criar o que querem. Mas também depende muito do grupo crianças com que está a trabalhar.

Eu: Certo. A técnica frequentemente mais utilizada neste espaço é o barro e quando proporciona esses momentos é de forma livre?

Entrevistada B: absolutamente

Eu: e porquê de fome livre e não orientada?

Entrevistada B: hum porque depende da tua intencionalidade e aquilo que queres observar. De forma livre eu não vou estar a influenciar a criança com o meu gosto... Mas algumas crianças pedem coisas muitas específicas e é preciso dar as orientações para fazer aquela técnica, ninguém nasce ensinado. Ou seja, há liberdade, mas também algum conhecimento que tem de ser transmitido, como utilizar um pincel, como fazer uma minhoca. O que vai acontecendo no *atelier* é de cada criança, até podemos dizer: - "ah fizeste...(pausa); não fizeste nada" Pensamos nós, mas não o dizemos não é (risos). Mas não, a criança se for preciso faz toda uma história por detrás daquilo que aprendeu, daquilo que vivenciou e diz que é uma minhoca a passar por baixo de uma árvore ou que estão à luta. Por isso quanto mais libertos deixamos os meninos, mais oportunidades lhes estamos a dar para descobrirem e explorarem à sua maneira.

Eu: De que forma potencia o processo criativo nas crianças, por exemplo quando estão a realizar pinturas

Entrevistada B: No *atelier* por exemplo, procuro disponibilizar materiais, dar alguns conhecimentos de técnicas e mostrar-lhes como se faz. Repara que estamos agora com um grupo de crianças de 4-5 anos, e já não raspam com o cabo do pincel nas aquarelas para obter cor, estes já sabem que é para fazer coceguinhas com os pelos do pincel. Por isso o meu papel é dar-lhes e deixa-los brincar, experimentar, procurar também aprimorar aos poucos as técnicas. Ninguém nasce ensinado, é preciso cair muitas vezes para nos levantarmos. E procuro ensinar com muita liberdade, porque há crianças que vão continuar a raspar o cabo do pincel na aquarela por exemplo, e às tantas desisti de corrigir, porque se ele quer explorar daquela maneira porque não? Deixo estar, é o percurso dele e o percurso dele é ele que tem de o encontrar não sou eu.

Eu: Então qual deve ser o papel do educador durante o processo criativo de uma criança?

Entrevistada B: Posso te dizer o típico, cuidar, proteger e ensinar o que sabe às crianças, mas da mesma forma que as crianças não são todas iguais o adulto também não o é. Já viste que o meu *atelier* é um pouco o caos mais ou menos organizado, e já esteve pior. Se podia organizar melhor? É possível que sim, mas também tenho a impressão de que se isto estivesse demasiado organizado isto não era agradável. Quase que como um museu em que não podes tocar nas coisas, e aqui o objetivo é eles tocarem, sentirem, experimentarem, descobrirem. É do caos que nasce a ordem. Provavelmente não te respondi à pergunta (sorri)

Eu: De certa forma respondeu, mas por exemplo se estivesse sentada numa mesa com uma criança e pedisse para esta desenhar a mãe e o pai, o que é que ia ter em atenção? O que é que iria fazer enquanto a criança está a desenhar?

Entrevistada B: É assim, passa muito por observar, por ensinar como se pode fazer uma cara com uma boca feliz ou triste sendo que o traço teria de ser diferente para representar isso, ou então aconselhar e num conselho tu é que sabes se o aceitas ou não. Mas... porquê o pai e a mãe? É verdade que de um rabisco sai uma mãe ou um pai ou até mesmo se fosse Natal até podia dizer “Olha vamos desenhar a nossa família, como o menino Jesus que tem o pai José e a mãe Maria”, mas há mais coisas ao redor da criança. Sem dúvida que a família é importante é com ela que contamos, mas a criança pode querer desenhar o seu animal preferido, os amigos, imaginar que está não sei onde e isso pode ser representado à mesma com os rabiscos que dizia ser o pai e a mãe. Muitas das vezes nós formatamos a criança e nem nos damos conta, eu não posso inculcar o meu gosto às crianças. Depois também tenho que observar para ele não me arruinar o material (uma criança que tinha misturada várias cores), e ao mesmo tempo dar o espaço para ele experimentar e conhecer os materiais e perceber que ao misturar tantas cores acabou por criar uma cor nova, já viste? (perguntando à criança que tinha misturado as cores). Portanto o meu caminho é o meu, e o deles é o deles.

Eu: Então não intervém quando uma criança está a fazer alguma técnica mal, por exemplo o facto de fazer coceguinhas com o cabo do pincel e não com o pelo?

Entrevistada B: Eu procuro sempre apresentar-lhes a forma correta, mas sobretudo é também o desenvolvimento da produção e aqui já não estou a falar do processo, são coisas diferentes. Outro exemplo, no barro se por acaso houver alguma bolha de ar, a peça pode rebentar quando for a cozer e eu procuro apresentar os procedimentos necessários para isso não acontecer. São crianças pequenas, muitas das vezes não interiorizam aquilo que lhes é dito, mas pode ficar alguma coisa, por isso é que é importante saber falar com a criança, saber utilizar o vocabulário certo. Elas aprendem muito mais do que nós pensamos e sabem mais do que nós pensamos.

Bloco D- Organização do ambiente educativo

Eu: Existem regras quando as crianças utilizam os diversos materiais?

Entrevistada B: Hum... fundamentalmente regras de segurança, não é? Por exemplo o barro pode se provar, mas não é para comer (risos). A criança pode se sujar, mas muito também não e se o quer fazer que se coloque o bibe. Hum... mais

Eu: Então não é propriamente regras de utilização do material, mas sim de segurança é isso?

Entrevistada B: Hum pois, por exemplo o facto de ele estar a misturar as cores é bom porque assim ele descobriu que misturar estas cores dá uma cor suja, já se misturar estas duas (mistura as cores na paleta) faz verde, viste? Mas isto é para se aprender com o tempo. O que eu ensino é faz coceguinhas com o pelo do pincel e não com o cabo, mas vou fazer de isso uma regra? Não posso, é com o tempo que vai lá

Eu: Tem algum cuidado na organização do seu atelier? (De que forma o faz? tempo, espaço, materiais). Por exemplo, quando regressámos das férias de natal reparei que reorganizou o atelier. Fez por alguma razão?

Entrevistada B: Não, era porque tinha tido tempo e deu para reorganizar (risos)

Eu: Por exemplo, a Carla coloca alguns materiais ao alcance da criança como folhas e lápis de cor. Não pensou fazer a mesma coisa aqui no *atelier*?

Entrevistada B: Se queres que te diga, não pensei nisso (risos). O barro que é uma coisa que se utiliza mais aqui no *atelier* está sempre em cima da mesa, mas não é para as crianças terem alcance, mas sim para ser mais fácil de ir buscar. Quando elas querem alguma coisa basta pedirem-me e eu vejo se consigo disponibilizar esse material ou não.

Eu: então não reorganizou este com algum propósito, é isso?

Entrevistada B: Oh até sou capaz de o ter feito e podia estar bem disposta ou porque estava na altura de renovar materiais e reorganizei o espaço, mas é como eu digo do caos nasce a ordem. Por exemplo, posso pensar que está na altura de mudar o registo e tenho de dar coisas novas, por isso penso o que é que eu tenho para dar de novo? Vou procurar e encontro algo interessante, como um saco do pingo doce cheio de botões coloridos. Comprei aquilo e levei para a instituição. Juntamente com uma sala comecei a organizar os botões por diferentes frascos, e foi decidido fazer por cores para ser mais fácil porque eles eram pequenos. Ficamos entretidos a organizar os botões e mais tarde esses mesmos botões foram utilizados para fazer uma árvore. O casco de uma árvore era o tronco e os botões de várias cores as flores ou as folhas. Esses frascos agora estão aqui no *atelier* e apela a que a criança queira explorar, nem que seja para dar mais cor ao *atelier*. Por exemplo uma criança colocou montes de cola branca em cima da mesa e depois atirou imensos botões lá para o meio, fez assim uma “mixórdia”, mas aquilo ficou giríssimo.

Eu: Imagino que sim

Entrevistada B: Eu por acaso não tirei fotografia porque me esqueci, estava tão admirada a ver aquilo que não tirei. Por acaso faz falta um portefólio das obras que vamos encontrando, construído, que a própria criança constrói. Assim conseguimos consultar quando quisermos e até pode servir como inspiração para outras coisas, quase como se fosse um livro de receitas, por acaso também acaba por ser outra estratégia. Mas quando estiver no ativo experimente estas explorações que acabam por ficar muito engraçadas e as crianças ficam todas felizes a explorar de uma forma que não é habitual. Quanto mais se oferecer à criança, mais hipóteses ela vai ter de explorar de maneira diferente, o simples facto de pintar sentado numa mesa ou pintar em pé num cavalete já vai proporcionar uma experiência diferente.

Eu: Então acabámos! Obrigada por tudo, esta entrevista foi mesmo muito importante para mim até porque foi uma das responsáveis por querer fazer sobre este tema (risos)

Entrevistada B: não há problema nenhum, eu gosto muito de conversar, discutir e ensinar e tive todo o gosto em fazê-lo consigo

Eu: Obrigada!