

“Desenho como uma criança de 5 anos”: Traços e traumas na formação de educadoras de infância/professoras do primeiro ciclo

*“Drawing like a 5 year old child”:
Traits and traumas in the formation
of early childhood educators/teachers*

ANA SOUSA*

Artigo completo submetido a 2 de Maio de 2018 e aprovado a 9 de Maio de 2018

*Portugal, artista visual. AFILIAÇÃO: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes (CIEBA). Largo da Academia Nacional de Belas-Artes, 1249-058 Lisboa, Portugal. Email : a.sousa@belasartes.ulisboa.pt

Resumo: Este artigo centra-se numa experiência docente com futuras educadoras de infância e professoras do primeiro ciclo, com vista a aproximá-las das artes visuais, com as quais se sentem geralmente pouco confiantes. Nele partilhamos dois desafios que lhes lançámos, concluindo que, confrontarem-se com os seus receios e envolverem-se no processo artístico contribuiu para que compreendessem melhor esta área do conhecimento humano, descobrindo assim sentido(s) para a sua aprendizagem nas escolas.

Palavras-chave: artes visuais / educação artística / educadoras de infância / professoras do primeiro ciclo / formação de professores.

Abstract: *This article focuses on a teaching experience with preservice early childhood educators and primary teachers, in order to bring them closer to the visual arts, with which they generally feel less confident. In it, we share two assignments that we have presented to them, concluding that, confronting their fears and getting involved in the artistic process has helped them to better understand this area of human knowledge, thus discovering meaning(s) for its learning in schools.*
Keywords: *visual arts / arts education / early childhood educators / primary teachers / teacher education.*

Introdução

Após cerca de uma década a trabalhar e investigar no âmbito da formação de professores de artes visuais do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, tivemos recentemente o privilégio de começar a lecionar Artes Plásticas II a futuras educadoras de infância e professoras do primeiro ciclo. Neste artigo, iremos contextualizar a experiência, evidenciando as características desta “matéria humana” em particular, na sua maioria com receios e resistências a esta “matéria de ensino”.

“Não sei desenhar.”, “Desenho como uma criança de 5 anos.”, “Desenho como aqueles que irão ser os meus alunos.”, “Não tenho jeito, professora.”... são algumas das expressões que ouvimos na primeira aula e procurámos contribuir para desconstruir e superar nas seguintes. Colocando-nos no lugar das nossas formandas, questionamo-nos: Como envolver e motivar os alunos para a aprendizagem de algo que a nós próprias nos mete medo? Como fazer aprender algo com o qual não nos sentimos à vontade? Como tornar familiar o que não nos é? Como cativar para o que não nos cativou? Como acender a chama que em nós próprias se apagou? Como fazer florescer uma vontade que em nós próprias murchou? Eis algumas metáforas que caracterizam o sentimento de desalento e/ou impotência que muitas partilham no que respeita à experiência que viveram enquanto alunas de expressão plástica e educação visual, algo que não sucede apenas no nosso país (Gatt & Karppinen, 2014), o que, naturalmente, se pode vir a traduzir numa atitude de evitamento, ou até mesmo desprezo, por este campo, enquanto profissionais, como tem sido exposto em diversos estudos (Russell-Bowie, 2012).

(...) the pre-course questionnaire results clearly indicated that, for most students in both universities, prior emotional experiences, particularly negative ones in arts and crafts in primary and secondary school affect students' attitudes, beliefs and emotions toward arts and crafts courses in teacher education (Gatt & Karppinen, 2014:85).

Arts education research over the years has highlighted the situation of nonspecialist preservice primary arts teachers as having little confidence in their own artistic ability and their ability to teach the arts to children. (...) The Australian Senate Inquiry into Arts Education (Senate Environment, Recreation, Communication and the Arts Reference Committee [SERCARC], 1995) reiterated what past and present reports had found that 'Generalist primary classroom teachers, because of their own poor arts experience at school, and inadequate teacher training, lack confidence to teach the arts. As a result... there is a strong impulse to marginalise the arts in their teaching' (p.49) (Russell-Bowie, 2012:60).

Assim, assentes numa perspetiva social-reconstrutora da formação de professores (Zeichner, 1983; Grauer, 1997; Hernández, 2005), desenvolvemos estratégias que levaram as alunas a refletir sobre a influência das suas experiências (isto é, do modo como se relacionaram ao longo das suas vidas com as artes visuais) nas (pré)concepções que hoje têm sobre esta “matéria” e o seu lugar na educação, que irão condicionar as experiências que, por sua vez, proporcionarão aos seus alunos.

1. O começo: receios e desafios

Quando, no final de janeiro de 2018, iniciámos as aulas de Artes Plásticas II com duas turmas do 2º ano da Licenciatura em Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, colocámos algumas perguntas com o objetivo de conhecer as alunas e a sua relação (mais ou menos próxima) com a “matéria” que iríamos trabalhar. Questionámo-las quanto à sua experiência escolar no âmbito das artes visuais, ao seu gosto por esta área e ainda sobre a pertinência da mesma nos graus de ensino em que pretendem vir a lecionar.

A maioria das alunas recordava ter sentido prazer nas atividades artísticas realizadas durante a educação pré-escolar, assentes sobretudo na experimentação e manipulação de materiais, de forma mais livre ou direcionada para alguma temática festiva, mas confessava ter perdido o gosto pelas artes visuais no decorrer do seu percurso escolar. Muitas alunas reconheciam mesmo ter ganho pavor a desenhar por se considerarem inaptas. Curiosamente, quando questionadas sobre o seu gosto pela pintura, ou por outras atividades mais plásticas, que não implicassem o traço, as alunas mostraram-se mais à vontade, preferindo a mancha da pintura (que algumas interpretavam como a atividade de colorir) face ao rigor que associavam ao desenho, e elegendo a fotografia como o meio de produção de imagens visuais com o qual se sentiam mais confortáveis no presente.

Finda a apresentação, e posto que muitas alunas partilhavam um “desgosto” em relação às artes plásticas, e especialmente ao desenho, que reconheciam resultar da sua “incapacidade” para se expressarem eficazmente por esta via, desafiámo-las a refletir sobre os motivos que estariam subjacentes a essa “realidade”, que pareciam encarar como inalterável. Após ouvirmos algumas justificações assentes nas narrativas do génio, como “Eu não tenho jeito, professora!”, lançamos-lhe três questões: A partir de que momento é que começaram a “divorciar-se” das artes plásticas? Quanto tempo dedicaram a desenvolver atividades desta natureza durante o pré-escolar e durante o primeiro ciclo (níveis de ensino onde pretendem vir a lecionar)? E, como foram ensinadas a

desenhar? Isto é, que práticas foram desenvolvidas pelos seus professores para que superassem as dificuldades, em relação ao desenho, que sentiram a partir de determinado momento? Todas as alunas concluíram que o tempo que passavam a desenvolver este tipo de atividades durante o pré-escolar era substancialmente maior do que aquele que viriam a ter no primeiro ciclo, sendo que, nesse período (normalmente, dos 6 aos 10 anos), a grande preocupação dos professores era que aprendessem a ler, a escrever e a fazer contas, sendo o foco e a exigência menores, no que respeitava, por exemplo, a conteúdos de estudo do meio, e quase nulos no caso das artes plásticas. A este propósito, mencionámos a dissertação *O lugar e o não lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos projectos curriculares e nas acções dos educadores de infância* (Oliveira, 2009), a notícia *¿De qué sirve la asignatura de plástica?* (Sis, 2012) e uma pequena comunicação de um dos seus autores, o biólogo e geneticista espanhol David Bueno, para quem “es horrible limitar las horas de plástica, de música y de educación física, porque son los aprendizajes más trasversales que hay”, pelo que defende que “especialmente en primaria, también en secundaria, pero especialmente en primaria, el resto de asignaturas deberían construirse en cima de la música, de la plástica y de educación física”, porque através delas “estamos entrenando partes del cerebro que van a ser cruciales para leer, para sumar, para cualquier otra actividad intelectual”. Esta ideia é corroborada por Russell-Bowie (2012:60), que apresenta vários estudos que o comprovam:

Engagement in the arts can also increase the attendance and attitudes to attendance of children at school (Dreezen, Aprial & Deasy, 1999; Uptis & Smithrim, 2003), children's performance in reading, verbal and general literacy skills (Bamford, 2006; Butzlaff, 2001; Hetland & Winner, 2001; Hunter, 2005; Vaughan, Harris & Caldwell, 2011) as well as their mathematical achievement (Bamford, 2006; Catterall, Chappleau & Iwanga, 1999; Hetland & Winner, 2001).

Sobre o empenho dos professores na sua aprendizagem desta “matéria”, a maioria das alunas não recorda qualquer envolvimento, quer dos professores do primeiro ciclo, quer dos professores de educação visual dos anos seguintes, até à entrada no ensino secundário, onde apenas duas alunas, das três turmas, frequentaram artes visuais. Perante a questão: Será que teriam aprendido bem a ler e a contar, se no primeiro ciclo tivessem dedicado tanto tempo a estas atividades como a desenhar?, as alunas concluíram que era provável que não, refletindo sobre o mito do génio ou do inatismo face a esta capacidade humana, subjacente às expressões que inicialmente utilizaram para justificar a sua suposta “inabilidade”. Para fechar o debate e fomentar outras perspectivas,

apresentámos o artigo *El Área de «Didáctica de la Expresión Plástica»: entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos* (Hernández, 2002). Perante a especificidade da aprendizagem das artes plásticas, questionámo-las ainda quanto ao modo como iriam ajudar as crianças a estabelecer uma relação mais próxima com esta área, contribuindo para prevenir ou superar possíveis dificuldades.

2. Explorando as artes numa unidade ou projeto

O primeiro desafio apresentado às alunas foi a concepção de uma acção que implicasse mobilizar conhecimentos e práticas no âmbito das artes visuais, considerando as orientações para o pré-escolar (Silva *et al*, 2016) e o programa do primeiro ciclo (DEB do ME, 2004). Partimos então de uma análise atenta e crítica destes dois documentos, concluindo uma tendência mais experimental, no primeiro ciclo, e um entendimento da arte como conhecimento específico, no pré-escolar, que, curiosamente, sugere a aproximação das crianças a manifestações artísticas de diferentes épocas e do seu tempo, quer no contexto museológico, quer através do convívio com artistas, algo ausente no ciclo seguinte.

De seguida, as alunas organizaram-se em grupos e começaram a decidir que temas, conteúdos, materiais e estratégias iriam articular. Neste trabalho, embora fosse facultada uma estrutura na qual se deveriam basear, tiveram liberdade para escolher e conjugar os vários elementos, de modo a que emergissem, sem qualquer condicionamento, as suas concepções de artes visuais e de como devem ser aprendidas.

De um modo geral, as propostas foram surpreendentes. Assim, se algumas consistiram em práticas como a exploração da cor e da textura numa actividade sensorial com resultados efémeros (Figura 1), a representação de animais a partir do decalque das mãos e/ou dos pés ou a realização de carteiras com embalagens *tetra pak*, dentro do paradigma da *auto-expressão* ou da simples *manualidade* (Acaso, 2009); outras propuseram a interpretação visual de um poema sobre o dilema da escolha (Figura 2), a aproximação ao cinema de animação através do conhecimento histórico e da elaboração de pequenos vídeos, ou ainda o desenvolvimento do pensamento divergente e crítico, assente na análise e recriação de excertos de uma imagem, que só no final seria revelada, o que denota um entendimento das artes visuais como “*cosa mentale*” (Leonardo da Vinci, c. 1550), enquadrando-se num paradigma *formalista-cognitivo* (Efland, 1979).

Independentemente dos resultados destes exercícios assumirem formas mais ou menos estereotipadas, melhor ou pior conseguidas, a verdade é que estas atividades proporcionaram um reencontro das alunas com o fazer e o pensar ar-

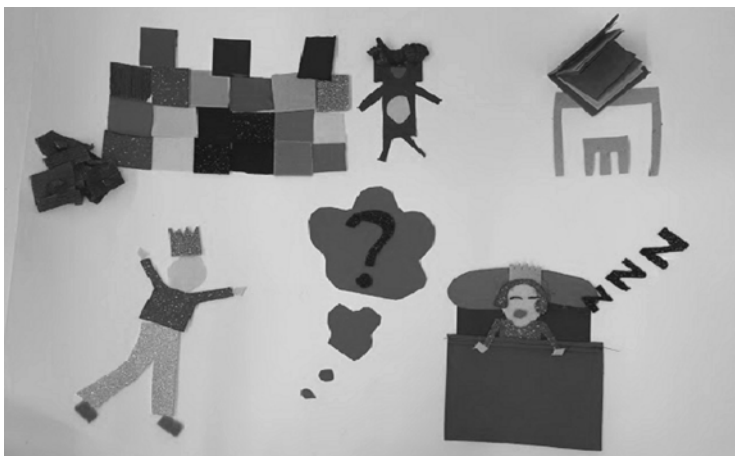


Figura 1 · Manipulação de materiais e exploração da cor e da textura, a partir de pigmentos extraídos de frutas e legumes, com resultados efêmeros, durante uma ação desenvolvida por um grupo de alunas, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, fevereiro de 2018. Fonte: própria.

Figura 2 · Interpretação visual dos versos "Não sei se brinco, não sei se estudo / Se saio correndo, ou fico tranquilo", do poema Ou isto ou aquilo, da autoria de Cecília Meireles (1964), através de colagens, por um dos grupos de trabalho, durante uma ação dinamizada por um grupo de alunas, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, fevereiro de 2018. Fonte: própria.



Figura 3 · Representação do corpo humano através do desenho, sobre uma folha de papel colocada na face oposta à superfície da mesa, durante uma ação dinamizada por um grupo de alunas, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, fevereiro de 2018. Fonte: própria.

tístico, o retorno a um prazer outrora sentido, mas entretanto esquecido, a alegria da experimentação e a inquietação da procura e, nalguns casos, a (re)conciliação com a arte, numa dinâmica descontraída e sem julgamento, que contribuiu, se não para superar, pelo menos para amenizar alguns receios e traumas.

Curiosamente, em cada turma, um dos grupos desafiou as colegas a confrontarem-se com a ação de desenhar, algo assumido, pela maioria e desde o início, como aterrador. Um dos grupos partiu do desenho a pares, para a realização de máscaras que constituíssem retratos psicológicos, o outro grupo inverteu o lugar comum da observação e da representação, deslocando a ação para o chão e os gestos para a face oposta à superfície da mesa, com o propósito de fazer (re)pensar o corpo (Figura 3).

Ambas as atividades expuseram e evidenciaram as dificuldades das alunas em relação ao desenho e a necessidade de uma aprendizagem orientada, como nunca ou pouco experimentaram nos seus percursos escolares. Assim, e por solicitação sua, foram realizadas três sessões (uma teórica e duas práticas), dedicadas exclusivamente à aprendizagem do retrato. Na sessão teórica, as alunas aproximaram-se de um entendimento do retrato ao longo da história e no presente, com vista à compreensão de sentido(s) para a sua aprendizagem. Nas sessões seguintes, as alunas realizaram retratos a pares, começando por se observar demoradamente, descrever e listar as características dos seus rostos, para, só no momento seguinte, se retratarem efetivamente, já não com o olhar, mas através do desenho. Com este exercício, as alunas desenvolveram as suas capacidades de observação, interpretação e representação, racionalizando previamente o que haviam de “re-presentar”, isto é, apresentar de novo, tornar presente sob a sua perspetiva, selecionando que elementos iriam omitir ou suavizar e que elementos iriam tornar mais relevantes ou acentuar (Massironi, 1983).

Ainda que não consideremos que o propósito do ensino-aprendizagem do retrato, quer para as alunas, quer para aqueles que, por sua vez, irão ser os seus alunos (no pré-escolar e no primeiro ciclo) seja necessariamente uma representação mimética do rosto, a verdade é que uma dinâmica desta natureza, complementada com uma abordagem compreensiva, pode fazer sentido nalguns contextos ou momentos. Neste caso, poderá contribuir para aumentar ou reforçar a confiança e o conforto em relação ao desenho (das nossas alunas, futuras educadoras e professoras) ou para passar de uma etapa mais expressiva e solta, para uma outra, mais figurativa e racional, própria da exigência das crianças (que serão seus alunos), a partir de determinado momento do seu desenvolvimento. Nesse sentido, este exercício contribuiu para compreender que nem sempre a liberdade que encerra o “faz o que tu quiseres” é verdadeiramente

“libertadora” (passe a redundância), uma vez que poderá resultar no sentimento de impotência e frustração, perante o confronto com a dificuldade de não ser bem sucedido, por falta de conhecimento e de meios, sendo que os educadores e professores têm um papel a assumir nestas circunstâncias. Esta compreensão encetou ainda o debate em torno do que é a criatividade e como podemos fomentá-la, algo a ser explorado no trabalho seguinte: a criação de objetos artístico-pedagógicos.

A autêntica criatividade é, sem dúvida, a actividade intelectual mais ampla e complexa, pelo que poderemos esperá-la no final do processo educativo e como fruto do mesmo, mas não no seu começo, quando tudo ainda está por encontrar e fazer. Para criar, o sujeito tem de dispor de um rico arsenal de materiais; e dificilmente os poderá ter se, inicialmente, não os recebeu. Assim, a possibilidade do sujeito se encontrar a si mesmo vem condicionada pela posse de uns dados iniciais (que terão de lhe ser dados), os quais lhe permitirão orientar a sua procura (Cabanas, 2002:236-237).

3. Criação de um objeto: Ampliando e articulando referências

O segundo e último trabalho de Artes Plásticas II consiste na criação de um objeto simultaneamente artístico e pedagógico, que tenha como função a aprendizagem de algo a partir de um problema, formulado hipoteticamente por crianças. Para tal, as alunas seguem uma metodologia de projeto, partindo de uma questão que considerem pertinente para o universo daqueles que serão os seus alunos, que desenvolvem e exploram num *moodboard* (ferramenta originalmente utilizada por *designers*), onde irão depositar e cruzar todas as referências artísticas e pedagógicas recolhidas.

Foi precisamente o entendimento de que só é possível criar algo partir do que já se conhece, logo, de que quanto mais diversificadas fossem as referências das alunas, maiores combinatórias poderiam criar em torno de um problema, que resultassem na materialização de um objeto, que nos levou a exigir uma recolha séria de, por um lado, trabalhos artísticos, e, por outro lado, documentos pedagógicos de carácter científico. A dimensão artística incluiu não apenas obras de arte, mas também referências da cultura visual (livros, jogos, desenhos animados), conforme proposto por Efland (2005) e Oliveira (2007), que abordassem a questão em análise. Da dimensão pedagógica fizeram parte entrevistas a profissionais, notícias, livros, teses, entre outros, nos domínios da educação, psicologia e/ou neurociência, que fundamentassem as opções didáticas do objeto.

À semelhança do primeiro trabalho, as alunas responderam com grande envolvimento ao desafio, colocando questões geralmente coerentes com as pro-

blemáticas com que as crianças se deparam no seu quotidiano [Como podemos proteger os passarinhos? (Figura 4) Como nascem os bebés?] e adequadas às fases do seu desenvolvimento [Porque sinto medo do escuro?].

Como exemplo mais detalhado (Figura 5), podemos mencionar que um dos grupos imaginou que uma criança passara férias com os avós no Alentejo e ficara impressionada com o cante alentejano, sendo que, no regresso à escola, ao partilhar a experiência com os colegas, um deles recordou a ida a uma casa de fados e questionou-se: *Porque é que o fado é tão triste?*, o que constituiu uma oportunidade para explorar um conceito tão complexo quanto o de património imaterial (o fado) e, por oposição, o de património material (os lenços dos namorados, as bilhas e as navetes), objetos que fazem parte da identidade cultural, todas eles sobre uma temática comum: a saudade (sentimento transmitido pelo fado) e o amor (de quem oferecia algo feito pelas próprias mãos). Para trabalhar esta questão, as alunas articularam objetos que evocam do património material e imaterial, introduzindo-os em “gavetas” recortadas numa guitarra portuguesa, construída em cartão. A este propósito, selecionaram poemas da língua portuguesa e recorreram a livros e ilustrações infantis, a ser mobilizados durante a ação com este objeto-guitarra, a partir do qual se explorou para além das conceções de património, os sentimentos de amor e saudade.

Outras questões visaram a aprendizagem de conteúdos normalizados do currículo do pré-escolar ou do 1º ciclo, como os cinco sentidos (Porque é que o Miguel gosta de sopa e eu não?) ou a proporção e a roda dos alimentos (O que é uma alimentação equilibrada? Em que se baseia uma alimentação saudável), a maioria partiu de problemas que mobilizaram vários conhecimentos em torno de temas pertinentes para as crianças, por vezes de carácter social [Cor da pele de quem? (Figura 6)] ou Porque é que as mulheres recebem menos do que os homens?) ou competências intra e interpessoais, como a empatia, geralmente pouco exploradas [Amigo, o que é que tens? (Figura 7)], numa possível articulação com Educação para Cidadania, dentro de uma perspetiva construtivista crítica da educação (Hernández, 2002), com vista à mudança social, a partir da ação de cada professor com as crianças, desde a mais tenra idade, na escola.

Conclusão

Ao desafiarmos as alunas do 2º ano da Licenciatura em Ensino Básico da ESE-Lx, por um lado, a conceberem ações pedagógicas que promovessem a aprendizagem das artes plásticas e, por outro lado, a criarem objetos que fossem simultaneamente artísticos e pedagógicos, contribuímos para uma aproximação a este campo do conhecimento humano, numa dupla perspetiva, a de professo-



Figura 4 · Moodboard construído a partir da questão: *Como podemos proteger os passarinhos?*, concebido por um grupo de alunas da turma 2º D, Licenciatura em Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, maio de 2018. Fonte: própria.

Figura 5 · Moodboard construído a partir da questão: *Porque é que o fado é tão triste?*, concebido por um grupo de alunas da turma 2º D, Licenciatura em Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, maio de 2018. Fonte: própria.



Figura 6 - Moodboard construído a partir da questão: *Cor de pele de quem?*, concebido por um grupo de alunas da turma 2º C, Licenciatura em Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, maio de 2018. Fonte: própria.

Figura 7 - Moodboard construído a partir da questão: *Amigo, o que é que tens?*, concebido por um grupo de alunas da turma 2º C, Licenciatura em Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, maio de 2018. Fonte: própria.

ras-autoras (de unidades didáticas que implicaram a mobilização de conteúdos próprios das artes plásticas) e a de criadoras (que engrenaram num processo artístico, com propósito pedagógico). Nesse sentido, embora numa fase inicial as tenhamos deixado vivenciar as artes plásticas de modo mais livre, enquanto assumiram o papel de alunas, das colegas que implementaram as ações; quer no planeamento destas, quer ao nível da conceção dos objetos, facultámos referências diversificadas, contribuindo para que ampliassem o seu entendimento das artes plásticas, e introduzindo ainda as artes visuais e a cultura visual, não só enquanto conteúdos, mas também enquanto meios potencializadores de aprendizagem, numa abordagem educativa construtivista, assente numa abordagem transdisciplinar que considerámos apropriada aos níveis de ensino a que irão lecionar.

Ao longo desta experiência, apercebemo-nos de que as alunas, futuras educadoras de infância e professoras do 1º ciclo do ensino básico, embora revelem dificuldades e receios em relação a esta área, estão muito recetivas a conhecê-la melhor, fruírem da sua prática, compreenderem as suas potencialidades específicas e transversais a outros domínios, logo, a apreciarem-na e valorizarem-na como relevante no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças que terão a responsabilidade de educar.

Referências

- Acaso, María (2009) *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Cabanas, José Maria Quintana (2002) *Teoria da educação: Conceção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA.
- Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação (2004, 4.ª edição) *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico — 1.º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Efland, Arthur (2005) Infância y cultura visual. In Manuel Belver, María Acaso & Isabel Merodio (Eds.), *Arte infantil y cultura visual*, pp. 53–69. Madrid: Eneida.
- Gatt, Isabelle & Karppinen, Seija (2014) An enquiry into primary student teachers' confidence, feelings and attitudes towards teaching arts and crafts in Finland and Malta during initial teacher training, *International Journal of Art & Design Education*, 33(1), pp. 75–87. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1476-8070.2014.12002.x> [Acedido e descarregado a 7 abril de 2018].
- Grauer, Kit (1997) Walking the talk: the challenge of pedagogical content in art teacher education. In Rita Irwin & Kit Grauer (Eds.), *Readings in Canadian Art Teacher Education*, pp. 73-80. Quebec: Canadian Society for Education through Art.
- Hernández, Fernando (2005) A construção da subjectividade docente como base para uma proposta de formação de professores de artes visuais. In Fernando Hernández & Marilda Oliveira de Oliveira, *A formação do professor e o ensino das artes visuais*, pp. 21-42. Santa Maria: UFSM. ISBN 857-39-1056-9

- Hernández, Fernando (2002) El Área de «Didáctica de la Expresión Plástica»: entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos. *Revista de Educación*, 328 Tema: Didácticas Específicas, pp. 111-136.
- Massironi, Manfredo (1996[1983]) *Ver pelo Desenho*. Lisboa: Edições 70. ISBN 972-44-0716-0
- Russell-Bowie, Deirdre (2012) Developing preservice primary teachers' confidence and competence in arts education using principles of authentic learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), pp. 60-74. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n1.2> [Acedido e descarregado a 7 abril de 2018].
- Oliveira, Ana (2009) *O lugar e o não lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos projectos curriculares e nas acções dos educadores de infância*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, Especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica, apresentada à Universidade do Minho pelo Instituto de Estudos da Criança.
- Oliveira, Mónica (2007) A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber(e)Educar*, 12, pp. 61-78. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Silva, Isabel Lopes da (coord.) (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Colaboração de Elisa Marques (Artes Visuais). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sis, Cervell de [Eduard Vieta, Francesc Colom, David Bueno, Diego Redolar, Enric Bufill & Xaro Sánchez (2012, Novembro 3) ¿De qué sirve la asignatura de plástica? *La Vanguardia*, 20-23. Disponível em http://www.ub.edu/geneticaclases/davidbueno/Articulos_de_divulgacio_i_opinio/La_Vanguardia/2012/De_que_sirve_la_asignatura_de_plastica.pdf [Acedido e descarregado a 7 abril de 2018].
- Zeichner, Kenneth (1983) Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), pp. 3-9.